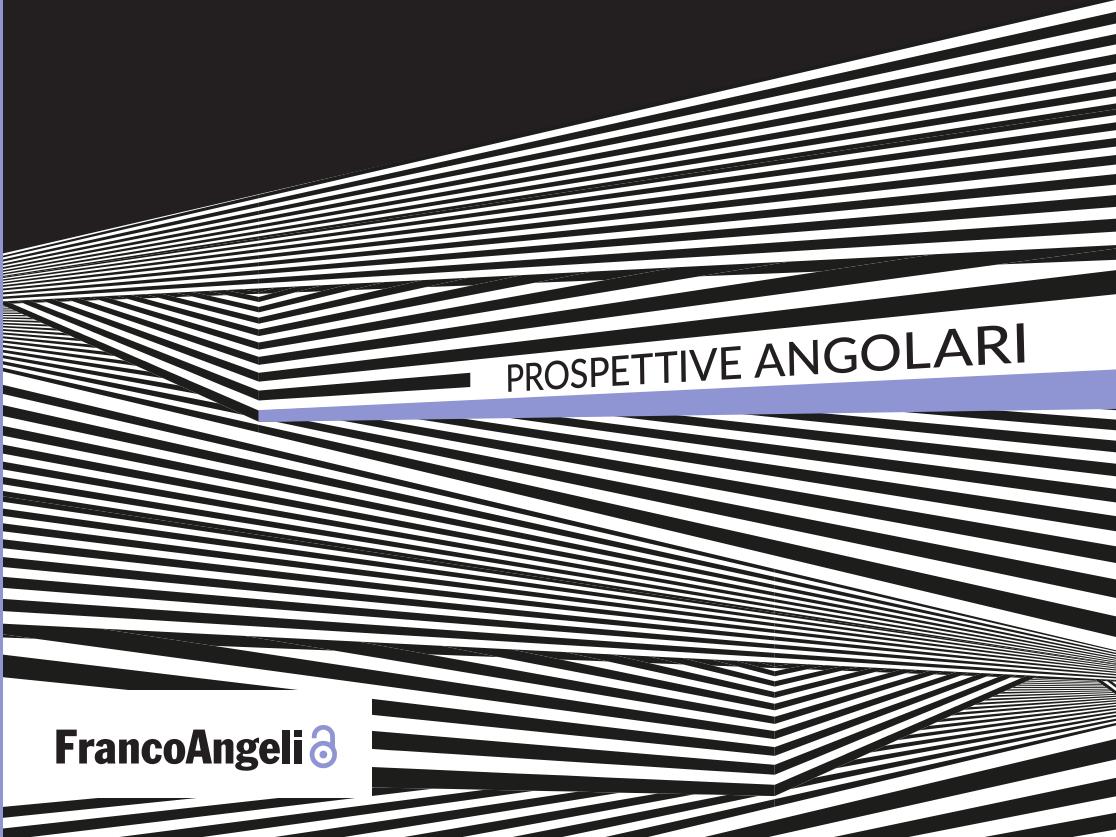


A cura di Andrea Pintus e Elisa Zobbi

# COMUNITÀ EDUCATIVE PER MINORENNI

Storie e progetti di vita in dialogo



PROSPETTIVE ANGOLARI

FrancoAngeli

# PROSPETTIVE ANGOLARI

Collana diretta da Silvio Premoli e Andrea Traverso

*La prospettiva angolare (o accidentale) è quella prospettiva cui si accede ponendosi davanti alla scena senza fare attenzione a porre il quadro prospettico parallelo alla parete frontale. Tale prospettiva offre dinamicità e spontaneità alla scena, discostandosi dalla solennità della prospettiva centrale rinascimentale.*

*La collana «Prospettive angolari» vuole proporre visioni della pedagogia e delle questioni educative non istituzionali e accademiche, ma capaci di cogliere la dinamicità e la complessità della realtà.*

L'irrilevanza della pedagogia nella cultura contemporanea, evidenziata da Massa (1987) è riconducibile all'incapacità della disciplina di proporre soluzioni concrete ai problemi emergenti nella società sul piano educativo, sociale, culturale (Brezinka, 2011).

La collana accoglie studi e ricerche che contribuiscano allo sviluppo della pedagogia come sapere capace di costruire connessioni tra teorie ed esperienze sul campo, di attivare, orientare e trasformare le pratiche educative in un contesto socioculturale connotato da pluralismo e differenze, promuovendo dialogo, inclusione e partecipazione e costruendo orizzonti condivisi e cittadinanza.

L'approccio della collana mira, inoltre, a saldare la separazione epistemologicamente infondata, anzi contraddittoria, tra pedagogia e didattica, che alimenta l'illusione che ci possa essere una teoria pedagogica sganciata dal suo corrispettivo pratico e viceversa. Nella loro natura sociale, pedagogia e didattica accompagnano verso il cambiamento dei sistemi, delle comunità, dei gruppi, con l'intento di valorizzare ed armonizzare le diverse prospettive, ponendosi in una condizione di ascolto e dialogo; e questo è anche l'intento di questa collana. La produzione scientifica, non solo accademica, assolve a tale compito definendosi e ridefinendosi nel tempo, nei diversi contesti e rispetto a bisogni educativi, sociali e culturali sempre in evoluzione.

La collana si rivolge a ricercatori, studiosi, studenti, educatori, insegnanti, mediatori, professionisti dei servizi alla persona, con l'obiettivo di fornire cornici interpretative teorico-pratiche, prospettive di comprensione degli interventi in situazione e approfondimenti relativi a competenze e strumenti professionali.

## Comitato scientifico

Luca Agostinetto, Università di Padova  
Francesca Antonacci, Università di Milano-Bicocca  
Cristina Ballo, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano  
Michelangelo Belletti, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano  
Irene Biemmi, Università di Firenze  
Fabio Bocci, Università di Roma Tre  
Janet Boddy, Sussex University  
Giuseppe Burgio, Università Kore, Enna  
Cristiano Corsini, Università di Roma Tre  
Rosita De Luigi, Università di Macerata  
Silvia Demozzi, Università di Bologna  
Maurizio Gentile, LUMSA  
Catia Giaconi, Università di Macerata  
Anna Granata, Università di Torino  
Andrea Mangiatordi, Università di Milano-Bicocca  
Silvia Nanni, Università dell'Aquila  
Francesca Oggionni, Università di Milano-Bicocca  
Luisa Pandolfi, Università di Sassari  
Stefano Pasta, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano  
Antonia Chiara Scardicchio, Università di Foggia  
Chiara Sità, Università di Verona  
Raffaella Strongoli, Università di Catania  
Alessio Surian, Università di Padova  
Aida Urrea-Monclús, Universitat de Lleida  
Alessandro Vaccarelli, Università dell'Aquila  
Paolo Vittoria, Università di Napoli Federico II  
Elena Zizoli, Università di Roma Tre  
Davide Zoleto, Università di Udine

*Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.*

**A cura di Andrea Pintus e Elisa Zobbi**

# **COMUNITÀ EDUCATIVE PER MINORENNI**

**Storie e progetti di vita in dialogo**

**FrancoAngeli** 

L'Opera è pubblicata in Open Access con il contributo del Bando di Ateneo per la Ricerca 2022, Azione A, progetto “Minors and educators in residential care. The challenge of moral education”, Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali, Università di Parma.

Isbn e-book Open Access: 9788835179511

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons  
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale*  
(CC-BY-NC-ND 4.0).

Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.  
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni  
della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>*

# Indice

|                     |   |    |
|---------------------|---|----|
| <b>Introduzione</b> | » | 11 |
|---------------------|---|----|

## Prima parte Le comunità per minorenni. Sfondi

|  |   |    |
|--|---|----|
| <b>1. Accogliere le vulnerabilità. La cornice normativa</b> di <i>Elisa Zobbi</i>                                  | » | 15 |
| 1.1. La cultura dell'accoglienza in Italia. Le tappe legislative   | » | 15 |
| 1.2. I dispositivi di <i>soft low</i> : le Linee di indirizzo nazionali per l'accoglienza nei servizi residenziali | » | 20 |
| 1.2.1. <i>Obiettivi, dimensioni, principi del Documento</i>  | » | 21 |
| 1.2.2. <i>Tipologie di servizi residenziali</i>  | » | 23 |
| 1.2.3. <i>Orientamenti pedagogici: approcci educativi e strumenti di monitoraggio</i>                              | » | 30 |
| 1.3. Dallo Stato alle Regioni: la cultura dell'accoglienza nello scenario locale                                   | » | 39 |
| <b>2. Le strutture residenziali per minorenni. Una fotografia sfocata</b> di <i>Elisa Zobbi</i>                    | » | 44 |
| 2.1. Entità di un fenomeno   | » | 45 |
| 2.2. Un <i>nomen omen</i> : elementi per orientare   | » | 49 |
| <b>3. In ricerca con le comunità residenziali per minorenni</b> di <i>Andrea Pintus</i>                            | » | 53 |
| 3.1. Servizi per l'accoglienza e formazione degli educatori: un quadro sfuggente                                   | » | 53 |
| 3.2. Fare ricerca partecipativa  | » | 55 |

|  |   |     |
|--|---|-----|
| 3.3. Dall'esperienza all'azione  | » | 58  |
| 3.4. I piani del progetto  | » | 59  |
| <b>4. Alcuni nodi critici: disorientamento e invisibilità</b> di <i>Elisa Zobbi e Stefano Ascari</i>   | » | 63  |
| 4.1. Servizi per l'accoglienza e formazione degli educatori: un quadro sfuggente   | » | 63  |
| 4.2. Comunità per minorenni e rappresentazioni collettive: la voce degli educatori   | » | 70  |
| 4.3. Una costellazione di accoglienze  | » | 76  |
| <b>5. Il complesso lavoro dell'educatore di comunità: vocazione o professione?</b> di <i>Roberta Marchesini</i>  | » | 80  |
| <b>6. Prima dell'esperienza: immaginare la professione educativa nelle comunità per minorenni. Un laboratorio con gli studenti di Scienze dell'educazione</b> di <i>Roberta Bertoli, Elena Luciano e Laura Madella</i> | » | 84  |
| 6.1. Introduzione  | » | 84  |
| 6.2. Rappresentazioni di professionista dell'educazione  | » | 86  |
| 6.2.1. Analisi delle risposte  | » | 87  |
| 6.2.2. Breve discussione dei dati  | » | 89  |
| 6.3. Iconografia immaginaria dell'educatore di comunità per minorenni  | » | 90  |
| 6.3.1. Analisi delle immagini e delle didascalie   | » | 91  |
| 6.4. Riflessioni conclusive  | » | 97  |
| <b>7. Riflettere intorno all'educazione alla progettualità esistenziale nelle comunità educative per minorenni</b> di <i>Mariangela Scarpini</i>   | » | 95  |
| 7.1. La riflessività pedagogica nella cassetta degli attrezzi di educatori e educatrici in una comunità per minorenni  | » | 95  |
| 7.1.1. Minorenni: ciascuno visto nella propria unità   | » | 95  |
| 7.1.2. Comunità che apre “spazio al possibile”   | » | 96  |
| 7.1.3. Educative: per una progettazione esistenziale   | » | 98  |
| 7.2. Oltre la condizione data  | » | 100 |
| 7.3. ...per un'educazione alla progettazione   | » | 101 |

## Seconda parte

### Le comunità per minorenni. Affondi

|   |   |     |
|---|---|-----|
| <b>8. Minori Stranieri Non Accompagnati e sistema d'accoglienza. Il concetto del “prima” nelle progettazioni educative di comunità</b> di <i>Stefano Ascari</i> | » | 105 |
| 8.1. Introduzione   | » | 105 |
| 8.2. Differenze in ingresso   | » | 110 |
| 8.3. Il concetto di <i>prima</i>  | » | 113 |
| 8.4. Fatiche quotidiane   | » | 116 |
| 8.5. Conclusioni  | » | 121 |
| <br>  |   |     |
| <b>9. Linee e riflessioni pedagogiche sulla devianza minorile</b> di <i>Alessandra Tibollo e Alessandra Augelli</i>   | » | 123 |
| 9.1. Introduzione   | » | 123 |
| 9.2. Camminare dritto in un mondo dalle linee storte: le direzioni di senso   | » | 124 |
| 9.3. Il ruolo dell'intenzionalità nel percorso rieducativo del minore: strumenti e possibilità  | » | 126 |
| <br>  |   |     |
| <b>10. Le competenze delle comunità per minorenni nel sostegno alla genitorialità vulnerabile</b> di <i>Andrea Davolo</i>                                       | » | 129 |
| 10.1. Introduzione  | » | 129 |
| 10.2. La competenza relazionale   | » | 130 |
| 10.2.1. <i>Costruire l'alleanza con i genitori</i>  | » | 132 |
| 10.3. La competenza epistemologica  | » | 134 |
| 10.3.1. <i>Praticare l'autoriflessività</i>   | » | 135 |
| 10.3.2. <i>Decentramento e irriverenza</i>  | » | 136 |
| 10.4. La sensibilità al contesto  | » | 138 |
| 10.4.1. <i>L'interdipendenza dei contesti relazionali</i>   | » | 138 |
| 10.4.2. <i>La comunità nella rete dei servizi</i>   | » | 140 |
| <br>  |   |     |
| <b>11. Processi evolutivi, innovativi e ricerca nel sistema nazionale delle comunità per minorenni</b> di <i>Luisa Pandolfi</i>                                 | » | 142 |
| 11.1. Introduzione  | » | 143 |
| 11.2. Un quadro organico di strumenti di indirizzo a livello nazionale  | » | 144 |

|   |   |     |
|---|---|-----|
| 11.3. Una ricerca sul campo: la sperimentazione di processi di autovalutazione e valutazione delle comunità per minorenni | » | 147 |
| <i>11.3.1. Linee guida di autovalutazione C.A.M.</i>  | » | 149 |
| 11.4. Riflessioni conclusive  | » | 153 |

## Terza parte

### Le comunità educative per minorenni. Voci

|  |   |     |
|--|---|-----|
| <b>12. Progetti di vita e progetti di comunità</b> di <i>Chiara Cugini e Livia Fugalli</i>   | » | 157 |
| 12.1. Introduzione   | » | 157 |
| 12.2. Comunità educativa per minorenni: chi sono le persone che la abitano?  | » | 158 |
| 12.3. La progettazione educativa individualizzata, collettiva e partecipata  | » | 161 |
| 12.4. Quali differenze tra progetti educativi per <i>minorenni del territorio</i> e <i>Minori Stranieri non Accompagnati</i> ? Aspetti principali e difficoltà nell'intervento educativo | » | 162 |
| 12.5. Conclusioni  | » | 164 |
| <b>13. Integrazione e sostegno: un viaggio nei processi educativo per minorenni in comunità</b> di <i>Manuela Di Fabio e Mariassunta Severino</i>  | » | 165 |
| 13.1. Accoglienza: un desiderio territoriale   | » | 165 |
| 13.2. La declinazione operativa del modello di accoglienza: dalla progettazione alla realizzazione   | » | 166 |
| 13.3. Il progetto quadro: una fotografia della realtà del minore   | » | 168 |
| 13.4. Conclusione: un futuro di inclusione e crescita  | » | 170 |
| <b>14. Il viaggio delle comunità per minorenni: strumenti per non sbagliare strada</b> di <i>Paola Gemmi</i>   | » | 171 |
| 14.1. Arrivare per andare  | » | 171 |
| 14.2. Prima tappa: il modello di comunità come punto di partenza   | » | 172 |
| 14.3. Seconda tappa: il PEI (progetto educativo individualizzato)  | » | 174 |

|   |     |     |
|---|-----|-----|
| 14.4. Sentiero alternativo: il PEII (progetto educativo individualizzato integrato)   | »   | 175 |
| 14.5. Terza tappa: la destinazione  | »   | 177 |
| <b>15. Comunità socioeducativa Laboratorio Lesignola: la relazione e la regolazione emotiva al centro</b> di <i>Marta Ferretti e Carminio Gambacorta</i>            |     |     |
| 15.1. Le origini  | »   | 178 |
| 15.2. L'arte della relazione e della co-regolazione: il sistema di rilevazione del pericolo   | »   | 181 |
| 15.3. Da dove partire?  | »   | 182 |
| 15.4. Gli IAA come esperienza incarnata per gli educatori   | »   | 186 |
| 15.5. L'educatore a Lesignola   | »   | 187 |
| <b>16. Clinica educativa del desiderio e analisi della domanda. L'educatore di comunità tra le "Nuvole"</b> di <i>Matteo Bolzoni</i>                                |     |     |
| 16.1. Introduzione  | »   | 191 |
| 16.2. Il desiderio e il riconoscimento  | »   | 192 |
| 16.2.1. <i>Riconoscimento giuridico</i>   | »   | 192 |
| 16.3. La domanda al di là della domanda   | »   | 193 |
| 16.3.1. <i>Riconoscersi nel gruppo</i>  | »   | 194 |
| 16.4. Desiderio non autonomo  | »   | 195 |
| 16.5. Alcuni strumenti  | »   | 195 |
| 16.6. Conclusione   | »   | 196 |
| <br><b>Quarta parte</b>   |     |     |
| <b>Postfazione. Quattro chiacchiere sull'educazione</b>   |     |     |
| <b>17. Gli educatori di comunità. Fra formazione, ricerca, bisogni</b> di <i>Stefano Ascari, Francesco Rossi e Umberto Vitrani</i>                                  |     |     |
| »   | 199 |     |
| <b>18. Giovani difficili, educazione possibile? Un conversation piece in margine ad alcuni libri di Vittorino Andreoli</b> di <i>Luana Salvarani e Diego Varini</i> |     |     |
| »   | 214 |     |
| <b>Riferimenti bibliografici</b>  | »   | 225 |



# Introduzione

*Dice che il dolore fortifica. Ti fa le ossa, dice.  
Diventi uomo. Dice.  
In questi ultimi anni io ho avuto un sacco di lutti.  
Pezzi di cuore che si sono persi per strada.  
E ogni pezzo, è un pezzo di questa corazzata.  
Tipo un'armatura.  
E tu pensi che è fico, che alla fine diventi invincibile.  
Non ti dicevano che l'armatura è pesante.  
Che ti rallenta. Ti isola. Ti paralizza.  
Zerocalcare*

*Va' dove ti esplode il cuore*  
Vasco Brondi

Il presente volume si colloca tra le azioni previste dal progetto di ricerca “Minors and educators in residential care” sostenuto dalle risorse del Bando per la ricerca di ateneo 2022 dell’Università di Parma, con il quale si è inteso dar voce ad una realtà, come quella delle comunità socioeducative per minorenni<sup>1</sup>, spesso trascurata dall’attenzione pubblica, ma anche dalla ricerca.

Dare ascolto a questa realtà, comporta il prestare attenzione a questioni che non si collocano in un ambito disciplinare univoco. Senza la pretesa alcuna di esaustività e tenendoci a debita distanza dalla volontà di adoperare una sintesi di una realtà eterogenea e complessa come è quella dell’acoglienza dei minorenni, il volume si articola in quattro sezioni che non si configurano come un punto di arrivo, ma di partenza per consolidare una relazione ed un dialogo reciprocamente costruttivo, tra chi fa ricerca e chi opera nei servizi, tra chi forma gli educatori e le comunità in cui gli educatori effettivamente operano.

La parte prima, *Le comunità educative per minorenni. Sfondi*, definisce alcune questioni di cornice che delimitano il perimetro entro il quale il progetto di ricerca si è articolato. Nello specifico, in questa parte sono presentate le normative che, dal 1983 in poi, sono state emanate in Italia per regolamentare il settore (Cap. 1), i dati che fotografano l’entità del fenomeno dei minorenni collocati nei servizi residenziali (Cap. 2), l’impianto metodologico a cui si è fatto riferimento per fare ricerca *con* le comunità (Cap. 3), ed alcuni

<sup>1</sup> L’utilizzo del maschile generico, in particolare al plurale, in sostituzione del maschile e femminile analitico congiunto (bambino/i e bambina/e, ragazzo/i e ragazza/e ecc.) è da ritenersi una scelta meramente stilistica volta ad ovviare le altrimenti facili ridondanze della differenziazione grammaticale di genere in lingua italiana.

nodi critici che attraversano tali servizi (Cap. 4). Sono presenti, inoltre, alcune riflessioni sul ruolo dell'educatore in relazione alle dimensioni vocazionali e di professionalità specifiche di tale figura (Cap. 5), sulle rappresentazioni che gli studenti di Scienze dell'educazione elaborano circa la professione dell'educatore (Cap. 6) e sulla progettualità esistenziale che nelle comunità socioeducative per minorenni si realizza (Cap. 7).

La parte seconda del volume, *Le comunità educative per minorenni. Affondi*, affronta alcune questioni specifiche caratterizzanti il panorama attuale dell'accoglienza, come quelle dei Minori Stranieri Non Accompagnati (Cap. 8), della devianza minorile (Cap. 9), delle competenze dei professionisti per il sostegno alla genitorialità vulnerabile (Cap. 10) e del processo valutativo nel sistema delle comunità (Cap. 11).

La parte terza del volume, *Le comunità educative per minorenni. Voci*, raccoglie alcune riflessioni provenienti dai professionisti che, quotidianamente, operano nelle comunità socioeducative e si occupano della cura e della tutela dei minorenni. In particolare, in questa parte trovano spazio le voci dei responsabili e dei coordinatori pedagogici della Comunità socioeducativa *La Tenda degli Argini* (Cap. 12), della Comunità socioeducativa *L'Alveare* (Cap. 13), della comunità socioeducativa *Kquadro* ed educativa-psicologica *Khora* del gruppo *Kairos Servizi Educativi* (Cap. 14), della Comunità socioeducativa *Laboratorio Lesignola* (Cap. 15) e della Comunità socioeducativa *Le Nuvole* (Cap. 16).

Infine, la parte quarta del volume, *Postfazione. Quattro chiacchiere sull'educazione*, riporta, in forma dialogica, alcune *conversation piece* sull'esperienza dell'essere educatori in comunità (Cap. 17) e sulla costruzione sociale del rapporto tra giovani e devianza (Cap. 18).

Prima di entrare nel vivo di questo lavoro, un pensiero va a tutti coloro che hanno dedicato ciò che più rincorriamo oggigiorno: il tempo, le energie, la dedizione. Un grazie sincero ai nostri compagni di viaggio: Stefano Ascani, Alessandra Augelli, Roberta Bertoli, Matteo Bolzoni, Manuela Caracciolo, Chiara Cugini, Manuela Di Fabio, Andrea Davolo, Marta Ferretti, Livia Fugalli, Carminio Gambacorta, Paola Gemmi, Elena Luciano, Laura Madella, Roberta Marchesini, Mariangela Scarpini, Luisa Pandolfi, Francesco Rossi, Luana Salvarani, Mariassunta Severino, Alessandra Tibollo, Diego Varini e Umberto Vitrani.

*Andrea Pintus, Elisa Zobbi*  
Università di Parma  
Maggio 2025

**Prima parte**  
**Le comunità educative per minorenni. Sfondi**



# 1. Accogliere le vulnerabilità. La cornice normativa

di *Elisa Zobbi*

Rivolgere il proprio sguardo ai minorenni che vivono in condizioni di vulnerabilità, a causa di ambienti familiari abbandonici e deprivanti, e interrogarsi sui servizi educativi che identificano in loro i destinatari della propria attenzione pedagogica, a nostro avviso richiede di considerare, in primo luogo, il quadro normativo entro cui la risposta a tali esigenze si concretizza e, a cascata, le implicazioni che la cultura dell'accoglienza e del sostegno alla genitorialità vulnerabile ha rispetto agli orientamenti pedagogici che indirizzano l'agire dei servizi.

È, pertanto, in questa logica che si intende, in prima battuta, ripercorrere le tappe legislative che l'Italia ha attraverso fino ad oggi, influenzate anche dalla portata culturale della Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo di New York e, successivamente, considerare sia i dispositivi *nazionali* di *soft law* emanati dal legislatore, finalizzati a orientare l'accompagnamento di minorenni e famiglie e favorire i processi di deistituzionalizzazione, sia l'evoluzione normativa avvenuta a livello *regionale*, a fronte della modifica del Titolo V della Costituzione del 18 ottobre del 2001.

## 1.1. La cultura dell'accoglienza in Italia. Le tappe legislative

È nel 1989 che, per la prima volta, gli stati presenti alla Convenzione si impegnano, formalmente, a rispettare e garantire i diritti dell'infanzia, senza distinzione di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o altra del fanciullo o dei suoi genitori. La Convenzione riconosce all'infanzia i diritti fondamentali al nome e alla cittadinanza (Artt. 7 e 8), alla famiglia (Artt. 5, 9, 18 e 27), alla liberà di coscienza (Artt. 14 e 30) alla protezione da ogni trattamento degradante (Artt. 16, 19 e 37) e di partecipazione e di espressione (Artt. 12, 13 e 15), e considera come preminente l'interesse superiore del fanciullo “in tutte le decisioni [a lui] relative di

competenza delle istituzioni pubbliche o private di assistenza sociale, dei tribunali e delle autorità amministrative o degli organi legislativi [...]” (Art. 3).

Sebbene, già con la Costituzione, l’Italia riconosca alla famiglia i propri diritti di “società naturale” (Art. 29) e di “aggregazione socialmente e giuridicamente rilevante” (Guglielmi, 2014, p. 47), chiamata a “mantenere, istruire e educare i figli” (Art. 30), e individua nella Repubblica il garante che agevola, con “misure economiche e altre provvidenze, la formazione della famiglia e l’adempimento dei compiti relativi [...], [protegge] la maternità e l’infanzia, [e favorisce] gli istituti necessari a tale scopo” (Art. 31), è con la Legge n. 184 del 1983 che si disciplina, per la prima volta, il “Diritto del minore a una famiglia” e si costituiscono gli istituti dell’affidamento e dell’adozione. Nello specifico, è riconosciuto al minore il diritto di “essere educato nell’ambito della sua famiglia” (Art. 1) e, qualora questo non sia possibile, poiché “temporaneamente privo di un ambiente familiare idoneo”, si prevede l’affidamento “ad un’altra famiglia, possibilmente con figli minori, o ad una persona singola, o ad una comunità di tipo familiare”, affinché ne siano assicurati “il mantenimento, l’educazione e l’istruzione [...]” (Art. 2).

La normativa prescrive che il soggetto intitolato a deliberare l’affidamento familiare vari a seconda che l’affidamento sia *consensuale* o *giudiziale*. Nel primo caso, è il servizio sociale a disporre l’affidamento, dopo il consenso manifestato dai genitori, dal genitore esercente la potestà o dal tutore, e a seguito dell’ascolto del minore che ha compiuto i dodici anni o, se ritenuto opportuno, di età inferiore (Art. 4); compiute le dovute indagini, il Giudice Tutelare rende esecutivo il provvedimento mediante un decreto. Nel secondo caso, invece, l’affidamento è disposto dal Tribunale per i minorenni (mediante l’applicazione degli articoli 330 e successivi del Codice civile), poiché sussiste almeno una tra le seguenti condizioni, ovvero quella che vede i genitori in difficoltà in disaccordo sulla proposta o sui contenuti del progetto di allontanamento, o quella che descrive una situazione familiare di gravità, pregiudizievole, o potenzialmente tale, per il minorenne o, ancora, la durata superiore ai 24 mesi dell’affidamento (Art. 4; MLPS, 2024b, p. 24). È possibile che la disposizione del provvedimento avvenga in un secondo momento, anche a seguito di un iniziale affidamento consensuale, in particolare quando la sospensione dell’affidamento può recare grave pregiudizio al minorenne.

All’interno del provvedimento di affidamento occorre indicare una serie di informazioni, come (1) le motivazioni che hanno portato all’allontanamento, (2) i tempi e le modalità di svolgimento dell’affidamento, (3) il periodo di presumibile durata e (4) il servizio sociale al quale è attribuita la vigilanza dell’affidamento, il quale ha l’obbligo di tenere costantemente aggiornati il Giudice tutelare e/o il Tribunale per i minorenni a seconda

dell'organo che ha emesso il provvedimento stesso. L'affidamento cessa mediante la valutazione del preminente interesse del minore: attraverso l'emissione di un provvedimento da parte della medesima autorità che lo ha disposto, si procede nel verificare che sia venuta meno la temporanea difficoltà della famiglia o che la prosecuzione dell'affidamento sia motivo di pregiudizio per il minore (Art. 4). Infine, relativamente all'affidatario, la legislazione prescrive che quest'ultimo accolga il minorenne e provveda al suo mantenimento, alla sua istruzione e alla sua educazione, osservando le indicazioni fornite dalla famiglia qualora l'affidamento sia consensuale, o le prescrizioni stabilite dall'autorità affidante (Art. 5). L'affidatario è chiamato a favorire i rapporti tra il minorenne e la sua famiglia e agevolare e sostenere il percorso di reinserimento, sia nel caso in cui l'affidamento avvenga presso una famiglia o un singolo, sia quando i minorenni sono ospitati in una comunità di tipo familiare o in un istituto.

Nel 2001, con la Legge n. 149 del 28 marzo, la normativa 184/1983 è oggetto di integrazione. Infatti, il legislatore ritiene necessario specificare che le condizioni di indigenza dei genitori non possono rappresentare un ostacolo al diritto del minore a crescere nella propria famiglia e che, al fine di sostenere quest'ultima, lo Stato, le regioni e gli enti locali implementano interventi in suo aiuto, “senza distinzione di sesso, etnia, età, lingua, religione e nel rispetto dell'identità culturale [...]” (Art. 1). Affinché si prevenga l'abbandono (Art. 1) e si diffonda la cultura dell'accoglienza, la normativa raccomanda la realizzazione di “iniziativa di formazione dell'opinione pubblica [...] e di sostegno all'attività delle comunità di tipo familiare”, mediante corsi di preparazione e aggiornamento rivolti sia agli operatori sociali, sia alle famiglie e alle persone che intendono rendersi disponibili per l'affidamento.

Anche la Legge 149/2001 privilegia l'affidamento ad una famiglia, preferibilmente con figli di minore età, o ad una persona singola, ma, ove non possibile, consente l'inserimento del minorenne in una comunità di tipo familiare o, in mancanza di questa, in un “istituto di assistenza pubblico o privato” (Art. 2). Tuttavia, sono specificate alcune condizioni, come la prescrizione di superare “il ricovero in istituto”, entro il 31 dicembre 2006, “mediante l'affidamento ad una famiglia [...] o l'inserimento in comunità di tipo familiare, caratterizzata da un'organizzazione e da rapporti interpersonali analoghi a quelli di una famiglia”, l'individuazione, nei rappresentati delle comunità di tipo familiare e degli istituti di assistenza, di coloro che sono chiamati a esercitare i “poteri tutelari”, quando “l'esercizio della potestà dei genitori o della tutela sia impedito”, o, ancora, le modalità di disposizione dell'affidamento. Rispetto a queste ultime, l'integrazione legislativa non prevede profonde modifiche; tuttavia, sono definite le modalità attraverso le

quali il Servizio sociale opera, sia in termini di sostegno educativo e psicologico, affinché il minore mantenga i rapporti con la famiglia di provenienza mediante la collaborazione con gli altri professionisti del territorio, sia di aggiornamento semestrale delle autorità competenti “sull’andamento del programma di assistenza, sulla sua presumibile ulteriore durata e sull’evoluzione delle condizioni di difficoltà del nucleo familiare” (Art. 4 e 5). L’affidatario – di famiglia affidataria, di comunità di tipo familiare o di istituto di assistenza – provvede al mantenimento, all’educazione e all’istruzione del minorenne affidato, accolto presso di sé: egli esercita “i poteri connessi con la podestà parentale in relazione agli ordinari rapporti con l’istituzione scolastica e con le autorità sanitarie” e “deve essere sentito [...] nei procedimenti in materia di potestà, di affidamento e di adottabilità relativi al minore” (Art. 5).

Nel 2015, la successiva Legge n. 173, del 19 ottobre, integra le precedenti disposizioni in materia di “diritto alla continuità affettiva dei bambini e della bambine in affidamento familiare” e precisa che:

- dopo un lungo periodo di affidamento, qualora il minore sia dichiarato adottabile, la famiglia affidataria acquisisce il diritto di richiedere l’adozione di quest’ultimo, mentre il Tribunale per i minorenni è chiamato a tener conto dei legami affettivi significativi instaurati (Art. 1);
- qualora il minorenne faccia ritorno presso la propria famiglia di provenienza o sia affidato ad altra famiglia, se rispondente al suo interesse, si tuteli “la continuità delle positive relazioni socio-affettive consolidate durante l’affidamento” (Art. 1);
- il giudice tenga conto sia dell’ascolto del minorenne, sia delle valutazioni documentate dai servizi sociali (Art.1);
- l’affidatario sia convocato nei procedimenti civili, “in materia di responsabilità genitoriale, di affidamento, di adottabilità”, con la facoltà di presentare memorie (anche scritte) nell’interesse del minore (Art. 2).

Nell’ambito delle normative esistenti anche le disposizioni emanate nel 2017, in materia di “protezione dei minori stranieri non accompagnati” con la Legge n. 47, sono da considerarsi come centrali. I Minori Stranieri Non Accompagnati (da qui ci serviamo dell’acronimo “MSNA”) sono identificati come coloro che, non avendo cittadinanza italiana o dell’Unione europea, si trovano, per qualsiasi causa, nei territori dello Stato o di giurisdizione italiana, privi di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per loro legalmente responsabili (Art. 2). In ragione della maggior vulnerabilità che caratterizza la loro condizione (Art. 2), i MSNA sono titolari dei diritti in materia di protezione dei minorenni, al pari dei minorenni di cittadinanza italiana o dell’Unione europea (Art. 1) e, in nessun caso, il loro respingimento può essere disposto (Art. 3). In collaborazione con i mediatori culturali e solo dopo aver garantito “un’immediata assistenza umanitaria”, i

MSNA sono soggetti alla procedura di accertamento identitario, che vengono effettuate dalle strutture adibite alla prima assistenza e accoglienza, mediante la raccolta di informazioni rispetto alla loro storia personale e familiare e agli elementi utili per la loro protezione (Art. 5). Se, a seguito dei procedimenti di identificazione effettuati dell'autorità della pubblica sicurezza (Art. 5), permangono “dubbi fondati” in merito all’età dichiarata, la Procura della Repubblica presso il tribunale dei minorenni ha facoltà di richiedere “esami socio-sanitari”. L’accertamento socio-sanitario avviene in “un ambiente idoneo e con un approccio multidisciplinare [da parte di] professionisti adeguatamente formati e, ove necessario, in presenza di un mediatore culturale”. L’esito del procedimento “è comunicato allo straniero, in modo congruente con l’età, la sua maturità e il suo livello di alfabetizzazione, in una lingua che possa comprendere” (Art. 5). Contestualmente, si prevede l’avvio di indagini familiari, volte a individuare familiari idonei a prendersi cura del minore, privilegiando tale soluzione al collocamento in comunità, e laddove tale misura non sia applicabile, gli enti locali promuovono azioni di sensibilizzazione per favorire l’affidamento familiare, “in via prioritaria rispetto al ricovero in una struttura di accoglienza” (Art. 7). La normativa garantisce la tutela dei diritti di salute, di istruzione, all’ascolto, all’assistenza sociale, e istituisce il Sistema informativo nazionale, presso il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, per monitorare la permanenza dei MSNA (Art. 9).

È, poi, il 29 luglio del 2020, con la Legge n. 107, che lo Stato istituisce una Commissione parlamentare di inchiesta sulle attività connesse alle comunità di tipo familiare che accolgono minorenni, integrando le disposizioni in materia di diritto del minore ad una famiglia. La Commissione ha il mandato di verificare (1) lo stato e l’andamento degli affidatari e delle comunità di tipo familiare, nonché le condizioni dei minorenni, (2) il numero dei provvedimenti emessi dai Tribunali per i minorenni, (3) le modalità attraverso le quali operano i servizi sociali, (4) l’esito attuativo dei provvedimenti emessi dal Tribunale per i minorenni, (5) nonché l’effettiva temporaneità degli stessi, (6) il rispetto dei requisiti minimi strutturali e organizzativi dei servizi residenziali e (7) dei diritti dei minorenni a crescere nella propria famiglia di origine, in base al quale l’allontanamento deve costituire una base residuale e, infine, stabilisce che è compito della Commissione (8) effettuare controlli a campione sull’effettivo impiego delle risorse pubbliche e private destinate alle comunità.

Nel 2021, con le modifiche introdotte dall’Art. 1 della Legge n. 206, del 26 novembre, si specifica la disciplina in materia di accoglienza residenziale in emergenza, misura residuale attuata “al solo scopo di tutela e protezione” del minorenne, laddove sussiste “un grave pregiudizio e pericolo per la sua incolumità psicofisica” (Art. 403 del Codice civile). Nello specifico, il

legislatore prescrive “un’immediata trasmissione del provvedimento [...]” entro 24 ore dal “collocamento del minorenne in sicurezza”, successivo al quale il p.m., se non ne revoca la sussistenza, ne chiede la convalida al Tribunale dei minorenni nelle 72 ore successive. In tale lasso di tempo, assume sommarie informazioni, compie accertamenti, richiedendo possibili misure decadenziali o limitative circa la responsabilità genitoriale. Durante le successive 48 ore, il Tribunale provvede con decreto alla convalida del provvedimento, nominando il curatore speciale del minorenne e il giudice relatore, e fissa l’udienza innanzi al collegio. Il decreto viene, quindi, comunicato al p.m. e notificato sia ai titolari della responsabilità genitoriale, sia al curatore speciale (MLPS, 2024a, p. 69).

## **1.2. I dispositivi di soft law: le Linee di indirizzo nazionali per l'accoglienza nei servizi residenziali**

Traversali alle legislazioni in materia di affidamento dei minorenni sono le *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare e per l'accoglienza nei servizi residenziali* che, pubblicate – le prime – nel 2012 e nel 2024 e – le seconde – nel 2017 e nel 2024, si costituiscono come documenti di orientamento volti a favorire la diffusione della cultura dell'accoglienza.

Esito di un lavoro pluridecennale di monitoraggio da parte del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, per entrare a pieno titolo tra gli strumenti di “orientamento nazionale” e “istituzionale” in materia di accompagnamento di minorenni e famiglie, le *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali* (che da qui in poi chiameremo Linee di indirizzo, rispettivamente 2017 o 2024) si costituiscono come un dispositivo di *soft law* per garantire i processi di deistituzionalizzazione e la realizzazione di servizi “equi e appropriati nei confronti di bambini, adolescenti e famiglie” (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2024, p. 7). Al fine di costruire un sistema il più possibile omogeneo in tutto il Paese, il Documento dichiara la volontà di definire degli “orientamenti comuni” (*ibidem*) nel più ampio ambito della tutela e della prevenzione, rispetto a specifiche linee di azione relative alla “tutela dei minorenni fuori dalla famiglia che entrano nel percorso dell'affidamento familiare”, alla “tutela dei minorenni fuori dalla famiglia che vengono accolti nei servizi residenziali” e ai “percorsi di sostegno delle famiglie vulnerabili per prevenire l'allontanamento dei bambini e dei ragazzi”. In altre parole, con l'obiettivo di “prevenire [e ridurre] le diverse e pervasive forme di maltrattamento e trascuratezza a cui sono esposti ancora oggi molti bambini del nostro Paese” e in linea con la raccomandazioni

recenti provenienti a livello europeo<sup>2</sup>, le finalità del Documento sono quelle di “favorire un diffuso investimento nell’infanzia e nella genitorialità positiva e orientare l’intervento lungo un *continuum* di servizi” (ivi, p. 10) che, a partire dai bisogni di sviluppo del minorenne, veda l’articolarsi di interventi rivolti sia ai genitori e alle famiglie di bambini che non si trovano in condizione di vulnerabilità, sia a coloro che iniziano a manifestare i tratti della fragilità o esprimono bisogni eccezionali, quali i bambini che necessitano della protezione da contesti deprivanti e maltrattanti, fino a quelli dichiarati adottabili/adottati.

Pertanto, è in considerazione di queste premesse e di come tali dispositivi si collocano nel panorama nazionale con lo scopo di orientare la cultura dell’affidamento – anche in termini pedagogici? – che, in questa sede, scegliamo di prestare particolare attenzione a tali documenti e, nello specifico, alle *Linee di indirizzo per l’accoglienza nei servizi residenziali*, pubblicate nel 2024.

### **1.2.1. *Obiettivi, dimensioni, principi del Documento***

Il Documento – seppur mediante una forma ancora narrativa – si dedica, in primo luogo, ad esplicitare gli obiettivi che, già perseguiti nel 2017, apparivano maggiormente impliciti. Per ovviare alla vaghezza lasciata dalla narrazione e per tentare di rispondere alla necessità di una più profonda operazionalizzazione, li ordiniamo di seguito sottoforma di elenco (cfr. ivi, pp. 10-11):

1. costruire un sistema omogeneo di intervento a livello nazionale attraverso la condivisione di metodologie e strumenti comuni, per dotare il territorio italiano di una *cassetta degli attrezzi* e di istruzioni operative utili al corretto impiego degli strumenti stessi;
2. definire parole comuni, attraverso la creazione di un glossario, affinché i termini “rivestano per tutti lo stesso significato” e siano definiti i punti di partenza per “la costruzione di reti” e per “l’integrazione reale tra i servizi”;
3. definire azioni operative, che si sono rivelate predittive di successo, e che enfatizzino fattori centrali quali la durata dell’intervento, le risorse impiegate all’interno della comunità, gli strumenti di valutazione impiegati dai professionisti;
4. definire i livelli essenziali delle prestazioni sociali (LEPS) in accordo con le normative vigenti;

<sup>2</sup> Si richiamano la Raccomandazione che istituisce una garanzia europea per l’infanzia (2021) e l’esito del Concilio europeo per i diritti dell’infanzia (2022-2027) con il documento “Children’s Rights in Action: from continuous implementation to joint innovation” (2022).

5. analizzare e sistematizzare le *buone* pratiche esistenti, allo scopo di definire e consolidare sia metodi e strumenti unitari, utili al funzionamento dei servizi di accoglienza residenziale, sia la struttura dei servizi sociali;
6. collocarsi come strumento di sintesi tra i molteplici livelli di *governance* nazionale e locale (politiche sociali, sanitarie, dell'istruzione, ecc.);
7. fornire risposte adeguate alle molteplici istanze emergenti dal contesto attuale e alle molteplici forme di vulnerabilità;
8. colmare la discrepanza tra la ricerca e le pratiche attuative, anche per intercettare prassi innovative, innescare circolarità tra saperi diversi, implementare una metodologia condivisa ed efficace, nei “processi di accompagnamento del minorenne fuori famiglia d'origine”;
9. aggiornarsi, rispetto alle normative vigenti, ovvero la Legge del 26 novembre 2021, n. 206 e il relativo Decreto Legislativo del 10 ottobre 2022, n. 149.

In sintesi, le Linee di indirizzo dichiarano la volontà, per un verso, di mettere a sistema terminologia, azioni operative, esperienze e strumenti e superare le differenze “intranazionali” (ivi, pp. 14-15), al fine di sostenere quei processi di omogenizzazione, ancora necessari in un territorio per natura frammentato e molteplice (AGIA, 2022), per l'altro, di costituirsi come strumento di sintesi, punto di riferimento, che guarda al piano nazionale e internazionale rispetto ai molteplici livelli di *governance*, per fornire indicazioni sul “corretto modo di adempire” agli obblighi previsti dalla normativa (MLPS, 2024a, pp. 14-15).

Per farlo, il Documento fonda la propria struttura su tre principali dimensioni: una prima relativa al significato stesso dell'accoglienza e alla relative implicazioni, in termini di diritti, bisogni, relazioni, progettualità; una seconda, inerente alla pluralità dei percorsi di accoglienza, esplicitando le molteplici forme attraverso cui l'accoglienza si può esprimere; una terza riguardante l'integrazione dei molteplici percorsi possibili, ovvero la possibilità di coesistenza di servizi diversificati (ivi, pp. 21-22). L'accoglienza etero-familiare a cui hanno diritto i minorenni collocati nei servizi residenziali si caratterizza per “aspetti e relazioni interpersonali analoghi a quelle di una famiglia” (ivi, p. 28) ed è garantita da adulti che, seppur non legati da vincoli parentali, realizzano un ambiente che richiama la dimensione familiare.

In particolare, l'accoglienza *di tipo familiare* risponde a sei principi o diritti, al fine di garantire protezione e tutela (ivi, p. 27), ovvero (1) il *principio di appropriatezza*, finalizzato ad assicurare che la tipologia di accoglienza e la sua durata siano appropriati per *quel* minorenne e tengano conto delle esigenze di sicurezza e continuità affettivo-relazionale; (2) il *principio di vicinanza*, funzionale a realizzare un'accoglienza prossima ai luoghi abituali del minorenne, al fine di mantenere i legami familiari e facilitare la

riunificazione, laddove possibile, e ridurre al minimo gli effetti generati dal processo di separazione. In questa logica, fratelli e sorelle non saranno separati, se non in presenza di specifiche esigenze di tutela; (3) il *principio di dignità e di rispetto*, volto a garantire un'efficace protezione da maltrattamenti e abusi, anche attraverso il rinforzo dei servizi sociali e sanitari; (4) il *principio di un progetto individualizzato*, costruito, realizzato, costantemente monitorato attraverso la “partecipazione informata e sostenuta” di tutti gli attori coinvolti e, in particolare, dei minorenni e della loro famiglia; (5) il *principio della non discriminazione*, volto a garantire i diritti di istruzione, salute, identità, libertà di religione o credo, parola, ascolto, partecipazione e gioco e (6) il *diritto all'ascolto*, garantito in tutte le fasi del percorso di accoglienza.

### **1.2.2. Tipologie di servizi residenziali**

Principi e diritti, finalità generali di protezione e tutela, prendono corpo in otto differenti tipologie di servizi residenziali destinanti all'accoglienza di minorenni, trasversalmente accomunati dalla presenza di tre caratteri principali (ivi, pp. 127-128): la *residenzialità*, di tipo *familiare* o *comunitario*<sup>3</sup>; la *funzione di protezione sociale*, in termini di accoglienza in emergenza, funzione tutelare, di ambito socio-educativo o socio-psicologico<sup>4</sup>; la *cura sanitaria*, variabile a fronte dell'intensità dei singoli casi. È in questa logica, infatti, che, al fine di garantire una risposta di qualità ai bisogni di accoglienza dei minorenni allontanati dalle proprie famiglie, le Linee di indirizzo (MLPS, 2017; 2024a) individuano la necessità di “organizzare e consolidare un sistema integrato di servizi di accoglienza residenziale che, caratterizzato [sia] per essere un riferimento unitario e coerente” nell'ambito nazionale (ivi, p.

<sup>3</sup> La residenzialità di tipo familiare si caratterizza per dimensioni più piccole e per la presenza di adulti ivi residenti che svolgono funzioni genitoriali; la residenzialità di tipo comunitario vede, invece, la presenza di operatori sociali, sociosanitari o educatori organizzati in turni.

<sup>4</sup> Il carattere di *funzione di protezione sociale* si articola: nell'*accoglienza in emergenza*, nei casi in cui si necessita di rispondere con immediatezza ai bisogni urgenti e temporanei di tutela, al fine di evitare l'esposizione a conclamati fattori di rischio; nella *prevalente funzione tutelare*, laddove si preveda osservazione-accompagnamento sociale e supporto all'autonomia; di ambito *socio-educativo*, al fine di garantire tutela e assistenza di carattere professionale; di ambito *educativo-psicologico*, qualora le finalità siano educative, terapeutiche, riabilitative e l'intervento è rivolto a quei minorenni che si trovano in una condizione caratterizzata da disagio psicologico-sociale e/o disturbi del comportamento, in termini anche di integrazione sanitaria.

105), sia per trovate specifiche declinazioni a livello regionale (ivi, p. 129), si articola in otto tipologie specifiche di servizi residenziali:

1. la *comunità familiare per minorenni*;
2. la *comunità socioeducativa*;
3. l'*alloggio ad alta autonomia*;
4. il *servizio di accoglienza per bambino-genitore*;
5. la *struttura di pronta accoglienza per minorenni*;
6. la *comunità multiutenza*;
7. la *comunità educativa e psicologica*;
8. la *sperimentazione di nuove tipologie*.

Per ciascuna tipologia, il Documento considera le specificità che le caratterizzano, come il tipo di residenzialità, l'utenza accolta, la capienza, le caratteristiche del personale. Entriamovi nel merito.



**Figura 1. Il sistema di accoglienza per la tutela dei minorenni relativamente all'accoglienza nei servizi residenziali**

Il primo servizio residenziale che le Linee di indirizzo (2017; 2024a) identificano è la *comunità familiare per minorenni*, che si configura come un servizio residenziale destinato ad accogliere bambini e adolescenti fino ai 18 anni di età e si specifica per la convivenza continuativa di un piccolo gruppo di minorenni con due o più operatori specializzati; questi ultimi, assumendo ruoli identificabili con quelli di figure genitoriali, realizzano un percorso socio-educativo, volto a rispettare i bisogni dei minorenni e a rispondere ai compiti evolutivi delle varie fasce di età. Nello specifico, la comunità familiare è pensata per accogliere prioritariamente bambini per i quali si ritiene

adatta la presenza stabile di due adulti di riferimento – preferibilmente una coppia, con figli – che hanno il mandato di ricreare l’ambiente familiare attraverso un rapporto sereno, rassicurante e personalizzato. Pertanto, la residenzialità si caratterizza per essere di tipo familiare, la funzione di protezione sociale è di carattere socioeducativo e non sono previste cure sanitarie. Relativamente alla ricettività, le Linee di indirizzo esplicitano che i minorenni accolti possono raggiungere un numero massimo di sei – compresi gli eventuali figli minorenni della coppia – e che sono privilegiati coloro che hanno un’età compresa tra gli 0 e i 5 anni; in particolare, per quei bambini con un’età inferiore di 4 anni si prevede il percorso di accoglienza solo se vi è la presenza di una famiglia pre-esistente. Circa le caratteristiche del personale, invece, occorre che gli adulti residenti siano in possesso di competenze certificate e acquisite mediante un percorso formativo su genitorialità e accoglienza; uno dei due adulti, poi, ha il mandato di coordinamento, in termini di responsabilità, titolarità del Progetto Educativo Individualizzato, rapporti con i servizi sociali e territoriali. A supporto dei due adulti accoglienti, può essere previsto il coinvolgimento di educatori.

La seconda tipologia individuata dalle Linee di indirizzo (2017; 2024a) è la *comunità socioeducativa*, che si configura come un “servizio residenziale a carattere educativo”, pensato per ospitare minorenni dai 6 ai 18 anni di età, temporaneamente sprovvisti di figure genitoriali idonee a tutelare il loro processo formativo. Essa si caratterizza come una realtà in cui un piccolo gruppo di minorenni – non più di 12, di cui due in pronta accoglienza – convive con un’équipe di educatori professionali che, in quel contesto, esercita la propria “professione in forma di attività lavorativa” (ivi, p.p. 131-132) e garantisce una presenza stabile, mediante l’organizzazione in turni di lavoro. In particolare, si specifica la necessità di prevedere un’organizzazione diversa per fasce di età (6-10 anni; 11-18 anni), garantire l’accoglienza di fratelli/sorelle di età diverse, laddove non pregiudizievole, e assicurare un rapporto numerico operatore-minorenne non superiore a 1:5, con la presenza di almeno un educatore durante le ore notturne. Pertanto, la comunità socioeducativa si qualifica per una residenzialità di tipo comunitario, per la funzione di protezione sociale socioeducativa e per l’assenza di cure sanitarie.

La terza tipologia di servizio residenziale individuata dalle Linee di indirizzo è l’*alloggio ad alta autonomia*, che si configura come un servizio residenziale a bassa intensità assistenziale, generalmente di ridotte dimensioni, pensato per accogliere minorenni alle soglie della maggiore età o neomaggiorenni (fino ai 21 anni) che, destinatari di percorsi finalizzati a costruire relazioni affettivo-educative nuove, si caratterizzano per gravi problemi relazionali con la propria famiglia, assenza di essa e/o di figure di riferimento, disagi esistenziali, “nevrosi del carattere (disturbo del comportamento

alimentare, disturbo comportamentale, disturbo del carattere, alcoolismo, invalidità, cronicità, ecc.) e sintomatologia che evidenzia la necessità di un programma di emancipazione dalla famiglia di origine” (ivi, p. 132). Finalizzato a promuovere percorsi di emancipazione e a sostenere l’autonomia dei minorenni accolti, l’alloggio ad alta autonomia garantisce a coloro che provengono da altre tipologie di servizi residenziali un percorso di accoglienza e tutela. Rivolto ad un massimo di cinque ospiti con almeno 16 anni di età e appartenenti allo stesso sesso, l’alloggio ad alta autonomia si caratterizza per una residenzialità di tipo familiare, per la funzione di protezione sociale di tipo tutelare e per l’assenza di cure sanitarie. Le Linee di indirizzo (2017; 2024a) individuano nell’educatore professionale la figura prevista in questa tipologia di servizio: mediante un’organizzazione di carattere flessibile, anche in funzione delle attività svolte dai minorenni e neomaggiorenni, l’educatore garantisce la propria presenza solo in alcune ore della giornata per sostenere percorsi di autonomia e di progressiva indipendenza<sup>5</sup>.

La *struttura di accoglienza per bambino-genitore* è la quarta tipologia individuata dal Documento (2017; 2024a) che, configurandosi come “struttura di accoglienza a tutela del nascituro” (ivi, pp. 134-135), è destinata all’accoglienza del bambino, del suo genitore e/o di gestanti. Caratterizzato dalla presenza di educatori professionali e da spazi idonei ai nuclei, la struttura di accoglienza per bambino-genitore è finalizzata a favorire l’equilibrio tra le responsabilità genitoriali e le esigenze di cura e tutela del minorenne, nella prospettiva di favorire il raggiungimento della progressiva indipendenza. È in questa logica che si preservano gli spazi di autonomia della diade e si favorisce il coinvolgimento attivo degli accolti. Nello specifico, la struttura prevede l’accoglienza di nuclei con figli di 0-6 anni, per un massimo di 12 persone accolte<sup>6</sup> – figli minorenni compresi – e vede l’organizzazione delle attività da parte dell’educatore professionale, il quale garantisce la propria presenza per l’intero arco delle 24 ore in modo flessibile e in funzione del numero e delle necessità delle persone accolte. Prestando particolare attenzione alle dinamiche relazionali della diade, l’educatore professionale è chiamato a sostenere i processi di responsabilizzazione, a valorizzare le competenze del genitore, a monitorare la gestione della vita comunitaria e a favorire il reinserimento sociale-abitativo-lavorativo, in particolare in quei percorsi che, a seguito di un periodo di residenzialità, prevedono l’inserimento dei nuclei genitore-bambino in servizi di semi-autonomia, caratterizzati dalla presenza non continuativa degli operatori. Le strutture di accoglienza per genitore-bambino si qualificano per una

<sup>5</sup> L’educatore professionale operativo negli *alloggi ad alta autonomia* assicura la propria presenza notturna solo se, tra gli ospiti, sono presenti minorenni.

<sup>6</sup> Si prevede l’accoglienza di figli anche di età superiore ai 6 anni, purché minorenni; l’accoglienza è destinata a tutti i nuclei composti da madre con bambini o padre con bambini.

residenzialità di tipo familiare, per la funzione di protezione sociale di tipo tutelare e per l'assenza di cure sanitarie.

Quinta tipologia di servizi residenziali è la *struttura di pronta accoglienza per minorenni* che, costituita come struttura residenziale destinata all'accoglienza di bambini in situazioni di emergenza, “provvede alla tempestiva e temporanea accoglienza di essi” (ivi, p. 135) laddove sussistono condizioni di abbandono o di urgente bisogno di allontanamento dall'ambiente familiare. Infatti, a seguito di una valutazione volta a indagare l'esistenza di elementi di rischio e la necessità di interventi di protezione e cura compiuta dal servizio inviante, si realizza un'ospitalità temporanea nei confronti del minorenne di cui la salute psicofisica è in grave pericolo ed è a rischio di trauma, con l'intento di reperire un luogo di tutela in attesa di un ambiente più stabile (servizio residenziale, affidamento familiare o rientro in famiglia). La struttura di pronta accoglienza può ospitare minorenni di 6-17 anni<sup>7</sup>, per un massimo 12 unità e preservando l'accoglienza congiunta di fratelli, e si dota di strumenti di valutazione specifici, al fine di monitorare gli elementi di rischio presenti collegati all'emergenza. Di norma non superiore ai tre mesi, la pronta accoglienza prevede la presenza di educatori professionali e équipe dei servizi invianti, che garantiscono specifiche competenze sia di progettazione, gestione e monitoraggio del percorso in vista della futura collocazione, sia di lavoro in rete, in sinergia con servizi residenziali, Tribunale per i minorenni e famiglia d'origine, quando possibile. Pertanto, la struttura di pronta accoglienza per minorenni si qualifica per una residenzialità di tipo comunitario, per la funzione di protezione sociale di accoglienza in emergenza e per l'assenza di cure sanitarie.

Sesta tipologia di servizio residenziale si identifica nella *comunità multiutenza*, ovvero una “struttura residenziale con il compito di accogliere persone prive di ambiente familiare idoneo”, tra cui bambini e adolescenti tra gli 0 e i 17 anni, per i quali si prevedono “attività di cura, tutela, recupero e accompagnamento sociale” (ivi, p. 137). Caratterizzate da dinamiche atte a favorire rapporti personalizzati e relazioni reciproche tra gli ospiti, le comunità multiutenza si rifanno a un'impostazione familiare, che privilegia la realizzazione di relazioni di cura stabili e la convivenza di almeno due adulti specificamente formati alla funzione genitoriale; le competenze di questi ultimi sono certificate dalla partecipazione a percorsi formativi sull'accoglienza. Pertanto, questa tipologia di servizio si qualifica per una residenzialità preferibilmente di tipo familiare, ma anche comunitario, la funzione di protezione sociale di tipo tutelare e l'assenza di cura sanitaria.

<sup>7</sup> Le Linee di indirizzo (2017; 2024) specificano che per la fascia di età 6-11 si privilegia il collocamento in comunità familiari che riservano posti per la pronta accoglienza.

Settima tipologia individuata dalle Linee di indirizzo (2017; 2024a) è rappresentata dalla *comunità educativa e psicologica* che si costituisce come servizio caratterizzato per accogliere “bambini in condizione di disagio, con gravi problemi comportamentali o patologie di carattere psichiatrico” (ivi, p. 138). Collocandosi nel panorama dei servizi residenziali volti al recupero psicosociale, la comunità educativo-psicologica offre prestazioni psico-terapeutiche rivolte a minorenni che vivono una condizione di problematicità psicologica, comportamentale, “non in emergenza di esordio psichiatrico” (*ibidem*). Ad integrazione sociosanitaria e con finalità socioeducative e terapeutico-riabilitative, la comunità educativo-psicologica persegue l’inclusione sociale e, pertanto, realizza attività mediante lo stabile e ricorsivo coinvolgimento delle opportunità offerte dal territorio. Questa tipologia di servizio si qualifica per una residenzialità di tipo comunitario, per una funzione di protezione sociale educativa e psicologica e per la presenza di una media/alta attività di cura sanitaria.

Al fine di rispondere ai continui mutamenti che investono la società odierna, l’ultima tipologia di servizio che le Linee di indirizzo (2017; 2024a) inquadra è rappresentata dalle *sperimentazioni di nuove tipologie* residenziali. In altre parole, l’evoluzione costante dei bisogni dei bambini e delle famiglie, che necessita di risposte appropriate e che richiede al sistema di accoglienza continui aggiornamenti, si concretizza in sperimentazioni di nuove proposte residenziali, divergenti rispetto alle tipologie di servizi fin qui delineate.

Ci serviamo di uno schema riepilogativo (Tab. 1) per avere una panoramica complessiva delle tipologie di servizi residenziali che le Linee di indirizzo nazionali, già a partire dal 2017, prevedono per il nostro Paese. Per ciascun servizio residenziale, riportiamo (1) la tipologia, (2) il target di accoglienza, (3) la capienza massima, (4) il rapporto numerico previsto tra personali e ospiti, (5) la tipologia di personale previsto, (6) la presenza oraria, (7) il carattere che qualifica il servizio.

**Tabella 1. Specificità delineate dalle Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali (2024) relative a tipologia di servizio, target, capienza, rapporto numerico, professionalità coinvolte, presenza oraria, carattere del servizio**

| Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali, 2024 |  |  |  |  |  |   |   |   |  |
|---|--|--|--|--|--|---|---|---|--|
| Tipologia   | Comunità familiare minorenni per   | Comunità socioeducativa  | Alloggio ad alta autonomia   | Servizio di accoglienza per bambino-genitore   | Struttura di pronta accoglienza per minorenni  | Comunità multiutenza  | Comunità educativa psicologica e  | Sperimentazione di nuove tipologie                                      |  |
| <i>Target di accoglienza</i>  | Minorenni: 0-18 anni (con preferenza per fascia di età: 0-5 anni; pronta accoglienza 6-11 anni)                      | Minorenni: 6-18 anni, con organizzazione per fasce d'età: 6-10 anni; 11-18 anni  | Minorenni/ neomaggiorenni: 16-21 anni (appartenenti allo stesso sesso)   | Gestanti; Nuclei: minorenne, 0-6 anni (possibilità di estensione a >6 anni); genitore (padre; madre)           | Minorenni: 6-17 anni (con preferenza per fascia di età 11-17 anni) per un massimo di 3 mesi                                      | Minorenni: 0-17 anni  | Non specificato, delegato alle Regioni  | Minorenni: 0-17 anni  |  |
| <i>Capienza massima</i>   | 6 minorenni  | 10 minorenni (più 2 posti eventuali in pronta accoglienza)   | 5 minorenni/ neomaggiorenni  | 4 nuclei (massimo 12 persone complessive)  | 12 minorenni   | Non specificato, delegato alle Regioni  | Non specificato, delegato alle Regioni  | Delega alle Regioni per la regolamentazione delle esperienze innovative |  |
| <i>Rapporto numerico</i>  | Non specificato, delegato alle Regioni   | 1:5  | Non specificato, delegato alle Regioni   | Non specificato, delegato alle Regioni   | Non specificato, delegato alle Regioni   | Non specificato, delegato alle Regioni  | Non specificato, delegato alle Regioni  |   |  |
| <i>Personale previsto quando specificato</i> (N)                    | Due o più operatori specializzati  | Educatore professionale  | Educatore professionale  | Educatore professionale  | Operatore qualificato  | Due adulti alla preparati funzione genitoriale  | Personale qualificato e di diversa professionalità  |   |  |
| <i>Presenza oraria</i>  | 24 h   | 24 h   | Diurna, solo in alcune ore diurne; notturna, se presenti minorenni   | 24 h   | Non specificato  | Non specificato   | Non specificato   |   |  |
| <i>Carattere del servizio</i>                                       | Residenzialità: <i>familiare</i> ; Funzione di protezione sociale: <i>socioeducativa</i> ; assenza di cura sanitaria | Residenzialità: <i>comunitaria</i> ; Funzione di protezione sociale: <i>socioeducativa</i> ; assenza di cura sanitaria | Residenzialità: <i>familiare</i> ; Funzione di protezione sociale: <i>tutelare</i> ; assenza di cura sanitaria | Residenzialità: <i>familiare</i> ; Funzione di protezione sociale: <i>tutelare</i> ; assenza di cura sanitaria | Residenzialità: <i>comunitaria</i> ; Funzione di protezione sociale: <i>accoglienza in emergenza</i> ; assenza di cura sanitaria | Residenzialità: preferibilmente <i>familiare</i> , ma anche <i>comunitaria</i> ; Funzione di protezione sociale: <i>educativa psicologica</i> ; presenza media/alta di cura sanitaria | Residenzialità: <i>comunitaria</i> ; Funzione di protezione sociale: <i>educativa psicologica</i> ; presenza media/alta di cura sanitaria |   |  |

### **1.2.3. Orientamenti pedagogici: approcci educativi e strumenti di monitoraggio**

Specificamente, poi, ogni tipologia di residenzialità è chiamata a dichiarare il proprio *progetto di servizio* che, rispettoso degli indirizzi nazionali, regionali e locali, esprime “identità, valori, scelte educative, metodologie di intervento, modalità organizzative e gestionali, servizi e ambiti di intervento, risorse professionali e strumentali” (ivi, p. 35). In altre parole, l'accoglienza nel servizio residenziale si realizza intervenendo rispetto al bisogno manifestato da un ambiente deprivante, affinché si interrompa “il circolo di relazioni negative sperimentate” dal bambino e si realizzzi un processo di “promozione del suo benessere relazionale, psicofisico e psicosociale” (ivi, p. 83). In questa logica, il servizio residenziale dichiara la finalità che persegue, ovvero quella di trasformare la rappresentazione che, nel corso del tempo, il minorenne ha costruito rispetto all'adulto e alla relazione con lui, di modo che coloro che sono da sempre apparsi come “assenti, ostili, violenti” (*ibidem*), si dimostrino, invece, accoglienti, affidabili e capaci di offrire una dimensione relazionale di “familiarità” alternativa a quella sperimentata.

