



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea  
Magistrale

in

Lavoro, Cittadinanza  
Sociale, Interculturalità

Tesi di Laurea

## **Storie di vita, storie di cura.**

Il metodo narrativo all'interno di  
alcune esperienze di affidamento  
familiare

### **Relatrice**

Ch.ma Prof.ssa Elisa Matutini

### **Correlatore**

Ch. Prof. Francesco Della Puppa

### **Correlatrice**

Ch.ma Dott.ssa Mirka Bertelli

### **Laureando**

Daniel Pignatto  
Matricola 974608

### **Anno Accademico**

2022/2023

*«Tutti i dolori sono sopportabili se li si fa entrare in una storia, o se si può raccontare una storia su di essi.»*

*(Karen Blixen, 1957)*



## Indice

<i>Introduzione</i> .....	1
<b>Capitolo I – L’esistenza come narrazione</b> .....	<b>4</b>
<b>1.1 Le parole della narrazione</b> .....	<b>5</b>
<b>1.2 Le proprietà della narrazione</b> .....	<b>6</b>
<b>1.3 Le forme, i canali, i contesti della narrazione</b> .....	<b>9</b>
<b>1.4 Le funzioni della narrazione</b> .....	<b>11</b>
<b>1.5 La costruzione narrativa della realtà</b> .....	<b>13</b>
1.5.1 L’organizzazione narrativa dell’esperienza .....	14
1.5.2 La produzione narrativa di significato .....	16
1.5.3 La narrazione come pratica culturale.....	17
1.5.4 La formazione narrativa dell’identità .....	18
<b>Capitolo II – La narrazione tra teorie, pratiche e ricerca</b> .....	<b>21</b>
<b>2.1 La fine delle grandi narrazioni moderne</b> .....	<b>21</b>
<b>2.2 La svolta narrativa nelle scienze umane</b> .....	<b>23</b>
<b>2.3 La narrazione nel lavoro sociale e educativo</b> .....	<b>25</b>
2.3.1 La narrazione come oggetto del lavoro sociale e educativo .....	26
2.3.2 Storie di vita, biografie, autobiografie nel lavoro sociale e educativo.....	27
2.3.3 La narrazione nella prassi del lavoro sociale e educativo: le cartelle, i colloqui, i progetti.....	29
<b>2.4 Verso un approccio narrativo e autobiografico al lavoro sociale e educativo</b> .....	<b>32</b>
2.4.1 La terapia narrativa.....	33
2.4.2 La prospettiva dei punti di forza.....	34
2.4.3 L’approccio costruttivo-narrativo centrato sulle soluzioni .....	36
2.4.4 Il metodo autobiografico .....	37
<b>Capitolo III – L’affidamento familiare. Un sistema complesso</b> .....	<b>40</b>
<b>3.1 L’origine, l’evoluzione e le caratteristiche dell’affidamento familiare</b> .....	<b>41</b>
3.1.1 Le fondamenta dell’istituto dell’affidamento familiare .....	41
3.1.2 La Legge 184/1983. Le coordinate giuridiche dell’affidamento familiare .....	43
<b>3.2 Gli attori del percorso di affidamento familiare</b> .....	<b>47</b>
3.2.1 Il minore .....	48
3.2.2 La famiglia di origine .....	50
3.2.3 La famiglia affidataria .....	51
3.2.4 Gli operatori dei servizi .....	53
<b>3.3 Percorsi e dinamiche dell’affidamento familiare</b> .....	<b>54</b>
3.3.1 L’attivazione, la formazione e la conoscenza delle risorse affidatarie .....	54
3.3.2 La progettazione del percorso di affidamento familiare .....	56
3.3.3 L’accompagnamento nel percorso di affidamento familiare .....	58
3.3.4 La conclusione del percorso di affidamento familiare.....	63
<b>Capitolo IV – L’accompagnamento del bambino in affido al confronto con la sua storia di vita. Un possibile approccio</b> .....	<b>65</b>
<b>4.1 Narrazione, narrativa, infanzia</b> .....	<b>66</b>
<b>4.2 La narrazione come risorsa nell’affidamento familiare</b> .....	<b>68</b>

4.2.1 Il lavoro sulla storia di vita.....	69
4.2.2 L'accesso alla propria storia come fattore protettivo di crescita .....	72
<b>4.3 Narrazione, relazione e cura.....</b>	<b>74</b>
<b>4.4 Gli Strumenti e le pratiche per il lavoro sulla la storia di vita del bambino .....</b>	<b>75</b>
4.4.1 Il colloquio .....	75
4.4.2 La fiaba.....	78
4.4.3 La scatola dei ricordi .....	81
4.4.4 Il gioco simbolico.....	83
<b><i>Capitolo V – I bambini in affido e la loro storia di vita. Gli orientamenti e le pratiche all'interno del Servizio Infanzia e Adolescenza del Comune di Venezia.....</i></b>	<b>86</b>
<b>5.1 Metodologia, domande e limiti della ricerca.....</b>	<b>86</b>
<b>5.2 Contesto della ricerca.....</b>	<b>88</b>
<b>5.3 Lo studio delle situazioni .....</b>	<b>88</b>
5.3.1 La storia di Marco. Preparare l'affido con la potenza della parola.....	89
5.3.2 La storia di Marta e Claudia. Separarsi con il gioco.....	94
5.3.3 La storia di Salim e Hassan. Il lungo viaggio nel "Pianeta Affido" .....	98
5.3.4 La storia di Andrea. Custodire gli affetti quando l'affido finisce.....	105
<b>5.4 Gli orientamenti e le pratiche nell'accompagnamento del bambino al confronto con la sua storia .....</b>	<b>111</b>
5.4.1 "Una storia giusta" .....	112
5.4.2 "Il modo per dirlo" .....	114
5.4.3 "Una relazione significativa" .....	116
5.4.4 "Il coordinamento della comunicazione" .....	118
<b>5.5 Stato dell'arte e discussione dei risultati .....</b>	<b>121</b>
<b><i>Conclusioni.....</i></b>	<b>126</b>
<b><i>Allegato A – Testo delle interviste.....</i></b>	<b>129</b>
<b><i>Bibliografia.....</i></b>	<b>152</b>

## Introduzione

Il presente elaborato indaga il contributo che la prospettiva narrativa può offrire nell'attività del servizio sociale di cura, protezione e tutela del minore, in particolare, nell'ambito dei progetti di affidamento familiare.

L'interesse verso questo argomento è sorto durante il tirocinio da me svolto nel 2021 presso il Servizio Infanzia e Adolescenza del Comune di Venezia. Durante questa esperienza ho avuto l'opportunità di osservare in prima persona l'azione di sostegno condotta dall'assistente sociale a favore del minore fuori famiglia. Inoltre, ho potuto prendere parte ad alcuni incontri formativi per gli operatori e per le famiglie accoglienti in cui si affermava l'importanza di raccontare al bambino in affido la sua storia personale e familiare. Questo aspetto è evidenziato anche nelle *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare* nazionali, che raccomandano a operatori e affidatari di costruire con il bambino «[...] una narrazione veritiera e sensata, alla portata dell'età e delle possibilità di comprensione del bambino, rispetto alla sua famiglia e alle difficoltà vissute dai genitori che hanno dato origine alla separazione e al conseguente affidamento familiare» (MLPS, 2012, p.46).

Le storie di vita dei bambini in affido, infatti, sono contrassegnate da esperienze difficili e da gravi problematiche familiari, come negligenza, maltrattamento, abbandoni, emarginazione sociale ed economica. L'allontanamento dalla famiglia di origine e la collocazione presso la famiglia affidataria costituiscono ulteriori eventi critici nel corso di vita del bambino (Cassibba, Elia, 2007). Alla luce di ciò, il bambino necessita di un accompagnamento per conoscere e comprendere le esperienze vissute (Chistolini, 2006).

Nel presente elaborato si identifica la narrazione come la principale risorsa per curare questo preciso aspetto del progetto di affido familiare. La narrazione rappresenta la lente attraverso cui guardare e dare forma alla realtà. Inserendo le proprie esperienze di vita in storie e racconti, infatti, ciascuno di noi conferisce ordine, coerenza e senso al flusso caotico della propria esistenza (Smorti, 1994). L'identità personale stessa può essere interpretata come la somma e l'intreccio delle storie sul proprio sé (Smorti, 1998).

All'interno di questo quadro teorico, si tenterà di spiegare perché è importante che il bambino abbia accesso a un racconto completo, veritiero e sensato del suo passato. Contestualmente, si cercherà di descrivere il modo in cui l'assistente sociale può sostenere il bambino in affido e può aiutarlo a ricomporre la sua storia personale e familiare. A tal fine, si guarderà agli

strumenti che l'assistente sociale può utilizzare per realizzare questo tipo di intervento. Lo scopo complessivo della ricerca è di tipo esplorativo. Si intende muovere i primi passi in un campo di studi ancora poco strutturato e poco nutrito (Hammond e al., 2020), soprattutto nel contesto italiano.

Per fare questo, si indagherà l'esperienza di alcune operatrici del Servizio Infanzia e Adolescenza del Comune di Venezia e si studieranno alcune situazioni di affidamento familiare in cui sono stati applicati strumenti e pratiche volti ad aiutare i bambini a leggere e rileggere la loro storia. Seppur in modo limitato, si proverà così a fare luce anche sugli orientamenti e sulle pratiche tramite cui gli assistenti sociali e gli educatori professionali sostengono il bambino durante il percorso di affido. L'elaborato si comporrà di cinque capitoli.

Nel primo capitolo si tenterà di definire il concetto di narrazione, delineandone gli elementi costitutivi, le proprietà e le funzioni in ambito psicologico, culturale e sociale. Si getteranno così le basi epistemologiche della ricerca, dimostrando che l'essere umano costruisce la propria realtà ricorrendo proprio alla forma narrativa (Bruner, 1988, 1992, 2002).

Nel secondo capitolo si inquadrerà il discorso sulla narrazione all'interno del campo delle scienze umane. Si analizzerà, in breve, il processo che ha portato a una "svolta narrativa" nelle diverse discipline (Bruner, 1992; Smorti, 1994), giungendo fino al lavoro sociale e educativo. Si descriverà il ruolo delle narrazioni nell'attività di assistenti sociali e educatori professionali (Demetrio, 1999) e si offrirà una panoramica sui principali approcci narrativi nell'ambito delle professioni d'aiuto.

Nel terzo capitolo si presenterà la specifica area di indagine, ovvero l'affidamento familiare del minore. Si illustreranno prima le coordinate normative e istituzionali e, in seguito, si analizzerà la dimensione processuale. In tal modo, si tenterà di mettere in luce la complessità di questo intervento di tutela, evidenziando nodi critici e aspetti che meritano particolare attenzione da parte degli operatori.

Nel quarto capitolo si giungerà al cuore della ricerca. In primo luogo, si proverà a dimostrare come i bambini con vissuti difficili e dolorosi necessitano di essere aiutati a tenere il filo della loro storia di vita. La possibilità di conoscere, comprendere e condividere i propri vissuti costituisce, infatti, un fattore protettivo nella crescita del bambino che permette di formare un'identità coerente e completa (Chistolini e al., 2021; Philpot, Rose, 2005; Ius, Milani, 2010). Alla luce di queste posizioni teoriche, si cercherà di capire in che modo l'operatore può comporre e rappresentare la storia del bambino in affido nel rispetto delle capacità e della

sensibilità di quest'ultimo. A questo scopo, sul finire del capitolo si andrà ad assemblare una piccola collezione di pratiche e di strumenti che possono essere utili per il lavoro sulla storia di vita: il colloquio, la fiaba, la scatola dei ricordi e il gioco simbolico.

Il quinto capitolo affronterà il tema del lavoro sulla storia di vita del bambino da un punto di vista empirico. Seguendo l'esempio della letteratura sul tema (Buchanan, 2014; Hammond e al., 2020), ci si servirà del metodo qualitativo e dello studio dei casi. Nella prima parte del capitolo si ricostruiranno le storie di vita di alcuni minori seguiti dal Servizio Infanzia e Adolescenza del Comune di Venezia che stanno per vivere, vivono o hanno vissuto l'esperienza dell'affidamento familiare. La presentazione di queste biografie farà da sfondo all'analisi della concreta applicazione degli strumenti descritti nel capitolo precedente. Nella seconda parte del capitolo si tenterà di capire in che modo le operatrici coinvolte interpretano la funzione di accompagnamento del bambino in affido al confronto con i suoi vissuti. In particolare, ci si soffermerà sulle intenzioni e sulle motivazioni alla base di questo tipo di intervento, sui modi e sugli strumenti impiegati e sui potenziali benefici che ne derivano dal punto di vista della cura e della tutela del minore.

Per raccogliere, analizzare e ricomporre i dati si è usato lo studio di documenti istituzionali e personali e l'intervista semi-strutturata (Corbetta, 1999). Per necessità e per opportunità, il campione è piuttosto ridotto (quattro situazioni raccontate e tre operatrici intervistate). Tuttavia, avvalendosi dell'approccio IPA, *Interpretative Phenomenological Analysis* (Smith e al., 2009), si è potuto esplorare nel dettaglio il fenomeno, raccogliendo una serie di temi che raccontano quella che è l'esperienza dei bambini e delle operatrici riguardo al lavoro sulla storia di vita. Questi temi verranno poi confrontati con i risultati della letteratura internazionale. La presente ricerca, nel complesso, non mira a produrre risultati generalizzabili, ma offre un primo sguardo su un ambito di indagine specifico, fin qui poco studiato, ma che merita di essere problematizzato.



## Capitolo I – L'esistenza come narrazione

La vita di ogni essere umano si compone irrimediabilmente dell'intreccio di innumerevoli storie. Fin dalla tenera età, l'esistenza di ciascuno di noi è in contatto continuo e incessante con la narrazione: le persone ascoltano e raccontano storie su di sé e sul mondo, le vivono e le inventano, le interpretano e danno loro nuova vita. Le storie ci accompagnano dalla culla fin oltre la tomba. Narrare è, come osserva Bruner (2002, p.101), «il nostro strumento preferito, forse addirittura obbligato, per parlare delle aspirazioni umane e delle loro vicissitudini [...]». La materia prima di questa frenetica attività è data quindi dalle azioni, dalle credenze e dalle intenzioni del genere umano (Bruner, 1992). La varietà di forme e mezzi attraverso cui si possono presentare storie e racconti è immensa: dai grandi eventi del passato (la Storia) fino ai modesti, ma vitali, esercizi di narrazione della propria esperienza quotidiana (le storie). Persino la Politica, la Legge e le altre istituzioni che governano la società non possono fare a meno di attingere dalla ricchezza della risorsa narrativa per perseguire i propri scopi. Infine, la narrazione riguarda naturalmente le espressioni dal maggior valore artistico, come la letteratura, il teatro, il cinema.

Nel corso dell'evoluzione è dunque evidente che il paradigma narrativo ha via via colonizzato, e insieme modellato, i diversi canali di comunicazione, affermandosi come uno dei talenti più peculiari e preziosi dell'essere umano, al pari della posizione eretta e del pollice opponibile. Ciò rende il genere umano l'unico esempio di quella che Jedlowski (2000, p.194) definisce come «specie narrante». L'istinto alla narrazione nei millenni assume una tale importanza che non si rintraccia epoca o cultura conosciuta che possa fare a meno di pensare, rappresentare e trasformare la realtà secondo i canoni della storia e del racconto. La narrazione, seppur in forme molteplici e culturalmente situate, si dimostra un'attività universale e transculturale. Come si vedrà più approfonditamente, l'irrinunciabilità dell'esercizio narrativo è infatti connessa alla struttura stessa dell'essere umano: attraverso la narrazione, le persone attribuiscono significato all'esperienza dello stare nel mondo, danno ordine ai propri vissuti e conferiscono direzione al proprio agire tanto a livello individuale quanto a livello collettivo.

Proprio perché profondamente radicata nelle modalità di pensare, comunicare e agire dell'essere umano, inquadrare la narrazione da un punto di vista teorico è un'operazione complessa. La sua pervasività in qualsiasi ambito dell'esistenza, a partire da quello della quotidianità, fa ricadere l'attività del narrare nell'ovvio e nel dato per scontato. Per la gran maggioranza di noi la narrazione diviene una “conoscenza tacita”. Alla luce di ciò, nel presente

capitolo si tenterà di superare questa «asimmetria tra il fare e il comprendere» (Bruner, 2002, p.4), delineando i contorni sfumati del concetto. Si ricercheranno quelle proprietà e quelle funzioni che rendono l'abilità narrativa così indissolubilmente legata alla condizione umana, aprendo, nel secondo capitolo, a una riflessione sulle sue potenzialità nella ricerca e nel lavoro sociale e educativo.

### **1.1 Le parole della narrazione**

Per trattare in modo più dettagliato un tema tanto vasto come la narrazione occorre forse iniziare dalle singole parole. Identificare i termini che si accostano al mondo semantico della narrativa riveste una duplice utilità: non solo consente di operare distinzioni di senso tra lemmi apparentemente corrispondenti, ma permette anche di anticipare quelle che sono alcune delle caratteristiche costitutive della narrazione.

A tal scopo, è possibile ricorrere al supporto del sapere narratologico. La narratologia è la disciplina che si occupa dell'analisi dei testi narrativi, delle forme e delle strutture che li caratterizzano (Marchese, 1983).

Fin dalle origini, con il contributo dei formalisti russi tra il 1915 e il 1930, le principali categorie alla base della ricerca narratologica sono state la *fabula* (la *storia*) e lo *sjuzét*, (l'*intreccio*). Il primo termine, la *fabula*, corrisponde all'insieme dei contenuti essenziali della narrazione, disposti in ordine cronologico di accadimento; il secondo termine, lo *sjuzét*, fa invece riferimento all'ordine e alle procedure retoriche impiegate dall'autore nel presentare la storia. Questa dualità tra *contenuto* ed *espressione* è riproposta anche dalle successive riflessioni narratologiche. A questo riguardo, Jedlowski (2000) riporta la posizione di uno dei massimi esponenti della narratologia, Gerard Genette. Secondo quest'ultimo, termini apparentemente intercambiabili e sovrapponibili come "storia" e "racconto" rinviano in realtà a differenti aspetti del fenomeno narrativo. La *storia* si riferisce all'insieme degli eventi di cui si racconta, il contenuto vero e proprio del discorso; il *racconto* rappresenta l'enunciato mediante cui la storia è narrata, la forma del discorso, sia essa orale, scritta o figurata (Jedlowski, 2000).

A completare questo rapido sguardo sul lessico narratologico vi è la *trama*. Questo concetto, piuttosto scivoloso, si lega a ciascuno dei concetti precedenti, ma senza riconoscersi completamente in essi. La trama può essere individuata infatti come il percorso che il pubblico deve seguire, attraverso il racconto, per giungere alla comprensione della storia. La trama è la "forza dinamica" che dà forma al discorso narrativo (*Ibidem*) e, come tale, assolve la funzione

di connettere tra loro eventi, azioni, personaggi, pensieri, attribuendo un senso unitario all'insieme degli elementi rappresentati.

Radunati questi termini, la narrazione può essere individuata come la *voce*, l'atto del raccontare, l'azione mediante cui una storia viene presentata sotto forma di racconto. La narrazione quindi si configura innanzitutto come una forma specifica di comunicazione e, in quanto tale, prevede la presenza di un emittente, l'*autore*, e di un ricevente, *il pubblico*, siano essi reali o fittizi e frutto di artifici letterari o linguistici (Marchese, 1983).

A questo punto, resta tuttavia ancora poco chiaro quale sia l'attributo fondamentale in grado di rendere *narrativo* un discorso, un atto comunicativo. Abbracciando il principio di economia, possiamo parzialmente fugare tale questione prendendo a prestito la definizione della critica letteraria Barbara Herrnstein Smith, secondo cui la narrazione ha luogo nel momento in cui «*qualcuno dice a un qualcun altro che è successo qualcosa*» (Mitchell, 1984, p. 228, mia trad.). Oggetto di questo *dire*, qualunque sia il canale usato, è un *testo* che raffigura personaggi, azioni ed eventi connessi tra loro. Tali connessioni si basano su un processo di tipo trasformativo: il cuore di ogni narrazione consiste nel riferirsi a situazioni *in svolgimento*, dove accade un cambiamento a cui i personaggi reagiscono.

A completare questo quadro introduttivo sulla portata ontologica del termine, infine, si indica un ultimo aspetto, che va oltre la rigorosità propria della riflessione narratologica. La narrazione, nella prassi, si distingue da altre forme comunicative in quanto rimanda a una dimensione di *intrattenimento* (Poggio, 2004). Anche grazie al supporto di espedienti retorici e stilistici, le storie riescono infatti a suscitare emozioni, rispondere a desideri, generare pensieri. La loro missione comunicativa primaria, come si vedrà, è quella di rappresentare e restituire la realtà in termini umani.

## **1.2 Le proprietà della narrazione**

Per approfondire ulteriormente ciò che definisce un testo come narrativo è utile rivolgersi all'opera di Jerome Bruner. Lo psicologo, pedagogista e filosofo statunitense, infatti, individua una serie di dimensioni che definiscono in modo peculiare i racconti, indipendentemente dalla modalità di realizzazione e dall'intento che essi perseguono. Orali o scritti, nella letteratura o nella quotidianità, realistici o fantastici, i racconti corrono da un *medium* all'altro trasformandosi continuamente, ma conservando i propri caratteri essenziali di fenomeno narrativo. Nell'esaminare le caratteristiche costitutive del racconto, i confini tra discorso letterario e discorso quotidiano diventano così scarsamente rilevanti (Brockmeier, 2014).

Poste queste premesse, mutuando la categorizzazione proposta da Bruner (Ammaniti, Stern, 1991), si presentano qui le principali proprietà che permettono di riconoscere un racconto narrativo in quanto tale.

#### *La sequenzialità temporale*

Il racconto si sviluppa innanzitutto in una dimensione temporale. Senza quest'ultima, ci troveremmo di fronte a una lista confusa di eventi, assimilabile al genere dell'elenco piuttosto che a quello narrativo.

Un racconto deve invece possedere quella che Bruner definisce la «*diacronicità narrativa*» (Ivi, 1991, p.22), in virtù della quale ciascun evento è esposto all'interno di una sequenza temporale e presenta una determinata durata. È proprio mediante il tempo che i vari eventi narrati sono messi in correlazione tra loro e acquisiscono significato nel complessivo disegno narrativo. La dimensione narrativa può essere resa in svariati modi, con soste, pause, salti in avanti e all'indietro (Smorti, 1994) e rarissimamente il tempo della narrazione va a coincidere con quello del mondo reale. Lo scorrere del tempo rimane, in ogni caso, il modello convenzionale dello "schema mentale" alla base dell'esercizio narrativo: fin dall'elaborazione dei canoni aristotelici nella *Poetica*, i racconti si costruiscono con «un principio, un mezzo, una fine» (Aristotele, trad.it. 1974, p.55). È proprio nello "svolgimento", nel passaggio da uno stato all'altro all'interno di finestre temporali in rapporto tra loro, che emerge la componente diacronica e sequenziale propria dell'idealtipo narrativo.

#### *La particolarità*

La narrazione parla di eventi particolari accaduti in specifiche coordinate temporali e spaziali. A differenza della trattazione scientifica, votata per propria natura all'universale, il discorso narrativo si rivolge alla particolarità, alla contestualità e alla contingenza. Tuttavia, appare evidente che i racconti non possono fare a meno di trattare, seppur indirettamente, questioni di portata più generale. Ne deriva che la significatività di ciascun racconto consiste proprio nel rappresentare nel concreto e nello specifico, anche sotto forma di metafora, tematiche generali che il pubblico riconosce e in cui si può identificare (Smorti, 1994).

#### *La violazione della canonicità*

In ogni opera narrativa si manifesta un imprevisto, un ostacolo, un problema. Il racconto si costruisce così a partire da una situazione di ordine iniziale che viene alterata da una deviazione imprevista. Il nucleo del racconto consiste nel tentativo di fronteggiare e risolvere il problema

insorto per giungere alla ricomposizione di una nuova situazione di equilibrio. Perché valga la pena che diventi oggetto di un racconto, secondo Bruner (Ammaniti, Stern, 1991, p.27), una storia deve parlare del «modo in cui un copione implicito è stato calpestato, violato o deviato [...]»; e, se spesso anche le trasgressioni alla canonicità risultano convenzionali e prevedibili (*ibidem*), sta al narratore rappresentare i fatti secondo prospettive inedite, in grado di conferire nuovo interesse alle tradizioni letterarie e della pratica dialogica quotidiana.

#### *La normatività*

Avendo come oggetto la deviazione dall'ordinario, il discorso narrativo possiede un'implicita valenza normativa. Colui che racconta una storia, sia nella letteratura sia nella vita quotidiana, non può fare a meno di assumere una posizione intrinsecamente morale, fare proprio un punto di vista. Questo anche se si tratta di «una posizione morale contro le posizioni morali», come scrive Bruner (1992, p.60) a proposito del romanzo post-moderno.

L'irriducibilità morale dell'intento narrativo trova le proprie risorse di senso all'interno del contesto storico e culturale da cui la narrazione trae origine (Ammaniti, Stern, 1991) e varia quindi nel tempo e nello spazio.

#### *La coerenza interna*

Il valore della “verità” all'interno del discorso narrativo è dato dal criterio della *verosimiglianza* e non da quello dell'aderenza o meno alla realtà concreta (*Ibidem*). Il racconto può così riferirsi sia a fatti realmente accaduti sia a fatti immaginari: la sua rilevanza dal punto di vista narrativo deriva dalla coerenza interna, non dalla referenzialità. La narrazione è una rappresentazione oltre cui «il valore della realtà esterna è sospeso» (Smorti, 1994, p.78).

Le persone che agiscono all'interno del racconto devono essere intese come personaggi della storia, non alla luce dei loro ipotetici referenti. Allo stesso modo, gli eventi descritti nella trama appartengono al mondo narrativo e acquisiscono senso solo in riferimento a esso.

Alla base della narrativa vi è dunque una sorta di tacito patto finzionale tra autore e destinatario, in cui, come ben illustrato da Smorti (1994, p.79), è come se il narratore dichiarasse al proprio pubblico: «ammettete che questo mondo immaginario che io vi presento sia reale, ed accettate per buone le cose che vi racconto».

#### *L'intenzionalità*

Nei racconti le azioni narrate sono messe in atto da una serie di personaggi. Tali personaggi si muovono per perseguire degli scopi in base ai loro *stati intenzionali*. A guidare le azioni di ogni soggetto in scena sono credenze opinioni, desideri, obiettivi. I personaggi agiscono in modo autonomo e posseggono una propria libertà di azione. Nel racconto, tuttavia, il corso degli eventi non è determinato causalmente da questo complesso di stati intenzionali. Questi ultimi, infatti, si limitano a fornire gli elementi interpretativi per spiegare le ragioni delle azioni dei personaggi (Ammaniti, Stern, 1991).

### **1.3 Le forme, i canali, i contesti della narrazione**

La narrazione – è stato detto – rappresenta un’attività comunicativa prevalentemente verbale, che quindi nella grande maggioranza dei casi si esplica mediante l’uso del linguaggio, sia parlato sia scritto. La narrazione in origine possedeva carattere quasi esclusivamente orale: già in epoca preistorica, l’essere umano creava, in modo più o meno ritualizzato, storie da raccontare a un pubblico di ammaliati ascoltatori radunati intorno al fuoco. Naturalmente, il *medium* orale attraverso cui le storie venivano presentate si rifletteva sulla struttura delle storie stesse: i racconti delle società “a oralità primaria” erano contrassegnati da formule standardizzate e temi ricorrenti, paratassi e ridondanza, organizzazione in episodi e tematiche vicine all’esperienza di chi ascolta (Ong, 1986). Una volta inventata la scrittura, la narrazione, così come la comunicazione e la mente umana, si trasforma. La scrittura è infatti quella tecnologia della parola che permette di dare materialità al linguaggio, che con la creazione del testo scritto passa «da un ambito sonoro a uno spazio visivo» (Ivi, p.169). La scrittura svincola il linguaggio dal proprio contesto, separando l’autore dal pubblico e facendo venire meno tutti quegli elementi extra-testuali (l’intonazione, le espressioni, le reciproche reazioni etc.) che arricchiscono la comunicazione orale. In compenso, la scrittura permette di avere maggior controllo sul testo e di pensare a forme narrative nuove e maggiormente complesse. Nelle società cosiddette “chirografiche” i racconti presentano via via lunghe ed elaborate sequenze, intrecci, introspezioni e caratterizzazioni dei personaggi. È nel passaggio dalla forma orale alla forma scritta che ha origine la letteratura. Con la scrittura, la narrativa assume così fondamentale valore per lo sviluppo dell’arte e del pensiero umano, proliferando in numerosi generi e stili: il mito, la favola, il poema, le novelle, il romanzo etc (Ong, 1986).

Tra questi, l’*epica* rappresenta, per struttura e contenuti, il genere che maggiormente conserva le tracce della tradizione orale all’origine della narrativa. A partire dall’epica, in cui «la “verità” dei fatti [...] è ricreata dal narratore attorno a un nucleo inestricabile di mito, realtà e fantasia»

(Marchese, 1983, p.69), si originano tutte le altre forme narrative, distinte in due grandi correnti: la narrativa realistica da una parte e la narrativa fantastica dall'altra (*Ibidem*).

Tale distinzione indica due possibili direzioni verso cui i racconti, di qualunque tipo, possono essere orientati: la *fabulazione* e la *testimonianza* (Jedloswki, 2000). Con la *fabulazione*, il narratore ricorre alla propria creatività per raccontare una realtà arricchita da elementi di fantasia o per fabbricare una realtà alternativa a quella di cui ha esperienza. Con la *testimonianza*, invece, obiettivo del narratore è quello di rendere conto dell'accaduto, tentando di presentare i fatti nel modo più aderente possibile alla realtà. Entrambi questi sforzi sono destinati a rimanere incompiuti, in quanto *fabulazione* e *testimonianza*, in misura variabile, si condizionano reciprocamente: nelle narrazioni, la realtà per essere raccontata non può fare a meno del fattore immaginativo, di un'interpretazione che va oltre i fatti stessi, così come la fantasia non può non riferirsi, seppur in modo inedito, a ciò che realmente esiste ed è quindi pensabile.

L'attività narrativa si declina tuttavia non solo nell'arte letteraria, ma è anche la forma di comunicazione privilegiata nel vivere quotidiano. Ancor prima di essere scrittura o prodotto artistico, la narrazione è una pratica orale che abita quello che Jedlowski (2000, p.1) definisce il «[...] tessuto anonimo della vita di ogni giorno». All'interno delle conversazioni tra le persone, l'esercizio narrativo è tanto legato alla quotidianità che viene eseguito in modo inconsapevole e spontaneo, pienamente incorporato al nostro agire interpersonale. Ognuno di noi, anche l'illetterato, può dirsi un narratore nel momento in cui racconta delle storie. Questo nonostante tali storie non presentino la cura stilistica e la raffinatezza della narrativa letteraria: le narrazioni quotidiane sono «narrazioni minori» (*Ivi*, p.55), racconti aperti, con una struttura confusa, dai confini indistinti e incerti, disorganizzati e assemblati da voci che faticano a trovare le giuste parole. Eppure, è soprattutto attraverso le "narrazioni minori" che noi descriviamo e veniamo a conoscenza di quanto accade nella nostra realtà.

Proprio questo ultimo aspetto permette di ampliare quello che è lo statuto ontologico fin qui attribuito alla narrazione. Includere i racconti del quotidiano all'interno del genere narrativo rende infatti evidente che la narrazione, lungi dall'essere relegata al discorso artistico o letterario, è invece fortemente radicata nel mondo sociale. Il narrare è a tutti gli effetti un'*azione sociale*, «una *pratica sociale* mediante cui due o più persone mettono in comune una storia» (Jedlowski, 2000, p.80).

Nella narrazione, si rintracciano così tutti quegli elementi rinvenibili nella classica definizione weberiana di azione sociale (Bagnasco e al., 2007). Narrare è *un agire*, perché produce effetti reali nel momento in cui è messa in atto nel contesto di riferimento; è un *agire* dotato di *senso*, dato che alla base di ogni atto narrativo vi è un'intenzione, un significato condiviso e negoziato tra le parti; infine, la narrazione è *referita al comportamento di altri individui*, in quanto implica la presenza di una situazione relazionale, dove autore e pubblico, anche se lontani tra loro nel tempo e nello spazio, si trovano a interagire.

Prendere atto della dimensione sociale della narrazione, porta a superare lo studio del *testo* e a guardare con maggiore interesse a quello che è il *contesto* in cui la narrazione si produce e acquisisce il proprio significato.

#### **1.4 Le funzioni della narrazione**

Analizzati i confini semantici e i tratti distintivi del fenomeno narrativo, restano tuttavia ancora da chiarire le ragioni per cui storie e racconti presentano un carattere così pervasivo ed essenziale per lo sviluppo delle società umane. Per trovare una soluzione a questo interrogativo è utile guardare innanzitutto a quelle che sono le funzioni concrete e tangibili delle narrazioni nell'ambito delle relazioni sociali.

Fin dalla preistoria, quando l'essere umano ha acquisito la facoltà di raccontare con il linguaggio, la narrazione permette la trasmissione della conoscenza riguardo eventi, stati e processi per ampliare la possibilità di azione individuale e collettiva (Ong, 1986). Come detto in precedenza, quindi, nell'influenzare e orientare intenzioni e azioni degli attori coinvolti, la narrazione assume il carattere di vera e propria *azione sociale*. Poggio (2004), mette in evidenza ulteriori elementi da cui emerge il nesso tra narrazione e azione sociale: ogni narrazione si configura come un atto relazionale che ha per oggetto delle storie, avviene tramite l'uso di un linguaggio culturalmente situato ed è l'esito di un processo di interpretazione e di negoziazione di significati.

Tali considerazioni implicano che le narrazioni non vadano esaminate solamente in quanto *testo*, ma anche in riferimento al *contesto* in cui vengono prodotte (Smorti, 1994). Come osserva Bruner (2002), alla dimensione locutoria che costituisce l'atto linguistico si affianca la cosiddetta *forza illocutoria*, ovvero lo scopo più o meno manifesto attribuito alla narrazione dai soggetti coinvolti.



Proprio a partire dal riconoscimento di tale finalità è possibile delineare una mappa delle principali funzioni che la narrazione svolge all'interno delle interazioni sociali (Jedlowski, 2000). Questa categorizzazione è ispirata soprattutto agli studi sulle funzioni comunicative di Roman Jakobson (1958).

Sulla scia del linguista russo, le funzioni delle narrazioni tendono a sovrapporsi, a intrecciarsi e a confondersi tra loro. Inoltre, tutte le funzioni si realizzano spesso in forma tacita, implicita e spontanea, essendo pienamente incorporate all'azione del narrare.

Tra tutte, la funzione più elementare è quella *referenziale*, la quale riguarda il *referente*, ovvero gli eventi concreti di cui la storia tratta. Interessando il contenuto vero e proprio della narrazione, la funzione referenziale consente di rappresentare la realtà e di trasmettere conoscenza sulle cose del mondo (Jedlowski, 2000).

La *funzione mnestica* è, invece, incentrata sulla dimensione temporale: si narra per conservare e trasmettere nel tempo miti, storie ed episodi, salvandoli dall'oblio. In tal modo, la memoria individuale diventa memoria collettiva (*Ibidem*). Questa funzione è centrale, ad esempio, nella costruzione dei legami che uniscono le generazioni all'interno delle famiglie. Facendo ricorso alla memoria familiare, si offrono ai membri più giovani narrazioni che possono diventare patrimonio comune e base per la continuità della famiglia stessa (Poggio, 2004).

Come è evidente anche in queste narrazioni familiari, i racconti costituiscono talvolta un'occasione per impartire insegnamenti e prescrizioni morali. La narrazione può quindi ricoprire anche una *funzione normativa o di ammaestramento* verso i suoi destinatari (Jedlowski, 2000). Stagliate su un determinato sfondo culturale e storico, le storie divengono un mezzo privilegiato per diffondere regole, valori, prospettive morali e ruoli sociali. «Se vuoi che un messaggio penetri in una mente umana – scrive Gottschall (2014, p.127) – inseriscilo in una storia». Questa funzione normativa si realizza principalmente in modo implicito, attraverso l'impiego di esempi paradigmatici e di metafore (Jedlowski, 2000). A riguardo, uno dei casi più rappresentativi è fornito dalle fiabe e dalle favole, racconti di fantasia dedicati all'infanzia che, da un lato, arricchiscono le risorse interiori del bambino e, dall'altro, trasmettono norme di comportamento e ruoli sociali (cfr. Bettelheim, 1976). Ampliando la visuale, anche le religioni e i miti possono essere considerati come delle millenarie narrazioni finalizzate a stabilire la nozione del Giusto e a prescrivere coerenti modelli di comportamento (Gottschall, 2014).

Nel contribuire a motivare e plasmare i comportamenti sociali, le narrazioni svolgono un ruolo importante di produzione delle identità individuali e collettive. Tale passaggio permette di introdurre un'ulteriore funzione esercitata dalle storie e dai racconti, ovvero la *funzione identitaria*. Come si vedrà più approfonditamente, infatti, raccontare una storia significa «[...] esprimere, costruire, confermare o cercare attraverso la relazione il riconoscimento di un'identità» (Jedlowski, 2000, p.163), sia essa l'identità del narratore, del pubblico o quella tra loro condivisa.

La narrazione, tuttavia, possiede anche un lato decisamente più leggero. Jedlowski (2000) parla a questo proposito di una *funzione ludica*: le storie possono servire anche a intrattenere, divertire e provocare intense emozioni. Come osserva Gottschall (2014, p.59), «la vita ci rincorre, noi ci sottraiamo ad essa rifugiandoci nella finzione narrativa». Si trova conferma di ciò nel piacere che nasce dalla lettura di un romanzo, dalla visione di un film, dall'ascolto di una storia raccontata da qualcuno.

Completato questo quadro, di certo non esaustivo, delle funzioni svolte dalle narrazioni nella rete delle interazioni umane, è necessario ora scendere più in profondità. Il valore della narrazione, infatti, non si limita allo spazio pragmatico ed esposto delle relazioni sociali, ma riguarda il modo attraverso cui l'essere umano pensa il mondo. Nel proseguo del capitolo, dunque, si guarderà a come le narrazioni modellano il mondo e, al tempo stesso, guidano il funzionamento della mente umana (Bruner, 2002).

### **1.5 La costruzione narrativa della realtà**

Le narrazioni, come anticipato, costituiscono una lente attraverso cui guardare e dare forma alla realtà. È servendosi delle narrazioni, infatti, che ciascuno di noi coglie la realtà e acquisisce la conoscenza su ciò che ci circonda (Bateson, 1984).

Le radici narrative del funzionamento della mente umana trovano conferma negli studi di ambito neuroscientifico. Il neurologo portoghese Antonio Damasio (2007, p.229), ad esempio, spiega che «raccontare storie, ovvero registrare ciò che accade in forma di mappe cerebrali, probabilmente è un'ossessione del cervello [...]». La costruzione della conoscenza umana, infatti, «[...] dipende dalla capacità di creare mappe di ciò che accade nel corso del tempo dentro il nostro organismo, intorno al nostro organismo, al nostro organismo e con il nostro organismo [...]» (*ibidem*). D'altronde, anche a livello linguistico, il verbo *narrare* ha come fondamento etimologico la radice indoeuropea *-gnâ*, che significa, per l'appunto, “*venire a conoscenza, sapere*” (Bruner, 1992).

Il nesso tra narrazione e conoscenza, tuttavia, ha iniziato a essere oggetto di attenzione solo di recente all'interno della cultura scientifica: tradizionalmente, infatti, storie e racconti sono concepiti come prodotti di un punto di vista soggettivo, parziale, scarsamente aderente alla realtà dei fatti e, per questo, poco utile per indagare la realtà "vera".

Fin dall'Illuminismo, spiega Bruner (Ammaniti, Stern, 1991), l'uomo ha perseguito la conoscenza sul mondo adottando principi razionalistici, con il mito dell'individuo che cresce come un "piccolo scienziato", un "piccolo logico", un "piccolo matematico". Un simile orientamento epistemologico, fondato su meccanismi di causa-effetto, probabilità, coordinate spazio-temporali, offre un prezioso contributo per spiegare i fenomeni naturali e fisici, ma dice molto poco riguardo al «dominio ricco e disordinato dell'interazione umana» (*Ivi*, p.20). Quest'ultimo ambito, infatti, si sviluppa non tanto secondo principi logici e procedurali, ma seguendo i canoni sfumati e multiformi del modello narrativo.

Tutte queste considerazioni portano Bruner (1988) a concettualizzare due distinte tipologie di pensiero: il *pensiero paradigmatico* e il *pensiero narrativo*. Il pensiero paradigmatico è tipico del ragionamento scientifico e mira a organizzare la realtà in categorie e concetti generali e astratti, liberi dal contesto e sottoposti al criterio di falsificabilità e alla validazione esterna (Smorti, 1994). Il pensiero narrativo, quello che qui maggiormente ci interessa, si applica nel discorso e nella quotidianità ed è sensibile al contesto: esso presenta infatti carattere *idiografico*, in quanto ricerca indicazioni sul singolo caso, e opera al livello dell'*intenzionalità* dei significati, connettendo il caso singolo al quadro unitario. Esso produce temi e collezioni, non leggi valide universalmente (*Ibidem*).

L'insieme di queste caratteristiche rendono il pensiero narrativo, e le storie che esso assembla, lo strumento per pensare e costruire la realtà in termini umani. Ciò avviene in diversi modi.

### ***1.5.1 L'organizzazione narrativa dell'esperienza***

Innanzitutto, scrive Bruner (Ammaniti, Stern, 1991, p.21), «noi organizziamo la nostra esperienza e il nostro ricordo degli avvenimenti umani principalmente sotto forma di racconti – storie, giustificazioni, miti, ragioni per fare e per non fare [...]».

Di per sé, infatti, la realtà sperimentata dall'essere umano si presenta come un insieme caotico, confuso e frammentato di eventi, azioni e soggetti senza causa e senza scopo. Se per relazionarsi con il mondo ci affidassimo solo alle nostre capacità percettive, ci sarebbe precluso il conoscere,

il comprendere e l'agire. La realtà diverrebbe, prendendo a prestito quanto detto da Hannah Arendt, «[...] una sequela intollerabile di eventi» (Cavarero, 1997, p.8).

È da qui che emerge tutta la rilevanza della narrazione nella struttura della mente dell'essere umano: inserendo le esperienze vissute all'interno di storie e racconti conferiamo ordine, coerenza e senso a quel flusso incessante di dati che è la nostra esistenza. Tramite la narrazione, gli eventi vengono connessi e posti tra loro in sequenza all'interno di una determinata unità temporale. In questo modo, fatti prima tra loro disgiunti e disallineati vengono combinati in una storia con un inizio, uno svolgimento e una fine e diventano finalmente comprensibili l'uno in relazione all'altro. Ecco così che, attraverso questa funzione organizzatrice, le narrazioni offrono agli esseri umani la sicurezza cognitiva necessaria per muoversi nel proprio ambiente di riferimento.

Nel suo far fronte al bisogno umano di rappresentare l'esperienza in modo coerente e coeso, il pensiero narrativo è rivolto generalmente al passato mediante il procedimento di *ricerca degli antecedenti*. Esplorando il proprio patrimonio storiografico individuale e collettivo, infatti, si formulano ipotesi di causalità in grado di orientare la comprensione della situazione in esame (Smorti, 1994). «Indagare che cosa c'era prima – scrive Smorti (*Ivi*, p.122) costituisce un modo per trovare una ragione e quindi una spiegazione». Alla base di questo procedimento vi è un *ragionamento* di tipo *analogico*, finalizzato a individuare nell'esperienza passata una coppia di situazione-comportamento simile a quella presente da utilizzare come modello-guida. Tale coppia possiede generalmente una struttura narrativa: si compone di un soggetto, un'azione e una situazione in cambiamento e, in base al livello di generalità, può presentarsi in forma di *caso singolo*, *copione* o *prototipo*. Così, quanto più copione e prototipo assumono i caratteri di una regola generale, tanto più il ragionamento analogico si avvicinerà a una «logica quasi paradigmatica» (*Ivi*, p.130). Un altro dispositivo utile per ordinare narrativamente la realtà è, poi, il *genere*. Come scrive Bruner (Ammaniti, Stern, 1991, p.31), infatti, i generi si configurano come «[...] modi approssimativi, ma convenzionali di rappresentare le vicende umana, ma sono anche modi di raccontare che ci predispongono a utilizzare la nostra mente e la nostra sensibilità in un senso particolare». Ciò implica che, una volta riconosciuti i caratteri propri di un certo genere, è possibile formulare ipotesi coerenti sullo sviluppo della storia proprio usando come riferimento le indicazioni del genere stesso (Smorti, 1994).

### *1.5.2 La produzione narrativa di significato*

In questo infaticabile lavoro di sistematizzazione, quindi, la forma narrativa consente anche di attribuire un significato all'insieme nebuloso delle esperienze umane. La narrazione, scrive Poggio (2004, p.35) «diventa così la nostra ancora di salvezza, la principale forma di produzione di senso, di interpretazione e di spiegazione per strutturare l'ignoto». Questa operazione avviene retrospettivamente, ricercando un filo logico che tenga assieme gli eventi della storia all'interno di un sistema di significati.

Tali considerazioni valgono tanto più quando le azioni e gli eventi oggetto d'attenzione violano le aspettative prodotte da schemi e copioni canonici. All'interno di una cultura, i comportamenti ordinari vengono dati per scontato e sono per questo auto-esplicativi. I comportamenti e gli eventi eccezionali, al contrario, generano imprevisto e incertezza. La narrazione interviene fornendo delle ragioni che spiegano la deviazione dalla norma. Ad esempio, si potrebbe attribuire al soggetto che agisce in modo non canonico un determinato stato intenzionale, in grado di giustificare il suo comportamento (Smorti, 1994). Così, eccezionale e ordinario si legano e l'inatteso è tradotto secondo gli schemi convenzionali di lettura della realtà. I confini della canonicità sono tuttavia limitati: superato un certo limite, è necessario utilizzare procedure interpretative inedite per dare vita a nuove narrazioni e, dunque, a nuovi significati (Poggio, 2004). Emerge qui tutto il potere creativo e dinamico della facoltà narrativa. Le narrazioni sono anche dei dispositivi per produrre nuova canonicità e, quindi, nuova conoscenza sulle cose.

La narrazione, infatti, si fonda sulla nozione aristotelica di *mimesi*, ossia l'imitazione della vita da parte dell'arte (in questo caso, la narrativa). Tuttavia, l'operazione mimetica non si riduce alla mera riproduzione della realtà a cui si riferisce. Bruner (1992, p.57) rafforza questa argomentazione rifacendosi al filosofo Paul Ricoeur, secondo il quale «la *mimesi* è un tipo di metafora della realtà (...) si riferisce alla realtà non per copiarla, ma per renderne possibile una nuova lettura». Posta in forma di racconto, dunque, la realtà si dispone a una molteplicità di interpretazioni e, di conseguenza, alla potenziale attribuzione di infiniti significati al mondo umano.

Tutto questo è reso possibile dalla dimensione di *indeterminatezza* che differenzia le narrazioni da altre forme di discorso e di pensiero. Nella narrazione, assistiamo a una *coniugazione della realtà al congiuntivo* (Bruner, 1988) con il ricorso a un linguaggio metaforico e incerto. La narrazione, in tal modo, riflette la dimensione del possibile, descrivendo non tanto ciò che è, ma ciò che potrebbe essere. Il narratore, infatti, inserisce nel racconto, sia esso letterario o

quotidiano, dei vuoti che sollecitano il pubblico a formulare delle ipotesi per colmarli, riscrivendo a proprio modo la storia e producendo nuovi significati. L'inserimento di significati impliciti (la *presupposizione*), il filtro della coscienza del narratore (la *soggettivizzazione*) e la *presenza di una pluralità di prospettive* sono tutti espedienti utili per stimolare l'esercizio interpretativo e creativo del pubblico (*ibidem*).

Sul piano più prettamente linguistico, l'uso di figure retoriche e dei cosiddetti *tropi* costituisce un ulteriore espediente narrativo utile non solo per conferire maggior valore estetico e forza persuasiva al racconto, ma anche per trasmettere immagini particolarmente dense dal punto di vista semantico. Notevole rilevanza assume, sotto questo punto di vista, la *metafora*: attraverso di essa è possibile abolire la normatività logica ed esplorare e connettere tra loro immagini ed esperienze umane inaspettate, introducendo significati personali e ambiguità interpretative nel racconto (Smorti, 1994; Bruner, 2017).

La vaghezza e l'opacità che contraddistingue le strutture narrative non impedisce che storie e racconti siano oggetto di procedure di validazione. Il criterio alla base di ciò è, secondo Smorti (1994), la *persuadibilità*. Le narrazioni, quindi, sono sottoposte al vaglio della realtà sociale stessa. Non solo devono possedere, come visto, una certa coerenza interna, ma devono anche essere in grado di convincere il pubblico. Se ciò non accade, la narrazione è corretta e integrata mediante l'utilizzo del ricordo e della retrospezione in un processo di ricerca del senso potenzialmente senza fine (Smorti, 1994).

### ***1.5.3 La narrazione come pratica culturale***

I processi mediante cui la mente costruisce narrativamente la realtà intorno a sé non avvengono in uno spazio vuoto. Ogni narrazione ha origine in un contesto relazionale situato dal punto di vista storico e culturale. L'essere umano, osserva Bruner (1992), è innanzitutto un essere di cultura e quindi il suo agire (così come il suo narrare) deve venire letto alla luce del suo mondo culturale.

Tra cultura e narrazione esiste un vero e proprio nesso di interdipendenza. La nozione di *cultura* proposta dal linguista Jens Brockmeier (2014) può aiutare a chiarire questa asserzione. L'Autore, infatti, va oltre la classica interpretazione antropologica di *cultura*<sup>1</sup>, preferendo guardare a essa come un tessuto di significati, una cornice simbolica in cui gli esseri umani

---

<sup>1</sup> Ovvero come «insieme complesso che comprende conoscenza, credo, le arti, i principi morali, la legge, le consuetudini e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisite da un essere umano in quanto membro di una società» (Tylor, 1971, p.1, trad. mia)

attribuiscono senso al proprio agire. In quanto costruzione di carattere semiotico, la cultura non può che essere mediata da segni, in particolare dal linguaggio, il sistema più complesso e completo di segni. La narrativa si configura così come quella modalità d'uso del linguaggio che meglio consente di costruire reti di significato condivise e, dunque, materiale culturale.

Ogni persona narra la propria esistenza e le cose del mondo mediante le risorse culturali e linguistiche messe a disposizione dalla cultura di riferimento. Trame e personaggi sono tutti elementi definiti a livello culturale. Non esiste una “narrazione naturale”, ma solo tante “narrazioni convenzionali” tra loro più o meno comunicanti e determinate dal punto di vista storico e culturale. La cultura condiziona così la nostra attività di fabbricazione delle storie. Da tutto ciò consegue che una storia, se astratta dal proprio contesto culturale di riferimento, rischia di perdere il proprio significato originario. Riguardo questo punto, Brockmeier (2014) introduce il concetto di *intertestualità*: il significato di ciascun testo narrativo può essere compreso se messo in relazione a una moltitudine di altri testi narrativi.

L'intertestualità è il principio alla base delle tradizioni culturali. «Essere inseriti in una cultura viva – sostiene Bruner (1992, p.97-98) – significa essere legati a una serie di storie che stabiliscono relazioni [...]». Appare infatti facilmente intuibile come le tradizioni culturali siano fondate proprio sul modello della narrazione. Miti, leggende, favole, fiabe, racconti religiosi sono da sempre i dispositivi privilegiati che permettono alle comunità umane di definirsi, conservarsi e trasformarsi. Le narrazioni assicurano la continuità storica e intergenerazionale delle società e delle culture, fungendo da veicolo di credenze, significati, norme, valori e ruoli. Ma non solo: con la narrazione si tramanda anche la competenza riguardo modalità, occasioni e scopi dell'atto narrativo stesso (Poggio, 2004). La narrazione è a tutti gli effetti uno “strumento per la conservazione della cultura” (Brockmeier, 2014, p.30) che, come tale, è all'origine delle identità collettive di comunità e gruppi sociali.

#### ***1.5.4 La formazione narrativa dell'identità***

Come visto, la dimensione storica, culturale e sociale va a costituire la cornice di senso in cui l'essere umano nasce, si sviluppa e agisce in quanto animale sociale. Tuttavia, per quanto la cultura di appartenenza fornisca il materiale simbolico per la formazione delle identità umane, è dato alla persona il compito di edificare la propria esistenza unica e irripetibile. Gli esseri umani, infatti, non crescono in stampi preformati dalla società, ma, esercitando la propria libertà, si distinguono dagli altri e costruiscono un personale disegno della propria vita. In

quest'ottica, l'identità individuale può essere definita «[...] come il processo di sviluppo personale attraverso cui elaboriamo il senso della nostra unicità» (Giddens, Sutton, 2014, p.46).

La narrazione si presenta, ancora una volta, come il modello interpretativo a cui riferirsi per guardare al carattere singolare dell'identità, sulla scia dell'antica massima greca del *conosci te stesso*. «Nel raccontare – scrive Poggio (2004, p.49) – prendiamo parte a un processo di creazione e mantenimento del nostro e dell'altrui senso del Sé». Il racconto permette di dare forma alla nostra identità, facendo emergere non tanto *cosa* siamo, le nostre definizioni sociali, ma piuttosto *chi* siamo, ovvero il complesso di credenze, motivazioni, sentimenti e significati che determinano e spiegano il nostro agire e il nostro esistere come persone.

