

# L'educatore professionale nei Servizi Sociali.

## La sfida di Napoli alla dispersione scolastica

**Serena Billitteri**

PhD in Pedagogia generale presso l'Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale. Educatrice professionale presso il Centro di Servizi Sociali Avvocata-Montecalvario del Comune di Napoli.

L'articolo focalizza il ruolo dell'educatore all'interno della cornice istituzionale dei Servizi Sociali, partendo dall'esperienza maturata nel territorio di Napoli. Il dialogo educativo promosso con le famiglie segnate da un forte disagio economico vorrebbe far affiorare quelle capacità di riflessione e problematizzazione necessarie a un ripensamento generativo del proprio stile di vita. Infatti, se la povertà e i contesti sociali depauperati culturalmente ostacolano una visione prospettica e di profondità, gli operatori sociali alimentano, soprattutto negli utenti più giovani, quel pensiero progettuale e fiducioso delle proprie capacità e talenti che è condizione della frequenza scolastica.

### Introduzione

Queste note hanno lo scopo di chiarire il ruolo dell'educatore professionale nei Centri Territoriali dei Servizi Sociali ed esporre sinteticamente l'esperienza specifica della II Municipalità del Comune di Napoli nella sfida alla dispersione scolastica.

Preliminarmente, preme riassumere gli eventi che hanno portato alla costituzione di una équipe multidisciplinare, composta da diversi professionisti tra cui educatori, psicologi e assistenti sociali, all'interno dei centri di Servizio Sociale in vari comuni italiani, formati per intraprendere questo nuovo ruolo

all'interno delle professioni d'aiuto (cfr. Milano P. et al., 2019).

Dal maggio 2016 sono stati previsti dal governo una serie di benefici economici a sostegno dei nuclei familiari maggiormente svantaggiati. Le varie misure di contrasto alla povertà – da quella iniziale denominata SIA (Sostegno per l'Inclusione Attiva) del 2016, al ReI (Reddito di Inclusione) del 2017 fino al RdC (Reddito di Cittadinanza) del 2018 – hanno via via allargato la platea dei beneficiari e aumentato la quantità del contributo erogato alle famiglie, al fine di eliminare quegli ostacoli di natura economica che causano una profonda disuguaglianza so-

stanziale e un impedimento alla partecipazione attiva alla comunità. Obiettivi che, come è noto, sono richiamati già dall'articolo tre della Costituzione italiana e che sono il cuore pulsante della nostra democrazia.

Per coloro che ricevono tale contributo è obbligatorio sottoscrivere un patto di lavoro con il Centro per l'impiego e un progetto di inclusione sociale con il comune di residenza, presso gli uffici del Servizio Sociale. In tale incontro vengono coinvolti tutti i componenti del nucleo, nella convinzione che la povertà non sia altro che un segnale facilmente percepibile di un insieme di problemi meno visibili, ma che incidono fortemente sul funzionamento delle famiglie.

È in questo contesto, con l'obiettivo di far emergere un malessere sommerso e spesso nemmeno riconosciuto, che viene formata all'interno di diversi comuni italiani un'équipe di professionisti che prende in carico, in modo multidimensionale, famiglie con particolari storie, limiti e potenzialità, la cui caratteristica comune è il disagio economico.

L'educatore che prende parte a questo gruppo di lavoro deve aver presente principalmente due elementi, declinati sia nella funzione di strumenti concettuali sia come linee operative: la povertà con i suoi effetti e le dinamiche familiari. È seguendo le linee tracciate da questi due temi chiave che è possibile comprendere il fenomeno della dispersione scolastica.

## La scarsità e le modalità di pensiero

Per ciò che concerne la povertà o la *scarsità*, lemma che le scienze umane attingono dal gergo dell'economia politica in cui rappresenta l'insufficienza di un bene rispetto a

un fabbisogno, bisognerebbe studiarne gli effetti nelle fasi di sviluppo e nel consolidamento delle strutture delle famiglie. Tema, probabilmente, ancora poco indagato dalla letteratura scientifica.

