

solo, per entrambi gli strumenti è prevista la loro adozione tramite un accordo di programma.

Oltre alle indicazioni contenute nel testo della legge quadro, il Piano nazionale 2001-2003 richiama (parte III) alcuni aspetti generali del processo di pianificazione e, in particolare, le fasi metodologiche per la predisposizione del Piano di zona:

- a) attivazione della procedura, prevedendo il coinvolgimento di tutti i soggetti interessati e la definizione dei singoli ruoli;
- b) ricostruzione della “base conoscitiva”, ai fini dell’analisi dei bisogni e della conoscenza dell’esistente;
- c) individuazione degli obiettivi strategici;
- d) precisazione dei contenuti;
- e) approvazione del Piano di zona e sottoscrizione di un accordo di programma.

Il Piano di zona va costruito in stretta connessione, come ricorda il Piano nazionale, con il Piano territoriale per l’infanzia e l’adolescenza, affidando all’Ente locale (Comune capofila o Comuni associati, Comunità montana) il ruolo di regia di tale processo progettuale.

Occorre tuttavia evitare il rischio che il Piano di zona sia considerato come uno dei tanti strumenti amministrativi a disposizione della Pubblica Amministrazione, con la conseguenza di focalizzare l’attenzione sugli aspetti burocratici e formali e non su quelli sostanziali e di processo. Processo che va tutelato sia sotto il profilo della regia politica che di quella tecnica, alla quale sono richieste competenze elevate alla negoziazione e alla mediazione, capacità di fare sintesi di sensibilità e di approcci molteplici, all’interno di un quadro teorico e di un’impostazione metodologica condivisa.

La costruzione del Piano di Zona si traduce infatti nella costituzione di tavoli allargati di lavoro, cui possono partecipare i soggetti previsti nell’art. 19, comma 3 (L.328/00). Un fattore facilitante il funzionamento del tavolo predisposto per l’elaborazione del Piano di zona può essere perciò costituito dalla presenza di quelle figure (operative, tecniche, politiche) che hanno accumulato apprendimenti preziosi rispetto a tale modalità di lavoro e le cui competenze rappresentano quindi un elemento

di garanzia sul piano del processo attivato. Come disse Massimo Troisi è meglio “ricominciare da tre”, laddove possibile.

1.4.3 Le condizioni per l'integrazione

Per evitare i rischi di dis-integrazione dei processi descritti in precedenza, occorre chiedersi quali indicazioni possano essere formulate per far sì che la strategia delle connessioni e dell'integrazione:

- venga avviata, raccogliendo una sfida che è allo stesso tempo culturale, metodologica, organizzativa e strategica (è una sfida possibile, come hanno tra l'altro dimostrato le attività sperimentali di promozione e ricognizione sulla legge 285 realizzate dal Centro nazionale);
- si consolidi, laddove rappresenta ancora una esperienza fragile, non ancora entrata a far parte del bagaglio culturale e metodologico delle persone e delle organizzazioni;
- si sviluppi ulteriormente, laddove percorsi pregressi hanno già costruito e rafforzato le competenze necessarie.

Le esperienze maturate sul campo permettono di focalizzare alcuni aspetti e fattori utili alla costruzione di un reale partenariato fra i soggetti coinvolti; le riprendiamo sinteticamente:

- la presenza di identità “forti”, professionali e organizzative, disponibili a un reciproco riconoscimento e valorizzazione dell'apporto di ciascun soggetto;
- la chiarezza dei ruoli e dei compiti affidati a ciascun soggetto;
- un atteggiamento proattivo, legato a una matura consapevolezza e a un'adeguata motivazione;
- flussi di informazione veicolati in modo corretto, esaustivo e con tempestività;
- l'accudimento dei processi di conoscenza reciproca e di comunicazione;
- l'essere parte di tali processi fin dall'inizio, fin dalla fase ideativa, in un ruolo effettivo di attori protagonisti e non di comparse;
- l'essere portatori, come amministratori, di sensibilità e di motivazione, così come agli operatori e ai tecnici sono richieste competenze e adeguate motivazioni.