Pensare l'identità in questi termini ci spinge a rivedere i principi della nozione ereditata dall'intuito e dal senso comune. Ciò pare tanto più necessario se si considera la crisi di appartenenza ai tradizionali sistemi sociali causata dai processi di modernizzazione della società (Giddens, Sutton, 2014).

La prospettiva tradizionale considera l'identità come evidente ed empiricamente osservabile, una vera e propria *sostanza*. Questa visione essenzialista ritiene l'identità un (s)oggetto unitario, coerente e stabile. La prospettiva narrativa, accodandosi alle più recenti correnti di pensiero, propone, invece, una concezione di identità come «costrutto relazionale, prodotto e riprodotto nelle interazioni (tra gli individui e tra individuo e ambiente) [...]» (Poggio, p.51). Come esemplifica bene Poggio (*Ibidem*), così «l'identità passa da “qualcosa che si è” (individualmente) a “qualcosa che si fa” (con gli altri)». Con questo spostamento dall'essenza alla pratica, l'identità diviene molteplice, aperta e dinamica.

Tenendo conto di tutto ciò, l'identità personale può essere letta come il resoconto di quello che la persona ha sperimentato e vissuto. Tale resoconto avviene nella forma del racconto, il quale permette di collocare l'eterogeneità e l'indeterminatezza delle esperienze umane dentro infinite possibili storie. «La creazione del Sé – commenta Bruner (2002, p.73) – è un'arte narrativa»: parlando di noi inventiamo un racconto su chi siamo, cosa facciamo, quali sono le nostre ragioni e le nostre aspettative.

Le storie con cui esprimiamo noi stessi, al pari delle identità, sono molteplici. Esigenze, situazioni, interlocutori, incontri ed esperienze ci spingono a costruire e a ricostruire continuamente la nostra identità narrata, fabbricando nuovi racconti sul nostro Sé. L'identità nostra e altrui si fa e si disfa, si rilegge e si corregge retrospettivamente nel racconto stesso. Questa ambivalenza dell'identità, che resta sempre la stessa, ma cambia incessantemente, è resa



ottimamente dal filosofo Paul Ricoeur. Secondo il filosofo francese, l'identità narrativa di un personaggio è il risultato in divenire della dialettica tra l'*idem*, il sé medesimo, sempre identico nel tempo, e l'*ipse*, il sé stesso, che cambia con il susseguirsi degli eventi. La struttura del racconto, basata sulla connessione degli eventi in sequenza, riesce così a rappresentare questa duplice valenza dell'identità, divisa tra permanenza e cambiamento (Ricoeur, 1986).

All'origine di questo processo tramite cui si forma l'identità personale vi è, dal punto di vista della filosofa Adriana Cavarero (1997), la struttura irrinunciabilmente narrativa della memoria stessa. Ogni persona vive ininterrottamente, sotto forma di monologo interiore, l'esperienza del flusso di auto-narrazione spontanea del proprio Sé, tramite cui riconosce sé stesso e gli altri come esseri unici provvisti di un'identità narrabile in una storia di vita. «Nella memoria narrante – chiarisce Cavarero (*Ivi*, p. 49) – il Sé ha la propria casa [...] la dimora inalienabile del suo *abitare ricordandosi*».

La materia oggetto di questo lavoro mentale, come visto, proviene perlopiù dallo spazio delle relazioni tra persona e persona e tra persona e ambiente. L'identità personale richiede la presenza dell'Altro. Nel contesto della relazione, infatti, ci definiamo raccontando e siamo definiti ascoltando il racconto altrui. La prospettiva dell'Altro è fondamentale nel fornire ulteriori tasselli per comporre il mosaico della nostra identità. Per esporre questo passaggio, Cavarero (1997) si serve del mito di Edipo, il quale solo con il contributo narrativo degli altri personaggi riesce a scoprire la propria autentica, seppur rovinosa, identità.

L'identità è l'esito della relazione con l'Altro, ma anche della relazione tra i molteplici sé che definiscono l'individuo. Tramite la prospettiva narrativa, l'identità può essere letta come importante opera di riflessività. Raccontando e venendo raccontati abbiamo la possibilità di sdoppiarci, dando vita a un Sé che è altro da noi (Poggio, 2004). Questo ci permette di guardare a noi stessi con occhi esterni, meno coinvolti dalla frenesia e dall'inafferrabilità dell'azione, diventando gli spettatori più consapevoli della storia di cui siamo protagonisti.

In questi ultimi aspetti considerati, *relazionalità* e *riflessività*, si possono riconoscere le maggiori potenzialità generative dello strumento narrativo. La narrazione, in ogni sua forma, è lo specchio di ciò che siamo e di ciò che potremmo essere e, in quanto tale, può diventare tecnica di vita che cura e fa fiorire la persona. Proprio questi due ultimi aspetti costituiranno il fondamento su cui sviluppare, nel prossimo capitolo, un approccio narrativo alla conoscenza e al lavoro sociale e educativo.

## **Capitolo II – La narrazione tra teorie, pratiche e ricerca**

L'intento del primo capitolo era quello di fornire un'immagine generale del fenomeno narrativo partendo dagli elementi che lo caratterizzano e dal ruolo che ricopre nei molteplici contesti umani. Nel fare luce su questi aspetti si è sostenuto il carattere irrinunciabile della narrazione nella vita di ogni persona e di ogni società e, in estrema sintesi, si è arrivati alla prima conclusione che, citando Bateson (1984, p.13), «tutti pensano in termini di storie».

Acquisito questo assunto basilare, ma prezioso, nel presente capitolo si propone di ridurre il livello di astrazione, chiarendo i presupposti epistemologici che orientano la successiva trattazione. Si analizza così la recente (ri)scoperta della prospettiva narrativa nelle scienze umane, fino ad arrivare al servizio sociale, la disciplina di riferimento del presente lavoro di ricerca.

Nella prima parte del capitolo, si proverà a delineare l'orizzonte culturale e storico in cui emerge il rinnovato interesse verso le narrazioni come strumento per comprendere il mondo. Si presenteranno alcune riflessioni che hanno contribuito a mettere in discussione le secolari certezze della società occidentale, arrivando a descrivere alcuni cambiamenti apportati dal sapere narrativo al campo delle scienze umane.

Nella seconda parte del capitolo ci si avvicinerà ancor di più al tema centrale dell'intero progetto di ricerca: si presenteranno le riflessioni, gli impieghi e le potenzialità del dispositivo narrativo nel servizio sociale. La narrazione – si argomenterà – può diventare non solo oggetto dell'intervento, ma anche pratica progettualmente intenzionale con forte valore generativo e trasformativo (Demetrio, 2012).

### **2.1 La fine delle grandi narrazioni moderne**

La civiltà occidentale moderna, tradizionalmente, ha dimostrato forte sospetto verso il sapere narrativo (Jedlowski, 2000). Le radici di tale atteggiamento possono essere addirittura fatte risalire al pensiero di Platone: nel proclamare la filosofia come massima disciplina speculativa, egli accusa l'arte poetica (e, qui, narrativa) di rappresentare una realtà illusoria, vana e ingannevole. Con il filosofo ateniese si consuma quella che Cavarero (1997, pp.71-72) definisce «la tragedia dell'originaria scissione tra [...] l'ordine discorsivo della filosofia e quello della narrazione». Il discorso filosofico, infatti, intende declinare la realtà in termini universali, logici e categoriali. Al contrario, l'arte narrativa si rivolge all'incerta e mutevole singolarità delle esistenze. Così, nel perseguire la propria missione di trasformare il particolare in universale, la

filosofia ha finito per cancellare e confinare al campo artistico ed estetico la narrazione (*Ibidem*). In altri termini, nella Repubblica platonica, i filosofi sono chiamati a governare, mentre per i poeti non sembra esservi posto.

La dualità tra filosofia e narrazione, associabile a quella tra pensiero paradigmatico e pensiero narrativo (Bruner, 1988; Smorti, 1994), si consolida e si evolve con l'ingresso nell'epoca moderna. Il sapere scientifico, erede di quello filosofico, si impone come il canale di accesso principale alla verità (Jedlowski, 2000). Se possibile, la distanza con la narrazione si fa apparentemente ancora maggiore rispetto alla filosofia: la scienza, seguendo principi di razionalità e oggettività, sperimenta nel concreto le ipotesi e ricava leggi universalmente applicabili. Come spiega Smorti con un'interessante metafora (1994), la scienza moderna può considerarsi come una "partita a due" tra la mente umana e la natura: attraverso esperimenti e osservazioni la mente interroga la natura e quest'ultima risponde con dati ed evidenze. L'arbitro della partita, che stabilisce la legittimità del gioco condotto, è rappresentato dal metodo scientifico. «La partita finisce quando la mente ha messo la natura "alle corde", costringendola a rivelare i suoi segreti» (*Ivi*, p.27).

All'interno di una simile visione, orientata a un progresso scientifico e storico senza limiti, il sapere narrativo perde ulteriore valore epistemico. «In epoca moderna – osserva Lyotard (1979, p.7) – la scienza è in conflitto con le narrazioni. Misurate col suo metro, la maggior parte di queste si rivelano favole». Pur tentando sprezzantemente di differenziarsi da storie e racconti, il discorso scientifico moderno non può tuttavia fare a meno della risorsa narrativa: non solo le narrazioni abitano la vita quotidiana di ogni essere umano, ma forniscono anche le condizioni per poter legittimare lo stesso pensiero scientifico all'interno del corpo sociale. È soprattutto dentro le cornici di senso delle *Grandi Narrazioni* (illuminismo, idealismo, marxismo) di cui parla Lyotard (1979) che la scienza trova posto e riconoscimento come il principale canale di sapere dell'epoca moderna.

Questo stato di cose, accompagnato da uno sviluppo tecnico senza precedenti, cambia quando il pensiero occidentale inizia a interrogare più criticamente sé stesso. Nel '900, in particolare, al graduale declino delle Grandi Narrazioni totalizzanti si accompagna l'indebolimento della fiducia bimillenaria nella possibilità di spiegare il mondo in chiave universale e oggettiva. Negli ultimi decenni del secolo, i filosofi sanciscono la *fine della modernità* (Vattimo, 1991) e il passaggio a una *condizione post-moderna* (Lyotard, 1979), in cui emergono i limiti della conoscenza e si rifiuta ogni progetto di razionalità assoluta. Le Grandi Narrazioni vengono così

rimpiazzate da *piccole narrazioni*, forme di sapere quotidiano, locale e specifico (Poggio, 2004).

Questo processo di polverizzazione della realtà presenta naturalmente ripercussioni anche sul discorso scientifico. La caduta della sacralità positivista rende i contorni della scienza più incerti e confusi. Con il venir meno della fiducia nelle regole del gioco, l'esito di quest'ultimo non è più sicuro (Smorti, 1994). Il relativismo post-moderno, infatti, contesta la scienza come «[...] sistema conoscitivo neutro e disincantato» (Ivi, p.19) e mette in evidenza i condizionamenti epistemologici, storici e culturali a cui la speculazione scientifica è inevitabilmente sottoposta. Nell'indagare la Natura, quindi, lo scienziato deve considerare anche la parzialità del suo punto di vista: la conoscenza che ne deriva sarà la sintesi tra la "cosa" osservata e lo sguardo del suo osservatore (Smorti, 1994).

In questo clima culturale di incertezza e di dubbio, dunque, si giunge a una lenta, ma epocale, inversione dei paradigmi dominanti, con una centralità sempre maggiore assunta dalle soggettività, dai contesti e dai processi interpretativi. È alla luce di tali trasformazioni che le narrazioni trovano l'occasione di emergere come strumenti di conoscenza e di azione.

## **2.2 La svolta narrativa nelle scienze umane**

A dispetto di quanto affermato da Benjamin (1936), che con tono tragico annunciava il tramonto dell'arte del raccontare, si può affermare che nel tardo Novecento le narrazioni abbiano rappresentato un'efficace cura alle patologie della postmodernità. Come si è già accennato, in diversi ambiti disciplinari le teorie e le pratiche narrative si sono rivelate in grado, se non di colmare, quantomeno di rispondere ai vuoti generati dalla fine delle grandi narrazioni moderne. A tal proposito, per fare riferimento a questo nuovo orientamento basato sul sapere narrativo, si è parlato, soprattutto all'interno delle scienze sociali, di una vera e propria *svolta narrativa* (Formenti, 2002) avvenuta durante gli ultimi decenni del secolo.

Ciò detto, prima di descrivere gli effetti di questa inversione di paradigma nei differenti campi del sapere, pare opportuno lasciare spazio a un'ulteriore premessa, che consenta di completare il retroterra epistemologico fino a qui tratteggiato.

Innanzitutto, la nuova visione della realtà proposta risulta fortemente connessa ai canoni del pensiero narrativo (Smorti, 1994): relativismo, pluralismo, soggettività, eccezionalità sono tutti criteri che Bruner (2017) riconduce alle competenze della *mano sinistra* e che, nella prospettiva postmoderna, non si trovano più in conflitto con la conoscenza, ma piuttosto costituiscono

«l'osservatorio che delimita la visuale – e dunque la visione – del mondo e del soggetto, il suo orizzonte» (Biffi, 2010, p.25). Una simile concezione del sapere umano, che non cancella, ma accoglie e riconosce gli aspetti idiografici e soggettivi, intende in prima battuta comprendere i significati che gli attori attribuiscono al loro agire (Striano, 2005). D'altronde, lo stesso Bruner (1992) proponeva di fondare il nuovo paradigma delle scienze umane ponendo al centro i significati e i processi attraverso cui si dà senso al mondo.

Ciò considerato, è possibile inquadrare il nuovo interesse per la narrazione all'interno della corrente del costruttivismo. Formenti (2002, p.109), a tal proposito, sostiene «[...] non solo la continuità epistemologica tra i due approcci, ma il principio narrativo come una delle espressioni operative del costruttivismo». Numerosi sono gli elementi che accomunano queste due prospettive, a partire dall'assunto di base secondo cui la realtà è determinata dall'osservatore e dalle sue interazioni con il contesto di riferimento. Più nello specifico, in entrambe le prospettive in esame si può riconoscere «[...] una matrice interpretativa, generativa, dinamica, relazionale» (*Ibidem*). Le narrazioni, dunque, permettono di soddisfare le problematiche conoscitive sollevate dal costruttivismo, fornendo una visione profonda dei fenomeni, che va oltre l'irriducibile e apparente autoevidenza della realtà empirica. Ricorrere al sapere narrativo – osserva Formenti (*Ivi*, p.32) – permette la convivenza di sguardi compositi: «ogni versione diversa di un evento, di una vicenda, non rappresenta che una *storia possibile tra tante*», dettata dai soggetti, dai contesti e dai significati in gioco.

In questo panorama teorico, dunque, si muovono le teorie e le pratiche denominate come *narrativiste*, ovvero focalizzate non tanto sull'analisi strutturale dei testi delle narrazioni, ma piuttosto sulla comprensione dei loro processi di produzione individuale e collettiva, nella loro dimensione di azione sociale. All'interno di questi approcci, così, le storie sono oggetto di studio e strumento di ricerca mediante cui raccogliere dati e, al tempo stesso, ricomporre e costruire significati (Formenti, 2002).

Questo nuovo orientamento investe in vari modi tutti gli ambiti delle scienze umane (Jedlowski, 2000): la storiografia diventa il tentativo di ricostruire e presentare sotto forma di racconto letterario eventi del passato che di per sé sono sconnessi e frammentati (Benigno e al., 2008); la sociologia, disciplina che per prima recepisce i canoni narrativi, studia la realtà sociale ricorrendo sempre più a storie di vita, lettere, biografie (Poggio, 2004); la psicologia e la psicoterapia, infine, riconoscono la narrazione di sé del paziente come il principale oggetto di

intervento terapeutico (Maggiolini, 2013; Smorti, 1994). Da questi settori disciplinari la prospettiva arriva in seguito a toccare anche il lavoro sociale e educativo.

### **2.3 La narrazione nel lavoro sociale e educativo**

Come detto inizialmente, dopo aver descritto in che modo l'orientamento narrativo è stato declinato nel campo delle scienze umane in genere, il capitolo prosegue spostando l'attenzione sui nessi, effettivi e potenziali, tra la narrazione e il lavoro sociale e educativo. Seguendo questa direzione, si definisce finalmente la matrice disciplinare entro cui si sviluppa il progetto di ricerca, ovvero il servizio sociale.

Per cominciare, è utile osservare che il paradigma narrativo, in virtù del suo carattere composito e sfaccettato, promuove la collaborazione e la commistione tra discipline (Le Grand, Pineau, 2013). Questo assunto risulta tanto più valido nel lavoro sociale. Esso si basa, da un lato, su conoscenze derivate da diversi ambiti disciplinari (sociologia, psicologia, psichiatria, pedagogia, antropologia, diritto etc.) ed elaborate in base a specifici obiettivi operativi, valori e funzioni. Dall'altro lato, esso è strutturato a partire dalla sistematizzazione e dalla teorizzazione della pratica degli operatori (Neve, 2008). Così, nell'analizzare l'orientamento narrativo nel lavoro sociale, si troveranno inevitabilmente tracce, modelli, tecniche, finalità presenti negli altri campi delle scienze sociali.

I tratti sfumati, e per questo anche fecondi, del sapere delle professioni sociali portano a inserire un'importante premessa terminologica, utile per mettere a fuoco i criteri della presente ricerca. Fino a questo momento si è fatto riferimento soprattutto alla nozione di *lavoro sociale*. Mutuato dall'espressione inglese *social work*, è un termine vago e, per questo, dibattuto nelle comunità professionali e scientifiche (Campanini, Canevini, 2013). Tra le possibili strade, si sceglie qui di seguire quella indicata da De Sandre, secondo cui il *lavoro sociale* può essere visto come un insieme generale di attività e di professioni finalizzate all'aiuto della persona, alla promozione delle sue risorse e capacità e alla riduzione del malessere vissuto nel suo ambiente di riferimento. Rientra in questo largo campo la competenza di assistenti sociali, educatori professionali, psicologi, sociologi, assistenti sociosanitari e operatori sociali generici. In questo quadro, il *servizio sociale* costituisce così una specifica declinazione del lavoro sociale, in quanto disciplina e professione propria della figura dell'assistente sociale (*Ibidem*).

Fatte queste precisazioni, pare opportuno sottolineare che i successivi paragrafi saranno elaborati a partire dall'esperienza specifica dell'assistente sociale impegnato in progetti di cura e assistenza all'interno dei servizi alla persona.

### 2.3.1 La narrazione come oggetto del lavoro sociale e educativo

Considerando i suoi immediati risvolti operativi, la narrazione riveste un ruolo essenziale per la disciplina e la professione sociale. In base alla lente epistemologica fin qui adottata, la narrazione si presenta come il principale strumento di conoscenza e di azione per gli operatori sociali. Il lavoro sociale opera sui percorsi esistenziali delle persone, tradotti sotto forma di ricordi, progetti, storie e racconti. Si tratta di quelle *piccole narrazioni* di realtà quotidiana (Jedlowski, 2000) che, intrecciate e integrate tra loro, modellano storie di vita spesso contrassegnate da difficoltà, bisogni, ostacoli e deviazioni.

Per la natura della sua professione, l'operatore sociale «vive in mezzo alle storie degli altri e lavora con esse e per esse. Racconta, si racconta, dà retta, suggerisce, propone, rilancia messaggi: è crocevia di narrazioni» (Demetrio, 1999, pp.21-22). Egli è chiamato a costruire e ricostruire le storie delle persone per produrre il cambiamento, ponendo le basi per lo sviluppo di una nuova storia (Demetrio, 2012).

Pur emergendo come un elemento costitutivo e caratterizzante del lavoro sociale, tuttavia, in questo campo il sapere narrativo resta ancora oggi poco considerato dal punto di vista della rielaborazione teorica. A dimostrazione di ciò, si rileva un numero piuttosto scarso di ricerche e di studi sull'argomento (Quinney, Riessman, 2005), soprattutto in Italia (Gallavotti, 2020). Come accade in altri contesti disciplinari, infatti, il sapere narrativo si presenta come una conoscenza tacita, invisibile, pienamente assimilato alla pratica (*Ibidem*). Per spiegare l'influenza degli approcci narrativi nel lavoro sociale, quindi, risulta innanzitutto necessario fare luce più nello specifico sulle funzioni svolte dalle storie e dai racconti nell'attività professionale degli operatori.

Il servizio sociale rientra tra le cosiddette *professioni d'aiuto*. L'intervento di servizio sociale, infatti, è rivolto a persone che si trovano in una situazione di bisogno più o meno temporanea e mira al superamento di tale situazione attraverso azioni di aiuto, cura, sostegno, protezione e tutela (Dal Pra Ponticelli, Pieroni, 2005). La complessità di tale professione è data soprattutto dal fatto che i problemi di cui il servizio sociale si occupa non si manifestano in modo oggettivo, evidente e monolitico. Se così fosse, il servizio sociale sarebbe ridotto a un insieme di meccaniche procedure amministrative per l'erogazione di risorse materiali. Al contrario, il servizio sociale persegue una logica di tipo educativo e promozionale e si pone come obiettivo non solo la doverosa soddisfazione dei bisogni più immediati, ma soprattutto lo sviluppo di percorsi di autonomia e di competenza per rendere in grado la persona di risolvere i problemi e

progettare la propria esistenza (Neve, 2008). La lente del servizio sociale si focalizza non tanto sul bisogno in sé, ma soprattutto sul soggetto portatore di quel bisogno. Emerge qui la dimensione *sogettiva* e *storica* del bisogno (*Ibidem*). Il *bisogno* si configura, infatti, come l'esito (e l'origine) dei modelli di comportamento, del pensiero, dei valori, delle esperienze e dei significati che caratterizzano il soggetto e i suoi contesti di vita. La prospettiva dell'assistente sociale «[...] non può limitarsi a un esame puramente oggettivo e statico dei bisogni, ma dovrà fare i conti – in qualche misura – con chi ne è titolare, con le sue aspirazioni, con la sua intenzionalità» (*Ivi*, p.63).

L'assistente sociale è chiamato a entrare *in relazione* con la persona e la sua soggettività e il modo più appropriato per fare ciò è quello di delineare il suo percorso, raccogliendone la storia (Demetrio, 1999). È attraverso le narrazioni, in sintesi, che l'assistente sociale ha accesso all'identità e al vissuto dell'Altro e può mettere in atto un adeguato intervento di aiuto.

### ***2.3.2 Storie di vita, biografie, autobiografie nel lavoro sociale e educativo***

La *storia di vita*, la *biografia* e l'*autobiografia* possono così ritenersi le unità fondamentali per un esame più profondo al rapporto che intercorre tra narrazioni e servizio sociale.

Diffuso soprattutto in ambito sociologico, il termine *storia di vita* si riferisce in generale:

*«all'insieme organizzato in forma cronologico-narrativa, spontaneo o pilotato, esclusivo o integrato con altre fonti, di eventi, esperienze, strategie relativi alla vita di un soggetto da lui trasmesse direttamente, o per via indiretta, ad una terza persona»*

(Olagnero, Saraceno, 1993 in Demetrio, 1996, p.173)

Questa definizione elementare può essere arricchita con le riflessioni di Le Grand e di Pineau, secondo cui la storia di vita è essenzialmente «[...] ricerca e costruzione di significati a partire da fatti temporali personali» e «processo di espressione dell'esperienza» (Le Grand, Pineau, p.3, mia trad.). Nel rappresentarsi come storia, la vita acquisisce valore sociale, si espone all'Altro. La storia di vita si rivela così «pratica autopoietica», finalizzata alla costruzione di identità (*Ivi*, p.4, mia trad.).

Tenendo fede alla definizione di Olagnero e Saraceno (Demetrio, 1996), la *biografia* e l'*autobiografia* possono a buon diritto essere considerate specifiche declinazioni delle storie di vita. La *biografia* è il racconto della vita altrui: autore e protagonista non coincidono mai (Lejeune, 1986) e l'identità del soggetto, espressiva e relazionale, è affidata più che mai allo



sguardo dell'Altro, del narratore (Cavarero, 1997). Principale finalità dell'opera biografica è la raffigurazione della «vita dell'uomo così come è stata» (Lejeune, 1986, p.40).

Questa discrepanza tra autore e protagonista che caratterizza la biografia è assente nell'*autobiografia*. I canoni di questo genere sono forniti dal critico francese Philippe Lejeune, massimo esperto dell'argomento, il quale definisce il testo autobiografico come «un racconto retrospettivo in prosa che una persona reale fa della propria esistenza, quando mette l'accento sulla sua vita individuale, in particolare sulla storia della sua personalità» (Lejeune, 1986, p.12).

Al pari delle storie biografiche, dunque, l'autobiografia riguarda testi di tipo referenziale, il cui scopo principale è la narrazione di fatti somiglianti al vero (*Ibidem*). Tuttavia, contrariamente a quanto accade nelle biografie, nei racconti autobiografici autore, narratore e protagonista coincidono. Tale corrispondenza tra i vari soggetti che abitano l'ambiente narrativo è ben presente nella definizione che Bruner (1992, pp.114-115) offre del fenomeno autobiografico, da intendersi come «il racconto di ciò che si pensa di aver fatto, in quali situazioni, come e per quali ragioni soggettive» e «inevitabilmente, una narrazione». Una simile dimensione autodiegetica (Lejeune, 1986), che coinvolge nel profondo la soggettività del narratore, non è limitata alla registrazione degli eventi vissuti, ma «[...] ambisce, almeno, a ritrovare a posteriori le ragioni, il senso e il senso del *non* senso (o il non senso in quanto tale) di quanto ci è accaduto» (Demetrio, 1996, p.120). Nella retrospezione autobiografica, quindi, non solo l'autore recupera la propria storia di vita, ma ha anche l'occasione di dare alla propria identità nuova coerenza e nuove prospettive (Demetrio, 1996).

Come suggerisce l'etimologia dei termini, biografia e autobiografia nascono come generi letterari e si presentano originariamente in forma scritta (Le Grand, Pineau, 2013). Tuttavia, l'attuale tendenza alla moltiplicazione e alla diversificazione mediale dell'uso biografico e autobiografico rende necessario liberare tali generi dall'esclusività del canale scritto e da prescrizioni stringenti sul rapporto tra narratore e protagonista. In base alla proposta di Le Grand e di Pineau (2013), così, si arriva a identificare un *campo biografico* dove, ricorrendo alla pluralità dei *media* espressivi disponibili, far rientrare tutti i testi che raccontano la vita di qualcuno che esiste o è esistito e in cui «[...] l'espressione delle esperienze costituisce un mezzo vitale di riconoscimento, di conoscenza e perfino nascita di sé e degli altri» (*Ivi*, pp.33-34, mia trad.). È tale campo biografico, nei diversi modi in cui si presenta, a costituire l'area di interesse e l'oggetto di intervento del lavoro sociale.

### ***2.3.3 La narrazione nella prassi del lavoro sociale e educativo: le cartelle, i colloqui, i progetti***

Nel lavoro sociale, le varie forme di narrazione che compongono questo campo biografico si realizzano in differenti angolature, momenti, canali e funzioni. Sicuramente, uno degli spazi dove i frammenti delle storie di vita divengono un dato visibile e concreto è quello della *documentazione casistica* (Bini, 2003). Tramite i documenti, infatti, le informazioni sulla persona vengono rese esplicite e possono diventare conoscenza condivisa, oggetto di comunicazione tra le diverse agenzie con cui la persona interagisce. Nella documentazione si ritrova la storia del soggetto filtrata attraverso lo specifico contesto istituzionale del servizio: «la storia del suo essere “malato” in un contesto sanitario, la storia del suo essere “povero” se sta presentando richiesta di contributo economico e così via» (Biffi, 2010, p.57).

Lo strumento classico dell'assistente sociale per ordinare queste informazioni è la *cartella sociale*, il luogo di raccolta di tutti i documenti e i dati relativi al processo d'aiuto e al percorso individuale e familiare della persona, dentro e fuori il sistema dei servizi (Bini, 2003). Nella cartella cartacea o telematica, dunque, si conserva un sapere che, oltre a testimoniare l'attività degli operatori, può essere recuperato anche in tempi successivi per orientare l'agire professionale degli operatori. Il tipo di materiale contenuto all'interno delle cartelle è molto vario: riferimenti anagrafici e personali dell'utente, atti giudiziari e amministrativi, relazioni, valutazioni, progetti di intervento, verbali e resoconti di colloqui e riunioni, note. Nella cartella sociale questi dati costituiscono le tessere di un mosaico che raffigura la storia, spesso complessa e incompleta, della persona. La storia di vita appare così come il risultato della sistematizzazione temporale di eventi e interventi di cui la persona è protagonista. Con una efficace metafora, Biffi paragona la situazione seguita dal servizio alla trama di un romanzo “giallo”, dove i pezzi di storia contenuti nei documenti divengono indizi utili per scoprire, interpretare e conoscere l'Altro (Biffi, 2010). Da questo punto di vista, i pezzi di storia materializzati nei documenti della cartella sociale rappresentano il «*pre-testo* della storia che si sta narrando» (Ivi, p.59), parte integrante e cornice del processo d'aiuto vero e proprio.

Dai documenti è necessario trasferire poi la storia della persona al suo mondo vitale. Per adempiere a questa funzione, lo strumento privilegiato dell'assistente sociale è il *colloquio*. Nell'interazione verbale e non verbale che scaturisce dal colloquio, infatti, si realizza l'incontro vero e proprio con la persona e si sviluppa la relazione alla base dell'intervento d'aiuto. Tramite questo rapporto diretto, costitutivo dell'attività del servizio sociale (Trentini, 2000), l'operatore

ha l'opportunità di esplorare le problematiche, i vissuti, i funzionamenti e i punti di vista propri della persona, accostandosi alla sua storia.

Proprio alla luce di queste funzioni, il *colloquio* si configura come lo strumento forse più caratterizzante del lavoro sociale. In quello che è oggi un classico della letteratura sulla disciplina, Alfred Kadushin (1980) tenta di fornire una serie di indicazioni tecniche di base riguardo il colloquio nel servizio sociale. Data la natura creativa, spontanea e individualizzata del dispositivo, si tratta di un'operazione complicata.

In generale, per Kadushin (*Ivi*, p.13) il colloquio può essere definito come «una conversazione che ha uno scopo preciso, accettato reciprocamente dai partecipanti». Come in una comune conversazione tra conoscenti, quindi, il colloquio prevede uno scambio verbale, un dialogo. Tuttavia, a differenza di quanto accade in una conversazione, nel colloquio tale scambio è indirizzato a uno scopo preciso, che determina il tipo di relazione tra i partecipanti e i suoi contenuti.

A partire dallo scopo che esso assume, Kadushin (1980) distingue tre idealtipi di colloquio. Nei *colloqui informativi o di indagine sociale* si raccolgono materiali biografici al fine di comprendere le difficoltà della persona ed elaborare un progetto d'aiuto adeguato. Nei *colloqui diagnostici o di intervento*, invece, si valuta il profilo della persona e si decide, in base all'esito della valutazione, di erogare determinate risorse o attuare un certo intervento. Infine, tramite i *colloqui terapeutici* si mira direttamente al miglioramento del funzionamento sociale e relazionale della persona sfruttando le potenzialità della comunicazione. In questo caso, dunque, il colloquio diventa esso stesso leva per la risoluzione delle problematiche sociali vissute dal soggetto.

La presenza di uno scopo alla base dello scambio verbale tra i partecipanti rende necessaria la previsione di ruoli precisi tra gli interlocutori. Schematicamente, da un lato l'assistente sociale guida la conversazione nella direzione prefissata e, al pari di un intervistatore, pone le domande; dall'altro lato la persona, nella parte di intervistato, è chiamata soprattutto a rispondere alle domande. L'assistente sociale all'interno del colloquio non si muove in una direzione casuale, ma, al contrario, agisce in modo controllato e cosciente, in funzione degli obiettivi da conseguire (Allegri, Zucca, 2005; Kadushin, 1980; Trentini, 2000).

Nonostante queste necessarie componenti formali, in un ambito come il servizio sociale il colloquio è realizzato a partire dalla situazione della persona, tentando di «[...] minimizzare la standardizzazione e di rendere massima l'individualizzazione del contenuto» (Kadushin, 1980,

p.19). È promossa così la partecipazione della persona e si guarda con favore a un processo di co-costruzione del colloquio da parte di entrambi i soggetti coinvolti (Trentini, 2000). D'altronde, durante il colloquio si affronta in primo luogo il mondo privato, personale e familiare della persona, contrassegnato da emozioni, ricordi, aspettative, paure, speranze che appartengono esclusivamente a essa.

In sintesi, riprendendo Kadushin (1980, p.19), il colloquio nel lavoro sociale, rispetto ad altri ambiti professionali e di ricerca, «tende ad essere dispersivo, non standardizzato, non programmato, controllato dall'utente, incentrato su materiale affettivo e interessato all'interazione interpersonale dei partecipanti». Non riducendosi a un'operazione meccanica e procedurale, il colloquio richiede all'assistente sociale di utilizzare le sue capacità relazionali, al fine di creare un clima positivo e di fiducia che faciliti la comunicazione con la persona. Nel gestire la conduzione del colloquio, così, l'operatore è chiamato a esprimere interesse e attenzione verso quanto porta l'interlocutore. In un rapporto che nasce come asimmetrico, l'assistente sociale funge da *catalizzatore* del processo, osservando l'interazione *in situazione* e agendo per stimolare la comunicazione e raggiungere gli obiettivi prefissati (Allegrì, Zucca, 2005).

Riguardo questi aspetti, la letteratura sul servizio sociale si sofferma particolarmente sulla funzione dell'*ascolto*. Nell'ambito del colloquio, infatti, l'ascolto si configura come una tecnica attiva, volta a raccogliere ed esaminare i diversi livelli su cui si struttura la comunicazione dell'interlocutore (*Ibidem*). In questo contesto, l'ascolto è assimilabile non tanto a un processo fisico (il mero "sentire"), quanto a un processo mentale ed emotivo (Kadushin, 1980). Durante il colloquio l'assistente sociale deve essere in grado di rinunciare ai propri preconcetti e aprirsi a quanto l'altro porta con sé, selezionando e decodificando le informazioni che emergono dall'interazione, in base allo scopo dell'incontro (Trentini, 2000). A tal fine, risulta fondamentale che l'operatore formuli domande appropriate, con una struttura aperta e in grado di stimolare risposte ampie e dettagliate. In questo modo, dal colloquio è possibile ricavare non solo dati oggettivi e puntuali, ma soprattutto il racconto della storia della persona (Kadushin, 1980).

Con questo ultimo passaggio si esplicita la tesi fondamentale di questo discorso: nel lavoro sociale il colloquio è il luogo progettato e istituzionalizzato per la narrazione (Biffi, 2010). Nel colloquio, infatti, la persona è chiamata a restituire stralci della propria identità attraverso il racconto di sé, delle proprie esperienze, della propria visione del problema. Il colloquio diventa

parte, poi, di un progetto d'aiuto che è esso stesso una narrazione. Il progetto, infatti, si configura come un insieme di azioni per la raccolta e la rielaborazione della storia della persona, il cui scopo è quello di formulare e realizzare nuove ipotesi di vita grazie al supporto dell'operatore (Demetrio, 2012; Ferrari, Miodini, 2018). Per valorizzare questa prospettiva sul processo di aiuto, Ferrari e Miodini (2018, p.13) coniano il termine «raccolgenza», ovvero la capacità dell'operatore di accogliere e raccogliere le storie e, a partire da esse, costruire un progetto condiviso.

## **2.4 Verso un approccio narrativo e autobiografico al lavoro sociale e educativo**

La narrazione è dunque il modello su cui si fondano diversi momenti dell'attività dell'operatore all'interno della relazione d'aiuto (Biffi, 2010). Partendo da questo assunto, nel tempo si è assistito alla nascita di approcci, metodi e pratiche che chiamano in causa il sapere narrativo e si servono delle sue potenzialità nell'ambito del lavoro sociale. Coerentemente con il carattere opaco e diffuso del fenomeno narrativo, si tratta di un gruppo di proposte largo, composito e aperto, caratterizzato da una pluralità di fini, dimensioni, retroterra disciplinari e teorici. Per questa ragione è difficile pervenire a una definizione onnicomprensiva ed esclusiva rispetto a questo tema. Si individua piuttosto come elemento comune l'uso intenzionato, esplicito e riflessivo della narrazione e delle storie di vita delle persone come oggetto di analisi e di intervento (Campanini, 2013). A seconda del contesto, si può così parlare di approcci *narrativi*, *biografici*, *autobiografici* (Biffi, 2010; Campanini, 2013; Dal Pra Ponticelli, 2010; Demetrio, 1999; Gallavotti, 2020; Payne, 2014). Si tenta qui di tratteggiare alcuni dei principali contributi esistenti riguardo questo *campo biografico* (Le Grand, Pineau, 2013) del lavoro sociale, dando rilievo soprattutto a categorie e concetti che potranno essere utili più avanti.

Come tradizionalmente accade, anche in questo caso i paesi anglosassoni costituiscono la più ricca fucina teorica della disciplina di servizio sociale. Infatti, è nel variegato mondo del *social work* anglosassone che vengono elaborate le principali proposte di applicazione del sapere narrativo alle professioni d'aiuto. In particolare, dagli anni '80 e '90 del secolo scorso diversi professionisti e studiosi hanno individuato la narrazione come uno strumento per trasformare la pratica del servizio sociale, da un lato riscoprendo i principi originari della professione, dall'altro promuovendo approcci e metodi innovativi (Burack-Weiss e al., 2017). Nel clima di incertezza della civiltà postmoderna, così, anche nell'ambito del servizio sociale la narrazione diviene una risorsa utile per districarsi nella complessa realtà umana e disegnare nuove possibili direzioni di intervento.

### 2.4.1 La terapia narrativa

Nei paesi anglosassoni, approcci e metodi di tipo narrativo trovano spazio soprattutto nell'attività di *counseling*<sup>2</sup> (Morgan, 2000). Proprio in questo campo, Michael White, *social worker* australiano ed esperto di terapia familiare, è tra i primi a utilizzare tecniche narrative all'interno della relazione d'aiuto. Nel 1990, insieme al neozelandese David Epston, White pubblica *Narrative Means to Therapeutic Ends* ("Strumenti narrativi per fini terapeutici"), uno dei testi più influenti per lo sviluppo di un approccio narrativo al servizio sociale. In quest'opera, infatti, gli autori definiscono i canoni metodologici della cosiddetta *terapia narrativa*.

Epston e White partono dall'assunto per cui il comportamento degli individui è in larga parte determinato dal significato che essi attribuiscono agli eventi. Ne consegue che anche i problemi personali, familiari e sociali si originano e si aggravano attraverso i processi interpretativi e le risposte collegate. Per arginare, fronteggiare e poter risolvere i problemi, secondo i due autori, è necessario intervenire proprio modificando l'interpretazione dei significati (Epston, White, 1990). Nel dare seguito a queste premesse, Epston e White accostano metaforicamente il dispiegarsi delle vite e delle relazioni umane alla lettura e alla scrittura di un testo: «[...] ogni nuova lettura di un testo ne è una nuova interpretazione, e quindi una diversa scrittura» (Ivi, p.9, mia trad.).

In quest'ottica, la vita di una persona viene letta come problematica quando la storia che questa racconta di sé contraddice la sua esperienza di vita, i suoi valori, i suoi desideri e le sue aspirazioni. Talvolta, tale situazione si genera quando la storia della persona è imposta dall'esterno, da soggetti e istituzioni che esercitano pratiche, più o meno esplicite, di disciplinamento e di controllo sulla persona e sulle sue azioni (Epston, White, 1990). In questi casi, nel pensarsi e nel raccontarsi, la persona costruisce e si sottomette a una *storia dominante*,

---

<sup>2</sup> Ci si avvale qui dell'esaustiva definizione di *counseling* offerta da Spagnulo (2006, p.11): «Il *counseling* è un'attività professionale basata su interventi di comunicazione interpersonale, volta a facilitare (o ad aiutare per) il miglioramento della qualità della vita dell'utente per specifici problemi in specifici ambiti sociali e istituzionali, quali: salute, lavoro, famiglia, scuola, carcere.

Questa definizione descrive gli obiettivi del *counseling*, i suoi mezzi di intervento e gli ambiti di intervento, identificando le differenze fondamentali con altri tipi di intervento nella relazione d'aiuto quali la *psicoterapia* (che ha per scopo il superamento di problemi e disturbi psicologici e mentali, indipendentemente dall'ambito istituzionale e sociale del problema), l'*assistenza* (che non si avvale solo di comunicazione interpersonale, ma implica anche la realizzazione di servizi che la persona non può effettuare da sola), la *consulenza* (che ha uno scopo circoscritto ad un quesito tecnico ben identificabile e strettamente collegato con le specifiche competenze professionali del consulente)» .

tutta incentrata sui problemi che sperimenta. Maggiore è l'adesione a questa *storia satura di problemi*, più evidenti e numerosi sono gli antecedenti che confermano una propria visione di sé difficile e precaria. Tali conclusioni minano alla capacità di azione e di cambiamento e inscrivono l'identità del soggetto in rigide categorie stigmatizzanti e marginalizzanti (Morgan, 2000).

La terapia narrativa proposta da White si propone di aiutare a generare e identificare delle storie alternative, che mettano in luce nuovi significati e meno vincoli, verso la definizione di un'immagine migliore di sé (Epston, White, 1990). Per fare questo, la conversazione terapeutica narrativa spinge la persona a fare ciò che fa ogni giorno, ovvero raccontare storie (White, 2004). In questa opera di riscrittura (*Re-authoring*) degli episodi della propria vita, la persona è supportata dalle domande dell'operatore nella ricerca di quelli che White definisce *unique outcomes*, ovvero *risultati unici* o *eccezioni*. Con questo termine, l'assistente sociale australiano indica tutti quegli eventi nella vita della persona in cui il problema in questione non si è presentato o è stato risolto. Il terapeuta, di domanda in domanda, accompagna così la persona a ri-narrare la propria storia inserendovi episodi positivi prima trascurati, sminuiti e, per questo, omessi dal racconto di sé.

Altra importante tecnica della terapia narrativa è rappresentata poi dall'*esternalizzazione* (*externalizing*), ovvero l'atto di oggettificare o di personificare i problemi che affliggono la persona. In tal modo, i problemi diventano un'entità separata dal soggetto, esterna alla persona o alla relazione in esame. I problemi cessano di essere un attributo intrinseco e immutabile della persona, la quale può giungere così a una visione di sé maggiormente positiva e coerente, in cui sono più visibili e influenti gli *unique outcomes* (Epston, White, 1990).

Nel complesso, quindi, la *terapia narrativa* elaborata da White e dagli autori a lui vicini tramite il racconto di sé propone di riformulare la storia personale e familiare della persona, esternalizzando i problemi e internalizzando la capacità di agire in modo efficace (Carr, 1998). Il risultato ultimo auspicato è, in definitiva, la riappropriazione della propria storia del passato nel presente per il futuro.

#### ***2.4.2 La prospettiva dei punti di forza***

Guardando alla pratica generale del servizio sociale, oltre l'ambito del *counseling*, la *strengths perspective*, ovvero "la *prospettiva dei punti di forza*", rappresenta un altro approccio che riconosce e valorizza l'uso delle storie e delle narrazioni. Il fondatore riconosciuto della *strengths perspective* è l'accademico statunitense Dennis Saleebey, che elabora inizialmente

questo approccio nel campo della salute mentale, per poi estenderne l'applicazione anche in altri settori dell'assistenza sociale (Saleebey, 1996).

Come suggerisce la sua denominazione, la *strengths perspective* si basa sull'idea che ogni individuo, famiglia, gruppo o comunità possieda risorse e sia in grado, mobilitando tali risorse, di fronteggiare le situazioni problematiche che possono sorgere (Saleebey, Weick, 1998). Naturalmente, questa prospettiva non nega la sussistenza dei problemi e dei loro effetti fabbricando una realtà illusoria. Piuttosto, come sottolinea Saleebey (1996), rifiuta il dominio eccessivo dei problemi sulla vita della persona, respingendo l'assioma secondo cui la presenza di difficoltà (ad esempio, la diagnosi di una patologia mentale o l'esperienza di un evento traumatico) rende la persona anomala, carente, vulnerabile. In altre parole, la *strengths perspective* «non dovrebbe negare il verdetto (la diagnosi o la valutazione), ma affrontare la sentenza (il malessere)» (Ivi, p.301).

Nel contestare il tradizionale approccio medico focalizzato sul *deficit*, la *strengths perspective* propone una sorta di rivoluzione cognitiva nella pratica del servizio sociale (Fargion, 2013): la valutazione e il progetto di aiuto vengono portati avanti alla luce di capacità, competenze, talenti, valori e desideri. Leve fondamentali per il cambiamento del corso di vita della persona potrebbero essere, ad esempio, le risposte successive all'esperienza del trauma, i principi etici conservati pur nelle avversità, la capacità di adattarsi alle difficoltà, i talenti inespressi da coltivare (Saleebey, 1996).

In questa cornice, la componente narrativa ricopre un'importanza fondamentale: l'atto di raccontare storie rappresenta il fulcro del lavoro sociale basato sulla *strengths perspective* (Saleebey, Weick, 1998). Lasciando spazio al racconto, l'operatore sostiene la persona nell'individuare le risorse e le opportunità nel proprio percorso esistenziale, ridimensionando la portata dei processi di etichettamento e di stigmatizzazione (*Ibidem*). In modo simile a quanto accade nella terapia narrativa di Michael White (Epston, White, 1990), dunque, in questo approccio il professionista collabora per inquadrare e promuovere racconti di sé che sappiano valorizzare la soggettività e le potenzialità specifiche della persona. In questo modo, la relazione d'aiuto, dispiegandosi nelle storie della persona, diviene principalmente il mezzo per cogliere e generare risorse al fine di costruire percorsi di resilienza e di autodeterminazione (Saleebey, Weick, 1998).



### *2.4.3 L'approccio costruttivo-narrativo centrato sulle soluzioni*

Le suggestioni provenienti dai metodi narrativi e basati sui punti di forza convergono più di recente nel cosiddetto *approccio costruttivo-narrativo centrato sulle soluzioni* (Dal Pra Ponticelli, 2010). Questo orientamento viene elaborato e sistematizzato nel contesto statunitense prima con le opere di Parton e O' Byrne (2000) e poi con gli approfondimenti di Greene e Lee (2011), arrivando infine anche in Italia, grazie al lavoro di Dal Pra Ponticelli (2010). Questa prospettiva nasce con l'intento di rinnovare l'impostazione teorica e operativa del servizio sociale, dando risposta alle esigenze sorte con la transizione alla società postmoderna. Ad esempio, molta attenzione è posta al problema tutto contemporaneo delle identità multiple e delle possibili forme di discriminazione cumulate che ne derivano. Così, il servizio sociale, mai come ora, è chiamato a porre la propria attenzione alle questioni culturali, etniche, religiose e di genere (McTighe, 2018).

Anche alla luce di ciò, le basi epistemiche di riferimento di questo modello sono rappresentate dal costruttivismo sociale, il cognitivismo, la psicologia sociale, il post-strutturalismo e la fenomenologia (Payne, 2014). Coerentemente con questo retroterra teorico, dunque, l'interpretazione dei significati appare come la principale categoria conoscitiva e trasformativa del servizio sociale: alla verifica del dato biografico, si affianca l'interesse per i processi mediante cui il soggetto costruisce sé stesso e il mondo che lo circonda (Fazzi, 2017). Emerge la doppia valenza dell'attributo "costruttivo": da un lato l'approccio mira a un intervento originale, aperto, positivo, dall'altra guarda al mondo sociale come a un insieme di costruzioni (Parton, O' Byrne, 2000).

L'obiettivo primario di questo approccio è migliorare la consapevolezza del soggetto su di sé e sulla propria storia, conducendolo al superamento delle sue difficoltà. L'approccio costruttivo-narrativo propone così una relazione d'aiuto riflessiva e collaborativa fondata sul racconto autobiografico, retrospettivo e introspettivo, della persona. A tale racconto segue, in uno scambio interattivo e dialogico, il tentativo di interpretazione da parte dell'assistente sociale, che integra il proprio punto di vista a quello precedentemente espresso dalla persona. Il risultato di questo processo è la co-costruzione di una narrazione in cui, rispetto alla prospettiva iniziale, sono presenti nuovi significati, ipotesi, collegamenti e vocaboli. Spingendo a esporre la propria storia e a rileggerla arricchita dello sguardo esterno e della competenza dell'operatore, si aiuta la persona a trovare le soluzioni e i compiti necessari per fronteggiare e risolvere il suo problema, rompendo i modelli di funzionamento preesistenti inefficaci (Payne, 2014).

L'approccio costruttivo-narrativo ha come stella polare una concezione della persona che deve molto alla psicologia umanista di Carl Rogers (cfr.2000): il soggetto è considerato nella sua interezza e unicità, è un attore attivo e in grado di superare le difficoltà elaborando strategie e trovando soluzioni (Dal Pra Ponticelli, 2010). Perché ciò accada, l'operatore è chiamato a ricercare, ascoltare, comprendere e dare valore alla soggettività altrui, espressa nella forma del racconto. Partendo dall'importanza della relazione e del dialogo, così, l'assistente sociale agisce non come esperto neutrale, ma come facilitatore e mediatore, che accompagna e sostiene la persona nel ricercare soluzioni condivise e nel perseguire risultati positivi (Trentini, 2000).

Attraverso una simile impostazione, in definitiva, si giunge a elaborare un progetto fortemente conforme alle caratteristiche, alle intenzioni, alle percezioni e ai valori della persona. Ponendo quest'ultima al centro della relazione d'aiuto, così, l'approccio costruttivo-narrativo ribadisce e tenta di dare seguito sul piano operativo a quelli che sono i principi fondanti del servizio sociale. Il rispetto per la persona e l'accettazione dell'Altro sono assunti imprescindibili per creare una relazione collaborativa e impegnarsi reciprocamente nel dare seguito al percorso d'aiuto; l'ascolto, l'empatia, la personalizzazione dell'intervento consentono di conoscere in profondità la persona e di agire in modo consapevole ed efficace; la promozione delle capacità della persona persegue il fine ultimo del servizio sociale, ovvero l'emancipazione e l'autonomia di chi si trova in condizione di bisogno (Dal Pra Ponticelli, 2010).

#### ***2.4.4 Il metodo autobiografico***

Per concludere, in questa panoramica sugli usi delle storie nelle professioni d'aiuto non può mancare un rimando ai metodi autobiografici ideati in campo educativo. All'interno del contesto italiano, in particolare, numerose riflessioni originali sono state elaborate nell'ambito dell'educazione degli adulti (Formenti, 2002), anche se la validità di tali spunti può essere applicata a ogni fase della vita, dall'infanzia e dall'adolescenza fino alla senilità (Demetrio, 1999). D'altronde – come sostiene Demetrio (*Ivi*, p.11) – «la memoria, il ricordo, l'evocazione sono potenti strumenti di comunicazione tra "alieni" di età diverse; possono avvicinarsi gli uni agli altri poiché, indipendentemente dalla fase della vita in cui ci ritroveremo, siamo dotati di questa facoltà».

Così, in qualsiasi situazione, la narrazione di sé può diventare pratica educativa e d'aiuto, nel momento in cui guardando al passato si tenta di intervenire sul presente e riprogrammare il futuro. Anche qui, la storia della persona non funge solo da testimonianza per l'indagine sociale, ma è occasione di riflessione su di sé (Demetrio, 1999). La narrazione appare come il mezzo

per realizzare l'auspicato cambiamento su cui verte il lavoro socioeducativo: la relazione d'aiuto mira a modificare la storia altrui, accompagnando la persona a dare vita a una nuova trama pensabile e possibile (Biffi, 2010). Lo stesso percorso progettuale, in quest'ottica, può essere raffigurato sotto forma di storia, con un *incipit*, ovvero l'incontro con la persona, uno svolgimento, ovvero la perturbazione dello stato iniziale tramite l'intervento e, per ultimo, il cambiamento, da prospettarsi al pari di un finale che si augura felice (Demetrio, 2012).

Nella valorizzazione della soggettività, l'autobiografia è orientata all'autoformazione e alla cura di sé. A tal riguardo, Duccio Demetrio, capostipite italiano della pratica autobiografica, ha scritto testi e pagine appassionate. Secondo il pedagogista e filosofo milanese, (ri)comporre la propria storia di vita è paragonabile a intraprendere un vero e proprio viaggio formativo (Demetrio, 1996). Nel dare nuova forma ai propri vissuti, infatti, si incoraggia un percorso maieutico di ricerca, di osservazione e di consapevolezza di sé. Lo sforzo retrospettivo e introspettivo sollecitato dal compito autobiografico offre spazio a un *Io tessitore*, che collega, unisce e assembla ricordi, eventi, personaggi, pensieri e sensazioni, inseguendo una trama vitale coerente. Questa operazione ha come esito quella che Demetrio denomina *bilocazione cognitiva*: il narratore, raccontandosi, diventa altro da sé e guarda alla sua storia nel ruolo inedito di spettatore. Un simile processo di *sdoppiamento*, con evidenti risvolti riflessivi, consente al soggetto di adottare una prospettiva differente sulla propria esistenza e di cogliere significati nuovi e originali, aprendo nuove possibili strade da percorrere (Demetrio, 1996, 1999).

Il lavoro autobiografico non si limita però a riordinare e rinnovare il senso dei ricordi: nella prospettiva di Demetrio, mutuata dalla tradizione filosofica classica, l'autobiografia possiede finalità quasi terapeutiche. Nel promuovere la libera espressione del soggetto, l'autobiografia consente di dare voce ai vissuti dolorosi e incompresi, modellando attraverso le parole il proprio malessere. La persona esteriorizza così il problema, se ne libera e ne prende le distanze. Mette in atto un processo di elaborazione che ha come fine la conciliazione con il proprio passato: raccontarsi diventa in questo modo *catarsi* e *processo di cura* (Demetrio, 1996).

