

## **Affidati alle famiglie e alle scuole. Due studi esplorativi sulla relazione tra le famiglie in situazioni di affido e le scuole**

*Fabio Togni*<sup>1</sup>

### **Abstract**

Il contributo, all'indomani dell'annuncio di nuove linee guida per l'affido che ampliano e chiariscono quelle del 2012, rende conto del fenomeno dell'affido, mostrando come tale istituto debba ancora pienamente liberare il suo potenziale educativo, soprattutto nell'ambito sistemico della relazione tra famiglie e contesti scolastici. Mediante due studi esplorativi, di cui si restituiscono i risultati, si analizza l'efficacia e l'effettività dell'alleanza educativa tra le due istituzioni e si individuano gli elementi ancora da approfondire in termini di transizione. In particolare, i due studi sono utili a evidenziare la necessità di figure professionali di mediazione familiare in ambito pedagogico con profili che sappiano anche creare reti efficaci in ottica di Welfare di comunità e sussidiarietà circolare.

**Parole chiave:** affido, mediazione familiare, scuola, patto educativo di corresponsabilità, welfare circolare di comunità.

### **Abstract**

The contribution, following the announcement of new guidelines for foster care that expand and clarify those from 2012, reports on the phenomenon of foster care, showing how this institution still needs to fully realize its educational potential, especially in the systemic context of the relationship between families and school environments. Through two exploratory studies, whose results are presented, the effectiveness and efficiency of the educational alliance between the two institutions are analysed, and areas that still need further investigation are identified in transition term. In particular, the two studies highlight the need for professional family mediation figures in the pedagogical field with profiles capable of creating effective networks with a focus on Community Welfare and circular subsidiarity.

**Keywords:** foster care, family mediation, school, educational co-responsibility pact, community circular welfare.

---

<sup>1</sup> Professore Associato in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Formazione Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze (UNIFI).

## 1. *La disciplina dell'affido*

L'affido familiare è un istituto legale che mira a proteggere e garantire il benessere del minore, fornendo un ambiente familiare alternativo qualora quello d'origine non abbia, anche temporaneamente, il potenziale genitoriale per poterlo garantire.

Regolamentato dalla Legge 28 marzo 2001, n. 149 e dalla Legge 19 ottobre 2015, n. 175, l'affido si basa sui principi del diritto del minore ad avere una famiglia e incarna il principio del primario e superiore interesse del bambino.

La stessa Costituzione italiana, negli articoli 30 e 31, sottolinea il dovere dello Stato di assistere le famiglie e proteggere i minori.

Le *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare*, redatte da varie istituzioni nel 2012, forniscono un quadro generale dell'affido per condividere principi e modalità a livello nazionale. Tale dispositivo stabilisce interventi di sostegno per le famiglie di origine affinché l'indigenza non impedisca il diritto del minore all'assistenza. Coinvolge diversi attori, tra cui il bambino, la famiglia di origine, la famiglia affidataria e gli operatori dei servizi competenti. Esistono diverse tipologie di affido familiare, adattate alle specifiche esigenze dei bambini e delle loro famiglie. Può essere consensuale o giudiziale, intrafamiliare o etero-familiare e può essere diurno, a tempo parziale o residenziale. La disciplina prevede anche l'istituto dell'affido di bambini in situazioni particolari, garantendo loro un ambiente adeguato e un supporto personalizzato, in situazioni anche legalmente molto delicate.

In avvio del 2024, è stata annunciata la pubblicazione di nuove *Linee guida* che si propongono di approfondire quanto già contenuto nelle linee guida del 2012, rendendo più stringenti i principi della continuità degli affetti, dell'ascolto del minore in tutte le fasi del processo e una maggior vigilanza al fine di far rispettare la temporaneità del provvedimento (Chistolini, 2015), volendo garantire che l'obiettivo di questo dispositivo non sia in alcun caso quello di separare, ma di riunificare, aiutare a (*ri*)strutturare una famiglia in difficoltà (CAM, 2012; Calcaterra, 2014; Giordano et al., 2011), favorendo un processo di transizione positivo e di successo.