È in tal senso che le Linee di indirizzo (2017; 2024a) individuano *cinque raccomandazioni* (ivi, pp. 83-86) che, come *piste*, sono volte a favorire l'interruzione di quelle condizioni negative sperimentate e promuovere il benessere del bambino. Di fatto, esse si costruiscono come traiettorie di orientamento per l'agire dei servizi residenziali e, in questa logica, si connotano – a nostro avviso – dal punto di vista pedagogico.

In primo luogo, si sottolinea la necessità di “valorizzare la dimensione educativa dell'accoglienza residenziale” attraverso l'impiego di un *approccio relazionale* che, non solo funzionale ad evitare modalità istituzionalizzanti, persegue il primario interesse del minorenne, sia ponendo al centro il bisogno del bambino, sia restando in ascolto del suo sviluppo psico-fisico ed evolutivo (ivi, p. 83). L'orientamento pedagogico, allora, si caratterizza esplicitamente per essere improntato all'ascolto empatico e all'affettività, a relazioni aperte, significative, costruttive ed equilibrate, sia tra operatori e minorenni accolti, sia tra gli stessi minorenni; inoltre, si manifesta la necessità di investire in termini di regole e routine strutturanti, funzionali anche alla definizione dei ruoli, al fine di promuovere la crescita e la responsabilità dei minorenni accolti; emerge, altresì, un'ottica di reciprocità, in relazione alla centralità delle relazioni, allo scopo di mantenere la continuità degli affetti e favorire un accompagnamento che si spinga oltre l'accoglienza residenziale. In questi termini, l'educatore professionale è chiamato dalle stesse Linee di indirizzo a sostenere il minorenne “nell'elaborazione delle carenze e dei traumi subiti” e nel favorire lo “sviluppo di apertura e fiducia [verso]

l'adulto, quale base per la costruzione di rinnovati legami familiari e sociali". L'operatore accoglie i singoli punti di vista, è disponibile a richieste di chiarimento, sostiene il bambino e la sua famiglia, instaura un dialogo attivo con lui, "rispondendo alle domande sul suo futuro", alimenta sentimenti di reciproca fiducia e presta attenzione alle esigenze dei minorenni preadolescenti e adolescenti circa le regole e la strutturazione della vita di comunità.

In secondo luogo, si pone come centrale la "partecipazione e il protagonismo individuale del bambino", coinvolto attivamente nella "costruzione del suo percorso di accoglienza residenziale" (ivi, p. 84). In altre parole, secondo le Linee di indirizzo (MLPS, 2017; 2024a) occorre realizzare modelli di intervento che garantiscano il diritto all'ascolto, la definizione partecipata del proprio percorso di cura e il monitoraggio periodico del proprio Progetto Educativo Individualizzato (PEI), in modalità adeguate alle età e alle esigenze specifiche del minorenne.

In terzo luogo, assicurandosi di porre al centro il "protagonismo collettivo" dei minorenni accolti, il Documento esplicita l'importanza di investire in "forme di partecipazione collettiva [...] attraverso periodici momenti di scambio e condivisione tra pari e tra pari e operatori" (*ibidem*). A partire da regole, convivenza, quotidianità, attività, ovvero quegli elementi che influenzano il benessere dei bambini accolti, si evidenzia la "particolare valenza educativa" che le dinamiche di gruppo portano con sé nella quotidianità residenziale. Le Linee di indirizzo attuali (MLPS, 2024a) compiono una riflessione profonda sulle potenzialità del gruppo connesse alla presenza di preadolescenti e adolescenti<sup>8</sup>, rilevando come sia centrale che gli operatori investano sul predisporre modalità adeguate al fine di favorire il senso di appartenenza e la consapevolezza circa l'importanza di relazionarsi positivamente con l'altro e con il gruppo.

In quarto luogo, le raccomandazioni prescrivono di "esplicitare e approfondire il significato e il valore della *dimensione familiare* dell'accoglienza residenziale" (ivi, p. 84). Di fatto, si dichiara esplicitamente che tutti i servizi residenziali destinati all'accoglienza dei minorenni siano luoghi contraddistinti "da un'organizzazione e da rapporti interpersonali analoghi a quelli di una famiglia" (Art. 2, Comma 4, L. 184/1983). Pertanto, il Documento chiarisce come la dimensione familiare si esprima mediante un approccio relazionale e affettivo, finalizzato a sostenere il "processo di costruzione dell'identità" del minorenne, favorire lo "sviluppo di relazioni affettive, di

<sup>8</sup> A differenza di quanto avveniva nella prima edizione del Documento (2017), le Linee di indirizzo del 2024 dedicano particolare attenzione al minorenne preadolescente e adolescente e alle specifiche esigenze e potenzialità di cui è portatore. Per un approfondimento relativo alle modifiche sul tema, consultare *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali, 2024*, pp. 64; 67-68; 84; 100-101; 146.

fiducia e di appartenenza” e acquisire la “capacità di (ri)costruire legami”. In tal senso, sono gli operatori chiamati a dar corpo alla familiarità, attraverso la *propria* “capacità di abitare”, ovvero la presenza continuativa, il sentirsi parte e l’essere consapevoli e responsabili del luogo ove si dà vita a rapporti interpersonali – operatori-minorenni e minorenni-minorenni – che generano relazioni analoghe a quelle di una famiglia. La cura attenta della quotidianità e la costruzione partecipata dei tempi di vita, sia interni (ovvero i ritmi di vita individuali e collettivi) che esterni (il tempo delle vacanze, il tempo libero, il tempo dedicato alle offerte provenienti dal territorio), sono elementi che qualificano l’agire dei servizi residenziali. Inoltre, il valore della dimensione familiare si esprime anche mediante la strutturazione e l’organizzazione del servizio residenziale: per esempio, le caratteristiche dell’abitazione, gli spazi destinati alla sperimentazione delle autonomie e delle responsabilità individuali, l’accessibilità e la raggiungibilità rispetto al territorio, il numero ridotto di minorenni accolti, la personalizzazione degli ambienti comuni e degli spazi personali, l’accoglienza congiunta delle fratrie, sono aspetti che, ad avviso del Documento, concorrono in modo rilevante alla sperimentazione di una dimensione di familiarità positiva.

Infine, non per ultimo, le Linee di indirizzo prescrivono la rilevanza di “qualificare la cura, le relazioni, la quotidianità e le regole dell’accoglienza residenziale” attraverso interventi coerenti con l’identità del servizio, in riferimento alle molteplici tipologie. In altre parole, sebbene siano trasversalmente accomunate da “sicurezza, calore umano, solidarietà”, affinché sia possibile sostenere un processo di maturazione positivo, le pratiche operativo-intenzionali relative a funzioni e azioni educative-di cura debbono declinarsi rispetto ai mandati specifici delle singole tipologie di servizio. In particolare, il Documento raccomanda di costruire “spazi, tempi, regole del quotidiano” servendosi di processi di partecipazione e condivisione e rimanendo in ascolto di quelle che sono le caratteristiche personali, i compiti evolutivi e le specifiche esigenze dei minorenni accolti; contestualmente, occorre prestare attenzione alla “dimensione collettiva”, predisponendo attività che favoriscano l’inclusione, la collaborazione, la gestione dei conflitti e la costruzione di relazioni positive all’interno del gruppo. In altre parole, i servizi residenziali si configurano come “luoghi dell’abitare, cioè luoghi che appartengono a chi li frequenta in modo continuativo e [...] che producono interazioni significative e di senso per le persone che li abitano” (p. 116). In questa logica, si raccomanda di realizzare un “vita il più possibile in comune fra i bambini e le figure educative”, che si fondi “su una profonda conoscenza reciproca delle persone, con un’organizzazione il più possibile vicina a quella di una famiglia e con relazioni interpersonali che pongono al centro la persona accolta e i suoi bisogni” (*ibidem*).

La postura del servizio prende corpo nel *progetto* e nella *carta dei servizi*: il primo è chiamato ad esprimere, in riferimento alla deontologia e al lavoro di rete, gli “aspetti metodologici” adottati in relazione sia “all’approccio pedagogico, educativo, di intervento e di cura”, sia all’organizzazione del servizio stesso; la seconda rappresenta una “dichiarazione di funzionamento” (ivi, p. 117) e si configura come “linea guida interna” che, coerente con gli orientamenti nazionali, regionali, locali, dichiara “gli obiettivi, i metodi, gli standard applicati, i criteri di scelta e formazione del personale, il monitoraggio, la supervisione e la valutazione dell’intervento, [affinché i fini] che ci si è dati siano rispettati; [...] [inoltre, esplicita] le modalità organizzative, il modello educativo di riferimento, [...] i livelli di qualità garantiti al bambino accolto, con particolare attenzione agli aspetti di miglioramento delle attività di cura, al diritto all’informazione, alla tutela dei minori” (ivi, pp. 116-117). Affinché si realizzi un intervento il più possibile efficace, è possibile inserire nella Carta dei servizi la fascia d’età di accoglienza e la tipologia di minorenni a cui ci si rivolge, nella logica di considerare tale documento sia come un “mezzo di presentazione” e uno “strumento di comunicazione e trasparenza” (ivi, p. 117) da diffondere agli interlocutori della rete territoriale, sia come dichiarazione di intenti per il “patto [educativo]” che lega servizio e minorenne.

Affinché si abbia contezza dei processi realizzati all’interno dei servizi residenziali, sia in termini di corrispondenza positiva ai criteri di autorizzazione e di accreditamento, sia in termini di qualità dell’accoglienza erogata, è necessario che si realizzino pratiche di monitoraggio e valutazione degli esiti; in altre parole, il Documento prescrive che “l’esito complessivo del percorso offerto” e “la qualità dell’intervento” diventino elementi di cui tenere traccia. È in questa logica che le Linee di indirizzo (MLPS, 2017; 2024a) chiariscono che la qualità del processo di accoglienza risiede nella qualità della dimensione relazionale e affettiva offerta e nella congruenza tra le azioni realizzate e gli obiettivi dichiarati nel Progetto Quadro e nel Progetto Educativo Individualizzato, coerenza che può essere rilevata solo se monitorata mediante indicatori di tipo qualitativo e quantitativo. Al fine di migliorare i processi di intervento, in coerenza con le indicazioni provenienti a livello regionale, infatti, si invitano i servizi residenziali a dotarsi di “strumenti che consentano una costante valutazione degli esiti dell’accoglienza residenziale”, ad approfondire “la costruzione degli indicatori” e a includere i minorenni nel processo di valutazione (ivi, pp. 91-92). In particolare, sono il Progetto Quadro e il Progetto Educativo Individualizzato (da qui in poi PEI) gli strumenti cardine, i riferimenti costanti, che le Linee di indirizzo (MLPS, 2017; 2024a) individuano per orientare, monitorare e valutare l’azione educativa. Essi fungono da riferimenti costanti perché, in primo

luogo, indicano le modalità, gli strumenti, i tempi di monitoraggio e valutazione degli esiti, sia di carattere generale, sia di carattere specifico, e in secondo luogo, perché, fissando obiettivi e risultati attesi, consentono di comparare costantemente quanto raggiunto e di individuare le metodologie e gli strumenti impiegati per agire. A Progetto Quadro e PEI, senza prevedere significative modifiche, le Linee di indirizzo, nel 2017 quanto nel 2024, dedicano una riflessione ampia all'interno della sezione terza, riservata ai *percorsi dell'accoglienza residenziale* (ivi, pp. 73-78).

Il Progetto Quadro, di competenza del servizio sociale e del servizio sanitario invianti, si configura come uno strumento che, attraverso il coinvolgimento dell'intero nucleo familiare, “definisce la cornice complessiva” nella quale si inseriscono sia l'accoglienza residenziale, sia gli interventi precedenti l'allontanamento, rivolti al bambino e alla sua famiglia. Sintesi degli interventi sociali, sanitari e educativi, il Progetto Quadro persegue le finalità di pianificare e realizzare le azioni volte a promuovere il benessere del minorenne e rimuovere la condizione di rischio e di pregiudizio in cui egli si trova. In altre parole, stabilendo le premesse materiali, sociali e psicologiche per avviare e realizzare un percorso individuale e familiare, il Progetto Quadro individua le azioni necessarie a favorire l'adeguata ripresa del processo di sviluppo del bambino e a ridurre i rischi di sviluppo patologico. Nello specifico, esso si articola in tre sezioni: una prima di carattere descrittivo, destinata ad accogliere le valutazioni diagnostiche e prognostiche riguardo la famiglia del bambino; una seconda, dedicata alla definizione degli obiettivi; una terza, riservata all'individuazione e alla descrizione delle azioni da intraprendere, dei soggetti da coinvolgere e delle relative responsabilità. Di paternità dei servizi sociale e sanitario invianti, i quali – nel rispetto delle normative nazionali, regionali e di quanto stabilito dall'Autorità giudiziaria – definiscono e aggiornano le azioni in funzione delle condizioni mutevoli in cui il bambino e la sua famiglia si trovano, il Progetto Quadro è opera di équipe integrate e multidisciplinari e si qualifica per “forme, obiettivi e funzioni esplicati e definiti”.

Relativamente alla *forma*, esso è redatto in forma scritta, attraverso un linguaggio di facile comprensione, affinché sia accessibile alla famiglia del bambino e, laddove possibile, al bambino stesso; relativamente agli *obiettivi* – generali e specifici – esso li definisce in termini “descrittivi, concreti e misurabili”, al fine di rendere possibile la valutazione di esito e la traduzione in azioni chiare e fattibili; infine, circa le *funzioni*, individua le azioni da intraprendere, riflettendo in merito sia alla coerenza con gli obiettivi dichiarati, sia alla sostenibilità-fattibilità in termini di tempi di realizzazione. In particolare, nei casi specifici in cui è previsto il collocamento del minore in un servizio residenziale, il Progetto Quadro si dedica a individuare: (1) le

motivazioni che legittimano l'allontanamento, (2) i criteri di abbinamento adottati per reperire la tipologia di servizio più affine al minorenne, (3) la durata dell'accoglienza, (4) gli elementi necessari alla scrittura del PEI da parte del servizio residenziale, e (5) le modalità per monitorare la coerenza tra Progetto Quadro e PEI, in considerazione degli obiettivi di tutela e di benessere del bambino e del nucleo. Centrale è la partecipazione del minorenne e della sua famiglia: il Progetto Quadro, in quanto documentazione che tiene traccia e sintetizza i punti di vista, le percezioni, le valutazioni, le osservazioni del nucleo, necessita della sottoscrizione da parte dei suoi destinatari, affinché divenga uno strumento reale di orientamento per il processo di progressivo abbandono della condizione pregiudizievole.

Entro il Progetto Quadro si colloca il secondo strumento individuato dalle Linee di indirizzo (MLPS, 2017; 2024a) come dispositivo cardine e riferimento costante per orientare, monitorare e valutare l'azione educativa: il Progetto Educativo Individualizzato. Parte integrante, ma al contempo distinta, il PEI è elaborato in relazione al Progetto Quadro e si definisce a partire da quattro principali contenuti relativi al minorenne e alla sua condizione:

1. le fragilità esistenziali;
2. gli aspetti relazionali e di socialità;
3. le dimensioni di tutela;
4. i fattori educativo-riabilitativi.

Poiché, nel più ampio ambito del Progetto Quadro, il PEI è finalizzato a definire nella prospettiva pedagogica il percorso che si intende progettare e realizzare per il minorenne accolto, le Linee di indirizzo (MLPS, 2017; 2024a) specificano quattro *raccomandazioni*, rispetto alle quali la costruzione dello strumento deve attenersi, al netto della personalizzazione del percorso educativo e della consapevolezza di agire in una cornice di responsabilità, funzionale sia all'esperienza di accoglienza, sia alla preparazione per il possibile rientro nel contesto di provenienza.

In primo luogo, le Linee di indirizzo stabiliscono che la *redazione* del PEI sia di pertinenza del servizio residenziale e che sia l'esito di un processo di formulazione e sottoscrizione che vede coinvolti molteplici attori: i servizi sociale e sociosanitario invitanti, il minorenne – in proporzione a età e livello di comprensione – e, laddove possibile, la sua famiglia. Configurandosi come “documento dinamico” (ivi, p. 77), il PEI è oggetto di costante modulazione e ri-modulazione, rispetto a linguaggio, tempistiche e contenuti, in funzione del mutamento delle condizioni esistenti.

In secondo luogo, le Linee di indirizzo specificano che *obiettivi e funzioni* siano elementi definiti ed esplicitati in seno alle indicazioni regionali. Infatti, sebbene il Documento dichiari (2017) e rinnovi (2024) il mandato di uniformare il sistema di affidamento nazionale dei minorenni, allo scopo di

costruire orientamenti comuni su linee di azione, pratiche adottate e strumenti impiegati, di fatto demanda alle autonomie regionali la declinazione di obiettivi e funzioni, limitandosi ad esprimere la necessità di perseguire alcune *finalità*, come (1) sostenere il minorenne e la sua famiglia nell'attribuire senso all'esperienza di accoglienza, (2) favorire la comprensione e la rielaborazione dei vissuti e della storia personale, (3) individuare gli obiettivi evolutivi e le relative strategie/azioni per raggiungerli, (4) aiutare il minorenne nella costruzione di relazioni positive con gli attori strettamente coinvolti nell'esperienza di accoglienza, come operatori e pari, (5) garantire il confronto e la condivisione con il minorenne del progetto educativo e degli obiettivi che esso persegue e, infine, (6) favorire l'integrazione dei molteplici sistemi che ruotano attorno all'esperienza di accoglienza, come quelli relazionali, formativi, scolastici, professionali, extrascolastici, in sinergia sia con i servizi invianti, sia con quanto stabilito dal Tribunale dei minorenni.

Analogamente, anche in merito a *caratteristiche e modalità operative* si rilancia alle Regioni il ruolo di regolamentarne i contenuti. In merito a questi aspetti, le Linee di indirizzo si limitano a raccomandare che il PEI si costituisca come un dispositivo “operativo a disposizione dell’équipe” (p. 77), la cui redazione: (1) avviene a seguito di un primo periodo di osservazione, al fine di individuare caratteristiche, bisogni, competenze, risorse del minorenne, (2) include le plurime aree di sviluppo del minorenne, per ciascuna delle quali si prevede la definizione di obiettivi, azioni e indicatori di misurazione specifici, (3) avviene in un processo di costante definizione (occorre che il suo aggiornamento avvenga ogni sei mesi e/oogniqualvolta si ritenga necessario), (4) scandisce sia i tempi, sia le modalità di monitoraggio, (5) include il coinvolgimento di tutti gli attori coinvolti nell'esperienza di accoglienza (minorenne – in proporzione a età e livello di comprensione – famiglia – laddove possibile – le équipe integrate che partecipano alla costruzione del Progetto Quadro, le istituzioni scolastico-formativo-professionalizzanti, ecc.) e, infine, (6) dal punto di vista formale, è sottoscritta da tutti i soggetti responsabili della sua applicazione, è conservata nella cartella personale del minorenne ed è oggetto di condivisione con il servizio territoriale inviate, mediante relazioni di verifica semestrali.

Se volessimo servirci di una schematizzazione che contenga le proprietà specifiche, ovvero gli elementi chiave, del Progetto Quadro e del PEI, potremmo utilizzare quella che segue (Tab. 2 e Tab. 3).

Tabella 2. Proprietà specifiche del Progetto Quadro (Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali 2017 e 2024)

| Progetto Quadro (PQ)                           |  |  |   |
|--|--|--|---|
| Competenza                                     | Finalità   | Strutturazione (in termini di):<br>forma, obiettivi e funzioni   | Attori coinvolti  |
| Servizio sociale e servizio sanitario invianti | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Definire la cornice complessiva;</li> <li>2. Sintetizzare gli interventi sociali, sanitari e educativi;</li> <li>3. Pianificare e realizzare le azioni volte a (a) promuovere il benessere del minorenne e (b) rimuovere la condizione di rischio e di pregiudizio in cui egli si trova</li> </ol> | <p><i>Forma</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• scritta, con un linguaggio di facile comprensione;</li> </ul> <p><i>Obiettivi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sono descrittivi, concreti, misurabili;</li> <li>• finalizzati a favorire una valutazione di impatto rispetto le azioni realizzate;</li> </ul> <p><i>Funzioni</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• individuare le azioni da realizzare, in coerenza con quanto definito dagli obiettivi;</li> <li>• individuare le motivazioni che legittimano l'allontanamento;</li> <li>• individuare i criteri di abbinamento minorenne-servizio residenziale;</li> <li>• definire la durata dell'accoglienza;</li> <li>• individuare gli elementi funzionali alla scrittura del PEI;</li> <li>• individuare la metodologia per monitorare la coerenza interna tra PQ e PEI;</li> <li>• orientare il processo educativo-riabilitativo-emancipatorio rispetto alla condizione di pregiudizio manifestata.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Servizio sociale inviante</li> <li>• Servizio sanitario inviante</li> <li>• Minorenne</li> <li>• Famiglia</li> </ul> |

**Tabella 3. Proprietà specifiche del Progetto Educativo Individualizzato (Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali 2017 e 2024). Obiettivi, funzioni caratteristiche e modalità operative sono definiti, esplicitati e regolamentate da indicazioni e normative regionali (p. 76-77)**

| <b>Progetto Educativo Individualizzato</b> |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <b>Competenza</b>                          | <b>Finalità</b>   | <b>Strutturazione (in termini di):<br/>obiettivi e funzioni, caratteristiche e modalità operative</b>   | <b>Attori coinvolti</b>   |
| Servizio residenziale                      | <p>1. Individuare le fragilità esistenziali del minorenne;</p> <p>2. Individuare gli aspetti (risorse/criticità) relazionali e di socialità;</p> <p>3. Individuare le dimensioni di tutela;</p> <p>4. Individuare i fattori educativo-riabilitativi</p> | <p><b>Obiettivi e funzioni</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sostenere il minorenne nell'attribuzione di senso all'esperienza di accoglienza;</li> <li>• favorire la rielaborazione dei vissuti personali;</li> <li>• individuare gli obiettivi evolutivi e strategie/azioni per svilupparli;</li> <li>• sostenere il minorenne nella costruzione di relazioni positive con operatore e pari;</li> <li>• garantire l'alleanza con il minorenne e la condivisione degli obiettivi;</li> <li>• integrare i molteplici sistemi coinvolti nell'accoglienza (formativi, scolastici, professionali, extrascolastici, Tribunale dei minorenni).</li> </ul> <p><b>Caratteristiche e modalità operative</b></p> <p>La redazione del PEI:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• avviene dopo un periodo osservativo, volto a rilevare caratteristiche, bisogni, risorse, competenze;</li> <li>• include le aree di sviluppo del minorenne, funzionali alla definizione di obiettivi, azioni di intervento, indicatori di misurazione;</li> <li>• avviene ogni sei mesi e ogniqualsvolta si ritenga necessario;</li> <li>• scandisce tempi/modalità di monitoraggio;</li> <li>• coinvolge gli attori inseriti nel percorso di accoglienza (minorenne, famiglia, équipe integrate, istituzioni scolastico-formativo-professionalizzanti);</li> <li>• è sottoscritta dai soggetti corresponsabili</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Servizio sociale inviante;</li> <li>• Servizio sociosanitario inviante;</li> <li>• Minorenne (in proporzioni a età e livello di comprensione);</li> <li>• Famiglia (laddove possibile);</li> <li>• Istituzione scolastica;</li> <li>• Rete territoriale composta di servizi extrascolastici (sportiva, ricreativa, ludica, ecc.) e/o professionalizzanti.</li> </ul> |

### **1.3. Dallo Stato alle Regioni: la cultura dell'accoglienza nello scenario locale**

Il rimando alle Regioni, quali istituzioni che hanno il mandato di definire e monitorare il dispositivo dell'accoglienza sul territorio nazionale, ritorna di frequente sia all'interno dell'ultima versione delle Linee di indirizzo che in quella precedente. Infatti, sebbene sia comprensibile la necessità di declinare un dispositivo trasversale al territorio italiano rispetto alle molteplici particolarità e identità locali, la tendenza a non entrare “nel merito delle autonome scelte delle amministrazioni regionali” (ivi, p. 129) pare in contrapposizione con la volontà di uniformare il sistema di affidamento nazionale dei minorenni, ovvero costruire orientamenti comuni su linee di azioni, pratiche adottate e strumenti impiegati. Di fatto, il Documento esprime, sì, la volontà di tracciare un quadro complessivo e condiviso, ma esplicita anche che esso trovi adeguante declinazioni nell'ambito delle Regioni e, in tal senso, demanda a queste ultime la definizione degli elementi costitutivi dei percorsi di accoglienza e le relative azioni. In primo luogo, è in capo alle Regioni la definizione degli obiettivi di benessere, la declinazione degli interventi di sostegno e di protezione, l'individuazione degli interventi di prevenzione all'allontanamento, gli obiettivi dell'integrazione sociale e sociosanitaria, le procedure di autorizzazione, accreditamento e vigilanza dei servizi residenziali, la definizione degli standard minimi, delle caratteristiche e dei requisiti, i fattori di costo, le attività di formazione e informazione rivolte agli attori coinvolti, le modalità di monitoraggio e valutazione degli esiti (ivi, p. 41); a cascata, al fine di evitare sovrapposizioni di competenze e integrare i servizi presenti sul territorio, le Linee di indirizzo demandano ai Comuni la pianificazione dei servizi sociali e la risposta alle esigenze espresse dai cittadini (ivi, p. 42). In particolare, sono i Comuni a definire il modello di intervento multidisciplinare, sia per prevenire l'allontanamento, sia per realizzare adeguati percorsi di cura e protezione verso i minorenni che si trovano in condizioni di rischio e pregiudizio e le loro famiglie, monitorare l'andamento e la qualità dei processi di accoglienza e aggiornare il Giudice tutelare e/o il Tribunale per i minorenni, attraverso relazioni periodiche sulle condizioni dei bambini accolti.

Inoltre, al fine di creare le premesse per un buon abbinamento, è la normativa regionale che regola l'autorizzazione e l'accreditamento delle

diverse tipologie di servizi presenti sul territorio (MLPS, 2024b)<sup>9</sup> ed elabora un'anagrafe delle strutture attive, condivise con i servizi sociali e sociosanitari (MPLS, 2024a, p. 66); a cascata, anche in questo caso, è demandata ai servizi territoriali invianti la verifica dei servizi residenziali, al fine di “aggiornarne la conoscenza” e ottenere informazioni attuali sul profilo dei bambini accolti o del clima relazionale del servizio (ivi, p. 67).

Altresì, le regolamentazioni regionali sono chiamate a fornire indicazioni circa le tipologie di servizi residenziali attivabili sul territorio, nonché i requisiti progettuali (Progetto di servizio, Progetto Quadro, Progetto Educativo Individualizzato), i requisiti strutturali e gestionali, i requisiti specifici delle singole tipologie di strutture, comprese quelle di ambito sociosanitario e sanitario (comunità terapeutiche, comunità rivolte ai minorenni con problemi di abuso di sostanze), le figure professionali richieste per le diverse tipologie di strutture, le modalità di autorizzazione al funzionamento e la relativa documentazione, il tariffario, la modalità di invio dei report semestrali alla procura presso il Tribunale per i minorenni.

Le Linee di indirizzo (MPLS, 2017; 2024a), infine, specificano che la regolamentazione regionale sia aggiornata regolarmente, con una periodicità non superiore ai 5 anni, affinché risponda il più possibile “ai bisogni emergenti e alle mutate necessità di accoglienza” (ivi, pp. 143-144).

È a partire da tali raccomandazioni, che abbiamo costruito una mappatura inerente alle legislazioni regionali attive sul territorio italiano<sup>10</sup>. In particolare, si è proceduto nella consultazione dei portali web regionali per rilevare la promulgazione delle Leggi Provinciali/Regionali o Delibere delle Giunte Provinciali/Regionali sul tema, al fine di ripercorrere la storia cronologica in materia di affidamento, tutela dei minorenni e sostegno alla genitorialità delle venti regioni italiane. Per tener traccia della frequenza con la quale la materia è stata oggetto di riflessione dal 1983 ad oggi, si è proceduto individuando la prima legislazione promulgata da ciascuna Regione o Provincia autonoma, della quale si riportano i capi e la relativa fonte, e le successive integrazioni, anch'esse corredate di riferimenti.

<sup>9</sup> Per un approfondimento relativo alle normative regionali in materia di criteri e requisiti per l'accreditamento delle accoglienze residenziali e semiresidenziali per i minorenni nell'ambito del servizio di affidamento, cfr. *Quaderni della ricerca sociale*, MLPS, 2024b, pp. 66-70, nel quale è disponibile una mappatura delle normative più aggiornate sul tema.

<sup>10</sup> La mappatura relativa alla cronologia legislativa regionale italiana in materia di affidamento dei minorenni è consultabile a questo [link](#).

La ricerca è stata condotta consultando i portali ufficiali delle Regioni italiane; su di esse, mediante la funzione “cerca”, si è proceduto utilizzando le parole chiave “affidamento familiare”, “affido familiare”, “minori” e “minorenni”<sup>11</sup>. Nello specifico, i portali nei quali lo strumento “cerca” si è dimostrato funzionante sono quelli di Friuli-Venezia Giulia, Lazio e Basilicata; nel portale della Regione Calabria non è disponibile tale funzione, mentre nei portali delle restanti regioni o province autonome lo strumento di ricerca si è dimostrato inefficace: i risultati ottenuti, infatti, appaiono non selezionati e, pertanto, difficilmente fruibili. Si è, quindi, proceduto nell’indagine mediante il motore di ricerca Google, servendosi delle medesime parole-chiave corredate dal nome specifico della regione, per esempio, “affidamento familiare Regione Emilia-Romagna”.

La ricerca ha dato esito a tre scenari: il primo, nel quale i risultati dell’indagine rimandano ai portali regionali, i quali prevedono una sezione dedicata all’elencazione delle normative in vigore; quest’ultima ci ha consentito di rintracciare la storia cronologica della specifica Regione<sup>12</sup>. Il secondo, che vede i portali regionali privi di una sezione dedicata alla storia normativa. Si è proceduto, pertanto, nella consultazione dell’ultima normativa in vigore e, a ritroso, è stata ricostruita la storia legislativa regionale. Il terzo scenario che ritrae, invece, l’impossibilità di raggiungere i portali regionali mediante la ricerca condotta attraverso il motore Google. In altre parole, la ricerca condotta tramite le parole-chiave “affidamento familiare” corredate dal nome della regione rimanda a siti web “terzi”, come i portali del Centro nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza (Minori.it - Centro nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza), di Save The Children (Save the Children) o dell’Istituto Nazionale per l’Analisi delle Politiche Pubbliche (Homepage - Inapp), che, tuttavia, sono risultati attendibili e, quindi, considerabili.

Per questioni di spazi, non entreremo nel merito dei contenuti delle singole legislazioni; tuttavia, ci riserviamo di farlo, nella logica di

<sup>11</sup> Al fine di evitare l’esclusione di direttive regionali o provinciali in materia di affidamento che impiegano i termini “minore” e “minori”, la ricerca è stata condotta includendo anche questi vocaboli.

<sup>12</sup> Nello specifico, le Regioni che prevedono, all’interno del portare ufficiale, una sezione dedicata a raccogliere la normativa regionale di riferimento sono: Piemonte, Trentino-Alto Adige, Veneto, Lazio, Marche, Umbria, Abruzzo; la Regione Emilia-Romagna dedica una sezione alla raccolta delle “azioni” realizzate, rispetto alle quali, per ogni singola voce, è riportata la normativa di riferimento; la Regione Basilicata, nella pagina dedicata al Servizio Adozioni Affidamento Familiari, prevede una sezione intitolata “Correlati” che raccoglie le normative di riferimento.

riflettere sulla cultura dell'accoglienza che, ad oggi e di fatto, è diffusa in Italia.

La mappatura delle legislazioni regionali, ad oggi attive sul territorio italiano, ci consente di avere uno spaccato su quelli che sono la storia e lo stato dell'arte delle norme e della cultura in materia di affidamento e di sostegno alla genitorialità vulnerabile. Di fatto, se nei primi anni Due-mila, con le Leggi 184/1983, 149/2001 e 328/2000, si tentava di delineare un quadro di riferimento nazionale, sia normativo che culturale, che orientasse l'azione di coloro che rispondevano alle esigenze dettate da condizioni di fragilità genitoriale, la riforma contestuale del Titolo V della Costituzione, che ha riconosciuto a Comuni, Città metropolitane, Province e Regioni la propria autonomia legislativa, identificandoli come "enti esponenziali" tenuti a farsi carico delle esigenze della propria popolazione, ha demandato agli enti locali stessi l'egemonia di riprogettare e stabilire un proprio e specifico sistema di servizi sociali. Di fatto, l'autonomia regionale e la preminenza rispetto alla legislazione nazionale hanno portato a un "proliferare di linee guida, di indirizzo, di regolamenti e di leggi regionali" (Tibollo, 2017, p. 25; Belotti, 2009), anche in merito all'intervento dei servizi residenziali per l'accoglienza dei minorenni, che ha accentuato significativamente la frammentazione sia della cultura dell'accoglienza, sia degli interventi di sostegno in risposta alla genitorialità fragile. In altre parole, l'incapacità di tracciare intenti comuni in materia di accoglienza ha intensificato il divario esistente tra regioni e, a cascata, ha influenzato "enormemente, sia la riflessione pedagogica" (ivi, p. 26), sia le esperienze dei servizi residenziali destinati all'accoglienza dei minorenni (*ibidem*; Belotti, 2009). Inoltre, l'inconsistenza concettuale, quanto – e di riflesso – operativa, che si è manifestata nella frammentarietà delle politiche regionali relativamente ai servizi destinati alla tutela dei minorenni, trova le sue radici non solo nel contesto nazionale, ma anche a livello internazionale. Infatti, la Convenzione ONU di New York sui diritti dei fanciulli definisce il ruolo centrale della famiglia nello sviluppo e nella crescita del bambino e precisa, mediante una serie di articoli, l'esigenza di tutelare il nucleo familiare "con interventi di protezione e di assistenza per far sì che esso possa svolgere al meglio le proprie funzioni di cura" (*ibidem*). Qualora questo non sia possibile, si prescrive l'impiego dell'affidamento familiare (o dell'adozione) e "in caso di necessità" – come *extrema ratio* – il ricorso al servizio residenziale (*ibidem*; ONU, 1989, Art. 20). Le ambiguità terminologiche dello scenario internazionale hanno generato ricadute di carattere normativo sulla cultura nazionale in materia di accoglienza, a loro volta incidenti sulla cultura pedagogica (Tibollo, 2017); detto diversamente, la declaratoria

internazionale sulla centralità della famiglia accanto all’ambivalenza circa la bontà dell’intervento dei servizi residenziali hanno portato, per un verso, ad un vuoto normativo nazionale – o come lo definisce Tibollo (2017) un “vuoto riflessivo” – e per l’altro, ad uno scarso interesse da parte della ricerca pedagogica. L’esito è che il sistema di accoglienza per minorenni non è ancora esplicitamente pensato dal punto di vista pedagogico e “nemmeno strutturato operativamente in modo uniforme sul territorio” (ivi, pp.31-32). Se è vero che il sistema SIOSS (Sistema Informativo sull’Offerta dei Servizi Sociali) consente, da due anni a questa parte, la mappatura degli iter attivi previsti per i minorenni che si trovano in affidamento familiare e in affidamento a servizi residenziali, la cultura dell’accoglienza risulta ancora sprovvista di riferimenti unitari che, al netto delle specificità locali, attribuisca un contorno nitido dell’identità dei servizi residenziali destinati alla cura, alla tutela e al benessere dei minorenni (Zobbi, Pintus, 2024; Zobbi, 2025; cfr. Cap. 2); tuttavia, i dati continuano a restituirci che l’entità del fenomeno non è affatto trascurabile – sono 42.002 i minorenni coinvolti in iter di affidamento – e le voci dei servizi residenziali che si occupano della loro tutela, crescita e cura esistono, al di là dell’attenzione che noi vi rivolgiamo. In questo volume vogliamo darvi spazio e ascolto.

## 2. Le strutture residenziali per minorenni. Una fotografia sfocata

di *Elisa Zobbi*

Le comunità educative per minorenni si costituiscono come sistemi in cui piccoli gruppi di educatori, pedagogisti e volontari accolgono bambini<sup>1</sup> che, in condizioni di vulnerabilità, non possono permanere entro la propria famiglia biologica, affidataria o adottiva, arrivano da soli da Paesi stranieri o hanno precedenti penali in corso. Diffuse nel panorama degli interventi di stampo socioassistenziale e normate dalla Legge 149/2001, le comunità residenziali per minorenni sono realtà orientate da uno specifico progetto educativo, allo scopo di offrire ambienti familiari positivi e riparare al danno relazionale subito (Emiliani, Bastianoni, 1993).

L'esperienza di comunità, infatti, non si costituisce né come esperienza di passaggio tra ciò che è stato e ciò che avverrà, né di attesa di un futuro ricongiungimento familiare, bensì si identifica come fattore protettivo che tenta di fornire al minorenne le risorse per affrontare efficacemente il proprio percorso di vita (Cassibba et al., 2012). In questa logica, le comunità si prefiggono di sostenere il minorenne nella gestione delle relazioni familiari e del proprio progetto di vita, evitare la reiterazione di modelli relazionali depravanti e abbandonici, regolamentare i comportamenti aggressivi e rinnovare la rappresentazione che il minorenne ha di sé (CWLA, 2004), al fine di arrestare e contro-invertire quei processi di sviluppo cognitivo-emotivo-sociale

<sup>1</sup> Si rimanda alle specifiche individuate recentemente dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali nelle “Linee di indirizzo per l'affidamento familiare” (2024) e nelle “Linee di indirizzo per l'accoglienza dei minorenni nei servizi residenziali” (2024), nelle quali si definisce l'utilizzo di alcune “convezioni” come: “bambino” per comprendere “tutti i minorenni, da 0 a 17 anni, sia di genere maschile che femminile”; “famiglia” in alternativa a “famiglia d'origine”, al fine sia di comprendere i genitori e le persone con cui il bambino ha costruito un attaccamento particolare, sia di evitare di “connotare negativamente la provenienza”; “minorenne/minorenni” in sostituzione di “minore/minori”; “servizio residenziale” per indicare i luoghi di accoglienza rispetto alle molteplici nomenclature regionali.

temporaneamente compromessi a seguito della permanenza prolungata in contesti maltrattanti. In altre parole, costituendosi come dispositivo atto al perseguimento del superiore interesse del minorenne e come ambiente in grado di promuovere un cambiamento sia nella definizione che il bambino ha di sé, sia nel significato attribuito alla propria condizione di vulnerabilità, l'accoglienza nei servizi residenziali realizza una funzione supportiva e riparativa fondata sull'attenzione ai diritti e ai bisogni, sulla quotidianità, sull'istaurazione di relazioni significative, sulla progettualità, sull'acquisizione dell'autonomia (Bastianoni, Taurino, 2008; MLPS, 2024a).

## 2.1. Entità di un fenomeno

È a partire dal 2013, che l'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza si è interrogata sulla frequenza degli iter di affidamento attivi in Italia, allo scopo di monitorare il fenomeno dei minorenni allontanati dai contesti familiari e rilevarne l'andamento, e ha constatato l'esigenza di istituire una banca dati nazionale relativa alle persone di minore età che vivono fuori dalla famiglia di origine (AGIA, 2022).

In risposta a tale chiamata, l'Italia ha messo a regime un sistema di osservazione – auspicabilmente permanente, di cui si rilevano i primi esiti oggi – che consente di monitorare l'andamento degli iter di affidamento realizzati per i minorenni che si trovano in condizione di vulnerabilità familiare. Infatti, sebbene l'entità del fenomeno non sia mai stata trascurabile – al 2021, il numero complessivo di minorenni ospiti di presidi socio-assistenziali e socio-sanitari era di 19.703, di cui 16.280 in comunità (ISTAT) e, al 2020, erano 3.605 le strutture attive sul territorio italiano, con una media di 6,4 ospiti per servizio (AGIA, 2022) – è soltanto recentemente che i dati, raccolti mediante uno specifico sistema di monitoraggio nazionale, sembrano inquadrare la questione in modo complessivo per restituirla l'entità. Infatti, se per un lungo periodo la mappatura degli affidamenti è stata possibile soltanto grazie alle Procure della Repubblica presso i tribunali dei minorenni che, aggiornate semestralmente dagli stessi servizi residenziali, elaboravano report di monitoraggio del fenomeno comunità<sup>2</sup>, è soltanto di recente che l'Italia ha messo

<sup>2</sup> “Da tempo vi è l'esigenza dell'istituzione di una banca dati nazionale relativa alle persone di minore età che vivono fuori dalla famiglia d'origine: anche il Comitato Onu, nelle Osservazioni conclusive 2019, [...] ha raccomandato al nostro Paese di istituire un registro nazionale dei minorenni privi di ambiente familiare, basato su criteri uniformi e chiari su tutto il territorio dello Stato” (AGIA, 2022, p. 5). Tale esigenza è confermata dalle Linee di Indirizzo pubblicate nel 2024 che – non diversamente dal 2017 – rimarcano, a più riprese, la

a regime un sistema di raccolta dati a livello nazionale che fornisce una “base informativa stabile” (MLSP, 2024b, p. 4), a livello sia di Comune, sia di Ambito Territoriale Sociale. Istituito con Decreto Legislativo n. 147, il 15 settembre 2017 ed entrato in funzione a pieno regime dal biennio 2022-2023, il Sistema Informativo dell’Offerta dei Servizi Sociali (SIOSS) registra un tasso di copertura dei dati del 97,2%<sup>3</sup>, consentendo di affermare che – ad oggi – sono 42.002 i minorenni che si trovano in affidamento familiare e in affidamento a servizi residenziali.

Entrando nello specifico dei dati pubblicati (MLPS, 2024b; cfr. Cap. 8) emerge che, al netto dei MSNA, con un aumento di quasi l’1% rispetto al 2022, sono 33.310 i minorenni allontanati dalla famiglia, di cui 30.936 sono accolti nelle comunità residenziali o si trovano in affidamento familiare per almeno cinque notti a settimana. In relazione alla popolazione minorile che risiede in Italia, i dati restituiscono che sono 3,5 i minorenni che ogni 1000 residenti 0-17 anni vivono fuori famiglia, di cui il tasso più elevato si registra in Liguria (6,1), seguita da Sardegna e Provincia autonoma di Trento (4,3), Lombardia e Sicilia (4,1). Rispetto all’affidamento presso servizi residenziali, sono 26.010, inclusi di MSNA, i minorenni per i quali è stata prevista questa tipologia di accoglienza, con un tasso in crescita del 2,8% rispetto al 2022. Al netto dei MSNA, i minorenni accolti in strutture sono complessivamente 18.304, ovvero 2,1 minorenni ogni mille residenti 0-17 anni. I MSNA collocati presso i servizi residenziali sono, invece, 7.706, con un’incidenza del 29,6% sul complesso dei minorenni accolti; i tassi più elevati si registrano in Toscana (50,8%), Abruzzo (50,6%) e Valle D’Aosta (48,8%).

Rispetto al campione complessivo, i dati restituiscono che il 64,6% è di genere maschile, che l’8,5% ha una disabilità psicofisica, un disturbo

volontà di “costruire un sistema il più possibile omogeneo” (p. 7), per esempio mediante la “realizzazione di anagrafi regionali dei servizi residenziali per minorenni” (p. 147).

<sup>3</sup> I dati sono stati forniti al 99,8% rispetto ai minorenni che si trovano in affidamento familiare, mentre per i minorenni accolti nei servizi residenziali, i dati sono stati finalizzati al 100%. Ad integrazione del sistema SIOSS, “al fine di ricostruire l’universo dei minorenni in carico ai servizi sociali territoriali”, l’altra componente è rappresentata dal Sistema Informativo sulla cura e la protezione dei Bambini e delle loro famiglie – SINBA. Quest’ultimo, tuttavia, durante la fase di sperimentazione ha evidenziato alcune criticità, per esempio rispetto ai limiti importi dall’Autorità Garante per la protezione dei dati personali.

dell'attenzione e/o del linguaggio o una vulnerabilità socioculturale<sup>4</sup>, e che il 46% ha tra i 15 e i 17 anni<sup>5</sup>.

Relativamente alle strutture residenziali attive sul territorio italiano, al 2023, esse sono 3.997: è in Lombardia il numero più alto di servizi residenziali operativi (712), seguita da Puglia (443), Emilia-Romagna e Sicilia (395), Campania (377) e Lazio (264). Nello specifico, la Lombardia dispone dell'indice più elevato di posti letto (3.810), seguita dall'Emilia-Romagna con 3.483 unità; in Puglia, sebbene sia attivo un numero elevato di servizi residenziali, sono 2.636 i posti letto disponibili, mentre Sicilia e Campania ne offrono, rispettivamente, 2.878 e 2.174. Tra questi, è variabile l'incidenza di posti in pronta accoglienza: la Campania mette a disposizione 557 posti, seguita da Sicilia (353) e Lazio (291); in Lombardia ed Emilia-Romagna, invece, sono rispettivamente 129 e 118.

In merito alla tipologia di servizi attivi, i dati registrano che è la comunità socioeducativa la tipologia più diffusa sul territorio nazionale – 30% delle strutture, coprendo il 34,6% di posti letto – seguita dai servizi per l'accoglienza di genitori con bambini (21,5%) e comunità familiari (21,3%). Gli alloggi ad alta autonomia sono l'11% del complessivo, le comunità multiutenza sono il 3,1%, le comunità educativo-psicologica il 2,4% e le comunità di pronta accoglienza il 2,4%; l'8,3% sono comunità non specificate.

Relativamente alla modalità di accesso alla collocazione in un servizio residenziale per minorenni, il 60,9% dei collocamenti è disposto dall'Autorità giudiziaria, il 59,2% dal Servizio sociale territoriale per applicazione dell'Art. 403 del Codice civile, il 59,0% avviene per mezzo del Servizio sociale territoriale su provvedimento dell'Autorità giudiziaria, mentre, il 47,4% è stato realizzato su intervento delle Forze dell'ordine; inoltre, relativamente all'affidamento consensuale, il 39,3% dei collocamenti avviene per mezzo dei Servizi sociali, mentre il 26,4% è richiesto dalla famiglia. In Tabella 1 proponiamo una sintesi dei dati appena descritti.

<sup>4</sup> La nota tecnica specifica che rientrano in tale percentuale coloro che presentano: (1) disabilità fisica, psichica, sensoriale, intellettuale o plurima, certificata ai sensi della Legge 104/1992, (2) Disturbo specifico di apprendimento (DSA, Legge 170/2010), (3) Disturbo dell'attenzione e dell'iperattività (ADHD, C.M. 22132012), (4) Deficit del linguaggio, Deficit delle abilità motorie, Deficit delle abilità non verbali, (5) Svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale (BES, DSL – Direttiva MIUR del 27/12/2012).

<sup>5</sup> I minorenni accolti tra i 14 e gli 11 sono il 17,5%, tra i 10 e i 6 anni sono il 15,1%, mentre il 16,8% ha meno di 5 anni.

Tabella 4. Sintesi dei dati relativi ai servizi residenziali per l'accoglienza dei minorenni sul territorio nazionale al 2023 (fonte SI/OSS)

| Categoria di dato        | Tipologia di informazione rispetto al territorio nazionale  | Dato statistico (N, %)   |                  |
|--------------------------|---|--|------------------|
| Minorenni                | Minorenni in affidamento familiare e in affidamento a servizi residenziali  | 42.002 unità   |                  |
|                          | Minorenni in affidamento familiare e in affidamento a servizi residenziali, al netto dei MSNA   | 33.310 unità   |                  |
|                          | Minorenni accolti in servizi residenziali o in affidamento per almeno 5 notti a settimana   | 30.936 unità   |                  |
|                          | Minorenni in affidamento a servizi residenziali (inclusi di MSNA)   | 26.010 unità   |                  |
|                          | Minorenni in affidamento a servizi residenziali (al netto di MSNA)  | 18.304   |                  |
|                          | MSNA in affidamento a servizi residenziali  | 7.706 unità  |                  |
|                          | Minorenni in affidamento familiare e in affidamento a servizi residenziali su 1000 residenti 0-17 anni  | 3,5 unità  |                  |
|                          | Minorenni in affidamento a servizi residenziali su 1000 residenti 0-17 anni (al netto di MSNA)  | 2,1 unità  |                  |
|                          | 15-17 anni  | 46% del totale   |                  |
|                          | 14-11 anni  | 17,5% del totale   |                  |
|                          | 10-6 anni   | 15,1% del totale   |                  |
|                          | Meno di 5 anni  | 16,8% del totale   |                  |
|                          | Genere  | 64,4% del totale   |                  |
|                          | Maschile  | 35,6% del totale   |                  |
|                          | Femminile   | 8,5% del totale  |                  |
| Strutture residenziali   | Disabilità ai sensi della L. 104/1992; DSA ai sensi della L. 170/2010; ADHD, C.M. 22132012; Deficit del linguaggio, abilità motorie, abilità non verbali; BES, DSL ai sensi della Direttiva MIUR del 27/12/2012 |  |                  |
|                          | Strutture residenziali attive   | 3.997 unità  |                  |
|                          | Posti letto per l'accoglienza   | 28.532 unità   |                  |
|                          | Posti letto in pronta accoglienza   | 2.470 unità  |                  |
|                          | Servizi residenziali attivi per tipologia   | Comunità socioeductive   | 30% del totale   |
|                          |   | Servizi per l'accoglienza di bambino-genitore                            | 21,5% del totale |
|                          |   | Comunità familiari   | 21,3% del totale |
|                          |   | Alloggi ad alta autonomia  | 11% del totale   |
|                          |   | Comunità multiterza  | 3,1% del totale  |
|                          |   | Comunità educativo-psicologica   | 2,4% del totale  |
|                          |   | Comunità di pronta accoglienza   | 2,4% del totale  |
|                          |   | Comunità non specificate   | 8,3% del totale  |
| Modalità di collocamento | Collocamento disposto da  | Autorità giudiziaria   | 60,9%            |
|                          |   | Servizio sociale territoriale su applicazione dell'Art. 403 cc.          | 59,2%            |
|                          |   | Servizio sociale territoriale su provvedimento dell'Autorità giudiziaria | 59%              |
|                          |   | Forze dell'ordine  | 47,4%            |
|                          |   | Servizi sociali territoriali per affidamento consensuale                 | 39,3%            |
|                          |   | Richiesta della famiglia   | 26,4%            |

I dati raccolti mediante il sistema SIOSS consentono di sopperire ad una mancanza che, più volte rilevata e segnalata a livello europeo e nazionale, impediva di avere un osservatorio comune e aggiornato del fenomeno dei minorenni in affidamento sul territorio italiano (Zobbi, Pintus, 2024; cfr. Cap.1). Di fatto, tale dispositivo è andato ad integrare, in primo luogo, l’opera di quei sistemi che, precedentemente, raccoglievano informazioni di frequente incomplete (per esempio, il sistema di monitoraggio ad appannaggio delle procure della Repubblica, nel triennio 2018-2020, aveva restituito dati parziali: solo alcune procure avevano consegnato i dati integralmente, mentre altre non avevano fornito i resoconti in tempo utile) e, altresì, ha risposto all’esigenza di istituire una banca dati unitaria che, attingendo a una fonte univoca di informazioni, consentisse una lettura trasversale del fenomeno dei minorenni in accoglienza.

Tuttavia, pare rimanere la criticità riscontrata a causa dall’assenza di una nomenclatura comune che, esito della frammentarietà normativa territoriale (cfr. Cap.1), impedisce di sistematizzare e uniformare le informazioni relative alle tipologie di servizi residenziali per minorenni attive in Italia: riscontrabile, per esempio, nella presenza all’8,3% di “altre tipologie di servizi residenziali per minorenni”, registrata dall’Istituto degli Innocenti (cfr. MLPS, 2024b, pp. 51-52; AGIA, 2022; Zobbi, 2025; MLPS, 2024a), che testimonia, ancora, la pluralità di cui il sistema di servizi residenziali per minorenni è ancora vittima.

## **2.2. Un *nomen omen*: elementi per orientare**

Quali sono le possibili ripercussioni? A nostro avviso, sebbene con il SIOSS si sia trovata soluzione alla mancanza di un sistema di mappatura unitario, il *nomen omen* relativo all’identità delle comunità per minorenni continua a generare implicazioni non solo rispetto alle informazioni che si possiedono del fenomeno “comunità per minorenni”, ma anche sul piano delle politiche di intervento sociale realizzate a livello nazionale e su quello più prettamente pedagogico-educativo. Infatti, sebbene le “Linee di indirizzo per l’accoglienza nei servizi residenziali”, tanto 2017, quanto nel 2024 (MLPS), nascono con la volontà di costituirsi come strumento di orientamento politico, tecnico e pedagogico, volto a superare la frammentarietà territoriale e a garantire la tutela del minorenne (cfr. Cap.1), di frequente la ricerca e i professionisti rilevano sia la mancanza di orientamenti pedagogici esplicativi che indirizzano l’agire educativo, sia l’irregolarità di percorsi sistematici di riflessione e valutazione, rivolti alle azioni educative e ai processi relazionali realizzati (Bastianoni, Zullo, Taurino, 2012; Palareti, Berti,

Emiliani, 2012; Tibollo, 2017; Cassibba et al., 2018; Ricchiardi, Sità, 2019). Infatti, se si evidenzia la necessità di individuare strumenti che standardizzino i processi valutativi, riducano il rischio della variabilità del giudizio e, fondandosi su dati oggettivi, siano riconosciuti dalla comunità scientifica, quali Progetto Quadro e Progetto Educativo Individualizzato (MLPS, 2024b), operativamente si rimanda alle Regioni il mandato di identificare gli obiettivi, le funzioni, le caratteristiche e le modalità operative contenuti in tali strumenti, ovvero quelle componenti che, di fatto, orientano il progettare e l'agire di comunità, impedendo così di risolvere, in modo sostanziale, la frammentarietà pedagogico-valutativa.

Dall'analisi della letteratura emergono quattro elementi che, ricorrenti, per un verso, caratterizzano il lavoro di comunità, rendendolo singolare nella sua tipicità, e, per l'altro, rappresentano dei possibili criteri di qualità per i servizi destinati all'accoglienza dei minorenni. A nostro avviso, essi possono fungere da coordinate di senso per l'agire di comunità e delineano alcuni orientamenti pedagogici possibili: il *contesto*, interpretato come ambiente con funzione educativo-strutturante; la *relazione educativa*, intesa come spazio interpersonale perturbativo di qualità; il *progetto di vita*, qualificato come strumento individualizzato e partecipativo; la *supervisione psico-pedagogica*, definita come pratica riflessiva.

Considerare il *contesto* come ambiente con funzione educativo-strutturante significa, infatti, porre attenzione alla rilevanza che elementi come lo spazio, il tempo, le regole e le routine ricoprono nell'articolazione e nella strutturazione delle conoscenze e delle esperienze del minore preso in carico. Di frequente, i bambini in condizioni di vulnerabilità dimostrano una ridotta capacità di orientamento spazio-temporale; la valorizzazione del contesto come ambiente "familiare", ovvero caratterizzato dalla stabilità e dalla ritualizzazione della vita quotidiana, consente al minore di costruire una realtà prevedibile e condivisa e di stimolare processi di riorganizzazione delle conoscenze e delle proprie abilità sociali (Emiliani, Bastianoni, 1991; Bastianoni, 1991; Emiliani, Bastianoni, 1993; Barbabotti, Iacobino, 1998; Palareti, Berti, Emiliani, 2012; Giannone et al., 2012).

In questi termini, il contesto è lo spazio esperienziale che favorisce la costruzione di un sistema di significati in cui si dà inizio a una "storia in comune" di ragazzi e adulti. È lo stabilirsi di un *sistema relazionale*, in cui le interazioni si manifestano mediante la cura, la protezione, il sostegno e la rassicurazione, che consente di realizzare un "terreno sociale" comune (Emiliani, Bastianoni, 1991, pp. 234-239). L'adulto diviene l'altro significativo, ovvero colui che è accessibile: attraverso la condivisione di spazi, tempi e routine, il minore sperimenta l'accessibilità fisica e la disponibilità affettivo-

emotiva dell'adulto, come caratteristiche costanti della stessa relazione educativa e del contesto di cura quotidiano (Bastianoni, Taurino, 2008).

Accedere ad un universo simbolico tira in causa un terzo elemento determinante nell'intervento di comunità e ricorrente nella ricerca, ovvero quello rappresentato dal *progetto di vita* (cfr. Cap.1), in termini di prefigurazione del futuro possibile. L'imprevedibilità degli eventi e la necessità di garantire la personale sopravvivenza, minacciata paradossalmente proprio da quelle persone deputate alla protezione, privano il minorenne sia della possibilità di strutturare spiegazioni per ciò che accade, sia di immaginarsi nel futuro. Il progetto educativo, come atto di prefigurazione, diventa lo strumento mediante il quale il minore inizia a pensarsi nel domani, servendosi della rappresentazione che di lui costruisce l'educatore. Ecco perché pensare al progetto educativo come strumento multidimensionale e partecipativo, che consente la presa in carico individualizzata del minorenne, l'osservazione, l'ascolto attivo, l'interpretazione dei suoi bisogni e dei suoi desideri, la costruzione congiunta di obiettivi, è cruciale nell'intervento di comunità. Di fatto, sono i minorenni stessi a riconoscere che l'essere informati, in modo trasparente, sui tempi e sulle modalità in cui si sta prefigurando il proprio progetto di vita sia una componente necessaria, e non solo auspicabile, per la buona riuscita dell'intervento educativo di cui sono protagonisti (Belotti, 2012; Tibollo, 2017).

In questa logica, la *supervisione psico-pedagogica* diventa pratica di riflessione, relativamente al progetto quanto all'azione, nel quale l'educatore è posto nelle condizioni per rinnovare costantemente la propria alleanza simbolica con il minorenne ospite, mediante l'analisi ciclica della domanda proveniente dall'ente inviante, la costante comunicazione con la rete coinvolta, la progettazione e la valutazione del progetto educativo, delle azioni professionali e dell'ambiente di vita quotidiana. Condotta da un soggetto terzo all'équipe, la supervisione psico-pedagogica favorisce processi di rielaborazione, apprendimento, auto-formazione, esplicitazione dell'implicito, al fine di preservare le dimensioni educativa, terapeutica, perturbativa, tipiche dei servizi residenziali per l'accoglienza dei minorenni in condizioni di vulnerabilità (Barbanotti, Iacobino, 1998; Ancona, 2012; Taurino, Bastianoni, 2012; Bastianoni, Taurino, 2017).

Sebbene il vuoto normativo porti al manifestarsi di un vuoto "riflessivo" (cfr. Cap. 1; Tibollo, 2017) e la delega alle Regioni comporti una serie di conseguenze ampiamente considerate fin qui, gli elementi appena considerati – contesto con funzione educativo-strutturante, relazione educativa come spazio perturbativo, progetto di vita come strumento individualizzato e partecipativo e supervisione psico-pedagogica come strumento di pratica riflessiva – possono rappresentare possibili coordinate di senso trasversali al

territorio nazionale per l’agire di comunità; in altre parole, se tali elementi sono richiamati ad oggi più o meno esplicitamente nelle attuali Linee di indirizzo (MLPS, 2024a), una loro declinazione operativa – anche e soprattutto – nei documenti nazionali potrebbe fungere, forse efficacemente, da *bussola* per l’agire di comunità. Ed è proprio in questa logica che abbiamo interrogato i servizi residenziali del territorio al fine di riflettere congiuntamente sui temi della progettualità educativa e del modello pedagogico di riferimento; in tal senso, rimandiamo al capitolo che segue per un approfondimento.

### **3. In ricerca con le comunità residenziali per minorenni**

*di Andrea Pintus*

#### **3.1. Servizi per l'accoglienza e formazione degli educatori: un quadro sfuggente**

Nel quadro articolato e complesso dell'accoglienza e dell'affido, quello delle comunità residenziali per minorenni si delinea come una realtà importante per consistenza, ma spesso trascurata dalla ricerca e dall'attenzione pubblica. Tale difficoltà ha a che fare, prima ancora che con la complessità intrinseca degli aspetti psicologici e educativi che l'attraversa, con le politiche e le culture che ne stanno sullo sfondo e che ne orientano gli spazi progettuali.