Molti altri elementi potrebbero essere sottolineati ma, tralasciando un elenco che rischierebbe di essere molto lungo, è preferibile sottolineare che il termine “condizioni” non allude a fattori preesistenti all’avvio di processi di integrazione. Si tratta bensì di condizioni di processo, da fecondare e sviluppare in corso d’opera con una paziente, costante, intelligente opera di supporto e di monitoraggio.

1.5 La comunità locale

Lo sviluppo delle esperienze nel settore del coordinamento e dell’integrazione ha contribuito a introdurre un’espressione, *lavoro di comunità*, che precedentemente alla legge 285 era patrimonio di una cerchia ristretta di operatori e tecnici oltre che di studiosi. La legge ha infatti introdotto la dimensione comunitaria locale quale elemento capace di qualificare l’intero impianto politico, culturale, metodologico. Per un progetto rivolto all’infanzia e all’adolescenza la comunità locale assume un’importanza fondamentale, in quanto è attraverso la sua attivazione che si costruisce la rete delle risorse solidali.

È in atto quindi un processo allargato di riscoperta della comunità come risorsa e del lavoro di comunità come strategia e strumento delle politiche sociali, non solo delle politiche dell’infanzia e dell’adolescenza.

La legge 328 non presenta nel suo dizionario l’espressione comunità locale. È chiaro tuttavia che l’affidamento agli attori locali, attraverso il Piano di zona, del compito di realizzare il sistema integrato degli interventi e dei servizi sociali rappresenta la conferma della strategia indicata, fra i cui obiettivi vi è poi quello di promuovere la solidarietà sociale (art. 1). La legge quadro codifica di fatto un sistema di *welfare* municipale e comunitario, in cui sono protagoniste le autonomie locali, i diversi soggetti del terzo settore e soprattutto i cittadini, sostenendo e valorizzando fra l’altro le responsabilità familiari.

È nella comunità locale che deve essere perciò attivato il processo di comunicazione e di integrazione fra istituzioni, servizi, enti, famiglie, ecc. che porterà la collettività a percepirsi e a diventare effettiva risorsa (comunità competente). Ed è sempre in tale contesto che va ridata centralità all’opzione educativa, nelle scelte delle

amministrazioni pubbliche e nei processi di integrazione dei diversi sistemi locali (comunità educante).

Va precisato che il lavoro di comunità non è una disciplina con un suo statuto epistemologico, ma una strategia che attinge a quadri teorici diversi e che tende a mobilitare e a coinvolgere i soggetti della comunità locale: quelli istituzionalmente deputati a occuparsi di politiche sociali ma anche figure nuove, “operatori grezzi”, “native walkers”. Oltre ad esempio ai genitori, i progetti attivati nell’ambito delle leggi di settore nell’area delle politiche giovanili hanno individuato, coinvolto, valorizzato figure apparentemente lontane e non inseribili in tale contesto: baristi, commercianti, autisti di pullman e altri ancora, in quanto soggetti che bambini, adolescenti e giovani incontrano con frequenza spesso quotidiana. Per tali figure i progetti citati hanno rappresentato un’opportunità totalmente nuova di sperimentare partecipazione, di proporsi come attori di azioni importanti, di accrescere i livelli di consapevolezza rispetto al ruolo che essi possono assumere nell’ambito delle azioni per l’infanzia e l’adolescenza e, più in generale, delle azioni di sviluppo della comunità locale.

Il percorso guarda quindi alla comunità solidale, alla comunità competente, alla comunità educante come a comunità “possibili” e non a realtà “date”, in cui l’attenzione ai problemi collettivi non può andare a discapito di quelli individuali.

Occorre, a tale proposito, lavorare ancora molto:

- sul versante teorico e metodologico, per elaborare modelli convincenti e praticabili;
- sul versante del lavoro integrato, onde evitare il rischio che la strategia finisca per enfatizzare – all’interno della zona o ambito territoriale – il ruolo delle singole comunità locali (dei singoli Comuni), legittimando progetti e servizi funzionali a una visione campanilistica e venendo così ad indebolire la dimensione di integrazione territoriale più ampia.