Cosa comporta la povertà? Lo spiegano bene Sendhil Mullainathan e Eldar Shafir nel volume *Scarcity. Perché avere poco significa tanto* (2013). I due studiosi descrivono l'assenza di strumenti economici minimi come una trappola mentale, una sorta di tunnel che direziona l'attenzione esclusivamente verso le preoccupazioni immediate, perlopiù emergenze derivate dallo stato di insolvenza o dalla frenesia di contrarre debiti per soddisfare dei bisogni, generando una vera e propria incapacità di pensare al futuro. Scrivono, «la scarsità che ci cattura è quella presente, comporta la tassa del tunnel e ci rende miopi» (Mullainathan-Shafir, 2014, p. 128): è proprio la miopia, cioè una distorsione del modo comune di vedere e quindi di conoscere la realtà circostante, che spesso conduce queste famiglie a compiere scelte che risultano poco adattive o che appaiono totalmente irrazionali.

Gli educatori che lavorano nei centri di Servizio Sociale entrano in case di genitori e figli minori, quasi inagibili, piccolissime, spesso formate da un'unica stanza in cui si svolge l'intera vita domestica e in cui, a volte, non si è titolari nemmeno di un proprio spazio per dormire, dovendo condividere il letto con un fratello o una sorella.

Dispense vuote e mancanza totale di giochi ci ricostruiscono vite difficili e infanzie non vissute. Eppure, regna in ogni casa una tv, magari ultimo modello, perennemente accesa che, come un'eco di sirena, pretende la massima attenzione. È la loro finestra su un mondo dal quale si sentono lontanissimi, ricco di oggetti tanto costosi e ammalianti

quanto non necessari, ma che sono il monito della loro povertà.

Ecco che l'ansia di emergere e di riconoscersi in uno stato sociale più elevato, unita a una mancanza quasi totale di strumenti culturali – si pensi che solo una percentuale bassa di utenti monitorati per il progetto ReI nel comune di Napoli per l'anno 2019 ha conseguito il diploma o ha terminato la scuola dell'obbligo<sup>1</sup> – creano paradossi sorprendenti che combinano un paio di scarpe all'ultima moda a pance vuote e, molto spesso, a preoccupazioni sempre più assillanti per i debiti che aumentano.

Mullainathan e Shafir dimostrano, attraverso il ricorso a esperimenti empirici, come la scarsità, in ogni sua forma, genera un'alterazione dell'esperienza vissuta e del modo di pensare. Chi ha fame, ad esempio, fantasticherà non su un pezzo di pane, bensì su piatti succulenti e cene in ristoranti; gli imprenditori sempre di corsa, con una costante sensazione di mancanza di tempo, vivranno il passare delle ore con una percezione personale d'accelerazione; gli uomini che si sentono soli e soffrono della mancanza di relazioni familiari, magari a causa di un divorzio, vedranno ovunque e in modo doloroso coppie e famiglie felici. Questo avviene perché «la scarsità non è solo un limite fisico. È anche uno stato mentale. Quando cattura la nostra attenzione, cambia il nostro modo di pensare» (Mullainathan-Shafir, 2014, p. 20).

La rincorsa a procurarsi beni di prima necessità e l'ossessiva fantasticheria di possedere oggetti dell'"altro mondo", fissazione che spesso degenera in ludopatia, crea genitori stanchi e distratti, il cui sguardo difficilmente incontra quello dei figli, se non in modo fulmineo e disattento.

Privati dell'attenzione e della presenza dei genitori, i figli faticano a riconoscersi come esseri speciali, con potenzialità da sviluppare e curiosità da soddisfare, e finiscono con l'uniformare il loro comportamento a quello dei pari, perché se «*lo sguardo motivato di un altro su di noi* resta una leva potente, capace di rimettere in moto la nostra personale motivazione» (Jeammet, 2008, p.36), la sua assenza genera rassegnazione e spezza l'entusiasmo di riconoscere i propri desideri e di perseguirli.