Come è stato esposto in modo puntuale nel primo capitolo, per buona parte, le norme che ne definiscono l'identità e ne regolano la gestione, variano significativamente da regione a regione, rendendo difficile, ad esempio, una piena mappatura nazionale. Al netto di uno sfondo normativo comune, in base all'art. 3, della legge n. 328 del 2000, spetta, infatti, alle Regioni, sulla base dei requisiti minimi definiti dallo Stato, definire i criteri per l'autorizzazione, l'accreditamento e la vigilanza dei servizi sociali e delle strutture a ciclo residenziale e semiresidenziale. Nel tempo, ciò ha portato al proliferare di categorie non omogenee per definire le diverse tipologie di comunità presenti nei territori, rendendo, appunto, difficile avere uno sguardo d'insieme del fenomeno (cfr. cap. 1 e 2).

Oggi, tuttavia, è possibile avere una fotografia sufficientemente affidabile dell'universo dei minorenni in carico ai servizi sociali attraverso i dati raccolti dal Sistema Informativo dell'Offerta dei Servizi Sociali (SIOSS) (cfr. cap. 2), una delle componenti del Sistema Informativo Unitario dei Servizi Sociali (SIUSS)<sup>1</sup> e dal Sistema Informativo sulla cura e la protezione dei

<sup>1</sup> <https://www.lavoro.gov.it/strumenti-e-servizi/Sistema-informativo-servizi-sociali/Pagine/default>.

Bambini e delle loro famiglie (SINBA). Le elaborazioni di questi dati da parte dell’Istituto degli Innocenti per conto del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2024), mostrano come nel 2023 i servizi (Ambiti Territoriali Sociali) segnalino la presa in carico di 42.002 minorenni (inclusi i MSNA), sia in affidamento familiare, sia collocati in strutture residenziali (+0,8% rispetto l’anno precedente). Queste ultime risultano aver accolto, in modo particolare, 26.010 minorenni (+2,8% rispetto al dato registrato nel 2022).

È nel solco dello *iato*, tra la significatività che le comunità rivestono per chi si occupa di educazione e di servizi socio-educativi – come decisore politico, educatore, responsabile o coordinatore dei servizi stessi – e la visibilità che questa realtà ha – nel discorso pubblico, nella ricerca, nella formazione universitaria – che si colloca il progetto di ricerca “Minors and educators in residential care” sostenuto dalle risorse del Bando per la ricerca di ateneo 2022 dell’Università di Parma<sup>2</sup>, di cui il presente volume rappresenta una delle azioni.

In particolare, il progetto ha inteso promuovere una pluralità di occasioni di confronto su questo tema attraverso un disegno di ricerca di tipo partecipativo, che rispondesse innanzitutto all’esigenza di colmare lo scarto tra il piano della riflessione e della ricerca proposto a livello universitario e del pensiero che viene proposto nei corsi a vocazione professionalizzante per gli educatori (Scienze dell’educazione e dei processi formativi, in primis) e l’azione educativa che si realizza nelle strutture accoglienti minorenni in condizione di fragilità. Tale intenzione, peraltro, è coerente con le nuove Linee di indirizzo di tali servizi, che evidenziano proprio l’importanza del lavorare nella direzione di “colmare la distanza fra la ricerca e le pratiche”, al fine di innescare, così, “un processo circolare e dinamico fra saperi diversi” (MLPS, 2024a, p. 11).

A rendere sfuggente tale rapporto pesa, senza dubbio, l’attuale condizione della figura stessa dell’educatore professionale, che solo in anni recenti ha trovato pieno riconoscimento formale. È, infatti, attraverso i commi 594-601 inseriti nell’art. 1 della Legge n. 205 del 27 dicembre 2017, che sono stati precisati, seppur in modo piuttosto generico, gli ambiti e gli spazi di azione di chi può operare con tale qualifica<sup>3</sup>. Ancora più recente (8 maggio 2024) è

<sup>2</sup> Area di intervento PNR: Trasformazioni sociali e società dell’inclusione – Articolazione 5. Benessere psico-sociale e qualità della vita.

<sup>3</sup> 594. L’educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogista operano nell’ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale, secondo le definizioni contenute nell’articolo 2 del decreto legislativo 16 gennaio

l'entrata in vigore della legge 15 aprile 2024, n. 55, che prescrive la formazione degli albi e l'istituzione degli ordini su base regionale di pedagogisti e educatori, la cui implementazione è, tuttavia, ancora in corso, ma che problematizza ulteriormente il rapporto tra le Università e le realtà che operano nei territori, anche in chiave di formazione permanente.

In questa luce, gli educatori che si affacciano oggi al mondo delle comunità appaiono molto diversi dai precedenti. Come ricostruito da Tartaglione (2024, p. 66), ad una prima generazione di educatori di comunità, nata una cinquantina di anni fa in contesti di vita comunitaria, che si aprivano all'accoglienza di persone fragili, in una situazione di piena sovrapposizione tra vita personale e lavoro, è seguita una in cui la comunità veniva conosciuta attraverso il servizio civile o il volontariato, in cui la forte sovrapposizione valoriale, dava significato alla fatica e allo sfavorevole riconoscimento salariale, mentre oggi, ci arriva spesso attraverso un tirocinio universitario o dopo la laurea, avendo poche conoscenze del contesto e molte aspettative sul proprio ruolo.

### **3.2. Fare ricerca partecipativa**

A differenza degli approcci della ricerca standard, convenzionali, in cui, cioè, è più chiara e marcata la distinzione tra chi ha esperienza di un fenomeno, vive un contesto, e chi fa ricerca su questo, l'espressione ombrello di "ricerca partecipativa" (*Participatory Research*, PR), richiama un'ampia famiglia di strategie di ricerca (*Community-Based Participatory Research*, *Participatory Action Research*, *Participatory Evaluation*, *Practitioner Inquiry*) che utilizzano l'indagine in collaborazione diretta con coloro che sono interessati dalla questione studiata allo scopo di agire un cambiamento (Cargo, Mercer, 2008; Bourke, 2009; Vaughn, Jacquez 2020).

Chi si colloca, come ricercatore, entro questa ampia prospettiva metodologica, condivide l'esigenza di coinvolgere in modo sostanziale e significativo le persone attraversate da un interesse e/o coinvolte in ciò su cui si intende indagare, affinché queste abbiano un ruolo attivo nel processo di

2013, n. 13, perseguitando gli obiettivi della Strategia europea deliberata dal Consiglio europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000. Le figure professionali indicate al primo periodo operano nei servizi e nei presidi socio-educativi e socio-assistenziali, nei confronti di persone di ogni età, prioritariamente nei seguenti ambiti: educativo e formativo; scolastico; socio-assistenziale, limitatamente agli aspetti socio-educativi, nonché, al fine di conseguire risparmi di spesa, nei servizi e nei presidi socio-sanitari e della salute limitatamente agli aspetti socio-educativi; della genitorialità e della famiglia; culturale; giudiziario; ambientale; sportivo e motorio; dell'integrazione e della cooperazione internazionale.

raccolta e costruzione della conoscenza: “PR is defined a research process which involves those being researched in the decision-making and conduct of the research, including project planning, research design, data collection and analysis, and/or the distribution and application of research findings.” (Bourke, 2009, p. 458).

Non si tratta di un metodo specifico, ma di un approccio metodologico in cui il processo di conoscenza si sviluppa insieme alle persone che sono il target della ricerca: non *su*, ma *con* loro (Cornwall, Jewkes, 1995; Mortari, 2007). Le decisioni riguardanti gli strumenti e le modalità concrete della ricerca fanno parte del processo partecipativo stesso e possono portare alla scelta di soluzioni sia qualitative che quantitative (Macaulay et al., 1999; Bourke, 2009).

In questo senso, uno degli obiettivi della ricerca partecipativa è sfidare gli squilibri di potere presenti nella ricerca tradizionale, in modo che chi vi partecipa si emancipi dai vincoli tradizionali dei loro contesti e si sviluppino in comunità di persone autocritiche e riflessive (Sense, 2006, p. 4).

La ricerca partecipativa presuppone, in modo particolare, la costruzione di una collaborazione reciproca, un partenariato, tra i ricercatori e le persone interessate e/o responsabili dell'azione sulle questioni oggetto di studio, cioè una relazione che garantisca uno spazio decisionale il più paritetico possibile, in modo da garantire che tale esperienza sia autenticamente rilevante, significativa ed incisiva per le loro vite.

Queste intenzioni, nel corso del tempo, hanno trovato corpo in soluzioni metodologiche composite, come la Ricerca-Azione (R-A), la Ricerca-Azione-Partecipata (R-A-P), la Ricerca-Azione-Formazione (R-A-F) e la Ricerca-Formazione (R-F), che hanno enfatizzato la forte connessione tra l'essere coinvolti in un processo di ricerca (partecipare) e generare, attraverso tale partecipazione, un cambiamento (azione), anche in termini di sviluppo professionale (formazione) delle persone coinvolte.

Come nel caso ancora più generale dell'espressione “ricerca partecipativa”, a fronte della ricchezza di esperienze realizzate a livello internazionale in molteplici campi di studio e ambiti professionali, è difficile fornire una definizione univoca e soddisfacente di cosa sia o non sia una Ricerca-Azione o una Ricerca-Azione-Partecipata (Pellerey, 1980; Nigris, 1998). Al di là delle declinazioni particolari assunte, in base al singolo contesto nazionale e disciplinare di riferimento, tuttavia, è possibile riconoscere come tratto invariante la comune finalità di predisporre delle esperienze di ricerca: “fra ricercatori e insegnanti-educatori, che promuovano al contempo un cambiamento migliorativo delle pratiche, delle forme organizzative, delle conoscenze scientifiche e delle competenze professionali, superando la distinzione fra

teoria e pratica, fra soggetto conoscente e oggetto conosciuto, fra scienza e azione.” (Pastori, 2019, p. 158).

Tale finalità è portata da Pourtois (1984) sul piano delle dinamiche di potere che sottendono sempre un processo di ricerca e che nell’ambito della R-A prefigurano un cambiamento di prospettiva rispetto alla cosiddetta ricerca operativa, che si basa, cioè sull’applicazione di metodi scientifici per risolvere problemi specifici, spesso con l’obiettivo di ottimizzare processi e risorse. Si tratta di *essere in ricerca*, piuttosto che *fare una ricerca*, negoziare con gli altri le scelte, affrontare i conflitti come un attore fra gli altri, piuttosto che controllarli.

In questa prospettiva, la R-A si definisce come un approccio che ingloba l’attore in un progetto, vale a dire in una politica, in una intenzionalità di contratti, dei ruoli, delle aspettative, e, nello stesso tempo, lo coinvolge in un processo di riflessione e di analisi che noi diciamo *armato*, vale a dire operante grazie a dispositivi di raffinamento dei dati (...). In questo caso l’intervento è, senza dubbio, quello di *appropriarsi di un sapere*, ma anche di *arricchire personalmente* gli attori (...) (ivi, p. 139).

Nel quadro della R-A il ricercatore è «in ricerca» partecipa a un processo sociale di apprendimento che egli contribuisce a attivare. (ivi, p. 139, nota 13)

Nella R-A il ricercatore non può sottrarsi a multiple interazioni tra lui stesso e ciò che studia. Non basta; il ricercatore stesso è un elemento dinamico della ricerca nella misura in cui permette a ogni *partner* di confrontarsi con gli altri (ivi, p. 146).

Seguendo questa linea di pensiero, la ricerca partecipativa, in generale, e la R-A, in particolare possono, essere lette nei termini di interventi di “formazione-azione”, ossia nei termini di promozione di processi di apprendimento in un determinato contesto sociale ed organizzativo (Lipari, 1995; Nigris, 1998).

In questo quadro, l’espressione Ricerca-Formazione utilizzata in riferimento dei contesti di lavoro socio-educativo rimanda in modo esplicito ad una scelta metodologica orientata alla formazione/trasformazione dell’agire (educativo) attraverso la promozione della riflessività (Asquini, 2018).

Il legame tra la tensione conoscitiva, tipica della ricerca, e quella trasformatrice, tipica della formazione, rappresenta una preoccupazione fondante per la ricerca pedagogica. In questo quadro, quando la ricerca si realizza attraverso il coinvolgimento dei protagonisti delle pratiche educative, essa si pone come un’occasione per guardare a ciò che avviene nei loro contesti di azione con sistematicità e metodo, ma anche come un’esperienza formativa per i soggetti coinvolti, compresi i ricercatori (Bove, 2009, p. 22).

### 3.3. Dall'esperienza all'azione

In contraddizione con quanto appena sostenuto, lo *scarto* tra la teoria e la pratica comunemente lamentato in ambito pedagogico si misura nella scarsa abitudine di parte dell'accademia ad avere rapporti continuativi e profondi con le persone implicate nelle pratiche educative. Abitudine, che porta ad isolare tali pratiche dai contesti di esperienza in cui si realizzano, ovvero a prendere in considerazione solo alcuni aspetti, ovvero quelli che emergono in superficie, che più si prestano alle mode del momento o all'occorrenza.

Parimente, anche tra i cosiddetti “pratici”, si registra uno scarto tra l’esperienza vissuta localmente e la possibilità di riflettere ricorsivamente su di essa, al fine di riorientare tanto la propria, quanto l’altrui, pratica. Possibilità, che non può che misurarsi con la responsabilità di costruire una conoscenza che sia, oltre che procedurale, anche teorica.

Riportata al campo di cui ci occupiamo, cioè quello dei servizi socio-educativi, la scelta di impegnarsi nella costruzione di uno spazio di ricerca congiunto con i protagonisti diretti delle esperienze oggetto di interesse (educatori, coordinatori delle strutture, responsabili dei servizi, insegnanti, dirigenti scolastici), i cosiddetti operatori (attori) dei servizi, si poggia sulla convinzione espressa dal principio epistemologico per cui “la conoscenza non dipenda da un osservatore disincarnato, che vede il mondo dall'esterno, ma che invece emerga nell’interazione tra la persona, gli altri, l’ambiente circostante e gli oggetti materiali che esternalizzano i saperi sedimentati di una cultura” (Sorzio, 2019, pp. 143).

In questo quadro, gli educatori ed i coordinatori di una comunità, nel confronto quotidiano con la propria realtà, gli specifici contesti relazionali di cui hanno esperienza, inciampano quotidianamente in situazioni problematiche che richiedono soluzioni, che si vorrebbero mediate una modalità *riflessiva* di pensiero, in quanto: “la *riflessione sull’azione* è considerata un modo efficace per aumentare livelli di consapevolezza, di capacità decisionale e di responsabilità, obiettivi oggi perseguiti come prioritari, mentre i modelli formativi tradizionali, definibili *trasmissivi* (o definiti da Schön della *razionalità tecnica*), che procedono dalla teoria alla pratica cercando di formare gli operatori alla teoria perché essi stessi la trasferiscano nella pratica (*theory into practice*) sono entrati in crisi per numerosi motivi” (Pastori, 2019, p. 25).

Il *pensiero riflessivo* è divenuto un concetto cardine della formazione professionale in tutti gli ambiti, per cui sostenere l’importanza che gli educatori interpretino il loro lavoro come *professionisti riflessivi* (Schön, 1983, trad. it 1999) può risultare quasi scontato. La questione è, tuttavia, alquanto controversa, in quanto il concetto stesso di “riflessività” non risulta univocamente

definito ed espressioni come *pensiero riflessivo* e *pratica riflessiva*, assumono significati in parte differenti in base ai settori di applicazione.

Il *pensiero riflessivo* è quella forma di pensiero “che consiste nel ripiegarsi mentalmente su un soggetto e nel rivolgere ad esso una seria e continua considerazione” (Dewey, 1933, trad. it. 1986, p. 61), che ha inizio nel momento in cui le proprie certezze vacillano di fronte ad una situazione avvertita come problematica. Per chi si riconosce in questa cornice di riferimento, in altre parole, il riflettere corrisponde al prendere in considerazione la propria esperienza, guardare alle convinzioni che sono alla base delle proprie scelte e risalire alle assunzioni che le giustificano. In tal senso, quando il pensiero si fa riflessivo, la ragione, e di conseguenza l’azione, viene emanicipata da un procedere meramente impulsivo o abitudinario.

L’apprendimento dall’esperienza (*learning by experience*) o l’apprendere facendo (*learning by doing*) sono formule che in ambito pedagogico hanno avuto un certo successo e che nel nostro vocabolario sono collegate alla pratica della “formazione esperienziale” (Demetrio, 1992, ed. 2020, p. 157-158). Tale pratica incorpora il processo di apprendimento attraverso alcuni momenti, quali il rapporto diretto del soggetto apprendente con l’oggetto da conoscere (oggetto dell’esperienza), l’azione manipolatoria su tale oggetto (trasformazione ed incorporazione esperienziale dell’oggetto), l’applicazione di quanto acquisito ad altro oggetto o in altro contesto di esperienza e la riflessione sul processo realizzato (verbalizzazione e concettualizzazione del soggetto).

In tal senso, l’apprendimento è equiparabile sia ad un processo di ricerca, che ad un processo di soluzione di problemi (*problem solving*), che si realizza quando la partecipazione ad una data esperienza è seguita da una perturbazione dell’equilibrio iniziale, che comporta una riformulazione (riflessiva o meta-cognitiva) di quanto esperito, cioè quando ci si confronta con una rottura della “continuità di relazione tra le persone, l’ambiente e gli strumenti utilizzati, che impone una riflessione” (Sorzio, 2019, pp. 144).

### **3.4. I piani del progetto**

Avendo come sfondo la cornice di senso che lega “ricerca”, “azione”, “formazione” e “partecipazione”, così come si è cercato di definire nei paragrafi precedenti, il disegno di ricerca adottato nell’ambito del progetto “Minors and educators in residential care”, si configura come un percorso di ricerca, tanto per il gruppo di ricerca dell’Unità di Educazione del Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali dell’Università di Parma, quanto per gli operatori delle comunità educative coinvolte,

reciprocametente trasformativo/formativo su due piani paralleli, ma interconnessi tra loro.

Il primo è quello della visibilità – tanto delle comunità nel territorio quanto dell’Università nelle comunità – che può portare ad un cambiamento delle reciproche rappresentazioni.

Il secondo è quello della messa in discussione/ridefinizione/riprogettazione delle proprie pratiche, a livello *macro*, di coordinamento delle singole Comunità e della costruzione dei piani degli studi nel Corso di Laurea in Scienze dell’educazione e dei processi formativi, a livello *micro*, di significazione della propria esperienza come educatore e gestione di singoli tirocini, laboratori, insegnamenti universitari.

Sul primo piano, quello che ha come obiettivo la produzione di una conoscenza generatrice di visibilità sul tema delle comunità educative per minorenni, la scelta è stata quella di promuovere, da un lato, occasioni di discussione pubbliche e momenti seminariali sul tema, dall’altro, di guidare la scrittura e la pubblicazione di testi accademici (articoli, volumi, ecc.) che potessero portare tale attenzione anche sul piano della ricerca. In questa cornice, si è collocata una prima giornata di studi organizzata presso l’Università di Parma nella primavera del 2024, rivolta agli stakeholders locali e agli studenti dei corsi di laurea delle classi L19 e LM50, in cui a fianco di alcuni contributi accademici di sfondo, è stata data voce alle comunità coinvolte nella prima fase del progetto attraverso una serie di interventi problematizzanti le proprie esperienze. A tale giornata di studi, è seguita la costruzione del presente volume collettaneo, che muovendo dal contributo dei relatori intervenuti ha coinvolto via via ulteriori voci di operatori del settore, configurandosi, pertanto, non come la documentazione (l’esito) di una fase del progetto, ma come uno strumento per realizzare uno spazio di confronto tra i diversi attori delle comunità ed attuare, pertanto, il progetto stesso in modo coerente alle sue finalità partecipative.

Sul secondo piano, si registra l’ inserimento nel piano degli studi del corso di laurea L19 dell’Università di Parma (curriculum socio-pedagogico) del primo insegnamento dedicato in modo specifico al tema delle Comunità (Pedagogia delle comunità per minori), alla cui definizione del syllabus sono chiamati a partecipare i coordinatori e gli educatori delle comunità educative coinvolti nelle diverse fasi nel progetto. L’istituzione di questo insegnamento rappresenta un segnale tangibile dell’investimento sul campo delle comunità da parte del Consiglio del Corso di Laurea L19 dell’Università di Parma anche in chiave di consolidamento di spazi di relazione, confronto e reciprocità, che necessitano di tempi più distesi di quanto un singolo progetto può coprire.

Collante di questi due piani d'intenti vi è l'azione strumentale di ricerca, declinata nei termini di un processo ricorsivo di incontri, nella prima parte del progetto (I anno), con i referenti per l'inserimento dei minorenni in comunità educative, familiari e mamma-bambino del coordinamento Area Genitorialità e Tutela del Comune di Parma ed i responsabili e i coordinatori di cinque realtà significative, per storia, presenza e tipologia di comunità, nei territori oggetto di interesse (Zobbi, Pintus, 2024; Tab. 1), e, successivamente, con gli educatori di singole comunità interessate alla partecipazione a tale percorso con un livello di coinvolgimento maggiore (II anno).

*Tabella 5. Servizi e soggetti coinvolti nel progetto*

| Realtà  | Tipologia di servizio  | Partecipanti   |
|---|--|--|
| Coop. <i>Kairos</i><br>(Piacenza)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunità educativa residenziale per minori;</li> <li>• Comunità educativo-integrata residenziale per minori;</li> <li>• Struttura per l'autonomia rivolta a neomaggiorenni;</li> <li>• Progetto sperimentale con funzione osservativo-orientativa.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabile</li> <li>• Coordinatore pedagogico</li> <li>• Educatori</li> </ul> |
| Coop. <i>La Tenda degli Argini</i><br>(Parma)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunità educativa residenziale per minori;</li> <li>• Struttura per l'autonomia rivolta a neomaggiorenni;</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabile</li> <li>• Coordinatore pedagogico</li> <li>• Educatori</li> </ul> |
| Coop. <i>Proges</i><br>(Parma)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunità educativa residenziale per minori;</li> <li>• Comunità educativo-integrata residenziale per minori;</li> <li>• Comunità di pronta accoglienza</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabile</li> </ul>   |
| ASP Parma – <i>Comunità educativa L'Alveare</i><br>(Parma)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunità educativa residenziale per minori. Inoltre, in capo a ASP – PR: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunità madre-bambino/padre-bambino</li> <li>• Struttura per l'autonomia rivolta a neomaggiorenni</li> </ul> </li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabile</li> <li>• Coordinatore pedagogico</li> <li>• Educatori</li> </ul> |
| ASP Reggio Emilia – <i>Struttura di Accoglienza straordinaria Orizzonti e Oasi</i><br>(Reggio Emilia) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Struttura di Accoglienza straordinaria Orizzonti e Oasi.</li> <li>• Inoltre, in capo a ASP – RE: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunità educativa residenziale per minori;</li> <li>• Comunità educativo-integrata residenziale per minori;</li> <li>• Comunità educativo-integrata semi-residenziale per minori;</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordinatore pedagogico</li> </ul>  |

Per animare il confronto e per costruire una conoscenza condivisa sul tema, come strumenti di ricerca sono stati privilegiati, in un primo momento, l'intervista, e, in un secondo momento, la discussione di gruppo.

In particolare, per ciascuna singola realtà, è stata condotta un'intervista semi-strutturata con il responsabile del servizio o con i coordinatori delle comunità, avendo come traccia i seguenti nuclei tematici: 1) la storia del servizio; 2) l'articolazione della tipologia dei servizi gestiti; 3) la tipologia di utenza accolta; 4) la composizione dell'équipe di lavoro; 5) la progettualità educativa sviluppata; 6) il modello pedagogico di riferimento.

Successivamente, sulla base di quanto emerso dagli incontri con i responsabili/coordinatori, sono stati organizzati dei focus-group con gli educatori delle comunità, attorno ad alcune domande guida su: 1) i motivi che portano a lavorare in comunità; 2) cosa definisce l'identità/il progetto delle singole comunità (obiettivi ed azioni); 3) quali indicatori possono essere presi in considerazione per verificare il raggiungimento degli obiettivi prefissati; 4) il grado di condivisione del progetto e della sua valutazione all'interno delle comunità (tra educatori, con i coordinatori, con i responsabili dei servizi).

L'esito, parziale, di quanto raccolto, ad oggi, in questi incontri è riportato in Zobbi e Pintus (2024) e nel presente volume nel capitolo 4. Analisi più accurate serviranno come base per stimolare il confronto tra educatori di differenti comunità previste per l'anno in corso e che accompagneranno la micro-progettazione delle attività didattiche dell'insegnamento di “Pedagogia delle comunità per minori” già menzionato.

## 4. Alcuni nodi critici: disorientamento ed invisibilità

di *Elisa Zobbi, Stefano Ascari*<sup>1</sup>

Il proliferare di linee guida e di regolamenti, dettati dall’egemonia legislativa attribuita alle Regioni nei primi anni Duemila (cfr. Par. 1, Cap.1) per un verso, e l’incapacità, che per molti anni si è registrata a livello nazionale, di restituire una fotografia attendibile dei minorenni per i quali è stato disposto l’affidamento – familiare o presso servizi residenziali, che sia –, per l’altro, hanno generato la permanenza di alcuni nodi critici, riscontarti dagli stessi professionisti dei servizi residenziali. In altre parole, quei “vuoti normativi” o “riflessivi” (Tibollo, 2017), che continuano ad attraversare le realtà destinate alla tutela dei minorenni, non solo accentuano significativamente la frammentazione della cultura dell’accoglienza e degli interventi volti a sostenere la genitorialità fragile, ma emergono anche dai servizi residenziali stessi, ovvero da coloro che operano quotidianamente con i minorenni che si trovano in condizioni di vulnerabilità. In quali termini? Disorientamento e invisibilità sembrano emergere come questioni centrali che attraversano l’agire di comunità.

### 4.1. Dis-orientamenti pedagogici: le voci di responsabili e coordinatori di comunità

Come già presentato, la prima fase della ricerca ha visto il coinvolgimento di un gruppo di responsabili e coordinatori di comunità educative per minorenni operative nei territori di Parma, Piacenza e Reggio Emilia (cfr. Par. 4, Cap.3).

<sup>1</sup> Gli autori hanno pensato e progettato congiuntamente il testo di questo contributo. Tuttavia, la stesura si deve a Elisa Zobbi per il par. 4.1. e a Stefano Ascari per i parr. 4.2., 4.3.

L'analisi delle interviste ha consentito di dare corpo ad alcuni temi ricorrenti e concatenati tra loro, di cui vogliamo riportare traccia anche in questa sede (cfr. Zobbi, Pintus, 2024). Trasversalmente accomunati dalla percezione di un dis-orientamento pedagogico, le voci di comunità raccolte tra coloro che hanno il mandato di coordinare i servizi residenziali destinati all'accoglienza dei minorenni, riportano alcune questioni critiche relative all'*identità di servizio* e al *modello pedagogico*.

Infatti, chiamati a riflettere sull'identità del proprio servizio, di frequente i coordinatori e i responsabili di comunità citano la propria storia di servizio e le molteplici tipologie di offerta educativa che, nel corso del tempo, hanno attivato sul territorio in cui operano. I richiami sono esplicitamente connessi sia alla tipologia e alla specificità dei minorenni accolti, sia alla conseguente composizione dell'équipe.

*«La cooperativa si occupa di tutela minori e [...] fragilità adulta. È stato un crescendo di risposte alla lettura dei bisogni del territorio, visto che il [nostro] territorio non vanta di una storia di comunità molto ricca. [...]. La cooperativa si sviluppa su servizi educativi, che riguardavano soprattutto l'area extra-scolastica [...]; nel 2014 abbiamo aperto la prima comunità educativa – una comunità mista per adolescenti – [...] nel 2017 una comunità integrata e nel 2022 una comunità semi-residenziale integrata [...]. Infine, il modello di comunità che abbiamo scelto [...] è stato riportato anche in altri servizi di accoglienza per ragazzi neomaggiorenni che hanno concluso il percorso di comunità ma per i quali non è stato possibile un rientro a casa [...]. Siamo in procinto di avviare una comunità sperimentale [...] con funzione più osservativa e orientativa [...]. La nostra idea è che la comunità non sia l'ultima spiaggia, ma possa essere uno spazio per re-indirizzare. [Il fine è creare] un tempo osservativo che sia uno spazio che tuteli di più il ragazzo in alcune circostanze e lo lasci esplodere, [...] questo perché ci sono sempre più situazioni complesse che bussano alla porta dell'educativa, ma che nell'educativa fanno veramente molta fatica a stare».*

(I1, Resp.1)

*«La comunità nasce da una Onlus, [...] fondata nel 1996, attraverso la collaborazione di una comunità familiare, ancora esistente, e la [...] realtà parrocchiale [territoriale]. Questa unione ha sicuramente caratterizzato il funzionamento della comunità, [...] nel senso che tutt'ora si sente quel modello di tipo familiare. L'accoglienza dei primi minori è avvenuta negli anni Duemila e ci si è trasformati in cooperativa soltanto nel 2021 [...]. La comunità è un'educativa residenziale mista, con dieci posti letto, più due in emergenza [...] e un'educativa semi-residenziale, con un'accoglienza massima di cinque posti. [Attualmente abbiamo adibito il piano destinato all'accoglienza dei neomaggiorenni] all'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati, [vista] l'emergenza territoriale».*

(I2, Coor.ped.1)

«La struttura residenziale si articola in un servizio pomeridiano, una comunità semi-residenziale e tre comunità residenziali, una maschile, una femminile e una mista [...]. Avendo aperto queste due strutture [fa riferimento ai servizi di cui è coordinatore pedagogico], i minori stranieri non accompagnati nelle nostre comunità sono apparsi poco [...]. Siamo passati dall'avere gli orfani ad avere i ragazzi allontanati dalla famiglia a causa di abusi o maltrattamenti [...]. Noi siamo dentro le strutture per l'autonomia, ma con una specificità: siccome anche queste sono normate in maniera abbastanza specifica e sono divise in "gruppi appartamento" e "comunità per l'autonomia", noi non siamo nessuno dei due perché siamo nati come un progetto e servizio sperimentale; [...] noi abbiamo proposto un progetto che non riguarda strettamente la normativa; [...] avevamo tanto personale OSS, inidoneo alla professione OSS per problemi fisici e, quindi, abbiamo impiegato h24 questo tipo di personale, quindi personale formato, con trent'anni di esperienza alle spalle... [abbiamo] molto in comune con una comunità educativa. Il progetto che abbiamo scritto è una via di mezzo tra una comunità educativa e un gruppo appartamento».

(I3, Coor.ped.2)

«Le realtà [della Cooperativa] sono tre, tutte con storie diverse e con un'accoglienza diversa [...]. Abbiamo una comunità educativa, di ambo i sessi, [...] [che accoglie minorenni] generalmente dagli 11 ai 18 anni [...]. [Accogliamo prevalentemente] allontanamenti per sospetti o accertati maltrattamenti, ragazzi che vivevano all'interno di contesti familiari dove la capacità genitoriale era messa in discussione [...]; una comunità di pronta accoglienza che noi gestiamo da vent'anni, [...] deputata ad accogliere i minori che sono trovati sul territorio senza una protezione genitoriale o adulta o che vengono allontanati dalle forze dell'ordine con il provvedimento 403 per sospetto abuso o maltrattamento, [con un'accoglienza che va da un minimo di] due ore a un massimo di tre mesi [...]. Ultimo servizio è una comunità educativa-integrata, che può accogliere un massimo di nove minorenni di entrambi i sessi e [...] accoglie quei ragazzi con delle problematiche di tipo psicologico che si concretizzano, prevalentemente, in disturbi della condotta [...]. L'inserimento avviene su un doppio binario, cioè è fatto dal servizio sociale e dalla neuropsichiatria [...]. Ultimamente, [i minorenni accolti sono prevalentemente] ragazze, in seguito a una storia di tentato suicidio, disturbo della condotta, adozioni fallite; [...] generalmente vanno dai 12 ai 15 anni».

(I4, Resp.2)

«[Dal territorio si è sentita] la necessità di intraprendere un percorso di costruzione di una comunità, [...] su un presidio di ASP. [È stato creato] un gruppo di lavoro sociosanitario, in applicazione della Legge regionale 1904/2011, [che è stato poi coinvolto in un percorso formativo con dei referenti [...] che si occupano di tutela di minori. Abbiamo costruito la Carta dei servizi, gli orientamenti pedagogici [...]]; abbiamo definito i ruoli di coordinatore [...] e dell'équipe educativa, il target della comunità, 12-16 anni [...]. In questa realtà è presente anche un co-housing mamma-bambino, abbiamo destinato uno degli appartamenti a un progetto per neo-

*maggiorienni, in continuità con la comunità educativa, e uno spazio per l'accoglienza di papà-bambino, perché nel territorio non abbiamo risorse che accolgano questa tipologia di utenza».*

(I5, Resp.3)

La prospettiva dei partecipanti pone in luce come tali declinazioni siano determinate principalmente dalla normativa regionale che, di fatto, orienta in modo stringente il carattere del servizio, il target di accoglienza, la capienza massima, ecc.; lo stesso non si può dire del secondo nucleo tematico emerso, ovvero quello relativo al *modello pedagogico* assunto dal servizio. Quest'ultimo, infatti, pare essere principalmente condizionato dall'impronta che il singolo coordinatore o responsabile di comunità intende attribuire al servizio che gestisce. In altre parole, gli orientamenti pedagogici – che, forse, troppo sinteticamente il Legislatore suggerisce – e che sono adottati dai servizi residenziali, sembrano solo in parte essere influenzati dai documenti nazionali di *soft law* (MLPS, 2017; 2024a), mentre appaiono significativamente più condizionati dalle tendenze e dalle scelte specifiche di ogni singola struttura e, a cascata, dei singoli responsabili di comunità, dei singoli coordinatori pedagogici e, nei casi di maggior solitudine e disorientamento, dei singoli educatori (Zobbi, 2025).

*«Ci siamo concentrate su un modello squisitamente educativo, nel senso che da ricerche passate, un po' dattate, e dal materiale teorico, ci siamo rese conto che sono soprattutto i modelli con approcci psicologici [a essere realizzati] e che magari arrivano da stili [orientati all'approccio comportamentista] non propriamente corrispondenti a quello che era il nostro filone di appartenenza, di matrice fenomenologico-relazionale [...]. Abbiamo [...] riattraversato il dispositivo di Riccardo Massa e da lì poi declinato in quelle che ci sembravano le parti più significative che potevano dar corpo al nostro modello di comunità, che tutt'ora applichiamo e alimentiamo anche nella formazione dei nostri educatori».*

(I1, Resp.1)

*«Il nostro è un modello di tipo familiare [...]. Obiettivo del progetto educativo [è di] garantire il più possibile quella normalità che i ragazzi dovrebbero avere, quindi, da qui, si iscrivono fuori a quelle che sono le attività sportive (c'è chi fa teatro, il corso di musica...); quello che ci preme molto è non creare quel muro tra quella che è la comunità per minori e quello che è il mondo fuori; [in questa logica] dove si può, [manteniamo] il rapporto con la famiglia [...]. È un ambiente terapeutico su più fronti, [...] è un ambiente che accoglie il minore e [...] si cerca di essere un ambiente globale e di andare oltre quelli che sono i confini fisici della realtà che ospita i ragazzi».*

(I2, Coor. ped.1)

«Sulle comunità educative [...] non ci sono normative e linee pedagogiche, nel tempo ognuno si è costruito la sua, ogni équipe, ogni struttura, ogni ente ha costruito il suo tipo di accoglienza [...]. Le comunità educative [...] lavorano tutte in modo diverso, le nostre comprese [hanno] direttive pedagogiche diverse. Perché, alla fine, comunque, il responsabile della comunità dà la propria impronta, nel tempo le cose si spostano a seconda dell'équipe che si crea, perché comunque quando parti con un progetto, anche tu, che sei una cooperativa ampia, che abbia un progettista all'interno che dà le sue direttive, dopo piano piano comunque la forma la prende chi la vive la struttura, la forma della struttura si adatta a chi la coordina, e quindi troverete dei posti molto diversi».

(I3, Coor.ped.2)

«È una comunità che lavora e vive ancora all'interno di un sistema familiare. L'idea è quella... non esiste un vero e proprio modello che segui, un modello educativo, un modello pedagogico, l'educatore non [è colui che] si immola per la causa del ragazzo, [che] vive ogni sua defaillance come se fosse un fallimento, così come la controparte un successo... è sempre molto chiaro ai ragazzi che li accogliamo, [...] che sono l'adulto accogliente, mi occupo di te, se hai bisogno sono qui per occuparmi di te, ma questo è il mio lavoro, io non sono questo, è la mia professione: non sono qui per essere il babbo che non hai avuto, la mamma inadempiente. Mi rendo conto che è brutto, ma la prima cosa che si cerca di fare con i ragazzi è di lavorare sul fatto che i genitori [...] quelli sono; nel senso, devi trovare il modo di farci i conti con questa cosa, non possiamo essere noi che li sostituiamo [...]. La comunità vive in un sistema relazionale, l'approccio è un approccio sistematico, ovviamente, però che si basa su una relazione di tipo... più che altro con "familiare" intendo come organizzazione, come caratteristica, non come impiego emotivo. L'educatore rimane l'educatore, insomma».

(I4, Resp. 3)

«L'idea è che la comunità non sia un luogo normativo, per il quale tu minore non vai bene, non vai bene per il progetto, ma dove si cerca sempre di interrogarsi su quali siano quegli elementi possibili che possono andare incontro alle specifiche individualità. In altre parole, cosa può fare la comunità per il minore che gli è stato affidato? Quali altre azioni può mettere in campo? [Abbiamo dedicato] sei mesi per la costruzione di un regolamento interno, composto da 19 punti, che prende le mosse da episodi avvenuti in comunità, che hanno permesso maggiormente di costruire il modello progettuale. Sono stati definiti gli ambiti di intervento, le regole, nell'ottica che [questo] sia un luogo osmotico, in comunicazione, in contatto con il mondo e che si lascia contaminare dal mondo».

(I5, Resp. 4)

Tali "vuoti" normativi, quanto "riflessivi" (Tibollo, 2017) generano, ad avviso dei partecipanti alcune criticità, come quelle relative alla formazione specifica destinata agli educatori, sia rispetto al proprio ruolo, sia rispetto

alle competenze richieste (cfr. Cap.3; Par.2., Cap.4), alla tipologia di utenza, per cui occorre tratteggiare maggiormente il profilo del minorenne accolto e, infine, al progetto educativo individualizzato, demandato alle regioni in termini di definizione dei contenuti, ma poi ulteriormente declinato a fronte dell'identità e dell'orientamento assunto dal servizio stesso. In particolare, relativamente all'utenza accolta, dai servizi emerge che essa varia a fronte dell'identità che la comunità, come ente operativo sul territorio, ha attribuito a se stessa e influenza significativamente il mandato educativo, la progettazione individualizzata, nonché l'agire dei professionisti:

*«Il target individuato da questa comunità va dai 12 ai 16 anni, dove i 16 anni erano un po' il termine che abbiamo ritenuto massimo nella misura in cui almeno due anni di lavoro sul minore dovessero essere necessari per produrre un cambiamento. Ovvio che il lavoro sul sedicenne punta all'autonomia è un lavoro che punta all'autonomia, il lavoro sul dodicenne è un lavoro che guarda di più alla famiglia [...]. All'inizio non siamo stati fedelissimi al progetto a cui avevamo lavorato, [e abbiamo previsto] inserimenti anche di minorenni diciassettenni, neomaggiorenni, minori stranieri non accompagnati, mentre dalla Carta dei servizi era un'utenza che, in quanto portatrice di bisogni specifici, non era compatibile con quel progetto...».*

(I5, Resp. 4)

*«[Avendo] una vera e propria volontà di pronta accoglienza, succedeva [...] il caso classico, tipo sospetto di maltrattamento o di incuria, [per il quale] il minore viene allontanato, viene inserito in comunità, è un minore del territorio, e questo significa che ha la sua vita all'interno del contesto cittadino e, quindi, lo scopo è quello di preservare tutto ciò che è la vita del ragazzo. Quindi, [si prevede che il minorenne] continui il suo percorso scolastico, continuino i suoi contatti con le sue relazioni interpersonali, in un regime però di tutela, se la causa dell'allontanamento è un sospetto di maltrattamento o di abuso, ovviamente, il minore entra al [servizio di pronta accoglienza] in un regime di tutela, che significa che qui, ad esempio, è l'educatore che lo accompagna a scuola, è l'educatore che lo va a prendere, è l'educatore che decide se può uscire, con chi uscire, quando uscire [...]. Quello che fa l'équipe è un lavoro di accoglienza e rielaborazione in emergenza dell'allontanamento, nel senso che il ragazzino che viene prelevato da scuola in seguito a un 403 o da casa e portato in comunità, ovviamente, ha bisogno di un'attenzione sull'immediato e di una rielaborazione insieme a lui rispetto a quello che è accaduto [...]. Il progetto è un progetto che lavora sull'oggi, sul quotidiano, sicuramente con loro non puoi costruire [...] un progetto rispetto ai prossimi due anni di vita... non c'è una scelta della scuola, non c'è una scelta di un'attività sportiva; di solito, si cerca, se questi aspetti già ci sono, di preservarli il più possibile perché già tutto il resto è crollato».*

(I4, Resp.3)

*«[Nelle comunità educative-integrate sono accolti] ragazzi che hanno diagnosi di disturbi di personalità, psicosi, viaggiano su una depressione, agiti, tentati suicidi,*

*autolesionismo importante [...]. [Quando vengono collocati in questa tipologia di servizio dopo aver trascorso] sei mesi in una residenza intensiva sanitaria [...] devo pensare a un riscatto, a un cambiamento [...], piano piano devo fargli intravedere una luce diversa dai sei mesi chiusi in uno spazio dove non ti è data la possibilità di avere nulla accanto a te, anche dal punto di vista emotivo, materiale... sono contesti molto impattanti nella vita del ragazzo e io interpreto la comunità integrata come davvero la possibilità di provare a riprendere tutta una serie di cose... quindi io non posso pensare di non farti riprendere a fare sport, [...] chiaramente con il tuo ritmo, preparando chi ti accoglie, preparando il gruppo, anche perché sono ragazzi completamente fuori da qualsiasi rete amicale [...]. Per l'educatore, di fronte alla diagnosi, non dico che sia facile, ma ti segna un limite educativo [...] e si tratta soltanto di stare e non intervenire perché, se intervieni, è controproducente il tuo agire».*

(I1, Resp.1)

*«Tante volte ci si trova ad accogliere dei minori che non si conoscono e poi ti esplodono, ti esplodono in tutti i sensi, e noi siamo comunità educativa e non siamo comunità integrata... le dimissioni – nonostante la comunità educativa non sia in linea con i bisogni del minore che ti trovi ad accogliere – [non vengono disposte] e si rimane lì, anche per dei mesi, con educatori che non devono fare il lavoro dell'infermiere, perché poi entra in gioco tutta la parte sanitaria, i farmaci a volte anche molto pesanti... quindi, ci si chiede, ad un certo punto: "Ok, ma cosa siamo?" [...]. Esiste tutta una componente emotiva che ti prende e che gli educatori un po' ti rinfacciano: "Ma perché questo lavoro ti prende così tanto? Ma perché io sono fuori, a casa e devo pensare a quello che succede al ragazzino?". Perché hai dei ragazzini per le mani e quindi non si possono mettere in standby. Cioè, non funziona così il lavoro di comunità, poi è sempre un lavoro, non deve essere una missione di vita... anche se per qualcuno lo è».*

(I2, Coor.ped.1)

Tra le righe si rintraccia come la eterogeneità delle variabili proprie dei servizi destinati all'accoglienza dei minorenni, e in generale forse appartenente ai servizi educativi, aumenti di entità se permangono condizioni volutamente lasciate ampie, che sembrano essere percepite dagli stessi professionisti di difficile inquadramento, sfuggenti e, talvolta, anche disorientanti. In altre parole, se il mandato dell'educatore pare cambiare a fronte dell'utenza accolta, tanto da mettere in vera e propria crisi la professionalità educativa – “chi siamo?” risuona come un eco – anche la scelta di un modello di tipo familiare, di tipo squisitamente educativo, di un modello che “non è un vero e proprio modello”, di un modello che vede l'impiego di figure altre – le quali portano con sé, consapevolmente (?), le proprie immagini di educazione, genera effetti non del tutto trascurabili. Il disorientamento, legittimamente espresso dai professionisti coinvolti, dovuto certamente alla complessità che caratterizza l'operare in comunità, ma anche ai “vuoti normativo-riflessivi” già richiamati, potrebbe trovare un punto di sintesi – e forse di

orientamento – in un lavoro di raccordo di carattere nazionale che, evidentemente rispettoso delle specificità locali, si sforzi, proprio attraverso un costante confronto con i professionisti, quali interlocutori privilegiati e principali testimoni, di entrare maggiormente nel merito dell’agire educativo di comunità, al fine sia di registrare le tendenze che si manifestano nei servizi residenziali per l’accoglienza dei minorenni, sia riflettere e orientare – o *ri*-orientare, laddove necessario – le tendenze stesse.

## **4.2. Comunità per minorenni e rappresentazioni collettive: le voci degli educatori**

Le strutture d’accoglienza per minorenni sono ambiti di lavoro in continua evoluzione: nell’ultimo decennio sono aumentate numericamente, hanno vissuto molteplici rinnovamenti legati sia a cambiamenti normativi che alla tipologia di utenza e, inoltre, sono continuamente alla ricerca di personale, connotandosi come un importante sbocco lavorativo per gli educatori. Tuttavia, le cosiddette “comunità”<sup>2</sup> sono anche contesti che faticano ad attirare i nuovi lavoratori.

Rispetto a quanto espresso nel precedente capitolo, un ulteriore elemento che emerge nelle esperienze degli educatori delle comunità è il ricorrente richiamo a vissuti di frustrazione in merito alla percezione del loro lavoro (Ascari, 2022; 2024) ricevuta dalla società. In particolare, emergono due fenomeni legati a come gli operatori percepiscono il valore sociale del loro lavoro: la “mancata conoscenza” che, generalmente, la collettività possiede delle comunità; la “mala conoscenza”, veicolata da retaggi culturali e narrazioni collettive. Potremo tradurre questi concetti con *invisibilità e misconoscimento*.

Rispetto all’*invisibilità* nei confronti della collettività<sup>3</sup>:

«*Le comunità non le conosce nessuno*».

(FG 5, op.4)

«*La gente non sa che esistiamo*».

(FG 1, op.6)

«*Neanche i nostri vicini di casa sanno cosa facciamo*».

(FG 23, op.3)

<sup>2</sup> Come visto nei capitoli precedenti, per riferirci ai servizi destinati all’accoglienza dei minorenni generalmente si impiega il termine “servizi residenziali” (cfr. Par. 1.2.2., Cap.1); in questo paragrafo, seppur consapevoli dell’inidoneità del termine, ci serviamo di “comunità” per riferirci alle strutture destinate all’accoglienza dei minorenni.

<sup>3</sup> Vengono di seguito presentati stralci di 25 focus-group condotti in due precedenti studi (FG1-14, Ascari, 2022; FG15-25, Ascari 2024) e 3 focus-group condotti nella prima parte del presente progetto di ricerca (FG26-28).

Se, per un verso, gli operatori raccontano di non sentirsi considerati all'interno dei territori abitati dalle loro comunità, per l'altro, emergono frequenti vissuti di incomprensione, rintracciabili non solo tra la cittadinanza, ma anche tra gli altri attori della rete di professionisti della quale sono parte:

*«Forse i servizi sociali non hanno neanche bene idea di come funzionino le comunità, perché comunque è capitato di fare una riunione in cui ci è stato recriminato il fatto che noi abbiamo poche regole o addirittura sostenevano che dovessimo accompagnare i ragazzi all'interno della scuola».*

(FG 28, op.5)

*«Le forze dell'ordine ci chiedono come mai i nostri ragazzi [MSNA] possono uscire quando vogliono, perché non li controlliamo».*

(FG 25, op.7)

Questa “mancata conoscenza”, che gli operatori rilevano in merito sia alla loro identità professionale di educatori, sia al mandato di comunità, può essere connessa a tre fattori principali: il primo è rappresentato dall'entità del fenomeno comunità; il secondo è rilevabile nel mandato del servizio stesso; il terzo è riscontrabile nell'esito che i processi di deistituzionalizzazione hanno avuto in termini di riconoscibilità.

Il primo fattore è rappresentato dal fatto che le strutture d'accoglienza si occupano di un campione “quantitativamente piccolo” della società e, se le compariamo ad altri ambiti nei quali l'educatore opera, possono essere motivo di scarsa attenzione. Come abbiamo precedentemente visto nel paragrafo 2.1 “Entità di un fenomeno”, infatti, sono circa 4000 le realtà operative in Italia destinate all'accoglienza residenziale dei minorenni, con all'attivo circa 26.000 ospiti<sup>4</sup> (MLPS, 2024b), a fronte, ad esempio, delle scuole, che si caratterizzano per avere circa 53.000 unità attive per un numero di 8.000.000 iscritti (ISTAT, 2024) o, ancora, le residenze per anziani, che risultano essere circa 12.000 unità sul territorio nazionale, con un'utenza di circa 414.000 ospiti (ISTAT, 2024); anche i penitenziari, sebbene raggiungano “solo” le 189 unità, ospitano circa 61.500 detenuti (ISTAT, 2024).

In secondo luogo, il mandato dei servizi residenziali destinati all'accoglienza dei minorenni in condizioni di vulnerabilità prevede che ci si occupi di bisogni ai quali, comunemente, si preferisce non dedicare troppo “spazio mentale”, perché emotivamente pesanti (incuria, abusi, maltrattamenti, deprivazioni) o perché muovono da istanze percepite come controverse nel

<sup>4</sup> Per un ulteriore sguardo al fenomeno delle accoglienze in servizi residenziali, a questi dati si possono aggiungere le abitazioni della Rete S.A.I., risorsa primaria per l'accoglienza di MSNA (cfr. Cap. 8), con 872 progetti per un totale di 38.842 posti, fra MSNA, ordinari, per persone con disagio mentale o disabilità (<https://www.retesai.it>).

dibattito sociale, come i percorsi alternativi alla detenzione o, ancora, all'accoglienza di persone provenienti da un processo migratorio.

Come terzo fattore legato all'invisibilità delle comunità, possiamo dire come il processo stesso di deistituzionalizzazione, ovvero il passaggio da istituti a comunità, abbia contribuito a una minor visibilità del sistema d'accoglienza. Gli istituti, come ad esempio gli orfanotrofi, si collocavano entro grandi edifici, spesso collocati ai margini delle città (Goffman, 1961; Masschelein e Verstraete, 2012), quindi facilmente identificabili come "qualcosa di esterno"; ospitavano decine di persone, in termini di minorenni e personale; avevano servizi interni (uffici di economato per gli acquisti di abbigliamento uguale per tutti gli ospiti, infermeria interna per l'isolamento dei malati, laboratori per la formazione professionale e talvolta anche luoghi di preghiera) che rendevano la proposta educativo-formativa potenzialmente "esaustiva". Questi elementi organizzativi, sommati alla categorizzazione sociale degli ospiti, "gli orfani", rendevano queste strutture particolarmente riconoscibili dall'esterno, oltre che conosciute sul territorio (Andria 2006; Debè 2013; 2020). Il passaggio alle comunità ha decretato, non solo la fine del modello istituzionale-istituzionalizzante (Bastianoni, 2000), ma anche la frammentazione degli istituti in una costellazione di piccole realtà diffuse sui territori. Tale meccanismo se, per un verso, ha condotto alla nascita di nuove sensibilità, per esempio in materia di privacy verso "l'utenza" e di rispetto circa le tematiche trattate dalle comunità (come abusi e maltrattamenti di minorenni), per l'altro, ha inevitabilmente generato un effetto di mimetizzazione delle comunità all'interno dei territori. Le comunità, infatti, sono ora "normali abitazioni", diffuse nelle città, accomunate dall'intenzione, da parte delle équipe, di non "pubblicizzare" né le motivazioni alla base degli allontanamenti, tanto meno le persone coinvolte in tali processi.

Se questa è una possibile lettura per spiegare la percepita invisibilità da parte degli operatori di comunità, proviamo ora ad analizzare il secondo fenomeno da loro raccontato, il *misconoscimento*. Effettivamente, se si tengono monitorate le notizie sui principali mezzi d'informazione, è possibile notare come le comunità vengano citate soprattutto innanzi a criticità, a casi "problematici", siano questi contingenti a fatti di cronaca interni alle strutture stesse, siano essi fatti che avvengono all'esterno, come atti delinquenziali compiuti dagli ospiti sul territorio o eventi legati a tematiche "scottanti" per l'opinione pubblica, come quelli relativi alle cosiddette baby gang.

*«Delle comunità si parla solo quando c'è qualche episodio negativo, il ragazzino che ha compiuto un reato e fa parte di una comunità, il gruppo di ragazzini che ha messo a ferro e fuoco la comunità e ha creato disagio. E si crea un po' questo pregiudizio, questo stereotipo per cui la comunità è un problema, perché ha ragazzi con*

*problematiche. Quindi le comunità vengono mal viste dal territorio [...] nei paesi dove c'è una comunità [...] non sanno cos'è, sentono le storie e la temono, temono i ragazzi che lì sono ospitati».*

(FG 27, op.1)

*«Quando dico che lavoro in comunità tutti mi chiedono cosa hanno combinato quei ragazzi e se sono pericolosi».*

(FG7, op.2)

*«Dopo le indagini a Bibbiano sembrava che rubassimo i bambini ai genitori».*

(FG 24, op.5)

*«Ogni volta che succede un casino danno la colpa ai nostri ragazzi».*

(FG 25, op.10)

L'associarsi di questi due fenomeni, ovvero la “mancata conoscenza-invisibilità”, per un verso, e la “mala conoscenza-misconoscimento”, per l'altro, possono essere prospettive utili per osservare la professione di educatore, in quanto rendono visibile un meccanismo di rispecchiamento con il lavoro stesso. Infatti, dalle parole dei partecipanti, emerge come gli stessi operatori vivano le medesime dinamiche rispetto ai feedback che ricevono sul loro lavoro da educatori:

*«Quando spiego cosa faccio mi chiedono se sono una volontaria, se vengo pagata. Oppure dicono 'bel lavoro, ci vuole qualcuno che faccia queste cose', come se fos-simo dei crocerossini».*

(FG 28, op.3)

*«Mi chiedono se adesso serve una laurea per educare, che i loro genitori lo hanno sempre fatto senza studiare e sono stati bravissimi».*

(FG 16, op.6)

*«Quando sanno che lavoro con gli stranieri c'è chi fa la faccia di compatimento e ti dice che sei tanto buona e chi ti offende perché li fai uscire da soli e non li controlli abbastanza».*

(FG3, op.5)

*«Quando dico che lavoro in una comunità educativa per minori mi dicono che lavoro con i pazzi, o comunque si pensa subito alla disabilità».*

(FG 26, op.1)

Da queste dichiarazioni emerge come i professionisti incontrati percepiscano incomprensione sia rispetto al valore del loro ruolo professionale, che corrisponde tendenzialmente a una svalutazione della professione di

educatore, sia rispetto alle specifiche del proprio ambito lavorativo, con rappresentazioni inesatte del lavoro nelle comunità per minorenni. Tutto questo può comportare, di riflesso, conseguenze sull'autopercezione di tutti gli appartenenti alla comunità, siano operatori oppure ospiti. Potremmo dire che essendo la natura dialogica dell'identità fortemente plasmata dal riconoscimento, o dal mancato riconoscimento altrui, una persona, e il gruppo stesso a cui appartiene, può subire un danno reale quando la società che lo circonda gli rimandano un'immagine di sé sminuente o limitante: “Il non riconoscimento o misconoscimento può danneggiare, può essere una forma di oppressione che imprigiona una persona in un modo di vivere falso, distorto e impoverito” (Taylor, 1998, p. 9).

Eppure, come in un continuo gioco di specchi, sono proprio gli stessi educatori incontrati a dimostrare come, anche per molti di loro, “l'avventura in comunità” sia iniziata dalla non conoscenza:

«*Prima di venire qui non sapevo niente delle comunità, prima pensavo che le comunità fossero solo per i tossici*».

(FG 8, op.1)

«*Sono arrivata un po' per caso, ero stanca dei meccanismi delle cooperative e anche, insomma, del livello economico [...] ho visto sulla chat di lavoro che c'era un concorso per l'ASP e ho deciso di provare [...]. Sono pochi i posti pubblici nel lavoro educativo e mi interessava*».

(FG 28, op.3)

«*Mi sono sempre detta che avrei voluto lavorare in comunità per minori [...] adesso sono in un momento di riflessione rispetto alle comunità, perché sono cambiate tante cose, mi rendo conto che comunque il rischio è quello che diventino un po' dei ghetti...*».

(FG 28, op.6)

«*Ero convinta che la comunità non facesse per me [...], poi mi sono innamorata di questo lavoro. Mi sono accorta che avevo dei pregiudizi non sui ragazzi ma proprio sul lavoro*».

(FG 26, op.5)

Possiamo individuare alcuni elementi che spiegano la difficoltà, anche in capo agli educatori stessi, nel vedere il lavoro educativo di comunità in assenza di una esperienza diretta: in primo luogo, anche loro, in quanto cittadini, sono esposti ai meccanismi per i quali le comunità sono di frequente connesse a narrazioni collettive “inquinate” e sono luogo di fraintendimenti; secondariamente, l'università, attualmente l'unica agenzia formativa deputata a formare gli educatori, non si occupa di riflettere sistematicamente sui

servizi residenziali destinanti all'accoglienza dei minorenni. Osservando i piani di studio dei corsi di laurea in Scienze dell'educazione del nord-Italia<sup>5</sup> si può notare come solo l'ateneo di Parma offra, all'interno del proprio piano formativo, un insegnamento specifico sulle comunità per minorenni (cfr. Cap.2). È ragionevole pensare che il tema dei minorenni in collocazione extra-familiare, in affidamento familiare o in struttura che sia, venga comunque affrontato all'interno di altri insegnamenti, come potrebbero essere quelli relativi al diritto e alla tutela minorile o riguardanti il variegato mondo dell'educativa extrascolastica, e che, in tal senso, a studenti e studentesse vengano fornite conoscenze trasversali ai servizi destinati all'accoglienza dei minorenni; altresì, anche l'opportunità formativa di attivare esperienze di tirocinio può essere, verosimilmente, realizzata all'interno delle strutture d'accoglienza. Tuttavia, rimane innegabile come tale mancanza di specifici spazi dedicati al lavoro di comunità, rifletta la conoscenza parziale di questi contesti educativi in capo al sistema formativo, e come, di conseguenza, questo possa portare a una limitata offerta di conoscenze e competenze agli educatori in formazione.

Allora, cosa spinge gli operatori ad approcciarsi al mondo dell'educativa di comunità? Sono due gli elementi che emergono come centrali: la sfida e la curiosità.

*«Ho fatto altre esperienze come educatrice ma in altri ambiti ed ero curiosa di provare questa esperienza per tanti motivi. Tra cui comunque vedere un po' tutto l'ambito minori a 360 gradi in quanto siamo qui la mattina, pomeriggio e anche la notte».*

(FG 27, op.5)

*«Mi ha sempre affascinato l'ambito dell'adolescenza, della devianza, della migrazione [...] la comunità mi è sembrato un ambito che potesse interessarmi e unire tutti questi campi».*

(FG 27, op.3)

*«Tutti parlavano dei problemi con i minori stranieri, volevo vedere com'era, se ne ero capace».*

(FG 25, op.6)

*«Lavoravo alle scuole medie ma era diventato monotono, avevo avuto dei ragazzi in comunità e mi ero confrontata con le colleghie che li seguivano, dicevano che era un lavoro difficile ma sempre nuovo, stimolante, così ho provato».*

(FG 6, op.2)

<sup>5</sup> L'analisi è stata condotta visionando gli insegnamenti erogati, per l'anno accademico in corso, 2024/2025, dai Corsi di laurea in Scienze dell'educazione (L-19), di Emilia-Romagna, Piemonte, Lombardia, Veneto, Liguria, Valle D'Aosta, Trentino e Friuli-Venezia Giulia.

«Vengo dalla cooperazione sociale [...] poi sono arrivata anch'io qua un po' per caso nel senso che, stanca di alcune cose della cooperazione che... non che non mi andavano più bene, ma soprattutto, insomma, anche a livello economico, non lo nascondo, ci sono delle cose che a lungo andare poi pesano... quindi, poi era uscito questo concorso e ho provato a farlo e sono arrivata qua, quindi anche per me non c'è stata premeditazione».

(FG 28, op.3)

«Sono laureata in servizio sociale, quindi ero un po' curiosa di vedere la comunità da un altro punto di vista, quindi non soltanto da un punto di vista burocratico, dove metti, tra virgolette, i ragazzi in comunità, ma proprio viverli appieno».

(FG 27, op.8)

### 4.3. Una costellazione di accoglienze

In ultima istanza, possiamo aggiungere a quanto raccontato da responsabili e operatori un quarto fenomeno, dopo disorientamento, invisibilità e mistero, che contribuisce a rendere complesso l'atto del conoscere la realtà delle strutture d'accoglienza per minorenni: la *molteplicità dei contesti*.

Se, come abbiamo visto nel capitolo precedente, il processo di deistituzionalizzazione ha portato con sé, per un verso, l'impiego di una maggior riservatezza e sensibilità verso le specificità contenute nelle comunità e, per l'altro, ha frammentato i grandi orfanotrofi in piccole realtà diffuse e mitematizzate sui territori, due direzioni di lavoro, scaturite da tale scelta, si sono manifestate e hanno portato all'attuale e profonda differenziazione che emerge da tali contesti.

La prima direzione di lavoro è rappresentata dalla *specializzazione*. Se gli istituti erano grandi contenitori nei quali la scelta dell'utenza veniva compiuta "a monte" e mirava a rispondere al bisogno sociale contingente (orfanotrofi, xenodochi, manicomi, eccetera...) e proponevano percorsi di accoglienza pressoché standardizzati, le attuali strutture d'accoglienza intendono, invece, attivare contesti specifici, sulla base di determinate caratteristiche degli ospiti, e personalizzare i progetti educativi. Le moderne comunità vogliono, quindi, essere "organizzazioni che operano per 'prototipi' e non per 'grandi serie'" (Kaneklin, Orsenigo, 1998, p. 21). Sono così nate comunità genitore-bambino, comunità socioeducative, comunità terapeutiche, comunità alternative alla detenzione, gruppi appartamento per neomaggiorenni, progetti per l'accoglienza dei migranti e tanto altro. Oltre alle differenze nella tipologia di struttura, la tendenza alla specializzazione ha conseguentemente portato équipe ed enti gestori a ricercare le situazioni abitative più coerenti

con le progettazioni da attuare: piccoli appartamenti in centro, case di campagna, abitazioni di montagna...