Il lavoro di comunità è una strategia in cui cambiano continuamente i soggetti in campo, le regole, i percorsi, ecc.. Per vincere o, meglio, per partecipare occorrono azioni veloci, manovre creative, solidi legami e alleanze con tutti (nel nostro caso tutti gli attori della comunità locale). Si è chiamati a destreggiarsi fra problemi innumerevoli, sfide

sempre nuove e imprevisi continui. Viene richiesto di misurarsi su nuove iniziative, di dedicare più tempo al dialogo, di investire con continuità nella formazione.

1.6 Il nodo della partecipazione

Tra gli esiti positivi cui le esperienze nel settore delle politiche per l'infanzia e l'adolescenza sono approdate vi è senza dubbio quello di aver orientato l'attenzione ai processi di partecipazione diretta di bambini, ragazzi, adulti nell'ambito dei progetti attivati. Il ruolo da essi assunto di co-autori e di co-attori è espressione dei diritti di cittadinanza delle persone, viste non più come utenti (e tanto meno clienti) dei servizi, oppure come fruitori passivi di risposte costruite e fornite da altri, spesso tra l'altro in chiave assistenzialistica.

In realtà, in diversi casi, si tratta di un'attenzione più riportata al piano culturale che a quello operativo, seppure si osserva una certa diffusione di determinate tipologie di interventi, quali ad esempio il Consiglio comunale dei ragazzi. Ci permettiamo anche a questo proposito di inserire alcune riflessioni derivanti da un atteggiamento di vigilanza critica sulle cose. Riteniamo che in alcune situazioni si sia posta un'enfasi eccessiva sulla partecipazione, vista quasi come un imperativo categorico al quale adempiere, cercando di individuare – magari con qualche forzatura – degli spazi, dei momenti, delle opportunità delle quali poter effettivamente dire che hanno rappresentato un'occasione di partecipazione. Tuttavia non si tratta di creare occasioni, col rischio che esse si rivelino esperienze protette, separate dal resto, avulse da una cultura della partecipazione che non può non essere costruita nel tessuto della comunità locale, non può che impegnare i processi che lo attraversano. Si tratta sempre di porsi nella prospettiva di un lungo cammino, necessario per sviluppare esperienze partecipative inserite nelle politiche di comunità. Se si costruiscono legami di comunità attraverso un lavoro di attivazione di risorse, di intensificazione delle relazioni, di promozione di cambiamenti, allora la partecipazione di bambini, ragazzi e famiglie diventa una dimensione che attraversa come elemento costitutivo tutti i mondi vitali (famiglia, scuola, servizi, associazioni, ecc.). La sfida della partecipazione, così intesa, rimanda alla sfida più grande e complessiva dell'essere partecipi dell'avventura stessa

della vita umana nella sua quotidianità. Significa, per un bambino, un ragazzo, un giovane (ma anche per l'adulto) diventare sempre più consapevole che partecipare non significa altro che apprendere il rapporto con l'alterità, con ciò che è altro da sé. È un impegno non solo di politica sociale, ma ancor prima di carattere etico ed educativo.

Se è vero che il bilancio per quanto riguarda i riscontri dell'operatività è fatto di luci e di qualche ombra, sul piano delle riflessioni e degli studi il dibattito è ancora aperto. Sul piano più concettuale non sono ancora definiti e acquisiti orientamenti comuni rispetto ai significati che il termine può esprimere e che sono stati recentemente oggetto di un'ampia ricognizione².

La legge 328 sancisce esplicitamente l'opzione partecipativa nell'art. 1, comma 6, dove il testo così si esprime: "La presente legge promuove la partecipazione attiva dei cittadini, il contributo delle organizzazioni sindacali, delle associazioni sociali e di tutela per gli utenti per il raggiungimento dei fini istituzionali di cui al comma 1." È una dichiarazione impegnativa (per il legislatore e per chi deve tradurre lo spirito e la lettera), il cui significato tra l'altro non può essere ricondotto esclusivamente ai processi di cui sono protagonisti bambini e ragazzi. Rileggendone il senso non dal punto di vista dei soggetti fruitori, ma di quello dei soggetti attuatori e decisori, partecipare significa — come sperimentato nell'ambito delle normative precedenti — poter assumere un ruolo di effettivi protagonisti: e ciò riguarda (ha riguardato) molti Enti (pensiamo ad esempio ai Comuni di piccole dimensioni), molti amministratori locali, figure amministrative, operatori pubblici e privati cui è stata data l'opportunità concreta di essere attori nella progettualità finanziata con i fondi di leggi nazionali e regionali e che ora, soprattutto con lo strumento del Piano di zona, vedono consolidato tale ruolo.