Per realizzare questi scopi, l'educatore assume inevitabilmente il ruolo di biografo, predisponendo spazi per la narrazione di storie e per la riflessione su di esse. In tal modo agisce come uno *scrivano intelligente*, impegnato nel facilitare, raccogliere e studiare il racconto altrui (Demetrio, 1999).

Il canale privilegiato per dare seguito a tali propositi dell'approccio autobiografico è tradizionalmente quello della *scrittura*. Attraverso la forma scritta, infatti, è possibile eseguire più agevolmente il processo di oggettivazione dell'esperienza di cui si è parlato. Nella pagina, la persona si specchia, fissando in modo permanente la propria storia e aprendo a un lavoro successivo di revisione. Ancor più importante, lo scrivere si presenta come un'attività impegnativa ed elaborata, che richiede lo sforzo di pensare e di pesare ogni parola che andrà a comporre il racconto narrato. Così, non solo la scrittura valorizza l'autonomia della persona, ma mette anche in risalto in modo più marcato la sua unicità, sottratta all'immediatezza del discorso orale (Demetrio, 1999; Formenti, 2002).

Naturalmente, al di fuori dei dettami metodologici, soprattutto nell'ambito dei servizi di cura e assistenza, risulta spesso più funzionale e realistico ricorrere all'oralità, mediante la messa in atto di colloqui in profondità (Demetrio, 1999). Questa tipologia di colloquio si distingue per l'ampia libertà assegnata al soggetto rispetto allo sviluppo del racconto di sé. Nel processo di ricognizione autobiografica, infatti, è la persona che stabilisce come orientare la propria narrazione intorno al tema proposto dall'operatore. Lo scopo di tale colloquio è far sì che la persona abbia quanto più possibile spazio per l'espressione di sé, dei propri vissuti cognitivi, emotivi e motivazionali a cui segue un percorso di scavo e di autoriflessione da parte del soggetto.

Tornando alla centralità del rapporto tra racconto e soggettività della persona, si chiude così questa seconda parte del capitolo, in cui si è tentato di mostrare da diverse angolature il ruolo della narrazione nel lavoro sociale, sia come parte costitutiva della pratica professionale sia come modo d'agire esplicitamente intenzionato. Chiarito questo composito retroterra teorico e operativo, arriva ora il momento di descrivere la precisa cornice in cui inserire e sviluppare alcuni dei concetti fin qui trattati. Il prossimo capitolo sarà quindi dedicato a un'analisi dell'istituto dell'affido familiare.

### **Capitolo III – L’affidamento familiare. Un sistema complesso**

Nel precedente capitolo si è giunti a descrivere gli usi e le potenzialità del dispositivo narrativo nel lavoro sociale e educativo. Seguendo tale direzione, pare ora opportuno definire la precisa cornice entro cui si svilupperà la successiva trattazione. Muovendosi nel campo del servizio sociale di cura, protezione e tutela dei minori, si è deciso di delimitare l’ambito di indagine ai percorsi di affidamento familiare. Così, prima di approfondire il possibile contributo delle teorie e delle pratiche narrative nel lavoro con i minori e le famiglie, si presentano qui le caratteristiche generali dell’affidamento familiare, sia come istituto giuridico sia come processo sociale, assistenziale e promozionale.

In questo capitolo, il tema della narrazione, di cui fin qui profusamente si è parlato, passa perciò in secondo piano, ma permane sottotraccia. L’affidamento familiare si compone di vissuti e di esperienze che, una dopo l’altra, si susseguono, si intrecciano e si fondono in un percorso con un inizio, uno svolgimento e una conclusione. Tale percorso è segnato da personaggi che entrano ed escono di scena, continuità e discontinuità, azioni e intenzioni, punti di svolta e cambi di rotta. Non è un caso che proprio le storie di vita costituiscono forse il modo migliore per restituire e raffigurare la realtà dell’affidamento familiare (Galli, Pistacchi, 2006). Così, attraverso questa lettura, l’affidamento familiare diviene inevitabilmente una storia. Anzi, nell’affidamento familiare, più che in altri contesti, entrano in contatto le storie di tanti attori che partecipano al percorso come protagonisti e coprotagonisti: il minore, la famiglia di origine, la famiglia affidataria, gli operatori.

Tenendo a mente questo nesso, nel presente capitolo si introdurrà l’affidamento familiare a partire dalle sue origini storiche fino al suo riconoscimento sul piano giuridico e istituzionale nell’ordinamento italiano. Attraverso la presentazione delle sue coordinate normative si procederà nell’analisi delle forme e delle caratteristiche dell’istituto. Successivamente, completata l’illustrazione del quadro normativo, si esaminerà il ruolo dei diversi soggetti nel percorso di affidamento familiare. Infine, si guarderà alla dimensione processuale dell’affidamento familiare, individuando le fasi operative attraverso cui esso si articola e le funzioni svolte dall’assistente sociale e dagli altri operatori. Sarà così possibile mettere in evidenza i nodi critici e le problematiche che possono sorgere durante l’affidamento familiare e si preparerà il terreno per lo sviluppo del capitolo successivo.

### 3.1 L'origine, l'evoluzione e le caratteristiche dell'affidamento familiare

Prima di iniziare ad esaminare in profondità l'affidamento familiare è necessario fornire una definizione generale dell'istituto così come attualmente è individuato all'interno dell'ordinamento italiano. A questo proposito, la definizione formulata nelle *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare* da parte del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali pare una buona base da cui partire. Nel documento si considera l'affidamento familiare come:

*«[...] una forma di intervento ampia e duttile che consiste nell'aiutare una famiglia ad attraversare un periodo difficile prendendosi cura dei suoi figli attraverso un insieme di accordi collaborativi fra famiglie affidatarie e i diversi soggetti che nel territorio si occupano della cura e della protezione dei bambini e del sostegno alla famiglia.»*

(MLPS, 2012, p.11)

In questi termini l'affidamento familiare si presenta innanzitutto come un intervento di assistenza alla famiglia e al minore formalizzato e predisposto mediante procedure di tipo istituzionale. Tuttavia, si può di certo affermare che, per gran parte della storia umana, l'affidamento familiare è esistito come pratica sociale spontanea. Seppur con forme e finalità varie, accogliere temporaneamente un bambino<sup>3</sup> presso una famiglia diversa dalla sua famiglia naturale rappresenta una consuetudine millenaria. L'istituto attuale si configura così come l'esito dell'evoluzione di queste pratiche sociali antiche, conseguente ai cambiamenti sociali e culturali intrapresi dalla civiltà occidentale negli ultimi secoli (Garbellotti, Rossi, 2017).

#### 3.1.1 Le fondamenta dell'istituto dell'affidamento familiare

Il riconoscimento legislativo dell'affidamento familiare rappresenta una conquista relativamente recente nell'ordinamento giuridico italiano. Tale ritardo nella formalizzazione dell'istituto si inserisce in quella che Moro definisce la «lunga atonia del diritto» rispetto ai bisogni dell'infanzia: «se [...] per la società il ragazzo come persona non esiste, esso, per il diritto, non può non essere “un'ombra”» (Moro, 2014, p.7). In conseguenza di ciò, in generale, le politiche pubbliche di assistenza all'infanzia hanno visto uno sviluppo lento e tortuoso.

Solo nei primi decenni del Novecento, infatti, vengono mossi i primi passi verso la costruzione di un sistema di tutela dell'infanzia. Con la legge n.2277 del 1925, ad esempio, viene fondata l'Opera nazionale per la Protezione della maternità e dell'infanzia (ONMI), un ente pubblico

---

<sup>3</sup> D'ora in avanti si utilizzerà il generico termine *bambino* per riferirsi a bambini e bambine, ragazzi e ragazze con un'età compresa tra gli 0 e i 18 anni.

finalizzato all'accoglienza di madri e di bambini in difficoltà. Il Regio Decreto n.798 del 1927, invece, include l'assistenza dei minori abbandonati tra i compiti delle amministrazioni comunali e provinciali. Importanti cambiamenti vengono realizzati poi con l'introduzione del Codice Civile del 1942 e la conseguente riforma del diritto di famiglia. Tra le varie disposizioni degne di nota, si segnalano in particolare gli Articoli 330 e 333: di fronte a condotte pregiudizievoli verso il figlio da parte dei genitori, il giudice può mettere in atto una serie di provvedimenti a tutela del minore, fino a dichiarare la decadenza della patria potestà (ora responsabilità genitoriale). Importante per gli sviluppi legislativi futuri è anche l'Articolo 403, che consente la messa in protezione in un luogo sicuro del bambino, qualora egli sia stato abbandonato o i suoi genitori non siano in grado di garantirgli cure adeguate e un ambiente idoneo di crescita. L'impianto disegnato nel Codice Civile, pur gettando le fondamenta per una protezione sistematica del minore a livello nazionale, risulta ancora incentrato soprattutto sui doveri degli adulti e sulle relative sanzioni in caso di violazione, piuttosto che sui bisogni evolutivi di bambini e ragazzi.

Il passaggio che conduce a una visione più attenta ai diritti propri dell'infanzia avviene nel periodo successivo alla Seconda Guerra Mondiale. Durante tali decenni si afferma un crescente impegno politico, sociale e culturale verso il soddisfacimento dei bisogni dei bambini. Sulla scorta degli studi delle scienze umane e delle dichiarazioni internazionali sul tema, anche il legislatore italiano recepisce questa nuova sensibilità verso le condizioni dell'infanzia: il bambino, in quanto persona umana, è riconosciuto come titolare di diritti soggettivi peculiari e collegati ai suoi bisogni di crescita. Tale concezione giuridica del minore legittima finalmente la previsione di politiche, norme e strumenti volti non solo al controllo e alla protezione, ma anche alla promozione della sua personalità e alla rimozione degli ostacoli che ne compromettono lo sviluppo (Moro, 2014).

Nell'ordinamento italiano questo spostamento da una logica meramente riparativa a una logica di tipo promozionale si realizza nella Costituzione repubblicana. La carta costituzionale, infatti, getta le fondamenta per la costruzione di un sistema di sostegno e di tutela dove il minore e la sua famiglia assumono un ruolo centrale (*Ibidem*). In particolare, gli Articoli 30 e 31 decretano il dovere dei genitori all'accudimento e all'educazione dei figli. Qualora i genitori non siano in grado di adempiere a tali compiti, lo Stato garantisce sostegno alla famiglia e, eventualmente, mette in atto interventi sostitutivi a tutela del benessere e della crescita dei minori (Ardesi, Filippini, 2008).

### ***3.1.2 La Legge 184/1983. Le coordinate giuridiche dell'affidamento familiare***

In questo orizzonte normativo viene emanata la Legge 4 maggio 1983 n.184 *Disciplina dell'adozione e dell'affidamento del minore*. Successivamente, la Legge 28 marzo 2001 n.149 ha apportato alcune modifiche al testo giuridico, a cominciare dalla sua denominazione, convertita in *Diritto del minore a una famiglia*. Nel suo complesso, la legge 184/1983 è importante perché tenta per la prima volta di fornire una disciplina compiuta e adeguata dell'istituto dell'affidamento familiare, delle sue caratteristiche e del suo funzionamento.

Per giungere a quest'opera di sistematizzazione e di codificazione legislativa fondamentale è stato il contributo dell'ANFAA, l'*Associazione nazionale delle famiglie adottive e affidatarie*, che fin dagli anni '60 ha promosso iniziative volte a (ri)formare il diritto minorile italiano (Cassibba, Elia, 2007). In particolare, alla luce degli studi psicologici e sociologici sul tema, in questo periodo vengono messi in evidenza gli effetti negativi dell'istituzionalizzazione sulla crescita dei minori. I grandi istituti per l'infanzia abbandonata o maltrattata garantivano infatti l'appagamento dei bisogni materiali e di protezione, ma, al tempo stesso, non offrivano quel complesso di relazioni personali calde e significative essenziali per uno sviluppo armonico della persona umana. Secondo tale logica, dunque, solo l'ambiente familiare appare in grado di rispondere adeguatamente ai bisogni evolutivi del bambino (Moro, 2014).

Questo assunto costituisce uno dei principi fondamentali su cui si costruisce la legge 184/1983. Sulla scia dei dettami costituzionali, al comma 2 dell'Articolo 1 la legge dichiara *il diritto del minore a crescere e a essere educato nella propria famiglia*. Nei commi successivi, il 2 e il 3, il testo dichiara la famiglia naturale come luogo privilegiato per la crescita del bambino: l'indigenza economica non è sufficiente per determinare l'allontanamento del bambino dai genitori e lo Stato deve predisporre supporto e assistenza alla famiglia in difficoltà, affinché il bambino possa rimanere nel nucleo.

Già da queste prime disposizioni è chiaro che l'oggetto principale delle azioni di tutela del minore sono le relazioni del bambino con il proprio ambiente, *in primis* con i genitori naturali. Sotto questo punto di vista, quindi, i diritti del minore assumono un carattere di tipo relazionale, essendo strettamente determinati dall'interazione con doveri, condotte e capacità dei genitori. Ad eccezione fatta per i casi di conclamato abbandono, abuso o grave maltrattamento, qualora si manifestino difficoltà e carenze nell'adempimento delle funzioni genitoriali, con ricadute effettive o potenziali sullo sviluppo del minore, si procede con la presa in carico dell'intero nucleo e si attuano gli interventi necessari per il recupero delle capacità genitoriali (Ardesi,



Filippini, 2008). La salvaguardia e la valorizzazione dei legami familiari sono portate avanti anche nelle situazioni in cui il bambino deve essere allontanato dalla famiglia perché i genitori non sono in grado di assicurargli cure adeguate in via (più o meno presumibilmente) temporanea. L'istituto dell'affidamento familiare è concepito proprio per rispondere a queste ipotesi. L'Articolo 2.1 fornisce la direzione principale dell'istituto:

*«Il minore temporaneamente privo di un ambiente familiare idoneo, nonostante gli interventi di sostegno e aiuto disposti ai sensi dell'articolo 1, è affidato ad una famiglia, preferibilmente con figli minori, o ad una persona singola, in grado di assicurargli il mantenimento, l'educazione, l'istruzione e le relazioni affettive di cui egli ha bisogno.»*

Nel quadro del sistema di tutela del minore, l'istituto dell'affidamento familiare presenta due obiettivi interdipendenti: da un lato, consente al bambino di sperimentare un contesto di crescita aggiuntivo rispetto a quello di origine mediante l'accoglienza, la protezione e le cure fornite da un'altra famiglia; dall'altro, permette alla famiglia naturale di intraprendere un percorso per recuperare le proprie capacità genitoriali (Regione del Veneto, 2008). Nell'affidamento familiare, dunque, l'allontanamento del minore dalla famiglia di origine è un mezzo e non un fine dell'intervento. L'esito auspicato del percorso di affido è il superamento delle difficoltà familiari e la riunificazione definitiva del bambino con i genitori naturali. L'affidamento familiare si configura così come uno strumento finalizzato non solo alla protezione temporanea del minore, ma anche alla salvaguardia delle sue relazioni con la famiglia di origine in ottica preventiva e promozionale (MLPS, 2012).

Definite queste ragioni di fondo, è ora possibile illustrare le caratteristiche dell'affidamento familiare utilizzando sempre come riferimento la legge 184/1983 e le *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare* del 2012<sup>4</sup>.

Innanzitutto, riprendendo quanto disposto dall'Articolo 2.1 della legge 184/1983, emerge che l'affidamento familiare può essere implementato quando gli interventi ordinari a supporto della genitorialità non risultano sufficienti a garantire un *ambiente familiare idoneo* per il minore. Su quest'ultimo punto, il legislatore si mantiene volutamente vago: nel testo, infatti, non vengono descritte in modo preciso le caratteristiche che rendono un ambiente familiare idoneo o meno alla crescita del minore. La genericità dell'espressione utilizzata appare tuttavia conforme alle

---

<sup>4</sup> Le Linee di indirizzo per l'affidamento familiare costituiscono l'esito dell'iniziativa "Un percorso nell'affido", promosso nel 2008 dall'allora Ministero della solidarietà sociale. Elaborato con il coinvolgimento degli attori istituzionali e sociali sui territori, il documento intende fornire orientamenti e raccomandazioni operative riguardo l'affidamento familiare a livello nazionale (MLPS, 2012).

prerogative del diritto minorile: L'assenza di canoni predefiniti rende possibile una lettura dei bisogni declinata secondo la situazione specifica (Moro, 2014), facilitando la personalizzazione degli interventi. In questo modo, dunque, il legislatore favorisce una «lettura non riduttiva dei diritti» (Ivi, p.33).

Altro aspetto peculiare che compare più volte nel testo di legge è la *temporaneità* del percorso di affidamento familiare. A differenza dell'adozione, l'affidamento familiare prevede il mantenimento dei rapporti tra bambino e i genitori naturali e, in conclusione, la stabile ricomposizione del nucleo. Come spiegato nell'Articolo 4.4 della legge 184/1983, la durata dell'affido deve essere commisurata ai tempi degli interventi necessari al recupero delle capacità dei genitori e ai bisogni evolutivi del bambino. La stessa disposizione, con la modifica apportata del 2001, fissa a 24 mesi la durata massimo del percorso di affidamento familiare. Questo termine assume tuttavia valore indicativo: qualora nell'interesse e nella sicurezza del minore si giudichi conveniente, o necessario, proseguire l'esperienza di affidamento, è possibile ottenere una proroga del limite per mano del Tribunale per i Minorenni.

Sempre nell'Articolo 4, al comma 1 e 2, la legge 184/1983 opera una prima ripartizione interna all'istituto, identificando, da un lato, l'affidamento consensuale e, dall'altro, l'affidamento giudiziario. Il primo viene disposto in accordo con la famiglia di origine attraverso un provvedimento del servizio sociale di riferimento. Alla base dell'intervento vi è dunque un semplice atto amministrativo reso valido con la ratifica del giudice tutelare. Il secondo, invece, viene disposto tramite decreto dal Tribunale per i Minorenni o dal Tribunale Ordinario, qualora le valutazioni psicosociali e giudiziali attestino la sussistenza di una situazione di rischio o di pregiudizio per il minore, ma i genitori si oppongano al suo allontanamento. Le Linee Guida nazionali suggeriscono di privilegiare gli affidamenti di tipo consensuale, al fine di valorizzare la collaborazione e gli aspetti preventivi e promozionali dell'intervento, mettendo in secondo piano quelli coercitivi e di controllo (MLPS, 2012). Rispetto al coinvolgimento delle famiglie, assume particolare rilevanza la modifica all'articolo apportata dalla legge 149/2001: la nuova disposizione impone di sentire il minore, anche al di sotto dei 12 anni, prima di procedere con il provvedimento. Con questo passaggio, dunque, l'ascolto dei vissuti e delle aspettative del minore è riconosciuto come un elemento fondamentale per orientare il progetto di aiuto in modo personalizzato (Cassibba, Elia, 2007).

Seguendo tale principio, è compito del servizio sociale, eventualmente in collaborazione con l'autorità giudiziaria, modellare l'intervento in base ai bisogni e alle risorse del minore e della

sua famiglia, alle difficoltà riscontrate e alle opportunità messe a disposizione dalla comunità (MLPS, 2012). In assenza di una stringente regolazione normativa a livello nazionale, è possibile identificare le principali forme di affidamento familiare all'interno dei documenti operativi sul tema.

Oltre alla dicotomia tra gli interventi consensuali e quelli giudiziali, si distinguono gli affidamenti intrafamiliari e gli affidamenti eterofamiliari. Nel caso degli affidamenti intrafamiliari, il bambino può essere accolto presso parenti fino al quarto grado, che si mostrino disponibili e risultino idonei dopo l'apposita valutazione psicosociale. Nel caso degli affidamenti eterofamiliari, invece, il minore è collocato presso un nucleo familiare esterno alla sua rete parentale di origine. Sia nelle Linee di indirizzo nazionali sia nell'orientamento giurisprudenziale l'affidamento eterofamiliare viene considerato una soluzione secondaria, da intraprendere solo dopo aver certificato l'assenza di parenti in grado di accogliere il bambino. Anche qui, dunque, il diritto del minore a crescere prioritariamente presso la propria famiglia costituisce un criterio importante nel condurre l'azione di tutela.

In riferimento al tipo di difficoltà rilevata e alle finalità del progetto, l'affidamento familiare può essere concepito come diurno-semiresidenziale, a tempo parziale o residenziale. L'affidamento si configura così come un *continuum* che va da interventi "leggeri", scarsamente istituzionalizzati e senza un vero e proprio allontanamento fino a interventi "pesanti", spesso di tipo giudiziale, che prevedono una collocazione continuativa del minore presso la famiglia affidataria (MLPS, 2012). Nell'affidamento familiare diurno o semiresidenziale il bambino trascorre generalmente solo parte della giornata con la famiglia affidataria e pernotta presso il nucleo d'origine. L'affidamento a tempo parziale prevede l'accoglienza del minore nella famiglia affidataria per un tempo variabile, che può andare da alcuni giorni a settimana a un determinato periodo dell'anno. L'affidamento residenziale, infine, rappresenta la forma più convenzionale di affido familiare, in linea con quanto dispone la legge 184/1983. Pur mantenendo contatti con la famiglia d'origine, in queste situazioni il minore è collocato continuativamente presso la famiglia affidataria, che si occupa di mantenere, accudire e educare il minore fino all'auspicata riunificazione con la famiglia di origine (*Ibidem*). Come visto, si ricorre a questo tipo di intervento qualora i genitori biologici non siano in grado di assicurare al figlio il soddisfacimento dei suoi bisogni evolutivi, minando al suo regolare sviluppo.

Per concludere questa panoramica riguardo le diverse forme di affidamento familiare è doveroso accennare all'affidamento a tempo indeterminato, anche detto affidamento *sine die*.

Come si è visto, l'articolo 4.4 dell'attuale legge 184/1983, ribadendo il carattere temporaneo dell'intervento, fissa a 24 mesi la durata massima del percorso di affidamento familiare. Tale termine risulta prorogabile dal Tribunale minorile solo *qualora la sospensione dell'affidamento rechi pregiudizio al minore*. Quest'ultima disposizione trova largo riscontro nella realtà concreta dell'affidamento familiare: molte esperienze di affido risultano protrarsi per lungo tempo, ben oltre i limiti prefigurati a livello giuridico (MPLS, 2022). È essenzialmente in questa prassi che si configura la fattispecie dell'affidamento *sine die*, ovvero «progetti d'affido la cui durata non è necessariamente definita nel decreto, per i quali non è previsto il rientro in famiglia o nel quale il progetto si modifica nel tempo sino a non consentire più il rientro in famiglia del minore» (CNSA, 2002). Alla base di questa tipologia di affido vi è la prognosi di non recuperabilità delle capacità dei genitori e la conseguente impossibilità di riunificazione stabile del minore con il proprio nucleo (Moro, 2014). Tuttavia, considerando l'importanza e la significatività dei legami tra bambino e genitori naturali, si mantengono aperti i rapporti con la famiglia di provenienza. Spesso più che un'opportunità progettuale, l'affidamento *sine die* si configura come una strada inevitabile e necessaria, ad esempio, quando non è possibile procedere con l'adozione o quando la dichiarazione di adottabilità del minore subisce continui rinvii. Soprattutto in queste ipotesi, l'affidamento *sine die* permette di evitare un percorso di istituzionalizzazione prolungato, fino alla maggiore età del ragazzo (CNSA, 2002). Talvolta, a completamento di una lunga esperienza di affido, è possibile ricorrere all'istituto dell'*adozione in casi particolari*, anche detta adozione mite, regolato dall'articolo 44 della legge 184/1983: il bambino viene adottato dai genitori affidatari, ma conserva i legami con i genitori naturali, nonché il cognome di nascita, che viene affiancato da quello della famiglia affidataria (Regione del Veneto, 2008).

Come si può desumere, l'affidamento familiare a tempo indeterminato o *sine die* si delinea come un progetto che nell'operatività finisce per trascendere lo scopo originario dell'affido così come concepito nella legge 184/1983. Ciononostante, pur nell'impossibilità del rientro del minore nella famiglia naturale, questa tipologia di affido richiede un'azione di monitoraggio e sostegno costante da parte degli operatori psicosociali (Moro, 2014).

### **3.2 Gli attori del percorso di affidamento familiare**

Come evidente dal caso dell'affidamento *sine die*, non previsto espressamente dalla legge, ma frequente nella prassi, la prescrizione normativa non è sufficiente ad avere una visione completa rispetto alla realtà dell'affidamento familiare. Per comprendere con maggior profondità il

funzionamento concreto di tale intervento di tutela del minore pare necessario guardare al mondo della vita, descrivendo i processi sociali attraverso cui esso si sviluppa. Andando oltre il dettato giuridico, occorre innanzitutto approfondire il ruolo dei diversi attori sociali nel percorso dell'affidamento.

Infatti, all'interno dell'affido, soggetti diversi, spesso estranei, si ritrovano legati tra loro e investiti di precise competenze e responsabilità, chiamati a diventare autori e insieme destinatari dell'intervento. L'affidamento familiare si presenta così come un sistema complesso, che si struttura e si evolve attraverso le singole (inter)azioni tra i suoi protagonisti, i loro sguardi, le loro voci, i loro aggiustamenti reciproci (Cassibba, Elia, 2007). In quanto vero e proprio ecosistema (cfr. Bronfenbrenner, 1979), l'affidamento familiare può raggiungere i risultati auspicati solo attraverso un'efficace integrazione tra le azioni portate avanti da ciascuno dei molteplici soggetti coinvolti (Comelli, Kaneklin, 2013). Perché ciò accada, essenziale risulta la circolazione di fiducia, e dunque la collaborazione, tra minore, famiglie e operatori (MLPS, 2012). Sotto questo punto di vista, l'affidamento familiare assume così i tratti di una «impresa evolutiva congiunta» (Comelli, Kaneklin, 2013, p.17), finalizzata alla ristrutturazione delle dinamiche relazionali e, quindi, al cambiamento nel funzionamento di ciascuno dei protagonisti dell'intervento (Galli, Pistacchi, 2006).

### ***3.2.1 Il minore***

In quanto intervento di cura e protezione minorile, ogni azione parte del progetto di affido è finalizzata al conseguimento del *superiore interesse del minore*. Al centro del progetto c'è il bambino con i suoi bisogni, le sue risorse, i suoi diritti. Adottando una prospettiva ecologica, tali componenti della vita di ogni bambino sono determinate dal contesto di relazioni in cui egli è immerso, *in primis* quello della sua famiglia naturale. Così, l'affidamento familiare è messo in atto per coltivare, sostenere e correggere questi legami mediante la costruzione di una nuova relazione con un'altra famiglia, chiamata ad accogliere e prendersi cura del bambino e dei suoi vissuti (Regione del Veneto, 2008).

La soggettività del minore, prodotto anche del suo mondo relazionale, costituisce inevitabilmente il principale elemento intorno a cui definire i termini e le caratteristiche del progetto di affido. Eppure, per lungo tempo, nella letteratura sul tema il bambino è stato relegato a un ruolo di secondo piano, come oggetto passivo dell'intervento. Le emozioni, i problemi e le contraddizioni vissute dal bambino hanno avuto inizialmente scarsa attenzione, quasi come se questo «[...] non vivesse l'affidamento in prima persona» (Galli, Pistacchi, 2006, p.64).

In realtà, nell'intraprendere il percorso di affidamento il minore è sottoposto a una serie di eventi critici: deve innanzitutto separarsi dalle figure genitoriali e dall'ambiente familiare e sociale in cui è cresciuto. In più, deve inserirsi in un contesto a lui ignoto, dove persone spesso sconosciute lo accolgono e lo accudiscono (Cassibba, Elia, 2007). Quindi, è chiaro che ogni progetto di affidamento familiare prevede dei passaggi di notevole rilevanza nell'esperienza di vita del minore. È così necessario che i diversi attori coinvolti supportino il bambino nell'affrontare questi cambiamenti, se possibile predisponendo spazi per il confronto, l'ascolto e la relazione. Per attenuare la portata traumatica dell'affidamento e perseguire il *superiore interesse del minore* gli operatori, ma anche le famiglie, devono partire dal bambino reale, da ciò che percepisce ed esprime, oltre che dal suo livello di sviluppo (Galli, Pistacchi, 2006).

L'inizio del progetto vede solitamente un bambino che sta male, che manifesta i segni di un grave disagio condiviso con i membri della famiglia di origine (*Ibidem*). Nella maggior parte dei casi, questo «stato di sofferenza interna ed esterna vissuta dal bambino» (*Ivi*, p.51) ha le proprie radici nell'inadeguatezza delle competenze di cura e di educazione della famiglia di origine (Cipolloni, Cirillo, 1994). Tali carenze nella sfera delle capacità genitoriali espongono così il bambino a gravi problematiche: negligenza, trascuratezza, maltrattamenti e abusi fisici e psicologici, separazioni continue, marginalità sociale, difficoltà economiche (MLPS, 2012). In queste situazioni più o meno provvisorie, la famiglia non promuove e tutela lo sviluppo del bambino, ma rischia di ostacolare e compromettere il suo percorso di crescita e di integrazione sociale. Più a lungo si protrae questa relazione distorta tra ambiente familiare e bambino, maggiore sarà ipoteticamente il pregiudizio sul minore nel medio e lungo periodo (Cipolloni, Cirillo, 1994).

Innestandosi in questo tipo di situazioni, l'affidamento familiare viene messo in atto, da un lato, per proteggere il bambino nel presente, dall'altro, per evitare l'aggravarsi dei rischi e delle difficoltà nel futuro. Dal punto di vista del bambino, dunque, il senso profondo del progetto d'affidamento risiede nell'allargamento del suo campo esperienziale. Nella famiglia affidataria, infatti, il bambino ha la possibilità di sperimentare e apprendere valori, regole, abitudini, modi di vivere e di relazionarsi sconosciuti nel contesto di origine (Comelli, Kaneklin, 2013). Tramite l'affidamento, in sintesi, il bambino comprende che un'altra storia personale e familiare è possibile e si apre così la strada per un potenziale cambiamento (*Ibidem*).

### 3.2.2 *La famiglia di origine*

Concepito come intervento dal carattere temporaneo, l'affidamento familiare vede nella famiglia d'origine del bambino un protagonista attivo del progetto di aiuto (MLPS, 2012). Durante tutto il percorso dell'affido, infatti, i servizi lavorano con i genitori naturali per superare le difficoltà che hanno portato all'allontanamento del bambino dal suo nucleo familiare.

Nel paragrafo precedente, l'incapacità dei genitori di rispondere adeguatamente ai bisogni evolutivi dei figli è stata individuata come la principale causa alla base dei percorsi di affidamento familiare. A tal proposito, è possibile distinguere sinteticamente alcune situazioni familiari vulnerabili in cui di frequente si giunge a interventi come l'affidamento familiare.

Innanzitutto, una parte importante del lavoro di tutela del minore è svolto con quelle che, fin dagli anni '50, la letteratura definisce *famiglie multiproblematiche*, ovvero «una tipologia di nuclei familiari all'interno dei quali più membri manifestano problemi di comportamento e di adattamento sociale o sono portatori di patologie, e che per tali ragioni entrano in contatto con i servizi sociali e sanitari per periodi di tempo piuttosto prolungati» (Cipolloni, Cirillo, 1994, p.23). In questi casi l'affidamento familiare mira a sottrarre il minore da un contesto povero di stimoli affettivi, relazionali e culturali, rompendo così la catena intergenerazionale della marginalità sociale. Anche nell'ipotesi di una *crisi familiare*, come un divorzio o una separazione, può essere talvolta utile ricorrere allo strumento dell'affido per proteggere il minore dalle dinamiche conflittuali che esplodono tra gli adulti. Infine, l'inserimento provvisorio del bambino in un contesto più idoneo può essere necessario e funzionale in presenza di una *genitorialità difficile*, ad esempio, in alcuni nuclei giovani e monogenitoriali (Cassibba, Elia, 2007). Nei vari tipi di situazione, ad ogni modo, si giunge all'allontanamento del bambino solo qualora sussistano più fattori di rischio e di pregiudizio per il suo sviluppo. La letteratura parla di *fattori di rischio cumulativi* per lo sviluppo infantile: si riscontra un grave problema di tutela qualora una generale difficoltà nell'accudimento del bambino si intrecci con difficoltà economiche (mancanza di lavoro e di una dimora adeguata) e difficoltà psicosociali dei genitori (abuso di sostanze, psicopatologie, detenzione, problemi sanitari invalidanti) (*Ibidem*).

A prescindere dalle motivazioni che hanno reso necessario l'intervento di tutela, per la famiglia di origine l'allontanamento del bambino e il suo inserimento in un'altra famiglia costituiscono dei momenti estremamente delicati. Con l'avvio dell'affido, la famiglia del bambino «apre le porte del suo privato, del proprio “segreto-disagio familiare”» (Galli, Pistacchi, 2006, p.62) agli

operatori e agli affidatari. L'intervento genera sempre sentimenti intensi nei genitori del bambino: ansia, paura, dolore, stress, rabbia, senso di fallimento. Tutte queste emozioni, spesso esibite con veemenza, talvolta taciute, rappresentano la naturale risposta a difesa dell'integrità del proprio sistema familiare, per quanto disfunzionale esso sia (Cirillo, 1986). Anche quando il progetto è consensuale risulta così difficile per i genitori accettare la realtà dell'affido (Cassibba, Elia, 2007).

Proprio dagli scostamenti originati dalla separazione dal bambino il nucleo familiare deve iniziare il proprio percorso verso il cambiamento, superando l'ostilità e collaborando con servizi e affidatari per il benessere del bambino. A riguardo, è necessario che i servizi riconoscano e accolgano il portato emotivo dei genitori naturali, informandoli sugli sviluppi del progetto e tentando il più possibile di coinvolgerli nelle scelte relative al figlio (MLPS, 2012). In aggiunta ai programmi terapeutici e assistenziali che devono intraprendere, parte fondamentale del recupero delle capacità genitoriali consiste nel mantenimento dei contatti con il figlio e di un miglioramento della loro qualità (Cassibba, Elia, 2007). Solo acquisendo la capacità di comprendere i figli e i loro bisogni concreti è quindi possibile, nei limiti delle risorse presenti, iniziare un graduale percorso verso la costruzione della responsabilità genitoriale (Comelli, Kaneklin, 2013).

### ***3.2.3 La famiglia affidataria***

All'interno del progetto di affido, la famiglia affidataria ricopre una posizione speculare, ma del tutto complementare, rispetto alla famiglia naturale in difficoltà. La famiglia affidataria, infatti, accoglie il minore offrendogli le cure e le attenzioni che gli mancano nel contesto di origine. Tuttavia, non sostituisce la famiglia naturale, ma rappresenta per il bambino una "famiglia in più", chiamata ad ampliare il campo di esperienze e di relazioni del minore (MLPS, 2012).

Ancor più che per la famiglia naturale, appare difficile definire i profili tipici delle famiglie affidatarie (Cassibba, Elia, 2007). D'altronde, la normativa stessa non risulta particolarmente stringente nel definire i requisiti delle famiglie affidatarie: a prescindere dall'età, dal livello di reddito e dal livello di istruzione, qualunque famiglia può mettersi a disposizione per accogliere un bambino una volta giudicata idonea (MLPS, 2012). La legge esprime solamente una preferenza verso le famiglie in cui sono già presenti dei figli. Alla base di questa disposizione vi è la predilezione per contesti familiari dove il bambino possa sperimentare modelli



relazionali diversificati, con i pari o con adulti che rivestono ruoli differenti da quello genitoriale (Cassibba, Elia, 2007).

Il modello prevalente è, quindi, quello del nucleo familiare formato da una coppia, perlopiù coniugata, con figli spesso già grandi. Si rintraccia la presenza anche di giovani coppie senza figli e di persone singole. Quest'ultima situazione appare più frequente nei casi di affido intrafamiliare, quando il bambino è collocato presso nonni, zii o altri parenti non sposati o vedovi (*Ibidem*). Si tratta per certi versi di famiglie in antitesi rispetto alla famiglia naturali dei bambini, con relazioni stabili, un buon livello di reddito, un grado di istruzione medio-alto e una rete sociale estesa (*Ibidem*).

Andando oltre il dato sociologico, spetta ai servizi valutare l'idoneità del nucleo familiare all'esperienza affidataria. Tale operazione non mira a trovare improbabili famiglie perfette, ma si limita a ricercare famiglie sufficientemente buone, in grado di assicurare condizioni adatte alla crescita del bambino (Cirillo, 1986). Quindi, oltre ad accogliere il bambino nella propria abitazione, i genitori affidatari sono chiamati a esercitare gran parte delle funzioni connesse alla responsabilità genitoriale (Moro, 2014). Gli affidatari si occupano del mantenimento del bambino, della sua educazione e istruzione, delle relazioni affettive che servono al suo sviluppo (MLPS, 2012). Tali compiti sono comunque svolti tenendo in considerazione la precisa situazione giuridica: soprattutto quando il giudice non ha sancito la sospensione o la limitazione delle responsabilità genitoriali, gli affidatari devono seguire le indicazioni dei genitori naturali, eventualmente attraverso la mediazione dei servizi (Moro, 2014). Per realizzare queste funzioni i genitori affidatari ricorrono alle competenze relazionali, educative e sociali apprese nel corso della propria esperienza familiare. Si tratta di capacità che possono essere perfezionate, ma che, concretizzandosi nella relazione quotidiana e personale con il bambino, non possono essere sostituite dall'azione di servizi e istituzioni (Regione del Veneto, 2008).

La messa in gioco queste competenze a favore di bambini e famiglie in difficoltà è data soprattutto da spinte di tipo solidaristico, spesso permeate da motivazioni religiose e politiche. Le famiglie in questione, in genere, percepiscono di possedere risorse affettive e materiali in abbondanza e decidono così di offrirle alla comunità, candidandosi come affidatarie (Comelli, Kaneklin, 2013). I servizi sono chiamati a riconoscere il valore sociale, etico e politico di questo impegno in diversi modi. Alla famiglia affidataria viene garantito un contributo economico mensile, paragonabile a un rimborso spese per il mantenimento del minore. Inoltre, ancor più importante, la famiglia affidataria è accompagnata e sostenuta dal lavoro degli operatori

psicosociali dei servizi (MLPS, 2012). La famiglia affidataria, infatti, può considerarsi un vero e proprio *partner* nel progetto di affido, partecipando attivamente alla sua costruzione in sinergia con gli altri attori sociali e istituzionali (*Ibidem*). Tuttavia, in quanto soggetto non professionale, la famiglia non può essere lasciata sola in balia delle problematiche che possono emergere nel percorso. Per questo motivo è bene che le azioni degli operatori siano improntate «[...] a lavorare non solo *con*, ma anche *per* la famiglia affidataria» (*Ivi*, p.51).

### **3.2.4 Gli operatori dei servizi**

Esaminando gli attori sociali in scena nel percorso di affido si è fatto costante riferimento alle funzioni svolte dai servizi sociali. In effetti, ogni l'affidamento familiare necessita della presenza continua degli operatori psicosociali per costruire, accompagnare e monitorare l'andamento e gli esiti del progetto (Galli, Pistacchi, 2006). Nel condurre le proprie azioni, ogni altro soggetto coinvolto si rapporta ai servizi, che all'interno del sistema svolgono quindi un importante ruolo di regia.

L'attuale legge 184/1983 si riferisce a generici *servizi sociali locali*. Nonostante i diversi indirizzi operativi a livello regionale e le diverse partizioni di competenze a livello locale, si può delineare il profilo prevalente di tali servizi (MLPS, 2012).

Ovunque l'affidamento familiare si sviluppa su due direzioni parallele, ma che convergono verso l'obiettivo comune di raggiungere il benessere del bambino: da una parte vi è la famiglia naturale che deve superare le proprie difficoltà, dall'altra la famiglia affidataria che accoglie il minore. Per curare questi diversi ambiti del progetto di affido, collegando i vari attori del sistema, si prevedono solitamente due gruppi operativi distinti, uno del servizio di tutela minorile, l'altro del Centro per l'affido. Infatti, il servizio di cura, protezione e tutela del minore, sia esso interno al Comune o in delega all'ASL, è responsabile dell'intero progetto e lavora con la famiglia d'origine: verifica la sussistenza di rischi o di pregiudizi per il minore e, se necessario, propone il percorso di affido, sostenendo il recupero delle funzioni genitoriali all'interno del nucleo familiare d'origine (Cassibba, Elia, 2007). Il centro per l'affido, invece, rappresenta la struttura che si occupa in modo stabile e specializzato dell'affidamento familiare e di altre forme di solidarietà sociale. In particolare, il centro promuove lo strumento dell'affido nel territorio, ricercando, formando e valutando le potenziali famiglie affidatarie. Nel corso del singolo progetto accompagna la famiglia affidataria e aiuta a valorizzare le risorse presenti (Galli, Pistacchi, 2006; MLPS, 2012). Oltre che per evitare un ingestibile sovraccarico di funzioni, tale suddivisione di compiti serve a favorire il mantenimento di un punto di vista

neutrale e critico sul progetto in atto: una singola *équipe* che si trovasse a interagire contemporaneamente con le due famiglie, infatti, rischierebbe di costruire, anche inconsapevolmente, alleanze con l'una o con l'altra parte (Cassibba, Elia, 2007).

Rispetto alla struttura interna delle *équipe*, il progetto di affidamento richiede la messa in campo di competenze professionali diversificate, oltre la funzione prettamente assistenziale. Per questo motivo, si ricorre a *équipe* di tipo multiprofessionale, formate in genere da un assistente sociale e uno psicologo che lavorano congiuntamente al singolo progetto. Più o meno occasionalmente, le *équipe* collaborano poi con educatori e altre risorse del territorio.

Nelle situazioni di particolare complessità, alle *équipe* del servizio sociale si aggiungono nel gruppo di lavoro altri attori, quali i servizi sanitari (il pediatra, il medico di base), i servizi sociosanitari specialistici (il neuropsichiatra infantile, il Servizio per le Dipendenze, il Centro di Salute Mentale, il Consultorio Familiare) e tutti le altre agenzie che, più o meno direttamente, entrano in contatto con il minore, come la scuola (Galli, Pistacchi, 2006; MLPS, 2012). Il gruppo di lavoro, dunque, solitamente gestito dall'assistente sociale del servizio di tutela minorile, costituisce un sistema integrato in cui si riuniscono, si confrontano e si coordinano i diversi attori impegnati nel rispondere ai bisogni del bambino e della sua famiglia.

### **3.3 Percorsi e dinamiche dell'affidamento familiare**

Il periodo di accoglienza del bambino presso l'abitazione della famiglia affidataria rappresenta solo una tappa intermedia, seppur centrale, dell'intero percorso di affidamento familiare. I vari attori dell'affido, infatti, entrano in scena prima dell'avvio vero e proprio del progetto e continuano a svolgere un ruolo importante anche alla fine, quando il bambino rientra auspicabilmente nella famiglia di origine. Nei successivi paragrafi, dunque, si tenta di analizzare l'affidamento familiare ricostruendo i diversi momenti attraverso cui la sua trama si sviluppa.

#### ***3.3.1 L'attivazione, la formazione e la conoscenza delle risorse affidatarie***

L'affidamento familiare non si riduce alla mera erogazione di un servizio, ma si configura come un intervento che necessita di una disponibilità volontaria che in molti territori non è facilmente reperibile (Galli, Pistacchi, 2006). Per questo motivo, gli enti locali, insieme alle organizzazioni di volontariato e alle associazioni, sono chiamati a predisporre azioni di contesto volte a ricercare potenziali famiglie affidatarie nel territorio (MLPS, 2012). Così, vengono organizzate periodicamente campagne di informazione e di sensibilizzazione sulla realtà dell'affidamento

familiare e sulle opportunità di accogliere e sostenere bambini in difficoltà. Sono numerose le strategie a cui i servizi e gli altri soggetti interessati ricorrono per portare avanti tali iniziative: conferenze, incontri, spettacoli, distribuzione di materiali informativi (Sartori, 2013). A prescindere dai *media* impiegati, in questa prima fase l'obiettivo è quello di promuovere la cultura della solidarietà e incrementare l'attenzione verso le situazioni di svantaggio sociale di bambini e famiglie (*Ibidem*).

Le famiglie che decidono poi di candidarsi a diventare famiglie affidatarie presentano la propria disponibilità ai servizi, generalmente ai centri per l'affido. In seguito a questo primo contatto, in cui l'operatore raccoglie le prime informazioni generali sul nucleo, ha inizio il percorso di formazione della famiglia affidataria. Questo prevede di solito una serie di incontri di gruppo con altri aspiranti affidatari e, in seguito, alcuni colloqui tra la famiglia e gli operatori (MLPS, 2012).

Gli incontri in gruppo, che continuano anche durante l'accoglienza del bambino, permettono all'aspirante famiglia affidataria di avere una visione più profonda e concreta dell'esperienza di affido. Alle riunioni di gruppo sono spesso invitate anche famiglie già affidatarie, che portano la propria testimonianza per «[...] “far toccare” ai presenti alcuni momenti dell'esperienza di solidarietà e quindi favorire nei partecipanti l'entrare in relazione con l'esperienza» (Sartori, 2013, p.38). In generale, gli incontri gruppalmente permettono alla famiglia candidata di avvicinarsi gradualmente al mondo dell'affido, costituendo un primo spazio di espressione e di riflessione riguardo le proprie motivazioni, le proprie attese e i propri dubbi (Sartori, 2013). Parallelamente, dal punto di vista degli operatori, tali incontri rappresentano anche l'occasione per sviluppare una conoscenza più approfondita della famiglia (Galli, Pistacchi, 2006).

Dopo i primi incontri in gruppo, è probabile che le famiglie incerte o meno motivate si ritirino dal percorso di formazione. Le famiglie più determinate, invece, portano avanti la propria candidatura avviando una serie di colloqui individuali con gli operatori, eventualmente anche in visita domiciliare (Cirillo, 1986). Questa fase presenta una certa componente valutativa: la disponibilità non è un criterio sufficiente per poter essere selezionati come famiglia affidataria (Cassibba, Elia, 2007). È necessario che gli operatori raccolgano informazioni riguardo al funzionamento interno ed esterno della famiglia e dei suoi singoli membri. Nel corso dei colloqui, dunque, si tenta di conoscere le persone a partire dalle loro storie individuali e familiari, dalle loro competenze, dai loro limiti e dalle loro aspettative rispetto all'affido (Cirillo, 1986).

Ai fini dell'ipotetico progetto di affido futuro, è rilevante la comprensione della motivazione prevalente alla base della candidatura a famiglia affidataria (Cassibba, Elia, 2007). Oltre alla manifesta volontà di fare del bene, nel proporsi come potenziali affidatarie le persone mettono in gioco motivazioni profonde, spesso inconscie, che nascondono a loro volta un bisogno più o meno inappagato e influenzano l'andamento e l'esito dell'affido (Comelli, Kaneklin, 2013). Compito degli operatori è tentare di intravedere queste motivazioni non solo per certificare l'idoneità o meno della famiglia all'affido, ma anche per costruire in seguito progetti compatibili con il modello di famiglia in esame e con le sue motivazioni (Cirillo, 1986).

### ***3.3.2 La progettazione del percorso di affidamento familiare***

Come esito della fase precedente si avrà la composizione di una lista di famiglie disponibili e preparate all'accoglienza di un bambino in affido. I servizi possono così attingere da questo elenco di risorse affidatarie nel momento in cui predispongono un nuovo percorso di affidamento familiare. Tra la dichiarazione di disponibilità della futura famiglia affidataria e l'inizio effettivo del percorso di accoglienza del bambino vi è un ulteriore passaggio, ovvero la progettazione dell'affido e la selezione della famiglia accogliente.

La progettazione costituisce un momento di fondamentale importanza per il buon esito del percorso di affidamento familiare. In questa fase gli operatori definiscono i termini dell'intervento: si esplicitano le ragioni alla base della scelta dell'affido e si stabiliscono gli attori, le azioni, i tempi e gli obiettivi che sostanziano l'intero progetto (MLPS, 2012). Durante l'intervento, quasi certamente, il progetto viene via via modificato in base all'andamento e agli sviluppi inattesi che il percorso di affido inevitabilmente comporta. In ogni caso, il progetto rappresenta una prima cornice semantica e operativa entro cui i diversi attori sono chiamati a pensare e ad agire. Auspicabilmente gli operatori dovrebbero coinvolgere il più possibile la famiglia di origine e il bambino nell'elaborazione del progetto (*Ibidem*). Arrivare a concordare compiti e obiettivi dell'intervento, infatti, rappresenta di per sé una parte del progetto, essendo indicatore di consapevolezza rispetto ai problemi presenti e alla necessità di affrontarli (Cassibba, Elia, 2007). Nella prassi, tuttavia, difficilmente si riesce a co-costruire un progetto di tutela insieme alla famiglia interessata, specie nelle situazioni più compromesse. Così, gli operatori devono tentare di carpire quanto più possibile da una collaborazione spesso tronca, parziale, ambivalente, se non del tutto assente (Cipolloni, Cirillo, 1994).

Diverse sono le strade che possono condurre all'avvio di un percorso di affidamento familiare. Tuttavia, in ogni caso, il progetto deve muoversi dall'immagine della situazione familiare

contingente (Cassibba, Elia, 2007). I servizi delineano tale immagine realizzando una valutazione psicologica e sociale sul funzionamento dei membri della famiglia e sui modelli relazionali in atto, evidenziando le eventuali criticità rispetto al benessere e allo sviluppo del minore (Comelli, Kaneklin, 2013). L'affidamento familiare, però, non è un mero intervento di tipo assistenziale (Cirillo, 1986). Dunque, alla valutazione diagnostica, volta a individuare le carenze presenti nel nucleo familiare, si accompagna una valutazione prognostica sulla recuperabilità delle capacità genitoriali e sui possibili miglioramenti del bambino (Cassibba, Elia, 2007). Riguardo ai genitori, risulta di particolare rilevanza la capacità metacognitiva di riflettere e riconoscere le proprie difficoltà e i bisogni del bambino. Sul fronte del bambino, invece, un'indagine sulla qualità dell'attaccamento ai genitori e sul modo in cui egli vive le separazioni offre importanti indicazioni rispetto a come sviluppare il progetto (Comelli, Kaneklin, 2013). È quindi dalla combinazione (e sovrapposizione) tra elementi diagnostici ed elementi prognostici che assistenti sociali e psicologi formulano le specifiche azioni che strutturano il complessivo progetto di affido (*Ibidem*).

Mentre elaborano il progetto, gli operatori iniziano a ipotizzare quale famiglia tra quelle disponibili sul territorio potrebbe rivelarsi più adatta ad accogliere il minore e a rispondere ai suoi particolari bisogni (MLPS, 2012). L'operazione di abbinamento consiste quindi «nell'affiancare il bambino giusto alla famiglia giusta» (Cirillo, 1986, p.107). Il buon esito dell'affido, infatti, dipende largamente dalla buona corrispondenza tra le caratteristiche del nucleo affidatario e quelle del bambino.

Numerosi sono i criteri che gli operatori devono considerare nel decidere quale risorsa affidataria coinvolgere nel progetto (Cassibba, Elia, 2007). In primo luogo, assistenti sociali e psicologi devono tenere presente le caratteristiche del minore, come l'età, il tipo di problematica familiare, il temperamento. Ad esempio, è consigliabile che un bambino con un vissuto particolarmente difficile sia inserito in una famiglia che abbia già alle spalle un'esperienza di affido e sappia gestire meglio eventuali complicazioni. In secondo luogo, è necessario vagliare anche le qualità della potenziale famiglia affidataria, esaminandone le motivazioni e le aspettative, i probabili stili educativi e di cura adottati, la capacità di rapportarsi positivamente alla famiglia di origine. Inoltre, si riflette sulla composizione del nucleo, prestando attenzione al ruolo che potrebbero ricoprire gli eventuali figli presenti. Ad esempio, in una famiglia che esprime orientamenti appropriativi sarebbe opportuno evitare l'inserimento di bambini che, per vari motivi, alimentino fantasie adottive. Al tempo stesso, in certi casi, può essere utile anche

soddisfare le preferenze avanzate dalla famiglia, qualora queste riflettano le effettive risorse e capacità presenti nel nucleo; si pensi qui alla situazione di una famiglia che, non avendo ancora avuto esperienza con figli adolescenti, preferisca accogliere bambini più piccoli (*Ibidem*).

L'abbinamento è dunque un'operazione molto complessa, a cui gli operatori devono necessariamente dedicare tempo e risorse, evitando forzature che possono compromettere il successo del percorso d'affido e, quindi, del progetto di tutela (Galli, Pistacchi, 2006). Solo una volta terminato questo passaggio, all'interno di un progetto ben definito, è possibile procedere con l'inizio dell'affido vero e proprio.

### ***3.3.3 L'accompagnamento nel percorso di affidamento familiare***

Una volta che è stato definito il progetto ed è stato disposto il provvedimento amministrativo o giudiziale che autorizza l'intervento, può avere inizio la fase centrale del percorso dell'affidamento familiare: il bambino viene allontanato dalla famiglia naturale e inserito nella famiglia affidataria. Parallelamente, la famiglia naturale avvia o prosegue il proprio programma di recupero delle funzioni genitoriali. In questa fase centrale i servizi svolgono una continua funzione di accompagnamento dei diversi attori coinvolti, pianificando incontri e colloqui regolari con le famiglie e il minore. Con cadenza almeno semestrale, tra l'altro, l'operatore responsabile del progetto ha il compito di aggiornare il giudice tutelare o il Tribunale per i Minorenni riguardo l'andamento dell'affido ed eventuali fatti rilevanti (MLPS, 2012).