In aggiunta a questo variegato quadro, e alle molteplici declinazioni regionali considerate nel primo capitolo (cfr. Cap.1), dobbiamo inserire la seconda direzione di lavoro scaturita dalla deistituzionalizzazione: il movimento verso un nuovo *orizzonte di senso* delle accoglienze. Con lo smantellamento del modello istituto, ancora legato a dinamiche più vicine ai dispositivi come concettualizzati da Foucault (1975) piuttosto che all'accoglienza delle persone<sup>6</sup>, il nuovo mandato delle comunità è divenuto quello di muoversi verso la costituzione di “ambienti familiari”. La scelta compiuta è molto chiara e denota la volontà di muovere verso contesti di accoglienza piccoli, intimi, affettivamente caldi, capaci di accogliere la persona oltre la situazione-problema che porta e di accompagnarla in un percorso di crescita, auto-direzione ed emancipazione<sup>7</sup>. Se ci troviamo davanti a un orizzonte di senso comprensibile nei contenuti, condivisibile nei tratti educativi e auspicabile nelle prospettive di sviluppo, questo comporta, però, anche un paradosso ontologico interno alla filosofia della famiglia, ovverosia che *la famiglia non esiste*.

È assente in normativa una definizione univoca di “famiglia” ed è evidente come questo costrutto non sia universale, monosemico, immutabile. Ogni famiglia è diversa, calata nel qui e ora di una cultura, di un territorio, di un periodo storico; incarna ed è portatrice di valori, credenze, abitudini e ritualità molteplici. Quindi, così come è necessario parlare non di famiglia, ma di *famiglie*, in ugual modo dobbiamo rivolgerci alle comunità al plurale, non solo in termini quantitativi, ma anche, e soprattutto, qualitativi.

Le comunità sono migliaia di case molto diverse fra loro, che prendono vita a partire dal mandato prescritto dal Legislatore, che raccomanda sì di dar vita ad ambienti familiari fondati su relazioni affettive stabili e connotate da fiducia e calore, ma, al tempo stesso, che orientano il loro agire educativo su riferimenti teorici e valoriali anche molto lontani fra loro. E, ancora, oltre ai differenti modelli pedagogici di riferimento (cfr. Parr 1.2, Cap.1), queste case incarnano le convinzioni educative degli adulti-professionisti che le animano, attraverso l'insieme di regole, ritmi e quel variegato insieme di elementi che contribuisce a creare un contesto di vita; si pensi alle molteplici

<sup>6</sup> Mons. Nervo descriveva il suo sentire in merito alle accoglienze in istituto, rispetto al valore, invece, della modello familiare, in questo modo: “la comunità civile ed ecclesiale che ad un bambino senza famiglia non sa dare altro che un istituto, è poco civile ed è poco cristiana: è disumana” (1983, pag. 287.)

<sup>7</sup> Emancipazione dalla propria situazione, e dalla comunità stessa: “un’agenzia educativa è un luogo di attraversamento, non di residenza. Assomiglia più a un guado, un sentiero, una zona di frontiera, che a una fertile vallata dove stabilirsi per mietere abbondanti raccolti e crescere bimbi felici” (Salomone 1997, pag. 86).

prassi presenti nella propria casa, a come ci si veste nei diversi spazi, ad aspetti come riordino e pulizia, agli orari della vita in comune, a dove e quando si può mangiare, agli ospiti che si possono o non possono invitare. Il termine “comunità” indica la volontà che questi contesti non siano semplicemente un insieme di persone che una qualche autorità ha deciso di mettere insieme, ma gruppi *lewiniani* connotati da interdipendenza e obiettivi comuni. Oltre a questo, nella logica ecologica (Bronfenbrenner 1986), proprio perché volte a realizzare una cultura dell'accoglienza sostanziale, le comunità ospitano anche i modelli familiari che gli ospiti portano con sé<sup>8</sup>:

*«Ogni ragazzo ha una sua abitudine, un modo di fare le cose, i ritmi della giornata. Quando arrivano in comunità è tutto una regola nuova, lo stile di vita a cui sono abituati è tutto diverso, fanno fatica a capire il perché di ogni cosa. Tra l'altro, se c'è una costante è che i nostri ragazzi hanno tutti vissuto vite disordinate e troppo autonome, quindi noi che siamo tanti, sempre lì con loro, con tante regole, all'inizio siamo sempre visti come oppressivi, troppo rigidi in tutto».*

(FG 3, op.1)

*«Noi accogliamo minori stranieri ma non è la distanza, la cultura o la religione in generale, è proprio l'abitudine delle singole famiglie, la cosa importante è “come si fa a casa mia”. Lo vedi chiaramente quando c'è il Ramadan, litigano con noi ma anche fra loro, perché ognuno ha il “modo giusto” di farlo, quello della sua famiglia».*

(FG 4, op.2)

E, ancora, volendo gli operatori assumere su di sé la funzione dell'offrirsi come modello genitoriale, in comunità trovano residenza, oltre al modello pedagogico dell'organizzazione e ai modelli familiari degli ospiti, anche i modelli familiari degli operatori:

*«C'è il modello teorico dato dalla cooperativa e dal responsabile, poi però ci sono le persone che devono agirlo. E ognuno di noi ha un suo modo di declinare le procedure, di stare in relazione, di essere “genitore”. Chi chiacchiera sul divano e chi si trova meglio a fare delle cose insieme ai ragazzi, chi guarda di più alla pulizia della camera e a chi interessa meno, chi toglierebbe la paghetta quando rispondono male e chi vuole lasciargli lo spazio per “ribellarsi un po'”. In questo siamo molto famiglia perché è come con mio marito, o come con i nonni, tutti fanno le cose in modo leggermente diverso anche andando d'accordo. E in comunità non sei due genitori, ma dieci...».*

(FG 19, op.4)

<sup>8</sup> Non ci soffermiamo, in questo contributo, sul complesso rapporto comunità-famiglia d'origine e ci limitiamo a sottolineare che gli obiettivi di sviluppo dei progetti di comunità riguardano non solo i minorenni, ma anche le loro famiglie; per un approfondimento si rimanda al Capitolo 10.

Alla luce di questo, appare chiaro come sia impossibile fare conoscenza *della comunità* per minorenni, così come lo sia conoscere *la famiglia*; piuttosto, occorre tentare di ampliare la conoscenza che possediamo rispetto a *le comunità, le famiglie*. Ne consegue che, anche dopo aver fatto esperienza di comunità, come ospite o come operatore, sia possibile affermare di conoscere solo *una parte* delle comunità e non il movimento nella sua interezza.

## 5. I complesso lavoro dell'educatore di comunità: vocazione o professione?

di Roberta Marchesini<sup>1</sup>

“La comunità è [...] una struttura professionale aperta, integrata con le risorse del territorio, che opera per progetti individualizzati limitati nel tempo, non ultimo quello della conoscenza più approfondita del ragazzo, della sua storia e del suo contesto di vita [...]. È un ambiente di tipo familiare ma professionale, che crea i presupposti per fermarsi a fare il punto della situazione dalla quale partire per imbastire un progetto complessivo e affrontare il dopo-comunità” (Pironti, 2011, p. 139). In questo contesto, la figura cardine è l’educatore, colui che si prende cura dei bambini/ragazzi nella loro totalità, partendo dall’ascolto, dall’accudimento di tipo materiale rivolto alla crescita fisica, ma anche alla maturazione della persona, alla qualificazione scolastica e professionale e a tutto il mondo familiare e relazionale che ruota intorno al minore. L’educatore di comunità è un professionista polifunzionale, capace di costruire un contesto ambientale e relazionale in cui sia possibile la riparazione dei traumi subiti dai ragazzi per rendere un po’ più facile una realtà quotidiana che è inevitabilmente complessa. È l’adulto accogliente che si adopera per generare con il minore una relazione significativa caratterizzata da attenzione ed interesse, ma anche da una giusta distanza affettiva che garantisca obiettivi e finalità pedagogiche specifiche anche nello svolgimento di attività quotidiane affini a quelle familiari. La comunità educativa, infatti, vuole generare un senso di familiarità attraverso l’esperienza comunitaria degli spazi, dei tempi, degli oggetti nella loro portata simbolica. “Fare famiglia” significa in questo contesto creare significati condivisi tra tutti gli attori che in esso lavorano o vivono, ma agire nella ritualità della vita quotidiana può indurre a una possibile sovrapposizione tra la dimensione del “prendersi cura” e del “voler bene”, e per questo l’operatore deve assumere competenze e consapevolezze pedagogiche adeguate che gli permettano di

<sup>1</sup> Coordinatrice territoriale di servizi e strutture dedicate a persone di minore età, Proges Cooperativa Sociale, Parma.

esercitare la sua professionalità “di aiuto”. Le competenze dell’operatore stanno nella capacità di ascoltare le differenze e di agire azioni educative specifiche: ogni ragazzo ha la sua storia e il suo mondo emotivo. L’intervento che si declina nel progetto educativo individualizzato si genera da una congrua interpretazione della domanda (narrazione) che gli utenti portano nel contesto comunitario (Roggen, 2004). Per accedere a questo livello di interpretazione è importante avere consapevolezza del proprio ruolo e compito tale da facilitare la genesi di riflessioni e pensieri necessari per prendere decisioni adeguate e intervenire in un’ottica evolutiva di fronte al malessere manifestato dai ragazzi. L’ingresso in comunità, per la maggior parte dei bambini/ragazzi, si configura inizialmente in un “agito subito”: sono pochi, infatti, gli ingressi richiesti direttamente dai minorenni, per la maggior parte di loro si tratta di una decisione presa da altri, che seppur identificabile in un’offerta di protezione e aiuto è comunque un’offerta che loro non possono rifiutare. Spetta alla comunità accogliente trasformare, agli occhi del giovane, questa “non scelta” in un’opportunità utile per una ridefinizione del suo percorso evolutivo.

La comunità mira a produrre cambiamenti, a generare o ripristinare risorse evolutive, e lo fa attraverso la relazione che gli operatori instaurano con i minorenni. L’educatore diventa quindi “un professionista della relazione” (D’Onofrio e Trani, 2011, p.261) e l’intensità di questa interazione lo pone in una posizione privilegiata che gli permette di costruire “connessioni intime” con i ragazzi facilitando il raggiungimento degli obiettivi del “trattamento residenziale”. Quindi, oltre che competenza e autorevolezza professionale, anche attitudini come la capacità di relazione e la capacità di sviluppare atteggiamenti empatici nei confronti dell’altro, sono elementi importanti per l’educatore di comunità perché consentono al minore la sperimentazione di una relazione affettiva “*sana*”.

Le complessità del lavoro in comunità sono dunque molte; ciò implica che nello svolgere la loro professione gli educatori possano sperimentare elevati livelli di stress e coinvolgimento emotivo, che, se non sufficientemente supportati da un adeguato accrescimento della soddisfazione lavorativa, possono generare un graduale disinvestimento sul proprio lavoro. Coloro che operano in “ambito sociale” o esercitano professioni di aiuto in contesti “difficili” sanno quanto possa essere gravosa la quotidianità condivisa con persone e situazioni di “disagio”. Disagio che, negli adolescenti in comunità, può manifestarsi anche con eccessi verbali o attraverso agiti provocatori verso l’adulto accogliente rendendo la quotidianità lavorativa ancora più difficoltosa. A questo si aggiungono variabili organizzative come i turni, gli orari e il carico di lavoro, e anche se negli anni sono stati fatti discreti investimenti per attenuare questi aspetti resta ancora elevata la probabilità di

*turnover*, di licenziamento e di bassa performance operativa degli educatori di comunità. L'esperienza “sul campo” insegna che il vissuto professionale degli operatori di comunità è caratterizzato da un esplicito riconoscimento delle difficoltà e responsabilità che il loro ruolo comporta. È quindi conseguenziale che la soddisfazione lavorativa cresce laddove persiste la convinzione di “fare la differenza” nella vita delle persone contribuendo a migliorare la vita di bambini e ragazzi in situazioni di disagio sociale. Per agire in questa direzione però non si deve fare affidamento solo a una intrinseca “predisposizione all’aiuto”, ma è necessaria e indispensabile un’adeguata preparazione professionale e altrettanti strumenti specifici e adeguati. Difficilmente, infatti, ci si imbatte in educatori sprovvisti delle conoscenze teoriche “da manuale”, più o meno tutti sanno a quali conseguenze possono portare percorsi evolutivi sfavorevoli. Più faticoso è convertire tale sapere in azioni educative efficaci. L’educatore in comunità svolge la sua professione, e non esercita una sorta di vocazione personale. Una delle frasi più ricorrenti che ci si sente ripetere dai ragazzi è «*non sei mica mia madre*». Questo è vero. Il compito dell’educatore non è quello di dare vita a interazioni con i ragazzi finalizzate al *fare famiglia* ma è quello di garantire nuove e diverse prospettive di relazione con la figura adulta, e di veicolare esempi positivi in modo che il minore possa sperimentare la vita in un contesto interattivo adeguato. Certamente possono nascere legami saldi e profondi tra educatore e minore, che devono però essere funzionali agli obiettivi di lavoro della comunità e che pertanto possono diversificarsi a seconda del mandato sociale che caratterizza una struttura piuttosto che un’altra.

L’educatore di comunità è spesso ritenuto l’esperto della relazione, perché di fatto è nella sua interazione con il minore che si connota l’intervento educativo. Tale scambio relazionale, avviene spesso attraverso azioni specifiche di una quotidianità domestica che a prima vista non sembrano assumere una valenza pedagogica, il preparare i pasti insieme o il fare la spesa al supermercato... Si pensi ad esempio alle strutture deputate all’accoglienza in emergenza, dove è inevitabile che l’accudimento del giovane passi soprattutto attraverso azioni concrete e oggetti materiali. I ragazzi arrivano spesso sprovvisti di tutto (vedi ad esempio i MSNA) e generalmente rimangono per periodi di breve e media durata che non consentono di costruire relazioni sufficientemente personalizzanti. In questi contesti più che in altri, i momenti della routine quotidiana divengono a volte gli unici spazi possibili per relazionarsi all’altro con un atteggiamento di cura e accudimento.

Come gestori di strutture per minorenni, siamo quindi chiamati a:

- Sviluppare un’opportuna capacità di analisi e rielaborazione delle situazioni che ci si trova ad affrontare al fine di individuare più soluzioni o strumenti di intervento. Gli educatori riportano spesso la difficoltà nel

gestire interazioni conflittuali con i ragazzi che apparentemente agiscono reazioni aggressive o comportamenti incontrollati senza una concreta causa scatenante. Rivedere gli accadimenti in una situazione protetta e differita nel tempo può permettere loro di fornire una lettura diversa e di individuare elementi predittivi rispetto all'agito del ragazzo.

- Favorire il consolidamento di uno staff educativo che sia in grado di operare come tale e che consenta all'operatore di intendersi come un professionista che assolve a un compito e non un volontario che sta compiendo una *buona azione* e che interviene in solitudine. Come si è detto più volte, è la struttura residenziale, nella sua totalità, che accoglie il minore e se ne fa carico; pertanto, è importante che ci sia un'équipe che risponde a un pensiero comune, a un modello teorico condiviso che si traduca in interventi coerenti.
- Costruire un sapere operativo replicabile e trasferibile. Il poter riprodurre una metodologia di intervento o un allestimento organizzativo efficace facilita l'ingresso di nuovi operatori e aiuta chi è già operativo a evitare interventi educativi improvvisati. Il lavoro in comunità è sicuramente una professione con un elevato tasso di incertezza, dove risulta piuttosto difficile definire un mansionario che contempli ogni possibile problema e relativa soluzione, quindi, è importante che ci sia sempre un'adeguata condivisione delle informazioni all'interno dello staff.

# **6. Prima dell'esperienza: immaginare la professione educativa nelle comunità per minorenni. Un laboratorio con gli studenti di Scienze dell'educazione**

*di Roberta Bertoli, Elena Luciano, Laura Madella<sup>1</sup>*

## **6.1. Introduzione**

Come tematica di indagine e di riflessione, la figura professionale dell'educatore di comunità per minorenni ha fatto parte delle attività del Laboratorio integrato dell'a.a. 23/24 rivolto agli studenti del terzo anno di Scienze dell'educazione e dei processi formativi (da qui in avanti abbreviato in SdE) a indirizzo socio-pedagogico dell'Università di Parma; nella fattispecie, del modulo di Pedagogia generale e sociale e Storia della pedagogia, previsto per un totale di 20 ore ripartite su quattro incontri da cinque ore ciascuno e somministrato nel secondo modulo del secondo semestre (aprile-maggio 2024).

Questo è avvenuto sotto l'impulso di due fattori, il primo dei quali contingente: la giornata seminariale del 18 aprile 2024 (cfr. Par. 3.4, Cap. 3) costituiva un'occasione preziosa per attivare un contatto diretto fra gli studenti e alcune comunità per minorenni presenti sul territorio della provincia di Parma, Piacenza e Reggio Emilia attraverso le voci delle loro équipe – operatori, educatori, coordinatori – e si collegava opportunamente a uno degli obiettivi formativi del modulo laboratoriale, ovvero l'approfondimento delle scritture professionali dei servizi educativi; gli studenti del laboratorio hanno quindi partecipato alla giornata di studi. Sullo sfondo, però, stava anche una ragione non declinata su una tipologia specifica di servizio educativo, una sorta di “domanda di ricerca” che le docenti avevano articolato a

<sup>1</sup> Le autrici hanno pensato e progettato congiuntamente il testo di questo contributo. Tuttavia, la stesura si deve a Elena Luciano (Università di Milano-Bicocca) per il par. 6.1, a Roberta Bertoli (Università di Parma) per il par. 6.2, a Laura Madella (Università di Parma) per il par. 6.3. Le conclusioni sono l'esito di un lavoro congiunto delle tre autrici.

partire dalla lettura del Documento Base dell’Agorà delle educatrici e degli educatori (2023)<sup>2</sup>: le informazioni e le idee preesistenti, che gli studenti possiedono in merito al futuro professionale che li attende, giocano un qualche ruolo nel modo in cui percepiscono, valutano e vivono la propria professionalità, una volta inseriti in un percorso lavorativo coerente con l’indirizzo di studio? È una domanda, questa, che trova ragion d’essere non solo nel constatare l’apparente contraddizione fra l’alto numero di laureati in discipline socio-pedagogiche e la difficoltà dei servizi di far fronte al fabbisogno di personale (Guerra, Ferrante e Pepe, 2024) ma anche, a monte, già nelle ultime fasi del percorso accademico, ad esempio nei feedback delle parti coinvolte nel tirocinio formativo curriculare, laddove l’esperienza dello studente appare influenzata, se non condizionata, dalla differenza fra ciò che pensava di trovare, di sapere, di fare, e ciò che trova, sa, fa in-situazione.

Da qui, la scelta di avvalersi degli incontri laboratoriali per un inizio di indagine sulle attese e l’immaginario degli studenti nei riguardi della professione educativa in generale e, in particolare, di quella che opera nelle comunità per minorenni. Ogni incontro è stato frequentato da circa 80 studenti, di cui molti con esperienze lavorative pregresse nei servizi educativi. Si sono privilegiati pertanto metodi didattici volti alla valorizzazione delle competenze acquisite dagli studenti sia nel percorso accademico che tramite le esperienze lavorative attraverso lavori in piccolo gruppo, momenti di confronto con educatori provenienti dai servizi e progettazione di attività legate al contesto specifico.

Il primo incontro si è tenuto il 18 aprile 2024. Gli studenti hanno preso parte alla giornata seminariale dal titolo “Le comunità educative per minorenni Storie e progetti in ricerca” e hanno assistito agli interventi dei cinque relatori in rappresentanza delle cinque comunità per minorenni invitate. Durante le diverse presentazioni gli studenti hanno compilato una scheda di osservazione fornita in precedenza, rilevando per ogni servizio le specificità dei seguenti aspetti: bisogni del territorio, utenza accolta, obiettivi educativi, ruolo dell’educatore. Intenzionalmente, l’ultimo aspetto rilevato si concentra sulla dimensione individuale, in modo da indirizzare la riflessione scaturita dalle discussioni seminariali dal “tutto”, il servizio-comunità, a una sua parte, l’educatore-professionista. Quest’ultima avrebbe poi costituito il focus delle due successive attività del laboratorio: nella prima, la figura dell’educatore è stata oggetto di un questionario compilato individualmente dagli studenti con un focus sulla professione educativa; nella seconda, è stato chiesto a ogni studente di associare la propria idea di Educatore di comunità per minorenni a una immagine.

<sup>2</sup> documento\_base\_agora\_delle\_educatrici\_e\_degli\_educatori.pdf.

Prima di approfondire quindi aspetti specifici legati alla peculiarità del contesto delle comunità per minorenni e le specificità dell’educatore che vi lavora, si sono esplorate le immagini e le rappresentazioni degli studenti in relazione al lavoro educativo e alla professionalità dell’educatore in generale. La consapevolezza rispetto ad immagini e rappresentazioni legate alla figura professionale dell’educatore socio-pedagogico permette agli studenti in formazione di coglierne quegli aspetti peculiari in relazione alla costruzione della propria identità professionale.

Ognuno dei due strumenti ha così fornito indicazioni peculiari sulle attese e sull’immaginario che gli studenti in prossimità della laurea in SdE collegano alle professioni per cui si stanno preparando, un patrimonio di contenuti fra la preconoscenza, il prerequisito e il pregiudizio che si riverserà presumibilmente nell’approccio al lavoro, quale e quando sarà. L’obiettivo del saggio è presentare e, minimamente, interpretare, i dati raccolti con questi due strumenti.

## **6.2. Rappresentazioni di professionista dell’educazione**

Nell’incontro del 18 aprile, una volta concluso l’incontro seminariale, gli studenti sono stati invitati a compilare un questionario pubblicato sulla pagina Elly del modulo. Il questionario era composto da 14 domande di cui 7 a risposta chiusa e 7 a risposta aperta. Le prime domande erano volte a investigare la motivazione alla scelta del corso di laurea e del curriculum e lo svolgimento del tirocinio. Le ultime invece hanno voluto indagare con domande a risposta aperta le immagini e le aspettative degli studenti rispetto alla figura professionale dell’educatore; in particolare è stato chiesto: “Se pensa a una educatrice/a un educatore, indichi 5 parole per illustrare il suo ruolo”, “Sulla base della sua esperienza, come descriverebbe il lavoro dell’educatrice/educatore? Illustri alcuni aspetti principali che, secondo lei, caratterizzano questa professione”, “Come e dove immagina il suo futuro dopo il conseguimento della laurea in Scienze dell’educazione e dei processi formativi?”. Sono state raccolte complessivamente 83 risposte, ovvero la totalità degli studenti che hanno frequentato l’incontro di laboratorio.

Per circa un terzo degli studenti, la scelta di iscriversi al corso di studi risponde all’aspirazione di lavorare con determinate tipologie di utenza (per esempio, “Vorrei lavorare con le persone anziane”, “Voglio lavorare con gli adolescenti”, “Per lavorare con adulti e adolescenti”) o, nel caso di studenti lavoratori, c’è la volontà di ottenere il titolo di studio per far fronte alla richiesta del datore di lavoro o del gestore del servizio. Alcuni studenti (18)

hanno scelto di iscriversi al corso di laurea perché interessati agli insegnamenti proposti, 34 riportano ragioni personali legate alla predisposizione ad aiutare gli altri in situazioni di difficoltà o di bisogno, mentre 8 risposte indicano esperienze pregresse, personali o lavorative, che favoriscono curiosità e interesse per l'ambito della cura e dell'educazione. Inoltre, quasi tutti dichiarano di aver scelto il curriculum socio-pedagogico perché attratti dalla varietà di sbocchi professionali che esso offre o, ancora, perché incoraggiati dalla convinzione che l'indirizzo socio-pedagogico offra maggiori possibilità di impiego rispetto all'indirizzo infanzia. Convinzione peraltro fuorviante, dato che allo stato attuale della normativa avviene l'inverso e la laurea L19 indirizzo infanzia consente l'accesso a tutte le professioni educative, mentre l'educatore socio-pedagogico non può esercitare nei servizi 0-6.

Al momento della compilazione, 50 studenti su 83 avevano già svolto il tirocinio (11 nell'ambito della Disabilità; 12 Famiglie, Minorenni, Adolescenti; 7 Scuola; 6 Marginalità, devianza e vulnerabilità; 4 Dipendenza; 2 Servizi per anziani; 2 Formazione professionale; 2 Servizi culturali; 2 Servizi infanzia; 1 Enti locali; 1 Intercultura).

### **6.2.1. *Analisi delle risposte***

In questa sede, in particolare, scegliamo di analizzare le risposte fornite alla domanda “Sulla base della sua esperienza, come descriverebbe il lavoro dell'educatrice/educatore? Illustri alcuni aspetti principali che, secondo lei, caratterizzano questa professione”. Si tratta infatti della domanda mirata a far emergere, a parole, le immagini e le rappresentazioni che gli studenti del terzo anno del corso di laurea hanno rispetto alla figura professionale per cui si stanno formando.

Ai fini dell'analisi si sono individuati, a partire dalle risposte, dei temi ricorrenti che sono stati poi distinti in categorie di analisi (Losito, 1993). L'individuazione di categorie di analisi attraverso cui emergono gli aspetti principali del lavoro educativo e delle caratteristiche della professione permette di cogliere gli schemi di significato e quelle credenze (Mezirow, 2016) che gli studenti in formazione hanno acquisito e sviluppato nella loro vita e nel percorso accademico. Codici e categorie sono state sviluppate con metodo induttivo, a partire dai dati stessi (Pagani, 2020). Le categorie emergenti riferibili in generale agli aspetti principali che caratterizzano la professione educativa e attraverso cui si è svolta l'analisi si riferiscono a: caratteristiche fondamentali; aspetti relazionali; obiettivi; passaggi previsti nell'azione educativa; *soft skills*. All'interno delle categorie si sono considerate espressioni,

quindi non necessariamente singole parole, che riportassero al tema individuato.

Nella categoria che è stata etichettata con il nome “caratteristiche fondamentali del lavoro educativo” troviamo 26 espressioni in cui ricorrono concetti quali attenzione (5), cura (8), inclusivo (5) e progettuale (8) (“Ci vuole attenzione, cura, collaborazione”; “È un lavoro che richiede flessibilità ed organizzazione”). Solo poche risposte (6) fanno riferimento al lavoro in équipe, a collaborare e lavorare in gruppo/squadra con altri educatori o altre figure professionali. Infine, si individuano e si aggiungono a questa categoria 11 espressioni che rimandano alla complessità e alla difficoltà del lavoro educativo, descritto come estremamente complesso, molto impegnativo, molto faticoso perché “non finisce con la timbratura di un cartellino”. Si evidenzia, inoltre, che 6 studenti fanno riferimento a una scarsa valorizzazione e riconoscimento del lavoro educativo (“È un lavoro che richiede grande impegno, ma che non viene valorizzato”).

Sono 36 le “caratteristiche riconducibili ad aspetti relazionali del lavoro educativo” come, ad esempio, lo stare accanto a persone fragili ma mantenendo il giusto distacco, aiutare i soggetti, ascoltare i bisogni di chi si ha di fronte, essere in grado di favorire il dialogo (“Empatia, forza di volontà, flessibilità e grande forza emotiva per affrontare ogni tipo di problema”; “Fondamentale lavorare in gruppo stabilendo una relazione con gli utenti riuscendo però a mantenere il giusto distacco”; “Ci vuole attenzione, cura, collaborazione, è necessario essere in grado di ascoltare i bisogni di chi ci troviamo davanti per poter dare il nostro contributo al meglio”).

La categoria “obiettivi” raccoglie le espressioni che fanno riferimento alle finalità del lavoro educativo. Si sono individuate 8 espressioni in riferimento a: autonomia, promozione del cambiamento, promozione del benessere e miglioramento della qualità della vita dell’individuo (“Il ruolo dell’educatore è un ruolo di supporto a diversi livelli ma ogni intervento deve avere sempre come obiettivo quello di rendere l’educando, per quanto possibile, il più autonomo e indipendente possibile”; “Il lavoro dell’educatore è volto a migliorare la qualità di vita dell’individuo, ponendo il focus principale sia sugli aspetti positivi sia su quelli negativi”).

In riferimento alla categoria “azione educativa”, 14 elementi sono riconducibili alle diverse fasi in cui si può sviluppare l’azione educativa, tra cui ad esempio: la progettazione e il monitoraggio, l’agire in base agli obiettivi, la comprensione del contesto, l’intervento mirato, la predisposizione del setting educativo e al relativo intervento (“Il lavoro parte da un’accurata progettazione delle attività volto al benessere e alla cura degli utenti interessati”; “Operatore empatico e competente, con capacità osservative sviluppate, capace di mediare i conflitti e di agire con interventi mirati e adeguati al

soggetto con cui si relaziona”; “L’educatore mette in atto interventi educativi e di supervisione e importante è il lavoro di équipe”).

Si trovano poi 60 vocaboli che descrivono le caratteristiche dell’educatore, alcune ascrivibili alle “soft skills”, altre che denotano modalità di azione legate a flessibilità (8), creatività (7) e capacità di progettazione (1). Altri requisiti specifici: disponibilità (4), attitudine all’ascolto (10), al supporto (6), saper gestire situazioni differenti, versatilità (8), conoscenza del settore ed essere competenti (6). Si evidenziano caratteristiche riferibili a competenze trasversali quali il mettersi in discussione, il *problem solving* (5), la resilienza, l’empatia (12), capacità di adattamento (5) e la formazione continua (6). In questa categoria si individuano, inoltre, caratteristiche e predisposizioni personali, si individuano 18 elementi in cui si ritrova il riferimento alla soddisfazione nello svolgere il lavoro (7), consapevolezza delle proprie capacità, l’umiltà, pazienza (3), propensione alle relazioni umane, l’assenza di giudizio (3), spingersi oltre i propri limiti (2) e la forza di volontà (3); essere equilibrati (3), autentici e aperti all’altro (3).

### **6.2.2. Breve discussione dei dati**

Dall’analisi delle risposte emerge in generale una consapevolezza legata al ruolo, descritto nella maggior parte dei casi attraverso un rimando alle competenze e alle *soft skills*. Tra queste, gli aspetti relazionali e comunicativi sono preminenti e viene evidenziata un’attenzione legata alla dimensione dell’aiuto di soggetti fragili e bisognosi e con il riferimento alla “giusta distanza”.

Le poche espressioni che rimandano alla complessità del lavoro educativo e i soli cinque riferimenti al lavoro di équipe sono un utile punto di riflessione in relazione alla percezione degli studenti. Un elemento di interesse per una riflessione generale risulta essere la sottolineatura di uno scarso riconoscimento del lavoro educativo a livello sociale. Risulta interessante anche cogliere come nella richiesta di illustrare gli aspetti principali della professione dell’educatore vengano menzionate con maggiore frequenza caratteristiche personali di chi si approccia a tale mestiere – tratti psicologici e caratteriali, attitudini – piuttosto che requisiti della professione in termini di competenze specifiche.

Avere consapevolezza delle immagini che si hanno della figura professionale su cui ci sta formando e collegarle alle caratteristiche della stessa permette agli studenti di continuare il processo di costruzione della propria identità professionale. L’identità professionale, che è strettamente legata a quella sociale e quella personale, considera non solo la percezione dell’immagine

che il soggetto ha di sé e che evolve sulla base delle esperienze personali, sociali, ma anche dei condizionamenti ambientali (e interpersonali) che ne influenzano lo sviluppo (Pellerey, 2021). L'identità professionale può essere vista anche come un insieme di componenti rappresentazionali, operatorie e affettive che derivano dalle storie personali e dalle restituzioni del sé avute durante il percorso di vita (Barbier, 2008), come la connessione a elementi collettivi che rimandano alla percezione di efficacia e alle rappresentazioni condivise che sostengono le decisioni e l'azione. Risulta necessario, quindi, in relazione al processo di costruzione della propria identità professionale, non limitarsi a considerare tale processo secondo la sua destinazione tecnico-strumentale, ma come “contenitore” di altri concetti quali appartenenza, valori, motivazioni, competenze, abilità, conoscenze e modi di essere in relazione alla propria futura professione. Sia che si parli di identificazione professionale come stato d'animo (che spiega come un individuo vede sé stesso rispetto alla propria professione), o come processo di costruzione dell'identità professionale (che è il modo in cui gli individui acquisiscono il ruolo attivo di creazione della propria immagine professionale), i professionisti sono spinti a ridefinire la propria identità professionale in ragione della loro biografia lavorativa e, al contempo, delle nuove opportunità che si presentano (Del Gobbo e Federighi, 2021).

### **6.3. Iconografia immaginaria dell'educatore di comunità per minorenni**

Nel secondo incontro di laboratorio i partecipanti sono stati divisi in piccoli gruppi di 4-5 persone, all'interno dei quali hanno confrontato e discusso le rispettive schede di osservazione scaturite dalla partecipazione alla giornata seminariale del 18 aprile. Tale lavoro di rielaborazione è confluito infine in una scheda di osservazione costruita collettivamente dal gruppo. Le schede di gruppo sono state condivise con la classe e con le docenti, che le hanno lette e commentate durante la seconda fase dell'incontro, accogliendo di volta in volta interventi e chiarimenti da parte degli studenti. Quest'ultimo momento di restituzione ha evidenziato un'oscillazione molto ampia nella percezione del ruolo dell'educatore di comunità per minorenni, ovvero, alla richiesta “Individua il ruolo dell'educatore e del coordinatore nella Comunità per minorenni che è stata presentata” le risposte dei singoli apparivano molto diverse fra loro, e la discussione all'interno del gruppo per confezionare una risposta valida e accettabile per tutti i componenti è stata assai animata e ha richiesto tempo.

Esaurita la restituzione, ai singoli studenti è stata assegnata una consegna individuale da evadere in 30 minuti: associare la figura di Educatore di comunità per minorenni ad una immagine, produrre l'immagine con gli strumenti a disposizione (laptop, smartphone, etc.), corredarla di una didascalia e condividerla sul Padlet di classe. L'intenzione alla base della consegna era quella di cambiare la prospettiva della riflessione sulla figura dell'educatore, dall'approccio analitico e realistico del lavoro intorno alle schede di osservazione ad uno più soggettivo ed emotivo, che coinvolgesse il vissuto dello studente in rapporto a quanto messo a fuoco nelle fasi precedenti del laboratorio. Si prevedeva inoltre di rendere le "immagini di educatore" raccolte parte integrante della progettazione dei laboratori successivi. Il risultato consta di 66 post, tutti composti da immagine e didascalia testuale, alcuni completi anche di titolo.

### **6.3.1. *Analisi delle immagini e delle didascalie***

Le immagini sono tratte prevalentemente da repertori online open access e in rari casi dalle gallerie personali degli studenti. Il soggetto più ricorrente è l'essere umano rappresentato idealmente in un momento della relazione educativa adulto-minore, esplicitata attraverso la rappresentazione di un contatto fisico: abbracci avvolgenti (almeno cinque occorrenze) adulti e ragazzi che si tengono per mano (tre occorrenze), l'adulto che aiuta il giovane a risalire una scala o un pendio (due), una pacca sulla spalla; ma, a volte, anche attraverso la rappresentazione di un contatto visivo che denota un evidente contesto di cooperazione, lo star facendo qualcosa insieme – camminare, leggere, dipingere, discutere. Altre volte l'essere umano è raffigurato da solo: una ragazza circondata da mani che le rivolgono il gesto del pollice verso, un'altra che si afferra la testa con sguardo preoccupato, chiari riferimenti all'educando visto come portatore di problemi da risolvere; e però troviamo anche un ragazzino che osserva un'installazione artistica colmo di stupore e una giovane che scruta l'orizzonte a schiena dritta, a richiamare un futuro di possibilità più che di guai. E troviamo anche un educatore da solo, nei panni di un fotografo che riprende il volo di uno stormo di oche: forse l'autore dell'immagine non ha badato alla specie animale, come dice la didascalia, gli interessa sottolineare che il fotografo li osserva prendere il volo mentre resta sullo sfondo, presente ma non invadente. Nella maggior parte dei casi, almeno un particolare dell'immagine allude a una qualche dimensione problematica dell'esistenza dell'educando che l'educatore contribuisce ad attutire o risolvere, a un dolore che l'educatore interviene per lenire:

l'espressione dell'educando nelle fotografie, la comparsa di un punto di domanda o di una frattura nelle immagini stilizzate.

L'altro grande dominio a cui attingono le immagini di educatore della comunità per minorenni è quello della natura e il loro taglio è eminentemente simbolico. Si prenda ad esempio il primo piano di un bel gufo reale, “associato alla conoscenza e alla guida” come gli antichi pedagoghi alla Mentore, e “attivo la notte a protezione dei più piccoli” come un Batman della pedagogia; o il disegno di un nido dotato di uova e di mamma-uccello a sorvegliare, per l'educatore “famigliare premuroso” che conforta e protegge. Un'associazione insolita propone un uomo accovacciato sullo sfondo di una conifera gigante e paragona l'albero ai problemi che l'educatore deve risolvere, ingombranti e radicati; mentre sono più numerose le associazioni di segno opposto, positivo, dove gli elementi del regno vegetale e animale sono paragonati all'educatore o al suo lavoro o ad alcune sue caratteristiche: un paesaggio alpino idilliaco – laghetto, abeti, sentiero, sfondo roccioso – simboleggia le caratteristiche di empatia, accoglienza e discrezione dell'educatore ideale; una cascata rimanda alla necessità dell'educatore di sapersi adattare al contesto come l'acqua all'ambiente; gli alberi che si stagliano nel cielo rosato dell'alba attendono il pieno sole così come l'educatore attende che i ragazzi esprimano il loro potenziale e la loro personalità; una studentessa disegna a matita un grazioso bambù sul greto di un torrente e ne esalta la resistenza, la flessibilità e il ruolo delle radici. Trova posto, in tre ricorrenze, la metafora classica dell'educazione come coltivazione del terreno, cura delle piante, giardinaggio. Accanto alla natura piacevole, bella e addomesticata c'è poi la natura “selvatica”, che rappresenta la professione educativa in veste di fenomeno atmosferico violento e destabilizzante; e allora l'educatore diventa il faro in mezzo al mare durante una tempesta, la mano che tiene ben saldo un aquilone nel vento, il viandante romantico di Caspar Friedrich che domina la nebbia.

Alcune immagini, infine, isolano un oggetto che diventa in questo modo quasi carismatico e che elenco in ordine di inconsapevole ambizione: una penna su una pagina bianca; un oggetto giapponese riparato con la tecnica del *kintsugi*<sup>1</sup>; una “casa sulla roccia” (*sic*, evangelico).

Nel loro insieme, le immagini sembrano indicare, prima ancora di un immaginario legato alla professione educativa specifica, la preesistenza negli studenti di un insieme di idee e attese delle esigenze formative legate alla fascia di età che si riversa come utenza nelle comunità per minorenni e che si identifica con l'adolescenza e la preadolescenza. O forse, meglio, la preesistenza di idee su quali siano gli inneschi dei bisogni formativi di questi ragazzi: instabilità, incertezza, indecisione, disorientamento, cambiamento indesiderato e/o inatteso, persistenza di traumi, solitudine. Bisogni formativi

a cui l'educatore pare rispondere in due modi, con ciò che è e con ciò che fa.

Questo almeno è quanto pare delinearsi meglio dalle didascalie, che a volte sono brevi commenti esplicativi dell'immagine ma spesso si diffondono maggiormente e vanno oltre l'associazione e la suggestione, e spiegano. Abbiamo così didascalie “assertive”, che provano cioè a dare una definizione del mestiere o del ruolo di educatore di comunità e per le quali l'educatore di comunità è una guida (10 occorrenze), un supporto/aiuto/sostegno (10), un punto di riferimento (4), una protezione (4), mentre le didascalie operative, quelle che descrivono le azioni del mestiere dell'educatore, replicano le definizioni appena riportate ma in forma di verbo e non di sostantivo. Le didascalie fanno emergere inoltre due caratteristiche dell'educatore immaginato che dalle immagini non emergono: l'empatia (“fa proprie le esperienze altrui”, “si mette nei panni degli altri”, “attraverso una relazione empatica”, “attraverso l'ascolto, il dialogo e l'empatia” etc., almeno 15 citazioni dirette) e l'esigenza/richiesta di lavorare in gruppo, di far parte di una rete professionale o di una équipe (“una riflessività personale da portare in équipe”, “insieme all'aiuto di una équipe”, “l'educatore è accompagnato e supportato da un solido equipaggio”).

## 6.4. Riflessioni conclusive

Partendo da un contesto laboratoriale si è cercato di lavorare con gli studenti sulla loro immagine di educatore e nello specifico dell'educatore in comunità per minorenni. La scelta di indagare all'inizio del percorso laboratoriale questi due aspetti ha fatto sì che si potesse partire dalle immagini degli studenti per approfondire aspetti poco valorizzati nell'immaginario dei partecipanti.

Esistono sicuramente aspetti coerenti tra le immagini dell'educatore che emergono dalla risposta al questionario (Par. 1) e quelle che emergono dalle immagini e didascalie condivise nel *padlet* (Par. 2). Il rimando alla complessità del lavoro educativo è un aspetto rilevante, soprattutto dalla rilevazione di immagini e didascalie, dove quindi la specificità dell'utenza porta a considerare una complessità insita alla tipologia di servizio.

Il richiamo costante alla relazione educativa (Felini, 2020) in maniera più o meno esplicita si ritrova in entrambe le tipologie di dati, dove è possibile intravedere quindi la presenza duale dei protagonisti di tale relazione (educando e educatore), così come anche la finalità della stessa volta a benessere, aiuto, sostegno e accompagnamento dei soggetti in situazione di difficoltà. La vicinanza fisica, benché presente, viene valorizzata in entrambe le

rilevazioni soprattutto relativamente a un atteggiamento empatico dell’educatore nei confronti dell’educando, che emerge con forza soprattutto nella specifica della comunità per minorenni.

Ciò che non emerge chiaramente è il riferimento a uno specifico contesto educativo (né nella parte generale dell’educatore, né in quella dell’educatore in comunità per minorenni). Il contesto educativo come ambiente di apprendimento non emerge come elemento complesso in relazione alla professione educativa. Quindi non solo un contesto fisico di spazio dentro cui si inserisce l’intervento, che tuttavia soprattutto nel contesto comunitario assume un ruolo sostanziale, ma nemmeno quell’insieme di variabili che in maniera sinergica agiscono nell’intervento educativo (da chi è composta l’équipe, la rete sociale intorno all’educando e alla comunità, ecc.).

Il lavoro riflessivo (Mortari, 2004) proposto in apertura del laboratorio aiuta gli studenti ad analizzare il proprio punto di vista, a porsi in una postura di riflessione e ricerca, essenziali nel lavoro educativo. Una riflessività, quindi, che non è lineare, ma si rifrange e si moltiplica verso di sé, verso gli altri in una circolarità continua formale e informale (Sità e Alga, 2023) che consente agli studenti di condividere i propri pensieri, di esplorare e costruire nuovi significati, di pensarsi in situazione e formulare ipotesi progettuali d’intervento educativo in modo intersoggettivo, allenando la capacità di discutere e negoziare, nonché di confrontarsi, con le proprie e altrui precomprendizioni e resistenze. Il gruppo, nella dimensione dei pari, favorisce lo sviluppo di apprendimenti individuali e collettivi di ordine comunicativo e relazionale.

La possibilità di rendere reale un pensiero e un’immagine attraverso il processo di scrittura e rappresentazione per immagini favorisce la costruzione della propria professionalità nella misura in cui “per gli studenti, piuttosto che guardare all’identità professionale come una meta o uno stato, deve essere acquisita come costruzione, determinata da fattori soggettivi, contestuali e influenzata dalle interazioni interpersonali, per riconoscersi il ruolo di agente nel processo di creazione della propria immagine di sé professionale” (Del Gobbo e Boffo, 2021, p. 24). Partire da una rappresentazione che si ha di un oggetto/soggetto di indagine o di interesse permette, attraverso il pensiero riflessivo condiviso, di destrutturare (Mortari, 2004) tali immagini e poi ricostruirle attraverso l’esperienza nel processo di formazione, in questo caso attraverso incontri laboratoriali ma così anche attraverso il tirocinio. L’interpretazione dell’esperienza genera nuove conoscenze grazie alla condivisione delle competenze già possedute: schemi e prospettive di significato ordinano ciò che apprendiamo e aiutano a significarlo attraverso la rilettura dell’esperienza (Mezirow, 2016; Sità e Alga, 2023).

## **7. Riflettere intorno all'educazione alla progettualità esistenziale nelle comunità educative per minorenni**

*di Mariangela Scarpini<sup>1</sup>*

### **7.1. La riflessività pedagogica nella cassetta degli attrezzi di educatori e educatrici in una comunità per minorenni**

Le comunità educative accolgono, in forma temporanea, residenziale o solo diurna, minorenni nei casi in cui, per variegati motivi – nel tempo della loro infanzia o in quello dell'adolescenza – non possono risiedere in maniera stabile in famiglia.

Già una descrizione di questo tipo mostra la poliedricità del tipo di contesto educativo.

Le proposte nel territorio nazionale e internazionale, infatti, non sempre sono omogenee (Giannone et al, 2012), tutt'altro. Troviamo soluzioni molto policrome, ma gli elementi cardine della proposta – oltre che negli intenti di offrire accoglienza, supporto e assistenza – possono essere individuati nelle parole della sua denominazione: comunità – educative – per minorenni. E in quelle stesse parole possiamo individuare rimandi pedagogici atti a nutrire la riflessività (e così arricchire di senso anche le pratiche) di educatori, educatrici e di chi, a vario titolo, opera all'interno del contesto. Andiamo in ordine: sparso!

#### **7.1.1. Minorenni: ciascuno visto nella propria unicità**

Per minorenni: sono contesti educativi rivolti a persone che non hanno compiuto la maggiore età. In tal senso le comunità hanno avuto una trasformazione lunga e complessa passata attraverso numerosi interventi legislativi diversificati e ancora in atto. La questione relativa alla varietà di classificazione delle comunità per minorenni e delle strutture residenziali per minorenni emerge anche dal susseguirsi di istanze giuridiche e normative che fanno capo a enti diversi, vedi Legge 328 del novembre 2000, art. 11 (Cfr. Cap.1). Come è noto, in generale, nei diversi stati europei, l'accoglienza di

<sup>1</sup> Università di Parma.

minorenni in strutture residenziali viene considerata come “la più antica forma di assistenza per minorenni in difficoltà o privi di relazione genitoriali e parentali adeguate” (Marchesini, Monacelli e Molinari, 2019, p. 6). In Italia le troviamo dalla fine degli anni ’70 come strutture alternative agli istituti tradizionali. Attenzione a questa parola: istituti; si evidenzia l’esistenza di una tensione al superamento dell’impostazione istituzionalizzante. Originariamente, infatti, la postura dell’impianto si è fondata su elementi che facevano riferimento alle azioni caritative (Debè, 2019); oggi, invece, in particolare nel contesto italiano, il percorso di deistituzionalizzazione della risposta residenziale (cfr. legge 149/2001) si è accompagnato, da un lato ad una riflessione (Del Valle, Bravo, 2013) che, pur non uniforme nel panorama nazionale (Carrà, 2014) e di quello di sistema (Milani, 2018) dall’altro, ad una importante spinta sul piano normativo (si faccia riferimento alla Lg. 184 del 1983, la Lg. n. 328 del 2000 e la Lg. 149 del 2001).

La professionalità degli educatori, infatti, si colloca, anche, nell’osservare, nel narrare l’accoglienza, curare il riconoscimento della individualità di ogni persona e dei propri bisogni evolutivi, accompagnando il contesto educativo, sempre più, al superamento delle logiche istituzionali (Salinaro, 2021).

Anche l’organizzazione della struttura, l’individuazione degli obiettivi, dei bisogni, dei mezzi e degli strumenti da parte dell’équipe educativa, cambia radicalmente forma. È il superamento dell’istituzionalizzazione, un processo forse ancora in atto, inteso anche come “il risultato dinamico dell’integrazione costante tra esigenze educative ed evolutive del singolo e la realizzazione di una qualità relazionale del contesto di comunità che sappia sempre far prevalere un orientamento rispettoso dei diritti evolutivi e personali dei singoli, contrastando logiche burocratico/organizzative massificanti e omogeneizzanti” (Bastianoni, Baiamonte, 2014, p. 11). Qui entra in gioco la figura e la postura dell’educatore. Per raggiungere questo è necessario un costante esercizio della propria riflessività educativa che tiene saldo, nell’orizzonte di senso del proprio agire, la valorizzazione dell’originalità di ciascuno, il “diritto del soggetto a non essere considerato elemento indistinto di un pluralismo informe – il granello in un mucchio di sabbia – ma come potenziale portatore di trascendenza esistenziale, di una volontà lucida e audace di sfidare il mare, sconfinato e tumultuoso ma aperto alla speranza del possibile” (Contini, 2009, p. 38).

### **7.1.2. Comunità che apre “spazio al possibile”**

Comunità: persone che condividono una comunanza (vedi la Legge 149/2001 o la classificazione dalla Consulta delle associazioni e delle organizzazioni, presieduta dall’Autorità garante per l’infanzia e l’adolescenza,

2015). Un gruppo, sì, costituito da un complesso sistema di relazioni, ma anche luoghi comuni da abitare. Ne sono un esempio le comunità socio-educative in cui operano educatori che, effettivamente, non abitano la stessa struttura, ma anche le comunità familiari, le case famiglia, caratterizzate dalla presenza stabile di adulti a tutti gli effetti residenti in cui un'intera famiglia o una coppia, gli educatori o, in generale, gli adulti di riferimento, sono residenti; possiamo trovare, ancora, le comunità socio-sanitarie, in particolare, quanto è richiesta sia una formazione educativa che una competenza sociale e sanitaria. In tutti i casi si vive dentro una comunità che ha tra gli obiettivi cardine il benessere fisico, psichico e sociale del minorenne<sup>2</sup>.

La comunità, a volte, assume le sembianze, per certi aspetti, di una casa, per esempio quando viene riconosciuta come un luogo di intrecci di vite, di condivisione di quotidianità non sempre lineari, con la sfida, spesso, che richiede un contesto che non nasconde i conflitti (Gigli, 2022) e che prevede la costruzione, negoziata e condivisa, di regole di interazione, di distribuzione di compiti e di responsabilità. La dimensione residenziale che si fa elemento cardine e caratterizzante di un processo educativo che immagina e costruisce la quotidianità come tempo/spazio privilegiato di conoscenza di sé, dell'altro e del mondo, presenza di educatori, pedagogisti e, più in generale, di un'équipe socio-psico-pedagogica. *Qui entra in gioco la figura dell'educatore*, e, in particolare, un elemento proprio della deontologia pedagogica, accanto a quello già in precedenza accennato: il superamento della “condizione data” per spostare i confini, verso orizzonti di possibilità: “*Fare spazio*” al possibile per tutti, non uno di meno (Contini, et al., 2014). Un'educazione che si rivolge allo sguardo degli educatori stessi, prima ancora che ai soggetti, perché non siano le stesse figure educative a guardare in modo preconfezionato, deterministico (e condizionante a sua volta!) i soggetti in divenire con cui sono in relazione. E poi che possano rispecchiare apertura: di visioni del mondo, di mondi. È chiesta, a chi opera in educazione, quindi, la raffinata competenza di fare spazio al possibile, accompagnare a rinnovare lo sguardo su di sé affinché ciascuno sia capace di vedere oltre una strada che sembra già tracciata da altri troppo spesso offerta già preconfezionata, monolitica, determinata, predefinita, immaginata come l'unica percorribile.

<sup>2</sup> Senza trascurare, nella varietà dei servizi di contesti educativi come quelli presi in considerazione nel presente volume, l'esigenza della costruzione di supporto alla genitorialità e alla valorizzazione delle alleanze educative con le famiglie, conoscendone la complessità e la variabilità degli esiti effettivi (Cfr. Cap. 10). Quindi, se da un lato, la funzione principale della comunità per minorenni sembra essere quasi coincidente alla protezione e alla tutela della persona di minore età, dall'altro, è chiamata a lasciare spazio a progetti di più ampio respiro.

### 7.1.3. *Educative: per una progettazione esistenziale*

Educative: ho il sospetto, a volte, che alcuni dei miei interlocutori si sorprendano quando il termine educazione non sembra coincidere esattamente con “buona educazione” (che “non guasta mai”, ma è un’altra cosa!), quasi a voler dare per scontata un’idea di educazione che rischia di equivalere meramente con il galateo, se non con l’ammaestramento (punizioni… fino a quando non *fai quello* che dico io<sup>3</sup>! Premi… quando *fai – o sei – come* dico io).

Se facessimo anche il più serio excursus storico non troveremmo una definizione univoca e completa di educazione; possiamo, tuttavia, far ricorso all’etimologia della parola per alcune indicazioni che vedono il termine ben lontano dal “forgiare a bella fattezza”.

Quell’ex – da, fuori, verso l’alto –, indica, come è noto, la direzione dell’azione espressa nella parte successiva: il condurre, guidare, accompagnare. Un accompagnare a tirare fuori, al non accontentarsi passivamente della propria posizione, al superamento di sé stessi e del mondo. Fino ad arrivare a “insegnare a trasgredire” (hooks, 1994).

In linea con gli aspetti suggeriti dall’etimologia, nel presente capitolo per educazione si intende, invece, il processo intenzionale teso a promuove lo sviluppo integrato, armonico e globale del soggetto persona nella realizzazione della propria autenticità e unicità all’interno dei diversi e distinti contesti. Questa idea di educazione è sicuramente parziale e richiama anche aspetti soggettivi che la rendono indefinita e difficilmente valutabile nei risultati. Il nostro interesse, tuttavia, è il percorso che questo senso propone e che ha a che vedere con un processo di empowerment e di emancipazione.

Scegliamo questa accezione anche in quanto sottesa in documenti internazionali – la più recente Agenda 2030 – e nazionali – basti pensare alla stessa Costituzione italiana<sup>4</sup> – che, più o meno esplicitamente, tende alla promozione dell’essere umano in tutta la sua globalità: sollecitando, stimolando e sostenendo la crescita, lo sviluppo e l’evoluzione della sua stessa personalità in relazione ai diversi aspetti della propria, complessiva dimensione esistenziale, relazionale e interiore.

Non che questo significhi evitare le regole o “i no” o il rispetto per l’altro, per sé stessi e per il mondo; anzi! L’idea di accompagnare il soggetto alla propria realizzazione implica il coinvolgimento processuale (e progettuale!) di sé all’interno della polarità io-mondo (e la tensione all’integrazione di

<sup>3</sup> Fino ad arrivare a legittimare e prevedere gesti di violenza “vedi che si comporta male! Se avesse preso due bei scapaccioni da piccolo adesso sarebbe proprio educato!”, lo strumento più educativo? La ciabatta della mamma!

<sup>4</sup> Cfr. con la Carta costituzionale, e in particolare gli Articoli 27, 30, 33, 35 e 38.

queste due polarità), al fine di promuovere autenticità (e realizzazione) della nostra esistenza nel rispetto e nella promozione della realizzazione propria come dell’altro, o meglio: la realizzazione propria anche in virtù della realizzazione dell’altro. Con Bertin diremmo: “realizza te stesso, realizzando l’altro” (1968, p. 143).

*Qui entra in gioco la figura dell’educatore*, e, in particolare, un elemento che gli educatori tengono ben presenti nei loro interventi: l’educazione alla progettazione esistenziale che andremo a richiamare in forma di conclusione.

Nel presente contributo, oltre a quella della progettazione esistenziale cui si dedica particolare spazio e pensieri, sono state richiamate istanze proprie del problematicismo pedagogico (Bertin, 1951; 1968; 1977; Bertin, Contini, 2004; Contini, Fabbri, 2014; Fabbri, 2016), selezionate, tra le altre, in quanto particolarmente tese ad alimentare la riflessività pedagogica all’interno di contesti educativi come quelli presi in considerazione nel presente lavoro. Sappiamo bene, infatti, che un contesto educativo ha bisogno di numerosi ingredienti per rispondere pienamente al suo compito: di certo una struttura architettonica curata, una precisa progettazione educativa e una formazione continua del personale anche rivolta a “ragazzi difficili” (Bertolini, Caronia, 1993), anche sul piano della conoscenza, per esempio. Tuttavia, un elemento imprescindibile, è alimentare il pensiero di operatori, educatori, perché sia nutrito, accompagnato, supportato, guidato e arricchito dall’esercizio della riflessività pedagogica (Contini et al., 2014).

Le comunità educative per minorenni, come, in generale, le organizzazioni che nella loro *mission* hanno finalità pedagogiche, costruiscono un tessuto in cui trama e ordito sono fondati da paradigmi di riferimento, obiettivi che, a volte, rischiano di restare silenti, inespressi, dati per scontati. Come sottolinea Agostinetto “il fatto che troppo spesso [...] questo sistema di finalità rimanga implicito e/o indeterminato, rappresenta un fondamentale problema – molto sottovalutato – poiché dispone ad una gestione educativa soggettivistica, estemporanea, incapace di fondamento e giustificazione, nonché spesso – e conseguentemente – contraddittoria” (2013, p. 44). Quanto la teoria influisce sulla prassi in educazione? Sappiamo come sia il pensiero che guida le scelte educative a nutrire e porre le basi degli agiti (Baldacci, Colicchi, 2016) in un gioco di reciprocità, rimandi e nutrimento biunivoco.

Il valore della riflessività pedagogica si gioca, in tal senso, anche nell’esercizio continuo di metacognizione, di indagine dei propri bias cognitivi, delle proprie conoscenze e misconcezioni, stereotipi e pregiudizi “accanto a impreviste capacità di apertura e cambiamento di prospettiva” (Contini, 2006, p. 14).

## 7.2 Oltre la condizione data...

L'educazione, così proposta, assume le sembianze di un processo che si caratterizza come un vero e proprio percorso di passaggio tra la *condizione data*, diremmo con Bertin (1968), la gettatezza, con Heidegger (1927), ovvero tra le istanze proprie della nostra esistenza che non abbiamo scelto, e il possibile realizzabile verso la propria autenticità, perseguido cioè la propria differenza.

La condizione data... condiziona (appunto!): potremmo fare dei lunghi esempi sia di condizionamenti in estremo benessere, sia in estremo svantaggio. I contesti entro cui operano gli educatori di comunità per minorenni ne sono un esempio (Tibollo, 2015). Tuttavia, la condizione data non è altro che il punto di partenza: “avere consapevolezza dei condizionamenti di vario genere che da esso derivano, impegnarsi a costruire itinerari esistenziali dotati di senso non solo nonostante i limiti che ne arginano i confini, ma anche grazie ad essi” (Contini, Genovese, 1997, p. 53).

Il mondo dell'educazione è chiamato a pensare e ad interrogarsi proprio a partire da questi condizionamenti per far fronte alla richiesta di soggetti educativi – bambini, giovani, adulti – che subiscono forti pressioni all'interno del perimetro della loro gettatezza e che, esplicitamente o meno, chiedono un contributo per progettare e costruire – da protagonisti e non da esecutori di copioni scritti e pensati da altri – la loro esistenza.

Quali i rischi che il mondo dell'educazione non può permettersi di ignorare per poter considerare ciascuno portatore individuale di istanze originali?

Il rischio del “dominio” di un pensiero unico che, tendenzialmente, non attribuisce valore all'esercizio critico e autocritico ma che sminuisce il diritto alla differenza, issando illusorie bandiere di facile omologazione e comodo conformismo.

Il rischio di percepire il proprio essere come frantumato, non integrato, non riconosciuto nella sua interezza, il rischio del nascondimento di emozioni e/o ragione, la negazione di essere anche il proprio corpo ecc.

Rischi che svalutano la considerazione del soggetto nella propria autenticità e interezza, che limitano il processo di consapevolezza di sé, elementi tra i primi, e non solo in termini cronologici, del progettare la propria esistenza.

Per resistere a questi rischi, per percorrere strade soggiacenti l'impegno etico razionale e l'accettazione della sfida della costruzione di nuovi orizzonti di senso, di nuove possibilità in tensione di differenza, si fa appello alla professionalità educativa con la deontologia che la pedagogia porta con sé, con le competenze e metacompeticenze cognitive, relazionali, razionali, emotive e cognitive proprie delle scienze dell'educazione.

Dal punto di vista pedagogico, dunque, la scommessa è quella di dare ai minorenni – visti sia nei bisogni, sia nelle competenze in atto e in potenza –

strumenti pensati in forme appropriate alle specificità dei singoli e relative alle diverse età, atti, per quanto possibile,

- al riconoscimento dei condizionamenti (se non al superamento),
- al dialogo,
- alla costruzione di solidarietà con l’altro,
- all’alfabetizzazione delle emozioni, proprie e altrui,
- alla realizzazione di relazioni autentiche.

L’azione educativa, infatti, può agevolare e ampliare il repertorio esistenziale: sul piano del pensare, dell’agire, del sentire, del conoscere, così come nelle relazioni con l’altro da sé e con le istanze più intime di sé, affinché il soggetto, nel proprio orizzonte del possibile, tenti e tenda alla progettualità della propria esistenza in termini di volontà/impegno a essere, almeno in parte, protagonista del proprio esistere.

Relazioni educative costruttive, contesti creativi in cui incontrare l’altro e se stessi, percorsi di arte, il teatro, la letteratura, le discipline, ecc.... sono alcune tra le numerose e inelencabili proposte che, a determinate condizioni, possono agevolare e accompagnare l’educazione alla progettazione esistenziale anche in termini di arricchimento di espressione di sé e arricchimento del proprio percorso esistenziale insieme a quello esistenziale dell’altro, fino a tessere l’elogio di scarto e resistenza che ne fa Mariagrazia Contini (2009).

L’elogio dello scarto, come tutto ciò che afferisce al marginale, che non è abbagliante, che non è considerato – dal sentire comune – di moda. Ma anche come “distanza tra”: tra ciò che l’educatore progetta e gli esiti dell’impegno educativo, tra il passo dell’insegnante e la risposta dell’allievo, tra i tempi dell’adulto e quelli del bambino, tra le nostre parole e le loro risposte.

E della resistenza. Resistenza verso gli elementi culturali che producono alienazione, verso i modelli di umanità che denigrano, offendono, tolgo no dignità a singoli o a fette intere di umanità, verso forme di discriminazione legitimate in nome di sicurezza, salvaguardia di diritti e valori scevri dalla concretezza della tutela, verso le parole logore, verso l’omologazione, verso la mortificazione delle relazioni e delle vite. La resistenza prevede in sé l’essenza della consapevolezza dell’oppressione, del limite da superare; la resistenza racchiude anche una sorta di forza più o meno calma e più o meno silenziosa ma comunque aperta alla vita, al divenire dinamico e operoso (*ibidem*).