Proprio il *sostegno familiare in continuità* rappresenta l'imperativo di questo nuovo provvedimento, declinato nel criterio dell'*appropriatezza* che si declina in una tendenza a favorire l'affido intrafamiliare e, ove non possibile, quello residenziale part-time o diurno, cercando di incarnare il principio della *vicinanza solidale* tra le famiglie, eccezion fatta, natural-

mente, nei casi di *affido in emergenza*, laddove cioè il provvedimento sia imposto da crimini familiari.

Il principio che sostiene questi interventi è semplice, ma sfidante.

La famiglia affidataria non rappresenta una ‘famiglia alternativa’, bensì si deve intendere come una ‘famiglia aggiuntiva’, in un’ottica di transizione positiva. Questo principio è evidentemente connesso a un notevole sforzo educativo-sociale, che richiede profili professionali sempre più qualificati nella valutazione della *capacità genitoriale* – si pensi alla necessità di elaborare strumenti per la valutazione e certificazione delle competenze genitoriali – e nella formazione tanto delle famiglie affidatarie che devono intendersi come *famiglie solidali*, cercando ove possibile di prendersi in carico l’intero nucleo familiare in situazioni di fragilità quanto delle famiglie affidanti, soprattutto nei casi di consensualità che attraverso un percorso educativo devono riscoprire e riattivare il loro *potenziale genitoriale*.

Appare evidente che il fenomeno dell’affido rappresenti una sfida educativa endogena – rispetto, cioè, agli attori immediatamente coinvolti – ma divenga anche una sfida esogena – rispetto alla società nel suo insieme e nelle sue reti –. Torneremo in seguito su questo preciso punto, che rappresenta il cuore del presente contributo che vuole indagare le potenzialità di un legame sociale inscindibile, quello cioè tra contesti dell’istruzione formale e genitori in situazione di affido.

Va rilevato che il fenomeno dell’affido ha grande rilevanza anche a livello internazionale, soprattutto continentale e anglosassone.

Già sul finire del XX secolo si sono diffusi articolati studi comparativi (Colton & Williams, 1997), recentemente aggiornati (Oldfield, 2019), oltre a rassegne di studi e ricerche (Hegar & Scannapieco, 1999) e manuali pratici con prime edizioni già nel 1998 (George, 2014<sup>3</sup>) soprattutto di taglio sociologico e socio-demografico.

Più recentemente, grazie anche a una diffusione della pratica e del superamento di un certo approccio clinico-psichiatrico (Rosenfeld et al., 1997) all’istituto dell’affido del contesto nord americano, in chiave biografico-narrativa si sono diffusi studi esperienziali sulle transizioni esistenziali (Libal, 2015), che si sono configurati sempre di più come strumenti ad uso delle famiglie affidatarie (Mitchell, 2016).

Non mancano testi datati, ma significativi per la ricostruzione dell’evoluzione delle politiche nazionali nell’ambito statunitense, che hanno affrontato, seppur tangenzialmente, il tema del presente contributo (Stone & Hunzeker, 1974) che, soprattutto in ambito anglosassone, risulta essere affrontato in modo più approfondito, con taglio tecnico-pratico e didattico (Sinclair et al., 2005; DeGarmo, 2015).

## 2. *La dimensione socio-demografica dell'affido*

Secondo il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali<sup>2</sup>, nel 2019-2020, rispetto al biennio precedente, vi è stata una diminuzione dell'affido familiare, con 12.815 casi registrati, rappresentanti l'1,4% della popolazione minorile. Tuttavia, questi dati misurando solo gli affidi residenziali per almeno cinque notti a settimana, non offrono un quadro reale ed effettivo a causa dell'esclusione di altre forme di affidamento.

Dal punto di vista territoriale, la diffusione dell'affido non è uniforme, con regioni come Liguria, Marche e Piemonte che presentano valori più elevati, mentre altre come Friuli-Venezia Giulia, Trento-Bolzano, Campania e Sardegna hanno valori inferiori. La maggior parte degli accolti sono preadolescenti e adolescenti, con percentuali significative anche per i bambini di 6-10 anni. I minori stranieri non accompagnati costituiscono circa il 20% degli accolti, con differenze regionali notevoli. L'analisi rivela una lieve prevalenza dell'affido etero-familiare rispetto a quello intrafamiliare, con un maggiore ricorso a quest'ultimo nelle regioni del Sud.

Nel 2020, l'affido giudiziale prevale sull'affido consensuale, con più della metà degli affidi che supera i due anni di durata massima prevista dalla legge.