È necessario che gli operatori psicosociali si adoperino nel preparare in modo adeguato un evento critico come il passaggio, seppur temporaneo, da una famiglia all'altra. In continuità con il lavoro svolto in precedenza, al bambino devono essere fornite le informazioni essenziali rispetto all'esperienza che sta per affrontare, chiarendo gli scopi e la probabile durata dell'affido. Per il benessere del bambino è quanto più fondamentale evitare allontanamenti bruschi e traumatici (Cassibba, Elia, 2007). Per costruire un contesto trasparente e sicuro, anche la famiglia naturale deve essere aiutata nel maturare la coscienza della necessità e dell'utilità della separazione dal bambino, sottolineando la logica non punitiva del provvedimento e creando gli spazi per accogliere la rabbia e gli altri sentimenti che una simile situazione può provocare (Cipolloni, Cirillo, 1994).

La preparazione del momento di affido vero e proprio riguarda naturalmente anche la famiglia affidataria. Su questo fronte è bene che gli operatori valutino in modo accurato quali e quante informazioni fornire agli affidatari sul bambino e i suoi vissuti personali e familiari. Per proteggere il processo di reciproca scoperta tra bambino e nucleo affidatario le informazioni

vengono selezionate e trasmesse gradualmente (Cassibba, Elia, 2007). Prima del trasferimento, in ogni caso, gli operatori organizzano un piano di progressiva conoscenza tra bambino e affidatari, programmando incontri e visite nell'abitazione di questi ultimi. Anche qui, il coinvolgimento della famiglia d'origine, anche se molto difficile nella prassi, potrebbe essere un fattore importante per creare un clima progettuale aperto e collaborativo (MLPS, 2012).

Un'adeguata preparazione dell'affido serve a rendere meno traumatica la separazione tra bambino e genitori naturali. Tuttavia, in qualsiasi caso, il momento dell'allontanamento resta un evento critico che rischia di generare disorientamento e disperazione. Agli occhi del bambino, infatti, l'allontanamento da un lato minaccia i suoi legami affettivi con gli adulti di riferimento, dall'altro lo proietta in un contesto a lui quasi sconosciuto e di solito abbastanza diverso da quello di origine. L'allontanamento è fonte di stress anche per la famiglia naturale, chiamata a riorganizzare il proprio sistema di funzionamento e ad affrontare i vissuti di perdita e di fallimento (Cassibba, Elia, 2007). Anche l'inserimento nel nucleo affidatario, dunque, avviene, se possibile, a piccoli passi, facendo attenzione a garantire un senso di continuità tra i contesti e rendendo il più possibile prevedibile le vicende legate al passaggio dalla famiglia naturale. La risorsa affidataria diviene un protagonista attivo e decisivo nel far sì che il bambino viva al meglio i cambiamenti che l'affido comporta. Soprattutto in questa fase iniziale gli affidatari, sostenuti dagli operatori, devono mostrare un atteggiamento tollerante, protettivo e comprensivo verso il minore, le sue resistenze e i suoi repentini cambi di umore. È in questo periodo di accoglienza che si gettano le fondamenta per l'instaurazione di un rapporto di fiducia tra bambino e nucleo affidatario (*Ibidem*).

Dopo l'inserimento, dunque, deve essere portato avanti in modo ancora più intenso un lavoro congiunto e parallelo tra servizi, famiglia affidataria e famiglia naturale per seguire i progressi del bambino e raggiungere gli obiettivi prefissati dal progetto (MLPS, 2012). Al principio, il sostegno al bambino è finalizzato soprattutto a comprendere ed elaborare i sentimenti di perdita dovuti al distacco dai genitori (Cassibba, Elia, 2007). Una volta accolto, talvolta dopo un primo periodo positivo, il bambino può manifestare forme di disagio interiore a causa dell'assenza delle sue figure di riferimento originali. Può esprimere questa carenza attraverso rabbia, depressione, scarso interesse per il nuovo contesto, regressione nei comportamenti (Galli, Pistacchi, 2006). Appare così necessario anticipare questi momenti di sconforto emotivo con interventi che permettano al bambino di accettare la separazione avvenuta, orientandolo a cogliere quanto di buono può offrire la nuova situazione. Il bambino ha bisogno qui di una



figura di riferimento che lo guidi nel risolvere una simile lacerazione interiore e lo accompagni nel disegnare in modo coerente il proseguo del proprio percorso di vita (Cassibba, Elia, 2007). Il nucleo affidatario deve garantire spazi di ascolto e di cura del minore e dei suoi vissuti sia nella quotidianità sia in occasioni più strutturate, seguendo magari le indicazioni dell'assistente sociale, dello psicologo o dell'educatore.

Infatti, risulta essenziale che anche gli operatori, che spesso conoscono il minore da molto prima dell'affido, continuino a relazionarsi personalmente con il bambino (Gallina, Mazzucchelli, 2016). Prestando particolare attenzione a evitare di far affiorare troppo esplicitamente i suoi ricordi traumatici (*Ibidem*), l'operatore parla con il bambino, raccoglie i suoi stati d'animo, le sue opinioni e le sue credenze e le corregge, le integra, le rivede insieme a lui (Pistacchi, Galli, 2006). A tal fine, è necessario che, fin dalle fasi precedenti, si sia instaurata una relazione di fiducia con il bambino. Agli occhi di quest'ultimo, la missione dell'operatore assume in questo modo il valore della promessa che «ci sarà sempre un adulto disposto ad ascoltarlo, che deciderà per lui insieme ad altri adulti [...], ma sempre tenendo conto delle sue scelte» (*Ivi*, p.68). In assenza di questa delicata attività di accompagnamento e di cura, il bambino non solo si trova senza riferimenti esterni alla risorsa affidataria, ma rischia di essere gettato in un ulteriore stato di incertezza e provvisorietà. Una circostanza simile può generare nel bambino un meccanismo di idealizzazione dei genitori biologici, i quali vengono mitizzati e ricordati solo nei loro aspetti positivi. A questa percezione distorta della realtà e dei propri vissuti si accompagna in genere il rifiuto alla costruzione di legami con la famiglia affidataria (Cassibba, Elia, 2007).

Per integrarsi efficacemente nel nucleo affidatario, invece, il bambino deve in un certo senso mettere in discussione i modelli relazionali con cui è cresciuto nel proprio contesto di origine. Nell'affido, il bambino è chiamato a legarsi alla famiglia affidataria e ad apprendere nuovi schemi di comportamento e nuovi valori e, al tempo stesso, a mantenere un saldo legame affettivo con la famiglia naturale (Galli, Pistacchi, 2006). Questo tipo di intervento, dunque, implica il configurarsi di una doppia genitorialità, in cui le funzioni di figure diverse, i genitori naturali e quelli affidatari, si affiancano e si sovrappongono tra loro. Tale sdoppiamento dei modelli genitoriali non può che generare nel bambino dilemmi sia pratici sia psicologici ed emotivi. A tal proposito, Saviane Kaneklin riconduce questo processo di cesura dell'appartenenza familiare al cosiddetto *conflitto di lealtà*, ovvero «la situazione in cui un soggetto si trova a vivere un rapporto d'amore con persone diverse in modo tale che l'attaccamento all'uno può assumere, in particolari condizioni, il significato di slealtà e di

tradimento nei confronti dell'altro» (Comelli, Kaneklin, 2013, p.53). L'affidamento familiare innesca così una vera e propria crisi nel bambino riguardo alla percezione della propria identità familiare. Tuttavia, tale crisi appare una condizione strutturale e costitutiva del percorso di affidamento, funzionale ad attivare il cambiamento. Il conflitto di lealtà, infatti, rende visibile al bambino l'esistenza di modi di vivere diversi, favorendo adattamenti e apprendimenti che permettono di modificare stili comportamentali e cognitivi poco funzionanti e di coltivare nuovi valori, interessi e capacità (*Ibidem*).

Fronteggiando il conflitto di lealtà insito nei meccanismi dell'affidamento familiare, il bambino può iniziare a instaurare una relazione significativa con gli affidatari e a integrarsi nel nuovo contesto di vita. Di conseguenza, inizia in questo momento a muoversi nel nucleo familiare con maggior dimestichezza e spontaneità, adeguandosi ai modi e ai riti della famiglia affidataria e accettando i ruoli che i vari membri ricoprono (Cassibba, Elia, 2007). Il raggiungimento di tale meta, in cui la famiglia affidataria è riconosciuta dal bambino come nuova (e ulteriore) base sicura può richiedere tempo e fatica per la famiglia affidataria.

Proprio per questo motivo, dunque, anche durante l'affido i servizi si adoperano per supportare gli affidatari nel portare avanti le proprie funzioni. Ciò avviene innanzitutto attraverso colloqui periodici con l'assistente sociale o lo psicologo che seguono il progetto (Cirillo, 1986). Tali incontri forniscono un aiuto specifico alla singola famiglia e, al tempo stesso, permettono agli operatori di monitorare l'andamento dell'affido. In occasione dei colloqui, infatti, gli affidatari si confrontano con le difficoltà legate all'esperienza di affido e ai cambiamenti, i dubbi, le crisi che esso può comportare. A partire dai punti di vista espressi dalla famiglia affidataria, l'operatore interviene con osservazioni e indicazioni utili per elaborare una strategia comune e far fronte ai problemi emersi (Sartori, 2013).

Accanto ai colloqui individuali, poi, i servizi organizzano solitamente anche un percorso di incontri di gruppo, nei quali le famiglie affidatarie hanno l'occasione di discutere riguardo il proprio percorso. Queste riunioni rappresentano un prezioso spazio di apprendimento e di sostegno al progetto di affido. Il confronto ha inizio generalmente da questioni educative concrete e si sviluppa attraverso la successione e l'intreccio dei racconti degli affidatari. La dimensione grupppale di questi scambi rappresenta un valore aggiunto nel sostegno alle famiglie: nei racconti degli altri affidatari le famiglie si rispecchiano, guardano con luce nuova alle proprie vicende e si sentono meno sole (*Ibidem*).

Una parte importante del supporto alle famiglie affidatarie, infine, riguarda la gestione del legame tra il bambino e i suoi genitori naturali. Data la sua auspicabile dimensione temporanea, infatti, l'esperienza di affido prevede il mantenimento e la cura del rapporto con il nucleo familiare d'origine (Cassibba, Elia, 2007). Nella stesura del progetto viene pianificato un regime di incontri e di visite che può variare in base al tipo di situazione, alla fase e alla finalità dell'intervento. Così, il bambino può trascorrere uno o più giorni della settimana nell'abitazione della famiglia naturale, oppure incontra i genitori solo per qualche ora alla settimana, talvolta in contesti protetti, sotto la supervisione di un educatore. Altre volte, è necessario arrivare a sospendere momentaneamente le visite, come quando si sta accertando la sussistenza di un grave rischio per il minore o quando le visite precedenti siano risultate per lui disturbanti (Galli, Pistacchi, 2006).

La realizzazione di questi incontri costituisce una componente importante per il buon esito dell'affidamento familiare. Nel mantenere il proprio legame con il contesto di provenienza il bambino ottiene rassicurazioni dai genitori circa il loro affetto, alleviando la paura del rifiuto e dell'abbandono. Al tempo stesso, la continuità nella relazione con i genitori permette di evitare l'innescò di processi di idealizzazione degli stessi. Vedere periodicamente i propri genitori naturali, quindi, sostiene il bambino nello sviluppare quella sicurezza necessaria per integrarsi nel nuovo ambiente e aprirsi a nuove esperienze di vita (Cassibba, Elia, 2007). Tuttavia, è bene riconoscere la possibile imprevedibilità e pericolosità di questi incontri, facendo chiarezza con il bambino e con i genitori naturali e arrivando, quando necessario, anche a sospendere le visite (Cassibba, Elia, 2007, Galli, Pistacchi, 2006).

Il buon andamento di questi incontri è dunque un importante indicatore del percorso di recupero delle capacità genitoriali. Ogni momento trascorso con il bambino, infatti, si presenta come l'occasione per apprendere, verificare e mettere in pratica le capacità e le competenze necessarie per divenire genitori sufficientemente buoni (Cassibba, Elia, 2007). A tal fine, la presenza di un educatore durante le visite può rivelarsi molto utile: l'operatore non solo garantisce la sicurezza del bambino (ad esempio, in caso di regime di visite protette), ma può facilitare e guidare l'interazione tra bambino e famiglia, definendo poi degli spazi di riflessione, di confronto e di miglioramento con il genitore una volta terminato l'incontro (*Ibidem*). Curando in modo proattivo la relazione tra bambino e genitori naturali, quindi, si contribuisce non solo a mantenere i legami familiari, ma anche a migliorarli, producendo il cambiamento.

### *3.3.4 La conclusione del percorso di affidamento familiare*

In base al livello di adattamento reciproco dei vari soggetti e al raggiungimento degli obiettivi prefissati, il percorso di affidamento familiare può produrre diversi epiloghi (Cassibba, Elia, 2007). Qualunque sia l'esito dell'esperienza nella famiglia affidataria, però, è bene che servizi e famiglie si attivino per curare adeguatamente anche questo passaggio, soprattutto se si prevede un nuovo distacco (MLPS, 2012).

In generale, la conclusione auspicata e prevista per legge consiste nel rientro del bambino nella sua famiglia di origine: il progetto di affido e gli interventi per il recupero delle capacità genitoriali hanno avuto successo e, di conseguenza, si sono ricostruite delle condizioni sufficienti perché il minore possa ricongiungersi ai suoi genitori. Qualora il progetto non consegua gli obiettivi prefissati nei tempi attesi è comune, come visto, che la durata dell'affido venga prolungata, spesso oltre il limite di 24 mesi sancito dalla legge. Quando l'affido riguarda adolescenti e preadolescenti, è possibile che il percorso prosegua fino al compimento dei 18 anni del ragazzo; in queste situazioni, una volta raggiunta la maggiore età, il ragazzo può decidere, oltre che di continuare la convivenza con gli affidatari, di iniziare un percorso di emancipazione, ad esempio inserendosi in una struttura semiautonoma. Al contrario, se il bambino è molto piccolo, è possibile che durante l'affido si arrivi a dichiarare la sua adottabilità; il bambino deve quindi lasciare la famiglia affidataria ed essere proiettato in un progetto di vita di tempo indeterminato. Infine, quando l'accoglienza del bambino presso gli affidatari non va come previsto per le difficoltà della famiglia affidataria nel portare avanti i propri compiti, i servizi devono immaginare un nuovo progetto di collocamento: il bambino potrebbe trasferirsi così in un'altra famiglia affidataria o in una casa-famiglia (Cassibba, Elia, 2007).

In tutte queste ipotesi, anche quelle più desiderabili, è necessaria un'attenta opera di affiancamento da parte dei servizi e delle famiglie coinvolte. Queste transizioni, infatti, costituiscono per tutti dei momenti molto delicati (MLPS, 2012). Così, gli operatori di riferimento hanno il compito di proseguire l'azione di informazione e di spiegazione del bambino rispetto agli sviluppi dell'affido. Specie dopo una lunga esperienza di affido, con il ritorno nel nucleo di origine il bambino si trova a dover abbandonare (di nuovo) un contesto familiare e sociale, quello affidatario, su cui ha investito e a cui si è legato. Rispetto al rapporto tra genitori naturali e bambino, invece, gli operatori devono occuparsi di restituire familiarità e spontaneità ai loro legami. Ad esempio, i genitori devono essere aiutati ad accogliere i racconti del figlio riguardo alle esperienze fatte durante l'affido. Al tempo stesso, i bambini devono

essere aiutati a comprendere e accettare i progressi realizzati dai genitori e i cambiamenti intercorsi durante il loro collocamento presso gli affidatari. Nel complesso, l'intervento degli operatori è indirizzato a far sì che il minore si reintegri adeguatamente nella famiglia di origine e non viva ulteriori traumi da separazione.

Al fine di facilitare questo passaggio la famiglia affidataria può rappresentare un importante punto di riferimento per il minore e per gli operatori. Contestualmente, è però necessario che la famiglia affidataria stessa venga supportata nel fronteggiare la separazione dal bambino (Sartori, 2013). Con la chiusura dell'affido, infatti, termina un'esperienza faticosa, ma significativa. Anche i membri della famiglia affidataria, dunque, vivono emozioni travolgenti: al desiderio di mantenere i rapporti con il bambino si aggiunge il senso di vuoto per la sua mancanza, il timore per il suo futuro, la paura di non aver fatto abbastanza (Comelli, Kaneklin, 2013). Gli incontri di gruppo, anche in questa fase, possono così rappresentare uno spazio prezioso dove dare sfogo a questi vissuti e interiorizzare, partendo dalla sofferenza, il valore del legame stretto con il bambino, che permane anche dopo l'affido (Sartori, 2013).

Riguardo al mantenimento del rapporto tra il bambino e i genitori affidatari, il legislatore si è espresso di recente, attraverso la Legge 19 ottobre 2015, n.173 *Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, sul diritto alla continuità affettiva dei bambini e delle bambine in affido familiare*. La norma parte dall'idea secondo cui non è possibile, sia a livello giuridico sia a livello psicologico, ignorare i legami affettivi con chi si è preso cura del bambino, anche se per un tempo limitato come nel caso delle famiglie affidatarie (Forcolin, 2009). Quindi, dopo il rientro nella famiglia di origine, i servizi devono adoperarsi per programmare incontri periodici, visite e contatti tra il bambino e la famiglia affidataria. In tal modo, si intende valorizzare il patrimonio di relazioni costruite dal bambino durante il suo percorso di vita, conservando un'ulteriore base sicura su cui poter contare per il futuro (*Ibidem*). Anche al di fuori della cornice dell'affidamento familiare, dunque, il lavoro dei servizi prosegue nel monitorare e affiancare il sistema di relazioni e di azioni che si è configurato.

L'affidamento familiare, per quanto dal carattere provvisorio, si propone come intervento con effetti permanenti e duraturi nella vita di ciascuno degli attori coinvolti (Garbellotti, Rossi, 2017).

## **Capitolo IV – L’accompagnamento del bambino in affido al confronto con la sua storia di vita. Un possibile approccio**

Si giunge ora al cuore della ricerca, in cui il discorso sulla narrazione nel lavoro sociale si incontra finalmente con il tema della tutela minorile e, in particolare, dell’affidamento familiare. In precedenza, si è visto che l’affidamento familiare non è un intervento limitato alla mera messa in protezione del bambino all’interno della famiglia affidataria. Al contrario, esso richiede che l’assistente sociale e gli altri operatori realizzino una costante azione di accompagnamento del minore e dei suoi vissuti, soprattutto nel trasferimento da una famiglia all’altra. Il minore è una parte attiva del progetto e, come tale, deve venire coinvolto, informato e ascoltato (MLPS, 2012).

Partendo da tale premessa, in questo capitolo si sosterrà la necessità di aiutare il minore in affido a ricostruire la sua storia personale e familiare. Come raccomandato anche dalle linee di indirizzo nazionali sull’affidamento familiare, infatti, gli operatori devono garantire al bambino l’accesso alla sua storia e alle ragioni che l’hanno condotto lì dove si trova. La conoscenza, la comprensione e l’elaborazione delle esperienze vissute costituiscono fondamentali fattori protettivi per la crescita del bambino, soprattutto nelle situazioni più difficili (Chistolini, 2006; Gallina, Mazzucchelli, 2016).

Il bambino che viene inserito in un percorso di affido ha un passato spesso costellato di eventi dolorosi, intricati, difficili da comprendere e da raccontare. Anche l’allontanamento dalla famiglia naturale e l’inserimento nella famiglia affidataria, d’altronde, costituiscono passaggi sconvolgenti per il minore. Senza un adeguato sostegno, il bambino rischia di sviluppare rappresentazioni di sé e della propria vita distorte, lacunose e frammentate.

In questo capitolo, si presenterà così il potenziale contributo offerto dal metodo narrativo per aiutare il bambino a riappropriarsi della propria storia di vita, ponendo le fondamenta per l’avvio di un percorso di resilienza (Ius, Milani, 2010) e per il raggiungimento di un maggior benessere personale, psicologico e sociale (Chistolini, 2006). In seguito, si illustreranno alcuni strumenti socioeducativi utili per leggere, rileggere e intervenire sulla storia del minore. Si anticiperà, in questo modo, la ricerca empirica presentata nel capitolo 5: le pratiche e gli strumenti qui analizzati a livello teorico, infatti, nel successivo capitolo saranno studiati nella loro applicazione a casi concreti.

#### **4.1 Narrazione, narrativa, infanzia**

La narrazione può divenire uno strumento fruttuoso nell'ambito dei servizi di cura, protezione e tutela del minore. L'istinto alla narrazione che caratterizza la specie umana, infatti, risulta particolarmente forte durante l'infanzia: «i bambini hanno fame di storie» (Calliari, Degasperi, 2007, p.43). Soprattutto nelle odierne società alfabetizzate, d'altronde, i bambini si confrontano con la narrazione nelle sue diverse forme fin dai primi anni di vita. Il mondo dei bambini è affollato di storie e racconti. Alle piccole narrazioni quotidiane di familiari e educatori si affianca una sempre più ricca narrativa per l'infanzia, fatta di libri, cartoni animati, film, giochi (Calliari, Degasperi, 2007).

La narrazione emerge così chiaramente come una componente fondamentale per la crescita del bambino (Smorti, 1994). Esiste una stretta relazione tra narrazione e sviluppo cognitivo e linguistico del bambino. Secondo Bruner (1992), addirittura, l'acquisizione delle capacità cognitive e linguistiche in tenera età è data dalla spinta naturale a pensare e a guardare il mondo sotto forma di storia. Così, da un lato la narrazione promuove l'apprendimento del linguaggio e delle norme culturali, dall'altro, in parallelo, proprio il linguaggio e la cultura potenziano la capacità di produrre e comprendere narrazioni sempre più complesse (*Ibidem*).

Nel processo di crescita, le prime forme di narrazione si rintracciano già durante la primissima infanzia. La conversazione con i genitori sulle esperienze familiari quotidiane, ad esempio, costituisce una prima occasione in cui il bambino ascolta storie e prende parte alla loro costruzione. Dai 18-20 mesi, infatti, il piccolo inizia di solito a rispondere ai genitori, confermando o meno il resoconto narrativo che gli viene proposto (Smorti, 1998). In queste fasi iniziali, il ruolo dei genitori e dei *caregiver* è molto importante: stimolando e supportando quotidianamente il bambino a raccontare i ricordi delle esperienze, essi lo spingono ad apprendere e potenziare le sue capacità narrative (McAdams, 2001). Linguaggio e narrazione, dunque, vengono impiegati per esprimere la propria esperienza soggettiva e intersoggettiva, costruendo una storia comune del bambino e di chi si prende cura di lui (Levorato, 2000). Gradualmente, con un linguaggio sempre più articolato e chiaro, il bambino diviene maggiormente partecipe delle conversazioni con gli adulti e inizia via via ad assumere autonomia nell'elaborazione e nella condivisione dei suoi racconti (Smorti, 1998). Nella scena della conversazione familiare il bambino passa gradualmente dal ruolo di spettatore a quello di primo attore (Smorti, 1994). Le storie rappresentate possiedono strutture e forme elementari: si soffermano solo sulle azioni senza alcun riferimento agli stati interni, non prevedono situazioni

problematiche e conflitti e le possibili emozioni primarie considerate (felicità, tristezza, rabbia) sono strettamente legate a eventi esterni (Levorato, 2000).

Oltre che nelle conversazioni con gli adulti, in questa fase i bambini sperimentano le proprie abilità narrative attraverso i monologhi. Parlando a voce alta, chiacchierando tra sé e sé, il bambino impara a ordinare la propria esperienza e pian piano ad attribuirvi un significato unitario. In questi occasionali soliloqui, dunque, si ritrova una prima forma di costruzione del sé narrativo: «imparando ad esprimere le proprie trascorse esperienze, i bambini diventano al tempo stesso capaci di rappresentarle a sé stessi» (Smorti, 1998, p.135).

Soggettività e intenzionalità, propria e altrui, entrano gradualmente nelle storie dei bambini. Un passo essenziale è lo sviluppo, tra i 3 e i 4 anni, di una teoria della mente, la capacità di comprendere le credenze, le motivazioni e le intenzioni che orientano l'agire delle altre persone (Caravita e al., 2018). Nelle narrazioni possono così essere inclusi i punti di vista, i sentimenti e gli stati interni dei diversi personaggi. A partire dai 4 anni, poi, il bambino inizia a essere in grado di collegare gli eventi non solo per tema, ma anche secondo relazioni temporali e causali (Levorato, 2000). A cavallo tra l'età prescolare e l'età scolare, dunque, il bambino raggiunge un altro importante traguardo nella capacità di elaborazione narrativa.

Con il passaggio alla scuola elementare il bambino impara a padroneggiare le forme e le strutture basilari della narrazione (Smorti, 1998). Tra i 5 e i 6 anni i bambini sono capaci di produrre storie molto semplici conformi alle regole della grammatica narrativa. Inoltre, quando ascoltano dei racconti, i bambini si aspettano che questi rispettino tali regole; se ciò non accade, si genera confusione e i bambini tentano di riformulare il racconto secondo i canoni narrativi (McAdams, 2001; Smorti, 1994). In generale, le storie elaborate dai bambini in questa fase prevedono un protagonista che affronta un problema e lo supera. Dai 6 anni questo semplice canovaccio è arricchito dall'attribuzione ai vari personaggi di stati mentali che motivano le loro azioni e le loro scelte (Smorti, 1998).

Nell'acquisizione delle capacità narrative un ruolo di crescente importanza è assunto anche dall'immaginazione. La narrativa di fantasia, prima solo fruita e poi prodotta, accompagna il bambino nel suo percorso di crescita. Le storie fantastiche, infatti, non si risolvono nella dimensione ludica e ricreativa, ma permettono di costruire e ricostruire il proprio mondo in modo creativo, dando voce e corpo a significati, emozioni, desideri e paure (*Ibidem*). Il gioco, in qualunque sua forma, rappresenta un momento fortemente intriso di fantasia narrativa: divertendosi con bambole e pupazzi oppure agendo loro stessi nel ruolo dei propri personaggi



preferiti, i bambini mettono in scena vere e propri copioni. In questo modo, il bambino si confronta con la realtà, la significa e la trasforma. Ciò vale tanto più nel gioco con altri bambini o con gli adulti, in cui il bambino si ritrova a costruire una sceneggiatura congiunta, negoziando e trovando accordi con gli altri sulle regole e gli sviluppi della trama (Smorti, 1994).

Nel periodo delle scuole elementari le occasioni per affinare le proprie capacità narrative si moltiplicano: l'esperienza scolastica, la lettura, la scrittura, i discorsi con i pari. Il bambino arriva a una maturità linguistica e cognitiva tale da poter padroneggiare e comprendere strutture e forme narrative complesse: in preadolescenza il bambino acquisisce una competenza narrativa di base che, seppur da affinare, non si allontana molto da quella degli adulti (Smorti, 1994).

#### **4.2 La narrazione come risorsa nell'affidamento familiare**

Spiegata l'importanza della narrazione nello sviluppo del bambino, si è posto un primo tassello per motivare l'utilizzo della risorsa narrativa nel lavoro di cura, protezione e tutela dell'infanzia. Bisogna ora fare dei passi ulteriori, andando a descrivere le ragioni e le modalità di applicazione della prospettiva narrativa nelle situazioni di affidamento familiare.

In generale, i bambini inseriti in percorsi di tutela minorile sono i protagonisti, loro malgrado, di una trama di vita intricata, sconnessa e lacunosa. Sia per le decisioni del nucleo familiare sia per i provvedimenti delle autorità di tutela, la biografia di questi bambini è segnata da continui cambi di direzione: cambiano i luoghi, gli adulti di riferimento, le abitudini e i progetti di vita preparati per loro. Spesso, tali passaggi sono accompagnati da eventi difficili e dolorosi. Nella maggior parte dei casi, infatti, i bambini seguiti dal servizio di tutela nascono e crescono in contesti segnati da carenze, fragilità, instabilità e separazioni, senza una base sicura su cui contare (Belotti, 2014).

L'affidamento familiare, come visto, viene realizzato per mettere ordine nel percorso di educazione e di crescita del bambino, sottraendolo temporaneamente ad un ambiente familiare non adeguato e ponendo le basi per la costruzione di un futuro differente. Al tempo stesso, tuttavia, l'affido rappresenta un ulteriore evento critico nella storia di vita breve e complicata del bambino (Cassibba, Elia, 2007). L'affido introduce il bambino a un nuovo mondo in cui vivere, muoversi e stringere legami. Si tratta di un punto di svolta nella trama vitale del bambino che, come tale, richiede un percorso di interpretazione e di comprensione (*Ibidem*).

Come insegna Bruner (1992), è proprio dalla violazione del canonico che emerge l'esigenza di produrre storie in grado di conferire significato e continuità alla successione di eventi accaduti.

L'affido familiare e i fatti che l'hanno preceduto, in quanto deviazione dal corso di vita culturalmente convenzionale, generano una particolare spinta alla ricerca una storia che spieghi l'accaduto e i suoi antecedenti. Più che in altre situazioni, il bambino necessita di narrare, narrarsi ed essere narrato, confrontandosi con la propria storia (Chistolini, 2006).

Tuttavia, per gli operatori risulta spesso non semplice rispondere a questo bisogno di narrazione. Il senso comune e, talvolta, la prassi professionale, giustificano l'idea che il bambino debba essere tenuto al riparo da quello che succede intorno a lui. Si vuole evitare di esporre il bambino a una realtà spesso molto dolorosa e apparentemente insostenibile per il piccolo. Si decide perciò di nascondere la verità o di mentire, presentando una versione dei fatti abbellita o modificata nei suoi aspetti strutturali. Contestualmente, talvolta accade anche che nel corso dell'affido gli operatori perdano il contatto diretto con il bambino, delegando il compito di cura *in toto* alla famiglia affidataria. In questi casi vengono inevitabilmente meno le basi per la realizzazione di un percorso di accompagnamento del bambino nel suo percorso di affido (*Ibidem*). A testimonianza di ciò, numerose persone che durante l'infanzia hanno fatto esperienza dell'affido lamentano la mancanza di un adulto che all'epoca le abbia aiutate a tenere il filo della loro storia, fornendo fatti e spiegazioni sugli sviluppi delle vicende (Comelli, Kaneklin, 2013).

#### ***4.2.1 Il lavoro sulla storia di vita***

Alla luce di quanto detto, nelle situazioni di affidamento familiare pare importante aiutare il bambino a conoscere, comprendere e condividere i propri vissuti, costruendo con lui una storia in cui possa riconoscersi e ritrovarsi. La forma narrativa, infatti, consente di organizzare e di significare la realtà, rendendo possibile una nuova lettura più favorevole alla crescita del bambino (Ius, Milani, 2010). Tale prospettiva narrativa si realizza in concreto nell'opera di cura e di accompagnamento del bambino nel confronto con la sua storia di vita. Una storia che non è limitata alla mera esposizione dei fatti, ma che riguarda motivazioni, intenzioni, relazioni e affetti e si affaccia sia sul mondo interiore dei protagonisti sia sulla loro realtà esterna (Philpot, Rose, 2005).

Nei paesi anglosassoni, specialmente nel Regno Unito, in Australia e in Nuova Zelanda, interventi di questo tipo sono diffusi da decenni (Baynes, 2008) e sono conosciuti come *life story work* (letteralmente, "lavoro sulla storia di vita"). Tale metodo viene utilizzato principalmente con i bambini in adozione e in affido e con gli anziani con demenza. Nonostante in questi paesi il *life story work* sia riconosciuto e formalizzato, si presenta come un insieme di

pratiche eterogenee e scarsamente standardizzate. Di base, esso consiste nella costruzione di un *lifebook*, ovvero un libro che racconti le origini e la storia del bambino descrivendo i momenti più significativi della sua vita, dalla nascita fino al suo arrivo nella nuova famiglia (Philpot, Rose, 2005; Rose, 2008). In Italia, simili pratiche, affidate all'iniziativa dei singoli operatori, sono diffuse soprattutto nell'ambito del lavoro con i bambini adottati. In questi casi, gli operatori si impegnano in diversi modi a fornire al bambino adottato una narrazione quanto più fattuale possibile delle sue origini e del suo arrivo in famiglia. Si tenta così di restituire al bambino quel *mito delle origini* essenziale per rispondere agli interrogativi che l'adozione necessariamente porta con sé (Conti, 2018; Chistolini e al., 2021).

Seguendo l'esempio anglosassone, è possibile estendere questa proposta anche alle situazioni di affidamento familiare. Come nel Regno Unito (Philpot, Rose, 2005; Rose, 2008), il lavoro sulla storia di vita del minore si configura come un intervento non prettamente clinico, ma in primo luogo educativo, sociale e relazionale: al centro vi è la promozione e la valorizzazione delle risorse personali e sociali del bambino e del suo ambiente (Cyrulnik, Malaguti, 2006; Ius, Milani, 2010). Non vi è una figura professionale preposta in via esclusiva a questo compito. Tuttavia, in genere, l'operatore più indicato a guidare quest'opera di cura e di accompagnamento del bambino è forse l'assistente sociale. Quest'ultimo, infatti, può essere presente in modo continuativo nel disegno e nella realizzazione del percorso di tutela del bambino. Inoltre, l'assistente sociale, di solito *case manager* nel progetto, ha la possibilità di relazionarsi in prima persona con i diversi soggetti che ruotano intorno al minore. Tutto questo non esclude naturalmente che l'assistente sociale debba condividere e integrare la propria azione con il supporto e le competenze degli altri operatori, *in primis* lo psicologo e l'educatore (Gallina, Mazzucchelli, 2016). Per contro, bisogna evitare di delegare la famiglia affidataria a questo compito. Fornire informazioni e spiegazioni sulla vita del bambino e dei suoi genitori naturali risulta una funzione poco conciliabile con il ruolo di accoglienza e di relazione quotidiana proprio della famiglia affidataria. Quest'ultima, particolarmente esposta nei confronti del bambino, rischierebbe di compromettere il legame con il minore e di creare pericolose ambivalenze anche verso la famiglia di origine (Chistolini, 2006).

Si tratta di un processo molto delicato, che richiama alla memoria anche eventi sgradevoli e vissuti intensi. Approfondendo, lo psicoterapeuta Marco Chistolini definisce tre dimensioni fondamentali attraverso cui esplorare la storia di vita del bambino. La prima è la *dimensione informativa*, riguardante i dati di realtà oggettivi su cosa è accaduto e su cosa le persone

coinvolte hanno fatto. Curando questo aspetto, si assicurano al bambino informazioni complete sul suo passato, scongiurando l'insorgere di lacune e soddisfacendo la tipica curiosità infantile. Proseguendo, la seconda è la *dimensione esplicativa*, che mira a definire le motivazioni e le cause alla base degli eventi del passato. Risponde così al bisogno del bambino di trovare un senso agli eventi, comprenderli e farli propri attraverso una chiave di lettura realistica e accettabile. L'ultima è la *dimensione esplorativa*, che interessa la condivisione di emozioni e pensieri del bambino rispetto ai propri vissuti. Al racconto dei fatti, si deve aggiungere una particolare attenzione per i correlati emotivi dei fatti stessi: l'operatore deve spiegare al bambino le origini delle sue emozioni e le risorse per affrontarle (Chistolini, 2008; Chistolini e al., 2021; Pellai, Tamborini, 2020).

Ogni situazione, naturalmente, è unica e particolarissima. Tuttavia, ogni bambino che viene inserito in affidamento ha conosciuto esperienze di cura insufficienti, mancanti o dannose nel nucleo familiare di origine. Alla luce di ciò, si può ricorrere a una chiave di lettura generale da offrire al bambino per conoscere e dare senso alla propria storia personale e familiare. Chistolini e colleghi (2021) suggeriscono di utilizzare il concetto di *trasmissione intergenerazionale delle capacità genitoriali*, elaborando una narrazione che riconosca le difficoltà e le carenze vissute dal bambino, ma favorisca una riconciliazione con il passato e, dunque, un cambiamento nel futuro. In questa versione, il bambino è stato allontanato dai genitori non perché questi sono cattivi o non lo vogliono con sé. Al contrario, i genitori sono presentati come persone fragili, che non si sono presi adeguatamente cura del bambino perché non ne sono stati capaci. Tale incapacità genitoriale non è intrinseca alla personalità dei genitori, ma è il risultato di esperienze negative vissute dai genitori stessi durante l'infanzia. «Per riuscire a diventare “buoni genitori” è necessario poter sperimentare delle relazioni sufficientemente buone nel corso della crescita con gli adulti di riferimento» (Ivi, p.23). Non si assolve completamente il genitore dal mancato compimento dei propri doveri, ma si creano basi chiare e trasparenti per restituire al bambino il significato e le finalità dell'affidamento: consentire al bambino di sperimentare un contesto familiare protettivo e accogliente e, al tempo stesso, aiutare i genitori a superare i loro problemi e a imparare a prendersi cura del figlio.

Tutte queste indicazioni, calate nella peculiarità della situazione in esame e della storia del bambino, fungono da fondamenta per la costruzione di una storia veritiera e sensata su cui fare affidamento nel proprio percorso di crescita.

#### *4.2.2 L'accesso alla propria storia come fattore protettivo di crescita*

Secondo la prospettiva adottata, l'identità del soggetto è un racconto in divenire, esito dell'intreccio delle storie e delle narrazioni del Sé e sul Sé (Smorti, 1994; Smorti, 1998). L'edificazione di un'identità narrativa completa, coerente e unitaria si raggiunge attraverso un necessario processo di conoscenza, comprensione e riflessione sulle esperienze vissute. Ciò vale ancor di più se, come per molti bambini in affido, tali esperienze sono dolorose e complicate. In questi casi, la riappropriazione della storia aiuta a rispondere alle difficoltà della vita con maggiore consapevolezza e in modo propositivo e costruttivo (Ius, Milani, 2010). Per contro, lasciar tacere il passato, specie se costellato da lacune e incertezze, può avere conseguenze negative nel lungo periodo: un bambino che cresce senza una storia rischia di diventare un adulto con difficoltà psicologiche e sociali (Philpot, Rose, 2005).

Il lavoro autobiografico con i bambini, quindi, serve non tanto a fare un bilancio della loro vita, ma piuttosto a dare nuova direzione al futuro. Si tratta di uno sforzo dal carattere retrospettivo e, al tempo stesso, prospettivo (Bocci, Franceschelli, 2014). Recuperando la lezione di Demetrio (1999), la costruzione della narrazione autobiografica diviene qui un vero e proprio strumento per la formazione e la cura del Sé. Nel fornire risorse e mezzi aggiuntivi per orientarsi nel proprio percorso di vita, la narrazione della propria storia può essere considerata un importante fattore protettivo per la crescita del bambino in affidamento familiare (Chistolini, 2006). Conoscere la propria storia, infatti, significa conoscere sé stessi e muoversi nel mondo con integrità, consapevolezza e competenza (Chistolini e al., 2021).

Lavorando sulla sua storia di vita, si promuove soprattutto la riflessività del bambino, ovvero la capacità di pensare agli stati mentali propri e altrui, concependo sentimenti, pensieri e intenzioni e attribuendovi un significato. In molti casi, i bambini con vissuti problematici o traumatici presentano difficoltà nello sviluppo di questa funzione: la esperienza di cura difettosa sperimentata nel primo periodo di vita rischia di danneggiare la loro capacità di orientarsi nella mente e nelle azioni altrui (Fonagy, Target, 1997). Ecco allora che ripercorrere insieme al bambino la sua storia contribuisce a sostenere la sua riflessività e a fornire una maggiore competenza nella gestione delle emozioni e degli affetti. La conoscenza e la comprensione del passato permettono di ricostruire le origini delle proprie emozioni e, così, di regolare i propri stati emotivi e di organizzare una risposta in modo più efficace. Ciò vale tanto più nelle situazioni maggiormente stressanti (Schofield, Beek, 2005)

Di conseguenza, si può dire che il confronto con la propria storia di vita favorisce, anche nelle situazioni apparentemente più disperate, l'avvio di percorsi di *resilienza* (Cyrulnik, Malaguti, 2006; Ius, Milani, 2010). Con questo termine, in generale, si può intendere «[...] la capacità di attivare processi di riorganizzazione positiva della propria vita e di comportarsi in modo socialmente accettabile, a dispetto di esperienze critiche che di per sé avrebbero potuto portare a esiti negativi» (Ius, Milani, 2010, p.17). Secondo quest'ottica, gli eventi avversi non sono cancellati, ma divengono la base da cui ripartire per costruire un nuovo cammino di vita. Nella tutela del minore e, qui, nelle situazioni di affidamento familiare, pensare in termini di resilienza significa respingere determinismo e causalità, conferendo al bambino e a chi se ne prende cura il potere di cambiare le cose: il bambino che ha sofferto in tenera età non è condannata per sempre all'infelicità e alla disperazione, ma può costruire comunque un'esistenza ricca e soddisfacente (*Ibidem*). Il punto di partenza per questa trasformazione è dato proprio dalla possibilità di conoscere, comprendere e risignificare la propria esperienza di vita, anche nei suoi lati più dolorosi. Tramite la narrazione il bambino è aiutato a riscrivere la sua storia, integrando luci e le ombre della sua vita (Cyrulnik, Malaguti, 2006). Nella prospettiva della resilienza, infatti, l'impatto di un evento negativo o traumatico non è determinato dalla natura dell'evento in sé, ma dal modo di ricordarlo e raccontarlo. «Gli uomini vedono il mondo attraverso i propri pensieri più che attraverso i loro occhi» (*Ivi*, p.53). L'accesso a una versione completa, coerente e sensata della sua storia permette al bambino di avere maggior controllo sui propri vissuti, rendendo possibile una reazione positiva e consapevole alle difficoltà della vita (Ius, Milani, 2010).

Se viene lasciato solo di fronte ai propri vissuti, invece, il bambino, spinto dal bisogno di dare un senso alla realtà, non può che elaborare una propria storia in autonomia. Tale storia è intrisa di pensiero magico e può portare con sé pericolose distorsioni che, se non chiarite, hanno effetto finanche in età adulta. Il bambino, infatti, tende a rappresentarsi il mondo in modo autocentrato, riconducendo a sé la responsabilità degli eventi che riguardano lui e la sua famiglia (*Ibidem*). Se non adeguatamente assistito, il bambino potrebbe considerarsi come la causa dei problemi presenti (Philpot, Rose, 2005). Occultare la realtà al bambino, in generale, non gli consente poi di ricevere il giusto sostegno e l'adeguato spazio per esprimere i suoi sentimenti, i suoi punti di vista, le sue domande. Dal silenzio e dall'assenza degli adulti deduce, al contrario, che la realtà è talmente grave da essere inenarrabile e, per questo, senza alcuna speranza di soluzione positiva (Cyrulnik, Malaguti, 2006).

Bisogna poi considerare che anche il bambino piccolo è in grado di ricavare indizi dal comportamento delle persone e dall'ambiente circostante, arrivando a percepire malesseri e preoccupazione. Anche quando non l'ha vissuto in persona o non lo ricorda, può comprendere da solo la presenza e l'entità del problema. Non lasciare spazio al dialogo rischia, nell'immediato o più avanti nel tempo, di minare e la fiducia del bambino verso gli adulti e la sua disponibilità a stringere relazioni positive (Chistolini e al., 2021). Gli studi sull'attaccamento rafforzano questa tesi (Ammaniti, 2010). Di solito, il bambino in affido, provenendo da un contesto non adeguato, presenta uno stile di attaccamento insicuro o disorganizzato. Di conseguenza, una volta fuori dalla famiglia di origine, egli è privato non solo della pur carente figura adulta di riferimento, ma anche di una base sicura interiore per rapportarsi efficacemente al nuovo ambiente (Cassibba, Elia, 2007). In questa situazione già complicata, impedire al bambino di avere accesso alla propria storia indebolisce le possibilità di sviluppare un maggior senso di sicurezza interno, importante fattore protettivo per la sua crescita (Ammaniti, 2010). Senza un passato chiaro, coerente e coeso, può diventare ancor più difficile legarsi in modo significativo alla famiglia affidataria e al nuovo contesto di vita. Questo aspetto apparentemente marginale rischia così di diventare decisivo nel buon andamento dell'intero progetto di affidamento familiare.

#### **4.3 Narrazione, relazione e cura**

Per poter lavorare sulla storia del bambino, il ruolo del sostegno sociale, relazionale e affettivo è fondamentale. Il bambino in affido necessita di un contesto di cura e di affetti che permetta e favorisca il suo bisogno di narrarsi ed essere narrato (Ius, Milani, 2010). Condizione necessaria per poter svolgere un lavoro tanto difficile e delicato è, dunque, la creazione di una relazione significativa tra operatore e bambino. A questo proposito, scrive lo psicoterapeuta Marco Chistolini (2006, p.21):

*«Solo all'interno di una relazione pregnante [...], potrà essere realizzato quel percorso di rivisitazione e riflessione della storia personale e familiare che, in tal modo, non costituirà per il bambino un semplice passaggio di informazione "fattuali" sulla realtà della famiglia, ma rappresenterà un effettivo cammino di comprensione ed elaborazione della propria condizione esistenziale».*

Quindi, una relazione solida e duratura, densa di significati e affetto, costituisce il primo strumento per poter costruire insieme al bambino una narrazione in cui egli possa rispecchiarsi e comprendere la propria storia (*Ibidem*). Sotto questa luce, la relazione d'aiuto si dispiega soprattutto come una relazione di cura, nel senso più profondo del termine. «Aver cura – scrive

la pedagoga Luigina Mortari (2015, p.14) – è prendersi a cuore, preoccuparsi, avere premura, dedicarsi a qualcosa». Nel percorso con il bambino, l'operatore si deve impegnare così nel mettere in pratica gesti e parole che sappiano, da un lato, lenire le sofferenze e, dall'altro, far fiorire il bambino, promuovendo uno *sviluppo nonostante tutto* (Mortari, 2015). Questo processo di *tutorizzazione della crescita* richiede tempo e costanza: solo così l'operatore può sintonizzarsi emotivamente con il bambino e conoscerlo e riconoscerlo nell'unicità dei suoi bisogni e dei suoi vissuti. Ne deriva una relazione che, nello scoprire e valorizzare la persona e le sue risorse, assume per il bambino una connotazione fortemente educativa. È nel prendere contatto e dimestichezza con la propria storia, e quindi con la propria identità, che il bambino apprende la capacità di aver cura di sé e dei suoi affetti (Ius, Milani, 2010; Mortari, 2015).

#### **4.4 Gli Strumenti e le pratiche per il lavoro sulla la storia di vita del bambino**

La formazione di una relazione significativa rappresenta un presupposto fondamentale per poter accompagnare il bambino nel ripercorrere la sua storia (Chistolini, 2006; Ius, Milani, 2010). All'interno un contesto relazionale di fiducia, diversi sono gli strumenti e le pratiche che possono facilitare la costruzione della narrazione. Nella prassi del servizio sociale, il colloquio è uno strumento irrinunciabile per entrare in relazione con il bambino e lavorare sulla sua storia (Gallina, Mazzucchelli, 2016). Ad esso si possono aggiungere ulteriori metodi che, utilizzando le potenzialità del discorso narrativo, aiutano il bambino a conoscere e comprendere il proprio percorso di vita. Queste soluzioni traducono i vissuti del bambino in un linguaggio indiretto e simbolico, attraverso il ricorso a immagini, simboli, elementi fantastici. La fantasia e il gioco, infatti, rappresentano attitudini dell'infanzia che possono facilitare la costruzione di una narrazione sensata in cui il bambino possa riconoscersi (Chistolini e al., 2021). La metafora, d'altronde, serve ad arricchire la realtà, non a negarla (Bruner, 2017). Partendo dal colloquio, si descriveranno le caratteristiche di questi strumenti e le loro potenzialità rispetto al bisogno del bambino di narrare e di essere narrato. In questo modo si fornirà il retroterra teorico che anticipa lo studio empirico di questi strumenti presentato nel capitolo 5.

##### **4.4.1 Il colloquio**

Il colloquio è senza dubbio il mezzo principale per accompagnare il bambino nella conoscenza e nella riflessione sulla sua storia. Nel colloquio, infatti, operatore e minore possono dialogare, parlare e ascoltarsi reciprocamente. Il linguaggio è il canale più immediato ed efficace per raccontare la realtà e, al tempo stesso, entrare in relazione con il bambino. In generale, dunque, nei servizi per le famiglie e l'infanzia, l'operatore svolge di frequente colloqui con i bambini



senza la mediazione dei genitori. Tra l'altro, al contrario di quanto accade per le audizioni giudiziarie, non è fissato un limite d'età perché il bambino possa essere sentito dall'operatore psicosociale. È importante che gli operatori incontrino e interagiscano anche con i bambini più piccoli e con ridotte capacità verbali (Gallina, Mazzucchelli, 2016).

Tutto questo richiede naturalmente l'adozione di specifici accorgimenti nella conduzione del colloquio, in base all'età del bambino, al suo grado di sviluppo e alla sua personalità (Allegrì e al., 2017). Ulteriore attenzione è necessaria se si interviene per ricostruire la storia del bambino e della sua famiglia, chiarendo la successione degli eventi e il loro significato. Si tratta, infatti, di un'operazione delicata e graduale, che non si risolve in un solo incontro, ma si dispiega in più colloqui (Gallina, Mazzucchelli, 2016). Una parte cruciale di questo percorso consiste nell'attenuare le legittime difese che un bambino può erigere davanti all'operatore. Il bambino, sollecitato al confronto con i suoi vissuti, può, ad esempio, opporsi o chiudersi nel silenzio. Secondo Chistolini (2006), in questi casi è bene che l'operatore adotti un approccio attivo, non assecondando la difesa del bambino, ma incoraggiando e promuovendo la comunicazione. Spetta all'operatore guidare l'azione di tessitura congiunta della storia, senza aspettare per forza l'iniziativa del bambino o ricevere il suo consenso esplicito. Come visto, tale funzione di comunicazione e di riflessione non è limitata alla mera presentazione dei fatti. Alla dimensione informativa, si aggiungono quella esplicativa e quella esplorativa (Chistolini, 2008). I fatti devono essere accompagnati da spiegazioni realistiche e credibili e da una riflessione sui sentimenti e le emozioni provate.

Si tratta di un compito sicuramente molto difficile considerando la complessità delle situazioni e le ferite e i vuoti che molti bambini portano con sé. L'operatore può ritrovarsi emotivamente disorientato davanti all'incombenza di dover parlare di realtà tanto spiacevoli con un bambino. Rassicura, consola e, insieme, ripercorre con il bambino strade che possono suscitare in quest'ultimo emozioni intense e sgradite. Più che in altri contesti, l'operatore deve realizzare uno sforzo importante di cura delle parole (Mortari, 2015), evitando silenzi e bugie, ma proteggendo il bambino da una nuova esperienza traumatica.

Il principio che deve orientare il racconto tra operatore e bambino, in ogni caso, deve essere quello della verità (Chistolini, 2006; Chistolini e al., 2021; Pellai, Tamborini, 2020). A tal fine, serve un linguaggio che dica la verità, ma con riguardo verso la sensibilità del bambino: «pronunciare parole con delicatezza – riflette Mortari (2015, p.187) – non significa ridurre il potere di senso della parola, ma avere cura che il peso di quello che si dice possa essere accolto

da chi ascolta ed entrare dentro un processo trasformativo del sé». A riguardo, Chistolini propone il termine di *verità sostanziale*, ovvero «[...] una modalità comunicativa che informa e spiega in merito alla sostanza degli eventi» (Chistolini, 2006, p.80). Seguendo questo indirizzo, l'operatore concentra la narrazione della storia del bambino sui fatti principali, descritti in modo realistico, ma comprensibile. Tralascia o mitiga i fatti più cruenti, quando questi non aggiungono o non tolgono nulla alla struttura del racconto e alla sua comprensione. Quando il bambino, crescendo, interiorizza le informazioni ricevute e manifesta il bisogno di saperne di più, allora si può approfondire e rendere più dettagliata la narrazione (Chistolini e al., 2021).

In modo analogo, anche la forma di quanto detto deve essere accessibile per il bambino: le parole scelte per raffigurare l'intricato mondo degli adulti devono essere semplici, comprensibili, vicine all'esperienza quotidiana del bambino. Inevitabilmente, dunque, l'operatore deve rispolverare il vocabolario della sua infanzia ed entrare in sintonia con il registro linguistico del bambino (*Ibidem*).

Per rendere possibile l'incontro e il dialogo tra operatore e bambino l'ascolto risulta una funzione complementare alla parola e strutturante la relazione di cura (Mortari, 2015). L'operatore deve avere cura, durante i colloqui, di assicurare uno spazio affinché il bambino possa esprimersi, ricordare, porre interrogativi. L'operatore può così capire dove il bambino si trova e agire di conseguenza. L'ascolto del bambino, quindi, diviene il punto di partenza per la costruzione di una narrazione congiunta riguardo le sue vicende esistenziali che risponda ai suoi bisogni e permetta l'apertura di nuove prospettive (Gallina, Mazzucchelli, 2016).

Nel faccia a faccia del colloquio l'ascolto reciproco tra operatore e bambino avviene non solo sul piano verbale, ma anche sul piano emotivo. Affrontare il racconto di esperienze angoscianti è impossibile e inutile senza una adeguata sintonizzazione emotiva tra i partecipanti: non esistono relazioni e dialoghi emozionalmente atoni e neutri. Precondizione essenziale per poter accompagnare il bambino è l'impegno per una presenza empatica, tramite cui l'operatore sente lo stato d'animo altrui e trasmette vicinanza. L'empatia, infatti, rende possibile comprendere il bambino e calibrare in tal modo l'interazione e la relazione (Mortari, 2015). Per poter essere utile al progetto, questo co-sentire deve mantenere la giusta misura, evitando il coinvolgimento eccessivo che inevitabilmente situazioni tanto gravose possono produrre. Occorre che l'operatore sia dotato di quella che Mortari definisce la competenza affettiva, intesa come «competenza riflessiva necessaria per comprendere il proprio funzionamento affettivo e per quanto possibile tenerlo sotto lo sguardo vigile di una continua analisi critica» (*Ivi*, p.202).