### **7.3. ... per un’educazione alla progettazione esistenziale**

La “progettazione esistenziale” diviene l’espressione di una presa di responsabilità che il singolo compie con sé stesso e che comporta la pensabilità e la scelta di obiettivi e strade che si snodano in direzione di differenza

nell'orizzonte del possibile. Non può essere dato per scontato. La progettazione esistenziale presume che il soggetto possa agevolare ed ampliare il proprio repertorio esistenziale sul piano del pensare, dell'agire, del sentire, del conoscere; nelle relazioni con l'altro da sé e con le istanze più intime di sé, fino alla responsabilità circa la progettualità della propria esistenza. Ma occorre tenere ben presente che questo processo non nasce e non cresce a priori, senza l'accompagnamento dell'azione educativa. È per questo motivo che occorre inserire la riflessione su questi temi nei percorsi di formazione di educatori e pedagogisti e che pratiche e azioni di educazione alla progettualità esistenziale siano ipotizzare e condivise, non vuote e retoriche, o irrealizzabili e non credibili. Si tratta di richiamare l'impegno esplicitato e chiaro, in chi si occupa di educazione, di promuovere la tensione a realizzare la propria emancipazione. Non è qualcosa di distante o aleatorio, al contrario. È al nocciolo del nostro agire educativo anche in linea con la nostra Costituzione.

“Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese” (Art. 3, Costituzione italiana).

La rimozione di ostacoli si gioca, come è noto, in numerosissimi piani, troppo spesso ci si dimentica – e lo vediamo tutte le volte che le scelte economiche non valorizzano i contesti culturali o educativi (Nussbaum, 2011) – il ruolo imprescindibile che l'educazione ha per rispondere a questo richiamo ai diritti (Tolomelli, 2019).

Non è nemmeno scevro di concretezza: anzi! L'educazione alla progettazione esistenziale avviene a partire, di volta in volta, dall'osservazione di contesti specifici e diversi, delle condizioni individuali, familiari e sociali, dei piani di vulnerabilità e di tutti i condizionamenti che nelle più varie forme, minacciano di restringere (di molto, quando non di annullare!) lo spazio del suo possibile.

La formazione, iniziale e in itinere, così come i momenti di coordinamento, per chi si occupa di educazione in contesti educativi in generale e, in particolare, per chi opera nelle comunità per minorenni, non può non tenere conto di alimentare una riflessione in tal senso, così come di costruire percorsi e buone pratiche di accompagnamento e di educazione alla progettazione esistenziale.

**Seconda parte.  
Le comunità educative per minorenni. Affondi**



## **8. Minori Stranieri Non Accompagnati e sistema d'accoglienza. Il concetto del “prima” nelle progettazioni educative di comunità.**

*di Stefano Ascari<sup>1</sup>*

### **8.1. Introduzione**

Negli ultimi dieci anni i Minori Stranieri Non Accompagnati (da qui in poi, MSNA) hanno messo a soqquadro il sistema d'accoglienza italiano, forzando tutti gli attori a una riflessione, forse già necessaria da tempo, su contesti, riferimenti teorici e pratiche quotidiane, sia da una prospettiva ontologica del significato dell'accogliere, sia nella specificità delle strutture d'accoglienza per minorenni fuori dal contesto familiare. I MSNA sono aumentati enormemente<sup>2</sup>, diventando quasi il 30% dei minorenni residenti presso i servizi residenziali italiani (da qui in poi, Comunità), stimolando nuovi approcci legislativi (L. 47/2017; DL n.133/2023) e aprendo tutte le risorse del sistema d'accoglienza a nuove istanze (De Micco, 2024) e sollecitazioni. Se aggiungiamo ai 7706 MSNA collocati nei servizi residenziali registrati dal SIOSS (cfr. Cap.2.1), i 5956 MSNA accolti nelle strutture della RETE S.A.I. – che stando al *Vademecum operativo per la presa in carico e l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati* (Ministero dell'Interno, 2021, pag. 3) dovrebbe costituire il sistema privilegiato di accoglienza dei MSNA –, arrivano a trovare collocazione solo per 13.662 MSNA, a fronte dei quasi 17.000 censiti nel nostro paese (dashboard MLPS, al 28 febbraio 2025). Di conseguenza, tutto il sistema d'accoglienza (fatto di comunità, famiglie affidatarie, progetti CAS, eccetera...) è da considerarsi aperto alle accoglienze dei MSNA.

<sup>1</sup> Educatore di comunità e responsabile di strutture d'accoglienza per Minori Stranieri Non Accompagnati a Reggio Emilia, dottorando in psicologia presso l'Università di Parma.

<sup>2</sup> I MSNA in comunità sono passati dai circa 5000 del triennio 2018-2020 – dati del Garante nazionale per l'infanzia e l'adolescenza nell'ultimo report del 2022 – ai circa 20000 di fine luglio 2024 – dati del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

La Legge 47 del 2017 (Art.2) definisce il MSNA come: “il minorenne non avente la cittadinanza italiana o di un Paese membro dell’Unione Europea che si trova, per qualsiasi causa, sul territorio dello Stato o che è sottoposto alla giurisdizione italiana privo di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell’ordinamento italiano”.

Questa definizione comprende evidentemente situazioni personali molto diverse fra loro, per contesto familiare, per motivazione alla partenza, per tipologie di viaggio e soprattutto, rispetto al fine di questo articolo, per progetto migratorio. Questo breve scritto non tratterà infatti di tutti i MSNA, ma muove dalle caratteristiche di una parte di loro. Iniziamo quindi restringendo il campo e dividendo i MSNA in due gruppi: il primo composto dai cosiddetti “richiedenti asilo”, il secondo dai MSNA che non intendono fare richiesta di protezione. I componenti del primo gruppo sono ragazzi e ragazze che scappano dai loro paesi a causa di un pericolo diretto alla loro incolumità, che arrivano in Italia con l’idea di formalizzare una richiesta di protezione e, di conseguenza, non intendono tornare al loro paese d’origine (Ministero dell’Interno, 2024, pp.28-29).

Il secondo gruppo, quello su cui ci concentreremo in questo capitolo, è formato invece da quei MSNA che non hanno intenzione di richiedere protezione e non stanno scappando dai loro paesi. Si allontanano da casa per cercare un futuro migliore rispetto a quello riservato loro nel paese d’origine, entrano in Italia illegalmente, appoggiandosi alle leggi di protezione dei minorenni di età; una volta maggiorenni, desiderano condurre la propria vita in autonomia e, solitamente, prevedono di rientrare ciclicamente in patria per rivedere famiglia e amici.

Questa differenza di progetto migratorio porta evidentemente con sé aspettative e rappresentazioni diverse sia verso i paesi d’origine, sia nei confronti di ciò che si cerca nel paese d’approdo. I MSNA che intendono richiedere protezione, infatti, sanno che dovranno affidarsi al sistema di accoglienza italiano per vedersi riconosciuta l’istanza di protezione e poter rimanere legalmente in Europa. I secondi, invece, hanno intenzione di mediare con quel sistema e arrivano in Italia con l’idea di raggiungere una città specifica per ricongiungersi ad una rete familiare o amicale che sanno potrà sostenerli. Per questa ragione, si allontanano volontariamente dai centri di prima accoglienza muovendosi verso il punto prestabilito; una volta arrivati, si recano “in autonomia”<sup>3</sup> presso la questura competente dichiarandosi

<sup>3</sup> Il termine “autonomia”, come la dicitura “non accompagnati”, può essere fuorviante della realtà dello svolgimento del progetto migratorio dei MSNA per chi non si occupa di questo ambito e, nell’ottica del tema qui trattato, può essere utile sottolineare questo

MSNA e chiedono la collocazione in una comunità di quel territorio; se in quella città non è possibile trovare un posto per loro e i servizi sociali si trovano costretti a spostarli in altre località, spesso scelgono di scappare, ritornare in quella città e ripresentarsi presso la medesima questura finché non si trova un posto per loro su quel territorio. Com'è facile immaginare, le conseguenze di queste differenze di progetto sono notevoli e si esplicitano nelle diverse richieste che i due gruppi porgono al sistema d'accoglienza, nel grado di fiducia accordato al paese d'approdo, nella creazione di gruppi culturali interni ai diversi territori<sup>4</sup>.

I MSNA, ai quali si fa riferimento in questo contributo, sono, evidentemente, un gruppo di persone che appartiene al grande insieme delle persone minorenni, di cui condivide le medesime caratteristiche, e i cui appartenenti si trovano in una posizione di equidistanza da ogni *altro*<sup>5</sup> minorenne ospite di una comunità. In altre parole, il solo fatto di essere un MSNA non dovrebbe costituire motivo per trattamenti differenti da quelli previsti per qualsiasi altra persona minorenne che, temporaneamente in condizione di vulnerabilità, necessiti di risiedere in una struttura residenziale altra rispetto a quella offerta dal nucleo familiare d'origine.

Eppure, se osserviamo la situazione dei MSNA notiamo facilmente come questo non corrisponda alla realtà che essi, e i loro operatori, vivono quotidianamente.

Oltre la retorica e gli ideali espressi da ciascuno di noi, e accantonando per un attimo la riflessione sulle categorie di “giusto” e “sbagliato”, è innegabile che questa specifica “categoria di minorenni”, termine non usato con casualità e sul quale ritorneremo fra poco, porti con sé differenze di progettazione, di relazioni, di approcci.

paradosso: è evidente che un sedicenne che arriva da un altro paese non sarà stato “non accompagnato”, come è altresì evidente che una persona che arriva per la prima volta in una città senza conoscerne l'urbanistica, né conoscere la lingua, non sarà arrivato veramente “da solo” in Questura. Eppure, questo viene dichiarato dai MSNA, in quanto sanno che, se non vogliono avere ulteriori problemi, dovranno attenersi al copione prestabilito e definirsi “soli”. E forse ha sede anche qui il rinforzo della spirale di non detti e segreti che mina la fiducia in entrambi i poli della relazione, i minorenni e i loro operatori.

<sup>4</sup> Per osservare le differenti distribuzioni territoriali, sia regionali che provinciali, è utile consultare la dashboard del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali all'indirizzo: <https://analytics.lavoro.gov.it/t/PublicSIM/views/HomePage/HomePage-SIM%3Aem-bed=y%3Aiid=1%3AisGuestRedirectFromVizportal=y>

<sup>5</sup> Il termine “altri” per definire gli ospiti delle comunità “non MSNA” è indubbiamente difficile da digerire, ma non volendo in questa sede disquisire troppo sulle molteplici identità presenti in una comunità – minorenni italiani, minorenni stranieri residenti in Italia o in Unione Europea, minorenni soli nati in paesi dell'Unione, ecc. – ci limitiamo ora, a fronte di un contesto categorizzante, all'utilizzo di questo termine.

Dovendo ora semplificare le riflessioni alla base di questa osservazione, ci soffermeremo su due aspetti principali: le *normative vigenti* e l’identità di *sottogruppo*.

Per quanto riguarda le normative, ogni educatore consapevole deve probabilmente prendere atto di come le attuali leggi creino, di fatto, delle differenze all’interno del grande gruppo delle persone minorenni che vivono nel nostro Paese. Per esempio, per citare alcuni macro-aspetti:

- i minorenni nati in un paese extra-UE e che vivono in Italia senza rappresentanza genitoriale hanno una loro precisa definizione normativa: ovvero quella di MSNA sopracitata. Di conseguenza, anche senza voler entrare nelle ricadute pratiche e filosofiche di questo *etichettamento* (Marras 2009; Zanetti 2018), è necessario prendere atto che una classificazione esiste e che i MSNA sono diventati, a tutti gli effetti, un sottogruppo definito. Tale categorizzazione comporta una serie di implicazioni, in primo luogo una definizione specifica che, di fatto, stabilisce chi può essere inquadrato come tale e chi, viceversa, non può esserlo (ad esempio un minorenne che, nato in Francia, arriva in Italia senza genitori e viene collocato in comunità, non è un MSNA); in secondo luogo sono identificate delle leggi dedicate<sup>6</sup>; infine, nel caso specifico dell’Italia, anche la raccolta dati delle diverse utenze avviene in modo duplice e, se i dati delle accoglienze dei minorenni “altri” sono raccolti in modo poco organico e non puntuale, per i MSNA il censimento avviene con maggior rigore<sup>7</sup>.
- per i MSNA di età maggiore di 16 anni sono previste in via prioritaria collocazioni diverse da quelle a cui hanno accesso i minorenni italiani e appartenenti all’UE di analoga età. Se, infatti, i primi sono spinti verso progettazioni finalizzate a favorire la loro autonomia e, pertanto, sono destinati in via preferenziale a gruppi appartamento già da minorenni, per i secondi non è utilizzata tale possibilità e, idealmente fino alla maggiore età ma a volte anche successivamente, permangono entro le comunità (con conseguenze in termini di progettazione di contesti di vita

<sup>6</sup> Dal focus sul quadro normativo dei MSNA della Camera dei deputati dell’11 settembre 2024 (<https://temi.camera.it/leg19/post/msna-quadro-normativo.html>): “In particolare, è stata approvata la legge n. 47 del 2017 (c.d. legge Zampa), con l’obiettivo principale di rafforzare gli strumenti di tutela garantiti dall’ordinamento in favore dei minori stranieri. Ulteriori interventi normativi sono stati definiti con il D.L. n. 17/2017, con il D.Lgs. n. 220 del 2017, correttivo del D.Lgs. n. 142/2015 (cd. decreto accoglienza), nonché con i successivi decreti in materia di immigrazione, ossia il D.L. n. 113/2018, il D.L. n. 130 del 2020, e nella legislatura in corso, il D.L. n. 20 del 2023 e il D.L. n. 133 del 2023.”

<sup>7</sup> Come abbiamo visto, in Italia non esiste una organizzazione di raccolta dati sulle comunità e sui loro ospiti che possa considerarsi esaustiva del fenomeno, poiché i dati raccolti dal SI OSS (cfr. Cap.2.1), vanno integrati dai dati sui MSNA raccolti dal MLPS; tuttavia, di questi ultimi non si conoscono, per esempio, i dati relativi alle collocazioni.

relativamente alla possibilità di allenarsi alla semiautonomia, al rapporto numerico educatori-ospiti e tipologia di professionalità che operano in quei contesti).

- Pur essendo protetti dalle norme in materia di immigrazione minorile, i MSNA iniziano il loro progetto di vita in Italia come *delinquenti*, in quanto entrano illegalmente nel Paese. Al di là del personale posizionamento rispetto a questioni come il giusnaturalismo o il diritto positivo, è innegabile che confini e leggi in materia di immigrazione siano un prodotto dell'uomo e che, come tale, siano portatori di rappresentazioni, intenzionalità e aspettative relative alle conseguenze che generano.

Pertanto, a prescindere dai principi etici o dagli sforzi quotidiani finalizzati a superare fenomeni di pregiudizio ed etichettamento, innanzi alle leggi italiane, i MSNA sono una specifica *categoria* di minorenni.

L'identità di sottogruppo fa riferimento a quelle dinamiche che possiamo leggere in un gruppo di persone che, pur continuando a rimanere legato per macro-caratteristiche a un sistema più ampio, possiede anche delle caratteristiche che possano identificarli fra loro o veicolare un senso di appartenenza a gruppi più ristretti. Pur essendo molto diversi fra loro, i MSNA possono essere considerati un sottogruppo: hanno ovviamente tutte le caratteristiche comuni al grande insieme dei minorenni ma presentano anche aspetti caratterizzanti, come l'essere nati e aver vissuto la prima parte della loro vita in un paese extraeuropeo, l'assenza nel territorio d'adozione della famiglia d'origine o l'aver scelto di allontanarsi dal proprio paese<sup>8</sup>. Questo non significa che "gli altri" minorenni in comunità non possano ritrovarsi in alcuni di questi aspetti, anche minorenni europei possono trovarsi in Italia senza rappresentanza genitoriale così come anche ragazzi e ragazze italiani possono presentare barriere linguistiche, aver scelto di scappare da casa o riscontrare legami familiari più con reti amicali che con i loro stessi genitori, ma è evidente come la presenza contemporanea di tutti questi elementi e la forza con la quale essi si manifestano possano contraddistinguere in modo particolare i MSNA.

Il nostro procedere per sottogruppi non vuole, quindi, veicolare ulteriori divisioni o esclusioni, ma intende usare l'osservazione di alcune caratteristiche privilegiate come strumento di analisi di alcune specifiche dinamiche. Osservare in questo modo una scena educativa è assimilabile all'illuminare un'azione teatrale con un occhio di bue: accentuiamo alcuni elementi e ne lasciamo in ombra altri, sempre presenti in scena ma meno evidenti. Allo

<sup>8</sup> Ci si astiene, in questa sede, dalla disamina del termine *scelta*, dal disquisire rispetto alla consapevolezza personale di un minorenne che intraprende un percorso migratorio, o ancora, dal discutere rispetto alla percezione di *necessità* che spinge a partire, anche in considerazione di dinamiche familiari o di villaggio.

scopo di raggiungere una miglior comprensione di ciò che abbiamo davanti agli occhi, scegliamo, per un dato momento, di illuminare alcuni aspetti e non altri. In questo modo possiamo continuare a tenere a mente tutti gli elementi di appartenenza dei MSNA alla macro-comunità delle persone minorenni, ma possiamo anche identificare delle specificità che dovranno necessariamente trovare spazio nelle progettazioni personali degli ospiti, in quelle declinazioni concrete che partendo dalle progettazioni teoriche arrivano a impattare direttamente sulle vite dei ragazzi.

Del resto, se ragioniamo fuor di retorica, il ragionamento per sottogruppi è alla base dell'esistenza stessa delle comunità. A differenza di altri dispositivi, come ad esempio le scuole, le comunità non si occupano di tutti i minorenni, ma di una parte di essi con specifiche caratteristiche (cfr. Par. 4.3, Cap. 4). Per poter aprire una comunità è necessario che l'ente gestore richieda una autorizzazione al funzionamento, richiesta che descrive com'è fatta quella casa, quali riferimenti teorici hanno quegli operatori, a quale utenza ci si vuole riferire (cfr. Par. 1.2.3, Cap.1). E, quindi, prima ancora di aprire, enti gestori ed operatori devono porsi alcune domande – in base al bisogno prevalente al quale vogliono rispondere e ai professionisti che prevedono all'interno della loro équipe – come: vogliamo essere una casa-famiglia, una comunità educativa o una socio-integrata? Un gruppo appartamento per la semiautonomia di ragazzi prossimi alla maggiore età oppure una comunità madre-bambino? Saremo una struttura maschile, femminile o mista?

Insomma, per anticipare un'idea che riproporremo più avanti, quali *sogniamo* essere i nostri ospiti *desiderati*?

Le riflessioni che seguono nascono da un meccanismo: prendere una porzione del lavoro quotidiano, analizzarla nelle sue componenti, provare ad osservare le ricadute che questa ha sul fenomeno dal quale parte e le interazioni che ha con gli altri componenti. In questo caso si è scelto di considerare una porzione dei MSNA arrivati in Italia negli ultimi anni e, di questi, osservare le dinamiche che si propagano, sia in essi, sia nel sistema generale, a partire dal concetto di *prima*.

## 8.2. Differenze in ingresso

Gli ospiti non MSNA di un servizio residenziale sono bambini ragazzi e che a un certo punto della loro vita si trovano a dover vivere fuori dalla loro casa, separati dai genitori. Raramente è una strada che hanno scelto, cercato o voluto. In alcuni casi, quando si è lavorato bene, può al massimo essere

stata *accettata*<sup>9</sup>. In alcune situazioni poteva essere nell'aria, poteva cioè essere stata accennata da Servizi Sociali o forze dell'ordine come possibilità futura, ma in ogni caso l'allontanamento dalla famiglia d'origine è generalmente una situazione improvvisa, dettata dall'evidenza di una situazione d'emergenza contingente. Se nelle nostre vite siamo tutti potenzialmente esposti al trauma dello spostamento – in misura diversa in base al tipo di spostamento, se è un trasloco in un'altra città, una migrazione in un altro stato, o un allontanamento forzato di massa dal nostro paese d'origine – e alla conseguente perdita di riferimenti sia esterni che interni (Dowd, 2020), il trasferimento dal proprio ambiente primario a una comunità rappresenta una specificità di questo trauma (Mazzucchelli, 2011), che si aggiunge al trauma dovuto alla situazione alla base dell'allontanamento stesso. L'ingresso in comunità definisce un *prima* e un *dopo*, identifica una cesura dalla propria quotidianità ed è chiaro a tutti come questa non sia una esperienza comune, né usuale, a tutti i minorenni. Nei fatti, non tutti i ragazzi vanno a vivere in comunità e questa non è sicuramente una scelta auspicabile per la maggioranza delle coppie che mette al mondo dei figli. Questo fa delle comunità un inciampo nelle vite degli ospiti, una toppa che il nostro sistema socio-giuridico posiziona sulla vita di chi ha subito uno strappo nella trama della propria biografia e, di fatto, l'entrata in comunità sancisce una situazione di difficoltà della famiglia d'origine ed esplicita in modo chiaro che quello che accadeva prima nella vita del minorenne fosse, in qualche modo, sbagliato o pericoloso. In altre parole, il messaggio più o meno esplicito dato ai minorenni è che la vita vissuta fino a quel momento “non andava bene”, o che i loro genitori stessero “sbagliando qualcosa”, e che, per tali motivi, il sistema italiano di tutela e protezione si è attivato per permettere loro di vivere in una “casa migliore”, con adulti che si trovano “in condizioni migliori per crescere dei ragazzi”<sup>10</sup>.

Evidenziamo così due aspetti: il *prima* dell'ingresso in comunità che, inevitabilmente, è segnato da un problema interno al nucleo familiare; e la discrepanza fra il sognato e l'accaduto, in quanto nella visione futura del sistema familiare d'appartenenza non era prevista la vita in comunità. Tali aspetti sono fortemente caratterizzanti le progettazioni di comunità e di vita degli ospiti e, in quanto tali, sono elementi che non possono essere ignorati dagli operatori. Ma soprattutto, rispetto alle riflessioni analizzate in questa sede, si costituiscono come aspetti di forte discontinuità fra l'approccio alla

<sup>9</sup> Leggendo i dati del rilevamento SIOSS 2024, nel 2023 i collocamenti consensuali nei servizi residenziali sono stati circa il 26% del totale.

<sup>10</sup> Il registro qui adottato è finalizzato a parafrasare espressioni ricorrenti tra i minorenni ospiti in comunità, come “i miei genitori avevano dei problemi”, “avevo bisogno di un posto tranquillo”, “a casa mia c'erano troppi casini”.

comunità dei minorenni “altri” e quello dei MSNA, in quanto portano a posture dupliche, e distanti fra loro, da parte del minorenne nei confronti della comunità. I MSNA di cui parliamo, infatti, non accedono alle comunità perché una qualche autorità ha deciso che le loro famiglie d’origine non erano in quel momento in grado di occuparsi di loro e l’ingresso in una struttura non è un evento improvviso o inaspettato. I ragazzi che intraprendono un percorso migratorio autonomo possono avere biografie complesse, ambienti familiari problematici, segnati potenzialmente da carenze culturali o difficoltà economiche, ma di fatto non vengono allontanati dai loro contesti d’origine, né hanno intenzione di scappare definitivamente da essi perché percepiscono una qualche forma di minaccia alla loro incolumità. Inoltre, i MSNA scelgono di partire e viaggiare verso un contesto che non ha caratteristiche salvifiche, ma che offre maggiori possibilità in termini di benessere, ricchezza, accesso alle risorse. Non negano il loro passato e non lo rifiutano, leggono iniquità e ingiustizia sociale nell’ambiente d’origine ed aspirano alla costruzione di un futuro più facile per sé e per la propria famiglia. Detto diversamente, si allontanano col pensiero di aiutare la propria famiglia, sognano di tornare, mantengono (e, come spesso le migrazioni portano a fare, rafforzano) un legame emotivo con il loro territorio di provenienza e la loro cultura d’origine. E, partendo, si sono costruiti un pensiero su cosa li aspetta. I MSNA, infatti, conoscono l’iter italiano riservato ai giovani migranti: una fase di prima accoglienza; il successivo spostamento in una comunità nella quale vivere fino alla maggiore età (che, come detto in precedenza, spesso viene cambiata dai minorenni stessi in funzione della loro rete) con la contestuale regolarizzazione della loro posizione internamente allo stato (iscrizione scolastica, richiesta e rilascio dei documenti di soggiorno; iscrizione al servizio sanitario nazionale, ecc.); le dimissioni al raggiungimento della maggiore età<sup>11</sup>. Quindi, per i MSNA, la vita in comunità non è né improvvisa né imprevista, ma costituisce una vera e propria tappa del loro progetto migratorio, un momento necessario per arrivare ai propri obiettivi.

Da una parte si accentua una funzione in qualche modo riparatoria del percorso di comunità, dall’altra ci si muove verso una sua funzione strumentale. Dal percepire l’ingresso in comunità come un momento inaspettato al viverlo come una situazione programmata, parte di una progettazione personale; dal rappresentare una discontinuità con la vita precedente all’esserne

<sup>11</sup> Pur essendo possibile, come per tutte le persone minorenni ospiti di una comunità, rimanere in carico a una struttura anche oltre i 18 anni, a causa dei limiti relativi sia alle risorse economiche, sia ai posti disponibili, la maggioranza dei MSNA viene dimessa il giorno del compimento dei 18 anni. Prendendo ad esempio i dati di dicembre 2014 pubblicati sulla dashboard del Ministero, vediamo che su 1035 MSNA dimessi, 1001 lo sono stati per maggiore età.

parte integrante (in queste biografie sono la scelta migratoria e il viaggio a possedere una “carica periodizzante”, non l’ingresso in comunità).

Partendo da queste riflessioni, quali sono le implicazioni nelle vite dei MSNA e che ricadute possono avere nelle progettazioni educative di comunità?

### 8.3. Il concetto del *prima*

Le differenze precedentemente indicate costituiscono la base di alcune delle profonde mutazioni progettuali che si possono trovare ad affrontare gli operatori<sup>12</sup> che si occupano di MSNA.

Nel mondo educativo molte volte si cita Danilo Dolci e il suo *ciascuno cresce solo se sognato* (1970) per indicare la carica di utopia, visione e progettazione in capo al lavoro educativo. Per educare ragazzi e ragazze è necessario vederli in potenza, “sognarli come ora non sono”, renderli oggetto e soggetto di percorsi progettuali di empowerment e crescita.

Nel caso dei MSNA potremmo dire che anche loro hanno *sognato* gli operatori: prima della partenza e durante il viaggio, si sono proiettati nella futura vita di comunità; hanno raccolto informazioni dagli amici e dalle reti d'accoglienza informali, che li attendono sul territorio italiano; al loro arrivo nella città eletta come propria sede d'accoglienza, cercano di essere collocati in specifiche strutture. Dall'altra parte, coloro che lavorano nei servizi d'emergenza sono a conoscenza che, quando incontreranno per la prima volta un MSNA che ha dichiarato a servizi sociali o forze dell'ordine di essere tale, quest'ultimo avrà già una serie di informazioni relativamente alle strutture attive sul territorio, che tendenzialmente condividerà con l'operatore sia chiedendo il nome della comunità, sia aggiungendo il proprio punto di vista: “là troppe regole”, “là ragazzi non bravi, rubano troppo”, “là si mangia male”. Infatti, poiché l'accoglienza è parte di un progetto personale e familiare più ampio, congiuntamente costruito prima della stessa partenza, i MSNA hanno una personale preconoscenza rispetto agli obiettivi da

<sup>12</sup> Passeremo dall'utilizzare il termine educatori a operatori per includere tutti coloro che lavorano in una struttura d'accoglienza. Infatti, sebbene le nuove normative prevedano che il personale educativo abbia il titolo di Educatore professionale, nelle strutture d'accoglienza è possibile trovare sia chi ha iniziato a lavorare prima delle normative vigenti o chi vi è entrato successivamente ma, in virtù della quota stimata al 30% del totale, riveste la funzione di educatore ma non ne ha la qualifica e possiede altre identità professionali, sia chi lavora in contesti che prevedono la presenza di altre figure. Inoltre, date le differenze legislative in capo ai MSNA, nelle strutture ad essi dedicati oltre che educatori sono presenti anche figure identificate con l'accezione di “adulti accoglienti”.

raggiungere, allo scopo della permanenza in comunità, personali criteri di valutazione e punti di vista.

I MSNA accentuano, quindi, il valore del *prima* all'interno dei progetti di comunità, comportando la necessità da parte dell'operatore di confrontare le proprie motivazioni e rappresentazioni con quelle portate dagli ospiti. Le équipe sono chiamate a mediare le proprie progettazioni con quelle dei minorenni, al fine di risultare efficaci e credibili, comprendere i ragazzi ed essere compresi da loro, evitare di trascorrere il tempo dell'accoglienza in modo eccessivamente conflittuale.

Lungi dal voler attribuire giudizi morali o di valore a questi ragazzi e alle loro scelte, è innegabile come sia importante per gli operatori acquisire consapevolezza degli elementi costitutivi dei progetti di vita dei minorenni e delle differenze, anche radicali, fra i punti di vista delle diverse utenze che vengono accolte in comunità. Nella prospettiva di un MSNA può essere maggiore la percezione di non aver bisogno del supporto emotivo o educativo da parte degli operatori o, ancora, può non essere presente la messa in discussione della precedente vita familiare. Di frequente, i MSNA hanno vissuto vite adultizzate: nel territorio d'origine si consideravano già soggetti autonomi<sup>13</sup>, talvolta sono critici verso il sistema sociale ed economico del paese d'origine; tuttavia, conservano concezioni e rapporti positivi con chi è rimasto in patria, attribuendo i problemi incontrati al sistema-paese, piuttosto che alla propria famiglia. Sono ragazzi che dichiarano di saper lavorare e saper vivere, di aver fatto esperienze, di conoscere il mondo, anche di più di un giovane operatore cresciuto in condizioni privilegiate in Italia. In altre parole, dal contesto di comunità non cercano affettività e educazione, ma maggiori possibilità e risorse: chiedono di vedere regolarizzato il loro soggiorno, di accedere al sistema sanitario nazionale, di intraprendere un percorso scolastico, funzionale ad apprendere una professione. Sommato a questo, il grande tema di vestiti e accessori. Qualcuno di questi ragazzi dichiara senza timore (e del resto perché dovrebbe averne, il condannare la migrazione per motivi economici è questione "positiva" non etica) di aver affrontato i pericoli del viaggio per poter ottenere quelle cose che a casa poteva solo osservare da lontano, accentuando ed esplicitando la centralità del *desiderio*. In questa logica, l'orizzonte di senso della comunità si sposta così da *contesto familiare a contesto d'acquisizione*: stare in comunità è funzionale ad avere un letto caldo, ottenere i documenti, avere vestiti, ricevere sostegno nella ricerca di una casa e di un lavoro.

<sup>13</sup> Nei paesi di maggior provenienza dei MSNA arrivati in Italia, questi minorenni non sono considerati legalmente "maggiori"; tuttavia, nelle loro biografie, di frequente si riscontrano allontanamenti precoci dal contesto-scuola, esperienze lavorative, vita di strada.

In secondo luogo, avendo come obiettivo, e necessità oggettiva, il dover lavorare, ma trovandosi inseriti in un contesto sociale dove questo gli è difficilmente possibile (il lavoro minorile in Italia è permesso, ma strettamente codificato e difficilmente i MSNA riescono ad avervi accesso), si apre per loro una nuova dimensione dell'accoglienza: quella della *pausa*. Nell'esperienza degli operatori dei servizi residenziali o dei servizi sociali, viene spesso riportato come molti MSNA incontrati considerino la parentesi trascorsa in comunità come una fase di *sospensione*, una pausa tra le fatiche passate e quelle future. In questa ottica, la permanenza in comunità corrisponde a un momento nel quale è possibile divertirsi e distendersi, mentre altre persone, come operatori, assistenti sociali o agenti della questura, si occupano di regolarizzare la loro situazione e dar loro modo di vivere legalmente in Italia, quando sarà raggiunta la maggiore età. Il periodo che intercorre tra l'ingresso e le dimissioni può divenire un modo per recuperare un'adolescenza impossibile da vivere nel paese d'origine, oppure una parentesi fra le difficoltà passate, con le fatiche esperite nel paese d'origine e le paure del viaggio, e le difficoltà future, con il loro carico di fatiche lavorative, l'ansia di dover corrispondere alle aspettative familiari e la preoccupazione verso la costruzione della propria vita in un contesto straniero a volte percepito come ostile.

Tuttavia, quello che il nostro sistema chiede loro corrisponde all'estremo opposto: nella prospettiva delle comunità, il tempo dell'accoglienza è un tempo di *costruzione*.

Dal punto di vista degli operatori, infatti, se durante la permanenza in comunità il minorenne investe in termini formativi, nell'adattamento al nuovo contesto di vita, nella ricerca di punti di riferimento al fine di raggiungere un personale equilibrio fra culture, allora saranno inferiori le fatiche e le frustrazioni che dovrà affrontare in futuro. I MSNA invece, molte volte non sono consapevoli di essere impreparati, non conoscono le fatiche dovute ai processi di adattamento a un sistema più complesso di quello che hanno lasciato, caratterizzato da innumerevoli leggi, regole e "non detti". Spesso non comprendono, o non ne vogliono accettare le implicazioni, del vivere in contesti segnati da pregiudizi e rappresentazioni sociali attribuiti all'essere migranti.

L'esperienza di comunità è, per gli operatori coinvolti, un processo di preparazione al futuro che, di fatto, si discosta dall'idea che i MSNA hanno, a tal punto che, talvolta, pare quasi che i comportamenti dei minorenni siano più simili a quelli di ragazzi "in gita scolastica", piuttosto che di persone impegnate nella costruzione del proprio futuro (De Micco, 2024).

Gli operatori delle comunità cercano, inoltre, di separare i bisogni esplicitati dai minorenni, dai bisogni impliciti, non dichiarati, propri di qualsiasi

essere umano che sta affrontando un momento di crescita, peraltro sommato a un momento di forte stress. Pertanto, a prescindere dal progetto migratorio dei MSNA e dal punto di vista su senso e scopi dello stare in comunità che questi esprimono esplicitamente, i loro operatori cercheranno comunque di avere una funzione educativa. I professionisti che animano le comunità cercheranno di essere presenti, vicini agli ospiti, di portare esempi di genitorialità ed essere esempi di adulti, di insegnare e controllare, di produrre cambiamento.

Questo scarto fra il *prima* (immaginativo-progettuale-pragmatico) dei MSNA e il *prima* (immaginativo-progettuale-pragmatico) degli operatori può arrivare a generare discrepanze, fatiche e conflittualità profonde in entrambi e tra tutti gli attori coinvolti in questo processo.

#### **8.4. Fatiche quotidiane**

Oltre a riflettere sugli aspetti generali legati al concetto di *prima*, per parlare di progettazione è necessario collocare tutto ciò nel “qui e ora” della situazione in cui prende vita la nostra intenzione educativa. Nei territori che hanno visto aumentare il flusso migratorio, questo ha comportato il manifestarsi di alcuni effetti che vanno tenuti in considerazione, come l'aumentare della sofferenza interna al sistema d'accoglienza, con servizi sociali e comunità che faticano ad esprimere la propria progettualità e operano sempre più per emergenza<sup>14</sup> e l'aumento delle reti informali formate dai connazionali. Infatti, il continuo arrivo di MSNA ha portato nel sistema nuove fatiche, sia in termini di qualità dell'accoglienza – con nuovi bisogni a cui far fronte e nuove dinamiche territoriali – sia in termini di quantità – con le difficoltà nel reperire nuovi posti e la conseguente accoglienza di MSNA all'interno di strutture “non pensate per loro” (ivi, pag. 118). Tutto ciò è da sommare alle fatiche già presenti nel lavoro di comunità, come l'essere un lavoro di profondo stress emotivo, le difficoltà di condurre vite professionali e personali “a turni”, l'essere professionisti generalmente poco riconosciuti sia all'interno del discorso pubblico, sia in termini di contratti e retribuzione. In secondo luogo, se il sistema d'accoglienza italiano arranca, il sistema d'accoglienza informale che aspetta questi ragazzi si arricchisce. Spesso nella storia delle migrazioni leggiamo dinamiche generative di piccole comunità omogenee per provenienza all'interno dei contesti d'adozione: di conseguenza, dopo diversi anni e centinaia di accoglienze, possiamo ritrovare nelle città la

<sup>14</sup> Pubblicato il 4° Rapporto dell'Osservatorio Nazionale Minori Stranieri Non Accompagnati In Italia | CeSPI

presenza di piccole comunità formate da connazionali che hanno intrapreso percorsi simili, reti di MSNA ed ex MSNA che si consigliano, si sostengono nell’adattarsi alla vita in comunità e si aiutano nel far fronte agli stress della vita autonoma del post-18.

Questa dinamica comporta che i MSNA, trovandosi tra operatori stanchi e distratti e reti territoriali formate da ex MSNA progressivamente più corpose, possano finire col rivolgersi sempre più a queste ultime rispetto a quanto non accada, in termini di ascolto e fiducia, con gli operatori delle comunità. Sicuramente l’avere attorno a sé persone che si conoscevano in patria e che hanno affrontato il medesimo percorso comporta per i minorenni una riduzione delle difficoltà nella vita sul territorio, con minor necessità di imparare la lingua e minor spaesamento nell’affrontare il nuovo contesto di vita. Gli amici con alle spalle medesimi vissuti migratori possono costituirsì come mediatori culturali naturali e la presenza di reti di connazionali fa sì che si possano mantenere ritmi, tradizioni e sistema di rapporti anche se si è molto lontani da casa. Questa maggior facilità di inserimento nel nuovo contesto, però, può comportare anche minori risultati in termini di integrazione, minore preparazione alle fatiche della vita adulta in autonomia, e l’essere potenzialmente esposti all’ingaggio da parte di connazionali privi di scrupoli<sup>15</sup> (Caputo, 2024; Mira, 2024) che si avvantaggiano della “credibilità” indotta dalla medesima provenienza e dal medesimo percorso di vita.

Una seconda ricaduta della fatica degli operatori e del sistema d’accompagnamento stesso è il rischio che si possa generare l’esito paradossale secondo il quale il *prima* passa dall’essere un elemento catalizzante la progettazione, ad uno fra i più trascurati. Detto diversamente, se i MSNA accentuano la dimensione del *prima*, quest’ultima rischia di essere la più disconosciuta nella progettazione degli interventi di comunità a loro destinati. Se infatti, come abbiamo visto in precedenza, motivazioni e rappresentazioni presenti nella vita e nell’immaginario dei MSNA precedentemente al loro arrivo dovrebbero costituire uno dei centri di gravità delle progettazioni educative, la situazione che si viene a creare è che nella prassi quotidiana si faticano a trovare tempi e modalità coerenti per farlo. Sono molteplici gli ostacoli che possono dar vita a questo paradosso e portare ad una progettazione più “condotta” che “condivisa”, ad esempio la barriera linguistica, il dover seguire

<sup>15</sup> Secondo il ventesimo rapporto sulle condizioni di detenzione dei minorenni dell’Associazione Antigone, per la prima volta, dal 2008 ad oggi, le presenze medie di MSNA dentro agli istituti penitenziari per minorenni hanno superato la presenza di minori di età italiani, raggiungendo il 51% dei detenuti totali. Nel 2023, i MSNA hanno costituito quasi 30% dei minorenni in carico dai servizi per la giustizia e il 38% dei collocamenti in comunità predisposti dall’Autorità giudiziaria (per misure cautelari, messa alla prova, per fine aggravamento, per trasformazione di misura, o altre fattispecie minorenni).

procedure standardizzate in capo alla richiesta di documenti e alle procedure sanitarie, la difficoltà a inserire i minorenni all'interno di percorsi scolastici.

La barriera linguistica e la frequente impossibilità ad utilizzare una lingua ponte, sommata alla difficoltà ad entrare in contatto con la famiglia e le scarse risorse del sistema riguardo la mediazione culturale, fanno sì che risulti complesso confrontarsi con il nuovo arrivato ed indagare da subito le sue idee e i suoi desideri.

In secondo luogo, la permanenza media un MSNA nelle comunità di seconda accoglienza è di pochi mesi<sup>16</sup>, periodo nel quale la comunità è impegnata in una ampia serie di procedure standard. Innanzitutto, la cura dei bisogni di base, l'accoglienza in casa e la spiegazione del suo funzionamento, la consegna degli indumenti e del necessario per l'igiene, l'attenzione a riposo e alimentazione. Un ulteriore aspetto che riveste fondamentale importanza è il regolarizzare la posizione del minorenne accolto rispetto allo stato italiano e a quello d'origine: la richiesta del permesso di soggiorno, del codice fiscale, della residenza, del passaporto, ecc. L'iter per l'acquisizione dei documenti, lungo e articolato, sebbene risponda a una tra le principali preoccupazioni dei MSNA e possa pertanto divenire una proficua occasione di scambio e acquisizione di fiducia tra minorenne accolto e operatori, assorbe energie e tempo. Altro aspetto fondamentale è quello sanitario, con l'iscrizione al servizio sanitario nazionale e le procedure di base necessarie a garantire la sicurezza del singolo e della comunità (in senso allargato e non di "struttura d'accoglienza"), composto dallo screen iniziale, gli eventuali trattamenti, le vaccinazioni. Pertanto, a prescindere da eventuali cure o vaccinazioni pregresse (in alcuni casi impossibili da ricostruire), dai timori dei ragazzi, dalle loro convinzioni etiche o religiose, e per quanto gli operatori si sforzino di rendere tali procedure il più possibile comprensibili e di creare contesti emotivi caldi, in molti casi i protocolli sanitari hanno la precedenza rispetto al parere dei singoli (cfr. Ministero dell'Interno, 2022, par. 6.2.1., p. 14; L. 119/2017). Tali ostacoli si traducono in un ingresso in comunità che pare assumere le sembianze della salita su un treno in corsa: il progetto si avvia in modo standardizzato per tutti i minorenni in arrivo, fra servizi sociali, ambulatori e questure, con poco tempo per le riflessioni personalizzate.

Non da ultimo, anche il percorso scolastico si configura come elemento progettuale che genera contraddizioni e merita un approfondimento specifico. I progetti dei MSNA, infatti, dovrebbero trovare nella formazione scolastica una risorsa imprescindibile, volta a favorire l'apprendimento della

<sup>16</sup> Non esistono statistiche su questo aspetto, ma osservando i dati della dashboard del Ministero dell'Interno è possibile vedere come le età dei MSNA arrivati in Italia siano prevalentemente tra 16 e 17 anni (a dicembre 2024, rispettivamente 23,16% e 53,66% del complesso).

lingua, l'integrazione in contesti multiculturali, l'acquisizione di routine culturali e di sistemi di significato tipici del paese di accoglienza, ad esempio in termini di orari, impegni e norme condivise. In altre parole, frequentare un contesto scolastico è la via per allenarsi alla vita da adulto in un paese straniero. Eppure, anche in questo caso, i MSNA hanno a disposizione una minore possibilità di intraprendere un percorso scolastico rispetto a un coetaneo altro anch'esso collocato in comunità, e la ricaduta delle criticità riscontrate impatta sulle progettazioni di vita dei MSNA, costituendosi come dimensione restrittiva in termini di varietà e personalizzazione.

Infatti, i MSNA non sempre riescono ad avere immediato accesso a percorsi scolastici e, talvolta, possono passare anche molti mesi dall'arrivo in comunità all'inizio del percorso formativo. Anche potendo contare sugli sforzi degli altri contesti scolastico-formativi sui territori, come i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti<sup>17</sup> (da ora, CPIA), sull'apertura di specifici percorsi mirati alla formazione professionale tramite accordi regione-centri di Formazione Professionale, oppure sull'intervento diretto delle comunità con la costituzione di corsi di italiano interni alle singole strutture, queste soluzioni rispondono in via prioritaria alla necessità di acquisizione della lingua o di specifiche competenze professionali (aspetti comunque tutt'altro che trascurabili), ma faticano ad intercettare altre dimensioni relative all'individuo, come quelle di integrazione, di sviluppo personale, di socialità in un contesto allargato. Di fatto, tali progetti si traducono in percorsi per MSNA, con criticità e limiti che possono esplicitarsi nell'avere 20 minorenni, provenienti da contesti socioculturali e biografie scolastiche simili, che riproducono i medesimi contesti di aggregazione extrascolastici.

Ad esempio, riportiamo quattro possibili ostacoli alla personalizzazione delle scelte scolastiche:

- nella maggior parte dei casi i MSNA entrano nel circuito d'accoglienza dopo aver compiuto 16 anni (a dicembre 2024 erano il 76%) e sono soggetti all'obbligo formativo ma non all'obbligo d'istruzione; pertanto, gli istituti secondari di secondo grado non sono tenuti ad accoglierli. In più, le finestre temporali per l'immatricolazione sono previste soltanto in alcuni periodi dell'anno e non in funzione dei flussi migratori che, al contrario, si manifestano periodicamente (e, certamente, non in accordo con il nostro calendario scolastico nazionale). Seppur la normativa (Art. 45, comma 1, del D.P.R. 31/08/1999, n. 394) preveda per i MSNA la possibilità di iscriversi durante tutto l'anno, nella maggior parte dei casi questo

<sup>17</sup> I CPIA sono stati istituiti nel 2012 e costituiscono una tipologia di istituzione scolastica autonoma dotata di un proprio organico e di uno specifico assetto didattico e organizzativo. Per approfondimento, cfr. CeSPI, Osservatorio Nazionale sui Minori Stranieri non Accompagnati, n.7/ottobre 2020.

risulta di difficile applicazione, sia a causa del completamento delle classi effettuato dagli istituti nel momento delle iscrizioni ordinarie, sia dei problemi in ordine alle dimensioni degli spazi o ai limiti di personale.

- la normativa nazionale (D.P.R. 31/08/1999, n. 394, art. 45, comma 2) prevede l'inserimento preferenziale dei MSNA in classi d'età uguale alla loro, pertanto, vista l'età all'arrivo della maggioranza di loro, solitamente si procede con l'iscrizione alle scuole secondarie di secondo grado. Tuttavia, date le barriere linguistiche, le scarse competenze (a volte anche la scarsa o mancata scolarizzazione nel paese d'origine) e la richiesta dei MSNA di privilegiare percorsi formativi professionalizzanti, di sovente la scelta ricade sugli istituti professionali, i quali si caratterizzano per un numero ristretto di posti e la reticenza nell'accettare minorenni con scarse competenze, generalmente poco allenati al contesto-classe e con scarsa probabilità di portare a termine il percorso scolastico (vista l'alta probabilità di essere dimessi al compimento della maggiore età e la conseguente necessità di entrare nel mondo del lavoro). La formazione professionale sarebbe l'alternativa più ricercata per i MSNA, viste le caratteristiche di minor durata e il peso degli insegnamenti teorici inferiore rispetto a quelli tecnico-pratici. Purtroppo, solitamente i centri di formazione professionale hanno meno posti rispetto alle richieste di iscrizione e i MSNA risultano essere poco "appetibili"<sup>18</sup>.
- il limitato tempo a disposizione innesca dinamiche di scarso investimento sia da parte degli operatori (compro tutti i libri necessari per fare solo pochi mesi di scuola? Li iscrivo anche se non arriveranno mai a qualifica?), sia da parte delle scuole, che faticano ad accettare ragazzi che dopo poco tempo potrebbero abbandonare i percorsi (perché accettare di fare tanta fatica con un ragazzo che non ha conoscenze per poi perderlo dopo pochi mesi? Perché devo riservare un posto a chi so che abbandonerà invece di darlo a una persona che potrebbe arrivare fino alla fine?), sia da parte dei ragazzi (se è solo per qualche mese a cosa serve?).
- i CPIA territoriali risultano essere gli enti formativi maggiormente privilegiati nel circuito di iscrizione scolastica rivolta ai MSNA; tuttavia, oltre a non essere nati con tale mandato (l'acronimo significa Centri

<sup>18</sup> Oltre alle scarse competenze e agli arrivi in periodi dell'anno "post-iscrizione", uno dei limiti maggiori dei MSNA è l'incertezza rispetto al completamento del percorso. Infatti, se al compimento dei 18 anni dovessero concludere il periodo di affido ai servizi sociali e conseguentemente abbandonare il percorso per andare a lavorare, il centro di formazione professionale perderebbe sia uno studente, sia parte dei fondi regionali destinati a quell'allievo (i fondi per i corsi IeFP sono gestiti regionalmente e funzionano su bandi annuali, ad esempio solitamente in Emilia Romagna i fondi per i corsi sono erogati in parte su quota fissa, in parte in base al successo formativo dei singoli frequentanti).

Provinciali per l’Istruzione degli Adulti, quindi né pensati per minorenni, né in possesso delle risorse necessarie per far fronte alle specifiche situazioni dei MSNA) essi non possono rispondere da soli né ai numeri, né al costante flusso migratorio.

Infine, tra le fatiche del conoscere il *prima* e la necessità di rispondere a un tempo che sfugge, rischiamo di perdere la dimensione della *motivazione* del ragazzo verso una determinata strada. In particolare, rispetto alla scelta formativa, le comunità sono tentate dal procedere speditamente, nel tentativo di trovare una sintesi tra la disponibilità territoriale e ciò che, ad avviso degli operatori, potrebbe essere il percorso formativo più adatto. Tuttavia, di con- tezza rispetto a quale sia davvero il profilo di quel MSNA se ne possiede poca, poiché raramente gli operatori hanno il tempo o la possibilità per quel lavoro di scoperta dell’altro, che dovrebbe costituire la base dell’orientamento scolastico e delle scelte relative al futuro dei minorenni loro affidati. Così come, anche a fronte di un lavoro di conoscenza approfondito e dell’av- venuta scoperta di cosa il ragazzo vorrebbe fare, spesso capita che il deside- rio espresso sia irrealizzabile, a causa delle lacune nella sua biografia scola- stica, dei limiti intrinseci alla condizione di minorenne migrante, o alle po- che risorse del territorio.

Ancora una volta, il paradosso che si può creare è che pur accentuando i MSNA la dimensione del *prima*, rischino comunque di essere i meno presi in causa da essa.

## 8.5. Conclusioni

Finora sono stati trattati alcuni elementi di un piccolo gruppo di minorenni, sfruttando due artifizi: la metafora dell’*occhio di bue* teatrale, per illu- minare ed estremizzare alcune caratteristiche progettuali rispetto ad altre; l’idea di *sottogruppo*, per far restringere il campo d’osservazione e concen- trarci su un campione con macro-caratteristiche comuni. Anche queste con- clusioni muoveranno dal medesimo osservatorio, cioè quello dei progetti educativi di una parte dei MSNA accolti nelle comunità italiane, ma, in virtù di quanto espresso in premessa l’intento è di mantenere anche il punto di vista generale, cercando quanto di ciò che è stato affrontato finora sia ricon- ducibile anche ad altri minorenni, ad altri gruppi, ad altri servizi d’acco- glienza.

E, allora, come ci si rapporta al mondo vissuto da ragazzi prima che en- trassero in comunità e incontrassero i loro operatori? Che idea avevano del vivere in comunità e del concetto di *privacy*? Quanto hanno messo in discus- sione la vita nella famiglia d’origine? In sostanza, quale impatto ha il *prima*

dei minorenni accolti e quello progettato dagli operatori che li attendono? Quale sintesi è possibile trovare tra le due prospettive? E quanto le molteplici variabili in gioco possono realmente trovare spazio per declinazioni individuali?

Se lo strumento dell'occhio di bue è stato utile per far emergere alcuni elementi delle progettazioni pensate per i MSNA e, a partire da quelle, interrogarsi su conseguenze e interazioni con l'intero sistema, contestualmente può essere funzionale a illuminarne le contraddizioni. In questa logica, riveste un particolare valore soffermarsi sulle domande ed osservare i cortocircuiti che si creano fra riflessioni valide sul piano teorico ma sconfessate nelle prassi, per trovare la propria mediazione e il personale posizionamento dell'operatore tra i suoi ideali, il suo mandato esplicito, la specifica incarnazione del ruolo situata nel "qui e ora" della sua quotidianità.

Esistenze provocatorie, spiazzanti, sfidanti, quelle dei MSNA stanno costringendo il mondo educativo a fare i conti sia con i sistemi di valori e credenze, sia con le relative applicazioni quotidiane.

## 9. Linee e riflessioni pedagogiche sulla devianza minorile

di Alessandra Tibollo e Alessandra Augelli<sup>1</sup>

“[...] For you I know I'd even try to turn the tide, Because you're mine, I walk  
the line...”  
Cash (1956)

“Bisogna educare i giovani a essere se stessi, assolutamente se stessi. Questa è la forza d'animo. Ma per essere se stessi occorre accogliere a braccia aperte la propria ombra. Di forza d'animo hanno bisogno i giovani soprattutto oggi perché non sono più sostenuti da una tradizione, perché si sono rotte le tavole dove erano incise le leggi della morale, perché si è smarrito il senso dell'esistenza e incerta s'è fatta la sua direzione. [...]”  
Galimberti (2007)

### 9.1. Introduzione

*Incertezza e linee dritte (rigare dritto):* possono essere due riferimenti pedagogici significativi a proposito di criminalità minorile. Entrambi intesi su un duplice piano. Da un lato l'incertezza e la precarietà della vita in cui tutti oggi, più che mai, siamo immersi e a cui chiediamo ai giovani di rispondere con flessibilità ed una notevole immaginazione per far fronte a questo sempre più complesso contesto sociale. Dall'altro, il divario sempre più profondo fra chi riesce a compensare questa incertezza e chi invece preferisce affidarvisi, creando paradossalmente un falso senso di sicurezza sociale. Come non ricordare il pensiero di Falcone e Borsellino, quando evidenziavano come il sistema mafioso avesse la capacità di creare una società alternativa basata su valori significativi addirittura più forti di quelli proposti dallo stesso Stato e dalle sue istituzioni educative.

Siamo ancora molto lontani dal riuscire a scardinare questo sistema di cose. Famiglia, scuola, fenomeni di migrazione e urbanizzazione, quartieri e gruppi sociali di appartenenza sono aspetti che, se “mal funzionanti” provocano un senso d'abbandono, disorientamento, solitudine, che porta a cercare altro, altrove.

Più analiticamente ancora si potrebbero delineare alcune criticità negli elementi sopra menzionati:

<sup>1</sup> Università Cattolica del Sacro Cuore, Piacenza.

- nel corpo familiare, la crisi del sistema regolativo comporta non soltanto l'enorme difficoltà dei genitori a “dare misura” e offrire un orizzonte interpretativo del limite e della norma, ma anche a trovare spazi e tempi opportuni per rielaborare e portare a sintesi il conflitto inevitabile che scaturisce quando l'autorità e l'autenticità educativa vengono messe in campo.
  - le difficoltà della scuola di educare con programmi personalizzati, perché non si perdano ragazzi per strada e “in strada”, perché si realizzzi integrazione e socializzazione. A tal proposito è tagliente l'analisi di Galimberti in cui il nostro, in un'intervista del 2019, dice che “educare vuol dire condurre qualcuno all'evoluzione, dall'impulso all'emozione, dall'emozione al sentimento. Un ragazzo che ha sentimento non brucia un migrante che dorme su una panchina, non picchia un disabile. Se queste cose accadono è perché la scuola non ha educato. Per educare bisogna avere a che fare con la soggettività degli studenti, che oggi è messa fuori gioco. Se è vero che al posto dei temi si fa la comprensione del testo scritto, si è spostata la valutazione dalla soggettività alla prestazione. A questo punto è chiaro che anche la scuola è serva del modello tecnico. I ragazzi non contano più come soggetti ma solo nelle loro prestazioni [...]. È più facile correggere una comprensione del testo scritta che un tema. La realtà è che siamo passati da una scuola umanistica a un'educazione anglosassone, perdendo un'infinità di valori della prima. (Galimberti, 2019, Lectio Magistralis, *Festivalfilosofia*, 13-15 settembre, Modena).
  - il processo d'immigrazione e le diverse difficoltà di incontro tra culture, senza alcun servizio che favorisca la mediazione, lasciando gli autoctoni nei pregiudizi e gli stranieri nell'impossibilità di inserirsi con dignità.
  - i quartieri malsani, degradati, pericolosi, dove spesso non sono presenti strutture adeguate, i cui abitanti sono abbandonati nell'insicurezza, quasi senza occasioni di riscatto, senza un riconoscimento dell'identità della persona, ma solo rifiuti verso colui che è diverso e uno standard di vita che “invoglia l'avere a ogni costo” al di là delle reali possibilità, creando un divario pericoloso tra il “voler essere” e il “poder avere”.
- Questi aspetti intrecciati tra loro, assieme a degli altri elementi più taciti e nascosti, creano occasioni di delinquere e “volgersi altrove”.

## 9.2. Camminare dritto in un mondo dalle linee storte: le direzioni di senso

Come si fa, dunque, a rigare dritto in una realtà dalle linee storte o a zig-zag o frammentate? Quale possibilità concreto per un giovane a cui vengono

fatte facili promesse e denaro *prêt-à-porter*, in cambio di zero impegno? In che modo può un adolescente vivere camminando dritto in questo contesto incerto che crea paura, solitudine, vuoto, povertà, non solo quella economica, ma soprattutto relazionale e sociale?

Piero Bertolini, nel suo testo *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, tenta di tenere assieme il comune denominatore della “difficoltà” con la consapevolezza di casi reali, soggetti e storie uniche e diverse tra loro. “Dietro ogni fatto c’è un diario, dietro ogni azione una biografia, dietro ogni comportamento una visione del mondo. È in queste narrazioni spesso silenziose e ancora più spesso inascoltate che vanno individuati gli indizi per un progetto educativo che, partendo da queste storie, riesca ad andare oltre esse” (Bertolini e Caronia, 1993, p. 45).

Il salto di qualità educativo consiste nello scardinare la visione positivista e deterministica di matrice lombrosiana e nell’abbandonare il tentativo di catalogare e di far corrispondere nei fenomeni di devianza minorile cause ed effetti in modo certo. Grazie alle ricerche di studiosi del calibro di De Leo (1993; 2004), Matza (1976), Mead (1980), Goffman (1970), Lemerte (1981), per citarne alcuni fra tutti, oggi possiamo dire che tali processi sono sempre complessi e l’incidenza delle condizioni psicologiche, del nucleo familiare disgregato, debole, carente educativamente, il contesto sociale che priva di valore l’esperienza della socializzazione e emarginia i soggetti svantaggiati e di altri fattori che a volte sfuggono alle migliori rielaborazioni, contribuiscono nella costruzione di sé e della realtà da parte del soggetto minorenne. In moltissimi casi non è possibile trovare nessuna relazione certa di causa ed effetto fra le sovraesposte circostanze e il comportamento disadattivo o criminale: non tutti i ragazzi “immaturi”, sia cognitivamente che affettivamente, sono “delinquenti” e non tutti quelli con problematiche familiari sono difficili (Bertolini, Caronia, 1993, p. 34).

La prospettiva fenomenologica sulla devianza di Bertolini ci spinge a riflettere su come non può essere la situazione in sé a rappresentare una causa effettiva, ma è l’interpretazione del soggetto a quella particolare situazione e il suo conseguente costituirsi di una propria visione della realtà, che determina la reazione. Sono il come e su cosa il soggetto pensa, interpreta, coglie la sua esperienza, che comportano un possibile comportamento criminogeno. Al contempo – e qui risiede il senso rieducativo – è proprio questo specifico “contributo del soggetto” a determinare la chiave di svolta, la possibilità di progettare e riprogettare il suo futuro. Lo scopo è quello di far sì che la visione del mondo, qui più affine alla declinazione della Weltanschauung

simmelliana (1996)<sup>2</sup>, che il ragazzo è andato costruendosi muti, cambi, evolva. Solo così il ragazzo sarà davvero protagonista di una nuova elaborazione personale della propria vita, quindi del suo cambiamento, ad una esperienza di condivisione di una nuova visione del mondo, ad una partecipazione effettiva a tale visione (prendendo in prestito la famosa). La logica che fa da sfondo è quella di voler davvero comprendere il comportamento del ragazzo e di conseguenza conoscere il soggetto che sta dietro al reato commesso o il comportamento disfunzionale tenuto. Tutto questo sarà impossibile se ci fermeremo ad una “diagnosi oggettiva” di quella che per noi osservatori può sembrare la realtà (Bertolini, Caronia, 1993).

Le domande che sottendono la nostra azione educativa saranno: cosa significa quel comportamento per lui? Che senso ha avuto? Quale visione del mondo racchiude? Dal punto di vista fenomenologico, cioè come prima detto, per quella parte esposta all'esteriore, al mondo, al di fuori di un sé, ogni individuo ha nella sua capacità di investire di senso il mondo naturale e sociale, nella sua intenzionalità della coscienza, la parte essenziale di sé. Quindi, l'oggetto di cui la realtà si costituisce non è un dato a sé, bensì è considerato solo in funzione di ciò che per il soggetto rappresenta. Questa visione del soggetto, naturalmente, si confronta e si negozia con la visione di altri soggetti per determinare vincoli e possibilità. L'intenzionalità della coscienza ha una genesi passiva ed una attiva: la prima ci è data dalla cultura, dalle tradizioni, dalla famiglia; la seconda è costituita dal nostro appporto personale, quindi peculiare, alla visione del mondo lungo il cammino dell'esperienza di vita.

### **9.3. Il ruolo dell'intenzionalità nel percorso rieducativo del minorenne: strumenti e possibilità**

L'importanza dell'intenzionalità individuale è provata da due comportamenti dei ragazzi, che potremmo individuare come quelli a cui tutti gli altri si possono ricondurre. Un primo comportamento è rappresentato dall'assenza di intenzionalità, che si manifesta con una mancanza di progettualità, conseguentemente un adeguamento al mondo nel qui ed ora, dalla fuga da sé e dalla valorizzazione consapevole di sé, che sfocia nei comportamenti di

<sup>2</sup> Georg Simmel, nei propri studi filosofici e sociologici, descrive la relatività delle Weltanschauungen. Ogni individuo, gruppo o cultura possiede una propria visione del mondo, costruita attraverso vari fattori: storici, sociali e culturali. La Weltanschauungen è costituita da una forma e da un contenuto, laddove il contenuto è estremamente variabile in funzione dei valori di ciascuno, la forma è l'incontro della modalità con cui l'individuo intraprende la ricerca di quei valori e l'influenza della società su di esso.

teppismo e di auto annullamento. Il secondo comportamento è caratterizzato da una distorsione dell'intenzionalità, da un eccesso dell'io, dove il soggetto si ritiene onnipotente ed elabora un mondo per sé attraverso una pratica di fagocitazione totale dell'oggetto: il prossimo non ha lo stesso valore del sé e non esiste comunicabilità; questo secondo comportamento può sfociare in azioni aggressive, violente e ribelli. Questi ragazzi cercano nel gregarismo una soluzione (Bertolini, Caronia, 1993, p. 34).

Alla luce di questa nuova interpretazione non si tratta più di eliminare il comportamento irregolare, ma di eliminare i motivi che hanno condotto il ragazzo ad assumere quel comportamento. Dunque, tornando alla domanda precedente: quale percorso possibile?