Il quadro sociodemografico del fenomeno, caratterizzato da una sostanziale eterogeneità, pare dimostrare le ragioni che gli estensori delle nuove *Linee guide* hanno desiderato incarnare con l'istituzione di un registro unico, che permetta una omogeneizzazione delle pratiche.

Tuttavia dai dati emerge che il fenomeno, pur non essendo vasto, abbia una certa incidenza statistica che chiede una riflessione di sussidiarietà circolare e di Welfare di comunità (Zamagni, 2023). Nelle traiettorie di affido, infatti, intervengono diversi attori oltre a quelli familiari. Soprattutto intervengono le agenzie educative del territorio che, pur non essendo oggetto di una attenzione specifica da parte dei decisori, hanno il compito di proporsi come attori di integrazione di minori in situazioni di affido (Casaschi, 2016), nello spirito del Patto educativo di Corresponsabilità (DPR 235 del 21 novembre 2007, §3).

---

<sup>2</sup> I dati si riferiscono a quanto pubblicato dal Ministero del Lavoro in Quaderni della ricerca sociale n. 53, pubblicati a fine 2023, comprendenti una analisi dei dati fino al 31/12/2020 ([www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/qrs-53-minoreni-affidamento-2020.pdf](http://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/qrs-53-minoreni-affidamento-2020.pdf)).

Per questa ragione, il presente contributo vuole prendere in considerazione in un contesto socio-geografico omogeneo – quello del grossetano in toscana – la relazione tra genitori e scuola nel caso specifico dell'affido.

Si proporranno a questo scopo due studi esplorativi<sup>3</sup> condotti nell'ambito dell'Unità di ricerca *Lilab* (LifeLongLearning e Alta Formazione) del Dipartimento Forlilpsi dell'Università degli Studi di Firenze, che ha tra i propri *core content* le transizioni – in questo caso l'affido è inteso come evento di transizione tra nuclei familiari di adulti – e i profili professionali vecchi e nuovi della famiglia educativa – in questo caso insegnanti, ma anche altre figure di supporto e mediazione nell'ambito della progettazione di traiettorie di affido –.

Il primo, cercherà di indagare la percezione del ruolo della scuola da parte di genitori affidatari al fine di individuare suggerimenti utili a favorire la strutturazione della relazione, nello spirito della continuità e dell'integrazione dei minori.

Il secondo, di contro, partendo dalla tesi classica della decostruzione tanto del contesto familiare quanto di quello scolastico (Illich, 1972), prenderà in considerazione un contesto peculiare, per comprendere quali possano essere le risorse di una destrutturazione nelle traiettorie di affido.

### 3. *Studio 1. Favorire la continuità e l'integrazione*

Il primo studio si è proposto di esplorare il ruolo della scuola nel supportare le famiglie affidatarie e favorire l'inclusione sociale.

Utilizzando una metodologia qualitativa, si è cercato di comprendere, attraverso interviste in profondità, come la scuola potesse migliorare le relazioni e offrire sostegno agli affidatari. Il contesto di indagine è stato quello di una associazione di genitori coinvolti in progetti di affido nel comune di Grosseto, in cui si sono individuati con criteri non probabilistici mirati 7 nuclei – e conseguenti progetti di affido – a cui è stata somministrata una intervista di circa 30 minuti. Il protocollo di intervista, diviso in tre aree, iniziava con domande biografiche per comprendere il *background* e le motivazioni degli intervistati riguardo all'affido. Successivamente, esplorava l'ambito scolastico, approfondendo il rapporto tra bambini affidati e istituzioni educative, inclusi gli interventi di supporto

---

<sup>3</sup> Si ringraziano le dottoresse Aurora Nigi e Chiara Rocchi per il lavoro di data collection.

offerti e la comunicazione tra tutte le parti coinvolte. Infine, chiedeva agli intervistati di suggerire miglioramenti per rafforzare il legame tra scuola, bambini e famiglie affidatarie, consentendo loro di riflettere sulle proprie esperienze e opinioni.

I rispondenti (5 donne e 2 uomini) hanno accolto i ricercatori nel loro contesto abitativo e l'anonimato è stato garantito da opportuna informativa e dalla trascrizione delle interviste. Per l'analisi ci si è affidati alla metodologia della *Grounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967), che, in ragione del numero esiguo, si è avvalsa di una analisi "carta e penna".