1.7 Valutazione e formazione

A fronte dell'accresciuta consapevolezza e riconoscimento dell'importanza del lavoro di valutazione, le esperienze fatte a livello locale in questi ultimi anni di costruzione di modelli e di sperimentazione di strumenti non sempre sono approdate a risultati soddisfacenti. La complessità concettuale e metodologica della valutazione in ambito sociale e socioeducativo è d'altronde

² Cfr. MAURIZIO R. (2001), *Bambini e adolescenti: quale partecipazione?*, in *Cittadini in crescita*, Rivista del Centro Nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, n. 1, Istituto degli Innocenti, Firenze.

oggettiva, al punto che non si è giunti ancora a delineare orientamenti condivisi e molti sono gli approcci e le metodologie in opera.

Le sfide sono quindi molte:

- superare lo stereotipato approccio alla valutazione come strumento di controllo, giudicante e (s)valutante;
- assumere la valutazione come strumento atto a favorire la crescita degli individui e delle organizzazioni;
- restituire la giusta importanza (valorizzare) ai processi messi in atto, oltre che ai risultati; per valutare percorsi di promozione, itinerari di crescita, esperienze di partecipazione, lavoro di comunità occorrono strumenti pertinenti a tale tipo di “prodotti”, e tempi lunghi, anche perché certi fenomeni non possono essere osservati e valutati se non in senso longitudinale;
- individuare un mix convincente tra l'approccio quantitativo e quello qualitativo, sia a livello di paradigmi di riferimento sia a livello di prassi operativa.

La legge 285, ha dato un forte contributo a guardare alla valutazione come un elemento costitutivo del lavoro per progetti (e del Piano territoriale). Con la legge 328 la valutazione diventa uno degli obiettivi della programmazione e viene intesa come “verifica sistematica dei risultati in termini di qualità e di efficacia delle prestazioni, nonché della valutazione di impatto di genere” (art. 3, comma 1).

Occorre, in tale prospettiva, aumentare gli investimenti riguardanti la valutazione, definendo spazi mentali di confronto sugli approcci e opportunità di sperimentazione sul piano metodologico e strumentale. Uno di questi spazi è rappresentato dalla formazione, luogo privilegiato di confronto, di rielaborazione di esperienze, di produzione di conoscenze, di costruzione partecipativa dell'impianto di valutazione.

1.7.1 La formazione

Allo stesso modo della valutazione, va alimentato e aumentato l'impegno nel settore della formazione, condizione e strumento essenziale per costruire quadri comuni sul piano teorico-concettuale e metodologico, promuovendo percorsi integrati che vedono insieme operatori pubblici e privati, livello tecnico e livello politico.

Sul piano dell'approccio e del metodo, la formazione esprime ancora un orientamento prevalente alla erogazione-trasmissione di conoscenze da parte di un docente (l'esperto). Ma spesso tale impostazione non si rivela adeguata. Si sottolinea infatti con l'immagine di una "crisi d'intelligenza" la modalità rigida di pensiero e ragionamento, inadatta a confrontarsi con le dimensioni di complessità e relazionalità che segnano la maggior parte delle attività umane nelle attuali organizzazioni, dei servizi e produttive. D'altro canto, si segnala da più parti la tendenza verso un cambiamento di prospettiva nella logica dell'azione formativa, concepita nell'ottica di una formazione per l'apprendimento generativo e non più adattivo, capace di garantire letture "meno normative e più interpretative dialoganti" dei contesti di riferimento.

La tendenza è in altri termini quella di evidenziare nuove forme di coniugazione del rapporto fra conoscenza-azione anche rispetto alla possibilità di concepire la formazione come un accompagnamento che chiede vicinanza all'azione lavorativa dei soggetti e coinvolgimento nella loro esperienza. È l'imprescindibile esigenza di un apprendimento vicino ai concreti contesti e alle situazioni operative.