Come spiegano Pellai e Tamborini (2020, p.18), infatti, nell'esaminare realtà difficili insieme ai bambini è essenziale che l'adulto dimostri protezione, affidabilità e sicurezza: «[...] grazie al proprio senso di sicurezza e autocontrollo aiuterà il bambino a sentire che anche quando la nave in tempesta al timone c'è un pilota di cui ci si può fidare e a cui ci si può affidare». Più facilmente potrà essere spinto a ragionare anche sugli stati mentali ed emotivi della sua storia. Attraverso il colloquio, il bambino che si sente accolto e protetto dall'operatore può essere guidato nell'universo caotico delle emozioni e degli affetti e aiutato a trovare le parole per descrivere e padroneggiare quanto accaduto e quanto provato (Pellai, Tamborini, 2020).

#### **4.4.2 La fiaba**

Nonostante oggi la narrativa per bambini proliferi in una molteplicità di forme, canali e *media*, la fiaba rimane ancora il principale genere letterario per l'infanzia. Come tale, la fiaba è un mezzo di eccezionale utilità per entrare in contatto con i bambini e il loro mondo. Tramite la fiaba, infatti, è possibile non solo dire la verità in modo accessibile, ma anche dare voce a pensieri ed emozioni, superando l'angoscia che comporta la comunicazione verbale diretta (Gallina, Mazzucchelli, 2016). La fiaba può diventare così un prezioso strumento socioeducativo per accompagnare il bambino in affido nel dare ordine e senso alla propria storia.

Bruno Bettelheim ha proposto un'interessante lettura psicanalitica per dimostrare il valore delle fiabe nello sviluppo dei bambini. Secondo lo psichiatra austriaco, la narrativa fiabesca non si limita a intrattenere i più piccoli, ma fornisce una rappresentazione in forma fantastica del loro processo di crescita. Nel mondo incantato delle fiabe, abitato da eroi, principesse, streghe e draghi, il bambino inizia a conoscere sé stesso e a entrare in contatto con le proprie emozioni, a scoprire la realtà e a darvi un significato (Bettelheim, 1977). Nel racconto fiabesco la complessità dell'esistenza è tradotta in un canone adatto ai bambini, con strutture semplici e comprensibili e schemi fissi e convenzionali (Propp, 1966). Inoltre, ancor più importante, le fiabe riescono a parlare alla vita interiore dei bambini perché rispondono al loro bisogno di magia, presentando una visione della realtà conforme a quella dell'infanzia. I bambini più piccoli, privi di un pensiero astratto sviluppato, con difficoltà recepiscono una spiegazione verbale razionale. Al contrario, il linguaggio fantastico delle fiabe, fatto di metafore e di immagini, è in grado di colpire nel profondo i bambini, arricchendo la loro visione e comprensione del mondo (*Ibidem*).

Pur stimolando l'immaginazione, quindi, le fiabe non fanno evadere i bambini dalla realtà, ma li mettono di fronte ai problemi umani universali: la morte, la perdita, l'abbandono. La trama di ogni fiaba, infatti, si sviluppa a partire da un equilibrio iniziale che viene spezzato da un evento critico. Il protagonista si trova davanti a una difficoltà che deve superare per poter arrivare a un desiderato lieto fine (Propp, 1966). Da questo elementare canovaccio si può ricavare il prezioso messaggio che ogni fiaba porta con sé: «[...] una lotta contro le gravi difficoltà della vita è inevitabile, è una parte intrinseca dell'esistenza umana, [...] soltanto chi non si ritrae intimorito, ma affronta risolutamente avversità inaspettate e spesso immeritate, può superare tutti gli ostacoli e alla fine uscire vittorioso» (Bettelheim, 1977, p.13).

Se la favola esplicita un precetto morale, la fiaba promuove allusivamente un pensiero positivo, veicolando la fiducia nella possibilità di superare i problemi che la vita pone di fronte a ciascuna persona. Dalle fiabe i bambini ricevono così le possibili soluzioni ai loro problemi e, al tempo stesso, il conforto necessario che tutto si concluderà per il meglio, con un *lieto fine* (Bettelheim, 1977).

Attraverso il racconto magico anche i vissuti più angosciosi per il bambino diventano sostenibili e possono essere fronteggiati. Nella fiaba, «lo scontento originario dell'ansia si trasforma allora nel grande piacere dell'ansia affrontata e dominata con successo» (Ivi, p.120). La paura infantile assume il volto riconoscibile della strega o del lupo che, però, sono collocati nel *C'era una volta*, una situazione indeterminata, lontana e, per questo, meno sconvolgente per il bambino. Grazie a questa distanza di sicurezza (Pellai, Tamborini, 2020), accompagnata dalla certezza di una conclusione felice, il bambino può così permettersi di identificarsi nel protagonista del racconto (Bettelheim, 1977). A riguardo, spiega Levorato (2000, p.211), «la preoccupazione per le sorti del personaggio è fonte di emozioni per il lettore, il quale attraverso questo "altruismo letterario" prova delle emozioni analoghe a quelle del personaggio, senza rischiare nulla sul piano personale, senza costi reali, se non una certa ansia e apprensione». Così, il bambino non è solo spettatore della fiaba, ma vi partecipa attivamente. Il bambino attribuisce al protagonista i propri pensieri e le proprie emozioni e, al tempo stesso, fa propri i pensieri e le emozioni del protagonista. Tanto più le peripezie affrontate dal protagonista sono somiglianti alle esperienze del bambino, tanto più il bambino si identifica empaticamente nel protagonista, traendo insegnamenti e speranza dal racconto (Levorato, 2000).

Alla luce di queste potenzialità, la fiaba risulta particolarmente adatta per aiutare il bambino in affido a guardare con occhi nuovi alla propria storia. Le difficoltà vissute e l'allontanamento

sono un vero e proprio *viaggio dell'eroe* che, come tale, necessita di un *lieto fine*. Già le antiche fiabe popolari studiate da Bettelheim, così come la nuova narrativa per l'infanzia, costituiscono un ricco patrimonio da cui attingere per dare conforto ai bambini in affido. Qui, tuttavia, si propone un passo ulteriore: la costruzione di una fiaba personalizzata per il bambino, ovvero un racconto fantastico che parli per metafora della storia del bambino. Tale racconto, data la sua funzione, deve essere strutturato seguendo le dimensioni indicate in precedenza: la dimensione informativa, per permettere al bambino di conoscere gli eventi della sua vita personale e familiare, la dimensione esplicativa, per stabilire un nesso tra gli eventi e attribuire loro un significato e la dimensione esplorativa, per dare voce a sentimenti, pensieri e intenzioni dei diversi soggetti coinvolti. Inoltre, l'architettura narrativa della fiaba deve essere orientata al principio della verità sostanziale, inserendo nel racconto i fatti più significativi della storia del bambino e presentandoli in modo per lui sostenibile (Chistolini, 2008; Chistolini e al., 2021). Il racconto, pur rinviando alla realtà vera, deve essere di fantasia. In questo modo, esso diventa attraente agli occhi del bambino e si colloca a quella distanza di sicurezza necessaria per favorire un processo di identificazione. I protagonisti della storia, quindi, possono essere degli animali o personaggi immaginari, magari tratti da temi, cartoni animati, libri che interessano particolarmente al bambino.

Per facilitare la comprensione da parte del bambino, il copione della storia deve essere semplice ed essenziale, con passaggi netti e chiari: in un mondo magico, il protagonista, un cucciolo o un bambino, vive una situazione difficile da cui deve allontanarsi per trovare sicurezza e protezione. Per favorire l'accostamento tra esperienze vissute e fatti narrati, la fiaba include anche le diverse figure che abitano il mondo concreto del bambino (Chistolini e al., 2021). Il *cattivo*, l'*antagonista*, non è rappresentato da una persona in particolare, ma da un problema, oggettivo e impersonale, che affligge i genitori e, di conseguenza, il protagonista; gli *aiutanti magici*, chiamati a sostenere il bambino in difficoltà e la sua famiglia, raffigurano gli operatori del servizio sociale e l'autorità giudiziaria. Seguendo questo schema, si riscrive via via in forma di racconto la storia del bambino, inserendo i dettagli che ricalcano la specifica situazione. È importante, in ogni caso, che il racconto proponga una lettura positiva delle vicende narrate: tema portante di ogni fiaba personalizzata è che il bambino è amato e degno di essere amato e che, nonostante le avversità, grazie all'aiuto altrui può stare bene con sé e con gli altri (Chistolini e al., 2021; Gallina, Mazzucchelli, 2016).

La storia viene presentata sotto forma di quaderno o di libro. Per rendere il prodotto accattivante per il bambino è molto importante la veste grafica: al testo si alternano disegni e immagini che attirano l'attenzione del bambino e lo aiutano a orientarsi nella storia (Gallina, Mazzucchelli, 2016). Una volta ultimato, il bambino può fare del suo libro di fiabe quello che più desidera: può sfogliarlo in solitudine guardando le immagini, leggerlo con gli adulti di riferimento, l'educatore, gli affidatari, i genitori.

La lettura insieme della fiaba diviene così, tramite la fiaba, un momento per sostenere e comprendere i vissuti del bambino, fungendo da ponte tra il mondo adulto e quello dell'infanzia (Arlati, 2019). Il racconto mette ordine nella storia del bambino, ponendo parole e immagini dove prima vi erano emozioni confuse e dolorose. Accostando la propria vita alla fiaba, in definitiva, anche le esperienze più difficili diventano pensabili, narrabili e entrano a far parte del suo percorso di formazione dell'identità.

#### ***4.4.3 La scatola dei ricordi***

La *scatola dei ricordi*, al contrario della fiaba, ricorre agli oggetti materiali, familiari e quotidiani per aiutare il bambino a tenere insieme i pezzi della sua storia. L'importanza degli oggetti, infatti, non è data solo dal loro valore estrinseco, strumentale ed economico. Soprattutto per i bambini, molti oggetti hanno valore di per sé, simbolico ed affettivo: essi rinviano a emozioni, legami, ricordi. Un bambino, posto di fronte alla scelta tra il gioco preferito e un gioco identico, ma nuovo, sceglierà certamente il primo (Watson e al., 2020; Ward, 2011).

Questo vale tanto più per i bambini i cui legami di attaccamento sono tenui o disfunzionali, come accade spesso per i bambini in affido. Questi, infatti, hanno quanto mai bisogno di conservare gli oggetti a loro cari tra le diverse tappe del loro percorso di tutela. Perdere oggetti significativi nel trasferimento dalla famiglia di origine a quella affidataria (e viceversa) equivale a perdere parte di Sé e della propria vita. Gli oggetti preferiti del bambino rappresentano un tassello fondamentale per custodire e rafforzare la coerenza e la continuità della propria identità narrativa (Ward, 2011).

Gli oggetti accompagnano le esperienze di vita di ogni persona: per quanto inanimati e inerti, con la loro presenza parlano di luoghi, persone, episodi e situazioni. Nel fare questo, evocano e rievocano emozioni e stati d'animo (Turkle, 2007), ci commuovono (Sartre, 1938). Attraverso il possesso, il controllo o anche la percezione dell'oggetto risuonano i vissuti emotivi del passato. Da questo punto di vista, gli oggetti sono *induttori di reminiscenza*, poiché aiutano la memoria, fornendo spunti e dettagli aggiuntivi su quello che accaduto (Casey, 2000).

Questa funzione di testimonianza vale tanto per i ricordi, quanto per i legami affettivi che questi ricordi veicolano. In particolare, gli oggetti che vengono donati da una persona conservano sempre un po' di quella persona. Il dono, come insegna l'antropologo Marcel Mauss (1923), rinsalda e fortifica i legami sociali tra le persone. L'oggetto donato diviene il simbolo della relazione che intercorre tra le persone e, come tale, acquisisce un valore affettivo che va oltre la mera dimensione materiale. Tale aspetto, consente ai bambini di servirsi degli oggetti per ricomporre simbolicamente la relazione con una figura da cui sono separati. L'oggetto materiale, con tutta la sua carica di ricordi ed emozioni, compensa in parte la mancanza della persona che esso rappresenta (Watson e al., 2020).

Gli oggetti possono diventare per i bambini un importante supporto nell'affrontare il senso di perdita e di smarrimento che i grandi cambiamenti inevitabilmente producono. Lo psichiatra Donald Winnicott, studiando lo sviluppo del neonato, ha coniato il termine di *oggetto transizionale*, ovvero un oggetto, sia esso un pezzo di stoffa o un orsacchiotto di *peluche* che dà conforto al bambino e lo accompagna nella scoperta del mondo esterno, fornendogli sicurezza contro l'angoscia della separazione (Winnicott, 1971). Così, quello che agli occhi degli adulti può sembrare un semplice pupazzo, per il bambino è un indispensabile punto di appoggio attraverso cui affrontare le esperienze di vita di ogni giorno.

Alla luce di queste considerazioni teoriche, che trovano facilmente evidenza anche nella quotidianità, è chiaro che anche gli oggetti possono essere uno strumento utile per accompagnare il bambino a confrontarsi con la sua biografia. Come accennato, il bambino che si appresta a essere inserito in un nuovo nucleo familiare necessita di portare con sé oggetti a lui cari, con cui poi ricordare e ricomporre il suo passato. La scatola dei ricordi permette di rendere strutturata ed esplicita la scelta di radunare questa sorta di oggetti transizionali che accompagnano il bambino nel nuovo contesto di vita. Si tratta di un'idea semplice, ma creativa, che può essere resa in molti modi differenti. Insieme al bambino si sceglie una scatola, un contenitore, un album o una busta in cui inserire gli oggetti più significativi: giocattoli, fotografie, manufatti, testi, disegni e altro ancora. Questi oggetti possono essere accompagnati anche da documenti ufficiali, come il certificato di nascita, che aiutano a fissare ulteriori certezze nella trama vitale del bambino (Shotton, 2013).

La scatola dei ricordi viene a configurarsi così come un archivio personale che tramite gli oggetti testimonia le esperienze e gli interessi del bambino e aiuta a delineare la sua identità in termini concreti (Calliari, Degasperì, 2007). Attraverso la scatola, quindi, il bambino porta con

sé pezzi del proprio mondo nel nuovo contesto, conferendo così forma e concretezza al ricordo e al legame con il suo passato. Lo strumento risulta utilissimo per accompagnare il bambino tra un collocamento e l'altro, contribuendo a salvaguardare la sua identità personale e familiare dallo scorrere del tempo e dai drastici cambiamenti della sua vita. Gli oggetti della scatola possono facilitare la conoscenza del bambino e della sua storia da parte degli affidatari. Negli oggetti il bambino può trovare lo spunto per aprire un canale di comunicazione con la famiglia affidataria e gli operatori e, a partire da esso, narrare la propria storia (Watson e al., 2020). Gli oggetti divengono i segni dell'esistenza del bambino nel mondo e vanno a costituire una risorsa da cui attingere per ricostruire una nuova immagine di sé.

#### ***4.4.4 Il gioco simbolico***

L'ultimo strumento che si va a descrivere è uno degli elementi più caratterizzanti del mondo di ogni bambino, ovvero il *gioco*. Per quanto si tratti di un'attività che, in varie forme, accompagna l'essere umano per tutta la vita, sono soprattutto i bambini a dedicare gran parte del loro tempo al gioco e a fare del gioco un mezzo per rapportarsi alla realtà (Winnicott, 1971). Come accennato in precedenza, il gioco rappresenta un primo modo per dare forma ai propri pensieri e ai propri vissuti. Sotto questo punto di vista, il legame con la narrazione è molto stretto. La narrazione, infatti, si configura come una vera e propria evoluzione del gioco: se nel racconto vengono presentate sequenze collegate in modo coerente tramite le parole, nel gioco questo accade tramite gli oggetti o il corpo. In entrambi i casi, si ricorre alla rappresentazione di eventi, azioni, intenzioni, personaggi e contesti (Smorti, 1994; Baumgartner, 2010).

Questo vale tanto più per il cosiddetto *gioco simbolico*, che, con il linguaggio, rappresenta la prima manifestazione di quelle competenze simboliche che permetteranno al bambino di entrare nel sistema culturale che fa da sfondo. Nel gioco simbolico il bambino mette in atto comportamenti non letterali, emula e simula, agisce “come se” e “facendo finta che”. Il bambino guarda oltre la realtà fattuale delle cose, la combina, la modifica e la arricchisce, conferendo nuovi significati agli oggetti e alle situazioni. Nel fare ciò si serve all'inizio degli spunti realistici offerti dalla quotidianità. In seguito, dopo i tre anni, il bambino ricorre anche alla sua fantasia, inserendo nella trama del gioco anche temi ed elementi lontani dalla sua esperienza diretta (Baumgartner, 2010; Smorti, 1994).

Il gioco diviene così il mezzo per conciliare il mondo interiore del bambino con i vincoli del mondo esterno degli adulti (Winnicott, 1971): «[...] i bambini percepiscono, sperimentano e comunicano loro stessi e il proprio mondo interiore, esplorano e rimodellano il mondo esterno



in una dimensione in cui immaginazione e realtà si confondono» (Chistolini e al., 2021, p.47). In quanto «componente principale del linguaggio segreto dei bambini» (*Ibidem*), il gioco rappresenta un terreno dove è possibile comunicare con il piccolo e, quindi, intervenire in suo aiuto nelle situazioni difficili. Così, anche l'attività ludica può diventare una risorsa per narrare e narrarsi, accompagnando il bambino nella lettura della propria storia.

D'altronde, nell'ambito della psicoterapia infantile il gioco viene utilizzato abitualmente all'interno della pratica clinica fin dagli anni '30 del secolo scorso, con Anna Freud e Melanie Klein (Russ, 2004). Proprio a partire da questa elaborazione teorica in psicoterapia, è possibile mettere in evidenza ciò che rende il gioco uno strumento potenzialmente utile nel lavoro con il bambino in affido. Innanzitutto, il gioco permette al bambino di esprimersi rispetto ai propri problemi e ai propri sentimenti. Non possedendo ancora un vocabolario ricco e un pensiero astratto sviluppato, per il bambino l'attività concreta del gioco è preferibile alla comunicazione verbale (Braverman e al., 2016). In particolare, nel gioco simbolico il bambino può parlare di sé in terza persona, mettendo in atto i propri vissuti interiori per mezzo di bambole e pupazzi. Nella finzione del gioco, il bambino può esprimersi in modo indiretto, ponendosi a una distanza rassicurante dalla realtà che lo spaventa o lo imbarazza. Ciò gli permette di manifestare pensieri ed emozioni che mai manifesterebbe sul piano razionale e verbale (*Ibidem*).

Comunicando i propri stati interni, il bambino ha la possibilità di dare un senso diverso all'esperienza, dando ordine ai propri pensieri e alle proprie emozioni e acquisendo maggior capacità di fronteggiare situazioni difficili (Baumgartner, 2010). Ancora una volta, inserire la realtà in uno schema o in un copione narrativo, aiuta a comprenderla e a interpretarla in modi nuovi, arrivando anche a una sua lettura positiva (*Ibidem*). Se inseriti in uno scenario che replica la situazione reale, gli eventi difficili della vita divengono via via familiari, prevedibili e gestibili. Questo anche perché il gioco diverte il bambino e produce emozioni positive, come gioia, eccitazione, interesse e curiosità, che bilanciano quelle negative, legate al dolore del ricordo. Il gioco di finzione, inoltre, promuove la capacità del bambino di comprendere gli stati mentali e affettivi e di costruire nuove soluzioni ai problemi che si presentano (Braverman e al., 2016; Russ, 2004). Nella dimensione ludica, al sicuro da giudizi o da conseguenze reali, il bambino può sperimentare pensieri, comportamenti e punti di vista che potrà poi applicare nel mondo di tutti i giorni. La creatività, le abilità di *problem solving* e il pensiero divergente, quindi, rappresentano ulteriori qualità che traggono beneficio dal gioco (Russ, 2004).

Questi processi sono favoriti nel momento in cui gli operatori riescono a rendere l'esperienza del gioco il più a misura di bambino possibile. In primo luogo, per quanto riguarda la scelta dei giochi da utilizzare: materiali da gioco non strutturati, come plastilina, Lego o pastelli permettono al bambino di avere più spazio per esprimersi (Russ, 2004). Al tempo stesso, giocattoli come bambole, pupazzi e oggetti domestici rendono possibile un'utile messa in scena in forma drammatica di situazioni reali (Danger, 2003). Specie per i minori più piccoli, poi, è importante servirsi di giochi sonori, colorati e originali, in grado di catturare l'attenzione del bambino e stimolare tutti i suoi sensi. Fondamentale è, infatti, il coinvolgimento attivo del bambino, che deve poter impegnarsi in prima persona nell'attività ludica, manifestando la propria personalità, i propri pensieri e le proprie emozioni. Tutto ciò, naturalmente, può avvenire solo in un contesto sicuro e accogliente per il bambino, dove l'adulto si pone al suo livello e collabora con lui nella realizzazione del gioco (Braverman e al., 2016). Per rappresentare la storia di vita del bambino e intervenire su essa, infatti, è imprescindibile utilizzare il suo linguaggio ed entrare in tal modo nel suo mondo.

## **Capitolo V – I bambini in affido e la loro storia di vita. Gli orientamenti e le pratiche all'interno del Servizio Infanzia e Adolescenza del Comune di Venezia**

Nel presente capitolo si intende riproporre l'itinerario percorso nel capitolo 4, affrontando però il tema della narrazione nell'affido familiare sul terreno della ricerca empirica. Le riflessioni teoriche e le indicazioni operative, quindi, lasceranno spazio allo studio dell'esperienza di alcune operatrici del Servizio Infanzia e Adolescenza del Comune di Venezia e alla presentazione di alcune situazioni di affidamento familiare in cui sono state applicate le pratiche e gli strumenti di matrice narrativa descritti in precedenza. Così, si completa il presente progetto di ricerca, gettando uno sguardo anche sulla prassi e sui processi reali e tentando di raggiungere una migliore comprensione del modo in cui gli assistenti sociali e gli educatori dei servizi di tutela possono sostenere i bambini nei progetti di affido.

### **5.1 Metodologia, domande e limiti della ricerca**

Il fine di questo studio empirico, così come dell'intero progetto di ricerca, è di tipo esplorativo. Ci si propone, infatti, di indagare un campo che per ora esiste perlopiù solo in potenza: anche a livello internazionale, le ricerche empiriche sul lavoro delle storie di vita con i bambini fuori famiglia sono poche e scarsamente rilevanti (Hammond e al., 2020). La presente indagine, quindi, intende soprattutto fornire spunti e suggestioni che, pur in modo parziale e limitato, possano incrementare la conoscenza riguardo l'uso di strumenti e metodi narrativi nella tutela minorile e aprire a futuri percorsi di ricerca. Per fare questo, seguendo l'esempio della letteratura sul tema (*Ibidem*), ci si serve del metodo qualitativo e dello studio di caso. Non vi è, infatti, una precisa ipotesi da testare o una legge generale da ricavare. Al contrario, si intende giungere a una comprensione più ricca e dettagliata dell'esperienza dei soggetti protagonisti per cogliere unicità e la complessità di ogni specifica situazione (Leavy, 2014). Il numero di unità di analisi, 3 operatrici e 4 situazioni di affido, quindi, è ridotto e confinato a un contesto specifico e omogeneo, il Servizio Infanzia e Adolescenza del Comune di Venezia.

Coerentemente con queste scelte metodologica, per raccogliere ed esaminare i dati si utilizza l'*analisi interpretativa fenomenologica*, anche detta IPA (acronimo, per l'appunto, di *Interpretative Phenomenological Analysis*), un approccio qualitativo di recente ideazione impiegato prima nella psicologia e poi nelle scienze umane in genere (Smith e al., 2009). L'IPA, come suggerisce il nome, trae le proprie origini dalla fenomenologia, la corrente filosofica che,

messo il mondo tra parentesi, tenta di cogliere i vissuti soggettivi delle persone, la realtà così come si manifesta nella loro coscienza. L'IPA, quindi, è un approccio idiografico, attraverso cui è possibile esplorare il particolare punto di vista di ciascun soggetto e interpretare il senso che ha dato alle azioni e agli eventi. I partecipanti sono considerati i veri esperti del fenomeno oggetto di indagine (*Ibidem*). In questo caso specifico, ci si serve dell'IPA per accedere all'intenzionalità e alla percezione delle operatrici nell'accompagnamento del bambino in affido e, poi, nella messa a punto delle pratiche e degli strumenti narrativi. In questo modo, si prova a catturare l'esperienza delle operatrici e, indirettamente, l'esperienza del bambino rispetto al lavoro sulla storia di vita all'interno dell'affido familiare.

Considerate queste premesse di metodo, le domande che orientano la presente ricerca empirica, così come la precedente trattazione, non possono che essere aperte ed esplorative, volte a evitare di imporre eccessivi costrutti personali e teorici:

- *Perché il bambino in affido deve avere accesso alla sua storia personale e familiare?*
- *In che modo gli assistenti sociali accompagnano il bambino in affido nella conoscenza e nella comprensione della sua storia personale e familiare?*
- *Quali strumenti utilizzano gli assistenti sociali per aiutare il bambino in affido a conoscere e comprendere la sua storia personale e familiare?*

Per poter dare risposta a queste domande, seppur in relazione al contesto indagato, lo studio è organizzato in due parti distinte. Nella prima parte si presentano alcune situazioni di affido seguite dal Servizio Infanzia e Adolescenza del Comune di Venezia e le pratiche e gli strumenti utilizzati. Nella seconda parte, invece, si guarda al modo in cui le assistenti sociali coinvolte interpretano la funzione di accompagnamento del bambino in affido al confronto con la sua storia. I dati sono stati raccolti attraverso interviste semi-strutturate (Allegato A) alle operatrici con un programma di intervista flessibile. Nella prima parte, per descrivere le situazioni e gli strumenti in modo anche fattuale, si è ricorso, in aggiunta, a documenti istituzionali (decreti, relazioni, progetti-quadro, verbali) e personali (fotografie, estratti di libri) (Corbetta, 1999).

I dati raccolti, seguendo lo schema dell'IPA, sono stati analizzati, interpretati e organizzati in *temi emergenti*, connessi tra loro fino a formare un resoconto narrativo che riveli gli aspetti fondamentali dell'esperienza studiata (Smith e al., 2009).

Per quanto riguarda i limiti della ricerca, il più evidente è la scarsa rappresentatività dello studio: si descrivono prassi e situazioni specifiche che rivelano poco, ad esempio, sullo stato delle cose

nel panorama nazionale. Questo aspetto pare ulteriormente amplificato dalla carenza nel contesto italiano di una letteratura dedicata e sistematica sul tema. Tuttavia, anche alla luce di queste circostanze iniziali, lo studio fornisce un punto di vista, quello delle operatrici coinvolte, consapevole e profondo del fenomeno studiato (Leavy, 2014), che consente quantomeno di problematizzare il campo di indagine. Volgendo l'attenzione alle procedure della ricerca, invece, sarebbe stato sicuramente più coerente intervistare direttamente i bambini protagonisti dei progetti di affidamento per raccogliere i loro vissuti e i loro significati. Tuttavia, ciò non è stato possibile data la delicatezza del tema e gli ovvi impedimenti pratici, come, ad esempio, la tenera età dei bambini e i progetti di tutela ancora aperti.

## **5.2 Contesto della ricerca**

Come anticipato, l'indagine ha come sfondo il Servizio Infanzia e Adolescenza del Comune di Venezia, il servizio sociale che si occupa di cura, protezione e tutela dei minori su tutto il territorio del Veneziano. Il mandato istituzionale del Servizio Infanzia e Adolescenza consiste nella definizione e nella gestione di progetti di sostegno alla crescita e di cura, protezione e tutela di bambini e ragazzi. Per quanto riguarda l'organizzazione interna, il Servizio è costituito da tre gruppi operativi composti da assistenti sociali e da educatori professionali. I primi due gruppi operativi si occupano dei bambini da 0 a 13 anni, mentre il terzo gruppo operativo lavora con i ragazzi di età compresa tra i 14 e i 18 anni e con i Minori Stranieri Non Accompagnati. All'interno del Servizio è presente anche il Centro per l'Affido e la Solidarietà Familiare (CASF), con mandato di ricercare, formare, valutare e sostenere le famiglie affidatarie e solidali.

Delle tre operatrici intervistate, due lavorano nei gruppi operativi che si occupano dei bambini tra gli 0 e i 13 anni, una lavora nel CASF. Una delle operatrici impegnate nelle funzioni specifiche di tutela del minore è assistente sociale, l'altra è educatrice professionale. L'operatrice del CASF è assistente sociale.

## **5.3 Lo studio delle situazioni**

In questa sezione verranno analizzate quattro situazioni di affidamento familiare in cui sono stati usati gli strumenti descritti nel capitolo precedente. Attraverso tale studio dei casi si vuole fare luce su quella che è la concreta applicazione di questi strumenti nell'attività del servizio sociale di tutela. Non si intende, dunque, valutare l'efficacia degli strumenti in modo sperimentale. Piuttosto, si presenta un racconto e un'interpretazione riguardo l'esperienza e la percezione delle operatrici e dei bambini protagonisti delle situazioni. Ciascun racconto è diviso in due paragrafi. Nel primo paragrafo viene ricostruita la storia personale e familiare del

bambino nel circuito del sistema di tutela minorile. Nel secondo paragrafo, invece, a partire dalla testimonianza delle operatrici, si esamina più in profondità la messa in atto di ciascuno strumento, approfondendo i bisogni del bambino, le intenzioni delle operatrici e i risultati conseguiti.

Le situazioni riportate sono state indicate dalle operatrici del servizio Infanzia e Adolescenza del Comune di Venezia, che fungono così da testimoni privilegiate (Corbetta, 1999) Di queste quattro situazioni, tre riguardano affidamenti familiari cosiddetti *sine die*, a conferma del fatto che molto spesso le difficoltà delle famiglie di origine sono tali da non permettere un rientro del bambino allontanato<sup>5</sup>.

I nomi dei bambini sono tutti di fantasia e non vengono menzionati i luoghi degli eventi. Tuttavia, si indicano le età dei bambini e alcune date, in quanto si ritengono questi fattori rilevanti per la comprensione di quanto trattato. I bambini hanno un'età varia, ma non superiore ai 12 anni. Non sono quindi inclusi adolescenti.

### ***5.3.1 La storia di Marco. Preparare l'affido con la potenza della parola***

Quella di Marco è la storia di un affidamento familiare che deve ancora iniziare. Dopo un percorso di oltre un anno in una comunità educativa, Marco sta per essere inserito nella famiglia affidataria che molto probabilmente lo guiderà verso l'età adulta.

Il primo contatto della famiglia di Marco con il servizio di cura, protezione e tutela risale al 2019, quando, nel quadro del divorzio contenzioso tra i genitori, il Tribunale Ordinario ha disposto la presa in carico del nucleo familiare per monitorare la condizione educativa e psicofisica del minore e disciplinare i contatti con il padre. Dall'indagine sulla famiglia emerge presto un quadro preoccupante. La madre dimostra da subito scarse risorse cognitive, culturali e educative, non è autonoma negli spostamenti e nell'eseguire compiti elementari nell'organizzazione della vita quotidiana propria e del figlio. Il padre, dopo alcuni anni in carcere per violenza intrafamiliare, si trova in regime di detenzione domiciliare presso una comunità terapeutica. Egli, infatti, ha alle spalle un lungo passato di dipendenza patologica da alcol. La famiglia, nel complesso, vive in condizioni di emarginazione economica e sociale.

Poco dopo la presa in carico, giunge al Servizio una segnalazione da parte dei carabinieri: entrati nell'abitazione della madre a causa di una lite con i vicini, i militari evidenziano una situazione

---

<sup>5</sup> L'ultima rilevazione disponibile del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali riporta che nel 2019 in Italia gli affidamenti familiari che durano da oltre 2 anni costituiscono il 50.7% del totale (MLPS, 2021).

abitativa di degrado e trascuratezza. In un'altra occasione, la madre viene ricoverata in ospedale a causa di una crisi depressiva. Marco viene lasciato solo e ospitato saltuariamente da alcuni conoscenti nel vicinato. In seguito a questi episodi, il servizio richiede al Tribunale la collocazione di Marco in una comunità educativa lontana dal contesto di origine.

Dalla prima conoscenza, Marco si rivela un bambino fortemente adultizzato, responsabilizzato e impegnato a gestire le necessità della casa al posto della madre. Ad esempio, nonostante abbia poco più di undici anni, è lui a preoccuparsi del pagamento delle bollette e delle altre incombenze amministrative ed economiche. Il bambino frequenta non sempre regolarmente la scuola e appare spesso agitato, nervoso, costantemente in ansia. Marco si presenta, inoltre, molto trascurato nella salute, nell'igiene personale e nel vestiario.

Arrivato nella comunità, la mancanza di esperienze educative e di cure adeguate si manifesta in modo lampante. Marco non è in grado di svolgere le mansioni quotidiane più basilari, come lavarsi e vestirsi. Gli educatori realizzano così gradualmente un progetto per far sì, da un lato, che Marco acquisisca maggiore autonomia e viva esperienze formative adatte alla sua età, dall'altro lato, che destrutturino le proprie condotte adultizzate. Bastano pochi mesi e Marco fa vedere importanti miglioramenti: svolge attività domestiche di base, si lava e si veste da solo, va bene a scuola e pratica sport, impara a relazionarsi più adeguatamente con adulti e coetanei.

Gli incontri tra Marco e i genitori avvengono in forma protetta, per telefono o nella struttura. Marco vive questi contatti con gioia ed entusiasmo: nonostante la distanza, il ragazzino è ancora molto legato affettivamente a entrambi i genitori. Durante queste visite, tuttavia, talvolta i genitori gli riferiscono informazioni ambigue che lo confondono. A differenza di quanto accade con il figlio, il progetto di sostegno alla madre e al padre non sembra procedere positivamente. I due non comprendono perché il figlio sia stato allontanato e minimizzano o negano la precedente situazione di negligenza. Presentano agli operatori progetti di vita e resoconti poco aderenti alla realtà. Nei fatti, i genitori non sembrano aver realizzato alcun auspicabile cambiamento. I servizi coinvolti concordano riguardo l'impossibilità di una riunificazione tra il bambino e i genitori.

A metà del 2021, dopo una lunga operazione peritale, la CTU conferma che i genitori di Marco non posseggono sufficienti risorse per rispondere ai bisogni evolutivi del ragazzino. Tuttavia, a differenza di quanto proposto dai servizi, la CTU suggerisce di terminare il percorso nella comunità educativa e di avviare un progetto di affidamento familiare. In questo modo, secondo il consulente, il bambino non solo potrà mantenere più facilmente i contatti con i genitori, ma

avrà la possibilità di vivere un'esperienza familiare positiva, di conoscere e di legarsi a quelle figure genitoriali sufficientemente buone che gli sono mancate.

### **Analisi della situazione**

In questa fase, l'accompagnamento di Marco nel progetto di tutela consiste nella preparazione all'affidamento familiare. Si tratta quindi di un intervento proiettato soprattutto alla storia futura del ragazzino, ma che per potersi realizzare richiede la conoscenza e la comprensione del passato e del presente. Prima di intraprendere un cambiamento tanto importante, infatti, è necessario fare ordine riguardo al quadro complessivo del bambino e della famiglia e alla successiva progettualità. L'infanzia di Marco è stata caratterizzata da una situazione ambientale instabile e incoerente, dove i ruoli familiari finivano per confondersi e scambiarsi. Esposto a questioni di competenza adulta, il bambino non ha ricevuto supporto nel dare senso ai tanti eventi critici che ha dovuto superare nel corso dei suoi primi anni di vita. Tutto questo ha impedito a Marco di vivere un'infanzia piena e appagante e lo ha privato di esperienze significative per la sua crescita.

Nonostante queste difficoltà, Marco resta un bambino con buone risorse cognitive e relazionali e con una spiccata propensione alla verbalizzazione e al dialogo con gli adulti. Queste qualità hanno consentito al ragazzino di affrontare le proprie difficoltà familiari in modo resiliente, apprendendo e adattandosi di volta in volta alle situazioni. Il percorso in comunità, da questo punto di vista, è stato emblematico: in pochi mesi Marco si è inserito bene nel nuovo contesto e ha raggiunto importanti traguardi in ogni area, sopperendo in parte alle sue lacune educative.

Proponendo l'avvio di un progetto di affidamento familiare, la CTU intende completare il percorso di tutela del ragazzino: dopo il periodo in comunità educativa, Marco dovrebbe fare esperienza di un contesto di tipo familiare stabile, coerente, sicuro, in grado di fornirgli cure dedicate ed esclusive.

*«Nel suo caso è stato proposto il collocamento in famiglia affidataria sapendo benissimo che non ha mai vissuto in famiglia o, meglio, [...] non ha l'idea di famiglia con mamma e papà, di due persone che si prendono cura di lui e lo crescono.»  
(operatrice n.1)*

Tra l'altro, fin dai primi contatti con lui, Marco ha espresso un forte desiderio di relazione e di vicinanza con una persona adulta di riferimento. Questa spiccata propensione del bambino ad entrare in relazione, allo scambio e al confronto verbale è una fondamentale risorsa nell'accompagnamento alle diverse tappe del percorso di tutela.



*«Avendo Marco 12 anni è chiaro che lo strumento principe con lui è stato il colloquio e la relazione diretta. Quindi, nonostante l'inserimento in una comunità lontana dal Servizio, l'assistente sociale si è attivata per vederlo la maggior parte delle volte in presenza. Questo perché a 12 anni ha la capacità di capire, ma non solo. È un ragazzino che ha sete di domande e di avere risposte.» (operatrice n.1)*

Le caratteristiche personali del bambino, *in primis* l'età e la sua apertura all'interazione verbale, hanno spinto l'assistente sociale a comunicare direttamente con il minore in modo continuo e costante, informandolo sugli sviluppi del progetto e della sua situazione familiare e garantendogli la propria disponibilità e presenza. Nel colloquio e nella relazione, inoltre, il bambino ha potuto contribuire in prima persona alla realizzazione del progetto.

*«Quindi, il colloquio [...] per far capire a lui che era parte attiva nel progetto e [...] potevamo costruire assieme quelli che erano i passi da fare per il collocamento in famiglia affidataria. Infatti, quando è stato il momento, con lui abbiamo stabilito i tempi, con lui abbiamo stabilito la conoscenza con la famiglia affidataria [...]» (operatrice n.1)*

Nel complesso, dunque, la parola e l'incontro costituiscono gli strumenti che consentono di portare avanti il progetto di tutela: nella parola dell'assistente sociale, degli educatori e degli altri operatori Marco trova la fiducia, la sicurezza e il conforto per affrontare le situazioni nuove e sconosciute, come, ad esempio, l'avvio dell'affidamento familiare.

*«[...] l'incontro, la parola [...] ha permesso di creare un ponte prima tra l'assistente sociale e Marco e, stabilito questo ponte, la parola è diventata un ponte a sua volta tra Marco e la famiglia affidataria, anche senza l'intermediazione dell'assistente sociale. La sua figura è fondamentale per dare sicurezza al ragazzo, è qualcuno che conosce, a cui si può affidare. Avendo già la conoscenza pregressa con l'assistente sociale, il minore si sente più sicuro nel conoscere gli affidatari che si presentano.» (operatrice n.1)*

Per procedere senza intoppi nella realizzazione del progetto è però necessario che il bambino mantenga una certa chiarezza riguardo a quanto accade intorno a lui, riguardo i termini e gli sviluppi del progetto. A tal proposito, l'assistente sociale e gli altri operatori hanno tentato di tutelare Marco dalle informazioni caotiche e incoerenti che gli fornivano talvolta i genitori. Tali informazioni hanno avuto un effetto disturbante sul minore, rischiando di confonderlo e inquinare la motivazione di Marco.

*«La parola come arma a doppio taglio in base all'attore che lo comunica. [...] Nel suo caso, gli viene comunicato che inizierà la conoscenza con la famiglia affidataria, ma poi la madre gli dice che non è vero e che non ha capito nulla. La parola diventa un'arma potente e può inficiare il lavoro dell'operatore.» (operatrice n.1)*

A prescindere dai loro limiti, però, i genitori restano figure significative che, nel caso di Marco, non possono essere lasciate fuori dalla sua vita. Il bambino rimane affettivamente molto legato sia alla madre sia al padre e manifesta più volte la volontà di fare ritorno a casa. L'assistente sociale, quindi, tenta di coordinare e controllare le comunicazioni tra i genitori e il bambino per prevenire e correggere incomprensioni ed errori. A tal fine, si confronta anche con i genitori.

*«Ai genitori è stato più difficile raccontare dell'affido, ad oggi abbiamo ancora pochi risultati.» (operatrice n.1)*

*«Si è tentato anche attraverso altri servizi, il Consultorio, ad esempio. Insieme a loro abbiamo studiato un percorso di sostegno alla nuova progettualità di Marco verso i genitori, proprio per sgravarlo dall'impegno di informare i genitori naturali. Ma i genitori naturali ci sono sempre, questo deve essere ben chiaro.» (operatrice n.1)*

Intervenire sulle narrazioni interne al nucleo familiare serve anche a far sì che non si replichino le dinamiche disfunzionali del nucleo familiare precedenti all'inserimento di Marco in comunità. In particolare, si cerca di evitare che a Marco vengano attribuiti nuovamente ruoli e funzioni inadatti alla sua età, che generano in lui ansia, preoccupazione e disagio. Non deve essere Marco, ad esempio, la fonte delle informazioni e degli aggiornamenti ai genitori rispetto al progetto.

*«Si è cercato di interrompere il flusso comunicativo tra minori e genitori, cosa che ha accompagnato tutta la sua storia. Si è cercato di rompere questo flusso, deresponsabilizzando il minore, senza far discorsi grandi, ma ricordandogli quanti anni ha ogni giorno.» (operatrice n.1)*

*«È stato talmente abituato ad agire a livello di adulto, di responsabilità rispetto ai suoi compiti; quindi, le parole aiutano a riportarlo nel suo ruolo di bambino che sta crescendo.» (operatrice n.1)*

Gran parte dell'accompagnamento è stato dedicato a riportarlo dove realmente si trova, a fargli vivere la propria identità di ragazzino di undici anni, destrutturando la sua tendenza a responsabilizzarsi nei confronti dei genitori. La parola e l'incontro sono serviti a Marco per scoprire ed esprimere sé stesso, i propri reali bisogni e desideri. Da questo punto di vista, un importante indicatore è aver appreso la capacità di affidarsi e di chiedere aiuto e spiegazioni agli operatori.

*«[...] però chiede aiuto, chiede di sentire la sua persona di riferimento, la persona che può dipanare i suoi dubbi e le sue domande» (operatrice n.1)*

Rispetto ai traguardi raggiunti da Marco nel progetto di tutela, rilevante è quanto accaduto in un colloquio a cui hanno partecipato l'assistente sociale, l'educatrice della comunità e i genitori

naturali. In tale occasione, il ragazzino si è confrontato con le figure adulte per lui più significative e ha avuto la possibilità ottenere chiarimenti definitivi rispetto alla sua situazione.

*«Incontrando i genitori e i servizi insieme si è creato un contesto dove confrontarsi con gli adulti, in un contesto dove eravamo tutti insieme, dove mi permetto di dire tutto quello che sento, perché so che mi puoi capire.» (operatrice n.1)*

Stimolato dagli operatori e dai genitori, Marco prende parte al colloquio ripercorrendo in modo chiaro gli eventi trascorsi e illustrando le ragioni che l'hanno portato alla separazione dalla famiglia. Inoltre, descrive con precisione i traguardi raggiunti nell'autonomia, nella cura di sé, nella frequenza scolastica e, parallelamente, spiega quelle che erano le problematiche nella situazione precedente.

*«È stato un momento di catarsi, di “buttar fuori” ...Di consapevolezza che trasmette l'evolversi del progetto, perché se io riesco a esprimermi, se riesco a dire a te, all'assistente sociale, alla mamma e al papà, all'educatore, vuol dire che comprendo certe cose e questo mi dà l'idea che sto procedendo nel progetto. Magari faccio un passo avanti e otto indietro, ma non importa. È consapevolezza rispetto al progetto, a dove sono anche rispetto ai genitori.» (operatrice n.1)*

Così, nel riuscire a narrare la propria storia, nel riuscire a mettere insieme i diversi momenti, le cause e gli effetti, Marco dimostra di possedere una prospettiva riflessiva e consapevole sui suoi vissuti e sugli sviluppi del progetto. Proprio questa consapevolezza favorisce l'aderenza e la motivazione rispetto agli sviluppi del progetto di tutela, costituendo una risorsa nell'inserimento all'interno della famiglia affidataria.

### ***5.3.2 La storia di Marta e Claudia. Separarsi con il gioco***

Quando il Tribunale per i Minorenni decreta l'allontanamento dalla famiglia e l'inserimento in un percorso di affidamento familiare, Marta ha cinque anni e Claudia ha poco più di un anno. Nonostante gli interventi di sostegno e di accompagnamento alla famiglia da parte dei servizi, la loro situazione familiare è sempre più compromessa. Dalla documentazione emerge che le due sorelle, vivono una condizione di grave trascuratezza e deprivazione materiale, educativa, psicologica e affettiva. In una abitazione a tratti senza i servizi essenziali, le bambine appaiono per nulla curate nella salute, nell'igiene e nel vestiario. Di fatto, sono abbandonate a loro stesse e vagano spesso nei paraggi della casa senza alcuna supervisione da parte degli adulti. Senza guida e protezione, le due bambine sviluppano competenze e modalità di comportamento funzionali alla mera sopravvivenza. Tale scenario è ulteriormente aggravato dall'alta conflittualità dei genitori e dalla presenza promiscua di altre figure adulte nella dimora familiare.

La disorganizzazione di un simile contesto di vita si riflette inevitabilmente sullo sviluppo delle bambine e sul loro mondo interno. Marta, che non frequenta la scuola dell'infanzia, presenta importanti difficoltà cognitive e linguistiche probabilmente a causa dell'assenza di sufficienti stimoli educativi ed affettivi. Si esprime perlopiù balbettando e gesticolando e non conosce numeri, colori e le più elementari azioni di vita quotidiana. Claudia, invece, pur avendo un adeguato sviluppo psicofisico per la sua età, non mostra segni di attaccamento ai genitori, è ansiosa e si lamenta continuamente. Anche in considerazione del forte legame che le unisce, le sorelle vengono collocate insieme nella stessa famiglia affidataria.

Il percorso di adattamento all'ambiente familiare affidatario non è esente da difficoltà: giorno dopo giorno la coppia affidataria vede nelle bambine tutti i sintomi di un vissuto caratterizzato da solitudine, abbandono e incuria. Nel mentre, i contatti tra i genitori naturali e le bambine vengono mantenuti attraverso periodici incontri in forma protetta. Le bambine, pur affrontando con entusiasmo questi incontri, una volta tornate a casa risultano di difficile gestione per la coppia affidataria. Marta, in particolare, per giorni mette in atto comportamenti regressivi, si dispera e si oppone. In breve tempo, si decide così di sospendere le visite con i genitori. Tale decisione è accompagnata da una valutazione delle capacità genitoriali che attesta l'assenza di risorse per rispondere ai bisogni evolutivi dei figli e l'impossibilità di procedere con ulteriori azioni di sostegno. La non recuperabilità delle competenze di cura dei genitori prolunga la durata del progetto di affidamento. Dopo due anni, grazie al supporto e all'affetto della famiglia affidataria, le bambine hanno potuto fare importanti progressi. Marta, nonostante il permanere dei deficit cognitivi, riesce a esprimersi e a relazionarsi in modo sufficientemente adeguato. Claudia appare una bambina capace e con buoni strumenti per affrontare i propri compiti evolutivi, malgrado le paure che talvolta riaffiorano dal passato.

Nel tempo resiste, tuttavia, un rapporto complesso e a tratti disfunzionale tra le due sorelle, residuo del loro passato comune di maltrattamento e trascuratezza. Alla luce di queste considerazioni, si decide di inserire Claudia in un'altra famiglia, separandola dalla sorella e dalla precedente famiglia affidataria.

### **Analisi della situazione**

Accompagnare Marta a separarsi dalla famiglia affidataria e dalla sorella è stata un'operazione complicata, soprattutto alla luce del rapporto quasi simbiotico tra le due bambine. Basti pensare che, fin dall'arrivo nel contesto affidatario, Marta ha tentato continuamente di seguire Claudia, facendosi chiamare "mamma". Appare così chiaro che nel nucleo familiare di origine Marta era

incaricata di accudire la sorella, sopperendo a proprio modo alle lacune della madre e del padre. Marta, inoltre, si dimostra molto resistente a instaurare una relazione d'affetto con gli affidatari e trascina con sé la sorella. Gli operatori e gli affidatari hanno cercato fin da subito di mitigare la rigidità di questo rapporto per far sì che le bambine, e in particolare Marta, si concentrassero su loro stesse. Nel quotidiano, quindi, gli affidatari hanno tentato di accogliere i loro bisogni separatamente, organizzando attività, spazi e tempi dedicati per ciascuna bambina. Questo ha significato, nella prassi, dividere le bambine al momento del pasto, dei giochi e della nanna. Tale intervento ha permesso alle sorelle di vivere con maggiore serenità queste situazioni. Tuttavia, nonostante ciò, il problema si ripresenta quando Marta e Claudia si ritrovano insieme e adottano nuovamente modalità di comportamento caotiche, disorganizzate, come urlare, lanciarsi oggetti e urtarsi tra loro.

Pur avendo trovato parziale rimedio al problema, dunque, i servizi concordano sul fatto che il rapporto tra Marta e Claudia, per quanto significativo e naturalmente ineliminabile, non può favorire la costruzione da parte delle bambine di un'identità autonoma, originale, che vada oltre la comune appartenenza familiare. Anzi, la permanenza nello stesso nucleo affidatario sembra rievocare il maltrattamento e la trascuratezza vissuta nel nucleo familiare di origine. A ciò si aggiungono le difficoltà cognitive e psicofisiche di Marta, la quale richiederebbe un percorso di accompagnamento esclusivo.

Una volta presa questa decisione, ha inizio un percorso lungo e graduale durante il quale Marta conosce la nuova famiglia in cui verrà collocata. All'inizio gli affidatari vengono presentati alla bambina semplicemente come persone con cui trascorrere del tempo insieme, prima per poche ore, poi per giornate intere e, infine, per alcuni fine settimana.

*«[...] anche perché dovevamo valutare che fosse una coppia adatta a lei, quindi nei primi 6-8 mesi non è mai stato detto a Marta “vai, conosci loro perché poi vai a vivere da loro”, ma “sono delle persone che passano del tempo con te perché abbiamo visto che tu e tua sorella avete bisogno di un momento in cui siete separate”.» (operatrice n.2)*

Solo nel momento in cui è risultato più opportuno, in base alle risposte della bambina, si è proceduto alla comunicazione del trasferimento nella nuova famiglia. Marta, che non avanza molte domande su quanto sta accadendo, apprezza il suo nuovo contesto di vita. Ciononostante, il passaggio alla nuova famiglia e la separazione dalla sorella e dagli altri affidatari si va a prefigurare come un evento critico per lei.

*«Lei lasciava la sorella nella casa dei vecchi affidatari. È stato complicatissimo, ma poi è andata benissimo, perché è stata la scelta migliore [...]. Però lì c'era la sorella, che già chiamava gli affidatari "mamma" e "papà" e anche lei a tratti. Forse non c'era un attaccamento, per quello è stato più facile, ma c'era sicuramente un primo investimento.» (operatrice n.2)*

Quindi, anche la comunicazione del trasferimento è dovuta avvenire in modo graduale e indiretto. Si è pensato di ricorrere, così, allo strumento del gioco simbolico. Il gioco, qui una casa delle bambole, viene giudicato dalle operatrici il veicolo più adatto per far sì che Marta possa comprendere il passaggio complesso e delicato che sta per affrontare. Questo, anche alla luce delle caratteristiche personali della bambina.

*«La casa delle bambole è stato uno strumento pensato con la psicologa per venire incontro alle caratteristiche di Marta, alle sue difficoltà di fare domande, di stare concentrata per le sue caratteristiche cognitive. Abbiamo bisogno di uno strumento, di un oggetto concreto, [...] che le permettesse di capire che la sua casa, quella della famiglia affidataria che l'aveva accolta, non sarebbe più stata la sua casa, ma che lei avrebbe avuto un'altra casa in cui stare con altri affidatari.» (operatrice n.2)*



*Fig.1: una delle case delle bambole realizzate dalla bambina e dagli affidatari.*

La casa delle bambole realizzata serve a riprodurre il mondo delle due bambine e la loro storia nel linguaggio più tipico dei bambini. L'intento è quello di rendere comprensibile e accettabile il trasferimento di Marta nel nuovo nucleo tramite la messa in scena, la drammatizzazione fisica di questo evento nello spazio del gioco. Ma non solo, la raffigurazione di entrambe le case degli affidatari deve fare chiarezza rispetto alle molteplici appartenenze della bambina: nonostante la separazione nel quotidiano, la vecchia famiglia affidataria e la sorella rimangono comunque parte della sua vita.