La costante comparazione dei dati ha portato all'individuazione della comunicazione come categoria centrale (*core category*). Sono state, quindi, identificate ventisei etichette legate alla comunicazione, ognuna rappresentante una famiglia semantica.

Attraverso un'analisi delle frequenze, è emerso che termini come "comunicare", "parlare" e "rapportarsi" sono stati i più utilizzati dagli intervistati. Inoltre, sono state individuate espressioni che indicavano una disponibilità alla comunicazione, come "accoglienza" e "ascoltare". È stato notato che gli intervistati hanno utilizzato termini legati alla comunicazione sia per lo scambio di informazioni sia per raccontare reciprocamente il proprio vissuto, entrambi finalizzati al benessere del bambino.

Nella fase di analisi sono emerse altre categorie significative oltre alla comunicazione.

Una di queste è relativa alle figure professionali, menzionate dai partecipanti nel ruolo di 'ausiliari' nei contesti scolastici. Questa categoria, denominata "Professionista", includeva termini come "tutor", "assistente sociale", "psicologo" ed "educatore", citati principalmente per suggerire interventi a sostegno dei bambini in affidamento. Sebbene meno numerose rispetto alla *core category*, queste indicazioni sono state ritenute rilevanti dagli intervistati. Inoltre, è emersa una categoria legata all'inclusione, citata 18 volte, che comprendeva concetti come "attenzione ai bisogni", "gruppi di lavoro", "non farli sentire diversi" e "amicizia". Questi elementi sono stati menzionati come strumenti per promuovere l'inclusione e favorire il benessere dei bambini in affidamento all'interno dell'ambiente scolastico.

L'analisi condotta sul rapporto tra famiglie affidatarie e istituzioni scolastiche ha, dunque, evidenziato una carenza nella comunicazione diretta tra le due parti, un aspetto cruciale, questo, per favorire lo sviluppo integrale dei bambini. Gli intervistati hanno attribuito alla comunicazione due accezioni principali: lo scambio di informazioni e la costruzione di significato. In relazione a quest'ultima, soprattutto, è emersa la necessità di spazi di scambio di informazioni tra famiglie e insegnanti

per affrontare le sfide educative dell'affido, con l'auspicio di avere figure professionalmente di collegamento, rese disponibili all'interno della scuola per facilitare tale comunicazione. Soprattutto è emersa l'esigenza di avere terreni comuni di costruzione e condivisione di significati.

Una più raffinata costruzione del *Patto Educativo di Corresponsabilità* potrebbe, in questo senso, essere d'aiuto e permettere l'individuazione di strumenti e dispositivi (come quello, ad esempio, dei resoconti giornalieri, che permettano il tracciamento delle traiettorie dell'alunno in condizione di affido) che aiutino a creare una reale alleanza.

Unitamente l'assenza e la latitanza di *equipe* multidisciplinari all'interno della traiettoria di affido che curino la transizione nella relazione delle famiglie con la scuola rischia di rendere il docente, nella situazione specifica, un semplice *bricoleur* di interventi educativi occasionali, depotenziando il ruolo dell'istituzione scolastica a vantaggio dell'iniziativa volontaristica dei singoli.

Infine, va registrato che le scuole non hanno ruolo nel supporto e nella gestione della continuità familiare e nel sostegno solidale alle famiglie di origine, rimanendo troppo spesso alla finestra di percorsi di sostegno alla genitorialità trasversali che, in questo caso, sarebbero, invece urgenti e auspicabili.

#### 4. *Studio 2. La via della decostruzione*

Il secondo studio ha preso in considerazione una realtà peculiare del territorio grossetano di matrice cattolica, in cui è portata a sistema l'idea di genitorialità diffusa.

In un contesto di vita rurale e dall'alta densità comunitaria, gruppi di tre/quattro famiglie condividono contesti di vita, solidarizzando l'esperienza della genitorialità. Inoltre, in tale realtà dal forte connotato ideale, l'esperienza della scuola, almeno del primo ciclo, è affidata all'istruzione domiciliare ai sensi del DPR 275/1999 e delle Linee guida specifiche pubblicate nel 2019, ma già presente sin dalla seconda parte degli anni '60. La realtà rappresentava, quindi, un esempio paradigmatico di 'decostruzione' sia dell'istituzione familiare comunemente intesa sia dell'istituzione scolastica ordinaria. All'interno di tale realtà, l'accoglienza di bambine e bambini mediante l'istituto dell'affido (in questa realtà per lo più di tipo giudiziario) ha una storia consolidata e significativa.