Il cammino da intraprendere, nell'ottica di una completa flessibilità e sistematicità (ogni azione educativa va ad inserirsi all'interno del sistema globale del soggetto: cognitivo, affettivo, relazionale), ha come obiettivo la modificazione del sistema profondo di significati che il ragazzo attribuisce al mondo e coerentemente la costruzione di una nuova visione di sé, degli altri, della realtà (Bertolini, Caronia, 1993). Questo il senso di parlare di rieducazione. Questo nuovo costrutto della realtà deve riferirsi al presente che si riflette nel nuovo comportamento, al passato ripensando alle sue precedenti esperienze e attribuendo nuovi significati alla biografia e infine al futuro dove il soggetto diviene capace di progettare la propria vita, con una visione del futuro aperta al possibile. Questa la conseguenza più rischiosa, allo stesso tempo più importante del percorso rieducativo: il rischio dell'attesa, dell'incertezza, delle nuove scelte. Ci può essere, dunque, un obiettivo intermedio del percorso che può veicolare la nuova visione e la consapevolezza dell'idea della realtà che prima gli apparteneva e della sua trasformazione. Ciò fornisce un positivo distacco critico dalla realtà precedente, non rinnegandola ma comprendendola, in un superamento che non è oblio, ma nemmeno sintesi; è crescita.

Quali strumenti utilizzare allora? La relazione con l'educatore professionale e la dilatazione del campo d'esperienza.

La relazione educatore-educando si basa sulla capacità del primo di "vivere con" attraverso la vita quotidiana e le esperienze "straordinarie", di essere un esempio d'intenzionalità, rivedendo continuamente i significati dati per scontati del mondo. Capacità di agire attraverso la disponibilità ad essere "esperienza dell'altro", non cessando mai di far leva sulla sua autorevolezza che controlla la sua implicazione personale, che deve trasmettere fiducia nelle capacità di cambiamento del ragazzo, mantenendo sempre una giusta distanza pedagogica, che consenta al ragazzo d'agire e di non male interpretare la professionalità dell'educatore. Egli non è complice ma figura di riferimento, anche se prima d'essere tale il rapporto educativo passa attraverso

quel transfert pedagogico in cui l'educatore diviene figura d'attaccamento, questo perché in questo passaggio il ragazzo assume modi di essere e di fare per lui totalmente inediti (Bertolini, 1988, p. 243).

La dilatazione dell'esperienza consiste nel far incontrare il ragazzo con esperienze diverse, qualitativamente disomogenee, perché apprenda che il mondo può avere molti significati. Attraverso queste esperienze si cerca di creare una sorta di ottimismo esistenziale. Bertolini suggerisce alcuni percorsi educativi di cambiamento e trasformazione personale molto suggestivi, se ne citano due: l'educazione al bello, per introiettare un modo nuovo e gratificante d'interpretare la realtà; l'educazione al difficile, per motivare e rendere ancora più autonomo il ragazzo nei nuovi obiettivi conquistati (Bertolini, Caronia, 1993, pp. 125-134)

Proporre percorsi educativi con proposte pedagogicamente fondate non significa partire alla ricerca di facili verità o di conquiste di facile portata, ma significa navigare nell'esperienza stessa, col rischio effettivo che tutti possiamo perderci, non essendo meri osservatori del processo di cambiamento, ma attori inseriti in un processo continuo di destrutturazione e di ricostruzione delle vite altrui e, quindi, anche della nostra. Significa che abbiamo l'alto onore di condividere l'altrui vita nell'ora più buia, con il compito di riportarci entrambi alla luce. Può, dunque, sembrare un paradosso – l'educazione vive molteplici paradossi e contraddizioni (Bruzzone, Iori, 2015) – ma si può camminare dritto, rigare dritto, solo ammettendo di vivere nell'incertezza e accettando di rielaborare continuamente le proprie rappresentazioni della realtà. Questo è compito tanto dell'educatore, quanto del ragazzo in crescita che vive il tempo del disagio e della possibile devianza, perché, come dice Guardini, “la più potente “forza di educazione” consiste nel fatto che io stesso in prima persona mi protendo in avanti e mi affatto a crescere. È proprio il fatto che io lotti per migliorarmi ciò che dà credibilità alla mia sollecitudine pedagogica per l'altro” (Guardini, 2023).

# 10. Le competenze delle comunità per minorenni nel sostegno alla genitorialità vulnerabile

di Andrea Davolo<sup>1</sup>

## 10.1. Introduzione

La Legge 149 del 2001 ha rimosso, almeno dal punto di vista del diritto, il modello pedagogico e culturale che caratterizzava gli istituti per minori, anche detti orfanotrofi, e che trascurava le dimensioni affettivo-relazionali del bambino, compresa quella del suo diritto a vivere nella propria famiglia già stabilito della Legge 184 del 1983. I collocamenti in comunità<sup>2</sup> vengono infatti oggi disposti solamente quando, in situazioni di maltrattamento fisico e/o psicologico o di grave trascuratezza del minorenne, l'intervento di sostegno ed aiuto dei servizi sociali e di tutela non riesce a ricostruire le condizioni per un esercizio positivo della genitorialità, a causa della mancata collaborazione dei genitori o per eventuali condizioni di salute degli stessi (grave patologia psichiatrica, tossicodipendenza, etc.), quando queste impattano sulla vita del bambino costituendo elementi di forte pregiudizio per la sua crescita.

La Legge 149, inoltre, ha esplicitato in modo chiaro che il collocamento fuori famiglia debba sempre essere inteso come temporaneo, salvo i casi in cui non si tratti di un'adozione. Come messo in luce dalle ricerche, i bisogni del bambino allontanato non possono prescindere dalla relazione primaria all'interno della quale questi si sono espressi (Martin-Blachais, 2017) e includono quindi la salvaguardia della propria storia e il ripristino funzionale della sua relazione con la famiglia d'origine, che deve essere curata e aiutata. La migliore esperienza riparativa per un bambino maltrattato o trascurato è

<sup>1</sup> Dirigente Psicologo Psicoterapeuta, UO Psichiatria e Psicologia Clinica dell'Infanzia e dell'Adolescenza, AUSL di Parma.

<sup>2</sup> Con il termine generico di Comunità ci si riferisce a qualsiasi tipo di comunità per minorenni (educativa, di pronta accoglienza, familiare, educativo-integrata, mamma-bambino, multiutenza). Le osservazioni qui contenute si pensa possano riguardare ognuna di questa tipologia di comunità per minorenni.

sperimentare il risanamento del proprio ambito originario di vita e di relazioni (Malacrea, 2010). Ne consegue che il provvedimento di messa in protezione del minorenne si configura all'interno di un quadro di interventi volto a ristabilire le condizioni necessarie per un successivo rientro del bambino in famiglia. In questa cornice, alle comunità educative viene chiesto di garantire una costante e forte collaborazione con il servizio sociale territoriale di riferimento, in capo al quale rimane la responsabilità del progetto di aiuto al minorenne e alla sua famiglia. Tuttavia, alla luce di quanto sostenuto finora, le premesse per una buona accoglienza del minorenne in comunità risiedono non solo nella collaborazione con il servizio sociale, ma anche nella possibilità e nella necessità che le comunità lavorino con i genitori.

La complessità degli interlocutori (bambino, genitori, servizi) e l'obiettivo del sostegno al recupero delle capacità genitoriali richiedono dunque agli operatori di comunità l'acquisizione di competenze che travalicano la sola competenza tecnica educativa e che riguardano anche capacità relazionali, riflessive e di coordinamento ed integrazione del proprio lavoro nella rete dei servizi che si occupano del bambino e del suo sistema familiare.

I diversi livelli di competenza che possono essere richiesti alle comunità nel lavoro con le famiglie in condizioni di vulnerabilità saranno di seguito illustrati facendo ricorso al modello sistematico costruzionista proposto da Fruggeri, Balestra e Venturelli (2020), che si è rivelato utile ad operazionalizzare competenze trasversali a diversi professionisti che operano in ambito sanitario, educativo e sociale (Venturelli, 2021).

Tale modello si articola attraverso l'operazionalizzazione delle seguenti competenze e principi metodologici: la competenza relazionale che implica la considerazione dei modi in cui operatori e utenti partecipano alla costruzione di significati durante il loro incontro; la competenza epistemologica che consiste nel riflettere sulle proprie premesse personali e su quelle socialmente e culturalmente condivise, e su come queste tendono a costruire le azioni nel corso dell'intervento; la sensibilità al contesto che orienta l'operatore a interrogarsi sul significato che assume il proprio intervento con un utente rispetto: al suo sistema di relazioni significative, all'eventuale rete di professionisti entro cui si inserisce il singolo intervento e al più ampio contesto sociale.

## **10.2. La competenza relazionale**

Secchi (2015) definisce “fotografico” l'approccio adottato dai servizi quando questi intendono l'intervento di collocamento di un minorenne in comunità come il punto di arrivo del proprio lavoro. Quando gli operatori

sociali interpretano la tutela per i minorenni in questa prospettiva, alle comunità non viene richiesto di conoscere, affiancare e sostenere i genitori, quanto piuttosto di “sostituirsi” a loro, fungendo da nuovo contesto di appartenenza, questa volta più adeguato del precedente. Il rapporto con le famiglie d’origine dei minorenni, in tal senso, rimane esclusivamente in capo ai servizi territoriali e spesso rischia di ridursi all’organizzazione del Diritto di Visita e Relazione (da qui in poi, DVR) in Spazio Neutro (SN), anche definito “incontro protetto”. Quando il ruolo delle comunità è immaginato come limitato alla gestione esclusiva della vita quotidiana del minorenne e all’azione educativa e accuditiva in sostituzione della sua famiglia d’origine, è del tutto comprensibile che i genitori possano vivere e percepire le comunità in modo ostile. Genitori non più riconosciuti nelle loro competenze e responsabilità percepiscono di essere “maltrattati” ed è un’ingiunzione paradossale quella di rimproverare al genitore di non essere “bentrattante” con i propri figli quando i servizi non riescono a fornire un positivo *modellamento* (Bandura, 1997), tra il comportamento del professionista e il genitore che sarà portato a trasferire quel comportamento nelle sue relazioni e pratiche educative quotidiane (Milani, 2018).

Le ricerche condotte sulle dinamiche tra servizi e famiglie hanno ampiamente segnalato che, quando nella presa in carico di un utente la famiglia non è considerata come una risorsa, ma come un soggetto da contrastare o la cui influenza deve essere contenuta, si vengono a creare le condizioni perché l’aiuto che si vorrebbe offrire non si riesca a realizzare, andando così incontro ad un fallimento o a veri e propri effetti iatrogeni (Fruggeri, 1998). Nel caso di un minorenne inserito in comunità, in assenza di un intervento fondato sulla conoscenza e sul coinvolgimento della famiglia, si viene a stabilire una situazione relazionale, nota come “conflitto di lealtà” (Boszormenyi-Nagi, Spark, 1973), in cui il bambino non può stabilire un legame significativo con la comunità, senza allearsi con essa contro la sua famiglia. Ciò produce che l’intervento possa esitare o nella rottura dei legami con la famiglia d’origine o nella messa in atto da parte del minorenne di comportamenti dirompenti, oppositivi o aggressivi nel contesto delle relazioni in comunità. Al contrario, la letteratura riporta che, laddove è stato possibile per il minorenne conservare un legame con la famiglia d’origine, in un quadro di relazioni non competitive ma collaborative con la comunità o con la famiglia affidataria, l’esito del collocamento del bambino ha più probabilità di avere successo (Saglietti, Zucchermaglio, 2011).

In contrapposizione all’approccio “fotografico” che relega la famiglia ai margini dell’intervento di servizi e comunità, un approccio “evolutivo” è fondato sulla premessa che oltre ad una “diagnosi” che ha certificato nei genitori la presenza di gravi problematiche nell’accudimento e cura del

bambino, sia necessario anche un “trattamento” che punti a verificare le possibilità di recupero delle capacità genitoriali. Questa “riqualificazione” del genitore costituisce infatti un chiaro fattore predittivo di successo per la traiettoria evolutiva dei bambini (Quinton, 2005; Davies, Ward, 2012).

Nell’adozione di un approccio “evolutivo” nella presa in carico di un minorenne in comunità, ne deriva per l’operatore la necessità di attivare innanzitutto competenze relazionali nell’incontro con i genitori, che devono quindi essere coinvolti nel percorso di accoglienza e di vita in comunità del minorenne (Belotti et al., 2012; Milani e Serbati, 2013; Calcaterra, 2014).

Presupposto indispensabile per una prognosi positiva di recuperabilità delle capacità genitoriali è infatti la presenza di una *buona alleanza di lavoro* tra l’operatore e il genitore (Cirillo, 2005).

### **10.2.1. Costruire l’alleanza con i genitori**

Quando è possibile, sarebbe di fondamentale importanza che gli operatori della comunità possano incontrare subito i genitori, o comunque il prima possibile. La prima fase di accoglienza del minorenne in comunità, caratterizzata dalla sua conoscenza e dalla definizione degli obiettivi del suo progetto educativo, è infatti decisiva per lo sviluppo successivo della relazione tra operatori e famiglia. Tranne che nei casi in cui l’Autorità Giudiziaria ritiene necessaria la secretazione del luogo di vita dei minorenni, la conoscenza iniziale della comunità da parte dei genitori può contribuire a ridurre una quota considerevole di resistenze e sofferenze connesse all’idea di senso comune, basata su stereotipi o su esperienze effettivamente negative ed oppressive, che l’allontanamento del minorenne significhi la rottura del legame con lui e che le comunità siano luoghi inospitali. Al contrario, garantire una reciproca conoscenza precoce tra comunità e famiglia, favorisce quella percezione di *sicurezza* che costituisce la prima e più importante dimensione su cui è possibile fondare un’alleanza di lavoro tra operatori e utenti (Friedlander et al., 2006). Se la comunità non è rappresentata dai genitori come un luogo pericoloso per il minorenne e per la loro relazione, allora ai genitori non servirà restare sulla difensiva e saranno maggiormente disponibili ad aprirsi.

Alla reciproca conoscenza è fondamentale far seguire una prassi dialoga. Un intervento in favore di una famiglia, incluso un intervento di sostegno al recupero delle capacità genitoriali, non può essere pensato come applicazione di un trattamento *top-down* in cui operatori e servizi presuppongono integralmente cosa serva al bambino e come, di conseguenza, il genitore debba comportarsi. Molte evidenze empiriche hanno infatti messo in

forte discussione l'idea che il *parenting* sia una competenza che possa essere insegnata (Gopnik, 2016). Non si tratta di negare l'esistenza di conoscenze di carattere generale che ci consentono di individuare modalità funzionali di risposta ai bisogni dei bambini, ma queste sono mediate e affiancate da un sapere che nasce dall'esperienza particolare del genitore e dal contesto socio-culturale delle persone coinvolte. Un sapere "contestualizzato" di cui l'esperto è il genitore, anche quello più vulnerabile. Gli stessi operatori di comunità possono dunque imparare, quando si affidano alle competenze del genitore per comprendere quanto c'è di funzionale nella conoscenza che "quel particolare genitore" ha di "quel particolare bambino", frutto dell'esperienza di vita vissuta insieme a lui. In questa prospettiva, nella quale l'operatore accetta la possibilità di lasciarsi accompagnare dall'utente in un territorio non conosciuto (Fruggeri, 2012), l'incontro con i genitori non ha una valenza "decorativa" e formale, ma favorisce la partecipazione dei genitori nella definizione del Progetto Educativo Individualizzato (PEI) per il minorenne in comunità. Questo è un tipo di *coinvolgimento* che aiuta i genitori a partecipare e a non subire il percorso del figlio in comunità e costituisce una seconda fondamentale dimensione dell'alleanza di lavoro con i genitori (Friedlander et al., 2006).

Un'altra dimensione dell'alleanza di lavoro che si accompagna al coinvolgimento e, per certi aspetti, lo declina in modo concreto è *il senso di uno scopo condiviso*. Quando gli operatori chiamano la famiglia a partecipare nella definizione del Progetto Educativo per il minorenne in comunità, la difficoltà che si può sperimentare potrebbe consistere proprio negli obiettivi dell'intervento di tutela. L'Autorità Giudiziaria, infatti, ha nella maggior parte dei casi assegnato agli operatori dei servizi il mandato istituzionale a garantire il collocamento del minorenne in comunità e questo aspetto "vizia" in partenza il processo decisionale: i genitori, verosimilmente, potrebbero pensare che al figlio serva innanzitutto tornare in famiglia. Tuttavia, coinvolgere i genitori non significa concedere loro il potere di decidere, ma vuol dire piuttosto considerare attentamente le loro proposte per giungere, dialogicamente, ad una conclusione che poi sarà infine ratificata dall'operatore. È questo l'approccio suggerito dal modello della *Family Group Conference* (Maci, 2022), in cui alla famiglia viene chiesto di individuare e concordare un progetto che deve considerare le preoccupazioni degli operatori e garantire il livello di protezione del minorenne ritenuto indispensabile. Agli operatori della comunità e dei servizi attiene la responsabilità di saper indicare possibili temi su cui aprire il confronto dialogico (ad esempio le scelte scolastiche e/o sanitarie, l'organizzazione di rientri periodici in famiglia, la gestione delle attività del tempo libero, etc...). Dunque, l'operatore, nel proprio ruolo istituzionale, è garante del rispetto delle esigenze di tutela del minorenne, ma

si mostra aperto e disponibile ad un confronto dialogico con la famiglia che potrà condurre a *qualsiasi* decisione, quando l'ambito di questa non riguarda il mandato dell'Autorità Giudiziaria. In tal modo, i genitori possono riaffermare e ricostruire il loro diritto/dovere di valutare e definire le scelte educative per i loro figli.

L'operatore che rimette i genitori al centro del processo decisionale che riguarda i minorenni inseriti in comunità ha l'opportunità di costruire un setting di valutazione e di cura delle capacità genitoriali che prende forma negli incontri periodici di monitoraggio del progetto educativo: l'operatore può osservare come il genitore si esprime in relazione ai bisogni di crescita dei suoi figli e restituire al genitore queste sue osservazioni; il genitore può recuperare le funzioni genitoriali mettendo alla prova e potenziando le sue capacità di lettura dei bisogni dei figli e assumendosi una propria responsabilità riparativa. Se si lavora in questo modo, l'operatore di comunità, che non riveste un ruolo di responsabilità diretto nell'evento dell'allontanamento del minorenne, può essere considerato dal genitore come una persona importante nella sua vita perché di sostegno pratico ed effettivo all'obiettivo del pieno recupero delle funzioni genitoriali e quindi del rientro del minorenne in famiglia. Fiducia nell'operatore, percezione di essere compresi nelle proprie fragilità, possibilità per l'utente di poter esprimere apertamente i propri sentimenti e di riscontrare nell'operatore un identico atteggiamento di apertura e trasparenza, sono tutti aspetti che convergono nel riconoscimento che l'operatore può effettivamente aiutare a raggiungere l'obiettivo riparativo e costituiscono la quarta ed ultima dimensione dell'alleanza di lavoro: la *connessione emotiva* (Friedlander et al., 2006).

### 10.3. La competenza epistemologica

Come è stato finora argomentato, la partecipazione dei genitori favorisce un processo di cambiamento individuale e familiare. Tuttavia, all'atto pratico dell'esperienza delle comunità, questo è un aspetto del lavoro che può incontrare numerose difficoltà e, per questo motivo, può essere tralasciato e l'operatore può, dunque, concentrarsi unicamente su un intervento di cura e accudimento del minorenne. L'approccio esposto finora richiede infatti all'operatore di comunità maggiori risorse e maggiore investimento nei termini di consapevolezza delle proprie premesse e di esplorazione e accoglimento del punto di vista del genitore e del significato dei suoi comportamenti. L'operatore, cioè, ha bisogno di una competenza epistemologica, ovvero di una capacità di riflettere non solo su ciò che lui conosce ed osserva, ma anche sul *come conosce ed osserva* (Bateson, Bateson, 1987).

### 10.3.1. Praticare l'autoriflessività

Gli operatori di una comunità per minorenni non agiscono solo sulla base delle loro conoscenze tecniche e formali, ma come ogni professionista e come tutti gli attori sociali, condividono anche una conoscenza informale di senso comune, che è il prodotto delle esperienze e dei valori socialmente e culturalmente condivisi, che sia pure inconsapevolmente li guida nelle loro prassi quotidiane. Si fa riferimento ad alcune premesse e idee implicite che devono essere riconosciute dall'operatore per poterne valutare la loro eventuale intrusione nella relazione con il genitore e neutralizzarne quindi l'effetto che altrimenti rischia di distorcere l'intervento.

Per esempio, una premessa senz'altro rischiosa, ma altrettanto usuale nel lavoro educativo, sociale e clinico, risiede nell'idea di senso comune che l'intervento dell'operatore, quando esso avviene nell'ambito dei procedimenti giudiziari, non abbia un valore riparativo, ma principalmente se non solamente una funzione di controllo sociale e di protezione della vittima. Questa premessa può essere molto potente e frenare il lavoro con i genitori. Essa può spiegare il motivo per cui, nonostante i cambiamenti culturali e legislativi che mettono al centro il diritto del minorenne a vivere nella propria famiglia, gli allontanamenti si protraggono molto nel tempo, funzionando non tanto come strumento di protezione del bambino, quanto piuttosto come strumento di indebolimento del legame fra genitori e figli<sup>3</sup> (Milani, 2012).

L'operatore deve inoltre esercitare la propria consapevolezza circa i diversi livelli di responsabilità e di potere coinvolti nella relazione con i genitori. Queste differenze non possono essere eliminate con un colpo di spugna. Lontano dal negare il valore della collaborazione e della partecipazione fin qui più volte rimarcato, l'operatore riflessivo e consapevole del proprio potere evita di cadere in dannosi e inutili paternalismi che rafforzano l'idea che il lavoro sul recupero della capacità genitoriale sia una pratica utopica, un *optional* proco praticabile. Per esempio, ostinarsi a dare indicazioni preventive su ciò che sarebbe meglio fare durante un incontro di DVR, quando il genitore non lo richiede, è un comportamento che non tiene conto del potere "definitorio" e potenzialmente "sanzionario" che l'operatore ha nei confronti del genitore in quanto l'operatore è "fonte di informazioni" nel rapporto con il servizio sociale e con l'Autorità Giudiziaria. La conseguenza che

<sup>3</sup> Non si può tuttavia trascurare l'impatto che hanno su questo dato le scelte politiche degli ultimi tre decenni che hanno sempre meno investito e sempre più tagliato le risorse finanziarie e professionali dei servizi sociali e socio-sanitari che dovrebbero essere dedicati alla protezione e alla cura dell'infanzia. Allontanare e poi recidere i legami è senza dubbio più semplice ed economico. Competenza scientifica e serietà professionale possono però essere di stimolo al cambiamento, quando accompagnati da consapevolezza critica e partecipazione politica.

si può produrre, al di là delle migliori intenzioni, è che il genitore sentendosi in pericolo reagisca ponendosi in una posizione antagonista (Sacchelli, 2022). L'operatore consapevole della propria posizione di potere interviene in modo diretto nell'incontro di DVR solo in caso di effettivo pericolo per il bambino (proprio in virtù del potere che il suo ruolo gli conferisce), e rimanda in caso contrario le sue osservazioni ad un momento successivo, quando in un contesto di dialogo aperto, il genitore può esprimere il proprio punto di vista e i suoi comportamenti possono acquisire significati altrimenti oscuri all'operatore.

### **10.3.2. Decentramento e irriverenza**

La competenza epistemologica dell'operatore di comunità non riguarda soltanto la capacità di mettere a fuoco le proprie premesse e il proprio ruolo nella relazione di aiuto con i genitori, ma anche la capacità di sviluppare un interesse sul modo in cui i genitori danno significato alle loro esperienze, sostenuta da domande specifiche come: "da quale punto di vista può aver senso il comportamento del genitore durante l'incontro di DVR?" Oppure: "in quale contesto quella scelta educativa del genitore può aver senso?" O ancora, "da quale punto di vista quella decisione dell'operatore può essere contraria agli interessi e ai bisogni del bambino?"

Cecchin, Lane e Ray (1992) hanno descritto questa competenza nel principio metodologico dell'*irriverenza* che consente agli operatori di proteggersi dagli effetti iatrogeni che derivano dall'irrigidimento sulle proprie spiegazioni ed ipotesi euristiche. Questo principio metodologico può ad esempio, essere particolarmente decisivo per dare sostanza e qualità al lavoro della comunità nell'incontro con genitori e figli provenienti da culture differenti. Ecco alcuni casi.

Una madre richiedente asilo, originaria di un paese centro-africano, è collocata con i suoi due figli in una comunità madre-bambino, dalla quale tenta più volte di fuggire, provando ad uscire in orari notturni, non concordati con le operatrici di riferimento, e recando con sé i bambini. La responsabile della struttura è preoccupata e nell'incontro con l'assistente sociale, da lei richiesto con urgenza, si domanda se i comportamenti incomprensibili della donna possano essere indicatori di una sua sofferenza psichiatrica che la spinge ad esporre i suoi figli in condizioni di pericolo.

Una madre di origine asiatica è collocata insieme ai due figli in una comunità madre-bambino, a seguito di molteplici denunce per maltrattamenti fisici subiti da parte del marito. Ogni denuncia, tuttavia, era successivamente sempre ritirata. In comunità, le operatrici osservano nella mamma un

comportamento caratterizzato dall’ipercontrollo dei bambini e da restrizioni e punizioni eccessive. Le richieste frettolose ed assolutiste della madre generano nei bambini alcune reazioni di paura. Queste osservazioni sono condivise dalle operatori con l’assistente sociale di riferimento e con la psicologa che si occupa della valutazione delle capacità genitoriali. Sembrerebbe che questa madre non solo non sia riuscita a proteggere i bambini dalla violenza del padre, ritirando ogni volta le denunce per i maltrattamenti subiti, ma che possa lei stessa essere maltrattante con i figli.

In questi due casi, gli operatori di comunità hanno introdotto una rigidità interpretativa fondata sull’idea che le due mamme, forse esprimendo il disagio in forme più severe a causa della loro particolare posizione psicosociale (entrambe immigrate; richiedente asilo l’una, vittima di violenza domestica l’altra), fossero anche più inclini al disturbo psichiatrico e/o a condotte maltrattanti nei confronti dei bambini. Questa rigidità interpretativa ha ignorato la *soggettività culturale* (Davolo, Mancini, 2017), l’esperienza delle persone coinvolte e il modo in cui loro hanno dato senso alla loro esperienza e ai loro bisogni personali.

L’antidoto alla rigidità interpretativa consiste nella capacità di decentrarsi per cogliere la prospettiva altrui, quel principio che Cecchin, Lane e Ray (1992, p. X) chiamano *irriverenza* e che gli stessi autori descrivono come “un processo autoriflessivo, avviato da una situazione di blocco o di stallo, che porta il terapeuta a riconoscere di essere rigidamente vincolato a certi presupposti e linee di condotta e, quindi, ad allontanarsene, riacquistando elasticità e libertà di movimento”. L’irriverenza, ci ricorda Fruggeri (2014), è una competenza che può essere sviluppata ed esercitata. Gli operatori, per esempio, possono formulare *ipotesi che connettano gli opposti*. Connettere gli opposti significa considerare che una parola di sostegno possa essere apprezzata e al tempo stesso essere vissuta come uno svilimento delle proprie capacità. Per esercitare e apprendere l’irriverenza si può provare a *decostruire le idee* che nel senso comune vengono date per scontate: ad esempio, una madre che non avendo la possibilità di assicurare al figlio ciò di cui ha bisogno e lo lascia affidandolo ad altri non è una madre abbandonica, ma è una mamma che esprime amore poiché lo mette a riparo da sé stessa. Si può inoltre *praticare il pensiero divergente* fornendo più risposte alla stessa domanda e considerando tutte le risposte ugualmente plausibili, ricordando che ogni comportamento può avere un senso diverso a seconda del contesto in cui si esprime.

Nei due casi precedentemente esposti gli operatori *irriverenti* hanno considerato che possano esserci altri modi di proteggere i bambini che la loro esperienza, formazione professionale e cultura non consentiva ancora di prendere in considerazione. Riconoscendo le due madri come persone in

grado di fornire informazioni utili alla comprensione della loro situazione, hanno dunque adottato una posizione dialogica che, con l'aiuto fondamentale della mediazione culturale, ha consentito di esplorare e far emergere i significati.

La “madre che fuggiva con i bambini” era piuttosto una donna spaventata dalle piccole e normali, ma per lei significative “coercizioni” della vita in comunità che la rimandavano alle ben più gravi coercizioni subite dalla sua famiglia di oppositori politici, vessati e torturati dalle autorità statali del suo paese. Queste paure, lungi dall’essere sintomi di un disturbo psichiatrico, erano invece l’espressione della “soggettività culturale” della donna di cui gli operatori di comunità hanno iniziato a tener conto nella programmazione dell’intervento educativo e di sostegno alle capacità genitoriali.

La “madre punitiva e maltrattante” ha invece dovuto imparare ad ipercontrollare e a restringere il comportamento dei bambini, anche punendoli per cose banali, allo scopo di evitare che il marito potesse diventare aggressivo e violento contro di loro, così come lo era con lei. Connottendo gli opposti, gli operatori hanno realizzato che una madre dallo stile educativo apparentemente autoritario potesse essere una madre amorevole e protettiva, la cui intenzione era quella di proteggere sé stessa e i suoi figli, evitando l’escalation della violenza portata dal comportamento del marito nella vita familiare.

## 10.4. La sensibilità al contesto

La sensibilità al contesto riguarda la capacità che l’operatore di comunità ha di essere consapevole di operare in un contesto più ampio che, in ultima analisi, influenza la qualità e l’esito del suo intervento.

### 10.4.1. L’interdipendenza dei contesti relazionali

Seguendo le indicazioni dell’*ecologia dello sviluppo* di Bronfenbrenner (1979) che ci invitano a non separare la persona dal contesto, si è più volte rimarcato che l’intervento di cura del bambino maltrattato o trascurato non può efficacemente rispondere ai suoi bisogni se non si fa carico anche della famiglia del bambino, ovvero del contesto relazionale al cui interno il bisogno si esprime. Lo stesso vale per la famiglia, che non incomincia ad esistere nel momento in cui incontra l’operatore di comunità o l’assistente sociale, ma che è inserita in una rete di rapporti e legami che definiscono la sua appartenenza e la sua identità. In questa cornice, nell’ottica di un sostegno alla genitorialità vulnerabile, l’operatore di comunità non solo non si limita a fare

unicamente quello che ritiene utile ed evolutivo per il bambino, ma neppure organizza il suo intervento in funzione unicamente di quello che ritiene utile ed evolutivo per la relazione tra il bambino e la sua famiglia. Si tratta infatti di sviluppare ciò che si ritiene utile ed evolutivo per il bambino e per la relazione tra lui e la sua famiglia che è, a sua volta, inserita all'interno di un sistema significativo più ampio. Le domande che gli operatori possono porsi insieme alla famiglia sono: chi può dare una mano? In che modo possono aiutare? Perché non riusciamo ad avere aiuto dagli altri? Tra le iniziative di alcuni servizi sociali vi sono, ad esempio, quelle improntate alla vicinanza solidale (Tuggia, 2017), che facilitano la connessione a distanza tra le famiglie e le loro reti di supporto informale. Dopo i primi incontri con la famiglia, gli operatori di comunità possono chiedere se, per esempio, nelle fasi di progettazione e monitoraggio del PEI il bambino o i genitori hanno piacere di invitare qualcuno della propria rete alle riunioni di équipe. Come confermato dalla letteratura (Taylor, 2011), le esperienze di vicinanza solidale creano condizioni facilitanti per i genitori nel rispondere ai bisogni dei figli e quindi per lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale del bambino.

Nello specifico del lavoro con le famiglie in comunità, un metodo innovativo che tiene conto dell'*ecologia* della persona è quello dei Gruppi Multifamiliari ispirati alla terapia multifamiliare (Asen et al., 2001). Il principio fondamentale di questo metodo, nato nei Paesi Bassi e molto conosciuto in diversi paesi europei, è che il recupero di competenze e di risorse genitoriali possa avvenire più facilmente se i genitori, insieme ai loro figli, hanno la possibilità di condividere e sperimentare situazioni di “crisi” insieme ad altre famiglie in un contesto “protetto”. Ogni famiglia sollecita le altre nella scoperta di nuove soluzioni, offrendo idee, modelli, consigli e feedback. L'intervento con queste famiglie si attua in uno specifico setting diurno (eventualmente anche gli stessi spazi della comunità) con cinque-sei famiglie che partecipano contemporaneamente per un'intera giornata, impegnate nella cura ed accudimento dei figli. Gli operatori della comunità sono presenti e hanno l'importante funzione di osservare, valutare e sostenere le famiglie. I servizi sociali di riferimento sono coinvolti assieme alle famiglie, sia nella parte iniziale di presentazione della situazione e co-costruzione degli obiettivi, sia nella parte finale di condivisione e valutazione del percorso. Queste famiglie, chiamate a confrontarsi con altre famiglie con la medesima problematica, osservano gli altri e si auto osservano, esprimono difficoltà e richieste di aiuto, in assenza di giudizi e valutazioni psico-diagnostiche e in un intervento esplicitamente finalizzato alla cura dei figli, riescono a far emergere qualità nuove e a costruire modalità di interagire più costruttive.

#### **10.4.2. La comunità nella rete dei servizi**

Sapersi collocare nel lavoro di rete è senza dubbio una competenza tra le più consolidate e consapevoli che può trovarsi nella “cassetta degli attrezzi” di un operatore di comunità che, per definizione, occupa una posizione di interfaccia con i servizi territoriali, sociali e sanitari.

Il lavoro di rete, tuttavia, non può essere ridotto a uno scambio di informazioni (Fruggeri et al., 2020). Coordinarsi all’interno di un progetto per un minorenne collocato in comunità richiede un confronto sistematico di programmazione e di verifica tra servizi e, come sempre argomentato, tra servizi e genitori ad ogni passaggio cruciale: presentazione e analisi del caso, stesura del PEI, monitoraggi periodici, scelte educative specifiche che nel momento si rendono necessarie, formulazione di mini-progetti riguardanti ipotesi di rientro periodico in famiglia, dimissioni, etc... Coordinarsi tra servizi all’interno di un progetto per minorenne inserito in comunità permette di accogliere le molteplici e contrastanti esigenze del bambino. Gestire con equilibrio il bisogno di essere protetto con il bisogno di preservare e recuperare il legame con la famiglia d’origine, richiede una valutazione appropriata da parte di tutti gli operatori coinvolti, i cui percorsi d’intervento, nei quali si collocano sguardi disciplinari e strumenti differenti, sono interdipendenti e connessi: *the team around the child* nella felice espressione utilizzata da Serbati e Milani (2013) nella descrizione del programma nazionale PIPPI (Programma d’Intervento Per Prevenire l’Istituzionalizzazione). Lo strumento di valutazione e di progettazione utilizzato nell’ambito del PIPPI è il “Mondo del Bambino”, adattamento italiano dell’Assesment Framework (White, 2005; Bentovim et al., 2009). Si tratta di uno strumento multidisciplinare per eccellenza che consente di far convergere operatori di istituzioni, servizi e professioni differenti, insieme alle famiglie, nella co-costruzione di un’unica valutazione e di un unico progetto.

Co-costruire un’unica valutazione e un unico progetto ha tuttavia come premessa abbattere gli steccati dello specialismo, dentro il quale l’operatore, privo di risorse e sommerso dai crescenti carichi di lavoro, rischia illusoriamente di arroccarsi. Non è sufficiente la soluzione prettamente organizzativa delle équipe multiprofessionali, che possono correre il rischio di essere semplicemente la giustapposizione e la sommatoria di interventi parcellizzati e con scopi diversi (la cura del bambino alla comunità, la valutazione della genitorialità allo psicologo, etc.) sotto la “direzione” dell’assistente sociale. L’interdipendenza di ciascun intervento, con la propria specifica competenza tecnico-professionale, deve essere riconosciuta secondo un’ottica coevolutiva: una migliore consapevolezza dei bisogni del bambino da parte del genitore può favorire una condizione di maggior benessere nel bambino;

miglioramenti nelle condizioni psicofisiche del bambino in comunità possono favorire una migliore apertura e minori resistenze ed atteggiamenti di negazione da parte del genitore. Questa coevoluzione degli interventi dovrebbe condurre alla conclusione che nella progettazione di un intervento con famiglie vulnerabili non si tratta di avviare una “distribuzione dei compiti” che, al contrario, riduce la complessità in settori. L’oggetto di valutazione e di sostegno è il medesimo per tutti gli operatori: il sistema familiare all’interno del quale la vulnerabilità si è espressa con maltrattamenti o atti di trascuratezza che hanno impattato, o hanno rischiato di pregiudicare, la salute psicofisica del minorenne. Per questo motivo, anche le competenze relazionali, epistemologiche e di attenzione al contesto sono le stesse per tutti gli operatori. Il ruolo professionale degli operatori della comunità (educatori “accidenti” del minorenne, esperti delle prassi necessarie alla crescita umana del bambino) e la particolare posizione che essi ricoprono nel processo e nel sistema di cura (in integrazione ed in interfaccia con gli altri servizi “invianti”, ma non direttamente investiti da una mandato dell’Autorità Giudiziaria) qualificano la particolare specializzazione e lo specifico apporto che essi possono dare all’osservazione e al sostegno della famiglia vulnerabile.

# 11. Processi evolutivi, innovazioni e ricerca nel sistema nazionale delle comunità per minorenni

di Luisa Pandolfi<sup>1</sup>

Quando si affronta il tema delle comunità si fa riferimento a realtà complesse e variegate che si interfacciano con percorsi e storie di vita cariche di vulnerabilità e fragilità che richiedono un approccio idiografico e attento alle peculiarità di ciascun contesto e di ciascuna persona coinvolta. Al contempo, sia la ricerca scientifica che le politiche educative e sociali suggeriscono l'importanza di affiancare a tale approccio anche una dimensione maggiormente orientata alla sperimentazione ed alla definizione di criteri comuni, considerato che ci interfacciamo con un sistema ampio ed articolato, ossia quello della tutela e dell'accoglienza educativa residenziale che necessita di rafforzare la dimensione qualitativa e metodologica degli strumenti e delle azioni professionali messe in campo, all'interno di una cornice unitaria e coerente a livello regionale e nazionale. In tale prospettiva, come considerato nei capitoli precedenti, anche le nuove Linee di indirizzo nazionali del 2024 evidenziano l'importanza di: "colmare la distanza fra la ricerca e le pratiche attuative, per innovare buone pratiche operative e per innescare un processo circolare e dinamico fra saperi diversi, con l'obiettivo finale dell'implementazione e della messa a sistema di una metodologia condivisa e efficace nel processo di accompagnamento dei minorenni fuori famiglia d'origine" (MLPS, 2024a, p. 11).

E, proprio, l'individuazione e la valorizzazione delle buone pratiche, la circolarità tra teoria e pratica professionale ed il miglioramento dell'efficacia e della qualità tracciano i processi evolutivi che hanno investito il mondo delle comunità per minorenni negli ultimi anni. Il contributo si propone di approfondire gli snodi cruciali di questi processi che, a livello diacronico, si sono declinati nella messa a punto e ridefinizione di dispositivi, strumenti e di sinergie fra vari soggetti istituzionali, con un focus specifico, a livello micro, su un'esperienza di ricerca sul campo che si inserisce in queste dinamiche di cambiamento e di sviluppo.

<sup>1</sup> Università di Sassari.

## 11.1. Introduzione

I processi evolutivi che hanno attraversato il sistema dell'accoglienza educativa residenziale in Italia sono diversi e, per certi versi, complementari. In primo luogo, i movimenti di deistituzionalizzazione, sostenuti e promossi da normative internazionali e nazionali, hanno gradualmente trasformato, nell'arco di circa 20 anni, le caratteristiche organizzative, metodologiche e di intervento professionale delle comunità. Oggi, infatti, prevale la dimensione familiare e educativa delle strutture di accoglienza (seppure declinata nelle varie tipologie presenti sul territorio), la qualificazione degli operatori, l'utilizzo di strumenti progettuali e valutativi rigorosi e il rispetto di criteri e standard specifici relativi agli spazi e alla loro gestione e ai vari processi di inserimento, accompagnamento ed uscita dal percorso di accoglienza (cfr. Cap. 1).

In secondo luogo, l'attenzione da parte del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, in modo congiunto ad altri soggetti istituzionali e non, ha cercato di creare una cornice unitaria di metodi, procedure e principi all'interno di quadri regionali differenziati attraverso l'elaborazione e relativa approvazione in Conferenza Unificata Stato-Regioni di Linee di indirizzo nazionali, la cui prima versione risale al 2017. Tale documento rappresenta il frutto di un lavoro collegiale realizzato in seno a un tavolo istituzionale nazionale composto da rappresentanti del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, del Ministero della Giustizia – Dipartimento per la giustizia minorile e di comunità, della Conferenza delle Regioni e delle Province autonome, dell'Associazione Nazionale Comuni italiani, dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza, e da esperti indicati dal Ministero.

Recentemente è emersa l'esigenza di aggiornare le linee di indirizzo, alla luce di modifiche legislative sia a livello nazionale che internazionale e degli sviluppi inerenti alla Garanzia Infanzia europea; tale lavoro di revisione ed aggiornamento è avvenuto sempre mediante un dialogo costante e costruttivo fra tutti i membri del Tavolo congiunto, portando all'approvazione del testo aggiornato e rivisto nel corso della riunione della Conferenza Unificata dell'8 febbraio 2024. A tal proposito, è interessante notare come all'interno del documento venga sottolineata la dimensione partecipativa sottostante alla sua elaborazione, infatti si legge che: “Le Linee di indirizzo nazionali sono certamente strumenti di indirizzo istituzionale, ma è importante ribadire che sono state redatte attraverso un percorso partecipato, che ha visto il protagonismo di realtà non istituzionali accanto a quelle istituzionali; di basilare importanza si è rivelato anche il ruolo dei destinatari degli interventi, che da meri target di riferimento sono diventati protagonisti del cambiamento

sociale” (ivi, p. 10). Si tratta di aspetti importanti ed innovativi che tracciano la direzione dei processi evolutivi a cui si faceva cenno precedentemente.

La terza traiettoria di sviluppo che interessa il sistema dell'accoglienza residenziale è quella che attiene la ricerca scientifica e le evidenze emerse in merito all'efficacia degli interventi, alla progettazione e valutazione dei percorsi e alla qualità dei servizi, agli strumenti e ai metodi utilizzati dai professionisti. Tuttora si fa ancora fatica a sistematizzare in maniera organica la rilevazione, l'analisi e la disseminazione dei dati dei minorenni accolti in comunità, da un lato, e delle buone pratiche sperimentate sul campo dagli operatori e dai servizi, dall'altro, anche mediante una triangolazione dei dati esperienziali con le conoscenze e gli esiti evidenziati dalla letteratura scientifica (cfr. Cap. 1, Cap. 2). In tale contesto, verrà presentata un'esperienza di ricerca realizzata in Sardegna che ha avuto l'obiettivo di costruire in modo partecipato con le comunità per minorenni un percorso strutturato di autovalutazione e valutazione esterna della qualità educativa dei servizi di accoglienza residenziale con la relativa messa a punto e validazione di linee guida e strumenti mirati, nell'ottica di promuovere il miglioramento e la riflessività dei professionisti.

## **11.2. Un quadro organico di strumenti di indirizzo a livello nazionale**

Lo strumento delle Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali sistematizza, come già detto, esperienze e strumenti sviluppatisi in Italia nel corso del tempo a partire dall'importante movimento finalizzato alla deistituzionalizzazione; si configura, inoltre, come l'esito di un lavoro pluridecennale di monitoraggio da parte del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, anche al fine della definizione ed attuazione dei livelli essenziali delle prestazioni sociali (LEPS). La loro elaborazione ha visto il coinvolgimento di molti soggetti con ruoli differenti fra loro: i responsabili delle politiche ai diversi livelli di governo, gli operatori dei servizi, il privato sociale.

Questa sinergia realizzata in chiave partecipativa riveste certamente una rilevanza particolare, in quanto attribuisce alle Linee di indirizzo un carattere pluriprospettico, di condivisione, finalizzato a conferire unitarietà agli interventi di accoglienza residenziale realizzati in tutto il territorio nazionale, ma non in modo astratto o mediante una logica *top-down*, bensì attraverso l'integrazione concreta di saperi, competenze ed esperienze. Come già richiamato nei contributi precedenti a questo, in tale prospettiva, le Linee di indirizzo si fondano su tre dimensioni principali: “il significato e le implicazioni

dell'accoglienza, con particolare attenzione agli aspetti del rispetto dei diritti, della risposta ai bisogni, delle relazioni significative, della progettualità di sostegno inclusivo [...]; l'accoglienza concepita come pluralità di percorsi possibili all'interno di una cornice unitaria e come necessaria risposta della società e delle sue istituzioni ai diritti dei "cittadini in crescita" che si trovano temporaneamente fuori dalla propria famiglia; la rappresentazione di un 'sistema' integrato dell'accoglienza residenziale per i bambini e gli adolescenti costituito da un'offerta di servizi diversificati in base alle loro esigenze e da adeguati strumenti di organizzazione e gestione» (ivi, p. 21).

Tutto il Documento, organizzato in capitoli tematici, sviluppati nella forma delle "raccomandazioni", generalmente precedute da una "motivazione" e declinate in una o più "azioni/ indicazioni operative", ribadisce l'importanza che ogni percorso di accoglienza venga definito all'interno di équipe integrate e multidisciplinari, e rimarca la necessità di utilizzare modalità di ascolto attivo, garantire la partecipazione di bambini, genitori e familiari. La scelta della tipologia di accoglienza residenziale tra le varie opzioni possibili (cfr. Cap. 1) deve essere valutata sulla base del miglior esito possibile, della progettualità adeguata in relazione alla appropriatezza dell'intervento e delle differenti risorse che è possibile mettere a disposizione. Inoltre, la particolare attenzione dedicata alla dimensione della qualità, declinata nell'organizzazione dell'accoglienza sulla centralità dell'approccio relazionale (per evitare di riproporre forme o modalità di tipo istituzionalizzante) e del bisogno del bambino e/o del ragazzo, soprattutto in relazione al suo sviluppo psico-fisico ed evolutivo, si interseca su più livelli: la qualità relazionale; la qualità di vita e di opportunità offerte ai minorenni ospiti; la qualità organizzativa e gestionale del servizio; la qualità professionale degli operatori; la qualità metodologica e degli strumenti di progettazione e valutazione; la qualità della rete formale e informale in cui la struttura è inserita. Per cui può essere opportuno parlare di "qualità al plurale" (Montalbetti, 2024, p. 100), ossia "ciascuna focalizzata su una o più dimensioni di analisi, espressione di un punto di vista situato all'interno di determinate condizioni spazio-temporali. Dall'idea di qualità assoluta e statica si muove verso un'idea di una qualità dinamica che si co-costruisce nel tempo attraverso diversi processi e con il coinvolgimento di diversi soggetti" (ivi, pp. 100-101). In tale prospettiva, garantire la qualità all'interno delle comunità significa adottare un modello pedagogico di tipo familiare, promuovendo la partecipazione ed il protagonismo attivo del minorenne nei processi decisionali che lo riguardano, così come nella vita quotidiana all'interno del servizio e nella progettazione e valutazione del proprio percorso educativo. Allo stesso modo, la dimensione della qualità interseca la definizione di un progetto quadro di rete in cui i vari servizi (servizio sociale territoriale, servizi

specialistici e comunità) collaborano in sinergia tra loro, anche nell'attivazione ed implementazione di azioni di sostegno e accompagnamento socio-educativo mirato alle figure genitoriali, garantendo anche a loro un ruolo partecipe ed attivo (cfr. Cap. 10). In questa direzione, le Linee di indirizzo raccomandano “la centralità di un progetto familiare”, per la cui realizzazione: «il servizio residenziale attiva e pratica processi di aiuto e sostegno globale e unitario che coinvolgeranno attivamente, laddove possibile, la famiglia e i parenti del bambino, attraverso la valorizzazione di un approccio relazionale che interessa tutta la rete familiare, rispettando sempre il preminente interesse del minorenne e utile alla sua crescita” (ivi, p. 86).

Garantire la qualità significa, altresì, coinvolgere attivamente i protagonisti dei servizi (operatori, ma anche ragazzi) nella valutazione dei processi e delle azioni che ogni giorno vengono implementate nel contesto comunitario, rafforzando una postura riflessiva da parte degli operatori, che si interrogano continuamente sull'efficacia dei loro interventi e delle loro pratiche, senza essere travolti dalla logica dell'urgenza e dalle incombenze del quotidiano. Il potenziamento delle competenze auto-riflessive è centrale in un ruolo, come quello dell'educatore di comunità, che si trova ad affrontare situazioni complesse, uniche, difficili in cui occorre agire, sovente, nell'immediato nella gestione di eventi critici e di dinamiche di gruppo. L'esperienza di ricerca che verrà descritta nel terzo paragrafo si muove proprio in quest'ottica.

Naturalmente nel ripercorrere a grandi linee i principi portanti delle raccomandazioni contenute nelle Linee di indirizzo nazionali, non si può non fare riferimento ai già richiamati riferimenti normativi, europei e nazionali, che hanno accompagnato e guidato la stessa revisione del Documento. A livello europeo, citiamo la Raccomandazione del 2021 che istituisce una garanzia europea per l'infanzia<sup>2</sup> (la cosiddetta Child Guarantee), in cui si evidenzia, tra le altre cose, la necessità di fornire sostegno ai minorenni che terminano un percorso di accoglienza residenziale o di affidamento familiare, al fine di sostenerli nella transizione verso l'autonomia, l'indipendenza e l'inclusione sociale; merita attenzione anche la Strategia europea “for the Rights of the Child (2022-2027)”: Children’s Rights in Action: from continuous implementation to joint innovation<sup>3</sup>, in cui vengono identificati una serie di obiettivi e di priorità strategiche che vertono principalmente sulle pari opportunità e inclusione sociale per tutti i minorenni; contrasto ed eliminazione di qualsiasi forma di violenza; accesso e uso sicuro delle tecnologie; giustizia a misura di bambino/a; partecipazione e diritto di essere

<sup>2</sup> Cfr. il sito: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9106-2021-INIT/it/pdf>

<sup>3</sup> Documento reperibile al seguente link: <https://www.drugsandalcohol.ie/36237/>

ascoltati e diritti dei bambini in situazioni di crisi ed emergenza. E, infine, sul piano nazionale, le Leggi 184/1983 e 149/2001, che sanciscono il diritto di ogni bambino di crescere ed essere educato nell’ambito della propria famiglia, prevedendo la predisposizione di un percorso di accoglienza eterofamiliare solo nei casi in cui la famiglia non risulti in grado, anche con specifici e mirati sostegni esterni, ad assicurare un’adeguata crescita sociale e culturale del bambino, o rinunci temporaneamente alla sua cura. A queste normative si aggiunge la Legge 173/2015 che riconosce il diritto alla continuità dei rapporti affettivi dei minorenni in affido familiare.

### **11.3. Una ricerca sul campo: la sperimentazione di processi di autovalutazione e valutazione delle comunità per minorenni**

In modo trasversale e concomitante al processo metodologico di evoluzione e ridefinizione dei criteri, principi e strumenti che sostanziano l’accoglienza educativa residenziale, si collocano le evidenze e le ricerche scientifiche sul tema che gettano luce su differenti aspetti in un’ottica interdisciplinare.

In questa sede lo sguardo è rivolto prevalentemente all’ambito pedagogico e educativo. La letteratura scientifica nazionale mette in risalto la multidimensionalità dei modelli pedagogici che orientano il lavoro educativo in comunità, soffermandosi su alcuni nodi significativi, come la progettazione e la valutazione, il lavoro con le famiglie, la formazione e la riflessività degli operatori, così come la dimensione partecipativa (Bastianoni, 2023; Calidoni, 2019; Formenti, 2022; 2023; Pandolfi, 2021; 2019; Secchi, 2015; Tibollo, 2015). A livello internazionale, vari studi concentrano l’attenzione anche su indagini di tipo comparativo e sugli esiti (outcome) dei percorsi educativi residenziali (James S. et al., 2022; Gutterswijk R.V., 2020; Brown, et al., 2019). In tal senso, si evince come i fattori implicati siano molteplici e attengano sia al contesto territoriale, strutturale ed organizzativo dei servizi, che alle caratteristiche degli ospiti, delle loro famiglie e dei professionisti, oltre che ai metodi ed alle tipologie di interventi realizzati.

Tali assunti rappresentano la cornice in cui si è sviluppato il progetto di ricerca “Valutare per migliorare la qualità delle comunità per minori”, realizzato nell’ambito di un Protocollo d’Intesa tra l’Università degli Studi di Sassari e il Centro Giustizia Minorile per la Sardegna. La ricerca si è proposta la sfida di migliorare la qualità delle pratiche educative dei servizi educativi residenziali per minorenni nell’ambito del territorio regionale sardo attraverso la costruzione di un modello di auto-valutazione da validare sul campo,

anche attraverso percorsi di valutazione esterna, nell'ottica dell'integrazione e della reciproca influenza tra i due processi all'interno di una logica di sviluppo migliorativo.

La collaborazione virtuosa tra ricercatori e pratici ha gradualmente costruito un terreno comune di confronto generativo e trasformativo, intorno ad un obiettivo comune (costruire uno strumento di autovalutazione condiviso da sperimentare sul campo per migliorare la qualità educativa delle comunità per minorenni) attraverso un coinvolgimento e un impegno condiviso da parte di entrambe le parti, come attori responsabili.

Il percorso di ricerca si è articolato in diversi anni di lavoro ed ha cercato di perseguire i seguenti obiettivi:

- costruire strumenti, processi e pratiche di auto-valutazione, valutazione e formazione mirata al miglioramento della qualità educativa dei servizi, della riflessività dei professionisti e degli ospiti coinvolti;
- validare e sperimentare sul campo un modello di auto-valutazione della qualità e un protocollo di valutazione esterna per le comunità per minorenni;
- implementare piani di miglioramenti delle comunità e percorsi formativi mirati per i professionisti.

La ricerca ha coinvolto 20 comunità per minorenni del territorio regionale sardo convenzionate con il Centro per Giustizia Minorile per la Sardegna; nello specifico: educatori, coordinatori, ragazzi e ragazze, per un totale di circa 100 operatori e 100 ospiti.

Le fasi della ricerca sono state le seguenti:

1. un percorso di Ricerca-Azione per la costruzione di uno strumento di auto-valutazione condiviso e co-costruito, denominato C.A.M., acronimo di Contesto, Accompagnamento e Miglioramento, dettagliato meglio più avanti. Il filo conduttore del lavoro sul campo, tradotto in domanda guida per i partecipanti è stato il seguente: “quali sono le principali aree che caratterizzano il contesto e le pratiche di accompagnamento educativo delle comunità per minorenni intorno a cui è possibile ragionare in termini di qualità, miglioramento e sviluppo?”;
2. validazione sul campo da parte delle comunità dello strumento di auto-valutazione costruito in modo partecipato, funzionale ad affinare ulteriormente lo strumento, individuando e selezionando, sulla base dei feedback/osservazioni ricevuti e dell'elaborazione statistica dei dati raccolti, gli indicatori maggiormente discriminanti e l'adeguatezza/completezza delle aree e dei requisiti di qualità individuati;
3. raccolta, analisi dei dati e sistematizzazione degli esiti emersi;
4. restituzione e diffusione dei risultati agli stakeholders coinvolti;

5. valutazione esterna: il percorso di valutazione esterna è stato avviato partendo dagli esiti dei percorsi di autovalutazione compiuti da ciascun servizio, ripercorrendone le diverse dimensioni ed aree e prestando particolare attenzione alle criticità evidenziate e ai piani di miglioramento ipotizzati. Rispetto a quest'ultimo punto, la valutazione esterna si è proposta di definire con maggiore precisione gli obiettivi di miglioramento, i relativi tempi e le strategie per il loro raggiungimento. La valutazione esterna si è articolata in una visita di un giorno, da parte del gruppo di ricerca, in ciascuna comunità del campione, articolandosi in un focus group con l'équipe educativa e un'intervista con i coordinatori e/o responsabili della struttura; un focus group con i minorenni ospiti; una visita agli spazi interni ed esterni della struttura e un'analisi documentale dei P.E.I., regolamenti ed altri materiali utili. Il confronto diretto ha consentito di ascoltare la voce ed il punto di vista di tutti gli attori coinvolti in merito alla qualità del servizio, al fine di mettere a confronto l'esito dell'auto-valutazione svolta dall'équipe della comunità con l'esito del percorso di valutazione esterna svolto dal team di ricerca e le relative motivazioni. Questo ha offerto l'opportunità di ragionare con uno sguardo più ampio sulle aree di priorità indicate dalla comunità nel piano di miglioramento, con la possibilità di condividere, all'interno di un report di valutazione esterna, integralmente o parzialmente una o più priorità individuate dalle comunità, eventualmente suggerendo di riconsiderarle e/o modificarle, nel caso non fossero condivise, anche attraverso la proposta di una nuova area su cui concentrare l'attenzione;
6. realizzazione di percorsi formativi rivolti alle comunità, che hanno preso forma dalle esigenze e aspirazioni formative degli operatori e dalle aree prioritarie di miglioramento emerse dagli esiti della ricerca, maggiormente condivise dalle comunità. Si sono concentrati sulle seguenti tematiche: lavoro con le famiglie, progettazione e valutazione degli interventi, partecipazione dei minorenni ai processi decisionali e sono stati realizzati dall'Università di Sassari e dal Centro Giustizia minorile Sardegna.

#### **11.3.1. Linee guida di autovalutazione C.A.M.**

Il termine che si è scelto di utilizzare, ovvero “Linee Guida per l'autovalutazione”, indica la funzione orientativa che lo strumento assume nel guidare, per l'appunto, i professionisti educativi nel comprendere, riflettere, analizzare più a fondo e con maggiore consapevolezza critica gli elementi impliciti ed esplicativi che incidono in maniera significativa sull'efficacia delle

proprie azioni professionali e sul benessere complessivo del contesto comunitario e dei suoi ospiti.

Come già detto, le Linee Guida sono state denominate C.A.M., acronimo di Contesto, Accompagnamento, Miglioramento, in quanto queste rappresentano le tre sezioni principali in cui si articolano. La definizione di queste tre sezioni è legata a ragioni di tipo teorico e metodologico.

Si è, infatti, scelto di adottare una prospettiva valutativa multidimensionale, individuando nel modello C.I.P.P. (acronimo di Context, Input, Process, Product) di Stufflebeam (1983) un riferimento concettuale utile, anche se, considerata le peculiarità delle comunità per minorenni, si è ritenuto opportuno mantenere l'approccio olistico proposto dal suddetto modello, ma rivedendo ed integrando alcuni aspetti per adattarli in modo più mirato alle peculiarità di questa tipologia di servizio.

Per cui, accanto all'area del contesto, si è deciso di denominare l'area che concerne i processi e le pratiche educative 'accompagnamento', in quanto rappresenta meglio le molteplici dimensioni dell'agire educativo in comunità, in cui accompagnare significa affiancare con cura il percorso educativo di ciascun minorenne (e dove possibile della sua famiglia) attivando risorse, promuovendo esperienze, capacità e cambiamenti.

Infine, l'area del 'miglioramento', è stata pensata come uno spazio piuttosto aperto, da completare al termine del percorso di autovalutazione da parte dei soggetti coinvolti, i quali sulla base delle evidenze (punti di forza e criticità) emerse potranno indicare gli elementi prioritari su cui focalizzare l'attenzione per implementare strategie e piani di miglioramento calibrati in base alle specificità di ciascun servizio.

La prima sezione, il Contesto, si configura come la dimensione strutturale, lo sfondo e la cornice entro cui si collocano i processi e gli interventi educativi. In generale, il contesto di una comunità per minorenni è costituito dall'insieme di condizioni date (area geografica e territoriale di riferimento, tipologia di utenza, edificio, altri aspetti strutturali) e di elementi relativi all'organizzazione interna, ai modelli di riferimento, al personale, alla gestione degli spazi e all'integrazione nel territorio. Dunque, la sezione Contesto racchiude gli aspetti relativi alla *mission* ed all'identità istituzionale delle comunità, alle modalità organizzative e gestionali, sia interne che nel rapporto con l'esterno e si declina nelle seguenti aree: *mission* ed organizzazione; gestione degli spazi; risorse professionali; lavoro di rete e modello educativo di riferimento.

La sezione Accompagnamento si riferisce, invece, ai processi ed alle pratiche educative attraverso cui si realizza concretamente il lavoro educativo all'interno del servizio e comprende le seguenti aree: inserimento ed accoglienza; osservazione; progettazione; valutazione; partecipazione del

minorenne; lavoro con le famiglie e l'uscita. Questa sezione è, quindi, relativa alla dimensione della cura e del percorso educativo globale del minorenne all'interno della comunità, nell'ottica di un accompagnamento "attivo" che supera l'approccio assistenzialistico, basandosi sulla partecipazione attiva, sulla responsabilizzazione, sullo sviluppo di potenzialità, resilienza e autonomia; un accompagnamento non solo rivolto al minorenne, ma anche alla sua famiglia (di origine o affidataria), al fine di sostenere e promuovere competenze genitoriali.

L'ultima sezione, il Miglioramento, consente agli operatori di individuare sulla base delle evidenze emerse (punti di forza e criticità) le priorità e gli obiettivi su cui si intende agire al fine di rendere maggiormente efficace la prassi professionale. Per ogni area sono stati pensati, elaborati e definiti in maniera congiunta i rispettivi requisiti di qualità e, successivamente, gli indicatori che ne consentono la concreta declinazione e rilevazione a livello operativo. Sia i requisiti di qualità che gli indicatori individuati sono stati il risultato di un lavoro di confronto, ragionamento e riflessione dei partecipanti coinvolti nella ricerca.

Alla fine di ciascuna area è collocata una rubrica di valutazione<sup>4</sup>, ossia una scala valutativa graduata che descrive diversi livelli di qualità, in modo ordinale dal livello meno elevato a quello più elevato. Dopo ciascuna delle due sezioni (Contesto e Accompagnamento) la sezione dedicata al Miglioramento prevede l'identificazione dei punti di forza e delle criticità emersi per ogni area gli aspetti prioritari, ossia i tre punti di forza/buone pratiche considerati più rilevanti e da far conoscere e le tre criticità considerate più rilevanti e sulle quali intervenire.

Dunque, si tratta di uno strumento che cerca di promuovere, da parte dei professionisti, la riflessione sul proprio operato rispetto ai requisiti di qualità ed indicatori proposti, favorendo la comprensione dei punti di forza e di debolezza e indicando un modo di procedere per il miglioramento.

Di seguito, a titolo di esempio, una sintesi delle aree e dei relativi indicatori delle sezioni Contesto e Accompagnamento del C.A.M. (Tab. 6 e Tab. 7).