*«Così fisicamente abbiamo rappresentato lei, che si è costruita con i pupazzi, e la nuova casa, in cui lei si inseriva e doveva trasportarsi da una parte all'altra fisicamente, un po' rassicurandola sul fatto che ci sarebbe stato sempre un posto per lei nella casa con la sorella.» (operatrice n.2)*

Per orientare in modo più chiaro il senso del gioco proposto, l'attività ha visto il coinvolgimento delle due famiglie affidatarie. In sessioni distinte, la bambina e le famiglie hanno costruito le rispettive case e i propri pupazzi, rappresentandosi attraverso materiale di gioco creativo.

*«[...] poi gli affidatari sono coinvolti nella costruzione [...] In entrambe le case entrambe le famiglie si sono messe mani in pasta a rappresentarsi, quindi Marta e i primi affidatari e Marta e i secondi affidatari. In modo collaborativo e guidato noi abbiamo fornito il materiale, plastilina, occhi, eccetera» (operatrice n.2)*

L'attività stessa, alla fine, non solo ha permesso di veicolare a Marta il messaggio del suo trasferimento, ma ha consentito anche alla bambina di verbalizzare quello che era il sottotesto del gioco, ancor prima che il trasferimento venisse esplicitato dagli operatori.

*«Marta mi ha anticipato, mi ha detto “ma allora io devo andare di là?” ha capito tutto...Lei nello svolgimento dell'attività si era già data la risposta. [...] L'attività era la comunicazione non era “ti spiego quello che ti ho già comunicato”, ma era la comunicazione.» (operatrice n.2)*

Con il passaggio definitivo alla seconda famiglia affidataria, le cassette vengono trasferite nelle case che rispettivamente rappresentano. Dal punto di vista della bambina, le cassette divengono riferimenti importanti per orientarsi tra le famiglie e i luoghi.

*«Dopo essere trasferita lei ha tenuto la casa degli affidatari dagli affidatari. Mi ricordo che in visita domiciliare, quando sono tornato a trovare Marta nella casa degli affidatari, lei è andata subito a prendere la cassetta.» (operatrice n.2)*

### **5.3.3 La storia di Salim e Hassan. Il lungo viaggio nel “Pianeta Affido”**

L'esperienza dell'affido (e, anzi, degli affidi) dei due fratellini Salim e Hassan è lunga e tortuosa. È il loro padre che, su propria iniziativa, decide di chiedere aiuto al servizio sociale dopo l'ennesimo episodio in cui la madre si dimostra scarsamente tutelante verso i figli, portandoli all'estero senza alcun preavviso. La madre, come certificato dal CSM, presenta un disturbo mentale che è all'origine di questi comportamenti imprevedibili e di frequenti crisi depressive, che inficiano in modo decisivo le sue capacità di cura e di tutela dei figli. In passato la donna ha episodicamente fatto abuso di alcool e di sostanze stupefacenti. In generale, non è apparsa già all'epoca in grado di seguire un trattamento o un percorso di aiuto in modo regolare e continuativo. Dal canto suo, il padre si dimostra una figura maggiormente sensibile ai bisogni evolutivi dei bambini. Nonostante questo, come testimonia l'esito della successiva valutazione

delle competenze genitoriali, l'uomo fatica ad arginare le condotte disordinate della moglie e, in alcuni casi, ha la tendenza a minimizzare o negare quanto accaduto. La madre ha troncato ogni rapporto con i propri parenti, mentre il padre è immigrato da solo in Italia alcuni anni fa: nessuno dei due genitori, quindi, può contare su una rete di supporto significativa e il nucleo versa in una condizione di forte precarietà economica e lavorativa.

Rilevata questa situazione, il Servizio ritiene opportuno inserire Salim e Hassan, rispettivamente a sei e quattro anni, in un percorso di affidamento eterofamiliare. Inizialmente questo intervento viene concepito come provvisorio: l'obiettivo principale è quello di mettere momentaneamente in protezione i bambini e consentire così alla madre e al padre di superare le loro difficoltà e di migliorare le loro competenze genitoriali. Tuttavia, tale progetto si rivela in breve tempo difficilmente realizzabile. La madre, in particolare, mette in atto comportamenti aggressivi e oppositivi, anche di fronte ai bambini, e disattende i trattamenti sanitari e i percorsi di recupero delle funzioni genitoriali. Per tutelare i bambini, si decide così di sospendere le visite protette con la madre. Gli incontri con il padre, invece, proseguono in modo altalenante. L'uomo si relaziona in modo corretto ai bambini, ma talvolta propone temi che risultano loro disturbanti o scarsamente aderenti alla realtà. Periodicamente, si ritiene così necessario sospendere le visite anche con il padre.

Per quanto riguarda Salim e Hassan, il percorso di affidamento iniziato nel 2012 si presenta come un'esperienza familiare positiva. I bambini hanno la possibilità di sperimentare relazioni di cura adeguate, che hanno effetti positivi sulla loro crescita. Nonostante questi buoni risultati, al quarto anno di accoglienza dei bambini, la famiglia affidataria non ha più la possibilità di prendere parte attivamente al progetto di tutela. Parallelamente, considerando l'esito della valutazione delle competenze genitoriali, non sembra opportuno ricongiungere i bambini al padre. Si decide così per l'inserimento dei bambini in una nuova famiglia affidataria.

Individuato il nucleo familiare più adatto, si procede a un inserimento graduale di Salim e Hassan nel nuovo ambiente, prima per intere giornate e poi per alcuni fine settimana. Nel 2016 ha inizio il nuovo percorso di affidamento familiare. Tale passaggio risulta particolarmente sofferto per Salim, il quale fatica in un primo momento a distaccarsi dai precedenti genitori affidatari. Hassan, invece, nonostante il carico emotivo elevato da affrontare, vive il trasferimento con entusiasmo e fiducia. Per facilitare l'integrazione dei due fratellini nel nuovo contesto, in questa prima fase, gli incontri con il padre avvengono solo su libera iniziativa dei bambini.



## Analisi della situazione

A differenza di tanti bambini che sperimentano più collocamenti durante il loro percorso nella tutela, Salim e Hassan hanno alla fine trovato un nucleo familiare in cui stabilirsi definitivamente e crescere: l'affido cominciato nella seconda famiglia affidataria verrà convertito poi in un'adozione. Se con l'inserimento nella nuova famiglia affidataria il futuro appare più certo per i bambini, lo stesso non si può dire del loro passato. Le esperienze vissute con la madre sono agli occhi dei bambini ancora nebulose e, a tratti, spaventose. Questo problema si manifesta in modo evidente quando i due bambini si confrontano con quanto accaduto prima dell'affido. In un'occasione, durante un incontro protetto, il padre naturale ha ricordato la madre ai figli, mostrando loro una foto della donna. Tale fatto ha provocato un forte e prolungato turbamento nei bambini, facendo riaffiorare alcune difficoltà all'epoca superate da tempo (l'enuresi, gli incubi notturni, i racconti fantasiosi e disturbanti).

Anche alla luce di questo episodio, accompagnato da una generale inquietudine dopo gli incontri con il padre, risulta necessario fornire un supporto a Salim e Hassan riguardo l'elaborazione della loro storia, oltre al già attivo percorso di psicoterapia.

*«[...] “potremmo regalare a questi bimbi, oltre a un accompagnamento costante alla loro storia di vita, anche qualcosa che rimanga per sempre”.» (operatrice n.2)*

Proprio in collaborazione con la psicologa, le operatrici decidono di comporre un libro che racconti attraverso le immagini e le parole l'intricata storia dei due fratellini.

*«Quindi per i fratellini abbiamo pensato a questa storia, che è ben illustrata da Paola (un'operatrice del servizio n.d.r.) [...] che tiene il filo della loro storia di vita, in cui possono ritrovare le loro capacità e ritrovare il senso, identificando i passaggi principali. Da qui l'idea di non fare una storia troppo lunga, ma che tocchi le cose importanti. [...] ci sono le difficoltà della mamma, le difficoltà del papà, chi li ha accolti, il senso di pensare a una nuova accoglienza.» (operatrice n.2)*

Costruendo un racconto semplice ed essenziale, alla portata dei bambini, le operatrici hanno tentato di conseguire due obiettivi principali: informare i bambini sulla loro storia, riportando i fatti avvenuti, e dare un significato alla loro storia, collegando e ordinando i fatti e costruendo una narrazione coerente. Con la storia, quindi, si intende permettere ai bambini di volgere uno sguardo al passato per acquisire maggior conoscenza, chiarezza e consapevolezza su di sé e

sulla propria famiglia. Questo proposito è ben deducibile dal titolo assegnato al libro, “*Alla ricerca del tempo dimenticato*”<sup>6</sup>.

Fig.2: la copertina del libro.



In questo racconto, il recupero del trascorso biografico dei bambini avviene in una dimensione fantastica, indeterminata. Ambientare la storia nel regno della fantasia consente qui di catturare l'interesse dei bambini, parlando un linguaggio a loro gradito. Inoltre, favorisce il processo di identificazione con i protagonisti: come visto, è più facile rivivere le avventure degli eroi se questi abitano in una dimensione alternativa, lontana da quella reale.

*Correva l'anno 3018 e lontano lontano da qui, nella Galassia chiamata Pegaso vivevano Idra e Otis*

L'identificazione è favorita dalla riproduzione nella storia di tutti i personaggi e di tutti gli elementi presenti nella vita reale dei bambini. Nel libro, Salim e Hassan ritrovano loro stessi, nei panni di una coppia di fratellini in un pianeta sconosciuto, la loro casa, le famiglie affidatarie, i loro giochi e anche il padre.

*Idra e Otis nel loro Pianeta stavano bene. C'erano mamma Emamalia e papà Eridano che si prendevano cura di loro, tanti amici a scuola, il rugby, il gelato con la nonna Andromeda il giovedì, in week end in collina e due fantastici cani con cui correre e divertirsi*

*Avevano anche papà Alamach che andava a trovarli ogni tanto e insieme passavano un bel pomeriggio.*

---

<sup>6</sup> Gli estratti qui presentati sono stati gentilmente forniti da Paola Angioi e Silvia Franzoi, autrici e illustratrici del libro.

Fig.3: *Il mondo dei due bambini: la loro casa, la famiglia affidataria, il padre naturale che fa loro visita.*



L'occasione per poter parlare anche della madre naturale e, quindi, del passato dei due bambini, ha origine dal loro bisogno inespresso di conoscere meglio quello che è stato il loro viaggio, a partire dall'allontanamento dal nucleo familiare di origine.

*Era un mondo felice il loro ma non era sempre stato così.*

*Ogni tanto quando incontravano papà Alamaç avrebbero voluto fargli delle domande perché non ricordavano bene questo lungo viaggio, ma non sapevano proprio come fare e forse avevano paura delle risposte*

*Idra e Otis sapevano che da qualche parte nell'Universo c'era un posto in cui erano nati e dove c'era una mamma che non vedevano da tanto tempo.*

Per spiegare i motivi della separazione e dell'interruzione dei rapporti con la madre si rappresentano gli eventi in modo semplice e veritiero. Così, nel racconto non si nascondono le condotte poco tutelanti della madre e il suo disturbo mentale.

*Mamma Samira però a volte urlava, buttava le cose dalla finestra, cambiava voce e faceva cose strane, e, alle volte, dormiva di notte e di giorno. Capitava che si arrabbiasse molto senza un motivo.*

Fig.4: *la madre naturale raffigurata nell'imprevedibilità dei agiti.*



Il riferimento al disturbo mentale e alla carenza di capacità genitoriali è importante per dare senso a quanto accaduto. Si vuole insistere sul fatto che i genitori volevano bene ai figli, ma

nonostante questo, non sono stati in grado, a causa delle loro difficoltà, di prendersi cura di loro. L'antagonista, a differenza di quello che accade nelle fiabe popolari, non è una persona, ma un problema, come può essere il disturbo mentale o la carenza di esperienze positive durante l'infanzia.

*Il dottore che visitò la mamma capì che non era cattiva o strana ma si comportava così perché aveva una malattia e difficilmente poteva cambiare e occuparsi dei suoi bambini.*

*mamma Samira e papà Alamach volevano molto bene ai loro bambini, ma nessuno aveva insegnato loro come fare i genitori. Non sapevano proprio come fare.*

*«Tu non è che non stai più con la mamma solo perché è cattiva, ma perché non è stata in grado di fare la mamma». Io credo che la storia di Salim e Hassan tenga questo: ci sono situazioni dove i genitori non riescono a fare da mamma e papà. Non è che ci sia assenza di affetto.» (operatrice n.2)*

Si evita, in questo modo, che i bambini incolpino loro stessi della cesura del rapporto con i genitori e si favorisce la costruzione di una visione di sé e dei genitori che renda possibile una riconciliazione con il passato.

*«Questo è importante, perché sarebbe ancora più faticoso pensare che qualcuno non mi vuole bene e cadere in quello, cioè "non sono con lui, non sono con lei, sono in affido perché non mi vogliono bene".» (operatrice n.2)*

L'esposizione e la spiegazione dei fatti è accompagnata dalla descrizione degli stati emotivi dei protagonisti. Il richiamo alle emozioni provate dai bambini e dai genitori nello scorrere della narrazione arricchisce e rafforza il senso degli eventi raccontati. Il mondo interiore dei bambini riceve, infatti, ulteriore riconoscimento.

*Idra e Otis per questo motivo a volte stavano bene ma altre volte erano spaventati. Non sapevano mai la mamma come stava e come si sarebbe comportata.*

*Fu così che idra e Otis, con un po' di tristezza, lasciarono il Pianeta delle Primavere [...]*

L'affidamento familiare viene presentato come un rimedio alle difficoltà vissute dai bambini e dai genitori. I servizi e il funzionamento dell'istituto dell'affidamento vengono descritti nel mondo più semplice e lineare possibile, mettendo al centro la nuova relazione di cura che si va ad instaurare.

*I guardiani accompagnarono i piccoli nel Pianeta delle Primavere dove c'erano tante famiglie che facevano stare bene i bambini che non potevano crescere con le loro mamme e i loro papà.*

Il successivo trasferimento a quella che diventerà poi la famiglia adottiva di Salim e Hassan è raccontato, anche nelle sue difficoltà iniziali, e motivato in modo accurato. Pur tristi per dover

lasciare la prima famiglia affidataria, i due bambini si avventurano nel nuovo percorso di affido, ambientandosi gradualmente nella loro collocazione definitiva.

*Il giudice degli Universi decise che era importante che i bambini avessero una famiglia dove vivere per sempre ed essere felici. Fu così che Idra e Otis con un po' di tristezza lasciarono il Pianeta della Primavera e furono accompagnati nel Pianeta delle Famiglie.*

*All'inizio non fu facile perché tutto era nuovo, ma quel mondo era davvero bellissimo e ogni giorno scoprivano quanto era fantastico vivere lì.*

Il racconto si chiude, come da tradizione, con un lieto fine in cui ognuno dei personaggi protagonisti trova un posto sicuro e felice, anche la madre. La sua assenza trova nel finale una spiegazione che conforta i bambini: nonostante le difficoltà, la madre sta bene e li ricorda con affetto, consapevole che ora i figli sono al sicuro.

*Il giudice degli Universi decise che mamma Samira non avrebbe potuto far parte della vita di Idra e Otis perché a causa della sua malattia non riusciva proprio a fare la mamma. Ma per fortuna aveva il papà Alamach che si prendeva cura di lei ed era serena perché sapeva che i suoi bambini stavano bene, avevano una famiglia tutta per loro che gli voleva bene.*

Una volta consegnato, il libro viene accolto molto positivamente da Salim e Hassan e diventa parte di un percorso per aiutare i due bambini a esprimersi sul loro delicato passato. Da questo punto di vista, il libro è uno strumento tramite cui i bambini hanno ricevuto esplicitamente il “permesso” per parlare di sé e della loro famiglia di origine e aprirsi dal punto di vista comunicativo.

*«Negli anni posso dire che sono stati aiutati anche a sentirsi autorizzati a fare delle domande ancora più precise. “Ma perché la mamma stava male? Cosa vuol dire che non sapeva cosa era giusto o sbagliato per me?” È stato un mezzo per aprire la comunicazione, per fissare dei punti» (operatrice n.2)*

L’approdo in un contesto che facilitasse e promuovesse questa apertura comunicativa rispetto alla storia dei bambini è stato molto importante. Gli affidatari stessi hanno partecipato alla realizzazione del libro per i bambini, fornendo il loro contributo alla redazione del racconto.

*«È stato un lavoro fatto con loro (gli affidatari n.d.r.), sono parte attiva, c’erano anche loro in quella storia.» (operatrice n.2)*

Il libro ha incoraggiato Salim e Hassan a fare domande, ma anche a trovare risposte da dare agli altri per parlare di loro stessi e della loro storia.

*«I bimbi che accompagniamo si trovano spesso a dover dare delle risposte agli altri rispetto alle loro storie di vita. “Ma perché sei lì? Perché sei nero, ma non sei stato adottato, ma sei in affido a una coppia italiana?” Queste domande, anche se non così dirette, ci sono e i bambini devono dare una risposta.» (operatrice n.2)*

Tuttavia, i bambini non hanno spesso le risorse e le capacità di spiegare a parole la loro situazione. Il racconto, in questo caso, è stato il canale, materiale e tangibile, con cui condividere agli altri la propria storia e, quindi, esporre la propria identità, trovando risposta agli interrogativi propri e altrui.

*«Questa storia ha dato la possibilità a Salim di dire “ecco, finalmente qualcuno ha scritto su di me una storia, leggiamola insieme” e l’hanno letta in classe. [...] Quindi credo che la potenza di questi strumenti, se riusciamo ad avere il tempo, è anche questa: trovare il modo per dirlo.» (operatrice n.2)*

#### ***5.3.4 La storia di Andrea. Custodire gli affetti quando l’affido finisce***

La storia di Andrea ha inizio nell’ICAM di Venezia, l’Istituto a Custodia Attenuata per detenute Madri, verso la fine del 2019. Andrea vive nel contesto carcerario con la giovane madre, che deve scontare una lunga detenzione, e il fratello più piccolo.

Andrea è un bambino descritto come solare ed estroverso. Pur nel contesto istituzionalizzato dell’ICAM, ha potuto vivere importanti esperienze formative, migliorando le proprie competenze cognitive e relazionali grazie al supporto delle educatrici. Nel 2019 il bambino ha iniziato a frequentare la prima elementare in una scuola nelle vicinanze. Molto amato dalle maestre e dalle educatrici, necessita di un sostegno didattico, presentando alcune difficoltà nel linguaggio e nell’apprendimento. Le capacità genitoriali della madre, fin dall’inserimento in carcere, sono apparse piuttosto fragili. A dimostrazione di ciò, Andrea appare trascurato dal punto di vista sanitario e dell’igiene e presenta gravi problemi dentistici. In generale, la madre si dimostra poco consapevole e sensibile ai bisogni evolutivi del figlio, opponendosi all’inserimento di quest’ultimo al nido, alla scuola materna e rifiutando di iscriverlo al SSN. Dal canto suo, il padre è una figura assente: senza fissa dimora, a detta della madre si sposta spesso all’estero per lavoro.

In procinto di compiere sei anni, come da regolamento del carcere, Andrea deve lasciare la struttura e separarsi dalla madre e dal fratello. È in questo momento che il servizio di cura, protezione e tutela dei minori viene incaricato di realizzare un progetto di accompagnamento e di sostegno per Andrea al di fuori del carcere. In particolare, il Servizio è chiamato a individuare il nuovo collocamento del bambino. Considerando il complesso quadro familiare, il Servizio propone di iniziare un progetto di affidamento familiare. La proposta di inserire la madre e i figli in una comunità mamma-bambino, infatti, viene rigettata dal Tribunale di Sorveglianza; parallelamente, il padre viene valutato come momentaneamente non idoneo ad accogliere da

solo il bambino. I genitori rifiutano di dare il consenso all'affido e, di conseguenza, il Servizio ricorre al potere dell'Autorità Giudiziaria.

Così, secondo decreto del Tribunale per i Minorenni, il giorno del suo sesto compleanno Andrea viene accompagnato nella casa della famiglia affidataria, di fronte alla dura opposizione della madre. Nonostante il forte impatto emotivo dell'allontanamento, l'inserimento di Andrea nel nucleo affidatario è molto positivo. In breve tempo il bambino crea un legame affettivo profondo con la coppia affidataria e si integra ottimamente nel nuovo contesto di vita. Stringe amicizia con i compagni di scuola e con i vicini, ambientandosi poco alla volta. I rapporti con la madre proseguono in forma di visite protette all'interno dell'ICAM, dove il bambino viene accompagnato settimanalmente dall'assistente sociale.

Dalla documentazione emergono i buoni risultati dell'esperienza di affidamento familiare. Il bambino appare gioioso ed entusiasta, può finalmente esprimere tutta la propria personalità e, al tempo stesso, essere indirizzato secondo regole e modelli positivi. Accudito e rispettato, Andrea mostra dei progressi dal punto di vista del comportamento sociale e nelle competenze cognitive, linguistiche e relazionali.

Se durante l'affido Andrea realizza importanti miglioramenti, al contrario, i genitori non paiono ancora aver raggiunto capacità di cura e di educazione sufficientemente buone. Pur alla luce di queste evidenze documentate dai servizi, a quasi un anno dall'inizio dell'affido, il TM decide di far rientrare il minore nel nucleo familiare di origine. La pena della madre, infatti, viene commutata in detenzione domiciliare. Secondo il TM, dunque, vengono meno le ragioni dell'affidamento familiare, che è revocato tramite decreto.

Come accaduto in precedenza, questo nuovo cambiamento risulta inaspettato e sconvolgente per il bambino. Senza molto tempo per preparare il nuovo passaggio, dunque, Andrea si ricongiunge alla sua famiglia e, il giorno stesso, si trasferisce in un'altra regione.

### **Analisi della situazione**

I cambi di collocamento affrontati da Andrea, dall'ICAM al nucleo affidatario e dal nucleo affidatario a quello di origine, sono stati bruschi e improvvisi e hanno colto impreparato il bambino e i suoi *caregiver*.

*«Per il servizio è stato un lavorare nell'emergenza e nell'urgenza [...] è stato un accompagnare trauma su trauma perché abbiamo lavorato in poco tempo sul distacco con il minore.» (operatrice n.1)*

Infatti, non è stato possibile in questi frangenti accompagnare gradualmente Andrea da un contesto all'altro. Non ci sono stati degli accompagnamenti al momento dei distacchi, ma degli allontanamenti, nel senso letterale del termine. Inevitabilmente, Andrea reagisce in entrambi i casi in modo molto sofferto, manifestando rabbia, disorientamento, paura. Durante il collocamento del bambino nella famiglia affidataria, l'impatto emotivo di tale evento emerge in modo prorompente.

*«Entrerà nella storia la sberla che mi ha dato con tutta la sua forza [...]. In questo modo è come se si fosse difeso e fosse stato capace di esternare il suo dolore e la sua rabbia subito.» (operatrice n.1)*

Alla luce di questo esordio travagliato, l'assistente sociale ha potuto fornire una spiegazione accurata e completa di quanto stava accadendo solo dopo l'inserimento nella famiglia affidataria. In questa prima fase del progetto, in particolare, gli operatori hanno tentato di ricucire un senso di continuità tra il passato nel carcere con la madre e il presente nel contesto affidatario. Si può dire, dunque, che l'accompagnamento del bambino al passaggio da una fase all'altra sia avvenuto in seguito agli eventi, in modo da riparare la cesura causata dall'improvviso allontanamento.

*«Ma abbiamo comunque la continuità della presa in carico durante l'anno di affido. [...] lo accompagnavo ogni settimana in carcere dalla mamma. Questo ha permesso la continuità della relazione con la mamma e mi ha permesso di lavorare su quello che era il nuovo contesto.» (operatrice n.1)*

Andrea, dunque, ha potuto mantenere contatti periodici e costanti con la madre e con il padre, seppur attraverso incontri in forma protetta. L'atteggiamento degli affidatari, a questo proposito, è risultato molto prezioso. Fin da subito, infatti, essi hanno posto l'interesse del bambino al centro e, di conseguenza, hanno sostenuto e promosso il legame tra il bambino e la famiglia di origine.

*«[...] in quella fase, la prima fase, sono riusciti a capire quanto per lui era importante comunque pensare che c'erano una mamma in carcere e un fratello più piccolo. Quindi abbiamo organizzato le videochiamate, abbiamo tenuto in piedi, seppure a distanza, una relazione. Sono sempre stati presenti agli incontri protetti con il papà. "Presenti" nel senso che non hanno, come succede a volte, inventato delle fandonie per non accompagnarlo a questi appuntamenti e hanno lavorato molto [...].» (operatrice n.3)*

Parallelamente, grazie anche al supporto degli operatori, gli affidatari riescono a far sì che Andrea si integri in modo ottimale nel nuovo nucleo familiare, costruendo per lui un ambiente accogliente, fatto di cura, affetto, attenzioni e regole a lui prima sconosciuti.



*«Andrea arriva da un contesto di vita che non è di “normalità”, cioè il carcere, arriva con una grande confusione rispetto a sé e al rapporto con la vita, con gli altri, con le esperienze, con le relazioni.» (operatrice n.3)*

*«[...] nella sua storia non c'era il concetto di famiglia, c'è anche questo elemento. Andrea non aveva mai vissuto con la mamma e il papà insieme e quindi ha visto per la prima volta quelli che potevano essere una mamma e un papà nel contesto di affido.» (operatrice n.1)*

Soprattutto, Andrea è stato aiutato a recuperare la mancanza di apprendimenti, di esperienze e di relazione a cui, in modo quasi inevitabile, era destinato essendo cresciuto in un contesto come quello carcerario. Questa nuova scoperta del mondo da parte del bambino è avvenuta a piccoli passi, partendo dalle conoscenze, dalle abilità e dalle competenze di base.

*«C'è stato un riprendere in mano la vita di un bambino a livello di quotidianità, di ritmo sonno-veglia, di alimentazione, elementi che non c'erano nel contesto carcerario.» (operatrice n.1)*

*«[...] lui doveva recuperare degli strumenti che lo rendessero meno diverso dagli altri. La prima parte è stata molto di apprendimento, trovando anche delle formule creative: penso recuperare l'abecedario, penso all'abaco, strumenti molto primitivi rispetto all'età che lui aveva quando è andato in affido. Questo gli ha permesso – perché il bambino comunque era sano – di recuperare velocemente su alcune aree di apprendimento.» (operatrice n.3)*

L'acquisizione di nuove competenze e strumenti per relazionarsi con gli altri, specie con i coetanei, gli consente di inserirsi e di integrarsi meglio a scuola. Se prima si isolava, successivamente ha raggiunto un maggior livello di investimento verso gli altri, prima nella scuola, poi anche fuori.

*«Questo è un aspetto che lo ha gratificato tantissimo, ovvero cominciare ad avere gli strumenti per giocare a scuola con la maestra, con i compagni e sentirsi meno “diverso” con i compagni. [...] Poi gli affidatari sono stati sensibili nel creargli delle situazioni di socializzazione, portarlo al parco, andare ai compleanni, organizzare feste in casa, portare degli amici e poi lui era partito alla grande su tutti i fronti.» (operatrice n.3)*

Il raggiungimento di tutti questi obiettivi è stato possibile soprattutto grazie all'instaurazione di un legame affettivo molto forte con la famiglia affidataria, una sintonizzazione emotiva reciproca che ha favorito la realizzazione di un percorso positivo nel nuovo contesto. Anche alla luce della significatività di questo rapporto tra bambino e affidatari, la notizia del rientro immediato di Andrea nel nucleo familiare di origine ha avuto un effetto sconvolgente.

*«Quello è stato veramente straziante. Ahimè, non abbiamo mai capito le motivazioni profonde, ma il magistrato non ha tenuto conto di quelle che erano le nostre indicazioni, che erano di aspettare, di dare più corpo a questa esperienza prima del*

*rientro in famiglia. È arrivato un decreto che ci chiedeva in 24 ore di ottemperare.» (operatrice n.3)*

*«È avvenuto, invece, uno strappo da un contesto in cui Andrea aveva investito tantissimo, che si conclude con la famosa immagine di lui al collo dell'operatrice che lo sta accompagnando dal papà e gli dice "salvami, proteggimi".» (operatrice n.3)*

In modo simile a quanto accaduto nel passaggio dal carcere alla famiglia affidataria, l'assistente sociale non ha il tempo tecnico per preparare il nuovo collocamento e condurre gradualmente il bambino alla conoscenza e alla comprensione della situazione. Si consuma quindi un nuovo improvviso strappo nella storia di Andrea, che il Servizio e la famiglia affidataria tentano di attenuare negli effetti.

*«[...] con Andrea c'è stato un lavoro per ridurre al minimo il rischio di trauma per il minore.» (operatrice n.1)*

*«Per aiutare Andrea ad affrontare gli eventi critici ho cercato di dare a lui la priorità rispetto alla situazione che si stava creando, quindi ascoltarlo, lasciarlo agire, lasciarlo spaccare tutto.» (operatrice n.1)*

In quel momento, è necessario per Andrea trovare un modo per appropriarsi simbolicamente di quello che era stato il suo percorso di crescita nel contesto affidatario. Bisogna costruire, in modo speculare all'avvio dell'affido, un senso di continuità tra l'ambiente affidatario e quello familiare, conservando e riconoscendo gli apprendimenti, le esperienze, gli affetti maturati dopo l'uscita dal carcere. Considerando il poco tempo a disposizione, l'assistente sociale suggerisce alla famiglia affidataria di costruire una *scatola dei ricordi*. Tale proposta viene ben accolta dagli affidatari i quali, per attitudine personale, fin dall'inizio si sono dimostrati molto sensibili nel custodire i segni del percorso di Andrea insieme a loro.

*«Fondamentale è stata la famiglia affidataria rispetto a tutto quello che Andrea ha costruito con loro e a questa attenzione veramente profonda [...] a lasciare traccia di tutte le esperienze che Andrea faceva e ha fatto con loro.» (operatrice n.1)*

Lo strumento della scatola dei ricordi permette di ricercare il segno delle esperienze vissute negli oggetti. Tale modalità è risultata particolarmente adatta alle caratteristiche personali di Andrea, il quale ha bisogno di dare forma, materialità e concretezza al passaggio che sta per affrontare.

*«Forse per Andrea era l'unico strumento perché potesse lavorare a livello di sentimento rispetto alle cose che gli stavano accadendo. Andrea, a differenza di altri bambini, è un bambino che ha bisogno di toccare e vedere. Le parole gliele puoi dire, ma poi si perdono. Lui aveva bisogno di vedere e di sentire [...]» (operatrice n.1)*

Un aspetto rilevante nella realizzazione della scatola è stato il coinvolgimento degli affidatari. La scelta degli oggetti da inserire nella scatola dei ricordi avviene in modo collaborativo e diventa un momento di condivisione, di scambio e di confronto. Costruire la scatola rappresenta un'occasione strutturata in cui il bambino e la famiglia affidataria possono ripercorrere il viaggio fatto insieme. Questo strumento, quindi, è importante non solo nel risultato, ma anche nel processo.

*«[...] non è l'adulto che dice "metto questa foto o metto questo oggetto", ma insieme hanno costruito la scatola che rappresentava i momenti più belli per entrambi, in certi momenti sono coincisi, in altri no.» (operazione n.1)*

La dimensione contenuta della scatola ha reso la selezione degli oggetti da inserire un momento di riflessione e di dialogo.

*«La dimensione della scatola dei ricordi deve essere contenuta. Quello che diciamo ai bambini è che i ricordi e le emozioni sono nel cuoricino. Qui vogliamo lasciarti un piccolo segno, altrimenti verrebbero fuori scatoloni, specie per i bambini che vorrebbero metterci tutto dentro. Il fatto che il numero di oggetti sia limitato attiva un lavoro su di sé di riflessione.» (operatrice n.1)*

*«[...] si è arrivati talvolta alla contrattazione, quindi, siccome non possiamo riempire la scatola di troppe cose, scegliamo poche cose, proviamo [...] a confrontarci per capire cosa mettere dentro.» (operatrice n.1)*

Diversi sono stati i significati dietro agli oggetti scelti da Andrea. Il pupazzo di *peluche* inserito nella scatola è forse l'oggetto maggiormente carico di ricordi e di emozioni. Questo non solo per il suo uso pratico nel gioco, ma soprattutto perché è stato il primo regalo ricevuto dagli affidatari. Il valore simbolico di quel pupazzo è per Andrea molto importante, perché rimanda al legame con il contesto affidatario.

*«Dentro la scatola c'era il primo peluche regalato dagli affidatari quando è arrivato da loro ed è stato il peluche che ha accompagnato Andrea quando lui rientrava, in base alla legge sulla continuità degli affetti, e vedeva gli affidatari. Il peluche manteneva il ponte.» (operatrice n.1)*

Nella scatola, Andrea ha inserito anche oggetti di uso più pratico e quotidiano, come, ad esempio, lo spazzolino. Andrea, infatti, è arrivato in affido abituato a gravi carenze dal punto di vista della cura primaria. Lo spazzolino, la cura di sé e l'igiene in generale hanno rappresentato per lui un aspetto nuovo, appreso e fatto proprio con la famiglia affidataria. Lo spazzolino rappresenta anche questo passaggio, ovvero il raggiungimento di importanti progressi educativi e personali che ha poi portato con sé anche al rientro in famiglia.

«Lui nella scatola dei ricordi ha voluto mettere lo spazzolino, perché in sei anni ha visto lo spazzolino per la prima volta. Per lui lo spazzolino era una cosa magica. Era il simbolo di una tappa educativa perché ora lui continua a lavarsi i denti.»  
(operatrice n.1)

Dopo il rientro a casa, quindi, in modo diverso, sia il pupazzo sia lo spazzolino servono ad Andrea a restare connesso alla propria storia, integrando tra loro le diverse esperienze vissute.

#### 5.4 Gli orientamenti e le pratiche nell'accompagnamento del bambino al confronto con la sua storia

In quest'ultima sezione si tenterà di fissare alcuni punti riguardo al modo in cui le operatrici aiutano i minori in affidamento a conoscere, comprendere e rappresentare le loro storie di vita. Ancora una volta si partirà dalle interpretazioni e dalle esperienze riportate dalle operatrici stesse. Seguendo i canoni dell'IPA, tale materiale verrà organizzato e illustrato in *temi sovraordinati*, a ciascuno dei quali saranno collegati *temi subordinati*. In questo modo si tenterà di delineare quelli che sono i principali orientamenti pratici che guidano l'azione professionale delle operatrici partecipanti. Attraverso l'analisi di questi temi si proverà a dare risposta alle domande di ricerca precedentemente formulate. Si riporta qui una rappresentazione grafica dei temi emersi dall'analisi delle interviste.



Fig.5: rappresentazione grafica dei temi emergenti.

### 5.4.1 “Una storia giusta”

Dalla voce delle operatrici e dallo studio delle situazioni emerge che trovare la *storia giusta* (Bruner, 1992) da raccontare al minore seguito è parte integrante del progetto di cura, protezione e tutela. Tuttavia – sottolinea un’operatrice – per accrescere l’attenzione su questo aspetto e trovare nuovi metodi per narrare la storia di vita del bambino è stato importante un percorso di formazione interno al Servizio.

*«Venivamo da un’esperienza di formazione molto importante con il dottore Chistolini (psicoterapeuta specializzato in affidamento familiare n.d.r.) che dichiarava per noi una cosa assodata, ovvero che è importante che i bambini siano costantemente accompagnati nel dare significato alle proprie storie di vita. [...] Noi sapevamo questa cosa, ma il dottor Chistolini ci ha forse dato un assist positivo [...]» (operatrice n.2)*

L’esperienza di formazione ha contribuito, quindi, ad attivare maggiore riflessività rispetto a questo tema. In ogni caso, agli occhi delle operatrici, il bisogno di bambini e ragazzi di *conoscere e comprendere* è ben evidente nella prassi professionale quotidiana. Come anche osservato nella situazione di Marco (situazione n.1), soprattutto i ragazzi più grandi manifestano direttamente all’operatore, anche più volte, il proprio bisogno di chiarimenti.

*«Mi ricordo di un ragazzo che a diciott’anni è uscito ancora con “io non ho capito perché mi hanno messo in comunità a undici anni”. Sicuramente quell’operatore glielo aveva detto, ma lui a diciott’anni aveva ancora bisogno di andare su quel tema. Gli ho detto “io non c’ero, adesso prendiamo i decreti e li leggiamo”. Questa cosa qua ogni tanto viene fuori con i ragazzi più grandi; quindi, è importante farla sempre, trovare sempre il tempo e il modo per disegnare la loro linea del tempo.» (operatrice n.2)*

Ma anche i bambini più piccoli, qualora non esprimano i loro dubbi e le loro incertezze, andrebbero aiutati a capire quello che è accaduto o sta accadendo, come successo per Marta (situazione n.2) e Salim e Hassan (situazione n.3).

*«Credo che alle volte non dobbiamo aspettare che sia lui (il bambino n.d.r.) a chiederci “perché sono qui? dove sono la mamma e papà?” perché magari la domanda non arriva mai e il bambino si fa delle fantasie che non sono reali. Quindi con Marta è stato opportuno mettere lì delle informazioni, anche se esplicitamente non le chiedeva. Così anche con altri bambini piccoli, “te lo dico io, anche se non me lo chiedi”. Questa è un’altra cosa importante: non aspettare che le domande vengano dai bambini: non è il loro compito.» (operatrice n.2)*

La mancata informazioni sul proprio passato è definita da tutte e tre le operatrici come un potenziale fattore di rischio rispetto alla crescita del bambino.

*«Ricordiamoci che i bambini di adesso saranno gli uomini di domani, questo significa che devono sapere il perché delle decisioni, hanno necessità di capire perché mamma e papà non ce la fanno. Non possiamo lasciare a questi bambini dei fantasmi, cioè tutte quelle che sono le loro idee, le loro immagini vanno trasformate in concretezza.» (operatrice n.1)*

*«Se non abbiamo i contenuti abbinati all'esperienza della nostra storia faticiamo ad avere un'identità salda, coesa, siamo frammentati. La frammentazione porta poi, a livello anche di sintomatologia, a situazioni di malessere che accompagnano la vita dei bambini.» (operatrice n.3)*

L'importanza di accompagnare il bambino si traduce operativamente nella cucitura delle diverse esperienze di cui il bambino è stato protagonista. Ciò significa, secondo una delle operatrici, prestare particolare attenzione al momento della separazione del bambino dalle sue figure di riferimento, siano i genitori naturali o gli affidatari.

*«La grande possibilità che dà l'esperienza dell'affido è quella di [...] fare dei passaggi molto pensati, affinché quell'esperienza di separazione sia sana, non sia una rottura, uno strappo. Nella maggior parte delle situazioni, invece, i bambini vengono strappati dalle famiglie, non c'è accompagnamento e questo fa vivere l'esperienza della separazione come qualcosa di unicamente negativo, che resta nella vita della persona.» (operatrice n.3)*

Accompagnare la separazione significa, quindi, **curare la continuità** tra un contesto e l'altro, come accaduto nel caso di Marta (situazione n.2): per realizzare il trasferimento della bambina da un nucleo affidatario all'altro si è iniziato un percorso molto lungo e graduale in cui, anche grazie all'uso di strumenti simbolici, Marta si è ambientata e ha accettato di buon grado la nuova collocazione, mantenendo comunque i contatti con la sorella.

Se la storia di vita del bambino è ordinata, coesa e sensata diviene più facile esporla e condividerla con gli altri. Abbastanza emblematica, da questo punto di vista, sembra la situazione di Salim (situazione n.3), che, grazie al racconto costruito per lui, a scuola si è aperto maggiormente con compagni e maestre.

Bisogna però considerare che, nella maggioranza dei casi, i vissuti del bambino che arriva in affido sono intrisi di esperienze dolorose e di momenti di crisi. A tal proposito, tutte e tre le operatrici evidenziano la necessità di **incoraggiare letture positive** degli eventi, che lascino aperta la possibilità di un cambiamento. Ciò riguarda soprattutto il rapporto con i genitori: si rappresenta e si valorizza quanto, nonostante tutto, c'è stato di buono nella storia del bambino, a cominciare dall'affetto provato dai genitori naturali verso di lui.

*«Mi viene in mente Andrea, quando gli ho detto che doveva tornare a casa e lui ha strappato in mille pezzi il decreto. È chiaro che lì la comunicazione è stata integrata*

*con il dirgli che avrebbe continuato a vedere la famiglia affidataria che sarebbe venuto qui una volta al mese. Mai fermarsi alla comunicazione dolorosa, ma avere sempre la capacità di trasformarla in qualcosa di positivo, in modo che il bambino si soffermi sulla speranza, sulla cosa positiva che il dolore porta» (operatrice n.1)*

*«Perché anche il peggiore dei genitori [...] a modo suo [...] ama i suoi figli [...], anche il genitore abusante. Si tratta di cogliere anche il buono che c'è stato, rappresentare la verità di quello che hanno vissuto senza negargliela, con il tentativo di aiutarli a depositare la responsabilità sugli adulti, perché tutti i bambini del mondo si sentono responsabili.» (operatrice n.3)*

*«[...] la difficoltà sta nel salvare il salvabile.» (operatrice n.2)*

Aiutare il bambino a vedere gli eventi in modo diverso, condurlo verso gli obiettivi del progetto ed evitare che interpreti la separazione come negazione o rifiuto dei genitori sono tutti aspetti di cui le operatrici tengono conto, nonostante le difficoltà che comporta la comunicazione di informazioni dolorose al bambino.

#### **5.4.2 “Il modo per dirlo”**

Per tutte e tre le operatrici intervistate un tema centrale nel lavoro di accompagnamento del bambino alla conoscenza e alla comprensione della sua storia è trovare **il modo per dirlo**, per raccontare. Da questo punto di vista, il punto di partenza per condurre il progetto di tutela è **dire la verità** al bambino. La narrazione proposta al bambino deve essere veritiera, trasparente e chiara.

*«Dire che la mamma beveva dalla mattina alla sera e quindi non era in grado di curarsi di lui è potente come notizia, però è un dato oggettivo. [...] “quando sarà in grado, allora si potrà pensare di poterti avvicinare”. Però qualsiasi sia la verità va sempre detta anche perché da lì si può partire con il bambino a riflettere, a poter lavorare su di lui, anche su quel dolore.» (operatrice n.1)*

La verità raccontata al bambino deve però tenere conto della sua sensibilità, della sua età e del suo grado di sviluppo. A tal proposito, una delle operatrici riporta una metafora che spiega bene questo processo di progressiva definizione della situazione reale, in base alle capacità del bambino.

*«Poi io uso sempre questa metafora, quella della foto sgranata. Praticamente – cito Chistolini - la verità rispetto alla loro storia la dovete pensare come una foto sfocata [...], Può essere tanto sfocata o completamente messa a fuoco, ma rappresenta in entrambe le situazioni la realtà. la foto sfocata una volta che l'hai messa a fuoco non la vai a modificare, ma la vedi meglio. Così dovrebbe essere rappresentare le storie di vita ai bambini: io ti presento un'immagine sfocata, ma vera e, a mano a mano, a seconda delle tue capacità cognitive ed emotive di capire meglio. Questo rispetto a tutto: a 13-14 anni e ti posso dire che era alcolizzato, a 5 non posso dire questo, ma devo dire altro. Questo non si contraddirà poi con quello che ti avevo*

*detto prima. È una verità in entrambe le situazioni, io la metto a fuoco in maniera diversa a seconda delle tue capacità in quel momento.» (operatrice n.2)*

La verità, dunque, per essere resa digeribile dal bambino, deve essere trattata in una dimensione graduale e processuale, ma priva di contraddizioni interne. Così, in una situazione come quella di Marco (situazione n.1), l'informazione al bambino può avvenire in modo esplicito e può esservi un confronto diretta con l'operatore. In altre situazioni, invece, le operatrici concordano sulla necessità di **supportare la comunicazione** tramite l'uso di alcuni strumenti. A tal fine, una delle strategie citate da tutte e tre le operatrici è la lettura del decreto con il bambino. Il documento, infatti, rappresenta un dato di realtà concreto e oggettivo da cui partire per spiegare quella che è la situazione contingente o ripercorrere i diversi passaggi della propria storia. Il decreto o gli altri documenti istituzionali sono indicati perlopiù nel lavoro con i ragazzi più grandi, ma, con i corretti accorgimenti, possono essere un valido aiuto anche nella comunicazione ai più piccoli.

*«[...] io con gli adolescenti faccio un lavoro di ricomposizione che parte [...] dalla documentazione ufficiale istituzionale, quindi lettura dei decreti [...], relazioni del servizio che hanno portato [...] all'allontanamento. [...] perché ai bambini si dice sempre "l'ha deciso il giudice", quando c'è qualche richiesta in tal senso, ma il giudice è una entità troppo astratta per un bambino [...]. Allora trova senso, quando l'età lo permette, la lettura del documento ufficiale, che descrive da dove arriva la voce dal giudice.» (operatrice n.3)*

*«Facendo riferimento sempre alla mia esperienza, il primo strumento che io utilizzo è il decreto, quindi spiegare che cosa è un "giudice dei bambini", che sta pensando a lui e sta cercando di trovare la soluzione migliore affinché lui possa stare bene [...]» (operatrice n.1)*

Tuttavia, una delle operatrici puntualizza che in molti casi i bambini seguiti faticano a padroneggiare le parole, la complessità e la delicatezza dei temi trattati in modo esplicito e diretto. Da qui, dunque, il ricorso a strumenti alternativi, che sfruttano le storie e i simboli per aiutare il bambino a capire il messaggio.

*«L'utilizzo della parola è un passaggio molto alto. Il verbale è l'utilizzo del cognitivo, dell'intelletto, è molto raro che i nostri bambini investano nell'area degli apprendimenti. Hanno grandi difficoltà, per cui le parole non le hanno per descrivere i sentimenti, le emozioni. È per questo che si fa un lavoro che avviene attraverso dei simboli, possono essere la storia, le fotografie, per arrivare alla possibilità di sapersi raccontare anche attraverso di strumenti di supporto.» (operatrice n.3)*

Le operatrici, per facilitare la comunicazione con il bambino, si servono dei linguaggi propri dell'infanzia. Come visto, la fiaba o il racconto consentono al bambino di leggere e rileggere la



propria biografia sotto forma di metafora; il gioco, invece, permette di inserire in uno scenario narrativo fittizio le proprie esperienze, accostandosi ad esse e manipolandole nel senso; la scatola dei ricordi, infine, è un mezzo per rivivere e conservare la memoria di quanto vissuto e portarla con sé. A questi strumenti una delle operatrici aggiunge anche la costruzione dell'album fotografico.

*«Il lavoro di costruzione dell'album fotografico, che non è presentare al minore l'album che l'adulto ha costruito per lui, ma proprio costruirlo, metterlo assieme. [...] un album di fotografie che inizia con la prima foto che sono riuscita a raccogliere e prosegue con quelle raccolte, che chiedo sempre di fare gli affidatari, di mettere via [...]» (operatrice n.3)*

Dalle testimonianze raccolte, l'uso di questi strumenti pare molto apprezzato dai bambini, che dimostrano a riguardo entusiasmo e soddisfazione. Nelle pur poche situazioni presentate, questi strumenti appaiono un prezioso valore aggiunto che, naturalmente, completa un progetto di accompagnamento più ampio e strutturato. In generale, due sono le funzioni principali che accomunano questi dispositivi. Da una parte, essi veicolano il messaggio, supportando i bambini nella conoscenza e nella comprensione della loro storia. Dall'altra parte, essi servono da oggetti transizionali, fungendo da punto di riferimento materiale e simbolico nelle transizioni significative. Si tratta, come visto, di strumenti che non vengono applicati sistematicamente da tutte le operatrici, ma costituiscono una scelta progettuale dei singoli operatori o gruppi di lavoro. Interessante, per chiudere, appare l'idea, per ora incompiuta, di una delle operatrici (n.3) di organizzare *“un lavoro grupale di condivisione delle proprie storie, divisi in fasce di età”* per adolescenti e preadolescenti.

#### **5.4.3 “Una relazione significativa”**

In tutte e tre le interviste, un requisito per poter realizzare quest'opera di costruzione della storia del bambino è l'instaurazione di **una relazione significativa** con il bambino, lavorando direttamente con lui. L'intervento, infatti, non può essere pensato e realizzato senza tenere conto dell'età del bambino, delle sue capacità, del suo stato d'animo. Questo significa, innanzitutto, **personalizzare l'intervento**, adattandolo alle caratteristiche personali e familiari del bambino. Ad esempio, nel caso di Marta (situazione n.2) le operatrici sono venute incontro alle sue difficoltà dal punto di vista cognitivo comunicando la notizia del nuovo affido tramite il linguaggio a lei più congeniale, ovvero il gioco. Nel caso di Marco (situazione n.1), invece, il particolare bisogno di avere una figura adulta di riferimento al proprio fianco ha spinto l'assistente sociale a essere presente in modo continuativo nella sua esperienza fuori dalla

famiglia. Il lavoro personalizzato con il minore parte, in ogni caso, dall'approfondimento della sua conoscenza.

*«[...] conoscersi, una cosa che sembra banale, ma non lo è assolutamente. Conoscersi lo si può fare solo passando del tempo insieme, perché quando parlo di relazione non intendo solo in verbale, penso a uno stare insieme, frequentarsi, andare a casa degli affidatari [...], osservare il bambino nella sua nuova residenza, vedere come si muove, come si rapporta agli adulti di riferimento, quale comunicazione arriva da tutta la parte non verbale.» (operatrice n.3)*

*«Non può essere il primo che passa a fare questo lavoro. Lo devi conoscere. Chi avrebbe potuto [...] pensare alla casetta (rispetto alla situazione n.2 n.d.r.)? Solo chi la conosceva e sapeva delle sue fragilità e ha pensato che una drammatizzazione fisica potesse essere la cosa migliore.» (operatrice n.2)*

Da qui, le operatrici concordano sul fatto che la progettualità può essere portata avanti se si riesce a **generare fiducia** verso l'assistente sociale, gli affidatari e gli altri attori.

*«[...] il bambino deve riuscire ad affidarsi, e, quindi, a capire che è supportato in quello che è il suo percorso.» (operatrice n.3)*

*«l'assistente sociale come isola sicura. Avendo già la conoscenza pregressa con l'assistente sociale, il minore si sente più sicuro nel conoscere gli affidatari che si presentano.» (operatrice n.1)*

Due delle operatrici riportano alcuni ostacoli che si devono affrontare nel momento in cui si tenta di comunicare con il bambino seguito. In primo luogo, dovendosi confrontare con storie, vicende ed emozioni difficili, il bambino tende a chiudersi in sé, rifiuta il contatto con l'operatore. Con gli affidatari, invece, inizialmente idealizza i propri vissuti antecedenti all'allontanamento. Solo gradualmente è possibile scardinare queste difese e avere accesso alla sua vera storia.

*«La difficoltà enorme che riscontro sempre è l'iniziale chiusura del bambino [...]. Può succedere che parli al bambino e lui inizia a cantare, a parlare sopra di te, a tapparsi le orecchie [...]» (operatrice n.1)*

*«I bambini raccontano molte bugie alla famiglia affidataria [...]. Loro vogliono mostrarsi come bambini felici, che stanno bene. Ci vuole un tempo di accompagnamento perché prima o poi riescano a dire quella che è veramente la loro storia.» (operatrice n.1)*

La chiusura del bambino verso l'operatore e la famiglia affidataria, come riporta una delle operatrici, è indicatore di una generale sfiducia di questi bambini verso gli adulti, come esito delle esperienze negative di cura ricevute. Costruire una buona relazione con l'operatore può

rappresentare così un primo passo per scardinare un modello operativo interno di questo tipo e aiutare il bambino ad ambientarsi nel nuovo contesto.

*«Nella nostra casistica uno degli aspetti più in compromissione dei bambini è quello di non avere fiducia negli adulti, proprio perché o hanno vissuto un abbandono o un maltrattamento fisico, psicologico o comunque in genere hanno avuto a che fare con adulti che non sono stati coerenti rispetto al loro ruolo nella comunicazione, negli atti della vita quotidiana. Quindi questo aspetto è una palestra di allenamento, quello della relazione con l'operatore socioeducativo, che nel tempo può giocare molto a favore rispetto al recuperare un mondo di relazioni che sono fondamentali per il nutrimento della vita di ogni bambino.» (operatrice n.3)*

*«Con il tempo, con la conoscenza, il bambino riesce a raccontarsi per quello che veramente è [...]. Vuol dire che c'è fiducia, si fida di quello che dice perché non c'è giudizio, non viene controbattuto. Ti limiti ad ascoltarlo. I bambini hanno solo bisogno di essere ascoltati, non di essere psicanalizzati. Depositano una cosa e basta questo.» (operatrice n.1)*

Il sentirsi accolto in un contesto sicuro rende possibile **far partecipare** il bambino alla realizzazione del progetto. Nel caso di Marco (situazione n.1) è stato il ragazzino stesso a esprimere la volontà di essere coinvolto nel progetto e di confrontarsi con gli adulti di riferimento. Nel caso dei bambini più piccoli, invece, oltre alla comunicazione diretta, sono stati utili gli strumenti di supporto. In queste attività, i bambini non sono stati fruitori passivi di un prodotto pensato per loro, ma hanno potuto metter in gioco loro stessi in prima persona.

#### **5.4.4 “Il coordinamento della comunicazione”**

All'interno del sistema dell'affido, vi sono numerosi attori che concorrono al progetto di tutela e con cui l'operatore deve inevitabilmente rapportarsi. L'operatore, quindi, è chiamato a un importante lavoro di **coordinamento della comunicazione**. In primo luogo, questo riguarda la famiglia affidataria e il bambino. Una delle operatrici mette in evidenza la necessità di condividere le stesse informazioni sia al bambino sia alla famiglia affidataria, senza escludere nessuno e creare discrepanze nella conoscenza dei fatti.