Data la peculiarità del contesto si è preventivamente svolta un'analisi di tipo etnografico ed etno-pedagogico, mediante sessioni di osservazioni e compilazione di report con griglie di osservazione costruite *ad hoc*.

Per quanto attiene il *contesto fisico*, la comunità, facilmente accessibile e priva di cancelli, è caratterizzata dall'assenza di traffico automobilistico e dalla diffusa presenza di biciclette, che riflettono uno stile di vita semplice e sostenibile. Ospita circa trecento persone, organizzate in gruppi familiari di circa trenta membri ciascuno. Ogni gruppo condivide una casa centrale per le attività diurne e si divide in case più piccole per la notte, con spazi funzionali alle attività comunitarie. I gruppi familiari, ciascuno con il proprio orto, vengono ristrutturati ogni tre anni per offrire nuove esperienze. Le case, vicine tra loro e immerse nella natura, sono raggiungibili a piedi o in bicicletta. La comunità è circondata da ampi spazi verdi. Due magazzini forniscono vestiti, uno con abiti nuovi e l'altro con capi usati. La salute è promossa tramite ambulatori con medici e volontari. La comunità produce vino, olio, formaggio e alleva animali, offrendo ai bambini la possibilità di imparare a prendersene cura. Gli edifici scolastici e la biblioteca sono ben tenuti. La scuola primaria ha aule con banchi a ferro di cavallo e insegnanti-genitori che si spostano liberamente tra gli studenti. Vicino agli spazi adibiti alle attività scolari ci sono un campo da calcio e una palestra per danza e pallavolo, considerate pratiche importanti per l'educazione fisica e sociale dei ragazzi. La comunità dispone anche di un'area all'aperto per giochi e attività fisica, un'aula informatica, un'aula di musica e un'aula per l'educazione artistica. Luoghi come il caseificio, il frantoio, la cantina, la falegnameria, lo studio televisivo, l'officina e la stalla offrono ai bambini l'opportunità di apprendere competenze pratiche.

Per quanto attiene il *contesto sociale*, la comunità presiede all'organizzazione della scuola, della famiglia e del lavoro, oltre alla decisione delle norme che regolano la vita quotidiana. L'educazione è basata sull'apprendimento attraverso l'esperienza e la valorizzazione dei talenti individuali, coinvolgendo i bambini in attività comunitarie. Le attività didattiche adottano un approccio di istruzione parentale, con genitori responsabili dell'educazione dei figli e obbligo di esami annuali di idoneità. Per le bambine e i bambini con disabilità, sono previsti programmi personalizzati con supporto specialistico. La scuola è integrata nella vita comunitaria, promuovendo un apprendimento significativo basato su esperienze quotidiane.

Genitori scelti coordinano l'educazione e un responsabile scolastico supervisiona l'organizzazione. La formazione avviene in itinere, senza corsi preparatori specifici. Nella comunità, l'educazione scolastica e familiare sono integrate, considerandole processi continui che coinvolgono entrambe le dimensioni. Le famiglie collaborano nell'educazione dei

figli e, se un genitore ha difficoltà, può discutere apertamente con altri genitori per trovare soluzioni insieme. Questo approccio crea un clima di solidarietà e condivisione, supportando i genitori nelle sfide educative e prevenendo sentimenti di isolamento o giudizio.

Infine, per quanto attiene la dimensione *socio-economica*, va rilevato che nella comunità non circola denaro e le attività lavorative sono libere e volontarie, incarnando i valori di solidarietà, condivisione e rispetto reciproco dell'istituzione, con l'obiettivo di creare un ambiente solidale e inclusivo per tutti gli abitanti.