Forse è questa la ragione per cui i ragazzi che incontriamo, anche se mostrano comportamenti ribelli e provocatori, in realtà ripetono le storie di vita dei genitori, in continui ricorsi di eventi e di situazioni che rendono le diverse generazioni indistinguibili tra loro. Infatti, è stato giustamente scritto che se

*da una parte [...] emerge una rivendicazione di autonomia decisionale, dall'altra le scelte degli studenti non si affrancano rispetto a "comunità di destino" che sembrano predeterminare i percorsi scolastici e di vita degli stessi. I "desideri" degli studenti, infatti si strutturano secondo linee di ceto, classe e genere che mettono in luce una sostanziale corrispondenza tra spazio sociale e spazio scolastico (Pitzalis in Fadda-Mangiaracina, 2006, p. 17).*

Dunque, per comprendere il difficile fenomeno della dispersione scolastica, sembra utile analizzare le linee concettuali e operative seguite dagli educatori nel rapportarsi all'intricato mondo delle relazioni familiari, nella convinzione che mai un ragazzo può essere pensato come isolato, ma sempre come componente di una trama molto stretta di relazioni che lo influenzano e lo definiscono.

## L'educatore e il dialogo con le famiglie

La famiglia, a differenza di altri gruppi sociali, rappresenta l'appartenenza identitaria arricchita da un profondo coinvolgimento emotivo e sentimentale. Da ciò deriva l'intensità e la forza del legame familiare, che non può mai essere totalmente concettualizzato o osservato con distacco, poiché rappresenta l'ordito con cui è intessuta la storia di ognuno.

Ecco allora che gli operatori sociali, interessati a coinvolgere i minori, bambini e adolescenti, in percorsi di crescita, non possono presentarsi come alternativa assolutamente altra rispetto alla famiglia, che rimane un punto di riferimento insolubile legato ai processi di maturazione di ognuno. Il richiamo, dunque, è a un'alleanza fruttuosa con i genitori, a un continuo richiamarsi a loro come ponte, di natura affettiva e protettiva, che possa collegare un modello nuovo di vita alle proprie radici culturali e affettive.

Ciò non deve significare accettare qualsiasi comportamento o presa di posizione della famiglia che si ha in carico, anche lì dove chiaramente queste rappresentano strategie di vita disfunzionali, agite senza riflessione e consapevolezza, unicamente con cieco asservimento a regole sociali non scritte e distruttive. Significa, invece, promuovere un dialogo in cui educatori, genitori e figli, possano trovare le soluzioni migliori che rispecchino i reali desideri di ogni componente delle famiglie e in cui l'educatore, attraverso la lente della propria professione, non ravvisi conseguenze negative.

La convinzione che motivare i figli all'impegno scolastico significhi contemporaneamente cercare un punto di contatto e una sorta di alleanza o patto educativo con i

genitori comporta la necessità di muovere al cambiamento tutti i componenti della famiglia, cosicché tutti possano ripensare le proprie priorità, mettendo in discussione abitudini e dinamiche sedimentate nel tempo.

Pertanto, sembra necessario individuare, nel rapporto con le famiglie, il bisogno educativo emergente, che è trasversale a tutti i componenti, ovvero quello di sviluppare le capacità di riflessione e di criticizzazione, capaci di destabilizzare le proprie certezze, le storture di quartieri complessi e dai confini molto marcati, da cui gli abitanti difficilmente escono perché vi sono legati da un forte senso di appartenenza e protezione.

A questo scopo sono stati attivati vari progetti da parte del gruppo di ricerca della cattedra di Pedagogia generale dell'Università Federico II di Napoli, ispirato al modello di *Philosophy for Children* di Matthew Lipman, nati con l'obiettivo di attivare «un percorso di formazione *bifocale* in un'ottica di formazione dinamica e problematizzante, orientato sia all'*apprendimento di conoscenze* che, al contempo, allo sviluppo di *competenze riflessive*» (Striano-Petitti, 2013, p. 107).