*«È fondamentale che tutti sappiano tutto alla stessa maniera. Mai cadere nell'errore di comunicare qualcosa in più o in meno alla famiglia affidataria o al bambino. [...] la comunicazione tra loro continua e sono importanti chiarezza e trasparenza. [...] Credo che sia fondamentale in questo lavoro diretto con il bambino lavorare direttamente anche con la famiglia affidataria. Dunque, ben vengano colloqui in cui sono presenti entrambi, [...] proprio per dare [...] chiarezza, rendere partecipi tutti, nessuno escluso.» (operatrice n.1)*

Alla luce del loro ruolo privilegiato, vivendo quotidianamente la relazione con il bambino, gli affidatari rappresentano preziosi alleati per costruire e narrare la sua storia. Si possono fornire

così agli affidatari stessi indicazioni e strumenti per supportare la storia del bambino di giorno in giorno.

*«(i bambini n.d.r.) nel tempo riescono a depositare alla famiglia affidataria anche cose che non hanno mai depositato all'assistente sociale. Per cui la famiglia affidataria è un contenitore in cui il bambino può depositare la sua storia, le sue paure, i suoi desideri o le sue angosce» (operatrice n.1)*

*«Rispetto agli affidatari, se c'è un buon lavoro, usano le comunicazioni poi negli anni. Dico al bambino di ascoltare anche il papà (affidatario n.d.r.) che può confermare.» (operatrice n.2)*

Questo spiega perché sia tanto importante nei momenti di transizione **coinvolgere gli affidatari**, come accaduto nelle situazioni presentate. Gli strumenti visti prevedono, infatti, la collaborazione e la partecipazione anche degli affidatari e divengono così anche occasione per valorizzare le esperienze condivise, come nel caso di Andrea (situazione n.4) o per approfondire la conoscenza reciproca, come nel caso di Marta (situazione n.2). Perché ciò accada, tuttavia, è necessario che il contesto affidatario lasci spazio alla storia del bambino. Questo è successo, ad esempio, nella famiglia affidataria di Salim e Hassan.

*«Hanno trovato degli affidatari che non hanno mai negato le loro origini e hanno permesso loro di parlarne. Sono riusciti a mantenere la distanza, ma si poteva parlare della mamma e del papà, cosa che non è scontata in ogni affido, perché può essere interpretato come un attacco a te che stai facendo la mia mamma e il mio papà.» (operatrice n.2)*

La famiglia affidataria può accogliere e promuovere la narrazione della storia del bambino, stando nel proprio ruolo di famiglia aggiuntiva e non sostitutiva e facendo rete con gli altri attori, in particolare con i servizi.

*«Sono di fondamentale aiuto se non si vogliono sostituire ai genitori naturali e, quindi, alla storia. Se vivono la loro funzione come genitorialità sociale, che si esprime nella relazione anche con tutti gli altri soggetti, l'istituzione, il neuropsichiatra, l'insegnante. [...] se vogliono sostituirsi perché c'è un giudizio negativo sulla famiglia di origine quella teoria non parte mai. Per questo bisogna accompagnarli tanto.» (operatrice n.3)*

La presenza di un sistema tanto complesso, in cui vi sono molti soggetti con ruoli e competenze diversificate, è una risorsa che però rende necessario gestire la comunicazione in modo armonico e sinergico. Gli stessi strumenti presentati nello studio delle situazioni, d'altronde, sono stati ideati e messi a punto in collaborazione con le psicologhe del Centro per l'Affido.

*«Oltre all'assistente sociale e alla famiglia affidataria, ci sono altri operatori coinvolti nella presa in carico del minore [...]. Tutti gli attori [...] devono*

*compartecipare alla sua progettualità, perché basta una frase detta fuori posto da una delle persone significative per il bambino [...] un disastro, solo perché non ci si è parlati, coordinati e non si è preventivamente concordato cosa dire al bambino.» (operatrice n.1)*

*«È importante il confronto con altri professionisti e con la famiglia stessa. Pensarci bene.» (operatrice n.2)*

Nonostante il confronto e il dialogo costante tra i servizi e le famiglie, nel portare avanti interventi di accompagnamento per il bambino in affido le operatrici si trovano a **gestire difficoltà organizzative e istituzionali** che rischiano di minare la tenuta dell'intero progetto. Un caso esemplare è quello di Andrea (situazione n.4), dove la decisione del Tribunale per i Minorenni di far rientrare immediatamente il bambino nel nucleo familiare di origine ha impedito di preparare una separazione graduale dal contesto affidatario.

*«Non deve mai accadere questo nell'affido, mai. [...] In una storia che è stata di un anno e mezzo, molto nutriente, dove ha recuperato capacità, ha lavorato i suoi talenti e le sue risorse, è come negargli quello che ha fatto e tutta la fatica.» (operatrice n.3)*

Oltre a questi fattori esterni, tutte e tre le operatrici concordano sul fatto che lavorare in modo diretto con il bambino è reso più complicato dal grande carico di lavoro e dalla mancanza di tempo.

*«La fatica, detta brutalmente, è trovare lo spazio, il tempo per fare queste cose. Stendere la storia o dedicare una giornata a costruire la casetta ti richiede energia e tempo che per ora non ci sono.» (operatrice n.2)*

*«Siamo in una situazione sociale in cui il disagio è aumentato esponenzialmente [...]. Noi abbiamo un numero di casi spaventoso a carico di ogni operatore, quindi certamente c'è la questione tempo, una questione che gli operatori vivono con grande sofferenza e che riduce la possibilità di rendere al meglio il proprio lavoro di relazione e di ricomposizione con il bambino.» (operatrice n.3)*

Nonostante queste difficoltà legate al tempo o all'impossibilità di condurre alcuni progetti in modo lineare, il sostegno al bambino durante l'affido resta un caposaldo dell'attività delle operatrici, anche grazie al supporto degli affidatari e degli altri attori.

*«Bisogna avere un'organizzazione molto metodica, avere chiari gli assiomi [...], sapere che questo lavoro serve e bisogna trovare le modalità per farlo, anche attraverso gli affidatari, se il tempo si riduce al minimo, quindi dando gli strumenti alle famiglie affidatarie.» (operatrice n.3)*

## 5.5 Stato dell'arte e discussione dei risultati

In questo paragrafo conclusivo, per estendere la portata euristica della presente ricerca si propone di mettere a confronto i risultati qui ricavati con quanto emerge dalla letteratura sul tema del lavoro sulle storie di vita con i minori in affidamento o adottati. Come si è accennato, nel panorama italiano non sembra esservi ricerca empirica che indaghi sistematicamente questo preciso campo del lavoro sociale. Nei paesi anglosassoni, invece, la diffusione dell'espressione-ombrello "*life story work*" ha permesso lo sviluppo di uno specifico filone di ricerca riguardante l'intervento di ricomposizione della storia di vita del minore (Hammond e al., 2020). Tale filone si compone di ricerche in grandissima parte qualitative, volte a catturare l'esperienza del *life story work* a partire dal racconto retrospettivo di bambini e ragazzi in affidamento o in adozione, avvalendosi di interviste, *focus group*, sondaggi e osservazioni. Si tratta di ricerche di piccola scala, i cui risultati sono poco generalizzabili, ma che comunque forniscono alcune indicazioni di massima riguardo gli interventi e i loro esiti (*Ibidem*). In questo paragrafo, dunque, si tenta di inquadrare i risultati della presente indagine all'interno di questo scenario di studi internazionali.

Iniziando dagli aspetti più pratici, nella ricerca si è visto che la costruzione della storia del bambino è considerata parte integrante dell'attività dell'assistente sociale e trova spazio nella relazione diretta tra il singolo operatore e il minore. Nella letteratura internazionale, invece, il *life story work* si configura come una pratica più strutturata e definita, non affidata all'iniziativa dell'operatore, ma parte delle procedure dei servizi. Basti pensare che, soprattutto nel contesto britannico, il *life story work* è spesso realizzato da un operatore chiamato a svolgere questa specifica funzione, preferibilmente in sessioni dedicate e con la partecipazione dei vari soggetti protagonisti della storia di vita del bambino (Hammond e al., 2020; NICE, 2022; Philpot, Rose, 2005). Nonostante questo diverso livello di riconoscimento istituzionale, gli strumenti a cui gli operatori ricorrono per accompagnare il bambino sono più o meno gli stessi. Al pari di quanto hanno riferito le operatrici intervistate, i *social worker* dei paesi anglosassoni ricorrono al resoconto verbale (Steenbakkers e al., 2016), alla lettura e alla scrittura (Holland, Willis, 2009), al recupero dei documenti istituzionali e agli album fotografici (Philpot, Rose, 2005), alle scatole dei ricordi (Shotton, 2013), al teatro e al gioco (Moore, 2019). A questi metodi, si aggiunge anche quello che è lo strumento più classico in questo campo, ovvero il *lifebook*, il libro sulla storia di vita (Gallagher, Green, 2011; Philpot, Rose, 2005), che non viene però citato esplicitamente dalle intervistate. Tuttavia, si sottolinea che, in una delle situazioni qui studiate,

le operatrici hanno costruito un racconto che, seppur di fantasia, serve proprio a ripercorrere la storia dei bambini in affidamento. Per chiudere, un altro strumento identificato negli studi internazionali è l'archivio digitale multimediale (Savage, 2020; Watson e al., 2020).

Guardando più da vicino ai contenuti delle indagini, si nota che la maggior parte di queste riporta il punto di vista dei bambini e dei ragazzi sulla loro esperienza del *life story work* o la testimonianza privilegiata delle famiglie affidatarie e adottive (Hammond e al., 2020). Nella presente ricerca, invece, si è dato spazio alla voce delle assistenti sociali e delle educatrici del servizio di cura, protezione e tutela. Nonostante queste diverse premesse, però, si trova una sostanziale convergenza su numerose questioni, a partire dal desiderio dei bambini e dei ragazzi di conoscere la loro storia e capire perché si trovano in affidamento e in adozione (Buchanan, 2014). Il fatto che l'intervento di ricomposizione della storia venga incontro a bisogni concreti rende questa esperienza non solo utile per il progetto, ma anche fonte di soddisfazione e di conforto per i bambini e i ragazzi. Essi esprimono soddisfazione rispetto all'intervento, che viene giudicato un valore aggiunto alla cura fornita dalla famiglia affidataria e dagli operatori. Questo, nonostante i partecipanti abbiano età diverse e vissuti disparati e provengano da contesti vari (Hammond e al., 2020). Una simile coerenza dei risultati suggerisce che il *life story work* possiede quantomeno il potenziale per aiutare i bambini riguardo aspetti che rischiano di essere messi ai margini del processo di aiuto.

Affinché l'esperienza sia giudicata utile dal minore, tuttavia, nelle ricerche si sottolinea a più riprese che il *life story work* deve essere di qualità (Hammond e al., 2020; NICE, 2022). Gli operatori sono chiamati a dedicare tempo, energie e competenze per costruire l'intervento nel modo più adatto per il bambino (*Ibidem*). Quindi, non mancano testimonianze di interventi realizzati in modo frettoloso e tardivo, che hanno restituito al minore una storia lacunosa e priva di senso rispetto alla sua reale esperienza di vita (Baynes, 2008). Qualora non abbiano avuto la possibilità di svolgere un confronto autentico con la propria storia di vita, i bambini intervistati raccontano di sentirsi incompleti e senza radici: non sanno il motivo per cui sono in affidamento, non sanno che succede alla famiglia di origine, non sanno se hanno fratelli o sorelle. Dalla ricerca di Selwyn e Staines (2020) emerge, ad esempio, che la metà degli intervistati desidera più informazioni di quelle ricevute e che sono soprattutto i bambini più piccoli ad essere tenuti all'oscuro della loro storia. Questo desiderio inespresso ha un impatto emotivo importante sui bambini e si traduce in delusione, sfiducia, scarsa soddisfazione verso sé e verso la propria vita (Hammond e al., 2020; Selwyn, Staines, 2020). Su questi punti non pare possibile operare un

confronto diretto con quanto emerso dalla presente ricerca. Tuttavia, dalle testimonianze delle operatrici e dallo studio dei casi si può trovare conferma del fatto che accompagnare il bambino a confrontarsi con la sua situazione è un lavoro che richiede tempo, accuratezza e, talvolta, capacità creative che esulano dalle competenze tradizionali del servizio sociale di tutela minorile.

Proseguendo, come si legge sia nella presente indagine sia negli studi internazionali, una condizione necessaria per rendere il lavoro sulla storia di vita un momento utile per il bambino è la presenza di una relazione significativa con l'operatore. Essendo un intervento diretto, il bambino deve disporre di una base sicura su cui fare affidamento per aprirsi, esplorare e parlare dei propri ricordi e delle proprie emozioni (Steenbakkers e al. 2016). La dimostrazione di interesse, l'ascolto attivo, la disponibilità e l'attenzione sono tutti atteggiamenti apprezzati dai bambini coinvolti e che li aiutano a partecipare attivamente al *life story work* (*Ibidem*). Ciò permette anche all'operatore di adottare un approccio più individualizzato e centrato sulla persona e di utilizzare lo strumento e le modalità più adatte per parlare al bambino della sua storia (Buchanan, 2014). Qualunque sia il metodo utilizzato, i bambini intervistati sottolineano l'importanza dell'onestà, della trasparenza e dell'apertura da parte degli adulti che costruiscono con loro la storia. Fondamentale risulta poi la capacità degli adulti di ribadire più volte e in formati differenti i fatti e i significati, permettendo così al bambino di elaborare lentamente, ma in modo costante, le informazioni ricevute (Steenbakkers e al., 2016; Selwyn, Staines, 2020). Queste indicazioni sono una parte importante degli orientamenti e della prassi professionale delle operatrici intervistate, le quali attribuiscono, come visto, grande valore alla relazione diretta e all'uso di modalità di comunicazione adatte alle caratteristiche e le esigenze dei singoli bambini.

Per quanto riguarda l'esito degli interventi in oggetto, non pare ancora possibile arrivare a un'affidabile valutazione di efficacia. Questo è dato, ad esempio, dal fatto che il *life story work* include pratiche, strumenti, stili molto compositi e fortemente individualizzati (Baynes, 2008). Inoltre, nella presente ricerca, si è avuto conferma del fatto che interventi di supporto come questi sembrano generare poche evidenze certe sul piano dei risultati, soprattutto in relazione agli obiettivi complessivi del progetto di tutela. Tuttavia, i diversi studi identificano alcune aree tematiche su cui, in base alle opinioni degli intervistati, il *life story work* sembra avere un effetto rilevante (Buchanan, 2014; Hammond e al., 2020). Questi temi, a partire dai contenuti delle interviste effettuate, sono in gran parte chiari anche nell'orientamento delle operatrici.



A confermare quanto espresso esplicitamente da una delle operatrici, lavorare sulla storia di vita dei bambini e dei ragazzi serve a “mettere insieme i pezzi” della loro storia (Buchanan, 2014), formando una base più solida su cui gestire e progettare la propria esistenza futura (*Ibidem*). Il *life story work* aiuta a ricordare e a collegare tra loro i diversi momenti della vita (Selwyn, Staines, 2020), conferendo un significato alle esperienze precedenti all’affido (Gallagher, Green, 2011). Come evidenziato dalle ricerche, il racconto della storia del bambino diviene più completo e coerente e il bambino ha accesso a una migliore comprensione di sé, dei sentimenti provati e agiti e delle difficoltà vissute. Curare questi aspetti permette, inoltre, di soddisfare la curiosità e i dubbi del bambino riguardo la storia dei genitori e le difficoltà che hanno determinato una separazione da loro (Selwyn, Staines, 2020; Steenbakkers e al., 2016).

Se ha accesso ai fatti e ai significati della sua storia, poi, il bambino ha la possibilità non solo di affrontare e accettare i propri vissuti, ma anche di scoprirvi dei lati positivi. Nella presente indagine si è visto quanto sia importante per le operatrici incoraggiare il bambino a leggere anche in chiave positiva la propria storia. Pure gli studi internazionali sottolineano questo aspetto: grazie al sostegno delle figure di riferimento, il bambino riesce a leggere le proprie esperienze in modo inedito, portando alla memoria ricordi positivi (Shotton, 2013; Steenbakkers e al., 2016) e riconciliandosi con il proprio passato (Moore, 2019).

Le pratiche e gli strumenti utilizzati in questo ambito di intervento sono anche riconosciuti come un importante supporto per affrontare il sentimento di perdita e preparare il bambino a nuovi passaggi promuovendo la sua consapevolezza e la sua resilienza (Shotton, 2013). Nella presente ricerca, l’uso del gioco simbolico e della scatola dei ricordi sono stati usati per aiutare rispettivamente Marta (situazione n.2) e Andrea (situazione n.4) a separarsi da figure per loro significative. Parimenti, nella ricerca di Gallagher e Green (2011), i ricercatori riportano la testimonianza di un ragazzino che ha fatto del proprio *lifebook* il punto di riferimento per costruire un senso di continuità tra un collocamento e l’altro.

Un ultimo aspetto che sembra opportuno sottolineare e che accomuna la presente indagine agli studi internazionali sul *life story work* è l’auspicabile partecipazione della famiglia affidataria all’intervento. Infatti, dalle esperienze raccolte si deduce che la collaborazione degli affidatari costituisce un valore aggiunto nel percorso di conoscenza e di comprensione della propria storia da parte del bambino. Tutto questo si esprime nel coinvolgimento degli affidatari alle attività di accompagnamento del bambino. Così, soprattutto quando attuato in forma collaborativa, l’intervento può diventare un’esperienza che avvicina affettivamente il bambino e la famiglia

affidataria (Shotton, 2013), rafforzando il legame reciproco e il senso di appartenenza che ne deriva (Buchanan, 2014; Steenbakkers e al. 2016). Accrescere l'investimento emotivo del bambino verso i genitori affidatari facilita poi la comunicazione all'interno del nucleo familiare. Le attività e gli strumenti predisposti divengono dei veri e propri catalizzatori di narrazione e offrono al bambino l'opportunità di far riaffiorare i ricordi (Moore, 2019) e di fare domande (Watson e al., 2020). L'operatore, quindi, è chiamato a costruire una sorta di *alleanza terapeutica* con la famiglia affidataria a favore del minore (Moore, 2019).

Questa panoramica finale sulla letteratura internazionale rivela una buona corrispondenza tra i risultati della presente ricerca e quelli degli studi sul *life story work* di matrice anglosassone. Nonostante la forte variabilità dei contesti politici, culturali e istituzionali e i differenti soggetti coinvolti nelle ricerche, si possono individuare così alcune indicazioni generali su temi, modi e strumenti. Dall'incrocio dei risultati, in particolare, un dato appare chiaro: nelle sue varie forme, l'accompagnamento del bambino al confronto con la sua storia è un aspetto importante all'interno del progetto di tutela del minore allontanato dalla famiglia. L'uso di pratiche e di strumenti narrativi sembra essere un prezioso supporto per portare avanti quest'intervento, facilitando la comunicazione tra l'operatore e il bambino.

## Conclusioni

Questo studio si è concentrato sugli orientamenti e sulle pratiche attraverso cui gli assistenti sociali e gli educatori del servizio sociale di cura, protezione e tutela del minore possono accompagnare il bambino in affidamento a confrontarsi con la sua storia personale e familiare.

Lo scopo era quello di offrire un contributo alla teoria e alla pratica nel campo del lavoro diretto con il bambino in affidamento e, più in particolare, della rappresentazione della sua storia di vita. Dopo aver accostato la disciplina del servizio sociale alla prospettiva narrativa, si è tentato di comprendere quale è l'approccio degli operatori rispetto al lavoro sulla storia di vita con i bambini in affidamento. Per fare questo, sono state esaminate alcune esperienze concrete di affidamento familiare e sono stati raccolti i punti di vista di alcune operatrici del Servizio Infanzia e Adolescenza del Comune di Venezia riguardo all'argomento oggetto di indagine. In questa sede, si procederà a illustrare i risultati ricavati, ipotizzando quelli che potrebbero essere gli scenari futuri nella pratica e nella ricerca.

Dalla testimonianza delle operatrici e dallo studio delle situazioni emerge, innanzitutto, che informare il bambino sulla sua storia costituisce una parte fondamentale del progetto di cura e di tutela del minore. Tuttavia, precedenti percorsi di formazione sono stati giudicati preziosi per accendere nuova attenzione su questo aspetto e suggerire nuovi possibili metodi di intervento.

In generale, viene giudicato importante svolgere questa continua azione di sostegno sia per il buon andamento dell'affidamento sia per il benessere del bambino. È particolarmente sentito dalle operatrici il bisogno dei bambini di accedere a una narrazione di sé coerente e completa, che dia una spiegazione alle difficili esperienze vissute. Una storia lacunosa e disconnessa rischia, da quanto raccolto, non solo di minare la tenuta del progetto d'aiuto, ma anche di danneggiare l'identità del bambino, ora e in futuro. Come si riscontra soprattutto dallo studio delle situazioni, grande cura è rivolta, quando possibile, alla preparazione del distacco dei bambini dalle figure per loro significative, come i genitori naturali o gli affidatari. Questo proprio per rafforzare la continuità tra un'esperienza di vita e l'altra nella trama esistenziale del bambino.

Nel rappresentare la sua storia, le operatrici concordano sul fatto che non ci si può sottrarre dal riportare la verità al bambino, nonostante questa sia spesso sgradevole e dolorosa. Si ritrova qui la nozione di "verità sostanziale": una versione dei fatti reale, ma adatta alla capacità e alla sensibilità del bambino (Chistolini, 2006). Per rendere ulteriormente digeribile il racconto di

vicende spiacevoli riguardanti la vita del bambino, le operatrici suggeriscono di offrire una versione della realtà aperta a interpretazioni positive e trasformative. Al tempo stesso, individuano una serie di pratiche e di strumenti che supportano e valorizzano l'intervento di informazione e di spiegazione: la lettura dei decreti, l'album fotografico, le storie di fantasia, il gioco, il disegno, la scatola dei ricordi e gli incontri gruppalì. Tali mezzi consentono di veicolare la storia del bambino tramite un linguaggio narrativo, simbolico e più accessibile. Queste soluzioni vengono impiegate per favorire la comunicazione con il minore e la comprensione della sua storia.

Pur con la possibilità di utilizzare questi supporti, nella prospettiva delle operatrici il lavoro diretto con il bambino resta la principale cornice in cui inserire la narrazione della storia. Per affrontare in prima persona aspetti tanto delicati l'operatore deve essere capace di costruire una relazione significativa con il bambino, che generi fiducia e permetta di modellare un intervento realmente personalizzato e partecipato. Si tratta, quindi, di dare vita a un'esperienza educativa, dove, come alcuni dei casi testimoniano, l'operatore diventa «tutore dello sviluppo» (Ius, Milani, 2010, p.277) del bambino.

Nelle interviste e nello studio delle situazioni, si evidenzia come il lavoro sulle storie di vita debba tenere conto della complessità del sistema dell'affido familiare, caratterizzato da una pluralità di attori diversi tra loro (Galli, Pistacchi, 2006). Questo aspetto può certamente generare vantaggi: la famiglia affidataria è un potenziale alleato nell'aiutare il bambino a tenere il filo della propria storia nel quotidiano. Tuttavia, la presenza di più soggetti con interessi diversi, anche in contraddizione tra loro, può inquinare il processo di conoscenza e di comprensione del bambino. È richiesto, quindi, un forte coordinamento da parte di tutti i soggetti nelle informazioni e nelle spiegazioni da dare al bambino.

Riguardo agli esiti degli interventi qui proposti, sembra difficile per il momento valutarne l'efficacia. Infatti, si tratta di pratiche e strumenti diversi tra loro, molto flessibili e scarsamente standardizzati (Baynes, 2008). Inoltre, come è emerso soprattutto dallo studio dei casi qui presentato, il lavoro sulla storia di vita si configura perlopiù come un'azione di cura e di sostegno al minore e non come un intervento strutturale del progetto di tutela. Ne consegue che pare difficile, al momento, rilevare degli effetti misurabili da un punto di vista sperimentale. Per queste ragioni, per analizzare questo campo di intervento ci si affida soprattutto al resoconto dei partecipanti. Ciò considerato, per concludere, nella presente ricerca, dai racconti

delle operatrici si deduce che i bambini traggono beneficio dalle azioni e dalle pratiche messe in atto, venendo aiutati a fronteggiare vicende difficili, separazioni e cambiamenti.

La raccolta di questi temi offre una risposta alle domande che hanno orientato l'indagine, seppur limitatamente al contesto investigato e al piccolo campione trattato. Da qui, si è tentato di estendere la portata euristica della ricerca, andando a confrontare i risultati ottenuti dagli studi empirici riguardanti il *life story work* di matrice anglosassone. Da tale confronto, si può ricavare il fatto che, a prescindere dal contesto, il lavoro sulla storia di vita può essere un importante intervento di cura verso il minore in affidamento. Inoltre, si evidenzia che l'uso di pratiche e di strumenti innovativi costituisce un prezioso valore aggiunto ai fini dell'intervento.

Rispetto a possibili implicazioni per la pratica, queste prime parziali evidenze sull'argomento potrebbero suggerire di seguire il modello anglosassone e di rendere più sistematico e strutturato l'impiego di questa tipologia di intervento. Trasformare il lavoro sulla storia di vita in una prassi ben definita, ma integrata, all'interno del progetto, potrebbe essere un primo passo per aiutare assistenti sociali e educatori a dare ulteriore spazio a questo aspetto all'interno dell'attività di tutela del minore. Per procedere in questa direzione, tuttavia, come accaduto nel contesto qui studiato, potrebbe essere necessario promuovere percorsi di formazione professionale utili a inquadrare i principali concetti sul piano teorico e a fornire poi spunti e indicazioni sul piano operativo. È chiaro, in ogni caso, che simili sviluppi dal punto di vista professionale e organizzativo richiedono di essere sostenuti da evidenze più numerose, solide e generali sull'efficacia di un simile approccio narrativo. A tal fine, predisporre ulteriori percorsi di ricerca, quantitativi e di larga scala, è auspicabile e necessario, sia nel contesto anglosassone (NICE, 2022) sia in quello italiano.

## **Allegato A – Testo delle interviste**

### **Operatrice n.1 – Assistente sociale del servizio di cura, protezione e tutela del minore**

#### **Quale importanza riveste il lavoro diretto con il bambino in affido o fuori famiglia nell'attività di cura, protezione e tutela del minore?**

Non solo lo considero importante ma anche fondamentale, dev'essere un punto assolutamente fermo, ancora prima di collocare il bambino in affido. Nel senso che il bambino ha bisogno di rispondere a quella che secondo me è la domanda di tutti i nostri bambini. Il compito dell'assistente sociale è rispondere alla domanda che il bambino fa con diverse modalità, ma è "qual è il mio posto nel mondo?", quindi, considerato che l'affidamento familiare non è e non dovrebbe essere il punto finale, ma un punto di passaggio, ancora più è importante spiegare al bambino la funzione della famiglia affidataria e perché lui è lì. É chiaro che parlare con i bambini, la parola detta e ascoltata diventano i due punti cardine per poter accompagnare il bambino in questa esperienza. Chiaro che in un contesto di affido la relazione diventa per lui focale. Dal punto di vista dell'assistente sociale e del bambino entra in gioco un altro punto cardine che è la famiglia affidataria. Quindi, è come se la comunicazione si trasformasse da comunicazione duale, nel senso io rispetto a un'altra persona, in comunicazione a tre. La cosa fondamentale è la chiarezza e la trasparenza nel comunicare la progettualità relativa al minore, sia per quanto riguarda il bambino che per quanto riguarda la famiglia affidataria. É fondamentale che tutti sappiano tutto alla stessa maniera, mai cadere nell'errore di Comunicare qualcosa in più o in meno alla famiglia affidataria o al bambino. Faccio un esempio: "il bambino starà qui sei mesi" e al bambino dico "torni a casa" e viene meno la figura dell'assistente sociale, la comunicazione tra loro comunque continua, e sono importanti chiarezza, trasparenza, obiettivi e medio e breve termine condivisi. Io credo che sia fondamentale in questo lavoro diretto con il bambino lavorare direttamente anche con la famiglia affidataria. Dunque, ben vengano colloqui in cui la famiglia affidataria sono presenti entrambi, ma proprio per dare una chiarezza e rendere partecipi tutti, nessuno escluso. Nessuno si deve sentire escluso da quello che io ho pensato per il minore, a partire dal diritto della parola, di essere ascoltato e di esprimere le proprie paure, perplessità, fragilità. Ben Venga questa cosa, nel momento in cui(e Andrea è stato un grande maestro in questo, nel parlare, farmi capire questo) oltre all'assistente sociale e alla famiglia affidataria ci sono altri operatori coinvolti nella presa in carico del minore, vedi nello specifico neuropsichiatra, fondamentale che anche loro abbiano chiaro tutto e la condivisione delle équipes multidisciplinari diventa elemento imprescindibile per la

progettualità relativa al bambino, imprescindibile non lavorare in raccordo con tutti. Qui mi viene anche da dire che anche la scuola, nel momento in cui il bambino pur essendo in affidamento vi partecipa, tutti gli attori della progettualità del bambino devono compartecipare alla sua progettualità, perché basta una frase detta fuori posto da una delle persone significative per il bambino, potrebbero fare un disastro solo perché non ci si è parlato, coordinati e non si è preventivamente concordato cosa dire al bambino. Magari io, come servizio tutela, ho l'idea di comunicare fino a un certo punto, la neuropsichiatra può avere un altro punto di vista e giustamente, perché ha altre competenze specifiche che non sono le mie, quindi in qualsiasi cosa comunicare diventa fondamentale, come anche il lavoro diretto con il bambino per creare una relazione di fiducia, il bambino deve riuscire ad affidarsi e quindi a capire che è supportato in quello che è il suo percorso.

### **In che modo affronta la comunicazione di informazioni potenzialmente dolorose per il bambino?**

Io credo che relativamente alle comunicazioni dolorose, qualsiasi strumento diventi pesante. Di base c'è una notizia poco piacevole. Facendo sempre riferimento alla mia esperienza, il primo strumento che io utilizzo è il decreto, quindi spiegare che c'è un giudice dei bambini, che sta pensando a lui e sta cercando di trovare la soluzione migliore affinché lui possa stare bene, e se tu dici a un bambino che deve stare in comunità o in famiglia affidataria perché la mamma e il papà non sono in grado di prendersi cura di lui, è chiaro che è una comunicazione dolorosa, perché tu stai dicendo che abbiamo una mamma e un papà non pronti a raccogliarlo in casa. Quindi, per quanto un bambino stia male a casa, comunque la mamma e il papà sono due persone fondamentali e di riferimento, ed è chiaro che il desiderio primario del bambino è il rientro a casa. Serve quindi la comunicazione chiara e trasparente, “ci sono io, ma c'è anche qualcuno sopra di me, che decide e che lo fa con un decreto, mettendo nero su bianco le decisioni migliori per te”. Il primo strumento quindi per me è il decreto, che permette di coinvolgere il bambino nelle decisioni che qualcun'altro ha preso per lui, che non è la famiglia affidataria, né la biologica, né l'assistente sociale, ma c'è un giudice dei bambini. Questo i bambini lo percepiscono molto, nel senso che è un foglio di carta che però dopo la lettura può portare a capire. È anche vero che tu puoi far vedere il decreto al bambino, ma devi trovare anche altri strumenti per poterlo leggere e spiegare. Si può far leggere una storia, un racconto che parla delle decisioni che anche il decreto riporta, bisogna trovare un linguaggio semplice e pulito, a misura di bambino. Già i decreti sono scritti in linguaggio burocratico e certe volte

abbiamo difficoltà noi operatori a capire cosa ci chiede il tribunale, è chiaro che quelle parole vanno trasformate con altri strumenti: il racconto, la favola, il disegno, il gioco, perché anche il gioco potrebbe essere uno strumento che porta poi a comprendere il decreto. La difficoltà enorme che riscontro sempre è l'iniziale chiusura del bambino al non voler ascoltare, perché sa che comunque lì c'è un pezzo della sua vita e che qualcuno più grande di lui e di tutti ha deciso per lui. È chiaro che il primo ostacolo è la chiusura: può succedere che parli al bambino e lui inizia a cantare, a parlare sopra a te, tapparsi le orecchie, e qui il bambino va accompagnato nella comprensione delle decisioni assunte. Importante è trasformare qualsiasi informazione dolorosa in positivo, nel senso, cercare di trovare sempre e comunque il lato positivo anche nell'esperienza più dolorosa. Mi viene in mente Andrea, quando gli ho detto che doveva tornare a casa e lui ha strappato in mille pezzi il decreto; è chiaro che lì la comunicazione è stata integrata con il dirgli che avrebbe continuato a vedere la famiglia affidataria, che sarebbe venuto qui una volta al mese, mai fermarsi alla comunicazione dolorosa, ma avere sempre la capacità di trasformarla in qualcosa di positivo, in modo che il bambino si soffermi sulla speranza, sulla cosa positiva che il dolore porta. Non è semplice, perché anche quando comunichi un allontanamento o un trasferimento di comunità è chiaro che fai fatica a trovare il positivo, ma può essere "così riparti, ti avvicini di più alla mamma e al papà". Qualsiasi sia la comunicazione, per quanto dolorosa e pesante, va sempre colto l'aspetto positivo o messa in luce la cosa bella dell'esperienza, anche qui con linguaggio chiaro, trasparente, pulito.

**Considera rilevante nel suo lavoro informare il bambino riguardo alla sua storia personale e familiare?**

È imprescindibile che il bambino conosca e sappia il perché siamo arrivati a quella decisione. È vitale per il bambino sapere non solo perché si è arrivati al punto in cui si è, ma anche fargli ripercorrere la sua storia personale, familiare. Ricordiamoci che i bambini di adesso saranno gli uomini del domani, questo significa che devono sapere il perché delle decisioni, hanno necessità di capire perché mamma e papà non ce la fanno. Non possiamo lasciare a questi bambini dei fantasmi, cioè tutte quelle che sono le loro idee, le loro immagini vanno trasformate in concretezza. Per quanto doloroso, perché mamma e papà non sono in grado, perché stanno male loro, perché devono fare un percorso loro, perché anche loro devono essere aiutati, è chiaro che va sempre contestualizzato, però io credo che ogni parola vera sia la medicina più potente per evitare eventuali altri traumi. Bisogna valutare come dire, quanto dire e per quanto dolorosa sia dolorosa la verità, va sempre detta, perché anche a partire dal dolore il bambino può lavorare



su di sé, può diventare l'uomo che sarà. Dire che la mamma beveva dalla mattina alla sera e quindi non era in grado di curarsi di lui è potente come notizia, però è un dato oggettivo. Quindi mamma se vuole recupera, quando sarà in grado allora si potrà pensare di poterti riavvicinare, però qualsiasi sia la verità, va sempre detta anche perché sa lì si può partire con il bambino a riflettere, a poter lavorare su di lui anche su quel dolore. Non è semplice, è un lavoro enorme, che porta a un investimento emotivo. Dove mettiamo l'investimento emotivo dell'operatore? Perché l'operatore comunque non è una macchina, quindi c'è un investimento non da poco non solo a livello di impegno sul come e cosa comunicare, ma anche un impegno emotivo dell'operatore, che poi dovrà andare a depositare non sicuramente con il bambino. Per depositare quelle che sono le sue emozioni, pensieri e sentimenti. Un bambino io lo vedo come un puzzle che è caduto, sul tavolo ben già costruito in attesa di essere incorniciato che però per un motivo x cade e tutti i pezzi si scompongono. Si scompone il quadro generale, la storia, la vita ed è compito dell'operatore, della famiglia affidataria, di tutti gli attori di poter ricomporre quel puzzle. Ogni pezzo non è solamente portatore di un'azione ma anche di un'emozione; quindi, io non solo mi devo limitare a ricomporre i pezzi, ma devo anche capire perché i pezzi sono caduti e quindi io adesso li devo ricostruire. Quel puzzle è ricostruito con tutti i pezzi della sua storia familiare e non possono esserci dei pezzi tolti dal quadro. Ad esempio, Andrea per disegnare usava solo il nero, il blu e il marrone. Bisogna regalare ai bambini una scatola di colori di 24 pezzi, permettendo di usarli tutti, anche i colori che portano dolore, sapendo però che la scatola dei colori è più ampia, e sapendo che loro hanno il diritto di usare tutti i colori e se hanno disimparato a usarli, possono ricominciare a farlo, con nuovi colori anche la loro storia familiare. Il bambino così può vedere anche le cose belle della sua storia.

### **E i bambini riescono poi a raccontare agli operatori o agli affidatari la loro storia?**

I bambini raccontano molte bugie alla famiglia affidataria, il dolore è talmente tanto che nella famiglia parallela non vogliono mostrare la loro (vedi Andrea che diceva che andava ogni sabato alle giostre, che andava alle feste di compleanno). Loro vogliono mostrarsi come bambini felici, che stanno bene. Ci vuole un tempo di accompagnamento perché prima o poi riescono a dire quella che è veramente la loro storia. Se inizialmente danno qualcosa che non corrisponde alla realtà, perché vogliono difendere la loro Mamma e papà, difendere il motivo per cui sono stati allontanati, e quindi negano, nel tempo riescono a depositare alla famiglia affidataria anche cose che non hanno mai depositato all'assistente sociale. Per cui la famiglia affidataria è un contenitore in cui il bambino può depositare la sua storia, le sue paure, i suoi

desideri o le sue angosce, però ci vuole molto tempo e pazienza. Qui è importante saper rispettare il tempo dei bambini e non sforzare, non ha senso fare domande al bambino perché ogni cosa ha il suo tempo e i bambini sanno perfettamente quando e come iniziare a raccontare. Andrea ha iniziato dopo sei mesi, ci sono bambini che anche dopo uno o due anni parlano di abusi subiti nella famiglia naturale, ma non deve essere dettato da qualcuno di esterno. I bambini sono bravissimi a capire quando loro sono pronti. Quindi, sintetizzando, se in un primo momento il bambino idealizza la sua storia familiare, con il tempo, la conoscenza, il bambino riesce a raccontarsi per quello che veramente è, però la tendenza, almeno dalle mie esperienze, è che tutto sembra vada sempre benissimo. È una forma di difesa il raccontarsi in maniera diversa, perché non si vogliono riconoscere in quella famiglia, quindi se ne inventano una. Il bello è che non regge dopo un po' questo racconto, perché non corrisponde al vero e quindi con i loro tempi arrivano a raccontare la loro storia. Quindi importantissimo per la famiglia affidataria rimanere sempre in ascolto e mai sforzare, perché i bambini sanno assolutamente quando il tempo è giusto.

**E il fatto che un bambino inizi a raccontarsi è un indicatore positivo ai fini dell'affido?**

Sì, perché vuol dire che c'è fiducia, si fida di quello che dice, perché non c'è giudizio, non viene controbattuto. Ti Limiti ad ascoltarlo; i bambini hanno solo bisogno di essere ascoltati, non di essere psicanalizzati. Depositano una cosa e basta questo.

**Mi racconti la storia di Andrea e in che modo è stato accompagnato nel percorso di affido.**

Nel caso di Andrea non c'è stato un inserimento, ma un allontanamento. Rispetto alla sua situazione non è stato possibile un accompagnamento nel percorso di affido. La legislazione prevede che al sesto anno di età il bambino debba perentoriamente uscire dal carcere. Questo ha comportato che non si è da una parte potuto preparare il bambino perché la mamma sarebbe venuta a conoscenza di un decreto che tutti si aspettavano. Dall'altra parte questo avrebbe prodotto preoccupazione e pensiero per Andrea che non aveva idea di quello che sarebbe potuto succedere con lo spegnimento delle candeline. Nel suo caso non c'è stato un accompagnamento, ma c'è stato un portarlo fuori dal contesto e portarlo in un contesto che tra l'altro era del tutto sconosciuto ad Andrea. Infatti, al di là che i due genitori affidatari non erano conosciuti, ma nella sua storia non c'era il concetto di famiglia, c'è anche questo elemento. Andrea non aveva mai vissuto con la mamma e il papà insieme e quindi ha visto per la prima volta quelli che potevano essere una mamma e un papà nel contesto di affido.

**Dopo l'allontanamento è stato possibile svolgere questo lavoro di accompagnamento?**

Assolutamente sì. Lui è stato bravo perché ha esternato subito quello che stava accadendo. Entrerà nella storia la sberla che mi ha dato con tutta la sua forza. Mi ha dato questo schiaffo forte, non normale per un bambino di sei anni. In questo modo è come se si fosse difeso e fosse stato capace di esternare il suo dolore e la sua rabbia subito. Poi è stato preparato all'affido già nel contesto di affido. Gli è stato spiegato cos'è una mamma affidataria, cos'è un papà affidatario, cosa significa dormire in un letto con le lenzuola. C'è stato un riprendere in mano la vita di un bambino a livello di quotidianità, di ritmo sonno veglia, di alimentazione che non c'erano nel contesto carcerario. Due aspetti importanti che si sono spesso sovrapposti, ovvero l'accompagnamento all'affido, ma anche a spiegare a lui cosa era una famiglia.

### **Come è stato gestito, invece, il rientro nella famiglia di origine?**

Con lui c'è un altro passaggio dove non abbiamo potuto lavorare perché il decreto è stato dirompente e veloce e non avevamo i tempi tecnici per lavorare sulla relazione con il bambino per spiegare che dalla famiglia affidataria doveva tornare a casa. La storia di Andrea è stata un trauma su trauma. Comunque noi attraverso il racconto, le favole e le fiabe, gli oggetti abbiamo cercato di accompagnarlo, ma è stato comunque drammatico. In 48 ore abbiamo dovuto prepararlo e portarlo a casa, c'era il rischio di rapimento da parte della famiglia naturale, o meglio, avevano tutti i diritti di andare fuori da scuola e riprenderlo. Quindi, con Andrea è stato un lavorare per ridurre al minimo il rischio di trauma per il minore.

### **Prima degli eventi critici e dopo gli eventi critici.**

Esatto. C'è sempre un lavorare nell'urgenza e nell'emergenza, perché quando è arrivato il decreto sono andata a prenderlo a scuola e l'ho portato dalla famiglia. Quindi anche per il servizio è stato un lavorare nell'emergenza e nell'urgenza e anche per il servizio è stato un accompagnare trauma su trauma anche per noi, perché abbiamo lavorato sul distacco con il minore.

Abbiamo comunque la continuità della presa in carico durante l'anno di affido e di vedere regolarmente il bambino, lo accompagnavo ogni settimana in carcere dalla mamma, questo ha permesso la continuità della relazione con la mamma e mi ha permesso di lavorare su quello che era il nuovo contesto: non era mai andato a scuola, non sapeva lavarsi; quindi, un lavorare per fare rete dove il bambino era sempre al centro. C'era la famiglia, la scuola, la famiglia affidataria, il servizio e il bambino al centro. Quindi per Andrea affrontare gli eventi critici significava dare la priorità rispetto alla situazione che si stava creando, quindi ascoltarlo, lasciarlo agire, lasciarlo spaccare tutto. Quando qui gli ho detto che doveva tornare a casa ha

spaccato tutto, mentre per un anno continuava a dirmi che gli mancava la mamma in carcere. Aggiungo che una peculiarità dell'affido di Andrea è stato accompagnato dalla domanda continua di Andrea che faceva a me, che è "qual è il mio posto nel mondo?" Io a questa domanda non ho mai saputo rispondere, o meglio, la risposta che gli davo era "io non lo so, però posso insieme a te trovare quale è il tuo posto migliore nel mondo, perché ogni bambino ha il suo posto nel mondo". La domanda è "che lavoro fai?", alla fine è aiutarti a trovare il tuo posto nel mondo, che sia migliore per te come bambino rispetto alla tua età. In maniera diversa abbiamo lavorato allo stesso modo con Marco. Il mio messaggio è "riprenditi in mano la tua vita, la tua età, il tuo essere preadolescente".

**Mi racconti in che modo è stato aiutato Andrea a conservare la relazione con gli affidatari, nonostante la distanza, anche attraverso l'uso della scatola dei ricordi.**

Qui fondamentale è stata la famiglia affidataria rispetto a tutto quello che Andrea ha costruito con loro e a questa attenzione veramente profonda della famiglia affidataria a lasciare traccia di tutte le esperienze che Andrea faceva e ha fatto con loro. Tra l'altro attraverso gli oggetti e i disegni loro adesso potrebbero ripercorrere tutta la storia di Andrea, perché hanno saputo cogliere nella quotidianità quella che è la spettacolarità di questo bambino. Quindi attraverso le foto, le esperienze che hanno fatto con Andrea sono riusciti a raccontare il loro anno di affido, a lasciare un segno ad Andrea quando è rientrato in famiglia. È chiaro che questa che è la scatola dei ricordi fatta con Andrea non poteva contenere tutto. La cosa bella è che loro insieme a Andrea hanno deciso le cose da mettere nella scatola dei ricordi. Quindi non sono io l'adulto che ti dice metto questa foto o metto questo oggetto, ma insieme hanno costruito la scatola che significava i momenti più belli per entrambi, in certi momenti sono coincisi in altri no. Ma anche qui si è arrivati talvolta alla contrattazione, quindi siccome non possiamo riempire la scatola di troppe cose, scegliamo poche cose, proviamo a capire, a confrontarci per capire cosa mettere dentro. Dentro la scatola c'era il primo peluche regalato dagli affidatari quando è arrivato da loro ed è stato il peluche che ha accompagnato Andrea quando lui rientrava, in base alla legge sulla continuità degli affetti, e vedeva gli affidatari. Il peluche manteneva il ponte. Lo stesso oggetto ha creato un ponte tra la famiglia naturale e la famiglia affidataria e lui si sentiva e da una parte e dall'altra, con due culture diverse, due modelli educativi diversi, ma c'era un punto fermo che è il punto che permette al bambino di radicarsi, di sentirsi sicuro che era il peluche. Quindi il peluche è stato un ponte tra due famiglie. Andrea è riuscito a creare un legame tra due famiglie che non si conoscevano e di due culture diverse. Quindi, rispetto

all'utilizzo di questo strumento, per Andrea è stato fondamentale, molto più di altri strumenti. Forse per Andrea era l'unico strumento perché potesse lavorare a livello di sentimento rispetto alle cose che gli stavano accadendo. Andrea a differenza di altri bambini è un bambino che ha bisogno di toccare e vedere. Le parole glielie puoi dire, ma poi si perdono. Lui aveva bisogno di vedere e di sentire, è chiaro che il peluche è l'oggetto più immediato e il più semplice da gestire. In questa situazione lo strumento è condivisione, ponte e supporto. Condivisione tra Andrea e la famiglia affidataria, ponte tra Andrea, famiglia affidataria e famiglia naturale e supporto per Andrea. Il peluche diventa questo, per questo lo ritengo significativo. Lui nella scatola dei ricordi ha voluto mettere lo spazzolino, perché in sei anni ha visto lo spazzolino per la prima volta. Per lui lo spazzolino era una cosa magica. Era il simbolo di una tappa educativa perché ora lui continua a lavarsi i denti. Quindi, nella scatola dei ricordi, è fondamentale il contributo della famiglia affidataria nell'ascolto del bambino perché il bambino deve essere messo al centro e per la capacità di accompagnare il bambino nel capire cosa volesse mettere dentro. Lui voleva mettere dentro tutti i suoi Gormiti, poi ci lavori. La mamma affidataria voleva inserire in tutti i modi un libretto, ma lui le dice non sarà mica bello leggere. La scatola è anche cercare di costruire insieme, diventa elaborazione del dolore. La scatola la fai quando devi andare via, parliamo di affido in fin dei conti, domani devi andare via domani da lì. In altri casi, quando hai tempo di preparare il bambino, comunque la costruisci perché devi lasciare il bambino. Non è la scatola dei ricordi della mamma che mette il primo dente del bambino. Ti metto le cose più significative perché domani non ti vedo più. È una scatola carica di sentimenti, di emozioni. L'oggetto non è l'oggetto in sé, ma cosa l'oggetto rappresenta per entrambi. Può essere la foto, il quaderno, la matita, la copertina, la maglietta. La dimensione della scatola dei ricordi deve essere contenuta. Quello che diciamo ai bambini è che i ricordi e le emozioni sono nel cuoricino. Qui vogliamo lasciarti un piccolo segno, altrimenti verrebbero fuori scatoloni, specie per i bambini che vorrebbero metterci tutto dentro. Il fatto che il numero di oggetti sia limitato attiva un lavoro su di sé di riflessione.

### **Mi racconti la storia di Marco e in che modo si sta preparando all'affido.**

Inserito in comunità su decreto e poi previsto un progetto di collocamento in affido, stante il fatto che non era previsto il ritorno a casa. Era necessario iniziare un progetto diverso dopo 15 mesi. Quindi nel suo caso si è dovuto lavorare prima a livello di educativa comunitaria e poi pensare a una progettualità diversa. Avendo Marco 12 anni è chiaro che lo strumento principe con lui è stato il colloquio e la relazione diretta. Quindi, nonostante l'inserimento in una

comunità lontana dal servizio, l'assistente sociale si è attivata per vedere la maggior parte delle volte in presenza. Questo perché a 12 anni ha la capacità di capire, ma non solo. È un ragazzino che ha sete di domande e di avere risposte. Quindi il colloquio con un ragazzino di una certa età mette di più in gioco l'operatore e c'è questo desiderio da parte sua di sapere e di capire, di sentirsi partecipe in quello che è il progetto, facendo anche domande specifiche al progetto. Nel suo caso è stato proposto il collocamento in famiglia affidataria sapendo benissimo che non ha mai vissuto in famiglia o meglio ha vissuto con la mamma, ma non ha l'idea di una famiglia con mamma e papà, di due persone che si prendono cura di lui e lo crescono. È cresciuto con la mamma mentre il papà era in carcere; quindi, l'idea di essere inserito in famiglia non era tanto la famiglia affidataria, ma l'idea di famiglia: due persone adulte che si dedicassero a lui, che pensassero a lui quotidianamente. Quindi, colloquio per ragioni di età, per motivi di comprensione del ragazzo e per far capire a lui che era parte attiva nel progetto e quindi potevamo costruire assieme quelli che erano i passi da fare per il collocamento in famiglia affidataria. Infatti, quando è stato il momento, con lui abbiamo stabilito i tempi, con lui abbiamo stabilito la conoscenza con la famiglia affidataria, prima in presenza dell'assistente sociale, poi ci sono stati dei momenti in cui gli affidatari si sono recati autonomamente in comunità da Marco. Anche lì il colloquio, o meglio l'incontro, la parola – qui lo strumento è la parola – ha permesso di creare un ponte prima tra l'assistente sociale e Marco e, stabilito questo ponte, la parola è diventata un ponte a sua volta tra Marco e la famiglia affidataria, anche senza l'intermediazione dell'assistente sociale. La sua figura è fondamentale per dare sicurezza al ragazzo, è qualcuno che conosce, su cui si può affidare. L'assistente sociale come isola sicura. Avendo già la conoscenza pregressa con l'assistente sociale il minore si sente più sicuro nel conoscere gli affidatari che si presentano. Si sente più sicuro con la presenza dell'assistente sociale. Diventa importante che lui si senta a suo agio. Sta all'assistente sociale permettere ad Marco di sostenerlo nello staccarsi e affidarsi ad un altro ponte. Il ponte ritorna. Prima l'oggetto era il peluche, qui è il minore che diventa ponte: con l'assistente sociale, con la comunità e poi con la famiglia affidataria. Una delle fatiche, in questo momento, è però essere ponte anche con la famiglia naturale. Se, come nel suo caso, abbiamo due genitori disturbanti nella loro comunicazione, semplicità, modo di dire le cose, di non considerarlo il bambino di undici anni, ma un adulto. I ruoli sono sempre stati invertiti, Marco nel ruolo di genitore e i genitori nel ruolo di figli. Per lui è sempre stato difficile affidarsi e permettersi di riprendere la propria età. Adesso l'ha imparato, ma il rischio che una volta collocato in un altro contesto si dimentichi

della sua età. È stato talmente abituato ad agire a livello di adulto, di responsabilità rispetto ai suoi compiti; quindi, le parole aiutano a riportarlo nel suo ruolo di bambino che sta crescendo.