Successivamente all'osservazione si sono condotte a un campione non probabilistico e mirato sei interviste semi-strutturate (due uomini e quattro donne). Il materiale raccolto, avente per oggetto l'esperienza scolastica dell'affido, reso anonimo a seguito di trascrizione, è stato, in questo caso, analizzato mediante la metodologia dell'Analisi Fenomenologica Interpretativa (IPA) (Lanfredini, 2004), in ragione della natura altamente ideale del contesto di indagine. Si volevano, infatti, in coerenza con le peculiarità della metodologia, prendere in considerazione i processi di attribuzione di significato e, conseguentemente, individuare le unità di senso che si provvede a segnalare, in questa sede, con il corsivo.

Dalle interviste è emerso che la comunità adotta un approccio all'educazione che *integra strettamente la vita familiare e scolastica*, considerandole parte di un unico processo educativo continuo. La *collaborazione* tra le famiglie è fondamentale, creando un ambiente di solidarietà e sostegno reciproco nella gestione delle sfide educative.

Storicamente, la comunità ha attuato significativi cambiamenti nell'organizzazione scolastica. La valutazione dei bambini si basa sull'*acquisizione di competenze* e sull'impegno, con l'abolizione dei voti a favore di una valutazione più trasparente e formativa.

La scuola parentale rappresenta un elemento chiave dell'approccio educativo, integrando la vita scolastica e familiare.

Le attività extrascolastiche, come la lavorazione della terra e la gestione domestica, arricchiscono il bagaglio di conoscenze dei bambini, preparandoli con competenze pratiche e trasversali.

La programmazione annuale della scuola tiene conto degli impegni e delle attività degli studenti. Le classi, caratterizzate da dimensioni ridotte e multietà, partecipano a percorsi educativi interdisciplinari che integrano le diverse età. L'orario scolastico è adattato alle esigenze di ogni livello, permettendo flessibilità nell'organizzazione delle attività.

Le metodologie didattiche adottate favoriscono *l'apprendimento esperienziale e pratico*, promuovendo la libertà di esplorare e sperimentare.

tare. Ogni lezione può essere modellata in base alle necessità e agli interessi degli studenti, dando spazio alla varietà e alla personalizzazione. Il sostegno individuale è offerto quando necessario, senza la necessità di certificazioni formali.

L'ambiente educativo della comunità è, quindi, caratterizzato da un *approccio integrato e inclusivo*, dove la vita quotidiana è parte integrante del processo educativo. Gli studenti sono coinvolti in attività extrascolastiche che mirano a sviluppare una varietà di competenze e abilità, oltre a promuovere valori di cooperazione e condivisione.

La *partecipazione attiva* degli studenti – ma in genere di tutti i membri della comunità – è incoraggiata attraverso il *cooperative learning* e l'esposizione pubblica dei lavori realizzati. Le esperienze vissute vengono condivise con la comunità tramite presentazioni e *performance*, contribuendo alla costruzione di un clima di apprendimento inclusivo e collaborativo.

L'approccio educativo mira a coltivare non solo le competenze cognitive, ma anche quelle sociali e emotive degli studenti, offrendo loro opportunità di crescita e sviluppo in un ambiente sicuro e stimolante.

In generale, la *continuità tra fluidità genitoriale e scolastica*, pare essere una soluzione efficace per garantire l'integrazione in situazioni di affido, anche se va rilevato, come in ogni realtà ad alta densità ideale, che le nuove generazioni non sempre riescono a condividere pienamente questo spirito, pur essendo cresciute in una situazione indubbiamente molto efficace e funzionale.

Inoltre, anche in questa situazione come nel precedente studio, la continuità con la famiglia d'origine risulta essere il contenuto eluso – forse anche in ragione della giudiziarietà dei provvedimenti – del discorso di integrazione e l'istruzione con le sue giuste prerogative educative, risulta assumere un ruolo poco significativo nel supporto alla transizione con la famiglia di origine o, al più, di supporto rispetto a quello della famiglia affidataria, in ragione del tessuto a maglie strette della comunità.

##### 5. Conclusioni: verso una mediazione familiare adulta grazie all'affido

Il tema dell'affido risulta non essere privo delle limitazioni e derive privatistiche che riguardano buona parte della vita delle famiglie contemporanee.