L'educatore, sia nei nuclei funzionali e tipici sia in quelli caratterizzati da forme di disagio e devianze (carcerazioni, dipendenze, malattie invalidanti, invischiamento o disimpegno affettivo), dovrebbe esaminare le varie dinamiche, individuare le «risorse residue dei genitori», le «potenzialità dei figli», «le aree familiari accessibili e possibili per formulare il progetto educativo» (Brandani-Tomisich, 2019, p. 77): solo successivamente è possibile co-costruire un progetto comune (secondo il grado di maturazione e di capacità di comprensione di ognuno) in modo da coinvolgere anche le persone più diffidenti e restie ai compiti di sviluppo e di cambiamento. Tra questi annoveriamo quei

genitori indifferenti alla scuola e i ragazzi più annoiati e indolenti, quelli che continuano a ripetere, in risposta ai nostri perché, che a scuola si scocciano, o come si dice a Napoli, che a scuola si *sfastiriano*.

Riuscire a svigorire la forza dello *sfastirio*, di quella incapacità assoluta di vedersi come parte della comunità scolastica, è un lavoro molto faticoso, che necessita di molta pazienza e di molto tempo da dedicare al dialogo. In particolare, è richiesta la capacità di attivare riflessioni, ovvero di insegnare a praticare quell'esercizio della distanza che da solo può fare osservare il proprio stile di vita come inadeguato: non perché necessariamente negativo, ma perché esclude dalla vita di questi giovanissimi ragazzi - che ancora adolescenti si trovano a fare i conti con esperienze di sfruttamento lavorativo quando, non peggio, di vita criminale - situazioni arricchenti e momenti che solo il mondo della cultura, dell'arte e della scuola possono donare.

Come spiega Nicola Laieta, maestro di strada di Napoli, se lo *sfastirio* «ti sbarra la strada all'improvviso come un muro di cemento piombato dal cielo» è perché

*è una noia che vuol dire tante cose: non ci credo, mi sento a disagio, non vedo il punto ma dove mi porta? È amaro lo sfastirio, ti inchioda al dove sei perché è così [...]. Raramente lo sfastirio è solo capriccio e dispetto. Nella scuola lo sfastirio sembra invincibile. Poggia su dei bastoni possenti come la muraglia cinese, sul divorzio tra il sapere e la vita (Parrello, 2018, p. 45-46).*

La separazione tra il mondo alto della cultura e lo stile di vita dei ragazzi presi in carico per dispersione scolastica, schiacciato sulla dimensione del fare e della spontaneità, è la pietra di inciampo su cui ogni dialo-

go sembra arrestarsi. La domanda "Cosa vuoi fare da grande?" riceve sguardi sornioni o, spesso, cinici, che raccontano la rassegnazione ad accettare quel poco che la vita gli offrirà in termini di scelte lavorative e la pochissima fiducia nelle proprie possibilità di riuscita nella scuola.

Da sfondo a questa risposta c'è il silenzio dei genitori, che già dall'iscrizione dei figli alla scuola dell'infanzia mostrano, anche con un linguaggio del corpo inequivocabile, tutta la loro noncuranza per la scuola, per l'impegno quotidiano del fare i compiti, per l'acquisto dei libri e del materiale necessario, per riuscire a creare uno spazio di silenzio, lontano dalle frenesie e inquietudini giornaliere, in cui i giovani alunni possano trovare la concentrazione e sviluppare un metodo di studio. Genitori che, a loro volta, non hanno mai frequentato la scuola e a cui nessuno ha insegnato a vederne la bellezza. Adulti che sviliscono o sfidano il mondo delle leggi e delle istituzioni, che cercano di giocare d'astuzia contro le regole di un percorso di vita più ordinario e, forse, più gratificante.

A ciò si aggiunge una diffidenza verso i Servizi Sociali. Per questo è importante capire cosa si aspetta l'utente dagli incontri educativi che si svolgono all'interno di questa particolare cornice istituzionale. Alcuni preconcetti sui Servizi Sociali possono interferire con l'andamento dei colloqui, come ad esempio l'idea che ciò che viene detto potrebbe essere usato per penalizzare il contributo economico richiesto o come spunto per delle segnalazioni in tribunale. Finché si pensa che dietro gli operatori sociali c'è sempre, come unico interlocutore, il tribunale e il suo apparato normativo, i Servizi Sociali non rappresenteranno mai un luogo di reale cambiamento a partire da una relazio-

ne di fiducia tra le famiglie e gli operatori sociali.