<sup>4</sup> Nella rubrica di valutazione sono previsti sei livelli di qualità espressi mediante lettere dell'alfabeto a cui è stato associato un significato/messaggio simbolico di sviluppo pedagogico: A (Avvio; nei casi in cui il livello raggiunto rappresenta un punto di partenza minimo, per successivi miglioramenti); B (Base, in cui il livello raggiunto è sufficiente, ma sono presenti alcune criticità su cui focalizzare l'attenzione per il miglioramento); C (in Cammino, verso il graduale raggiungimento di livelli di qualità più elevati rispetto ai precedenti); D (Definito, in quanto sono state messe in campo le azioni necessarie per raggiungere un livello ritenuto buono/positivo per quella determinata area); E (Empowerment, nella direzione del potenziamento di azioni che garantiscono un livello di qualità diffusa); F (Funzionale, si riferisce alle situazioni in cui sono raggiunti livelli di funzionalità elevati e ottimali).

**Tabella 6. Linee Guida C.A.M. Sezione Contesto**

| <b>Sezione Contesto</b>                 |  |
|---|--|
| <b>Area</b>                             | <b>Requisiti di qualità</b>  |
| <i>Mission ed organizzazione</i>        | La comunità ha definito ed esplicitato in modo chiaro e comprensibile la propria <i>mission</i> e le proprie modalità organizzative ed operative, incentivando una gestione democratica, flessibile e partecipativa.   |
| <i>Gestione degli spazi</i>             | La comunità garantisce spazi accoglienti e familiari e cura gli ambienti interni e esterni, consentendo ai minori ospiti la personalizzazione degli spazi.   |
| <i>Risorse professionali</i>            | La comunità suddivide in modo chiaro e funzionale i ruoli e responsabilità tra i diversi operatori, garantendo la qualificazione e la valorizzazione delle risorse professionali, promuovendo la formazione, la supervisione e la stabilità dell'équipe educativa. |
| <i>Lavoro di rete</i>                   | La comunità svolge un ruolo propositivo nella promozione di una progettazione condivisa e di un rapporto collaborativo con gli altri servizi, garantendo l'integrazione nel territorio e condizioni di accessibilità.  |
| <i>Modello educativo di riferimento</i> | La comunità si ispira ad un modello educativo condiviso basato su un'organizzazione di tipo familiare che promuove la cura, la relazione educativa, la responsabilizzazione, la dilatazione del campo di esperienze e la centralità del minore.                    |

**Tabella 7. Linee Guida C.A.M. Sezione Accompagnamento**

| <b>Sezione Accompagnamento</b>   |   |
|----------------------------------|---|
| <b>Area</b>                      | <b>Requisiti di qualità</b>   |
| <i>Inserimento e accoglienza</i> | La comunità cura la preparazione di un nuovo inserimento, pianificando in modo adeguato le diverse fasi e garantendo una buona accoglienza.   |
| <i>Osservazione</i>              | La comunità pianifica in modo adeguato la fase di osservazione, assicurando la partecipazione dei soggetti coinvolti e curando gli aspetti metodologici.  |
| <i>Partecipazione del minore</i> | La comunità garantisce, in modo adeguato all'età ed alla situazione, la partecipazione del minore a tutte le fasi del percorso comunitario e a tutti gli aspetti organizzativi della vita quotidiana.   |
| <i>Progettazione</i>             | La comunità garantisce l'elaborazione di Progetti Educativi Individualizzati (P.E.I.) strutturati in modo adeguato e condivisi con il minore, la sua famiglia e gli altri servizi coinvolti.            |
| <i>Valutazione</i>               | La comunità garantisce forme di valutazione strutturata, partecipata ed in itinere dell'andamento dei Progetti Educativi Individualizzati.  |
| <i>Lavoro con le famiglie</i>    | La comunità assicura il coinvolgimento delle famiglie nel percorso educativo del minore e promuove interventi di supporto, in accordo con i servizi territoriali.                                       |
| <i>L'uscita</i>                  | La comunità garantisce una preparazione adeguata e graduale della fase di dimissione, incentivando la collaborazione con gli altri servizi ed il coinvolgimento attivo del minore e dei suoi familiari. |

## 11.4. Riflessioni conclusive

L'intento di riposizionare il ruolo degli operatori rispetto alla valutazione è alla base della scelta di proporre un percorso di auto-valutazione costruito in modo collaborativo, al fine di coinvolgere in prima persona gli operatori nella verifica del proprio agire educativo, evidenziando peculiarità e tratti contestuali delle singole esperienze ed evitando il rischio che il processo valutativo fosse percepito come astratto o come mero adempimento burocratico e certificativo o applicazionista. L'approccio partecipativo privilegiato aveva anche l'obiettivo di valorizzare il sapere – spesso implicito – dei professionisti, oltre che di attivare percorsi di miglioramento in seguito all'integrazione tra auto-valutazione e valutazione esterna. Infine, la definizione di veri e propri piani di miglioramento dei servizi, insieme alla realizzazione di percorsi formativi ideati partendo proprio dalle esigenze dei professionisti, hanno consentito di produrre una ricaduta operativa concreta, in termini di potenziamento della qualità educativa.

Naturalmente la complessità del lavoro di ricerca ha richiesto che le varie fasi si sviluppassero in un arco temporale piuttosto lungo e, di conseguenza, questo ha fatto sì che il progetto, realizzato a livello locale, si inserisse all'interno dei processi evolutivi di cambiamento e di innovazione che hanno riguardato, come evidenziato, l'intero sistema nazionale dell'accoglienza residenziale. Ciò ha contribuito in modo significativo ad arricchire le dimensioni e gli elementi presi in esame e validati sul campo e, contemporaneamente, ha permesso di avere delle conferme e dei riscontri in itinere positivi sul piano macro relativamente alle traiettorie, alle finalità e agli esiti che si stavano perseguiti a livello micro.

In questa circolarità su scala nazionale/locale, l'approccio valutativo partecipato è stato alla base dell'intero impianto di ricerca, con la consapevolezza che: “la valutazione sostiene la crescita delle competenze degli operatori e al tempo stesso supporta l'innalzamento della qualità dei servizi aiutandoli a comprendere e a rileggere in chiave critica i processi attivati e non solo i prodotti. In altri termini, attraverso scelte valutative consapevoli e partecipate è possibile rendere esplicito e condivisibile, all'interno del servizio, il sapere implicito nelle buone pratiche riconoscendo il valore di qualcosa che già c'è, che già si fa, che già si conosce in vista di traguardi migliorativi” (Montalbetti, 2024, p. 105). E, proprio, la tensione verso traguardi migliorativi motiva l'auspicio della diffusione, implementazione e possibile trasferibilità dei processi e degli strumenti costruiti e sperimentati finora, al fine di poterli sottoporre al vaglio critico di altri contesti, servizi e professionisti.



**Terza parte.  
Le comunità educative per minorenni. Voci**



## 12. Progetti di vita e progetti di comunità

di *Chiara Cugini<sup>1</sup>* e *Livia Fugalli<sup>2,3</sup>*

### 12.1. Introduzione

Nelle riflessioni che emergono nel lavoro di confronto delle équipe ci si accorge spesso di quanto sia difficile e a volte straniante, per chi opera in Comunità, parlare di Comunità. Soprattutto in tempi in cui, come nel naturale processo di trasformazione delle cose, la Comunità educativa ha assunto parvenze differenti da quelle che nei decenni precedenti si era stati abituati a vedere.

Entrambi questi aspetti portano comunque a doversi interrogare sul senso attuale del Progetto Comunità.

La Carta dei Servizi stilata nel 2010 che rappresenta la Comunità Educativa trova in questo paragrafo iniziale la sua autodefinizione: “La Comunità Educativa La Tenda degli Argini è una struttura educativa per minori che integra e sostituisce temporaneamente la famiglia, offrendo al bambino e all’adolescente un contesto protetto e delle relazioni educative stabili, in grado di sostenere e promuovere un benessere personale, fondamentale per l’attivazione di un autonomo percorso di crescita, dal punto di vista affettivo, cognitivo e socio-culturale”<sup>4</sup>.

E dovendo parlare di autodefinizione, si è riflettuto sul fatto che, nonostante le evidenti trasformazioni che hanno interessato negli ultimi tempi il mondo Comunità, ogni volta che, periodicamente, era necessario mettere mano alla Carta dei Servizi, non si è mai sentita l’esigenza di rivedere questo incipit. Che è tuttora attuale e forse utile a comprendere come il senso del nostro operare in Comunità, seppure a comunità e società mutate, non sia

<sup>1</sup> Responsabile Comunità Educativa per minori La Tenda degli Argini.

<sup>2</sup> Coordinatrice pedagogica Comunità Educativa per minori La Tenda degli Argini.

<sup>3</sup> Il capitolo, risultato del lavoro congiunto delle due autrici, è stato curato nel Par. 1 da Chiara Cugini e nei Parr. 2, 3, 4, 5 da Livia Fugalli.

<sup>4</sup> <https://latendadegliargini.it/>.

così dissimile da quello che agli inizi ci costituiva, e che ci costituisce ancora, e che dunque può rappresentare la risposta a ciò che la ricerca ci chiede. Cosa è oggi la Comunità.

Alcune parole di questo testo sono centrali, nel mondo Comunità e in questo specifico sistema con cui viene concepita la Comunità educativa; contesto protetto, relazioni educative stabili, integrare e sostituire temporaneamente la famiglia, percorso di crescita affettivo, cognitivo, socio-culturale.

Ancora più sinteticamente, contesto, relazione, temporaneità, integrazione e percorso, vengono considerate aree fondanti ed obiettivi del Progetto di vita che la Comunità cerca di costruire per, e insieme, e attorno al minorenne, quel bambino o adolescente, che temporaneamente accoglie con sé. In tale ottica, poco cambia che si parli di minorenne già in carico al territorio, di Minore Straniero Non Accompagnato, di minorenne accolto in emergenza. Il comune denominatore dell'intervento, che viene richiesto all'equipe per ognuno di loro, ha sempre la medesima cornice: contesto, relazione, temporaneità, integrazione e percorso. Progetto Educativo che si modula e diventa Progetto di vita.

Nel contributo, dunque, si cerca di raccontare il lavoro della Comunità descrivendo i vari elementi che compongono la forma finale, e provando a riassumere la complessità di un sistema così ampio, e che raccoglie attorno a sé figure diverse che insieme contribuiscono al funzionamento di ogni singolo progetto. Cercare soprattutto di evidenziare come davvero tra il “vecchio” e il “nuovo” lavoro, che si fa in Comunità educativa, poco sia cambiato nella sostanza nonostante molto, a volte tutto, sia cambiato nella forma. Anche se è evidente che i mutamenti avvenuti nella società, nella composizione dell'utenza delle Comunità, nelle cornici amministrative e normative hanno inevitabilmente portato a un affaticamento tangibile e progressivo che non può non essere visto e supportato dalle Istituzioni e dal sistema che alle stesse comunità chiedono di essere punto di riferimento e di sostegno della società.

Quello che si spera dunque possa con il tempo e con questi momenti di studio e confronto accadere, è che la voce delle Comunità possa progressivamente essere al centro della ricerca come attore privilegiato, al fine di diminuire quella distanza – talvolta percepita – tra la teoria dell'educazione e la pratica dell'educare.

## **12.2. Comunità educativa per minorenni: chi sono le persone che la abitano?**

Dopo aver cercato di offrire una definizione di Comunità educativa, generale e specifica di questa realtà educativa, l'attenzione va posta su coloro che la comunità la vivono, ossia gli ospiti.

Anche in questo caso, considerato il continuo mutare sociale, risulta complesso individuare e fornire un'unica definizione di minorenni e, nonostante si sia consapevoli degli elementi che accomunano tale insieme che altro non sono che quelli sopraccitati, si giunge a individuare una sorta di distinzione all'interno di tale macro-insieme.

Partendo subito da questo aspetto, una prima definizione è attribuibile a coloro che solitamente vengono intesi come minorenni del territorio, nello specifico quelle persone che sono “vittime di maltrattamento familiare, ossia di situazione di indifferenza, trascuratezza, abuso, incuria, negligenza, disinteresse da parte di genitori inadeguati, poco responsabili o semplicemente inesperti” (Dettori, 2010, p. 73).

Allo stesso tempo e in numeri significativi in questo periodo storico, all'interno del gruppo di minorenni accolti in comunità, è stata posta maggiore attenzione sul minorenne comunemente conosciuto mediante l'espressione di Minore Straniero Non Accompagnato (da qui in poi, MSNA). In particolare, volendo fornire una definizione anche in questo caso, “il minorenne non avente cittadinanza italiana o dell'Unione europea che si trova per qualsiasi causa nel territorio dello Stato o che è altrimenti sottoposto alla giurisdizione italiana, privo di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano” (Art 2. L. 47/2017).

Ogni comunità educativa per minorenni è caratterizzata e sviluppata sulla base di diversi fattori e aspetti che danno origine ai progetti di comunità. Tali progetti possono accumunare o distinguere tra loro i vari contesti comunitari esistenti modellandosi e prendendo forma proprio dal tenere presente il gruppo di ragazzi accolti. Considerando infatti i minorenni, all'interno del generale progetto di comunità e facendo riferimento specifico a quella distinzione sopraindicata, si riesce a dare forma agli individuali progetti di vita che, sotto forma di documento ufficiale, altro non sono che i Progetti Educativi Individualizzati. Tali documenti vengono elaborati dall'équipe educativa che opera in comunità dopo un periodo di osservazione dei minorenni che può variare da un contesto comunitario all'altro. In questo specifico caso, la durata minima di osservazione non è inferiore a un mese dall'inserimento dei minorenni in struttura ed è basata su indicatori inerenti principalmente le seguenti aree:

- l'area cognitiva-comportamentale;
- l'area affettiva-emozionale;
- l'area relazionale;
- l'area scolastica-formativa.

Sulla base di quanto osservato, ma anche di quanto riferito dal Servizio Sociale inviante, i progetti educativi individualizzati quindi si possono

definire come l’insieme di obiettivi e aspettative condivise tra minorenni, Servizi e Comunità in un periodo temporale circoscritto e coincidente con il percorso in comunità. È dal porre al centro l’io, l’identità di ogni singolo minorenne che si arriva a stabilire le caratteristiche e le modalità con cui si decide di intraprendere e progettare il percorso in comunità. Ha origine così un tempo di transizione e di costruzione del proprio sé in una delle fasi dell’esistenza dove tutto è in divenire, l’adolescenza.

Principalmente le differenze familiari e culturali non possono essere trasciate nel momento in cui si va a delineare un intervento educativo, in quanto quest’ultimo viene elaborato considerando come punto di partenza proprio l’unione di bisogni, fragilità, interessi e risorse osservati ed evidenziati nei ragazzi che si ospitano e tali elementi spesso sono riconducibili e derivanti proprio dai loro vissuti.

Alla luce di quanto riportato, la distinzione all’interno del gruppo di minorenni, quindi, viene considerata utilizzando uno sguardo che ne sottolinea le differenze che, in quanto tali “vanno conosciute, approfondite, capite, rispettate e valorizzate. Se non trattate adeguatamente, di differenze si parla attraverso le categorie del pregiudizio” (Felini, 2019, p. 35).

Ad ogni modo, entrambe le tipologie presentate sono espressione di minorenni in uno stato di fragilità, con un vissuto familiare e di vita altamente complesso e difficile. Sono persone che si trovano ad attraversare uno dei periodi di più forte transizione stringendo tra le mani un pesante bagaglio fatto di vissuti dolorosi, con lo sguardo proiettato in avanti, nonostante tutto, alla ricerca del proprio Io. Sono differenti perché non possono essere equiparati diversi aspetti e, soprattutto, non si può prescindere da come essi vengono definiti e visti dalla Legislazione e, di conseguenza, dalla società. In entrambi i casi, senza dubbio, ci troviamo di fronte a ragazzi difficili, che spesso trovano resistenze e ostacoli alla loro integrazione nel contesto sociale. Bertolini (2015, p. 13) definisce la difficoltà come una categoria pedagogica, come “quell’insieme di condizioni in cui la soglia della problematicità viene superata provocando difficoltà, rendendo necessaria la costruzione di un intervento pedagogico”. A livello educativo, è infatti dal riconoscere quelle difficoltà che caratterizzano i minorenni che si cerca di individuare e di cogliere sempre un margine di intervento. Si è consapevoli che di fronte abbiamo sempre e comunque adolescenti che, lasciando come possibile da parte il loro vissuto o partendo proprio da quest’ultimo, necessitano di cura, protezione, affetto e di vivere contesti altri, quali la scuola e ambienti socializzanti vari.

Chi sono dunque le persone che hanno il compito di sostituire temporaneamente i genitori e che hanno l’obiettivo di offrire e far vivere relazioni stabili? È qui che entra in campo l’équipe educativa, ossia professionisti che

erogano direttamente l'assistenza socioeducativa ai minorenni inseriti in comunità. Inoltre, propongono ed elaborano i progetti e le attività socioeducative individuali e di gruppo al fine di realizzare un percorso che si basi su condizioni di benessere per i minorenni stessi. Lo strumento che permette tutto ciò è la relazione educativa, tenendo conto dell'importanza di collaborare tra diversi professionisti del settore, in un'ottica di lavoro di rete, per stabilire degli obiettivi che fungono da linea guida nel e per il progetto di vita del minorenne.

### **12.3. La progettazione educativa individualizzata, collettiva e partecipata**

La progettazione educativa per ogni singolo minorenne ovviamente non si limita infatti al solo contesto di comunità, ma si può parlare di una progettazione educativa individualizzata, collettiva e partecipata.

A partire da ciò, appare già evidente e fondamentale il coinvolgimento e la collaborazione tra diversi professionisti che ruotano attorno ai minorenni. Oltre agli educatori che vivono e condividono la quotidianità di ogni singolo ragazzo, si alternano tra loro:

- il Servizio Sociale di riferimento che ha in carico la situazione del minorenne e del nucleo familiare di appartenenza;
- l'Autorità Giudiziaria che dispone l'allontanamento del minorenne dal contesto familiare maltrattante e il conseguente inserimento in comunità o, nei casi di MSNA, assicura la sistemazione in un contesto di protezione e di tutela;
- la famiglia che, ove possibile, per quanto possa rivelarsi inadeguata o semplicemente inesperta e fragile, continua a esistere e, con o senza limitazioni a seconda dei casi, rimane punto di riferimento per i minorenni e per questo necessita di un percorso di supporto;
- i Servizi Sanitari quali Neuropsichiatria infantile, pediatra o medico curante, servizi specialistici altri;
- la scuola e le reti informali e non formali che i minorenni frequentano, quali contesti sportivi, ludici, ambienti neutri e persone esterne che possono fungere da realtà in grado di offrire opportunità di crescita e di aiuto ai ragazzi o che diventano adulti significativi;
- le Forze dell'Ordine e l'USSM (Ufficio di Servizio Sociale per i minorenni).

Nonostante il coinvolgimento di molteplici figure professionali, ogni progetto educativo all'interno della comunità parte considerando il minorenne come parte attiva e come coautore del proprio percorso e degli interventi a

suo beneficio. La comunità punta a porsi come contesto relazionale in grado di promuovere processi di cambiamento nell’immagine del sé del minorenne e nella percezione che quest’ultimo ha di se stesso e dei processi di sviluppo della propria persona (Bastianoni, Baiamonte, 2014).

Come anticipato nel precedente paragrafo, a partire da un’analisi dei descrittori comportamentali che caratterizzano il minorenne, da quelli che sono i suoi interessi, le sue fragilità e le sue risorse, dall’équipe educativa vengono formulati e riportati all’interno dei singoli PEI gli obiettivi educativi e si definiscono gli interventi da attuare che potrebbero garantirne il loro raggiungimento. Andando a considerare i vari aspetti e i vari contesti di vita frequentati dal minorenne, si possono individuare delle specifiche aree di intervento su cui si vuole agire:

- La percezione di sé, del proprio spazio e della struttura;
- La relazione con la famiglia d’origine;
- Il rapporto con il contesto scolastico;
- La gestione del tempo libero;
- La modalità e la capacità di inserirsi nel gruppo dei minorenni accolti in comunità o nel gruppo dei pari nei contesti altri;
- La relazione con gli adulti.

Ogni progetto diventa quindi un patto educativo che principalmente vede coinvolti il minorenne, la Comunità, il Servizio Sociale di riferimento e, ove possibile, la famiglia d’origine, cercando di unire tra loro i vari pezzi, spesso scomposti, che determinano l’esistenza del minorenne stesso.

## **12.4. Quali differenze tra progetti educativi per minorenni del territorio e Minori Stranieri Non Accompagnati? Aspetti principali e difficoltà nell’intervento educativo**

Nel cercare di approfondire i punti principali che caratterizzano ogni progetto educativo, a livello di équipe, si è posto di frequente l’interrogativo sulle differenze che possono esserci o meno tra i progetti di vita pensati per i minorenni del territorio e quelli per i MSNA.

Considerando le due “tipologie” di minorenni a confronto e le aree di intervento racchiuse nel PEI, riguardo queste ultime sono due quelle spesso considerate come punti di forza o di criticità e che evidenziano maggiormente alcune differenze esistenti: la relazione con la famiglia d’origine e la relazione con gli adulti.

Parlando infatti di relazioni con gli adulti che ruotano attorno ai ragazzi, come operatori sociali si è consapevoli di quanto la possibilità di mettersi in

contatto con la famiglia di origine, da una parte, e il modo dei minorenni di considerare un adulto *altro* dal proprio genitore come punto di riferimento, dall'altra, influiscano sulla buona riuscita o meno dell'intervento educativo. Va da sé che anche le differenze culturali entrano in gioco. Risulta ovviamente più complesso interagire con figure genitoriali che parlano una lingua sconosciuta per i vari professionisti coinvolti e viceversa e che, nei casi in cui sia possibile entrare in contatto con loro, richiedono un intervento di mediazione culturale. In queste circostanze, non è solo la lingua a rendere difficile la comprensione tra adulti, ma anche le abitudini culturali di appartenenza che vanno a determinare un'idea specifica di educazione e di crescita dei minorenni. Ancora più complesso risulta l'intervento educativo che deve tenere conto di figure genitoriali che non vivono nello stesso territorio del minorenne, ma che, al contrario, spesso si trovano distanti e senza essere in possesso di mezzi di comunicazione che permettono di mantenere contatti costanti.

Nonostante quanto appena riportato, si può realmente parlare di una effettiva diversità tra i progetti educativi per minorenni del territorio e MSNA?

Tenendo sempre conto di quelle che sono le aree principali di intervento all'interno di un progetto educativo e rimanendo in un'ottica non di comparazione, ma di riconoscimento e considerazione di queste due "tipologie" di minorenni, si è giunti a individuare gli aspetti principali che, derivanti da una visione di Comunità, seppur limitata a questo singolo contesto, accomunano i progetti di vita e di comunità dell'intero gruppo di ragazzi accolti, come:

1. il bisogno di accoglienza;
2. la necessità di rielaborare un vissuto traumatico;
3. la necessità di partecipare ad attività extra-scolastiche ed extra-comunitarie che favoriscano la socializzazione tra pari, ma anche con adulti di riferimento;
4. la pianificazione e l'adesione a un percorso di formazione o di inserimento lavorativo;
5. l'essere in possesso di regolari documenti di riconoscimento;
6. la pianificazione di un progetto di vita post-comunità.

Analogamente, anche quelli di seguito appaiono – a nostro avviso – come elementi comuni alla progettazione di minorenni territoriali e MSNA; tuttavia, essi possono assumere declinazioni molteplici e, di fatto, rappresentare motivo di compromissione dell'efficacia degli interventi realizzati. In particolare:

- le modalità differenti nella percezione della cura di sé e del contesto abitativo;
- le incomprensioni frequenti, dovute a difficoltà linguistiche-comunicative;
- l'accettazione di figure adulte altre dai genitori;
- la possibilità o l'impossibilità di coinvolgere le famiglie d'origine;

- il poter garantire un supporto psicologico per la rielaborazione del proprio vissuto;
- i tempi di attesa per l'ottenimento di documenti di riconoscimento;
- l'inclusione e l'integrazione nel territorio ostacolata dalla tendenza al pregiudizio a livello sociale;
- le tempistiche ristrette: l'impossibilità di un rientro in famiglia post comunità, che comporta un dover accelerare il processo di responsabilizzazione e il raggiungimento di un'autonomia nei ragazzi.

## 12.5. Conclusioni

Alla luce di queste considerazioni condivise, sembra chiaro ed evidente che, consapevoli di un continuo mutare a livello sociale e non solo, sia possibile e opportuno individuare e parlare di differenze all'interno del macroinsieme dei minorenni accolti che abitano le comunità educative per minorenni. Differenze che però vanno appunto a definire meglio l'identità di ogni singolo minorenne accolto e da cui è necessario partire per progettare i molteplici interventi educativi, che altro non sono che l'anima dei progetti di comunità e, di conseguenza, dei progetti di vita dei ragazzi.

Come indicato precedentemente infatti, i progetti di comunità si possono definire come l'identità di ogni specifico servizio e le sue caratteristiche dipendono dal gruppo di minorenni accolti, dal voler individuare risposte e soluzioni alle molteplici richieste e necessità di questi ultimi. Dalla cornice dettata dal contesto comunitario accogliente, i progetti di vita dei singoli ragazzi prendono vita, progettando e realizzando così interventi educativi specifici.

Continuare a riflettere, interrogarsi, dialogare, confrontarsi è ciò che permette sempre più di approfondire ed entrare nel vivo delle Comunità per minorenni, uno tra i tanti servizi esistenti nel panorama educativo-pedagogico ma che, ancora oggi, risulta forse come uno dei meno conosciuti. Uscire da un'ottica di rappresentazione prettamente esterna ed estranea di tale realtà e dare voce a chi la Comunità la vive, intendendo con ciò tutti gli attori che gravitano attorno, può sicuramente contribuire a offrire una visione più esauriva. È proprio da un connubio di teoria e pratica, di saperi e avvenimenti che può avere origine il tentativo di individuare degli strumenti che consentano a difficoltà e risorse riscontrate di incontrarsi.

## **13. Integrazione e sostegno: un viaggio nel processo educativo per minorenni in comunità**

di *Manuela Di Fabio<sup>1</sup>* e *Mariassunta Severino<sup>2</sup>*

### **13.1. Accoglienza: un desiderio territoriale**

Il viaggio della Comunità L’Alveare è partito nell’autunno 2021, ed è iniziato da un desiderio, il desiderio di un gruppo multidisciplinare di professionisti dei servizi del territorio di Parma (di seguito nominato Cabina di Regia), S.O. Fragilità e Genitorialità del Comune di Parma, Equipe tutela minori del Comune di Parma, U.O. Neuropsichiatria dell’Infanzia e dell’Adolescenza dell’Ausl di Parma e ASP Parma, supervisionato da una psicologa, psicoterapeuta, psicosocioanalista, specializzata nei problemi dell’Adolescenza e nei rapporti Genitori-Figli, di creare un percorso, che è ancora in essere e in divenire, che ci portasse dentro la realtà attuale del territorio e ci portasse a raccogliere la sfida di pensare e proporre percorsi di accoglienza e di sostegno dedicati agli adolescenti, basati su principi saldi e orientati alla sperimentazione.

ASP Parma ha accolto e fatto suo il desiderio, il progetto e con esso la sfida di costruire la Comunità L’Alveare, orientando le proprie conoscenze e risorse, derivate dalla pluriennale esperienza nel campo dei Servizi alla Persona, verso il mondo degli adolescenti e dell’educazione, condividendo con i partner della rete dei servizi, il principio dell’accoglienza in Comunità come trampolino per il futuro.

L’accoglienza di un minorenne in Comunità rappresenta l’inizio di un percorso complesso e delicato, un viaggio che mira a costruire le basi per un futuro migliore, offrendo sostegno e integrazione a chi vive momenti di difficoltà. Dietro ogni caso ci sono storie uniche e complesse, che richiedono un approccio educativo personalizzato, capace di rispondere ai bisogni individuali e alle potenzialità di ciascun minorenne.

<sup>1</sup> Responsabile servizi di Comunità, Minori e Famiglia, ASP Parma.

<sup>2</sup> Coordinatrice pedagogica Comunità Educativa per minori L’Alveare, ASP Parma.

Quando abbiamo iniziato a progettare la Comunità l'abbiamo desiderata come un luogo di ascolto, un luogo curato, un luogo sicuro, un luogo accogliente, un luogo dove sperimentare, un luogo dove stupirsi, un luogo aperto alle famiglie e poi, proprio per restare ancorati alla realtà e trovare una via di fattibilità, lo abbiamo pensato come un luogo dove il vuoto e la rabbia, che molto spesso attanagliano i minorenni, potessero trovare uno spazio di trasformazione attraverso la relazione.

Nel provare, incontro dopo incontro, a delineare i contenuti specifici del progetto il gruppo di lavoro, denominato “Cabina di Regia”, ha sempre tenuto come punto di partenza la frattura emotiva che i minorenni e i ragazzi che abitano le Comunità si portano dentro. Già dal primo incontro colpì molto la riflessione della professionista responsabile della supervisione, che guidò il gruppo: «i minorenni danneggiano se stessi e ciò che gli sta attorno perché sono minorenni che sono stati danneggiati a loro volta, sono stati rotti dalla vita». Da qui, nel tentativo di offrire un luogo di relazione, ci si è orientati, non tanto in uno sguardo indagatorio verso il passato, ma verso le sofferenze del presente e sul futuro, lavorando su tre punti fondamentali per la vita dei minorenni: la quotidianità, la famiglia e il mondo esterno. Punti che potessero diventare argomenti di riflessione, di ricostruzione di relazioni: nello specifico, il nostro primo obiettivo era quello di costruire un luogo dove saggiare la vita in comune e nelle sue sfaccettature quotidiane, in cui i minorenni possano apprendere e sperimentare, fare proprie nuove regole di vita da portare nel mondo esterno, anche e soprattutto dopo aver lasciato la Comunità. Da questa prima elaborazione di un disegno sognato, siamo partiti e abbiamo delineato i punti strutturali che sono ancora oggi alla base del progetto.

### **13.2. La declinazione operativa del modello di accoglienza: dalla progettazione alla realizzazione**

L'individuazione della struttura abitativa sita in *Via Scola* a Parma, come sede del progetto, è derivata dall'intenzione di voler riqualificare la struttura e di rilanciare la sperimentazione di un modello di accoglienza diversificato: una comunità educativa residenziale dedicata ad adolescenti nella fascia di età 12/18 anni (fino a 16 anni in ingresso), l'accoglienza temporanea per giovani adulti neomaggiorenni o famiglie vulnerabili, uno spazio di incontro strutturato per famiglie e minorenni di cui si preveda un rientro presso la famiglia d'origine.

La scelta del nome *L'Alveare* ha avuto lo scopo di rappresentare l'operosità del dentro, dove si costruisce, si cura, dove l'educare incontra l'apprendimento e diventa futuro, e di rappresentare l'osmosi con il fuori: il contatto

con l'altro, con il mondo esterno; dove si prendono e si vivono buone esperienze che vanno ad alimentare la cura e la crescita.

La *Cabina di Regia*, il nome che il gruppo di lavoro si è dato, rappresenta la sua funzione di continua riflessione sul progetto, sulla sua natura e su come la Comunità riesce a ricalcarlo e a migliorarlo, attraverso le esperienze di accoglienza dei minorenni; rappresenta uno spazio di riflessione per preservare il progetto contemplando le difficoltà che i percorsi educativi portano con sé.

Come un alveare laborioso, l'équipe lavora per essere una *Comunità a porta aperta*, cioè promotrice di collegamenti in rete con il territorio e soprattutto lavora nella consapevolezza di essere una struttura dentro ad un sistema. La Comunità si muove con l'obiettivo di promuovere le relazioni esterne con tutti gli attori della città, in modo che per ogni minorenne si possa realizzare un percorso interno ed esterno alla Comunità stessa, improntato alla promozione dell'autonomia degli adolescenti e basato sullo sviluppo delle potenzialità di ciascuno di loro.

Il primo elemento innovativo del progetto è stato quello di non basare lo stesso solo sul ruolo dell'équipe educativa e sull'aspetto normativo delle regole date dall'équipe, ma soprattutto sulla natura della Comunità e, quindi, sulle caratteristiche dei minorenni. Per questo motivo il regolamento interno è stato realizzato nella forma definitiva tra novembre 2022 e dicembre 2023, attraverso un percorso di riflessione e di confronto in supervisione da parte dell'équipe educativa; quest'ultima si è focalizzata sulle esperienze educative fatte con i diversi minorenni accolti e, a partire da queste, ha mediato i contenuti direttamente con i destinatari degli interventi. L'intento è stato di creare delle regole non imposte, ma di senso, ricavate dall'esperienza, al fine di migliorare e crescere nella quotidianità.

Il ruolo del coordinatore della Comunità e dell'équipe è stato creato come rappresentazione organizzativa dell'osmosi progettuale, caratterizzato dalla funzione cruciale di essere punto di riferimento per la gestione della quotidianità, per l'orientamento dell'équipe al dialogo e alla riflessione sugli interventi educativi e sulle esperienze giornaliere dei minorenni, e allo stesso tempo come ponte e riferimento per i servizi il territorio e per la famiglia laddove presente.

La famiglia come parte attiva del percorso verso cui pretendere per costruire una alleanza, affinché sia presente nella vita dei minorenni accolti ed anche, laddove possibile, nella vita comunitaria: la Comunità ha lo spazio fisico e relazionale per gli incontri tra minorenni e genitori, affinché i primi possano capire le fragilità dei propri genitori e conseguentemente rafforzarsi nel confronto con loro.

Ripartendo dalle "rotture" interiori, la Comunità aiuta i minorenni a passare dalla violenza verso di sé e verso gli altri, alla costruzione di una nuova indipendenza, anche e soprattutto basata sull'accettazione di sé e sull'amor

proprio, al fine di ritrovare un proprio posto nelle relazioni con gli altri e con la famiglia.

Infine, la centratura del percorso per la costruzione del PEI, costruzione che si avvia fin dall'accoglienza del minorenne per divenire un processo di crescita e accompagnamento dove l'adolescente si sente protagonista attivo.

### **13.3. Il progetto quadro: una fotografia della realtà del minorenne**

Quando un minorenne entra in una comunità (Secchi, 2015), il primo passo è accoglierlo in un ambiente sicuro e protetto, creando un clima di fiducia e supporto. Durante questa fase iniziale, gli educatori lavorano per comprendere la sua storia personale e familiare, collaborando attivamente con i servizi sociali, la neuropsichiatria infantile (NPIA) e altri professionisti coinvolti nel percorso. Attraverso il monitoraggio quotidiano e i colloqui, vengono raccolte informazioni essenziali per valutare il suo adattamento alla vita comunitaria e per stabilire un piano educativo mirato.

Uno degli strumenti fondamentali in questo processo è il progetto quadro, un documento che traccia una visione globale della situazione del minorenne. Questo include una valutazione completa delle sue capacità, delle sue risorse e dei suoi bisogni specifici. Il progetto quadro diventa una sorta di mappa per gli educatori, delineando gli obiettivi a breve e lungo termine e identificando le azioni necessarie per sviluppo e benessere. Si tratta di un documento dinamico, che evolve man mano che il minorenne compie progressi e affronta nuove sfide.

#### *Fase di osservazione: una base solida per il PEI*

Prima di procedere alla stesura del Progetto Educativo Individualizzato (PEI), è essenziale una fase di osservazione della durata di circa tre mesi. Durante questo periodo, gli educatori osservano attentamente il comportamento del minorenne, prestando particolare attenzione alle sue interazioni sociali e alle sue risposte agli stimoli ambientali. Questo momento di riflessione è cruciale per costruire una conoscenza approfondita del soggetto e per porre le basi per un piano educativo solido.

#### *Il PEI: un percorso educativo personalizzato*

Una volta conclusa la fase di osservazione, si elabora il Progetto Educativo Individualizzato. Questo documento strategico, elaborato in

collaborazione con diverse figure professionali (educatori, coordinatori pedagogici, servizi sociali), delinea obiettivi educativi su misura per il minorenne. Gli obiettivi vengono fissati a breve, medio e lungo termine, e includono interventi personalizzati che mirano a sviluppare le capacità cognitive, sociali ed emotive del soggetto. Il PEI diventa così una bussola che guida il lavoro quotidiano degli educatori, adattando strategie e interventi in base alle esigenze specifiche del minorenne. Gli obiettivi del PEI sono personalizzati e mirano a favorire lo sviluppo delle capacità e delle competenze del soggetto in un'ottica di inclusione e autonomia. Sono fissati in modo chiaro e misurabile, permettendo una valutazione periodica dei progressi, e possono essere rivisti e aggiornati in base ai risultati ottenuti e alle nuove esigenze (Bastianoni, Baiamonte, 2014).

### *Condivisione e partecipazione: un progetto condiviso*

Un aspetto fondamentale del PEI è la sua condivisione (Secchi, 2015). Dopo la sua elaborazione, il progetto viene presentato e discusso con tutte le figure chiave che ruotano attorno al minorenne: l'équipe educativa, la famiglia e gli altri professionisti coinvolti. Tuttavia, la vera forza di questo processo risiede nel coinvolgimento diretto del minorenne: partecipare attivamente alla stesura del proprio PEI, infatti, rende il ragazzo consapevole e responsabile del suo percorso. Questo promuove non solo la sua motivazione, ma anche il suo impegno nel raggiungere gli obiettivi fissati, creando un clima di fiducia e dialogo con gli educatori.

### *Valutazione: monitorare il percorso educativo*

La fase di valutazione rappresenta l'ultimo passo del processo educativo del PEI, ma non meno importante. Ogni sei mesi, gli educatori e i professionisti coinvolti si riuniscono per analizzare i progressi del minorenne, utilizzando strumenti di monitoraggio come schede di osservazione (es. "Patti Educativi" condivisi con il minorenne stesso) e colloqui. Anche in questa fase, il minorenne gioca un ruolo attivo: discutere insieme i risultati raggiunti e i passi futuri diventa un momento di grande responsabilità e partecipazione. La valutazione periodica permette di adattare il PEI alle nuove esigenze, garantendo che il percorso educativo rimanga sempre efficace e pertinente.

### *Un progetto in evoluzione*

Il PEI non è un documento statico. È un progetto in continua evoluzione, che si adatta costantemente ai cambiamenti e ai progressi del minorenne. Grazie alla collaborazione tra educatori, famiglie e servizi sociali, il minorenne viene sostenuto lungo il suo percorso di crescita, con l'obiettivo di

integrarsi pienamente nella società e di acquisire le competenze necessarie per affrontare il futuro in autonomia.

### **13.4. Conclusione: un futuro di inclusione e crescita**

Il percorso educativo di un minorenne in comunità è un viaggio fatto di ostacoli, ma anche di grandi opportunità. L'integrazione e il sostegno rappresentano la chiave per offrire a questi giovani un futuro migliore, costruendo insieme un progetto educativo basato su fiducia, partecipazione e crescita personale. In un contesto in cui l'educazione è il pilastro fondamentale, il PEI diventa lo strumento attraverso il quale si può davvero fare la differenza nella vita di un minorenne, donandogli la possibilità di riscoprire il proprio potenziale e guardare con speranza al futuro.

Lo stesso viaggio intrapreso dalla Comunità, per passare dal sogno alla realtà, proprio come un percorso educativo, ha rappresentato il realizzarsi di nuove opportunità e la necessità di affrontare sfide e ostacoli. La sfida più grande è stata porre dinanzi ai minorenni accolti un'équipe giovane e neoformata, anch'essa soggetta al fisiologico fenomeno del turnover. È stato necessario lavorare insieme, soprattutto all'interno del percorso di supervisione pedagogica, per riuscire a mantenere vivo l'obiettivo iniziale, promuovere la costruzione di un gruppo di lavoro che contemplasse al suo interno differenze e assonanze professionali. In questi due anni di attività e nel nostro futuro resta salda la consapevolezza di essere una comunità giovane chiamata a poter e dover continuare a promuovere l'essere équipe, per continuare ad offrire ai minorenni accolti un percorso educativo in cui sentirsi protagonisti.

Ogni accoglienza ha portato con sé le fragilità degli adolescenti, che hanno risuonato nella nostra paura di essere impotenti e ha aperto dubbi metodologici sul nostro operato e sui progetti pensati e proposti ai minorenni, dubbi che proviamo ad affrontare restando in ascolto del minorenne e ricercando la condivisione, anche quando sembra impossibile e talvolta sopraggiunge il pensiero di non essere il posto “giusto”.

Essere promotori di integrazione e sostegno ci ha richiesto e continua a richiederci la capacità di saperci mettere in discussione, di aprirci al nuovo per testimoniare ai minorenni accolti, e a noi stessi, che ogni percorso è fatto di singoli passi, tra loro connessi, ognuno dotato di senso, e che anche le “rotture provocate dalla vita” che attanagliano gli adolescenti e che talora ci spaventano, possono trovare il loro spazio nel più ampio significato del progetto educativo condiviso.

## 14. Il viaggio delle comunità per minorenni: strumenti per non sbagliare strada

di Paola Gemmi<sup>1</sup>

### 14.1. Arrivare per andare

Conoscere e attraversare le comunità per minorenni considerandole la meta di un viaggio ha quel non so che di sfidante, di imprevedibile; qualcuno potrebbe dire anche di magico; proprio come quello che accade quando arriviamo in posto che non abbiamo mai visto e non abbiamo mai abitato. Se per un viaggio partiamo con fissati la destinazione, il mezzo di trasporto, il necessario, quando partì per una comunità spesso non sai dove andrai, quando ci arriverai, come ci arriverai, cosa e chi troverai. Non ci si deve spaventare... nell'immaginario di un viaggio ricorri a cartine, mappe, guide; all'ingresso in comunità si parte da se stessi, dalla propria storia o pezzi di storia e si prova ad organizzarli nello strumento di sintesi e di sistema per eccellenza ovvero il *progetto educativo individualizzato* (PEI), come declinato dalla DGR 1904/2011 (Parte III, Art. 4). È proprio quest'ultimo l'oggetto di riflessione del presente contributo che verrà indagato alla luce della *mission* prevalente di Kairos<sup>2</sup>, ovvero la realizzazione di progetti di accoglienza rivolti ai minorenni, con o senza deficit psico-fisici, oltre che ai giovani adulti neomaggiorenni e ai nuclei familiari mono-genitoriali.

I ragazzi accolti a Kairos sperimentano un contesto educativo teso allo sviluppo accompagnato delle skill per la gestione autonoma e responsabile

<sup>1</sup> Pedagogista ideatrice e fondatrice di Kairos Servizi Educativi Soc. Coop. Soc., supervisore tecnico e progettuale.

<sup>2</sup> Kairos Servizi Educativi è una realtà aziendale articolata in molteplici servizi. In questo contributo ricorgeranno i richiami a *Kquadro*, comunità residenziale socioeducativa, e a *Khora*, comunità residenziale educativo e psicologica o integrata. Per un approfondimento, [www.kairospiacenza.it](http://www.kairospiacenza.it).

della vita di ogni giorno. Ogni professionalità della cooperativa opera per fornire gli strumenti dedicati a valorizzare le risorse personali, mai disgiunte dalla compatibilità con il contesto generale della struttura residenziale ospitante.

L’asse portante dell’approccio di ogni azione educativa è la centralità della persona in quanto attore sociale del territorio nel quale è chiamata a sentirsi a proprio agio e interagire pro-positivamente, in via prioritaria, per quanto non esclusiva, attraverso la qualificazione professionale, e l’autonomia abitativa. Nel caso dei nuclei mono-parentali, questi aspetti vanno di norma conciliati con l’acquisizione o il rinforzo delle competenze genitoriali.

Ascolto, disponibilità emotiva, capacità di saper attendere, affiancamento: sono solo alcune delle frecce all’arco di Kairos per riuscire a far accettare le piccole case, dove i giovani ricompongono i puzzle della loro vita, all’interno della più grande casa che è il mondo là fuori, verso il quale vogliamo possano approcciarsi a testa alta e con pari opportunità.

Si parte da questa motivazione assoluta per rispondere ad alcuni interrogativi, che nel corso del testo verranno argomentati, ispirandoci da una citazione di Kaneklin e Orsenigo (1992, p. 22) ovvero: “La comunità è il posto in cui si arriva per imparare a come andarsene”.

Questa massima porta con sé una dinamicità non banale: è l’idea di movimento che guida il principio di arrivare (in comunità) per andare (dalla comunità). Due polarità, l’ingresso e l’uscita, tra le quali i professionisti dell’accoglienza sono chiamati a dispiegare le energie necessarie affinché la forma del PEI sia riempita di sostanza virtuosa.

Come si costruisce dunque il PEI?

Quali i presupposti teorici di base?

Che significato riveste per l’équipe pedagogica del servizio?

E per l’équipe curante?

Che il viaggio abbia inizio.

## **14.2. Prima tappa: il modello di comunità come punto di partenza**

Ogni collocamento non può prescindere dal modello di riferimento, molto più di un canovaccio, per quanto non immutabile al variare delle contingenze e degli aggiornamenti di un bisogno o della modalità stessa di risposta.

Kairos ha sistematizzato progressivamente la nozione di dispositivo, fornita da Riccardo Massa (1987), con l’intento di evidenziare l’importanza dei suoi elementi costitutivi per lo sviluppo dei minorenni.

Il modello di comunità derivato ha scomposto e ricomposto le tre dimensioni costitutive, del *soggetto*, dell'*organizzazione* e del *processo*.

Analizziamole nel dettaglio.

La *dimensione del soggetto* si riferisce al minorenne e al suo sviluppo, al suo accompagnamento verso un cammino di cambiamento e di crescita personale. I suoi principi sono la personalizzazione, l'empowerment, l'accompagnamento e la responsabilizzazione.

La *dimensione dell'organizzazione* guarda al modus operandi, alla struttura e agli operatori che vi operano. La collaborazione tra i colleghi, tra servizi, con le famiglie e tra le famiglie stesse.

La *dimensione del processo* si sofferma sui principi che orientano l'azione degli educatori professionali, ovvero l'intenzionalità, la progettualità, le forme del quotidiano e la valutazione.

La prassi educativa quotidiana si modella su questo paradigma metodologico, che le équipe, la rete multi-professionale di contesto e, gradualmente, i minorenni e le famiglie sono coralmente chiamati ad assimilare, sul piano comportamentale ma prima ancora attitudinale.

La fase di valutazione e accoglimento della domanda di ingresso dipendono molto da questa cornice di riferimento della struttura, affinché i giovani aspiranti alla presa in carico trovino il contesto più appropriato in termini di tempi e spazi di vita.

Il modello di comunità regola inoltre il flusso *arrivare per andare*, poiché influenza – ed è influenzato (da) – gli intrecci di vita e relazioni che si evolveranno nella struttura residenziale, dinamiche di competenza non solo dell'équipe ma dell'intera rete curante, nucleo familiare incluso.

Si strutturano ruoli e funzioni precise per ogni soggetto coinvolto, accomunati dalla riconquista del benessere del ragazzo e dal supporto allo stesso per acquisire protagonismo nelle scelte di crescita individuale. Fondamentale è la riflessione su come sentirsi coinvolti e pro-attivi nella costruzione di significati intelligibili.

Empiricamente, gli anni di attività sul campo portano a dire che PEI e PEII (*progetto educativo individuale integrato*) (DGR 1904/2011) sono uno tra gli elementi, per quanto importante, del corredo di ogni minorenne che si approccia all'oscillazione dell'*arrivare per andare* nelle nostre comunità. Il rischio di subire l'influenza di ciò che è stato nel percorso precedente è sempre in agguato. Il danno in potenza, da scongiurare con applicazione e professionalità, è quello della profezia che si auto-avvera, nel caso in cui gli operatori elevino i PEI (e/o PEII, di cui parlerò tra breve) a indicatori statici di come dovrà svilupparsi la presa in carico. “Sicuramente sarà così anche

qui da noi”, “prepariamoci, ne vedremo delle belle”<sup>3</sup> sono alcune conclusioni idealtipiche, dei bias interpretativi da parte dell’équipe, luoghi comuni da superare, considerando invece i minorenni in ingresso come pagine bianche, storie nuove da raccontare con gli strumenti offerti dal modello di comunità, guida e motore di ogni intervento operativo.

### **14.3. Seconda tappa: il PEI (progetto educativo individuizzato)**

La stesura del PEI richiede l’approccio sartoriale che si ha per un abito su misura, in cui ogni frammento di storia personale concorre al risultato e allo sviluppo in divenire dell’intero progetto.

I due lustri di attività della comunità educativa *Kquadro* hanno lasciato in eredità l’importanza del tempo di osservazione, che deve essere congruo (di norma sui due mesi dall’ingresso), per consentire di approciarsi alla compi-lazione nelle condizioni ideali.

In questa fase, l’équipe educativa è chiamata, tramite la relazione dedi-cata, a cogliere i tratti caratteriali ricorrenti della persona. Nella relazione, lo spazio educativo si emenda da pregiudizi, permettendo di vedere l’altro in modo nitido, sia nella sua soggettività che nella dimensione di nuovo com-ponente del contesto gruppale.

Valorizzato questo tempo, con la conferma del proseguo della progettua-lità si iniziano a mettere a fuoco gli obiettivi a breve, medio e lungo termine. Gli ambiti che fungono da indicatori principali riguardano le capacità comu-nicative, i rapporti con la famiglia, la predisposizione a socializzare, la cura personale, la relazione con il proprio corpo, la gestione dell’affettività, la ca-pacità di interiorizzare le regole della comunità, l’autocontrollo, l’orienta-mento spaziale, l’uso responsabile del denaro, il rendimento scolastico, gli intere-sseri personali.

L’équipe si fa carico di individuare gli obiettivi, che saranno monitorati e aggiornati dagli operatori, veri custodi della gestione di questi item, attra-verso i quali raccontare il processo di destrutturazione e ristrutturazione. Non si escludono, anzi, laddove possibile si incentivano, gli spazi di concerta-zione diretti con l’ospite, aperture che favoriscono l’instaurarsi del rapporto di fiducia tra minorenni e adulti della casa.

La privazione dei beni e la non soddisfazione dei bisogni fondamentali svuota e distacca. Lo spazio e il tempo della comunità saranno gli architravi di un equilibrio da recuperare da parte dei ragazzi, chi più chi meno,

<sup>3</sup> Note di conversazioni di équipe educative.

bisognosi di sintonizzarsi su frequenze diverse dalla stanchezza provata verso il mondo esterno e le sue relazioni, tra famiglie mancanti, adulti fragili, giorni e notti trascorsi in strada nella marginalità più spinta.

Compito del PEI è raccontare il processo trasformativo della persona, anche allo scopo di relazionare le autorità competenti e i diversi portatori di interesse, a partire dal nucleo di origine, chiamato a un ruolo attivo nella definizione di una rinnovata immagine di famiglia.

L'approccio olistico muove dal minorenne, soggetto della trasformazione, per coinvolgere e abbracciare ogni elemento di contatto con la realtà che lo circonda, dalle relazioni amicali al rapporto con gli adulti. Chi siamo, cosa sappiamo fare, che desideri coltiviamo, quali sono le nostre aspirazioni più alte: domande a cui la comunità aiuta a rispondere, prima con un fare prudente e gradualmente con sempre più persistenza: sincronica (da parte degli attori educativi) e diacronica (nel senso dello sviluppo temporale dell'azione educativa stessa).

Grazie al PEI si avrà inoltre periodica contezza dei limiti e delle difficoltà emergenti, oggetto dei monitoraggi interni finalizzati all'attribuzione di scale di valore delle criticità e della conseguente gerarchia di strategie risolutive da mettere in campo.

Solo quando queste condizioni saranno soddisfatte si potrà affrontare l'ultimo passaggio, non meno importante: *il progetto di dimissione*, vertice del triangolo formato con il percorso di inserimento/osservazione e il PEI, elementi centrali per dare forma e sostanza al percorso residenziale del minorenne e della rete che gli gravita attorno.

#### **14.4. Sentiero alternativo: il PEII (progetto educativo individualizzato integrato)**

Kairos dedica ampio spazio alla lettura costante dei bisogni espressi dal territorio e dall'utenza, sia per migliorare in efficacia ed efficienza il suo approccio, che per aggiornare l'offerta di servizi utili, applicando alla sua stessa gestione d'impresa la dinamicità e personalizzazione che propone ai propri ospiti nei percorsi di accoglienza. All'educativa residenziale rappresentata da *Kquadro*, nel 2017 è stata affiancata *Khora*, comunità educativa integrata, pensata come evoluzione progettuale dedicata a una più compiuta risposta alle istanze, di matrice non esclusivamente educativa di pre-adolescenti e adolescenti, sempre più complesse e articolate.

L'introduzione dell'aspetto *psico* ci consente in questa sede di comparare il PEI, proprio delle comunità educative, con il PEII (progetto educativo individuale integrato), caratteristico invece di quelle integrate.

Questo secondo tipo di struttura lascia invariata la fase di osservazione iniziale poc’anzi descritta. Vale la pena ricordare invece la distanza tra questo tempo/spazio e quelli di una comunità terapeutica o di un reparto di SPDC (Servizio Psichiatrico di Diagnosi e Cura), riferimenti che per affinità sono spesso collegati – e confusi – con la comunità integrata, per quanto sostanzialmente diversi.

L’osservazione è identificata nel documento in uso all’équipe multi-professionale come progetto di inserimento, dal quale poi deriva, se la presa in carico è confermata, il c.d. PEII.

A parità di fasi di sviluppo dell’inserimento, va notato come il tempo di una progettualità integrata scorre molto più lento rispetto allo standard delle strutture residenziali educative. I contatti e le relazioni tra educatori e ospiti necessitano di approcci diversificati, persino estemporanei in una prima fase, affinché si arrivi a calibrare la misura adatta al singolo e da lì muovere i primi passi. L’agire quotidiano *dentro* la casa/comunità è indissolubilmente legato agli obiettivi individuati come prioritari per la persona, nel dato momento, nel dato contesto, alle condizioni date.

La stanchezza dei ragazzi che arrivano in comunità, così definita a proposito degli ospiti della struttura educativa, in questo caso è compromissione. Il livello di sofferenza interiore dell’ospite della comunità integrata, al suo arrivo, è importante. Di fronte abbiamo minorenni impauriti, disorientati e diffidenti, non di rado inconsapevoli delle ragioni profonde del loro malesere e del tutto ignari sul come affrontarle, lenirle, risolverle.

PEI e PEII aiutano a ordinare la quotidianità, tra pari e con gli adulti di riferimento. Fotografano il processo di trasformazione, aiutano a fissare *il chiarimento dentro e la soluzione dei problemi fuori*.

Se il *quanto* (il tempo che scorre lento) è assodato, il *come* rappresenta un altro fattore di capitale importanza, pena il fallimento del progetto. Nulla può essere lasciato al caso: improvvisare significa confondere e minare la sicurezza che invece deve essere trasmessa a piene mani.

Acquisite queste evoluzioni, anche per la presa in carico integrata si potrà affrontare l’ultimo vertice del triangolo: *il progetto di dimissione*.

Si è già fatto riferimento alla centralità di questi tre passaggi nella definizione del tempo in struttura del minorenne e del tempo *fuori* della sua rete dedicata. A tal proposito, nel caso della comunità integrata, stante la dimensione sanitaria, un determinante nodo è rappresentato dall’UONPIA (Unità Operativa Neuropsichiatria Psicologia Infanzia Adolescenza), il cui monitoraggio sul ragazzo si interseca senza soluzione di continuità con i contenuti, i nessi e le restituzioni propri del PEII.

Come rivela la parola stessa, la parte sanitaria si integra con l'asse educativo. La terapia riveste infatti un ruolo centrale nell'andamento delle progettualità residenziali integrate e verso il benessere generale del minorenne.

#### **14.5. Terza tappa: la destinazione**

La documentazione delle fasi di entrata e uscita e di ciò che nel mezzo avviene, prodotta attraverso PEI e PEII, concorre ad arricchire la storia di vita del minorenne accolto.

Ciò nondimeno, il percorso trasformativo, lo stare dentro all'*arrivare per andare* registrati nei progetti educativi individualizzati ha permesso, anche nelle situazioni più complesse e articolate, di tracciare gli scenari futuri di queste giovani esistenze accolte.

È affascinante constatare come la trasformazione prodotta dal percorso di ogni giovane abbia un che di generativo, concorrendo a ristrutturare la realtà circostante, a partire dal nucleo familiare. Come ogni rientro da un viaggio, luoghi e persone hanno sfumature più varie, che inducono a riconsiderarsi e scegliersi di nuovo, forti delle esperienze passate, degli imprevisti affrontati, di una maggiore consapevolezza rispetto alle mete future, oltre alla famiglia, la scuola, gli amici, lo sport. Nulla è avulso dalla rendicontazione meditata promossa da questi strumenti. Lo spazio e il tempo della comunità resta la fondamentale palestra per allenarsi a una riappropriazione generale di ogni aspetto della vita.

In conclusione, per chiudere laddove si è iniziato, con le tre dimensioni, *del soggetto, dell'organizzazione, del processo*, che abbracciano rispettivamente i minorenni accolti, le loro interconnessioni con il prossimo, il loro livello di benessere, è stata scelta la metafora del viaggio. A parere di chi scrive, nulla si addice meglio al significato autentico dello strumento presentato, attorno al quale i ragazzi ospiti mettono a fuoco il punto di partenza, le tappe intermedie, la meta di arrivo.

In comune hanno tutti tragitti che hanno subito battute di arresto e deragliato dalla via maestra, ma non per questo hanno perso il senso di essere compiuti e di diventare, con il tempo, la pazienza e tanta abnegazione, più comodi e soddisfacenti.

# 15. Comunità socioeducativa *Laboratorio Lesignola*: la relazione e la regolazione emotiva al centro

di *Marta Ferretti*<sup>1</sup> e *Carminio Gambacorta*<sup>2</sup>

*Veniamo al mondo per entrare in connessione*  
(Deb Dana)

## 15.1. Le origini

Ci sono stati due aspetti che ci hanno guidato a creare la realtà di Lesignola, Cooperativa Sociale nata sulle colline di Canossa che si occupa di Interventi Assistiti con gli Animali<sup>3</sup> e gestisce attualmente due Comunità socioeducative per minorenni.

Il primo aspetto riguarda il voler lavorare dove vivevamo: ci siamo trasferiti dalla città, affascinati dal sentire che qui si vive una dimensione “altra”, di interconnessione, di contatto con la natura e con la bellezza. Scegliere di vivere in questo luogo significa anche scegliere un modo differente di vivere, legato a ritmi e sensazioni dettati dalla natura, più vicini alla meraviglia, più attenti a cosa succede fuori e dentro di noi.

Il secondo aspetto riguarda il fatto che volevamo fare un lavoro in cui poter valorizzare la relazione come cura e intuivamo una connessione fra il desiderio di vivere con tempi e modi diversi e creare un servizio in cui la cura si basasse sulla relazione, sulla presenza e sul contatto.

Con il tempo abbiamo realizzato che la natura porta le persone a provare stupore con una certa affidabilità e la sensazione di essere connessi a

<sup>1</sup> Psicologa, psicoterapeuta sistematico relazionale. Fondatrice di Coop Laboratorio Lesignola. Da anni si occupa di relazione d'aiuto promuovendo la consapevolezza personale come fondamento del benessere individuale

<sup>2</sup> Chirurgo Veterinario. Educatore. Fondatore di Coop. Sociale Laboratorio Lesignola. Esperto di Interventi Assistiti con gli Animali, sia in Comunità che nelle Scuole. Da tempo ha approfondito la formazione per adulti (educatori, insegnanti, genitori) attraverso la relazione con i cavalli.

<sup>3</sup> Gli Interventi assistiti con gli animali (IAA) sono progetti finalizzati a mantenere o migliorare la salute e il benessere fisico, psichico e sociale delle persone mediante l'*interazione positiva con animali domestici*. In Italia sono regolamentati dall'Accordo tra il Governo, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano sulle “Linee Guida per gli Interventi Assistiti con gli Animali (IAA)” del 25 marzo 2015.

qualcosa di più grande di noi è rassicurante e consolatoria: questo era ciò che più di ogni altra cosa volevamo condividere.

L'idea di fondo della Comunità educativa – che mi rendo conto prende forma solo in questo momento in cui ci stiamo dedicando a riflettere, scrivere, documentare quanto vissuto – è stata quella di offrire un ambiente di cura in cui i ragazzi potessero organizzare le loro esperienze interne e venire consolati, regolati dalla natura, dagli animali, dal contesto, dagli educatori, per imparare attraverso tutto questo la sicurezza personale e interpersonale.

Pur essendo il nostro, all'inizio, un contesto familiare, e pur nascendo il progetto da un'esperienza di vita, lo abbiamo impostato come sfida professionale legata al desiderio di offrire agli adolescenti sicurezza emotiva: non offrivamo una famiglia ma una “scuola” dove conquistare un senso di consapevolezza e disponibilità alla relazione che li aiutasse a “innamorarsi della vita e assumersi il rischio di vivere” (Dana, 2019, pag. 1)<sup>4</sup>.

Il lavoro educativo è stato impostato sul valore della relazione d'aiuto rogersiana (2000), intesa come relazione rispettosa e capace di favorire la consapevolezza personale, che porta il singolo a trovare in sé le risorse per la realizzazione personale. È stato poi arricchito dalle declinazioni operative di Gordon (2002) riguardo le modalità di comunicazione efficace e Rosenberg (1999; 2003) e l'attenzione ai bisogni come motori del nostro mondo emotivo e relazionale.

L'aspetto che fin da subito ha contraddistinto la nostra identità come Comunità è stato il valorizzare la relazione con gli animali come strumento educativo tanto per i ragazzi quanto per gli educatori.

L'ispirazione è nata conoscendo l'esperienza di Green Chimneys, struttura residenziale educativa a nord di New York che fa della relazione con l'animale il proprio principio educativo. Il fondatore, Samuel Ross (2011), ha come obiettivo il promuovere le interazioni uomo-animale e uomo-natura con la convinzione che minorenni con problemi emotivi possano acquisire sicurezza e diventare socialmente esperti prendendosi cura degli animali: collegare minorenni e animali per creare speranza era il suo obiettivo.

Durante le nostre visite a Green Chimneys abbiamo ricevuto una formazione sul loro approccio teorico, corredata da protocolli precisi e chiare linee operative. Per diversi anni abbiamo lavorato per adattare questo approccio al nostro contesto, riproponendolo all'interno della nostra equipe e approfondendo in modo molto concreto le competenze legate al dialogo e all'ascolto.

<sup>4</sup> Deb Dana definisce in questo modo la Teoria polivagale (Porges 1994), che negli ultimi anni ha fornito, a chi lavora nel campo della traumatologia e della psicosomatica, un fondamentale modello di comprensione su ciò che accade dal punto di vista neuroanatomico, quando un individuo sperimenta un trauma persistente all'interno delle proprie relazioni di attaccamento.