La nuova frontiera della formazione sembra essere l'accesso a condizioni di maggiore significato per le persone, sia rispetto alla propria storia personale e professionale, sia per le ricadute operative in cui teoria e pratica risultino meno scisse e più ricomposte e coniugate.

Le brevi considerazioni svolte ci sembrano disegnare un paradigma della formazione — in coerenza tra l'altro con le proposte formative seminariali interregionali che dal '98 sono state portate avanti grazie a quanto previsto dall'articolo 2, comma 2 della legge 285 — capace di affrontare il nodo cruciale della legge 328, il raccordo fra sociale, sanitario e gli altri settori, così come i compiti di progettazione e di realizzazione della rete delle risorse locali. È una formazione chiamata a:

- supportare i processi decisionali,
- accompagnare i processi di crescita e di allocazione delle risorse, in primis quelle umane,
- facilitare i processi di integrazione,
- facilitare il rapporto fra i soggetti, persone e organizzazioni.

Facendo riferimento a un passaggio importante della legge 328, va osservato che l'art. 8 prevede che le Regioni predispongano e finanzino i piani per la formazione e l'aggiornamento del "personale addetto" alle attività sociali. La formazione è quindi un elemento strategico per

garantire l'efficacia di una riforma così complessa. D'altra parte essa richiede cospicui investimenti e, da soli, gli enti locali medio-piccoli non sempre sono in grado di sopportarne i costi: il supporto regionale è perciò essenziale e va ad integrare le risorse autonome dei soggetti locali.

Un punto interrogativo va posto sull'espressione usata dal legislatore a proposito del "personale addetto alle attività sociali". Vi è il rischio che l'attività formativa sia destinata solo al personale tecnico e operativo, dimenticando quanto cruciali sono le figure dei dirigenti, degli amministratori, del personale amministrativo e come esse non sempre hanno maturato un patrimonio adeguato di cultura e di competenze atte ad accompagnare le leggi di settore e la legge quadro.

Il tema della formazione richiama infine una questione di cruciale rilevanza: le figure professionali sociali. I problemi che riguardano le professioni sociali sono molti e certamente di soluzione non facile. Non è certo questa la sede per una disamina articolata e dettagliata, ma va rimarcato che la legge quadro prevede nell'art. 12 che il Ministro per la solidarietà sociale (del lavoro e delle politiche sociali nell'attuale denominazione) definisca con decreto i profili delle figure professionali sociali entro centottanta giorni dall'entrata in vigore della legge, tra l'altro di concerto con i colleghi della sanità, (del lavoro e della previdenza sociale), della pubblica istruzione, dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica. Non è un compito facile, anche perché il dettato della legge prevede numerosi altri adempimenti: definire con apposito regolamento le figure professionali da formare con corsi di laurea di competenza dell'università e quelli con corsi di formazione organizzati dalle Regioni; indicare i criteri per il riconoscimento e l'equiparazione dei profili professionali finora esistenti; mentre un trattamento a parte avranno i profili professionali dell'area sociosanitaria ad elevata integrazione.

L'attesa in merito alle questioni che riguardano le professioni sociali è elevata e lo è da anni. Ad oggi l'applicazione della legge è stata realizzata con il DPR n.328 dell'8 giugno 2001 *Modifiche ed integrazioni della disciplina dei requisiti per l'ammissione all'esame di stato e delle relative prove per l'esercizio di talune professioni, nonché della disciplina dei relativi ordinamenti.*

Nel frattempo – grazie anche ai percorsi sperimentali avviati in diverse aree territoriali in questi ultimi anni – il quadro riguardante il lavoro sociale si è arricchito in particolare degli apporti provenienti dalle esperienze maturate nell'area del lavoro di rete e del lavoro di comunità

locale. Sono emerse figure “nuove”, intese non tanto come nuovi profili prima non esistenti, quanto come l'insieme di competenze che sono richieste a chi si assume il ruolo di promotore e tessitore della rete di risorse territoriali, di coordinatore tecnico delle risorse e dei tavoli locali di lavoro. Sono funzioni complesse che richiedono competenze di merito e di metodo, che richiedono qualità personali, passione, capacità di conduzione di gruppi di lavoro, capacità promozionale e di marketing, competenze alla comunicazione e alla negoziazione. Sono figure alle quali in alcuni contesti sono state attribuite denominazioni tipo “operatore di comunità” “coordinatore di area”, ecc.. Per le funzioni e le responsabilità richiamate, è necessario quindi che i profili esistenti (da definire quali, molto probabilmente attraverso corsi di formazione/aggiornamento organizzati a livello regionale) siano arricchiti di nuove competenze, capaci di abilitarli all'esercizio efficace dei compiti brevemente delineati, in grado di affrontare mansioni così complesse e delicate quali quelle richieste dalla costruzione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.