### **Come è stato gestito il rapporto con i genitori naturali?**

Si è cercato in tutti i modi di non responsabilizzare Marco nel dare comunicazioni, cosa che i genitori non sono riusciti a fare. Marco a un certo punto diceva se non sai qualcosa chiedi all'assistente sociale. I genitori consideravano Marco come un anno e mezzo fa, cioè lui come portatore del sapere e della conoscenza per cui se non so qualcosa, lui sa tutto e chiedo a lui. Anche no, loro sono i genitori. Si è tentato anche attraverso altri servizi, il Consultorio. Insieme a loro abbiamo studiato un percorso di sostegno alla nuova progettualità di Marco verso i genitori, proprio per sgravarlo dall'impegno di informare i genitori naturali. Ma i genitori naturali ci sono sempre, questo deve essere ben chiaro. Si è cercato tramite la comunicazione di interrompere il flusso comunicativo tra minori e genitori, cosa che ha accompagnato tutta la sua storia. Si è cercato di rompere questo flusso, deresponsabilizzando il minore, senza far discorsi grandi, ma ricordandogli quanti anni ha ogni giorno. Ai genitori, è stato più complicato, raccontare dell'affido, ad oggi ancora pochi risultati. La comunicazione può diventare anche un'arma a doppio taglio se tenuta viva tra minore e genitori naturali. Se i genitori non sono in grado di gestire le parole vanno a inficiare anche le parole che vengono dette al minore dai servizi. Le parole di mamma e papà sono sempre sopra ogni cosa, qualsiasi sia il loro problema. Sono figure uniche, a cui si crede sopra ogni altra cosa. Il ruolo della parola, quindi, diventa un'arma a doppio taglio. La parola come arma a doppio taglio in base all'attore che la comunica. Io comunico a te, Marco, una determinata cosa il martedì mattina. Il martedì alle 17 sento la mamma che ha sentito l'assistente sociale e gli comunica tutta un'altra cosa e il minore entra in confusione giustamente e però chiede aiuto, chiede di sentire la sua persona di riferimento, la persona che può dipanare i suoi dubbi e le sue domande. Nel suo caso, gli viene comunicato che inizierà la conoscenza con la famiglia affidataria, ma poi la madre gli dice che non è vero e che non ha capito nulla. La parola diventa un'arma potente e inficiare il lavoro dell'operatore. Ma il fatto che Marco chieda aiuto significa che l'accompagnamento ha funzionato. La parola come strumento di accompagnamento dipende anche dall'età del minore. La puoi usare a una certa età. La parola risponde al bisogno di potersi esprimere immediatamente. La parola diventa anche un contenitore a livello emotivo. La comunicazione mi permette di dirti quello che desidero, ma anche di comunicarti come sto, a maggior ragione in base all'età. Incontrando i genitori e i servizi insieme si è creato un contesto dove confrontarsi con gli adulti, in un contesto

dove eravamo tutti insieme, dove mi permetto di dire tutto quello che sento, perché so che mi puoi capire. Quell'incontro è stato...Sembrava il papà che diceva ma allora volete o non volete fare qualcosa. Lui diceva io sono l'unico che sta lavorando, l'unico che sta cambiando e voi cosa state facendo? È stato un momento di catarsi, di buttar fuori...Di consapevolezza, che trasmette l'evolversi del progetto. Perché se io riesco a esprimermi, se riesco a dire a te, all'assistente sociale, alla mamma e al papà, all'educatore vuol dire che compendo certe cose, questo mi dà l'idea che sto procedendo nel progetto. Magari faccio un passo avanti e otto indietro, ma non importa. È consapevolezza rispetto al progetto, a dove sono, anche rispetto ai genitori.

### **Operatrice n.2 – Educatrice professionale del servizio di cura, protezione e tutela del minore**

#### **Mi racconti in che modo Salim e Hassan sono stati aiutati a confrontarsi con la loro storia di vita e come è stato realizzato lo strumento del libro.**

Venivamo da un'esperienza di formazione molto importante con il professore Chistolini, che dichiarava per noi una cosa assodata, ovvero che è importante che i bambini siano costantemente accompagnati nel dare significato alle proprie storie di vita. Questo accade per tutti, i bambini ti chiedono spesso i perché di quello che sta accadendo. E tu dici "ma come, te l'ho detto la settimana scorsa", però in realtà hanno proprio bisogno di sentirselo dire costantemente non perché se lo siano dimenticati, ma perché quella cosa che dici deve acquisire importanza, sostanza, perché non è la normalità il fatto che vivi in affido o in comunità, che sei separato dalla mamma e dal papà. Su quello è bene tenere un dialogo aperto, ecco. Noi sapevamo questa cosa, ma il dottor Chistolini forse ci ha dato un assist positivo nel dire "potremmo regalare a questi bimbi, oltre a un accompagnamento costante alla storia di vita, anche qualcosa che rimanga per sempre". Quindi quel racconto non dipende più solo da me che sono il suo operatore, che magari lo vedo una volta al mese. Quel racconto può essere condiviso con chi gli sta attorno quotidianamente, che siano gli affidatari o gli educatori della comunità. Quindi è una cosa su cui loro possono tornare agilmente, anche in autonomia. Quindi per i fratellini abbiamo pensato a questa storia, che è ben illustrata da Paola, che è bravissima e che tiene il filo della loro storia di vita, in cui possono ritrovare le loro capacità e ritrovare il senso, identificando i passaggi principali. Da qui l'idea di non fare una storia troppo lunga, ma che tocchi le cose importanti. Avrai visto che ci sono le difficoltà della mamma, le difficoltà del papà, chi li ha accolti, il senso di pensare a una nuova accoglienza. Comunque, il diritto del



bambino viene prima di ogni altra cosa e ricordo benissimo i giorni successivi, dopo aver portato questa storia in visita domiciliare, che l'affidataria ci ha chiamato e ci ha detto che Salim ha portato a scuola il libro. I bimbi che accompagniamo si trovano spesso a dover dare delle risposte agli altri rispetto alla loro storia di vita. “Ma perché sei lì? Perché sei nero, ma non sei stato adottato, ma sei in affidamento a una coppia italiana?”. Queste domande, anche se non dirette, ci sono e i bambini devono dare una risposta. Quella storia ha dato a Salim la possibilità di dire “ecco, finalmente qualcuno ha scritto su di me una storia, leggiamola insieme” e l’hanno letta in classe. È stata un’esperienza impressionante per quel bambino, cioè quel bambino ha voluto portare in classe quel libro che parlava di sé, dando modo ai compagni e alle maestre di trovare delle risposte a quelle domande. Non era lui che doveva dare in prima persona, non ne era neanche capace. Quindi credo che la potenza di questi strumenti, se riusciamo ad avere il tempo è anche questa: i bimbi trovano il modo di dirlo. Se scrivi una storia o la rappresenti, la comunichi – cosa che facciamo ogni giorno.

**Quali difficoltà sono emerse nello svolgere quest’opera di narrazione della storia dei bambini? In generale, quali difficoltà emergono?**

La difficoltà sta nel salvare il salvabile. Tu non è che non stai più con la mamma solo perché è cattiva, ma perché non è stata in grado di fare la mamma. Credo che la storia di Salim e Hassan tenga questo: ci sono situazioni dove i genitori non riescono a fare da mamma e papà. Non è che ci sia assenza di affetto. Questo è importante, perché sarebbe ancora più faticoso pensare che qualcuno non mi vuole bene e cadere in quello, cioè “non sono con lui, non sono con lei, sono in affidamento perché non mi vogliono bene”. Non è proprio questo. Credo che la fatica sia riuscire a trovare le parole giuste per far passare il messaggio ai ragazzi. A volte mi capita di leggere le cartelle con i ragazzi. Mi ricordo di un ragazzo che a 18 anni è uscito ancora con “io non ho capito perché mi hanno messo in comunità a 11 anni”. Sicuramente quell’operatore glielo aveva detto, ma lui a 18 anni aveva ancora bisogno di andare su quel tema lì. Gli ho detto “io non c’ero, adesso prendiamo i decreti e li leggiamo”. Questa cosa qua ogni tanto viene fuori con i ragazzi più grandi, quindi è importante farla sempre, trovare sempre il tempo e il modo per disegnare la loro linea del tempo. E poi la fatica, detta brutalmente, è trovare lo spazio, il tempo per fare queste cose. Stendere la storia o dedicare una giornata a costruire la casetta ti richiede energia e tempo che per ora non ci sono. Accompagnare nel modo giusto richiede del tempo che non sempre abbiamo. A un certo punto abbiamo chiuso la presa in carico perché sono stati adottati. Ad oggi bisognerebbe fare una verifica rispetto a come stanno adesso. Negli

anni posso dire che sono stati aiutati, anche a sentirsi autorizzati a fare delle domande ancora più precise. “Ma perché la mamma stava male? Cosa vuol dire che non sapeva cosa era giusto o sbagliato per me?” È stato un mezzo per aprire la comunicazione, per fissare dei punti. Stanno benissimo, ma hanno trovato degli affidatari che non hanno mai negato le loro origini e hanno permesso loro di parlarne. Sono riusciti a mantenere la distanza, ma si poteva parlare della mamma e del papà, cosa che non è scontata in ogni affido, perché in alcuni casi può essere interpretato come un attacco a te che stai facendo la mia mamma e il mio papà. Il ruolo degli affidatari è fondamentale, loro ci devono essere. È stato un lavoro fatto con loro, sono parte attiva, c'erano anche loro in quella storia.

**Mi racconti ora, invece, in che modo Marta e Claudia sono state accompagnate nel loro percorso di affido.**

Loro hanno una storia complicatissima. Loro erano più piccole, quindi credo che da qui a poco potranno portare queste domande. Adesso non ci sono ancora in modo così marcato. Loro sono in affido da quando sono molto piccole. Marta aveva dei pensieri e dei ricordi importanti che Claudia non aveva, ma Marta per le capacità cognitive che aveva non era una bambina che faceva delle domande. Questo, però, non vuol dire che un bambino non si chieda, quindi poi sta un po' all'operatore capire cosa dire o non dire in base alla domanda che fa il bambino. Credo che alle volte non dobbiamo aspettare che sia lui a chiederci “perché sono qui? dove sono la mamma e il papà?”, perché magari la domanda non arriva mai e il bambino si fa delle fantasie che non sono reali. Quindi con Marta è stato opportuno mettere lì delle informazioni, anche se esplicitamente non le chiedeva. Così anche con altri bambini piccoli, “te lo dico io anche se non me lo chiedi”. Questa è un'altra cosa importante: non aspettare che le domande vengano dai bambini, non è il loro compito. La casa delle bambole è stata uno strumento pensato con la psicologa per venire incontro alle caratteristiche di Marta, alle sue difficoltà di fare domande, di stare concentrata per le sue caratteristiche cognitive. Abbiamo bisogno di uno strumento, di un oggetto concreto, di un intermediatore tangibile che le permettesse di capire che la sua casa, quella della famiglia affidataria che l'aveva accolta, non sarebbe più stata la sua casa, ma che lei avrebbe avuto un'altra casa in cui stare con altri affidatari. Quindi, pensa che comunicazione.

**Una comunicazione complicata.**

Complicata. Lei gli affidatari da cui sarebbe andata lì aveva già iniziati a conoscere da mesi, 6 o 8 mesi, quindi è stato un percorso importante. Così fisicamente abbiamo rappresentato lei,

che si è costruita con i pupazzi e la nuova casa in cui lei si inseriva e doveva trasportarsi da una parte all'altra fisicamente, un po' rassicurandola sul fatto che ci sarebbe stato sempre un posto per lei nella casa con la sorella. Lei lasciava la sorella nella casa dei vecchi affidatari. È stato complicatissimo, ma poi è andata benissimo, perché è stata la scelta migliore per lei. Però lì c'era la sorella, che già chiamava gli affidatari "mamma" e "papà" e anche lei a tratti. Forse non c'era ancora un attaccamento, per quello è stato più facile, ma c'era sicuramente un primo investimento. Dopo essere trasferita, lei ha tenuto la casa degli affidatari dagli affidatari. Mi ricordo che in visita domiciliare, dopo parecchio tempo che avevamo costruito le case... Perché poi gli affidatari erano coinvolti nella costruzione, ok? In entrambe le case, entrambe le famiglie si sono messe mani in pasta a rappresentarsi, quindi Marta e gli affidatari e Marta e gli affidatari. In modo collaborativo e guidato, noi abbiamo fornito il materiale, plastilina, occhi eccetera. Quando sono tornata a trovare Marta nella casa degli affidatari, lei è andata subito a prendere la casetta. Il rapporto tra le sorelle è continuato in maniera costante, una o due volte al mese, nei momenti importanti, non è un rapporto quotidiano. Anche perché si tratta di due famiglie molto diverse, non fanno le vacanze insieme, non come famiglie simili, sarebbe stato l'ideale. Però il minimo indispensabile c'è, insomma. Marta mi ha anticipato, mi ha detto "ma allora io devo andare di là?" Ha capito tutto...Lei nello svolgimento dell'attività si era già data la risposta. L'attività concreta le ha permesso di anticipare quello che le avrei detto. L'attività era la comunicazione, non era "ti spiego quello che ti ho già comunicato", ma era la comunicazione. Per come era lei, una bambina un po' in difficoltà, avevamo bisogno di una cosa concreta, su cui tutti potessimo tornare in modo concreto per lei. L'attività è iniziata quando abbiamo deciso che sarebbe passata. A lei inizialmente gli affidatari sono stati presentati come una coppia che passava del tempo solo con lei. Anche perché dovevamo valutare che fosse una coppia adatta a lei. Quindi nei primi 6-8 mesi non è mai stato detto a Marta "vai, conosci loro perché poi vai a vivere da loro", ma "sono delle persone che passano del tempo con te, perché abbiamo visto che tu e tua sorella avete bisogno di momenti in cui siete separate" e poi quando le cose sono andate bene e abbiamo deciso che era la famiglia giusta abbiamo dato la comunicazione a Marta in questo modo. Dipende tanto dall'età del bambino, veramente è molto diverso. Poi io uso sempre questa metafora, quella della foto sgranata. Praticamente, cito Chistolini, la storia di vita, la verità rispetto alla loro storia la dovete pensare come una foto sfuocata, ok? Può essere tanto sfuocata o completamente messa a fuoco, ma rappresenta in entrambe le situazioni la realtà. La foto sfuocata una volta che l'hai messa a fuoco non la vai a modificare, ma la vedi meglio. Così dovrebbe essere il rappresentar le storie di vita ai bambini. Io ti presento una

immagine sfuocata, ma vera e a mano a mano, a seconda della tua capacità cognitiva ed emotiva di capire meglio. Questo rispetto a tutto: a 13/14 anni ti posso dire che era alcolizzato, a cinque non posso dire questo, ma devo dire altro. Questo non si contraddirà poi con quello che ti avevo detto prima. È una verità in entrambe le situazioni. Io la metto a fuoco in maniera diversa a seconda delle tue capacità in quel momento. Quando sono più grandi si possono leggere i decreti. Hanno bisogno di dati di realtà concreti. Il bambino poi riesce a raccontare nel momento in cui tu lo rendi possibile. Anche perché i bambini si raccontano anche cose non reali o non pensano più a eventi dolorosi – questo lo fanno i colleghi psicologi, la rielaborazione del trauma, devi ripercorrere gli eventi per poi dirtelo – su questo dobbiamo stare attenti. Il collega psicologo e psicoterapeuta tratta quella parte. La difficoltà è a seconda di quello che è accaduto. Poi può aiutare sempre il confronto con i colleghi. Mi è capitato l'altro giorno, anche se non c'entrava la storia di vita. Dovevo dire a dei bambini piccoli, 5 e 9 anni...La loro zia minorene è in comunità perché ha denunciato delle violenze all'interno di quel sistema familiare, di cui fanno parte anche i bambini. Ma la mamma di questi bimbi ha detto ai bambini che la zia è in vacanza. Quella è un'altra foto, non una foto sfuocata. Allora io ho fatto un colloquio con questa signora, le ho detto non possiamo tenere questa bugia, la bugia è affare vostro finché non ha a che fare con i bambini, ma se questi bambini devono rivedere la zia, non possiamo chiedere alla ragazza di tenere la bugia, non fa bene né a lei né ai bambini. Quindi, grazie al supporto del mediatore culturale, abbiamo cercato di trovare il giusto compromesso per evitare di dire che è in vacanza o di dare ai bimbi informazioni troppo dolorose che la famiglia non avrebbe supportato, avrebbe smentito. È importante il confronto con altri professionisti e con la famiglia stessa se è possibile. Pensarci bene. Rispetto agli affidatari, se c'è un buon lavoro, usano le comunicazioni poi negli anni. Dico al bambino di ascoltare anche il papà, che può confermare. Rispetto allo sviluppo del bambino, gli permette di avere una rappresentazione chiara della loro storia di vita, che è fondamentale. Se non so il perché, o mi do la colpa delle cose accadute o ho un'idea sbagliata di quello che è successo e quindi tutte le mie attivazioni emotive rispetto a quella cosa saranno disfunzionali. Un esempio: la mamma piange disperata e la mamma disperata gli dice che non c'è niente. Non può essere una buona risposta perché se piangi c'è un'emozione e la si spiega. È importante per lo sviluppo dei bambini. Comprendi realmente chi sei.

**Qual è la figura professionale che generalmente si occupa di questo aspetto?**

A seconda di chi è la persona più significativa. Ad esempio, quando abbiamo letto la storia ai fratelli era necessario ci fossero gli affidatari. Se poi lo psicologo ha la relazione più forte, si pensa anche a lui. Non c'è solo un professionista, ma un gruppo di professionisti, dove chi ha la relazione più forte, che il bambino riconosce, sicuramente questo. Non può essere il primo che passa che fa questo lavoro. Lo devi conoscere, chi avrebbe potuto dire a Marta o pensare alla casetta? Solo chi la conosceva e sapeva delle sue fragilità e ha pensato che una drammatizzazione fisica potesse essere la cosa migliore. Un bambino bisogna conoscerlo anche rispetto a queste sue caratteristiche e poi c'è un gruppo di lavoro con cui ti confronti. Per la storia dei fratelli e per le altre c'è sempre un gruppo di persone che si coordina.

### **Operatrice n.3 – Assistente sociale del centro per l'affido**

#### **[Parlando delle finalità della tesi e degli strumenti analizzati]**

Io ci aggiungerei, giusto perché tu lo sappia, l'album fotografico. Il lavoro di costruzione dell'album fotografico, che non è presentare al minore l'album che l'adulto ha costruito per lui, ma è proprio costruirlo, metterlo insieme. L'album con gli adolescenti è molto bello come lavoro, perché in affido, cerco sempre di recuperare delle foto di loro da bambini, anche se sono un po' più grandini. Quando arriva l'adolescenza io con gli adolescenti faccio un lavoro di ricomposizione, che parte sia dalla documentazione ufficiale, istituzionale, quindi lettura dei decreti, tutta quella parte lì, relazioni del servizio che hanno portato alla separazione, all'allontanamento. Parallelamente, un album di fotografie che inizia con la prima foto che sono riuscita a raccogliere e prosegue con quelle raccolte, che chiedo sempre di fare agli affidatari, di mettere via, di tenere. Anche questi aspetti qua istituzionali, perché ai bambini si dice sempre "l'ha deciso il giudice", quando c'è qualche richiesta in tal senso, ma il giudice è un'entità troppo astratta per un bambino, il tribunale, il giudice. Allora trova senso, quando l'età lo permette, la lettura di un documento ufficiale, che descrive da dove arriva la voce del giudice.

#### **Qual è il ruolo che ricopre il lavoro diretto con il bambino nell'accompagnamento all'affido e durante l'affido?**

Io credo che in generale sia di fondamentale importanza la relazione con il bambino o con l'adolescente. La relazione ha due ricadute sulla processualità che riguarda la tutela del minore: la prima è di conoscersi, una cosa che sembra banale ma non lo è assolutamente. Conoscersi lo si può fare solo passando del tempo insieme, perché quando parlo di relazione non intendo solo in verbale, penso a uno stare insieme, frequentarsi, andare a casa degli affidatari, io ho utilizzato molto le visite domiciliari, osservare il bambino nella sua nuova residenza, vedere come si

muove, come si rapporta con gli adulti di riferimento, quale comunicazione arriva da tutta la parte non verbale. La seconda, e non meno importante, ricaduta nel stare in relazione con il bambino e la sua storia è quella di aiutarlo ad allenarsi a relazioni di fiducia con gli adulti, perché nella nostra casistica uno degli aspetti più in compromissione dei bambini è quello di non avere fiducia negli adulti, proprio perché o hanno vissuto un abbandono o maltrattamento fisico, psicologico o comunque in genere hanno avuto a che fare con adulti che non sono stati coerenti rispetto al loro ruolo nella comunicazione, negli atti della vita quotidiana. Quindi questo aspetto è una palestra di allenamento, quella della relazione con l'operatore socioeducativo, che nel tempo può giocare molto a favore rispetto al recuperare un mondo di relazioni, che sono fondamentali per il nutrimento della vita di ogni bambino.

### **In questo lavoro diretto rientra anche la ricostruzione della sua storia?**

Penso che ci sia un assioma che riguarda tutta l'umanità, che riguarda la propria storia, la propria biografia. Se non abbiamo i contenuti, abbinati all'esperienza, della nostra storia faticiamo ad avere un'identità salda e coesa, siamo frammentati. La frammentazione porta poi, a livello anche di sintomatologia, a situazioni di malessere che accompagna la vita dei bambini. Ti faccio un esempio concreto: se un bambino è stato allontanato piccolissimo da casa per trascuratezza, un affidamento che non va a buon fine, poi una comunità (perché non sono storie proprio assurde, sono storie molto realistiche) in quel passaggio lì il bambino non capisce molto, ma monta una rabbia e una sfiducia nel mondo degli adulti che di solito diventa disturbo del comportamento, tutti questi aspetti sintomatologici. Dalla comunità quattro, cinque anni, un altro affidamento familiare; ecco questi passaggi nell'entità di un essere umano sono settorializzati, non tengono insieme l'esperienza, diventano tante singole esperienze, e nell'approdare all'età adulta, quando si arriva all'adolescenza, quell'insicurezza della propria storia crea malessere, che si sviluppa poi in tante situazioni diverse anche di dipendenze, alla ricerca di un benessere che, se non arriva dalla vita, arriva attraverso l'uso di sostanze oppure la ricerca di appartenenze forti che ti diano un'identità, penso a tutto l'ambito delinquenziale, a un gruppo che ti possa dare un'identità che non hai. È come dire, non è un bisogno prioritario solo dei bambini di cui ci occupiamo ma è un bisogno prioritario dell'essere umano, la consapevolezza di sé, che viene dalla consapevolezza della propria storia, a maggior ragione per i bambini che vengono allontanati dalla famiglia e che troppo spesso vivono esperienze settorializzate, dove non c'è un ponte, un accompagnamento fra un'esperienza che può essere comunitaria verso l'affidamento o viceversa.

### **È importante che il bambino stesso riesca poi a raccontare la sua storia?**

L'utilizzo della parola è un passaggio molto alto. Il verbale è l'utilizzo del cognitivo, dell'intelletto, è molto raro che i nostri bambini investano nell'area degli apprendimenti, hanno grandi difficoltà, per cui le parole non le hanno per descrivere i sentimenti, le emozioni, è per questo che si fa un lavoro che avviene attraverso dei simboli, che possono essere la storia, le fotografie, per arrivare alla possibilità di sapersi raccontare anche attraverso degli strumenti di supporto. Ti faccio un esempio: avevo seguito due bambini (Salim e Hassan n.d.r.), che sono andati in adozione, e uno dei due, che ha anche un quoziente intellettivo medio-basso, quando è andato nella famiglia affidataria, a scuola non riusciva a proferire parola, a parlare di sé, era molto imbarazzato. Quando abbiamo costruito il libro, glielo abbiamo letto insieme, il giorno dopo è andato a scuola con il libro, ha chiesto alla maestra di mettersi di fronte alla classe e ha letto il libro. Questo è stato il suo modo di raccontarsi attraverso un simbolo, una narrazione altra, ma che riguardava molto lui, ha trovato le parole. Potersi raccontare nell'incapacità di utilizzare il linguaggio verbale classico. Perché raccontare le emozioni è difficile anche per noi, figurati in un bambino che è intriso di emozioni di tutti i tipi, rabbia, gioia, negazione. La mancanza di parole diventa violenza, perché non depositi il sentimento.

### **E qual è il ruolo degli affidatari per poter aiutare il bambino a ripercorrere la sua storia e trovare un modo per esprimersi?**

Sono di fondamentale aiuto se non si vogliono sostituire ai genitori naturali e quindi alla storia. Se vivono la loro funzione come genitoriali sociale, che si esprime nella relazione anche con tutti gli altri soggetti, l'istituzione, il neuropsichiatra, l'insegnante. Loro naturalmente hanno un ruolo privilegiato e più importante, perché vivono la quotidianità dei bambini, tutti giorni e le ore. Ma se vogliono sostituirsi perché c'è un giudizio negativo e definitivo sulla famiglia di origine quella teoria non parte mai. Per quello bisogna accompagnarli tanto. Bisogna anche spiegare agli affidatari questo, che non sostituiscono, bisogna minarli. Tutto ciò che arriva prima dell'esperienza diretta dovrebbe essere una palestra, un allenamento al rappresentarsi in relazione a quel bambino come sostituto del genitore, ma come un sostituto che esprime la propria genitorialità insieme agli altri soggetti, che quindi non nega la genitorialità biologica. La genitorialità abusante è la storia di quel bambino. Se questo non avviene, come accade, perché la motivazione principale delle famiglie affidatarie è un po' buonista, "io salverò, io sono una persona brava, buona, competente, e quindi posso dare quello che la famiglia non ha dato". Questo atteggiamento già nega il passato, perché comunque qualcosa di buono di quel bambino bisogna recuperare e soprattutto bisogna non negargli la sua priorità ovvero il legame affettivo

anche con le persone più distruttive che quel bambino ha, che è la sua radice. Non bisogna mai negare la verità, però bisogna trovare la formula per renderla digeribile. Su questo si basano le storie, perché sono accompagnate anche da illustrazioni.

Per esempio, quei due di cui ti parlavo (Salim e Hassan n.d.r.) venivano dalla storia di una madre schizofrenica, che loro hanno visto in tutte le situazioni di scompenso psichiatrico, quindi situazioni gravissime per un bambino, violente. Noi l'abbiamo rappresentata questa mamma, sia con il disegno, dando quella parte di bene e di affetto e sostenendo che non poteva occuparsi di loro, perché aveva bisogno di occuparsi di sé, ma senza negargli l'amore. Quindi gli abbiamo raccontato che la mamma era schizofrenica, ma non gli abbiamo detto "quindi era brutta e cattiva e ti abbiamo portato via perché se no morivi", gli abbiamo invece proposto una situazione di crescita in cui tu non debba vivere quelle cose che tu hai vissuto, perché non glielo puoi negare, lo sanno, ce l'hanno dentro. "Non è colpa tua", questo è l'effetto di deresponsabilizzare il bambino da un atteggiamento violento del genitore, ma dare la responsabilità a chi di dovere, senza negare l'affetto. Perché anche il peggiore dei genitori, io lo penso veramente, a modo suo, perché hanno tutti a loro volta storie d'infanzia negate, amano i loro figli, a modo loro, anche il genitore abusante. Si tratta di cogliere anche il buono che c'è stato, rappresentare la verità di quello che hanno vissuto, senza negargliela con il tentativo di aiutarli a depositare la responsabilità sugli adulti, perché tutti i bambini del mondo si sentono responsabili.

**Ci sono poi altre difficoltà particolari che l'operatore trova nel portare avanti questo accompagnamento nell'affido, anche difficoltà a livello pratico?**

Sicuramente siamo in una situazione sociale in cui il disagio è aumentato esponenzialmente, i due anni e mezzo di covid hanno sollevato le difficoltà dai miei tempi, e mosso nuovi bisogni. Noi abbiamo un numero di casi attualmente spaventoso a carico di ogni operatore, quindi certamente c'è la questione tempo, una questione che gli operatori vivono con grande sofferenza e che riduce la possibilità di rendere al meglio il proprio lavoro di relazione e ricomposizione con il bambino. Bisogna avere un'organizzazione molto metodica, avere chiari gli assiomi, i capisaldi, sapere che questo lavoro serve e bisogna trovare gli strumenti e le modalità per farlo, anche attraverso gli affidatari, se il tempo si riduce al minimo, quindi dando gli strumenti alle famiglie affidatarie. Però la questione tempo incide pesantemente sul lavoro oggi, è innegabile. Forse si potrebbe anche pensare basarsi su fasce di età, in quel caso in gruppi non puoi fare un lavoro specifico sulla storia specifica, ma accompagnare alcune questioni, perché c'è un primo



lavoro. Un lavoro grupppale di condivisione delle proprie storie divisi in fasce d'età, cosa che non puoi fare con i piccolissimi ma con gli adolescenti si, ma anche con i preadolescenti. Però lì è una questione di avere ben chiare quali sono le teorie che sostengono il lavoro con i gruppi, bisogna essere molto preparati sull'età evolutiva, bisogna essere supportati da una supervisione esterna, per cogliere nel successivo incontro come rilanciare nei termini utili e comprensibili per il gruppo. C'è un altro tema di cui vorrei parlare poi. La separazione: la grande possibilità che dà l'esperienza dell'affido è quello di lavorare, se possibile, fare dei passaggi molto pensati affinché quell'esperienza di separazione sia sana, non sia una rottura, uno strappo. Nella maggior parte delle situazioni, i bambini vengono strappati dalle famiglie, non c'è un accompagnamento, e questo fa vivere l'esperienza della separazione come qualcosa di unicamente negativo, che resta nella vita della persona. Se pensi, nelle famiglie sufficientemente sane, quando arriva la separazione come per esempio l'inserimento al nido, ci vuole un po' di tempo, prima ti fai tre settimane, poi tutta la mattina, poi ci stai quattro ore, poi due, porti dei giochi da casa a scuola, si lavora dunque sull'esperienza della separazione finché separarsi nella vita, che è ciò che ci accade continuamente, non sia più un'esperienza traumatizzante ma evolutiva. L'oggetto transizionale in un bambino ha un'importanza fondamentale, a partire da quel concetto strutturare tutto il processo di separazione, sapendo che c'è una cosa molto importante che porta con sé, e dalla quale per separarsi bene si deve cominciare a investire sul nuovo, non può essere strappato l'oggetto. Dare un senso allo strappo, lavorando simbolicamente sulla storia.

### **Mi racconti in che modo Andrea è stato accompagnato nell'affido.**

Andrea arriva da un contesto di vita che non è di normalità, il carcere, arriva con una grande confusione rispetto a sé e al rapporto con gli altri, con la vita, con le esperienze, con le relazioni. Trova una coppia molto calda, che, nonostante avesse una rabbia immensa per i suoi genitori, nella loro ingenuità, basicità, nella prima fase sono riusciti a capire quanto per lui era importante pensare che comunque c'era una mamma in carcere e un fratello più piccolo, quindi abbiamo strutturato le video chiamate, abbiamo tenuto in piedi, seppur a distanza, una relazione. Sono sempre stati presenti agli incontri protetti con il papà, non hanno inventato fandonie per non accompagnarlo, e hanno lavorato molto nella prima fase. Andrea non poteva passare da organizziamo tutti i giorni tanti incontri con i bambini, ma doveva recuperare degli strumenti che lo rendessero meno diverso dagli altri. E la prima fase è stata molto ben seguita dagli affidatari, nell'accompagnarlo e a trovare delle formule creative con l'abecedario, l'abaco, cose

primitive rispetto all'età che aveva, ma questo gli ha permesso di recuperare velocemente alcune aree di apprendimenti. E questo gli ha dato un passaggio pazzesco nel tema delle relazioni con i coetanei a scuola. Hanno avuto gran buon senso, un sentire emotivo che Andrea si sentiva troppo diverso per gli altri. Le maestre raccontavano infatti che lui si isolava dalla classe e dagli apprendimenti, anche perché nessuno lo poteva seguire al di là della scuola, per cui ci aveva rinunciato. Questo aspetto lo ha gratificato tantissimo, di cominciare a poter giocare a scuola con la maestra, i compagni e sentirsi meno diverso, e da quel momento ha cominciato a investire di più e allora gli affidatari son stati molto sensibili dal crearli delle situazioni di socializzazione al parco, ai compleanni, organizzare feste in casa, invitare amici. E così ha avuto uno slancio evolutivo di ripresa, come spesso accade, anche a livello fisico. Quindi la possibilità con i coetanei in tutte le tappe della vita è un valore unico, serve per la crescita. Poi per lui, che era di origine rom, era anche una questione culturale della famiglia; quindi, per questo non c'era questo interessamento alla scuola, alla socialità. Il rientro alla famiglia d'origine è stato invece straziante, il magistrato non ha tenuto conto delle nostre indicazioni, che erano di aspettare e dare più corpo a questa esperienza, prima del rientro. È arrivato un decreto che in ventiquattro ore ci chiedeva di stemperare; quindi, nel caso di Andrea non è stato possibile lavorare sull'accompagnamento alla separazione; quindi, c'è stato uno strappo da un contesto in cui lui aveva investito tantissimo, che si conclude con l'immagine di Andrea che abbraccia al collo Mirca, che lo sta portato dal papà e lui dice "salvami, proteggimi". Non deve mai andare così l'affido, mai. Una storia di un anno e mezzo, dove lui ha recuperato un sacco di capacità, dove ha appurato i suoi talenti, le sue risorse, negata. Negargli tutta la fatica che ha fatto, è stare sul diritto dell'adulto e non su quello del minore. Quando c'era il presidente nazionale degli avvocati dell'Ordine, aveva detto "non esiste il diritto dell'adulto, dal punto di vista della legge, se non lo tempera al dovere del genitore", ma è questione di poteri. Il decreto del giudice può essere stato solo un evento di corruzione o paura di attacchi di avvocati, non c'è altra spiegazione. Nonostante ciò, loro hanno continuato a stare nella vita di questo bambino, pur di tenere una continuità affettiva, Andrea tornava ma ora non lo trovano più. Andrea, come sai, arriva da un contesto di vita che non è di normalità, cioè è il carcere, arriva con una grande confusione rispetto a sé e al rapporto con la vita, con gli altri, con le esperienze, con le relazioni. Trova una coppia molto calda, molto calda. Loro sì, nonostante avessero una rabbia immensa nei confronti dei genitori (e comprensibile), nella loro ingenuità, in qualche modo basicità, perché sono persone che culturalmente non hanno grandi competenze, in quella fase, la prima fase, sono riusciti a capire quanto per lui era importante comunque pensare che c'era una mamma in

carcere e un fratello più piccolo, Quindi abbiamo organizzato le videochiamate, abbiamo tenuto in piedi, seppur a distanza, una relazione. Sono sempre stati presenti agli incontri protetti con il papà. “Presenti” nel senso che non hanno, come succede a volte, inventato delle fandonie per non accompagnarlo a questi appuntamenti e hanno lavorato molto in questa prima fase. Per Andrea – almeno questa è la Claudia visione – investire sui coetanei, che era il suo problema, non poteva passare da “organizziamo tanti giorni incontri con altri bambini”, ma lui doveva recuperare degli strumenti che lo rendessero meno diverso dagli altri. La prima parte è stata molto di apprendimento, trovando anche delle formule creative – penso recuperare l’abecedario, penso all’abaco, strumenti molto primitivi rispetto all’età che lui aveva quando è andato in affido. Questo gli ha permesso – perché il bambino comunque era sano – di recuperare velocemente su alcune aree di apprendimenti. Questo se lo è giocato a scuola, questo a scuola è stato un passaggio pazzesco sul tema delle relazioni con i coetanei. Ecco, penso che loro in questo abbiano avuto la risorsa del buon senso, cioè non c’è stata un’intellettualizzazione, un “faccio questo perché c’è quella teoria”, ma c’è stato un sentire, un sentire emotivo che questo bambino si sentiva troppo “altro” dagli altri. E ne aveva tutte le buone ragioni: era un bambino cresciuto in carcere, con una mamma con un penale gravissimo, con dieci fratelli, uno di qua uno di là del mondo, con una impossibilità di tenere in piedi un’identità. Quindi, quello che ci raccontavano le maestre era che lui si isolava dalla classe, si isolava anche dagli apprendimenti perché poi nessuno lo poteva seguire al di là della scuola, quindi ci aveva rinunciato. Questo è un aspetto che lo ha gratificato tantissimo, ovvero cominciare ad avere gli strumenti per giocare a scuola con la maestra, con i compagni e sentirsi meno diverso con i compagni. Ha cominciato in quel momento a investire di più. In quel momento, poi, gli affidatari sono stati sensibili nel creargli delle situazioni di socializzazione: portarlo al parco, andare ai compleanni, organizzare feste in casa, portare degli amici e poi lui era partito alla grande su tutti i versanti. Lo slancio evolutivo, la crescita e la ripresa. Come spesso accade ci sono dei bambini che restano piccoli di struttura, no? Finché non hanno il nutrimento giusto per fare il salto e cominciano a crescere anche fisicamente, è incredibile. Lui aveva questo problema ai denti, tutta la mancanza di cure primarie. Quindi, partendo da questo aspetto qui, di cura, di cura delle sue capacità, di conoscerne i talenti, questo gli ha permesso un po’ alla volta di aprirsi alla socialità. Questo è un valore unico, la possibilità di confronto con i coetanei in tutte le tappe della vita è un nutrimento alla crescita fondamentale per un bambino, ma anche per un adolescente. L’inserimento è stato più che positivo, nonostante ci fosse una famiglia di origine che contrastava completamente, perché Andrea è di origine rom, quindi c’era anche una questione

culturale. La famiglia di origine voleva rivendicare quell'appartenenza, da qui il disinvestimento sulla scuola, perché poi sappiamo che spesso i bambini vanno a elemosinare, fanno altro, non vanno a scuola, se non in casi rarissimi. Il confronto con la famiglia che lo ha accolto, che, invece, dà molto valore a questi aspetti qui. Questo penso che per Andrea non sia stato facile, però era quello che gli serviva.

### **Rispetto, invece, al momento del rientro nella famiglia di origine?**

Quello è stato veramente straziante. Ahimè, non abbiamo mai capito le motivazioni profonde, ma il magistrato non ha tenuto conto di quelle che erano le nostre indicazioni che erano di aspettare, di dare più corpo a questa esperienza prima del rientro in famiglia. È arrivato un decreto che ci chiedeva in 24 ore di ottemperare. Quindi, nel suo caso non è stato possibile lavorare, anche se l'avremmo fatto con fatica, perché gli affidatari erano talmente sul bene del bambino che lo avrebbero fatto, bisognava accompagnare questa separazione. È avvenuto, invece, uno strappo da un contesto in cui Andrea aveva investito tantissimo che si conclude con la famosa immagine di lui al collo dell'operatrice che lo sta accompagnando dal papà e gli dice "salvami, proteggimi". Non deve mai accadere questo nell'affido, mai. È come, appunto, in una storia che è stata di un anno e mezzo, molto nutriente, dove ha recuperato capacità, ha lavorato i suoi talenti e le sue risorse, è come negargli quello che ha fatto e tutta la fatica. È stare sul diritto dell'adulto, non del minore. Dal mio punto di vista è molto chiaro. Qualche anno fa, al convegno nazionale degli avvocati, la presidente aveva detto "non esiste il diritto dell'adulto...Dal punto di vista della legge, se la vogliamo interpretare a favore dei bambini, decade il diritto dell'adulto se questo non ottempera ai suoi doveri di genitore. Questa cosa la penso profondamente, dopodiché è questione di poteri. Una ragione purtroppo può essere legata alla corruzione o alla paura di ritorsioni con gli avvocati. Il che mi manda in bestia ancora oggi.

## Bibliografia

- Allegri E., Zucca F., *Il colloquio nel servizio sociale*, Carocci, Roma, 2006.
- Ammaniti M. (a cura di), *Psicopatologia dello sviluppo. Modelli teorici e percorsi a rischio*, Raffaello Cortina, Milano, 2010.
- Ammaniti M., Stern D. (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari, 1991.
- Bagnasco A., Barbagli M., Cavalli A., *Corsi di sociologia*, Il Mulino, Bologna, 2007.
- Bateson G., *Mente e Natura. Un'unità necessaria*, Adelphi, Milano, 1984.
- Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, Carocci, Roma, 2010.
- Baynes P., *Untold stories A discussion of life story work*, *Adoption & Fostering*, 32, 2, 2008, pp.43-49.
- Belotti V., *Bambine e bambini temporaneamente fuori dalla famiglia di origine: affidamenti familiari e collocamenti in comunità al 31 dicembre 2010*, Istituto degli Innocenti, Firenze, 2014.
- Benigno F., Calvi G., Baldissara L., Passerini L., *Forme di storia*, di Hayden White, in *Il Mulino-Rivisteweb*, Contemporanea, Fascicolo 3, luglio 2008, pp.515-538.
- Benjamin W., *Opere complete. Volume VI Scritti 1934-1937*, Einaudi, Torino, 2004.
- Bettelheim B. (1977), *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano, 2007.
- Biffi E. (a cura di), *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia*, Franco Angeli, Milano, 2010.
- Bini L., *Documentazione e servizio sociale. Manuale di scrittura per gli operatori*, Carocci, Roma, 2018.
- Bocci F., Franceschelli F., *Raccontarsi nella Scuola dell'Infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità*, in *Italian journal of special education of inclusion*, 2, 1, 2014, pp.145-163.
- Braverman L.D., O'Connor K., Schaefer C.E., *Handbook of play therapy*, Wiley, Hoboken, 2016.
- Brockmeier J., *Narrazione e cultura*, Mimesis, Milano-Udine, 2014.
- Bruner J., *Il Conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando Editore, 2017.
- Bruner J., *La fabbrica delle storie*, Laterza, Bari, 2002.
- Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 1988.

- Bruner J., La ricerca del significato. Per una psicologia culturale, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- Bronfenbrenner U., Ecologia dello sviluppo umano, Il Mulino, Bologna, 1986.
- Buchanan A., The Experience of Life Story Work: Reflections of Young People Leaving Care, University of Cardiff, 2014 (disponibile su: [https://orca.cardiff.ac.uk/id/eprint/64531/8/LSRP\\_Final%20Document\\_with%20appendices\\_V.2.pdf](https://orca.cardiff.ac.uk/id/eprint/64531/8/LSRP_Final%20Document_with%20appendices_V.2.pdf)).
- Burack-Weiss A., Lawrence L.S., Mijangos L.B., Narrative in social work practice. The power and possibility of story, Columbia University, New York, 2017.
- Calliari P. (a cura di), Degasperi M. (a cura di), I bambini pensano con le storie, Provincia Autonoma di Trento, Trento, 2007.
- Campanini A. (a cura di), Nuovo dizionario di servizio sociale, Carocci, Roma, 2013.
- Campanini A. (a cura di), Canevini (a cura di), Servizio sociale e lavoro sociale: questioni disciplinari e professionali, Il Mulino, Bologna, 2013.
- Caravita S., Milani L., Traficante D., Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, Il Mulino, Bologna, 2018.
- Carr A., Michael White's narrative therapy, in Contemporary Family Therapy, 20, 4, 1998, pp.485-503.
- Casey E.S., Remembering. A phenomenological study, Indiana University press, Bloomington, 2000.
- Cassibba R., Elia L., L'affidamento familiare. Dalla valutazione all'intervento, Carocci, Roma, 2007.
- Cavalletto G.M., Olagnero M., Narrazioni e generazioni, in M@gm@, 10, 1, 2012 (disponibile su: [http://www.magma.analisiqualitativa.com/1001/article\\_25.htm](http://www.magma.analisiqualitativa.com/1001/article_25.htm)).
- Cavarero A., Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione. Feltrinelli, Milano, 1997.
- Chistolini M., Accompagnare i bambini dalle difficili storie familiari: alcune considerazioni alla luce della teoria dell'attaccamento, in Terapia Familiare, n.80, 2006, pp.61-87.
- Chistolini M., La conoscenza della propria storia nei bambini, un diritto tutelato in ambito europeo? In Minorigiustizia, 2, 2008, pp.1-13.

- Chistolini M., Poli N., Zandonai M., Perché sono stato adottato? Il lifebook, la fiaba e altri suggerimenti per raccontare la storia adottiva, Franco Angeli, Milano, 2021.
- Cipolloni M.V., Cirillo S., L'assistente sociale ruba i bambini?, Raffaello Cortina, Milano, 1994.
- Cirillo S., Famiglie in crisi e affido familiare. Guida per gli operatori, La nuova Italia Scientifica, Roma, 1986.
- Comelli I., Kaneklin L.S., Affidato familiare. Sguardi e orizzonti dell'accoglienza, Vita e pensiero, Milano, 2013.
- Conti P., Il mito delle proprie origini. Bambini e genitori adottivi alle prese con la costruzione della propria storia, Magi, Roma, 2018.
- Coordinamento Nazionale Servizi Affidati, Affidato sine die, 2002 (disponibile su: [https://www.tavolonazionaleaffido.it/files/-2002--affido\\_sine\\_die\\_258f3p2l.pdf](https://www.tavolonazionaleaffido.it/files/-2002--affido_sine_die_258f3p2l.pdf)).
- Corbetta P., Metodologia e tecniche della ricerca sociale, Il Mulino, Bologna, 1999.
- Cyrulnik B. (a cura di), Malaguti E. (a cura di), Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi, Erickson, Trento, 2005.
- Dal Pra Ponticelli M., Pieroni G., Introduzione al servizio sociale. Storia, principi, deontologia, Carocci, Roma, 2005.
- Dal Pra Ponticelli M., Nuove prospettive per il servizio sociale, Carocci, Roma, 2010.
- Damasio A., Emozione e coscienza, Adelphi, Milano, 2007.
- Danger S., Adaptive doll play: Helping children cope with change, International Journal of Play Therapy, 12, 1, 2003, pp.105–116.
- Demetrio D., Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé, Raffaello Cortina, Milano, 1996.
- Demetrio D. (a cura di), L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto, Unicopli, Milano, 1999.
- Demetrio D. (a cura di), Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura, Mimesis, Milano-Udine, 2012.
- Epston D., White M., Narrative means to therapeutic ends, Norton, New York-Londra, 1990.
- Fazzi L., Teoria e pratica del servizio sociale: un'introduzione, Franco Angeli, Milano-Roma, 2017.

- Ferrari M., Miodini S., *La presa in carico nel servizio sociale: il processo di ascolto*, Carocci, Roma, 2018.
- Filippini S., Ardesi S., *Il servizio sociale e le famiglie con minori. Prospettive giuridiche e metodologiche*, Carocci, Roma, 2008.
- Fonagy P., Target M., Attachment and reflective function: Their role in self-organization, *Development and Psychopathology*, 9, 1997, pp. 679–700.
- Forcolin C., *Io non posso proteggerti. Quando l'affido finisce: testimonianze e proposte perché gli affetti possano continuare*, Franco Angeli, Milano, 2009.
- Formenti L., *La formazione autobiografica. Confronto tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*, Guerini Studio, Milano, 2002.
- Gallagher B., Green A., In, out and after care: young adults' views on their lives, as children, in a therapeutic residential establishment, *Children and Youth Services Review*, 34, 2012, pp.437–450.
- Gallavotti C., *Approccio narrativo e servizio sociale. Raccontare di sé e raccontare dell'Altro*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna, 2020.
- Gallavotti C. (a cura di), *Aristotele. Dell'arte poetica*, Mondadori, Milano, 1974.
- Galli J., Pistacchi P., *Un viaggio chiamato affido. Un percorso verso la conoscenza dei soggetti e delle dinamiche dell'affidamento familiare*, Unicopli, Milano, 2006.
- Gallina M., Mazzucchelli F., *Il colloquio psico-sociale nei servizi per i minori e per la famiglia*, Franco Angeli, Milano, 2016.
- Garbellotti M. (a cura di), Rossi M.C. (a cura di), *Madri e padri sociali tra passato e presente. Per una storia dell'adozione*, Viella, Roma, 2017.
- Giddens A., Sutton P.W., *Fondamenti di sociologia*, Il Mulino, Bologna, 2014.
- Gottschall J., *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino, 2014.
- Green G.J., Lee M.Y., *Solution-oriented social work practice. An integrative approach to work with client strengths*, Oxford University, Oxford, 2011.
- Hammond S.P., Young J., Duddy C., *Life story work for children and young people with care experience: A scoping review*, *Developmental Child Welfare*, 2020, 2, 4, 2020, pp. 293–315.
- Ius M., Milani P., *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*, Raffaello Cortina, Milano, 2010.



- Le Grand J.L., Pineau G., *Les histoires de vie*, Presses Universitaires de France, Paris, 2013.
- Leavy P. (a cura di), *The Oxford Handbook of Qualitative Research*, Oxford University, Oxford, 2014.
- Lejeune P., *Il patto autobiografico*, Il Mulino, Bologna, 1986.
- Levorato M.C., *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna, 2000.
- Lyotard J. F. (1979), *La condition postmoderne*, Feltrinelli, Milano, 2014.
- Jakobson R. (1958), *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano, 2002.
- Jedlowski P., *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Mondadori, Milano, 2000.
- Kadushin A., *Il colloquio nel servizio sociale*, Astrolabio-Ubaldini, Roma, 1980.
- Maggiolini A., *Trasformazione del senso*, in *Psichiatria e Psicoterapia*, 32, 4, 2013, pp. 275-291.
- Marchese A., *L'officina del racconto. Semiotica della narritività*, Mondadori, Milano, 1983.
- Mauss M. (1950), *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*, 2002.
- McAdams D.P., *The psychology of life stories*, in *Review of General Psychology*, 5, 2, 2001, pp.100-122.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare*, Roma, 2012.
- McTighe J.P., *Narrative theory in clinical social work practice*, Springer, New York, 2018.
- Mitchell W.J.T. (a cura di), *On narrative*, University of Chicago Press, Chicago, 1984.
- Moor J.E., 'The Storying Spiral': a narrative-dramatic approach to life story therapy with adoptive/foster, *International Journal of Play*, 8,2, 2019, pp.204-218.
- Morgan A., *What is narrative therapy? An easy-to-read introduction*, Dulwich Centre publications, Adelaide, 2000.
- Moro A.C., *Manuale di diritto minorile. Quinta edizione*, Zanichelli, Bologna, 2014.
- Mortari L., *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano, 2015.
- National Institute for Health and Care Excellence, *Looked-after children and young people*, Public Health England, 2022 (disponibile su:

<https://www.nice.org.uk/guidance/ng205/resources/lookedafter-children-and-young-people-pdf-66143716414405>).

- Neve E., *Il servizio sociale. Fondamenti e cultura di una professione*, Carocci, Roma, 2008.
- Ong W. J., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna, 1986.
- Parton N., O' Byrne P., *What do we mean by constructive social work*, 2000 (disponibile su: <https://ojs.uwindsor.ca/index.php/csw/article/download/5605/4587?inline=1>).
- Payne M., *Modern social work theory*, Palgrave MacMillan, Londra, 2014.
- Pellai A., Tamborini B., Tabù. *Come parlare ai bambini dei temi più difficili attraverso l'educazione emotiva*, Mondadori, Milano, 2020.
- Philpot T., Rose R., *The child's own story. Life story work with traumatized children*, Jessica Kingsley, Londra, 2005.
- Poggio B., *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Carocci, Roma, 2004.
- Propp V.J., *Morfologia della fiaba. Con un intervento di Claude Lévi-Strauss e una replica dell'autore*, Einaudi, Torino, 1966.
- Quinney L., Riessman C.K., *Narrative in Social Work: A Critical Review*, Sage Publications, Londra, Vol. 4(4), 2005, pp. 391–412.
- Regione del Veneto, *Linee Guida 2008 per i servizi sociali e sociosanitari. L'affido familiare in Veneto. Cultura, orientamenti, responsabilità e buone pratiche per la gestione dei processi di affidamento familiare*, 2008.
- Ricoeur P., *Tempo e racconto*, Jaka book, Milano, 1986.
- Rogers C.R., *La terapia centrata sul cliente*, Psycho, Firenze, 2000.
- Rose R., *Life story therapy with traumatized children. A model for practice*, Jessica Kingsley, Londra, 2012.
- Russ S.W., *Play in child development and psychotherapy. Toward empirically supported practice*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, 2004.
- Saleebey D., *The strengths perspective in social work practice: extensions and cautions*, in *Social work*, 41, 3, 1996, pp. 296-305.
- Saleebey D., Weick A., *Postmodern perspectives for social work*, in *Social Thought*, 18(3), 1998, pp. 21-40.

- Sartori P. (a cura di), *Mi affido. Ti affidi. Affidiamoci. L'affido familiare: una chance per la comunità sociale*, La meridiana, Molfetta, 2013.
- Savage, M., *Young women adopted from foster care create personal public service announcements: narrative constructs in arts-based enquiry*, *Qualitative Research in Psychology*, 17, 2, 2020, pp.204–221.
- Schofield G., Beek M., *Providing a secure base: Parenting children in long-term foster family care*, *Attachment & Human Development*, 7, 2005, pp.3-26.
- Segre C., *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Einaudi, Torino, 1999.
- Selwyn J., Staines J., "I wish someone would explain why I am in care": The impact of children and young people's lack of understanding of why they are in out-of-home care on their well-being and felt security, *Child & Family Social Work*, 25, S1, 2020, pp.97–106.
- Shotton G., 'Remember when...': exploring the experiences of looked after children and their carers in engaging in collaborative reminiscence, *Adoption & Fostering*, 37, 4, 2013, pp.352–367.
- Smith J.A., Flowers P., Larkin M., *Interpretative phenomenological analysis. Theory, method, research*, Sage, Londra, 2009.
- Smorti A., *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Giunti, Firenze, 1994.
- Smorti A. (a cura di), *Il sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona*, Giunti, Firenze, 1998.
- Spagnulo P., *Guida al counseling. I fondamenti tecnici della relazione d'aiuto*, Ecomind, Salerno, 2006.
- Steenbakkens A., van der Steen S., Grietens H., 'To talk or not to talk?': Foster youth's experiences of sharing stories about their past and being in foster care, *Children and Youth Services Review*, 71, 2016, pp.2–9.
- Striano M., *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, in *M@gm@*, 3, 3, 2005 (disponibile su: [http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo\\_01.htm](http://www.analisiqualitativa.com/magma/0303/articolo_01.htm)).
- Trentini G., *Oltre l'intervista. Il colloquio nei contesti sociali*, Isedi, Torino, 2000.
- Turkle S. (a cura di), *Evocative objects. Things we think with*, MIT press, Cambridge, 2007.

- Tylor E.B., *Primitive Culture*, John Murray, Londra, 1871.
- Vattimo G., *La fine della modernità*, Garzanti, Milano, 1991.
- Ward H., Continuities and discontinuities: Issues concerning the establishment of a persistent sense of self amongst care leavers, *Children and Youth Services Review*, 33, 2011, pp.2512–2518.
- Watson D., Hahn R., Staines J., Storying special objects: Material culture, narrative identity and life story work for children in care, in *Qualitative Social Work*, Vol. 19(4), 2020, 701–718.
- White M., *Workshop Notes*, Dulwich Centre publications, Adelaide, 2005 (disponibile su: <https://dulwichcentre.com.au/michael-white-workshop-notes.pdf>).
- Winnicott D. (1971), *Playing and Reality*, Routledge, Londra, 2005.