In questo l'équipe può essere d'aiuto. Da una parte gli assistenti sociali posso interpretare il ruolo della Legge, del dover fare, poiché effettivamente alcune prescrizioni sono necessarie al fine di tutelare legalmente le famiglie. Nelle loro funzioni, educatori e psicologi possono alimentare la sfera desiderante degli utenti, supportando la loro libera esplorazione dei bisogni e delle potenzialità. Comunque, qualunque sia il ruolo dell'operatore sociale (assistente sociale, educatore o psicologo), è necessario, preliminarmente, esporre in modo chiaro e semplice le prescrizioni obbligatorie, ovvero le zone d'azioni sulle quali non possono esserci esitazioni e poi le zone libere dalla struttura giuridica, in cui vige solo la libertà delle scelte personali.

La fiducia nelle relazioni d'aiuto è il catalizzatore di quei sentimenti positivi che possono portare a un reale ripensamento del proprio stile di vita, del proprio stare in famiglie e in società. L'intenzione è non solo potenziare le risorse già esistenti nel nucleo, ma anche accompagnare al cambiamento, far vedere possibilità ancora inesplorate.

Nella riflessione sul lavoro sociale, è stato correttamente scritto che

*l'idea di cambiamento come trasformazione è la stessa fondativa del lavoro terapeutico e in tal senso possiamo associare il lavoro sociale a un lavoro di cura, in un duplice significato: l'assistente sociale – qui il riferimento, secondo la lettura della scrivente, è a tutti gli operatori sociali impegnati nei colloqui, dunque anche agli educatori professionali chiamati a fare della parola e del dialogo il loro strumento di lavoro quotidiano – ha il compito di prendersi cura e l'intervento sociale può avere effetti di cura (Gallina-Mazzucchelli, 2016, p. 14).*

## Conclusione

Con l'avvio del Reddito di Cittadinanza i Servizi Sociali, attraverso l'équipe multidisciplinare, hanno l'obbligo di segnalare quei nuclei che non rispettano il Patto di inclusione sociale stipulato, ovvero i cui componenti minorenni non assolvono all'obbligo scolastico. Dall'iniziale decurtazione di due mensilità del contributo si può, nei casi estremi, arrivare alla decadenza del beneficio stesso (Legge n. 4/2019, art. 7, comma 7).

Questo quadro normativo si aggancia alle Linee guida per la Dispersione scolastica pubblicate dal Miur, in cui vengono descritti i vari protagonisti istituzionali della segnalazione per dispersione fatta dal Dirigente scolastico, cioè gli Istituti scolastici, i Centri Territoriali dei Servizi Sociali, il Servizio Dispersione Scolastica ed Educazione degli adulti, l'Osservatorio di Dispersione Scolastica. La segnalazione per dispersione scolastica indica sia gli eventuali "segnali deboli" (mancanza di materiale, ritardi continui, ecc.) sia le assenze ingiustificate che superano i cinque giorni. È solo quando persiste l'inadempienza che la segnalazione integra la denuncia alla Procura della Repubblica.

Se l'impianto legislativo sembrerebbe assurgere a barriera contro il fenomeno della dispersione scolastica, bisogna constatare che la percentuale dei giovani che lasciano precocemente la scuola è ancora molta alta, e diviene allarmante in alcune zone d'Italia. La Campania, insieme alla Sicilia, al Lazio e alla Calabria, registrano i numeri più alti secondo L'Anagrafe Nazionale degli Studenti (ANS), che dal 2005 ha il compito di vigilare sull'assolvimento dell'obbligo scolastico.

Oltre al richiamo dovuto e necessario alla legge, l'educatore ha il particolare compito di intraprendere un dialogo con i minori

coinvolti e valutare il loro ambiente, soprattutto il contesto familiare. In ciò si inserisce quella particolare valutazione delle competenze genitoriali, svolta in équipe, che è insieme la co-progettazione con le famiglie di un potenziamento delle risorse e delle capacità, non solo del minore, ma di tutta la famiglia. Difatti, è stato giustamente scritto che il