1.8 Nodi e snodi

Il gioco di parole del titolo fa riferimento a una serie di aspetti, di variabili, di passaggi culturali e metodologici che rappresentano, nella prospettiva di creare il sistema integrato di beni e di servizi, delle criticità forti, dei nodi. Allo stesso tempo, se adeguatamente affrontati e gestiti, costituiscono delle opportunità di grande rilevanza in ordine alla costruzione di un nuovo *welfare*, di grande portata per quanto riguarda le politiche per l'infanzia e l'adolescenza. Ne sottolineiamo alcuni, in particolar quelli che riguardano il ruolo di alcuni “nuovi” soggetti.

Il nodo (e snodo) probabilmente più significativo è quello, va ribadito, relativo al superamento delle concezioni che collocano ancora tali politiche nell'area assistenziale, per far posto a un approccio che la riconosce come un settore di fondamentale importanza nel disegno del nuovo *welfare*. Gli orientamenti che assumeranno le Regioni svolgeranno un ruolo decisivo in tal senso.

Una seconda sottolineatura concerne il coinvolgimento effettivo del mondo della scuola, rimasto frequentemente ai margini dei processi concreti di programmazione e di progettazione attivati nell'ambito della legge 285, pur essendo stato nella generalità delle situazioni uno dei soggetti firmatari degli accordi di programma. Ciò, in una certa misura, trova spiegazione nel fatto

che nello stesso periodo di tempo il mondo dell'istruzione ha vissuto (e in parte sta ancora vivendo) la difficile transizione legata alla normativa sull'autonomia scolastica. Congiuntamente non rappresentano ancora un *habitus* consolidato e necessitano di tempo per passare dalla sperimentazione alla "normalità".

Occorre quindi che la scuola e gli altri attori del territorio individuino percorsi e strategie utili a conseguire l'effettiva partecipazione dei soggetti del mondo dell'istruzione alla costruzione del sistema integrato.

Un cenno va fatto al coinvolgimento del privato aziendale e commerciale nell'ambito dei processi di cui ci stiamo occupando. Si riscontra un'accresciuta sensibilità di tali soggetti, che si percepiscono non solo come erogatori di un *tantum* di finanziamenti e di elargizioni, quanto come attori interessati a contribuire alla promozione di azioni a valenza sociale sul territorio. È una frontiera sostanzialmente innovativa e potenzialmente ricca di sviluppi. Necessitano linguaggi nuovi, progettualità adeguate, disponibilità da parte di chi opera nel sociale a "fare spazio" a interlocutori tradizionalmente visti come soggetti molto lontani, se non addirittura antagonisti.

Un'ultima citazione va fatta rispetto a un altro soggetto che ancora non è entrato diffusamente a far parte dei processi di politica sociale: il mondo ecclesiale cattolico. Tale soggetto ha infatti assunto un ruolo prevalentemente orientato alla gestione di interventi e di servizi, mentre meno frequente è stata la partecipazione dei soggetti del mondo ecclesiale al processo di analisi dei bisogni del territorio e di elaborazione dei progetti. Il riferimento — che allo stesso modo può essere fatto nei confronti delle altre confessioni religiose presenti nel nostro Paese — è motivato dall'ampia diffusione sul territorio di strutture, gruppi e associazioni giovanili che afferiscono alla Chiesa e che si occupano di infanzia, adolescenza, genitorialità. Nel rispetto di quelle che sono le finalità specifiche, in particolare sul piano educativo, di chi esprime un'appartenenza di fede, va tuttavia evidenziato che vi è un terreno ampio di comune interesse, costituito proprio dall'impegno nella "formazione umana" e nella costruzione di una comunità solidale, in coerenza — prima ancora che con gli articoli della legge quadro — con i principi sanciti nella Carta costituzionale.