Volendo sintetizzare, appare quanto mai urgente riportare la questione alla sua dimensione 'pubblica', almeno dal punto di vista della cura educativa (Boffo, 2007) che la comunità deve rivolgere alle situazioni di

fragilità, favorendo processi di transizione non solo all'insegna della presa in carico e di aiuto, ma stimolando l'attivazione di tutte le potenzialità – quelle delle famiglie affidanti e delle famiglie affidatarie, dei minori in situazioni di incertezza familiare, ma anche delle istituzioni e organizzazioni che hanno compiti educativi informali e formali – in un'ottica di rete, di *empowerment* e di *capacity building*.

L'analisi dei dati del primo studio ha enfatizzato la comunicazione come elemento chiave, con un *focus* sulla necessità di una maggiore interazione tra famiglie affidatarie e istituzioni scolastiche. Ma anche di queste ultime, ove possibile, con le famiglie affidanti, ci pare di poter dire.

Inoltre, sempre di più cresce l'urgenza di figure professionali capaci di gestire i processi multilivello di transizione, capaci di incarnare ruoli di mediazione/costruzione nel contesto della relazione tra famiglie (Defilippi, 2004) – in questo caso il 'plurale' non è solo doveroso, ma è d'obbligo – e di *network building*, al fine di generare percorsi di effettiva integrazione sia dei minori sia delle famiglie. Tali figure dovrebbero avere una specifica preparazione intorno alle questioni della relazione educativa e delle metodologie comunicative ad esso connesse, tanto da invocare nella comunità pedagogica una riflessione più accorta e approfondita in questa direzione, all'indomani dell'istituzione dei nuovi albi professionali di pedagogisti ed educatori (L. 55/2024) come frutti maturi del DDL 778/2024 e soprattutto del decreto legislativo 65/2017, in attuazione e stabilizzazione delle disposizioni transitorie della L. 205/2024 art. 1, di cui ai §§ 595; 597; 598.

In seconda battuta, non potendosi rivolgere, per ora, ai contesti istituiti e strutturati, orientare l'attenzione anche progettuale, sulla decostruzione e sulla destrutturazione può avere degli effetti significativamente positivi.

Il secondo studio, infatti, ha esplorato un contesto unico nel territorio grossetano, caratterizzato da una comunità rurale – rinnovando la tradizione toscana di Lambruschini, per altro – con un forte legame intra-sociale e un approccio all'istruzione di tipo familiare e domiciliare. Dall'analisi è emerso che una sapiente connessione tra attività scolastiche e extrascolastiche ha mostrato tutte le sue virtù, preparando gli studenti con competenze pratiche e trasversali. Tale assunto permette ipoteticamente una migliore 'transizione' alla vita, favorendo lo sviluppo di *Life Skill*. Le metodologie didattiche, come si è visto, di tipo empirico, pratico e laboratoriale paiono favorire l'apprendimento esperienziale e finalizzato, con un sostegno individuale e personalizzato, divenendo catalizzatori di inclusione e integrazione. L'ambiente educativo, in cui l'affido non è un semplice istituto legale, ma uno stile comune e condiviso – tutte

le ragazze e i ragazzi, in un certo qual modo, sono affidate e affidati alla comunità in modo organico – è costitutivamente inclusivo e integrato, in cui la vita quotidiana è parte integrante del processo educativo.

In generale, la continuità tra vita familiare e scolastica, ivi compresa la decostruzione di ruoli e di istituzioni, emerge come una soluzione efficace per l'integrazione nelle situazioni di affidamento.

Tuttavia, è importante notare – fenomeno sempre evidente in situazioni di alta concentrazione ideale e a forte tasso vocazionale – che le nuove generazioni potrebbero non sempre condividere appieno questo spirito, nonostante crescano in un contesto altamente efficace.

Infine, la continuità familiare, cruciale per una progettazione della transizione che sia efficace, rimane un aspetto spesso trascurato e in secondo piano (certamente giustificato, per ragioni spesso di natura legale) nel discorso sull'integrazione anche in questo contesto, dimenticando che il compito dell'integrazione va rivolto non solo al minore, ma anche alla sua famiglia di origine.

Anche in questo caso la figura professionale di un mediatore familiare di formazione pedagogica e non solo giuridica e psicologica (Tangari, 2015), a nostro giudizio, potrebbe avere senso ed efficacia.