*quesito, e allo stesso tempo la sfida, che sorge spontaneo è il seguente: quali variabili rendono generativo l'intervento di valutazione, cioè in grado di ri-generare risorse? [...] La valutazione è generativa quando: è centrata sulla riflessione e sul ripensamento delle abituali prassi [...]; sostiene un atteggiamento consapevole circa i problemi da affrontare; promuove la partecipazione attiva, cioè rende le famiglie protagoniste nella costruzione dei significati nel processo di valutazione stesso (Cheli - Mantovani - Mori, 2015, p. 50).*

Affinché, dunque, possa esserci una vera condivisione del progetto tra gli operatori sociali e la famiglia è necessario instaurare un dialogo che duri nel tempo e che mantenga saldo il rapporto di fiducia. Un dialogo che crea uno spazio ideativo e stimolante in cui tutti possono ripensare sé stessi, possono ricostruire i percorsi, a volte molto dolorosi, della propria esistenza e capire quale sia per ognuno il proprio bene, la meta da raggiungere per il proprio benessere.

Solo in questo luogo immaginato è possibile parlare anche di bene comune, di collettività, di solidarietà sociale e di legalità, per una cittadinanza più attiva e partecipata. John Dewey ha scritto che l'«efficienza sociale, e perfino il servizio sociale, sono cose dure e metalliche se separate da un riconoscimento attivo della diversità dei beni che la vita può offrire ai diversi individui, e dalla fede dell'utilità sociale dell'incoraggiare ogni individuo a rendere la propria scelta intelligente» (Dewey, 2018, p. 225).

#### Riferimenti bibliografici

- Brandani W. - Tomisich M., *La progettazione educativa. Il lavoro sociale nei contesti educativi*, Carocci, Roma 2019<sup>16</sup>;
- Cheli M. - Mantovani F. - Mori T. (a cura di), *La valutazione sociale delle cure parentali. Manuale per l'operatore*, FrancoAngeli, Milano 2015;
- Dewey J., *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, Anicia, Roma 2018;
- Fadda R.-Mangiaracina E. (a cura di), *Dispersione scolastica e disagio sociale. Criticità del contesto educativo e buone prassi preventive*, Carocci, Roma 2006;
- Gallina M. - Mazzucchelli F., *Il colloquio psico-sociale nei servizi per i minori e per la famiglia*, FrancoAngeli, Milano 2016;
- Jeammet P., *Adulti senza riserva. Quel che aiuta un adolescente*, Raffaello Cortina, Milano 2008;
- Malagoli Togliatti M. - Lubrano Lavadera A., *Dinamiche relazionali e ciclo di vita delle famiglie*, il Mulino, Bologna 2018;
- Milano P. - Petrella A. - Colombini S., *L'intervento con le famiglie beneficiarie del RDC. Un modello culturale, metodologico e formativo* in welforum.it, 20 dicembre 2019, <https://welforum.it/un-modello-culturale-metodologico-e-formativo-allintervento-con-le-famiglie-vulnerabili-beneficiarie-del-rdc/>;
- Mullainathan S. - Shafir E., *Scarcity. Perché avere poco significa tanto*, il Saggiatore, Milano 2014;
- Parrello S., *Scene dal futuro. Adolescenza, educazione e distopia*, FrancoAngeli, Milano 2018;
- Striano M. - Petitti M. R., *Diventare genitori riflessivi: un percorso di formazione nel territorio di Scampia, Napoli*, in «La Famiglia. Rivista di problemi familiari», 2013, pp- 105-115.

---

#### Note

<sup>1</sup>A mero titolo esemplificativo del basso livello di istruzione dei beneficiari della Carta Rel, riportiamo i dati che si riferiscono al solo trimestre di luglio, agosto e settembre, raccolti nella seconda municipalità Avvocata-Montecalvario del Comune di Napoli. Le famiglie a cui è stato fatto il colloquio sono circa 240. In questi nuclei sono 384 i componenti ad aver superato la maggiore età, ma soltanto 72 persone hanno conseguito il diploma e solo 9 hanno proseguito gli studi fino al raggiungimento della laurea. È ragionevole pensare, osservando questi dati ben rappresentativi del tessuto sociale osservato, che solo la percentuale del circa 20 per cento di richiedenti Rel del territorio napoletano ha completato il ciclo di studi, fino al raggiungimento del diploma di maturità.