Riteniamo che l'apporto di chi esprime tale collocazione, con il portato di storia e di impegno nel settore educativo che lo caratterizza, possa rivelarsi reciprocamente fecondo di utili sviluppi e risultati.

1.9 Ricomporre le fratture

L'area dei servizi alla persona è un settore della vita sociale e organizzativa in costante cambiamento. Le spinte alla trasformazione sono molteplici e derivano da fattori diversi. Ciò si accompagna a una crisi del sociale, non solo del lavoro sociale: i legami sociali sono poveri, emerge frequentemente un'identità grupale rispetto a quella sociale, rischia di prevalere un tribalismo molto autoprotettivo.

Ma proprio all'interno di tale quadro, indubbiamente critico, emergono domande nuove:

- di spazi e occasioni per ritrovarsi, per parlare insieme, dove riscoprire il senso delle cose che si fanno, dove riscoprire la possibilità di dare senso alle relazioni, di dare tempo alle cose;
- di legami nuovi, di un tessuto sociale che va rigenerato, di ricostruzione di relazioni significative: fra genitori e figli, fra docenti e genitori, nei rapporti di vicinato, nel tessuto relazionale della comunità locale;
- di partecipazione, intesa come l'esigenza di poter contare localmente di più, di poter contribuire a costruire "beni collettivi";
- di assumere nuove responsabilità, o di esercitare in modo nuovo delle responsabilità già assunte.

Queste domande, e molte altre ancora, interpellano fortemente gli operatori sociali, gli amministratori, i tecnici. Li interpellano e li sollecitano ad accogliere le nuove sfide che il contesto sociale e culturale oggi presenta. Sfide che interpretiamo come rottura di schemi consolidati o, meglio, come ricomposizione di fratture che per lungo (troppo) tempo hanno attraversato il lavoro in ambito sociale. Le consapevolezze acquisite e gli orientamenti normativi inducono a ritenere che tale passaggio possa realizzarsi.

Le ricomposizioni riguardano:

- la frattura individuale/collettivo: il lavoro dell'operatore sociale si colloca sempre a un doppio livello, quello dell'azione con il singolo e quello dell'azione mirata a promuovere processi di costruzione di legami sociali, proprio perché ogni lavoro sociale è costitutivamente lavoro di comunità; se i problemi dell'individuo sono problemi sociali, ciò vuol dire aiutare la comunità locale ad aver cura di sé, costruendo luoghi di

“condensazione” in cui le persone possono ritrovarsi, ricevere aiuto, investire le proprie risorse;

- la frattura formale/informale, come superamento della separatezza fra soggetti istituzionalmente deputati a svolgere determinate funzioni e attori informali (l'allenatore sportivo ha una grande funzione e responsabilità sul piano educativo, seppure non è un educatore di professione);
- la frattura saperi degli operatori (e degli esperti)/saperi della gente: è la contrapposizione tra tecnici, come coloro che detengono le conoscenze e i non tecnici; ma sono proprio le esperienze, le intuizioni di questi ultimi anni che possono produrre soluzioni ai loro problemi e l'esperto ha la responsabilità di non colonizzare con i propri saperi tali potenzialità, ma di metterli a disposizione in una logica di partnership;
- la frattura approccio clinico/approccio comunitario: ricomporre tale rottura significa essere consapevoli che l'approccio psicomotorio ai problemi dell'individuo non può essere separato dall'inserimento dei suoi problemi nel tessuto delle relazioni personali e sociali che vanno, se necessario, ricucite;
- la frattura dimensione cognitiva/dimensione socioaffettiva: ciò concerne specificatamente i processi evolutivi di bambini e adolescenti, in cui ancora troppo frequentemente si osserva la divaricazione fra dimensioni che invece sono parti costitutive dell'identità di un soggetto in evoluzione; l'approccio globale all'individuo richiede agli adulti insegnanti, genitori, educatori, di crescere nelle competenze necessarie e agli adulti amministratori di sostenere tali processi.

Il futuro (e il presente) del lavoro sociale sta nel raccogliere le sfide delineate, in una logica di partnership, di alleanze, di integrazione di competenze, ruoli e risorse.