L'affido familiare – e, perché no, educativo e scolastico, come vuole il titolo di questo contributo – diventa quindi occasione per riportare in questione il problema del profilo professionale, della preparazione accademica e dell'elaborazione di *learning outcomes* di nuove figure professionali nell'ambito educativo, che sempre di più diventano urgenti a corredo e sostegno della giusta azione politica. Pensare politiche familiari nell'ambito dell'affido, che realizzino transizioni efficaci e di successo, richiede anche una riflessione su coloro che le possano guidare, sostenere e facilitare, combinando efficacemente una formazione multidisciplinare e un'attitudine al dialogo e alla relazione educativa (Haynes e Buzzi, 2012).

Solo così, infatti, a nostro giudizio, la sfida di un affidamento che realizzi le istanze di un Welfare di comunità che metta al centro la persona e si fondi sulla sussidiarietà potrà essere realmente accolta, in un clima positivo di crescita organica, comune e realmente 'attiva' e all'insegna di un concetto ampio di "sostenibilità".

### *Riferimenti bibliografici*

Boffo V. (2007). *La cura in pedagogia*. Bologna: Clueb.

- Calcaterra, V. (2014). *L'affido partecipato: Come coinvolgere la famiglia d'origine*. Italia: Erickson.
- Giordano, M., Iavarone, M., Rossi, C. (2011). *A Babele non si parla di affido.: Costruzione e gestione dei progetti individualizzati di affidamento familiare di minori*. Italia: Franco Angeli Edizioni.
- CAM (2012). *Nuove sfide per l'affido: teorie e prassi*. Italia: FrancoAngeli.
- Casaschi, C. (2016). *Minori in affido a scuola: Strategie educative e scelte didattiche*. Italia: Edizioni Studium S.r.l.
- Chistolini, M. (2015). *Affido sine die e tutela dei minori. Cause, effetti e gestione*. Italia: Franco Angeli Edizioni.
- Defilippi, P. G. (2004). *Mediazione familiare*. Italia: Armando Editore.
- Colton M.J.; Williams, M., (1997). *The World of Foster Care: An International Sourcebook on Foster Family Care Systems*. (1997). London: Arena.
- DeGarmo, J. (2015). *Helping Foster Children In School: A Guide for Foster Parents, Social Workers and Teachers*. Cambridge: Jessica Kingsley Publishers.
- George, V. (2014<sup>2</sup>). *Foster Care: Theory & Practice (ILS 130)*. London: Taylor & Francis.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Haynes, J. M., Buzzi, I. (2012). *Introduzione alla mediazione familiare. Principi fondamentali e sua applicazione*. Italia: Giuffrè.
- Hegar R. L., Scannapieco M., (1999). *Kinship Foster Care: Policy, Practice, and Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Illich, I. (1972). *Descolarizzare la società*. Milano: A. Mondadori.
- Lanfredini R. (2004). *Fenomenologia applicata: esempi di analisi descrittiva*. Italia: Guerini e associati.
- Libal, J. (2015). *The Foster Care System*. Massachusetts: Mason Crest.
- Mitchell, M. B. (2016). *The Neglected Transition: Building a Relational Home for Children Entering Foster Care*. Stati Uniti: Oxford University Press.
- Oldfield, N. (2019). *The Adequacy of Foster Care Allowances*. London: Taylor & Francis.
- Rosenfeld A., Pilowsky D.J., Fine P., Thorpe M., Fein E., Simms M.D., Halfon N., Irwin M., Alfaro J., Saletsky R., Nickman S., (1997). *Foster Care: An Update*. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 36, 4: 448-457. <https://doi.org/10.1097/00004583-199704000-00006>.
- Sinclair, I., Gibbs, I., Baker, C., Wilson, K. (2005). *Foster Children: Where They Go and How They Get On*. Regno Unito: Jessica Kingsley Publishers.
- Stone, H. D., Hunzeker, J. M. (1974). *Education for Foster Family Care: Models and Methods for Foster Parents and Social Workers*. Washington: Child Welfare League of America.
- Tangari, M. (2015). *La mediazione familiare*. Italia: Key Editore.
- Zamagni S. (2023), *Sussidiarietà circolare e Welfare di comunità*. *Nuova Atlantide*. 8. 57:61. ([www.sussidiarieta.net/files/contenuti/3811\\_1679652763\\_0nhxvt2o7h.pdf](http://www.sussidiarieta.net/files/contenuti/3811_1679652763_0nhxvt2o7h.pdf))