Lo studio e la curiosità sono sempre stati la nostra rota e in questi ultimi anni ci siamo interessati ed abbiamo approfondito le conoscenze e i metodi della neurobiologia interpersonale (Siegel, 2013): una disciplina che studia il modo in cui la mente si sviluppa a partire dalla reciproca influenza tra relazioni umane e struttura e funzioni del cervello. Focus di questo approccio è il comprendere in che modo il cervello dia origine ai processi mentali e sia direttamente modellato dalle esperienze interpersonali.

“Le connessioni umane creano le connessioni neurali dalle quali emerge la mente” (Siegel, 2013).

La mente è sia *embodied*, nel corpo, che relazionale: i contesti educativi possono dunque influenzare la capacità di dare forma al mondo interno.

Ogni comportamento è strettamente correlato ai nostri vissuti, nasce dai nostri bisogni ed è visto come un tentativo del Sistema Nervoso Autonomo di regolare l’attivazione emotiva la quale non fa parte del nostro bagaglio di competenze innate, ma va imparata relazionandosi con adulti significativi.

Il cervello in crescita non possiede “nemmeno” la struttura per una regolazione autonoma del sistema nervoso: il lobo frontale, la regione del cervello responsabile della capacità di prendere decisioni, di controllare gli impulsi, di ragionare e di attuare la regolazione delle emozioni, non si sviluppa in modo completo fino all’età di 25 anni. La funzione di regolatori emotivi dei ragazzi viene svolta dagli adulti e per riuscire a regolare gli altri è fondamentale essere capaci di regolare se stessi. Regolato non vuole dire calmo, ma organizzato, consapevole; significa sentirsi più grandi di ciò che succede e sentirsi capaci di gestirlo.

Lo scorso anno durante una formazione<sup>5</sup> riguardo la relazione genitori/figli abbiamo visto per la prima volta un video che consideriamo rivelatore: the Weeping Camel. Questo è un video particolare; va guardato più volte, con calma, prendendosi tempo.

Nel Sud della Mongolia, nel deserto del Gobi, una mamma cammello rifiuta il piccolo che ha partorito dopo un travaglio lungo e faticoso durato due giorni. Il piccolo è albino, diverso. La tribù dei pastori, che ha bisogno del cammello (e qui si sottolinea la reciprocità e l’interconnessione), cerca di aiutare la mamma a riconquistare un senso di sicurezza e di apertura al figlio.

Attraverso un rituale una donna, accompagnata dalla musica, utilizza la propria voce, il respiro, il canto, il tatto, le carezze, sotto lo sguardo attento, la pazienza e la compagnia presente degli anziani, dei bambini e degli altri cammelli, in un contesto in cui l’interconnessione si fa presenza.

<sup>5</sup> EMDR parent-child & attachment specialist - intensive certificate program AGATE INSTITUTE (trauma informed education).

L'ingaggio sociale, essenziale per la sopravvivenza, dipende dalla nostra capacità di regolare il nostro sistema nervoso autonomo e se non siamo in grado di farlo da soli, possiamo essere aiutati a farlo.

Il cortometraggio è un suggestivo e commovente esempio di co-regolazione e credo possa rappresentare proprio ciò che avviene in Comunità.

Mi piace pensare che la Comunità sia un posto in cui si riparano legami, si ripristina la nostra capacità biologica di connessione, si impara la regolazione.

In Comunità arrivano ragazzi iper attivati, abituati a utilizzare l'aggressività come modalità principale di espressione, oppure congelati, ritirati, spenti nelle loro speranze e nel loro funzionamento e hanno bisogno di ampliare la loro finestra di tolleranza<sup>6</sup> per poter ritrovare la strada verso un equilibrio personale e relazionale.

Il nostro lavoro in Comunità è un lavoro di equipe alla quale si riconosce un bisogno di sostegno, di una compagnia che sorregga, consigli, incoraggi, regoli. Il nostro è un lavoro sostenuto da una cultura organizzativa, da rituali, tempi stabiliti, pazienza, cura, attenzione in un contesto in cui gli animali e la natura ci aiutano a interagire con i ragazzi per aiutarli a recuperare la sicurezza e la vera reciprocità. La relazione e la regolazione al centro.

## **15.2. L'arte della relazione e della co-regolazione: il sistema di rilevazione del pericolo**

“Tutte le forme di disagio psicologico comprendono sia la difficoltà nell’instaurare relazioni soddisfacenti e funzionali sia problemi nella regolazione dell’arousal (rabbia, spegnimento, ipereccitazione, disorganizzazione). Solitamente si tratta di una combinazione di queste due componenti” (Van der Kolk, 2014, pag. 90).

I minorenni che ospitiamo raramente hanno diagnosi psichiatriche, ma hanno sempre un profondo bisogno di sicurezza per calmarsi, curarsi e crescere. Il più delle volte portano in Comunità pochi vestiti, tanti oggetti (e se non li hanno all’ingresso li accumuleranno nel tempo), poche spiegazioni logiche, un pugno di relazioni insoddisfacenti e molti comportamenti difficili da gestire, per loro e per le persone che li circondano.

Quando si vivono delle condizioni traumatiche o si è esposti per lungo tempo a situazioni stressanti è come se il sistema di rilevazione del pericolo

<sup>6</sup> Finestra di tolleranza: concetto introdotto da Daniel Siegel in relazione al fenomeno della disregolazione emotiva a indicare la capacità di utilizzare strategie di regolazione emotiva flessibili e adatte al contesto.

venisse ritarato. Il senso di minaccia si attiva molto più facilmente, si ha la sensazione di vivere nel presente emozioni del passato e, soprattutto, ci si sente sopraffatti, senza prospettive di risoluzione e questo spesso rende difficili le relazioni quotidiane.

Così i report quotidiani degli educatori si popolano di frasi del tipo: “Maria (nome di fantasia) si è sfogata... piangendo, dice che la sua vita fa schifo e che non sta bene. Nessuno può aiutarla, a 18 anni non ci arriva, se continua a stare male così”.

L'equilibrio fra amigdala e i lobi frontali cambia e diviene molto più difficile controllare emozioni e impulsi, con Post Traumatic Stress Disorder o con quelli che possiamo definire traumi complessi dello sviluppo<sup>7</sup>: “Il cervello emotivo ha la precedenza nell'elaborazione delle informazioni in entrata” (Van der Kolk, 2014, pag.70).

L'amigdala ha la funzione di definire se ogni stimolo è una minaccia o meno, ma nelle persone traumatizzate il filtraggio del talamo diviene più debole, c'è un sovraccarico sensoriale costante e l'amigdala tende a valutare minacciosi anche stimoli minori. È come se mancasse il portiere per parare i goal.

L'ippocampo, adibito ad aiutare l'amigdala nelle valutazioni di sicurezza o pericolo confrontando le nuove informazioni con quelle passate, non viene consultato, perdendo la possibilità di esercitare la sua funzione di regolatore dell'amigdala stessa. Quest'ultima invia un messaggio istantaneo all'ipotalamo e al tronco encefalico, che secernono l'ormone dello stress, sollecitando il sistema nervoso autonomo a organizzare di concerto una risposta di tutto il corpo. Gli ormoni dello stress nelle persone esposte a traumi, inoltre, impiegano molto tempo a ritornare sotto controllo e aumentano velocemente in risposta a stimoli stressogeni di lieve entità. Da qui problemi di memoria, attenzione, irritabilità, disturbi del sonno, ansia e depressione, tutti sintomi con i quali si impara ben presto a fare i conti nella quotidianità della Comunità.

### **15.3. Da dove partire?**

*La scienza della sicurezza* (Dana, 2019)<sup>8</sup> indica la necessità di coinvolgere il sistema di sicurezza del cervello dal basso verso l'alto prima di promuovere nuovi modi di pensare: la via maestra per la regolazione emotiva è

<sup>7</sup> Nei traumi complessi lo stress non dipende da un evento singolo, ma da rotture avvenute nel sistema motivazionale dell'attaccamento, che impattano il ritmo del nostro sistema biologico e del nostro sistema regolatorio.

<sup>8</sup> Così Deb Dana definisce la Teoria Polivagale di Steve Porges, formulata nel 1994 che fornisce una comprensione fisiologica e psicologica di come e perché le persone si muovano all'interno di un ciclo continuo di mobilizzazione, disconnessione e ingaggio.

una comunicazione che *parte dalle viscere* prima che dai pensieri, che parte dalla relazione sperimentata prima che da quella pensata, da uno sguardo e un contatto prima della parola, dal respiro prima che dal ragionamento.

Fondamentale su questo aspetto è il contributo di Bessel van der Kolk che ne “Il corpo accusa il colpo” (2014) spiega come le scansioni di neuroimaging<sup>9</sup> rivelino chiaramente come l’equilibrio fra parte destra e sinistra del cervello sia modificato dal trauma.

Una delle scoperte più significative è stata rappresentata dal rilevare come durante i flashback, stimolati in persone che hanno vissuto condizioni traumatiche, il cervello si accenda solo nel lato destro. L’area di Brocà (deputata al linguaggio situata nella parte sinistra del cervello) si spegne durante la riattivazione dello stress «il cervello razionale è impossibilitato a parlare con il cervello emotivo» (Van der Kolk, 2014, pag.56).

Penso subito all’*alessitimia* di cui spesso soffrono i minorenni ospiti: impossibilità di tradurre in parole le emozioni, cioè non possono descrivere ciò che sentono, non riescono a identificare il significato delle loro sensazioni fisiche.

Così chiunque abbia messo piede a Lesignola conosce l’esercizio del Meteo. Ogni attività, ogni riunione, fra adulti o fra ragazzi, fra ragazzi e adulti, e a volte anche i colloqui, iniziano con questo esercizio di consapevolezza, in cui ognuno racconta come sta, utilizzando un’immagine metereologica. In questa pratica molte volte a sorprenderci sono proprio i minorenni più stressati, agitati, i più arrabbiati, con i loro “normale”, o “sole”, “calmo”, “tranquillo”, “in pace” o “non so dire”. Se agli inizi la sensazione era quella che non volessero raccontarsi, che volontariamente si sottraessero, col tempo abbiamo realizzato che non hanno le parole per descrivere quello che provano che faticano ad essere “in contatto”. Abbiamo capito che non è da noi che si difendono, ma dal loro mondo interiore.

Questo passaggio è delicato ed importante: i minorenni in Comunità attivano un sistema di difese estremamente protettive legato a una sorta di intensa *fobia del loro mondo interiore*. Non vogliono parlare di sentimenti, si sottraggono, anche fisicamente (li vediamo col cappuccio della felpa abbassato sugli occhi, con le frange così lunghe da coprir lo sguardo), non rispondono, si isolano, a volte si nascondono, altre si dissociano, altre esplodono. Questo ci ha aiutato a cambiare prospettiva ed ampliare il nostro orizzonte di intervento: come utilizzare altri canali oltre alla parola, oltre al cognitivo, oltre alla logica?

<sup>9</sup> Il Neuroimaging, o imaging cerebrale, è l’uso di varie tecniche per la mappatura diretta o indiretta della struttura, della funzione o della farmacologia del sistema nervoso.

E se la comunicazione bidirezionale tra corpo e mente è stata a lungo ignorata dalla scienza occidentale (rappresentando invece una parte fondante delle pratiche di guarigione tradizionali in molte altre parti del mondo) negli ultimi anni siamo più consapevoli di quanto sia importante combinare *approcci top down* (che attivano il coinvolgimento sociale) ad altri *bottom up* (che calmano la tensione fisica del corpo).

La regolazione top down rafforza la capacità della corteccia prefrontale mediale (quella legata all'autoconsapevolezza e all'interocezione, la parte del cervello che osserva cosa succede dentro di noi permettendoci di sentire cosa stiamo sentendo) che Joseph Le Doux<sup>10</sup> ha dimostrato essere l'unica via di accesso al cervello emotivo (Der Kolk, 2014, pag. 236).

In risposta a questi nuovi importanti impulsi il nostro sforzo è stato quello di creare spazi di incontro e di contatto attraverso strumenti come il meteo, chiedendo agli educatori di avere una postura centrata e consapevole, non solo nei colloqui, ma durante tutte le quotidiane attività educative.

Il nostro tentativo è quello di usare *l'incontro* come momento nel quale le parole offrano un ingresso delicato all'esperienza autonomica.

La teoria polivagale riporta poi che circa l'80% delle fibre del nervo vago è afferente, cioè partono dal corpo e arrivano al cervello. Possiamo educare il nostro sistema di arousal allora anche tramite il respiro, la postura del corpo, il contatto, il gioco, il movimento o le esperienze di stupore (esperienza di bellezza, di conoscenza, di curiosità): ciò che ci ha ispirato all'inizio.

Per questo le attività con gli animali sono per noi un grande aiuto e un esempio di come si possa stare in relazione in modi che co-regolino, facciano compagnia, privilegino lo stare, non il fare.

“Il trauma non è l'evento ma la sensazione di solitudine che arriva con esso” (Badenock, 2023, pag. 25)<sup>11</sup>: io non ti aggiusto, *ti faccio compagnia*.

L'idea di fondo è dunque allenare la capacità di *companionship*: rallentiamo, fermiamoci un attimo, sperimentiamo come le emozioni siano *messaggio* e possiamo imparare a sederci un po' con loro, possiamo imparare a stare.

<sup>10</sup> Joseph Le Doux, neuroscienziato statunitense. I suoi studi hanno riguardato il funzionamento del sistema limbico in relazione agli stati emozionali e i modi in cui si esprime la personalità umana.

<sup>11</sup> Bonnie Badenock psicologa statunitense che ha trascorso gli ultimi 10 anni integrando le scoperte della neuroscienza nell'arte della terapia. Il suo lavoro come terapeuta si è concentrato sull'aiutare i sopravvissuti ai traumi e coloro che hanno ferite di attaccamento significative a rimodellare il loro panorama neurale per supportare una vita di significato e resilienza.

Vogliamo far pratica e allenarci a sostituire il giudizio con il senso di curiosità per mostrare ai minorenni un nuovo modo di relazionarsi con il proprio mondo interno.

Essere veramente sentiti e visti, sentirsi compresi nella mente e nel cuore di qualcun altro diventa un'importante esperienza di reciprocità e consapevolezza.

Tutto questo ha a che fare e favorisce la capacità di *mentalizzazione*, cioè l'avere la propria mente in mente.

La mentalizzazione è fondamentale nei processi di autoregolazione e viene appresa attraverso il rispecchiamento che riceviamo dagli adulti significativi che ci accompagnano: un cervello ha bisogno di un altro cervello per crescere, abbiamo bisogno di sentirsi visti, compresi da un'altra persona per diventare capaci di ascoltare noi stessi e di prestare attenzione agli altri. La mente ha bisogno di trovarsi nella mente dell'altro perché la sua esistenza venga validata.

I minorenni che vivono in Comunità spesso sperimentano impedimenti significativi nell'imparare a dare significato alle azioni degli altri ed ai segnali affettivi: falliscono così nel mentalizzare e attribuiscono intenzioni scorrette agli altri.

Per questo il processo di *rispecchiamento*, l'*ascolto attivo*, l'aiuto a organizzare gli accadimenti sono strumenti riparatori importanti di cui l'educatore si serve.

Al netto delle tecniche diverse di cui ci dotiamo, ogni intervento ha come scopo la creazione di uno spazio sicuro, racconta la fiducia nel ragazzo che abbiamo di fronte, ogni incontro, ogni azione esprime la convinzione che lui, come persona, abbia le risorse per la propria guarigione.

Attuare questo richiede pratica, richiede un continuo lavoro su noi stessi, ci spinge a lavorare sulla nostra capacità di contenimento.

Dobbiamo avere e restare in uno stato regolato per fornire sicurezza: esercitare pratiche di *mindfulness*, di respiro e di gestione dello stress è una pratica fondamentale per ogni membro dell'equipe.

Puoi regolare le emozioni dei minorenni se sai regolare le tue: è fondamentale essere centrati, consapevoli, conoscersi e rimanere connessi.

La competenza principale che possiamo trasmettere loro riguarda questo tipo di *presenza*, capace di osservare, non giudicare, mettere confini facendo arrivare che si è con loro, tenendo i conflitti senza farsi ingaggiare.

Essi imparano per imitazione: osservare l'educatore che dà parole ai propri sentimenti, alle proprie reazioni o rispecchia i loro sentimenti, descrive i loro comportamenti è un'esperienza nutritiva. Osservarlo mentre costruisce un senso al comportamento di crisi, propone strategie di regolazione

attraverso il respiro, il movimento o il gioco rappresenta un apprendimento di crescita.

La relazione più intima che abbiamo con noi stessi nasce da quella avuta con le figure di attaccamento e guida le relazioni con gli altri: nei minorenni ospiti in Comunità l'interazione educatori-ragazzi è un'occasione unica per apprendere tutto questo.

## 15.4. Gli IAA come esperienza incarnata per gli educatori

“Una persona molto ferita dagli altri esseri umani ha bisogno di altri regni. Per questo accosto alberi e animali, perché il regno vegetale e quello animale possono ospitare i sogni dei bambini rotti e dargli provvisorio asilo” (Candiani, 2021, pag. 12).

Spesso ci si interroga su quale sia l'utilità degli animali in percorsi educativi in un contesto come quello residenziale della Comunità educativa, raro è pensare come possano essere educativi per gli educatori.

Come abbiamo visto, a causa dell'incapacità di regolare le emozioni e il controllo degli impulsi, quando stressato, il minorenne va in crisi con comportamenti che sono il risultato di un dolore psicologico ed emozionale. Durante una crisi, la risposta è prima di tutto biologica, attivando la risposta “fight or flight”, fuga o combattimento, oppure una reazione di congelamento o spegnimento.

Negli Interventi Assistiti con gli Animali (d'ora in poi IAA) come nella relazione educativa, due sistemi di sicurezza (quello dell'animale e quello della persona) risuonano e si incontrano: uno può essere regolatore dell'altro.

Gli animali rispondono al sistema di sicurezza con una congruenza che arriva diretta e chiara ai ragazzi, ed è di ispirazione agli educatori: il nostro insegnante preferito, il cavallo.

Gli umani e i cavalli hanno una storia imponente e duratura di relazione e partnership e questo è sorprendente, se si tiene conto della totale diversità delle due specie.

Il cavallo è spesso considerato la preda per eccellenza, non uccide per mangiare, non uccide neanche gli altri cavalli, ha sofisticate abilità sociali, che costituiscono il cuore e l'anima della sua capacità di sopravvivenza.

L'uomo invece si è evoluto come predatore per eccellenza di tutte le specie. Nonostante migliaia di anni di domesticazione, i cavalli istintivamente sono diffidenti nei confronti dell'uomo, sono ipervigili e centrati sull'altro, attenti a tutto ciò che gli può impedire di sopravvivere e di stare in sicurezza. I minorenni traumatizzati sono anch'essi ipervigili e, come i cavalli, fuggono o lottano se ritengono di essere in “pericolo di vita”.

Poi ci sono gli adulti che raccolgono la sfida, che sanno di essere quotidianamente alla prova, che vogliono provare a entrare in relazione con i minorenni e gestire le crisi comportamentali anche attraverso l'insegnamento dei cavalli.

Nonostante i cavalli siano animali da fuga, non vivono in una modalità reattiva, non cercano di evitare il pericolo, ma vivono in uno stato di costante allerta. Non è uno stato di allerta eccessivo, vivono in un modo proattivo piuttosto che reattivo, come se avessero delle scelte da fare, come se riuscissero a crearsi delle circostanze necessarie per avere maggiori possibilità di sopravvivenza: un costante stato di allerta, curiosità e variazione di concentrazione.

I cavalli invitano le persone a esplorare ciò che gli esseri umani possono fare per affrontare le loro sfide. Poiché sono così chiari e connessi, possono innescare in noi situazioni, pensieri, riflessioni.

Non guardano indietro analizzando le cose, per i cavalli l'essenza principale è come sopravvivere, per cui sono costantemente alla ricerca di ciò che già funziona e di come fare piccoli passi verso ciò che funziona ancora di più.

Il punto di partenza nel lavoro educativo attraverso la relazione con i cavalli, è, quindi, come poter diventare significativi per questo animale in questo momento. Ciò implica ricercare come poter invitare, non convincere, non aspettare, ma invitare il cavallo a dire "SI" al messaggio che io gli sto mandando.

Il messaggio occorre che sia chiaro, occorre saperlo comunicare e occorre assicurarsi che il messaggio arrivi dove deve arrivare. Perché questo possa avvenire bisogna lavorare su come essere presenti e radicati, come "pulirsi" interiormente dai pensieri e dalle preoccupazioni, come manifestare chiarezza attraverso messaggi concisi e diretti, come trasmettere fiducia per essere degli adulti affidabili, infine come essere congruenti e compassionevoli.

Questi interventi con i cavalli, oltre a essere un esempio di IAA che vengono realizzati con i minorenni ospiti, costituiscono una grande risorsa nella formazione con gli educatori sia di Lesignola che di altri centri educativi, con insegnanti e con genitori.

## 15.5. L'educatore a Lesignola

L'educatore a Lesignola si appassiona a tutto questo e sceglie di lavorare per assumere un ruolo di *regolatore esterno*. Riconosce che questo tipo di presenza gli corrisponde e la trova desiderabile per sé stesso, apprezza il restare organizzato nelle diverse situazioni, sceglie la consapevolezza e la reciprocità come misura di trasformazione e crescita.

Uno dei ripetuti stimoli di Ana Gomez (2020) per i genitori, e per gli adulti che si prendono cura dei ragazzi, è quello di lavorare per assumere il ruolo di *wiser, older, bigger*: l'adulto è più saggio, più esperto di vita (anziano), è bigger non nell'accezione di dominanza o di potere, ma di competenza.

L'adulto è (più) capace di contenere e di regolare.

Questo passaggio è potente e delicato, ci fa riflettere sugli equilibri da proteggere, sulle distanze, ci sostiene dal cadere nell'idea confusa e pericolosa (ma comune nei contesti educativi) che la parità sia sinonimo di rispetto e di cura. Crediamo che i ragazzi abbiano bisogno ripristinare un senso di sicurezza interiore a partire dall'incontro con qualcuno in grado di incarnare questo tipo di qualità e presenza.

I minorenni confliggono spesso con il nostro ruolo, il coinvolgimento nel percorso educativo non è scontato ed è il frutto della costruzione di una relazione significativa. La lamentela più frequente che i minorenni portano a Lessignola è: "qui ci sono troppe regole, siete proprio fissati". Comprensibile la loro difficoltà a stare in un sistema completamente diverso da quello da cui spesso provengono e che sentono essere quello della maggior parte dei pari.

Ciò che la Comunità ci ha insegnato è il valore del ritmo, e del ritmo che diventa rituale. Ripetere quotidianamente con pazienza e regolarità le azioni, i modi, i tempi, permette di prevedere cosa accadrà e permette di ricostruire un senso di sicurezza. Sapere cosa ti aspetta, anche quando è faticoso, stabilizza, calma ed è preferibile all'imprevisto. Il nostro sistema complesso di regole, di livelli di sicurezza<sup>12</sup>, aiuta a sapere cosa devi fare se vuoi arrivare a un determinato obiettivo. Rende protagonisti attivi del percorso educativo.

I minorenni cercano di evitarlo, come ogni cosa che non è loro familiare ma, se ricevono spiegazioni chiare possono imparare a vederne il senso e a sperimentarne la sicurezza.

Ciò che chiaramente rende efficace il sistema di regole e di protocolli è la capacità e la disponibilità dell'educatore di stare sempre nel dialogo per aiutare i minorenni a entrare in contatto con cosa si muove dentro di loro in ogni momento.

Continue opportunità di co-regolazione, relazioni affidabili basate sulla reciprocità e tempo trascorso a svolgere attività condivise con persone che

<sup>12</sup> Safety Levels: il sistema dei livelli di sicurezza è uno strumento utilizzato a Green Chimneys per migliorare la sicurezza e promuovere comportamenti positivi e una partecipazione dei giovani al loro trattamento oltre che a incoraggiare una sana gestione emotiva (<https://www.greenchimneys.org/therapeutic-special-education/residential-treatment/treatment-services/behavior-management/>).

trasmettono sicurezza sono tutti elementi importanti per una vitale neurocezione di sicurezza<sup>13</sup>.

Non è un lavoro facile quello dell'educatore: necessita di pensiero e di pratica più di quanto si consideri solitamente.

L'aspetto più insidioso e faticoso riguarda i momenti in cui noi stessi non siamo capaci di regolarci, momenti in cui ci perdiamo e non riusciamo a essere presenti o a restare regolati. Ogni educatore ha una propria sensibilità, una propria soglia del limite, differente da quella dei colleghi e differente giorno per giorno anche per ognuno di noi.

Può capitare che anche a noi “crolli” il nostro sistema nervoso ed il rispettare questo avvenimento proprio come facciamo nella gestione delle crisi comportamentali per il ragazzo, può essere l'occasione per esercitare il linguaggio della responsabilità e dei bisogni, una possibilità nutritiva per ragionare insieme ai minorenni di quello che avviene nella quotidianità, in ognuno, di fronte alle difficoltà. La sfida in questi momenti è quella di sapere mettere un confine senza che questo sia vissuto come fonte di vergogna e attivare il senso di minaccia generato dal percepire un giudizio verso il proprio mondo interno. Il modo in cui ci relazioniamo ai nostri bisogni diventa d'esempio per i ragazzi e gli animali in questo sono grandi maestri. Reagiscono a un sistema di minaccia e sicurezza proprio come i ragazzi e sono congruenti e diretti nell'affermarlo. Non è detto che sia facile e non è detto che abbiamo successo in questa impresa, ma ciò che conta è creare un ambiente di apprendimento, in cui coltiviamo la nostra presenza e la nostra autenticità.

Il non stancarsi di questo lavoro dipende dal riuscirne a vedere la ricchezza continua, alimentata dalla sensazione di crescita personale che prosegue ininterrottamente, dalla sensazione che ogni volta è una volta nuova, ogni situazione è una sfida in cui la posta in palio è la relazione, il contatto e l'autenticità.

Aiutare i minorenni a crescere in compassione significa crescere in compassione verso noi stessi, fiducia e senso di *agency*.

Alla fine del cortometraggio sopra citato è la mamma cammello che piange: lei sarebbe sopravvissuta ugualmente. La commozione deriva dalla connessione, dal contatto ritrovato: salvifico per l'altro e per noi al tempo stesso.

<sup>13</sup> Steve Porges ha coniato un nuovo termine in questo senso: *neurocezione*, per descrivere le modalità con le quali il nostro sistema nervoso autonomo risponde a segnali di sicurezza, pericolo e minaccia alla vita provenienti dal nostro corpo, dal mondo intorno a noi e dalle connessioni con gli altri. Differente dal concetto di percezione, la neurocezione è il “rilevamento senza consapevolezza”, un’esperienza sottocorticale che si verifica di gran lunga al di sotto del regno del pensiero consci.

## **16. Clinica educativa del desiderio e analisi della domanda. L'educatore di comunità tra le “Nuvole”**

*di Matteo Bolzoni<sup>1</sup>*

L'intervento professionale dell'educatore di Comunità è caratterizzato da grande complessità.

Il sistema dell'accoglienza residenziale per minorenni ad oggi, si presenta spesso come un'ingarbugliata matassa di interconnessioni sociali, culturali, politiche, sanitarie, legali... nelle quali a volte si fatica a riposizionare la centralità del soggetto accolto.

Accogliere l'altro, che esso sia un giovane migrante appena sbarcato sulle coste italiane piuttosto che una ragazza vittima di violenza familiare, presuppone un primo tempo nel quale l'équipe educativa di Comunità è ingaggiata nel trovare risposte al soddisfacimento dei bisogni immediati della persona, bisogni fisiologici, alimentazione, salute, sicurezza e istruzione.

In questo stadio, forse uno tra i più delicati della presa in carico residenziale di soggetti minorenni, in queste prime battute di scambio relazionale tra noi e l'altro, vengono poste le premesse affinché il soggetto accolto possa trovare un luogo che, unitamente alla somministrazione dei pasti, sostenga la sua voce, la sua parola, ma soprattutto, il suo desiderio.

Questo è appunto il luogo dell'altro, l'orizzonte in cui l'educatore di comunità agisce come dispositivo di desiderio.

Il metodo educativo che cerchiamo di declinare attraverso gli interventi di équipe affonda le radici nel metodo psicoanalitico, in particolare nell'appoggio teorico-pratico sviluppato nel corso degli anni da Jacques Lacan.

Pur non entrando nel merito dell'infinita articolazione lacaniana riguardo al soggetto e distinguendo saldamente l'intervento psicologico da quello educativo, proviamo a declinare l'intervento analitico “togliendolo, per così dire, dal lettino” e traducendolo nel lessico educativo.

Una clinica educativa “della parola” nella quale il ragazzo accolto possa riconoscere le radici della propria voce in quanto “soggetto parlato” (Lacan,

<sup>1</sup> Direttore dei servizi educativi della Cooperativa Sociale Le Nuvole.

1966), non come monade ripudiata, bensì parola di storia: figli di madri, padri e viaggi, fratelli e sorelle, contesti e culture: parole di senso che dicono e tacciono, significati e cicatrici al di là della sofferenza e del dolore.

Il “dispositivo educatore” è situato e funziona come partner relazionale tra due desideri: il desiderio dell’educatore stesso e del riconoscimento della propria identità educativa e il desiderio del ragazzo accolto, entrambi desiderosi di riconoscimento.

*Chi sei tu e cosa vuoi da me?*

*Chi sono io e cosa voglio da te?*

In questo articolo proveremo dunque a mettere in dialogo, a far per così dire, circolare questa domanda, *Cosa vuoi?* (Lacan, 1958-1959) punto di snodo attorno al quale si proverà ad avvicinare il lettore, professionista o giovane studente, alle riflessioni scaturite in questi ultimi anni nella nostra Comunità Educativa per le Autonomie (D.G.R. ER 19 dicembre 2011, n° 1904).

Nella quotidianità della nostra sfida educativa, nonostante condividiamo un ventaglio di metodologie e teorie psico-pedagogiche, abbiamo scelto di provare a far incrociare le riflessioni di équipe sull’analisi della domanda (Carli, 1993) con le teorie psicoanalitiche di Lacan.

Un dialogo costituito da varie voci in un metodo educativo in costante divenire, che chiamiamo *clinica educativa del desiderio*.

In che cosa consiste, quindi, oggi, l’impossibile educativo (Freud, 1937) e come possiamo avvicinarci all’analisi della domanda nelle strutture di accoglienza per minorenni?

## 16.1. Introduzione

La Cooperativa Sociale “Le Nuvole” ([www.lenuvoleborgonovo.it](http://www.lenuvoleborgonovo.it)), dal 2015, gestisce servizi residenziali per minorenni e adulti, dai sedici ai sessantacinque anni, con fragilità caratterizzate da gradi di complessità diverse.

In questo costante percorso di scambi professionali di équipe, abbiamo deciso di esplorare il costrutto di *analisi della domanda* (Carli, 1993) sconstandolo dal terreno proprio della psicologia clinica per provare a trasferirlo, a declinarlo nel mondo dell’educativa residenziale per minorenni.

Il tentativo di questo breve contributo sarà quello di provare a fornire una direzione da seguire per coloro che desiderano lavorare in un ambito complesso come quello delle comunità di accoglienza per minorenni. L’obiettivo sarà quindi di cercare di mettere in parallelo teoria e *prassi educative del desiderio*.

In particolare, mostreremo alcuni spunti di tecniche educative e di come vengono applicate presso la Comunità Educativa per le Autonomie *Nuova casa Don Orione 2*, sita in provincia di Piacenza, comunità educativa che accoglie principalmente Minori Stranieri Non Accompagnati, ma anche ragazzi allontanati dal nucleo familiare, maschi, dai 16 ai 21 anni.

## 16.2. Il desiderio e il riconoscimento

Dal momento del collocamento del minorenne presso la nostra struttura (parliamo comunque di ragazzi “grandi” che hanno compiuto almeno i 16 anni) inizia un cammino condiviso con l’équipe educativa che vede nella dinamica e svelamento del riconoscimento lo snodo centrale di ogni successivo intervento.

### 16.2.1. Riconoscimento giuridico

Riconoscere l’altro presuppone innanzitutto riconoscergli uno statuto giuridico in quanto soggetto di diritto, condividendolo da subito con il ragazzo stesso: “tu sei un soggetto minorenne, io, l’adulto, devo avere massima cura delle tue fragilità e del tuo mondo”.

In questo abstract non ci addentreremo nella complessità del territorio giuridico in questione, se non per mostrare quello che pensiamo sia il punto di snodo per quanto concerne la sua interconnessione con la dimensione del desiderio.

Garantire la tutela del diritto al riconoscimento si tratta innanzitutto di identificare come centrale il “principio di non discriminazione e dell’interesse superiore del minore” (Barone, 2016).

Questo principio è sancito nelle maggiori convenzioni internazionali e deve essere costantemente presente, rigorosamente applicato e quindi culturalmente integrato in ogni azione che presupponga un intervento educativo.

Accogliere in struttura ragazzi minorenni, per la specificità della natura giuridica di un soggetto caratterizzato da queste fragilità strutturali, richiede un gruppo di lavoro che ponga costantemente attenzione a queste esigenze educative particolari, avendo cura di calibrare le intensità degli interventi, sostenendo il processo di individualizzazione del ragazzo.

Il suo interesse.

A te, cosa interessa?

Riconoscere e garantire l’interesse superiore del minorenne per l’operatore di comunità diviene appunto la vera sfida educativa quotidiana:

accompagnare il ragazzo a riconoscere sé stesso attraverso lo sguardo dell’altro e quindi a porre il focus di crescita sul proprio desiderio. “Divieni ciò che sei” (Nietzsche, 1888).

### **16.3. La domanda al di là del comportamento**

Seguendo le derive di una certa letteratura comportamentista, l’educatore sarebbe definito come lo specialista del comportamento: colui che avrebbe come obiettivo principale quello di “catalogare” ciò che il ragazzo porta all’attenzione, il comportamento appunto, limitandosi a rinforzare positivamente ciò che “funziona” o a condannare ciò che “non va” (Skinner, 1978).

La nostra esperienza di comunità insieme ai ragazzi ci ha mostrato in questi anni come questo modello sia educativamente fallimentare.

L’intervento educativo, per come lo intendiamo invece nella nostra comunità, è, al contrario, fondato sul legame invece che sul comportamento.

Chiamiamo relazione educativa, appunto, quel legame che si instaura tra educatore e ragazzo, legame immerso nella dimensione del desiderio in un aldilà del comportamento manifesto.

Analizzare la domanda, per come lo intendiamo, significa partire certamente da quello che il ragazzo esprime nella quotidianità, azioni, riflessioni, domande, provocazioni, disagio, sogni, felicità, dubbi... limitando però in prima istanza l’intervento educativo, sospendendo il giudizio, focalizzandosi sull’ascolto.

Ascoltare quello che il ragazzo ci vuole significare nella sua domanda è il primo livello per provare a superare ciò che si pone al di là del bisogno contingente della parola per come ci viene direttamente portata dal ragazzo e provare, insieme a lui a tracciare un discorso che vada più in profondità.

Ascoltare, per noi, significa stare in silenzio.

Tacere la nostra voce educativa, i nostri valori, i nostri giudizi, il nostro mondo adulto per creare uno spazio vuoto, uno spazio nel quale il ragazzo possa provare a collocarsi, a iniziare a guardarsi, a vedersi per ciò che è.

Ascolto attivo e silenzio sono i primi strumenti da noi utilizzati per ingaggiare il ragazzo in questa sfida di crescita.

Riconoscendo questo suo spazio esistenziale poniamo parallelamente la possibilità che egli stesso possa riconoscere il nostro spazio, che possa riconoscerci come interlocutori di senso e non come minaccia, come quelli che “gli dicono cosa deve fare”.

Noi ci siamo, appunto, per dare spazio a lui.

### **16.3.1. Riconoscersi nel gruppo**

La comunità educativa residenziale appare come una “grande famiglia numerosa”. Una collettività di vite che l’educatore, insieme all’équipe e ai colleghi, cerca di tenere unite.

Il singolo ragazzo si trova così a immergere la propria soggettività e a vivere all’interno di un più o meno numeroso gruppo di pari.

La dimensione gruppale della comunità residenziale, come in ogni altro contesto, d’altronde, non deve essere trascurata al fine delle progettazioni educative individuali.

Soprattutto per quanto riguarda i ragazzi, come i nostri, nel pieno dell’adolescenza, o che sono “cresciuti troppo presto”, sovente la relazione con il gruppo dei pari acquisisce importanza maggiore rispetto a ogni altra dimensione relazionale, soprattutto con gli adulti di riferimento che spesso sono vissuti come non sufficientemente credibili, minaccia, intralcio.

A cascata, le dimensioni gruppali si amplificano e si fondono in una progressione “a matroska” quando i ragazzi si affacciano a relazioni gruppali all’esterno della comunità di accoglienza, nei territori, nelle scuole, nei centri urbani, sugli autobus, per strada, nei gruppi sportivi...

Creare uno spazio di legame e riconoscimento adulto-ragazzo diventa quindi fondamentale per situare, insieme a lui, anche tutte queste voci “amicali”, questi legami identificativi pari che incontra sul suo cammino di vita.

Mode, sub-culture urbane, nuovi slang spesso incomprensibili agli adulti, abbigliamenti luccicanti o opachi, musiche rappanti... diventano primo veicolo di riconoscimento tra il ragazzo e il gruppo, stratificazioni identificative (Freud, 1929) che hanno il duplice scopo di rispecchiamento nell’altro e allo stesso tempo di protezione dal mostrare le parti più intime di sé, quelle che non si possono raccontare a nessuno.

In questo ambito i rischi dell’agire l’intervento educativo si pongono su questi due livelli:

- 1) uno scivolamento sul diventare amici dei ragazzi, nel porsi “come pari”, colludendo (Carli, 1993) con i comportamenti identificativi, in una sovrapposizione adulto-minorenne che annulla lo spazio di riconoscimento.
- 2) strutturare una posizione rigida e lontana dal ragazzo, ponendo una distanza incolmabile che inevitabilmente impedisce il legame di riconoscimento.

## 16.4. Desiderio non anonimo

Pur condividendo un comune stato di mancanza, desiderio e bisogno si presentano come strutturalmente differenti.

La mancanza concernente il bisogno appare come uno stato nel quale un oggetto specifico, il cibo, l'acqua, l'affetto, sono resi necessari affinché cessi lo stato di bisogno stesso: trovando quel qualcosa di mancante il ragazzo può quindi dirsi “in pace”, nutrito, vestito, realizzato.

Ben più profonda è la mancanza ad essere che caratterizza il desiderio, per il quale desiderare significa invece essere desiderio di desiderio (Lacan, 1958-1959).

Precisamente è essere nel desiderio dell'altro.

Avere un posto nel desiderio dell'altro, che mi desidera.

Desiderio di essere desiderato.

Sorreggere lo sguardo dell'altro attraverso la dimensione del riconoscimento richiede che l'educatore di comunità sia capace di superare il piano oggettuale del bisogno contestuale, del “mi serve una giacca alla moda” e ingaggi invece il desiderio educativo attraverso gli occhi del ragazzo, in maniera non anonima.

Il posto nel desiderio che il ragazzo cerca attraverso di noi, attraverso l'intervento educativo, è infatti un posto non anonimo (Lacan, 1969).

Un posto che non rappresenta chiunque, un posto che non è predeterminato da questa o quella concettualizzazione pedagogica, un posto che non ricalca nulla di predefinito così come non è riferito a nessuna ricetta precotta sull'adolescenza del “fai questo e sarai felice”.

Deve riguardarlo. Deve riguardare il suo nome.

## 16.5. Alcuni strumenti

Arrivati a questo giro di boa del nostro estratto, desideravamo portare all'attenzione del lettore tre strumenti che utilizziamo nella nostra prassi educativa come galleggianti-metodo: 1) l'*osservazione*, 2) il *fare insieme*, 3) la *presentazione del caso*.

Per *osservazione* intendiamo quel tempo prezioso nel quale incomincia la primissima conoscenza da parte dell'équipe educativa del soggetto accolto. Questo tempo nella nostra struttura è della durata di tre mesi ed è una fase particolarmente delicata nella quale innanzitutto vengono poste le radici per la costituzione del legame educativo. In questa fase, utilizzando un *diario di anamnesi*, l'educatore cerca di creare, insieme al minorenne, un primo dizionario relazionale nel quale condividere parole di appartenenza reciproca:

l’immagine di sé, le parole chiave e soprattutto il racconto della propria storia. Laddove non vi sia la possibilità linguistica (es. per i MSNA), viene reperita la mediazione di personale madrelingua, al fine di poter avvicinare al meglio ogni singola sfumatura ed esplorare con precisione le dimensioni di vita del ragazzo. Alla fine di questo tempo, viene predisposto un report scritto e condiviso col minorenne nel quale incomincia a proiettarsi allo specchio l’immagine di sé attraverso l’altro.

Il *fare insieme* è quell’aldilà della parola nel quale risiede, forse, il fulcro di tutto l’architrave educativo, il tramite “primo” alla costituzione del transfert educativo. Educare è fare insieme. Intendiamo l’educatore come colui che non occupa un posto da “dispensatore di consigli”, ma come colui che agisce la quotidianità insieme ai ragazzi. Fare insieme per essere nel mondo insieme. Definiamo l’educatore di comunità per minorenni come lo “scienziato del legame”.

Con *presentazione del caso*, intendiamo il momento fondamentale di condivisione del proprio lavoro, con la comunità scientifica di riferimento, in questo caso l’équipe di struttura. Bi-mensilmente, infatti, ogni educatore professionale produce un testo scritto. Attraverso questo testo, condiviso con i colleghi, l’educatore mette in parola scritta il proprio pensiero in merito alle prassi educative che lo ingaggiano nella relazione educativa con quel minorenne. È questo il momento centrale nella formulazione di ipotesi di lavoro, nella creazione di un discorso comune e soprattutto nella strutturazione della rete di cura. Ancora una volta, momento di legame: osservare le proprie idee passare nel setaccio dello sguardo dell’altro.

## 16.6. Conclusione

In conclusione, la sfida educativa presenta, per l’educatore di comunità, innumerevoli difficoltà, zone opache, ma anche infinita bellezza.

La bellezza di “quello” sguardo, la bellezza di “quel singolo” (Kierkegaard, 1834-1855), “quel ragazzo lì”.

Attraversare la dimensione della domanda è un cammino che si percorre insieme.

Andare oltre il desiderio utilizzando il dispositivo educativo, come strumento di legame, permette al professionista di liberare questa bellezza, svincolare le energie positive del ragazzo accolto e convogliare le sue risorse interne.

Certamente anche questa non è una ricetta precostituita, ma solamente uno sguardo, lo sguardo nel quale è forse possibile riconoscere l’altro.

**Quarta parte.  
Postfazione. Quattro chiacchiere sull'educazione**



## 17. Gli educatori di comunità. Fra formazione, ricerca, bisogni

di *Stefano Ascari, Francesco Rossi<sup>1</sup> e Umberto Vitran<sup>2</sup>*

### Quattro chiacchiere sugli educatori di comunità<sup>3</sup>

S. Da diversi anni mi confronto con gli operatori delle comunità in merito a temi che questi ritengono urgenti, con voi due abbiamo più volte parlato delle difficoltà legate al reperimento e alla gestione degli operatori, vorrei approfittare di questa occasione per discuterne insieme.

Le funzioni di un responsabile di comunità sono molteplici, c'è sicuramente la componente di coordinamento dei progetti individuali dei minorenni, inteso sia come definizione che come gestione operativa; quella della responsabilità della parte organizzativa, come il rispetto del budget, la copertura dei turni o l'uso efficiente delle risorse; la parte di lavoro attinente al rendere conto del lavoro svolto alla committenza e agli organi di controllo; la funzione di rappresentanza verso l'esterno.

E poi c'è il grande tema della gestione dell'équipe, sul quale vorrei chiacchierassimo oggi. La selezione del personale, la sua formazione, eventuali problematiche che rilevate nella vostra esperienza quotidiana... Dal vostro osservatorio privilegiato come vedete questo tema?

<sup>1</sup> Responsabile della comunità socioeducativa "Sant'Isidoro" Centro di Solidarietà (CeIS) di Reggio Emilia.

<sup>2</sup> Responsabile Area Formazione Centro di Solidarietà (CeIS) di Reggio Emilia Cooperativa Sociale e Docente di Pedagogia Sociale e Storia dell'Educazione presso l'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione e della Formazione «Giuseppe Toniolo», Modena.

<sup>3</sup> Quando è iniziato il percorso descritto in questo volume, i partecipanti alle "quattro chiacchiere sull'educazione" non erano parte del gruppo di ricerca. Tuttavia, in linea con le dichiarazioni di intenti del progetto, nello svolgersi del percorso stesso, nuove persone sono state coinvolte e nuovi sguardi si sono aggiunti a quelli inizialmente previsti. La postfazione del volume muove, proprio, dalla volontà di dar voce a questi professionisti, riportandone le riflessioni e valorizzando quei pensieri che, nati dalla pratica, hanno contribuito al viaggio di scoperta dei contesti d'accoglienza per minorenni iniziato con questo percorso.

**U.** Il primo problema è sicuramente trovarli, gli educatori. Sia perché sono relativamente pochi, sia perché non è un lavoro così ambito, specie nell'ambito comunitario. Vent'anni fa facevamo selezione. Addirittura, a inizio anni '90 da noi, chi voleva fare l'educatore entrava prima come volontario, così potevamo metterlo alla prova e parallelamente formarlo. Avevamo numerose richieste. Adesso tutto è molto più difficile. I turni sono disincentivanti per molti. È la prima cosa da verificare col colloquio di conoscenza: bisogna chiarire ai candidati che lavoreranno qualche notte al mese, forse il giorno di Natale o per Pasqua. La turnazione è presente in molte professioni: chi va a fare un colloquio in certe fabbriche o in ospedale se lo aspetta, l'ha già messo in conto. Gli educatori in uscita dalle Università frequentemente non conoscono il funzionamento delle comunità. Faticano nel proiettarsi in questa dimensione, e se glielo spieghi, non tutti ne comprendono, in un primo tempo, l'impatto sulla propria vita. Provano e capita che chiedano poi di essere assegnati a compiti diurni, per altro quasi inesistenti nell'accoglienza per minorenni fuori famiglia. Di conseguenza, talvolta preferiscono dimettersi dopo qualche mese. Sarà per questo che molte ragazze e ragazzi si orientano verso l'indirizzo infanzia nelle facoltà di Scienze dell'educazione o perseguano impegni con le educative scolastiche e domiciliari.

**F.** Un elemento che sicuramente disincentiva a iniziare questo lavoro è lo stipendio. Un educatore di comunità guadagna troppo poco rispetto a quanto gli è richiesto e contrariamente ad altri ambiti, noi dobbiamo seguire e coordinare tutte le sfere della vita dei ragazzi. E il lavoro a turni è molto invasivo nella vita personale degli educatori. Tutto questo complica le cose, anche se, dall'altro lato è ciò che rende estremamente interessante questo lavoro, porta con sé più occasioni e strumenti di intervento rispetto al contesto più focalizzati, specifici o temporalmente limitati.

Come secondo elemento problematico metterei la limitata conoscenza dei contesti educativi. Nell'immaginario di chi studia Scienze dell'educazione è presente anzitutto la scuola; appaiono molto meno i contesti come le comunità educative, ovvero i contesti dove l'educazione passa necessariamente anche da mansioni quali le pulizie, gli accompagnamenti in auto ed altri compiti che magari, per un laureato, possono sembrare svilenti. Raccontarlo e specificarlo in sede di colloquio di assunzione a volte sembra non bastare e capita che solo trovandosi nella situazione vera e propria poi il nuovo educatore inizi a realizzare che il lavoro sia anche quello. Occorre allora risignificare ogni gesto, tornare al valore e al senso educativo di azioni comuni e apparentemente banali. Non pulisci il bagno solo perché "è sporco", ad esempio. Nel farlo e nel "come" farlo c'è partecipazione, condivisione, esempio, creazione di condizioni; anche dentro quella pulizia, c'è lavoro educativo.

Sembra emergere un paradosso: più l'educatore è formato teoricamente, più sembra che faccia fatica a inserire quella teoria nelle pratiche concrete.

**S.** Anche altri responsabili di comunità mi rimandano come secondo loro stia prendendo corpo un cortocircuito nel lavoro educativo: da una parte si tenta di strutturarlo, dargli credibilità e farne conoscere il valore, ma più si va in questa direzione, più i professionisti che vengono formati coltivano rappresentazioni di esso, e del ruolo che nei contesti educativi dovranno agire, lontani da quelli che incontreranno nel lavoro quotidiano. Voi cosa ne pensate?

**U.** Ero, e sono, favorevole ai contenuti della legge Iori. Per me l'educatore, fatti tutti i debiti bilanci, deve essere laureato. Però si dovrebbero introdurre dei dispositivi, dei regolamenti che rendano questo cambiamento efficace. Efficace perché praticabile. Dovremmo interrogarci sul percorso formativo. Servono più tirocini, durante tutto il percorso universitario e a più riprese. Capisco che sembri un paradosso e ho ben in mente gli effetti collaterali; quindi, sono consapevole che sto per introdurre un elemento del tutto impraticabile e non solo per nobili motivi: sarebbe davvero interessante proporre il tirocinio già nei primissimi mesi della triennale, con tutte le protezioni possibili e immaginabili. Introduco una provocazione: li vedrei bene, i tirocini, praticati a monte dell'iscrizione.

In questo modo gli studenti potrebbero ragionevolmente decidere se davvero intendono perseguire questo percorso, se vogliono davvero investire in questa direzione. Consapevolmente, responsabilmente.

Inoltre, servirebbe anche il contatto frequente con chi lavora in situazione e con gli ambienti di lavoro potenziali, come avviene per i futuri medici che vediamo nelle corsie degli ospedali universitari.

Penso, infatti, a tutte le scienze empiriche, di cui l'educazione fa parte a pieno titolo. Scienze infermieristiche, Ingegneria, Medicina e così via.

La triennale di Scienze dell'educazione è abilitante a una professione. Se siamo ancora tutti d'accordo che l'atto educativo sia l'azione (riflessiva) e la pedagogia la riflessione sull'agire (pratico), devi poterti confrontare con chi sta sul campo quotidianamente. Devi raccogliere i racconti di chi ha esperienza, riuscire a immaginarti dentro a un servizio, iniziare a metterti in rapporto con quel contesto ancora prima di entrarci a lavorare. Penso ci dovrebbero essere alcuni insegnamenti dedicati a questo. Mi sono laureato in Pedagogia nel 1988. All'interno della facoltà di Magistero. Nessuno o quasi nessuno tra noi studenti pensava, allora che avrebbe fatto l'educatore di comunità. Andava bene, a quei tempi, che il curriculum non prevedesse vere e proprie discipline squisitamente professionalizzanti: erano altri tempi.

**F.** Come avviene la formazione dell'educatore è fondamentale, ma prima ancora credo sia necessario riflettere sulle motivazioni che spingono a fare l'educatore e sulla consapevolezza che si ha del tipo di lavoro a cui si va incontro. Il lavoro educativo è una professione di responsabilità, non va preso alla leggera. In qualche misura è giusto “provare” per capire se questo lavoro sia quello giusto, ma occorre anche essere consapevoli che nel frattempo si creano comunque relazioni e quindi si possono fare “danni”. Un minimo di consapevolezza iniziale dovrebbe già esserci.

**S.** Mi state dicendo, e non siete certo i primi, che le comunità sono poco conosciute (cfr. Cap.1), e gli educatori sono impreparati. Sono punti di vista che possono essere condivisibili ma che richiedono ulteriori riflessioni, ad esempio, nella mia esperienza è sempre andata in questo modo: molti educatori, io stesso appartengo a questo gruppo, hanno cominciato a lavorare in comunità senza saperne molto. Forse adesso ci appare maggiormente rilevante perché dovendo passare da un percorso di studi, ci aspettiamo da loro più preparazione e maggiore consapevolezza, ma mi sembra che in passato questa mancata conoscenza non sia stata necessariamente un elemento ostacolante al trovare bravi educatori. Mi viene da pensare che, oltre a questo, oggi sommiamo anche l'elemento di cui parlava **F.** prima: le differenze nella motivazione. Nella mia esperienza in comunità la maggior parte degli educatori che ho conosciuto era arrivato per vocazione politica o confessionale, in entrambi i casi era presente la volontà di agire, per quei ragazzi, in quei contesti. Adesso cosa vi raccontano gli operatori che incontrate in merito alle loro motivazioni?

**U.** Quelle motivazioni sembrano scomparse; a me nessuno, o quasi, ne parla più, né ai colloqui di lavoro che ho realizzato come responsabile del personale fino a pochi mesi or sono, né come docente, né in molte équipe come supervisore.

**F.** Sì è vero, sono parole pronunciate poco. Nanni Moretti diceva “le parole sono importanti”. Personalmente vedo alcuni equivoci lessicali, che portano poi a fraintendimenti concettuali, rispetto a tre elementi basilari della società: l'educazione, la politica e la spiritualità. Sono tre ambiti interconnessi e fondativi del rapporto fra le persone appartenenti a una comunità. E hanno una caratteristica comune: sono pervasivi. Sono così presenti in qualsiasi ambito della nostra vita, che alla fine si può pensare non esistano. Ci siamo immersi e non li vediamo più. Ma esiste qualcosa che non abbia valenza educativa, politica o spirituale? Quindi se non abbiamo la consapevolezza e la volontà

di fermarci per riflettere, questi elementi vengono persi di vista, li travisiamo, o li usiamo malamente.

**U.** I nuovi educatori non parlano di politica, di filosofie, di spiritualità. Alcuni arrivano perché in famiglia o fra gli amici hanno esperienze dirette di comunità, perché qualcuno ha incrociato i nostri ragazzi in altri servizi ed è curioso, perché in famiglia ha respirato aria di solidarietà e aiuto alla persona. Ma la maggior parte arrivano “a caso”, perché hanno trovato gli annunci mentre cercavano lavoro. Per essere onesti, però, non vedo più neanche negli educatori più anziani l’antica e primigenia volontà di lavorare con gli ultimi per cambiare determinati meccanismi sociali. Come CeIS abbiamo storicamente operato nel campo delle tossicodipendenze. In origine, tra gli anni Ottanta e metà Novanta, eravamo 3 o 4 realtà diverse in provincia a operare in questo settore e potevamo discutere fra noi, anche in maniera molto accesa, delle modalità di cura e intervento. Ognuno aveva le sue idee su *come fare* e le difendeva con forza. Il *come* era sempre ispirato a modelli ideali, in parte, specie nei primi anni, anche ideologici. Nessuno, in ogni caso, metteva in dubbio l’intenzione alla base del lavoro di tutti. La condizione di partenza era comune: aiutare persone che non potevano farcela da sole e risolvere un problema sociale che era anche politico e, perché no, antropologico. Anche i *duelli* pubblico/privato, allora presenti, si giocavano nella consapevolezza che le differenze non cancellavano un minimo comun denominatore ben chiaro e condiviso. Persino quando non esplicitato.

**F.** Continuando sul filone dei frantendimenti lessicali e concettuali, ne vedo un altro molto in voga, ossia quello relativo al “bene comune”, che troppo spesso è confuso con “bene collettivo”. Ma il bene collettivo ha a che vedere con la proprietà di qualcosa, con una modalità di amministrazione di un bene. “Bene comune”, invece, significa che tutti, nella libertà, abbiamo responsabilità. Ma quale responsabilità? La responsabilità di creare le condizioni perché ognuno possa raggiungere “la sua perfezione”. E questo vale anche verso di noi. Anche noi dovremmo essere messi dagli altri nelle condizioni di raggiungere la nostra perfezione, in una sorta di circolo virtuoso. Occorrerebbe avere questa consapevolezza, avere il bene comune come bussola.

**U.** Certo, a Reggio si è partiti da lì, negli anni in cui si scioperava ci si sosteneva tutti insieme. Mancava qualcosa per la collettività e non certo in senso “proprietario”? Si lottava per averla. Non solo con atteggiamenti rivendicativi rivolti al sistema politico o al sistema economico. Ci si muoveva in prima persona ma unendosi ad altri: gli scontri, robustissimi, erano presenti eccome. Ma la sintesi puntualmente arrivava: gli asili di Reggio sono nati così,

dalle donne che cercavano emancipazione e possibilità di conciliare l'essere madri con l'essere cittadine; lo svuotamento dei manicomì è partito anche da "operatori": Basaglia non avrebbe fatto ciò che ha fatto se gli infermieri non avessero compreso e aderito. Fai queste cose se hai uno spirito comunitario, tra l'altro trasversale alle idee politiche o alle religioni. Condividi il senso generale, il bisogno alla base, poi ognuno la pensa come vuole, ma intanto condivide i *fondamentali*.

**F.** Concetti come interdipendenza e responsabilità sono alla base del lavoro in comunità. Certo, lavoro con quel ragazzo ospite perché ne ha bisogno. Questo serve a lui. Ma in realtà serve anche a me come appartenente alla medesima comunità. E serve anche al resto della società. Siamo tutti collegati. Alla fine, la solidarietà è questa. Il suo problema non è solo "suo". Sicuramente puoi aiutare il ragazzo per motivi etici, perché pensi sia giusto. Ma non è tutto. E soprattutto non deve essere buonismo o sola ideologia. È anche utile, è qualcosa di molto pragmatico e conveniente: il suo problema in futuro diventerà il mio, e poi quello della società, se nessuno fa niente.

**S.** Politica, interdipendenza, responsabilità, solidarietà, utilità. Cinque concetti che sono ritornati prepotentemente all'ordine del giorno negli ultimi anni, con l'arrivo in comunità dei Minori Stranieri Non Accompagnati. In pochissimo tempo il lavoro è cambiato ed è stato necessario interrogarsi su chi fossero i nuovi ospiti e, di conseguenza, sul perché si accoglie e su come lo si doveva fare. Il sistema di accoglienza ha fatto fatica a seguire le nuove richieste, in termini di bisogni e modalità operative, per molti è stato necessario risignificare tutto quanto. Non solo trovare nuovi "come fare", ma riscoprire nuovi "perché". Qual è stata la vostra esperienza?

**F.** L'arrivo massiccio in comunità dei MSNA ha inevitabilmente imposto meccanismi di riflessione, verifica e valutazione di tanti aspetti, dal significato del mandato delle comunità, alla ricerca di procedure efficaci, a qual è il "mio" posto all'interno del sistema. In molti casi le comunità hanno visto periodi con solo MSNA, questo ha dato una connotazione diversa e specifica a quei contesti, creando gioco-forza una sorta di "selezione" degli educatori.

**U.** Mi vengono in mente due cose, la prima è che l'arrivo dei MSNA si è abbattuto con una rapidità e un'intensità che ci ha fatto subito precipitare nell'emergenza. Non c'è stato il tempo materiale per attrezzarsi culturalmente, linguisticamente, operativamente. Le comunità erano pensate per "altro": se si legge la Dgr. 1904/2011 si capisce bene che i MSNA erano considerati un'eventualità ma non certo la principale. Sia chiaro: è doveroso,

necessario e pienamente nel mandato dover accogliere questi ragazzi. Proprio per questo avremmo dovuto costruire protocolli, pensare progetti, studiare modalità. Non è andata così: gli educatori si sono spesso trovati, dall'oggi al domani, a dover fare i conti con persone con moltissimi tratti comuni a tutti gli adolescenti, ma anche con condizioni personali e di contesto totalmente differenti rispetto ai minorenni allontanati dalle famiglie (con le più diverse situazioni alle spalle, certamente) degli anni precedenti gli sbarchi. Gli educatori hanno quindi dovuto affrontare la quotidianità con modelli formativi e immaginari superati e con strumenti di azione spuntati quando non assenti. Queste nuove fatiche, non adeguatamente supportate dal sistema, ci hanno fatto perdere molti educatori.

Questo mi porta al secondo aspetto, un paradosso “di sistema” che non aiuta gli educatori a fare questi passaggi concettuali, che dovrebbero essere alla base del lavoro. Il paradosso è che più il lavoro educativo è strutturato, più ci viene richiesto di prendere direzioni assistenziali che snaturano il nostro lavoro. Hai fatto l'esempio dei MSNA ma vale anche per la tossicodipendenza. La direzione è sempre più quella di facilitare la gestione, di non “stressedare” il sistema, sempre più carente di risorse. Si insegue, con fatica crescente, la risposta all'emergenza, al caso acuto e grave che palesemente non può essere ignorato (anche perché altrimenti turberebbe il *decoro*).

**S.** Personalmente, da responsabile di comunità per MSNA, reputo questa una profonda ferita. Mi fa male percepire che la richiesta non sia quella di “produrre cambiamento”, che dovrebbe essere l’obiettivo di ogni azione educativa, ma di “gestire l’esistente”. Attorno a noi si sente la difficoltà del lavorare in rete, analizzare i problemi, farsi domande. In modo più o meno esplicito, ti chiedono di creare meno problemi possibili. Sei una comunità che funziona bene quando la tua l’équipe se la cava da sola, dentro le proprie mura, senza chiedere niente a nessuno. Siamo tutti così “tirati” che ne abbiamo già abbastanza dei problemi dei nostri servizi per accettare anche quelli degli altri. Il lavoro di rete diviene comunicare cosa si fa e seguire le indicazioni di chi ha “più potere decisionale”. E così perdi pezzi di identità, diventi una catena di montaggio con un minorenne dopo l’altro.

**F.** Con i MSNA tante volte è così, non sai niente di loro quando arrivano e fai fatica ad avere interventi esterni durante l'accoglienza. Rimangono poco e il focus è sugli adempimenti “standard” riguardo ai documenti o le procedure sanitarie, più l'apprendimento dell'italiano.

**U.** Certo, anche questo un significativo problema. Riguarda la *rete* e riguarda i *ragazzi*. Quando avevi i minorenni difficili che venivano da famiglie

“scassate” e stavano con te anni, lavoravi sulla condivisione della quotidianità e da questo arrivavi a poter toccare concetti generali come il bene comune. Ma se il tempo è poco, il background non è comune, se invece di casa sei in un albergo (a volte proprio in albergo, fuor di metafora), è tutto più difficile. E dare senso a questi interventi richiede un grande sforzo agli educatori. In più, come diceva S., gli interventi si spostano sempre più verso l’assistenzialismo.

**F.** È vero. Il nostro lavoro andrebbe concepito in termini di sussidiarietà, con interventi di supporto solo laddove ve ne sia effettivamente bisogno e solo laddove ad un livello di maggiore prossimità non sia possibile. La tendenza all’assistenzialismo è dietro l’angolo. Talvolta la sensazione è che il sistema, non solo educativo ma anche sanitario ed economico, ad esempio, non voglia risolvere i problemi ma solo attenuare i sintomi, con l’effetto di cronicizzare sia i problemi che gli interventi.

**U.** Faccio un esempio impiegando le comunità per le tossicodipendenze perché rende bene l’idea. Una volta i nostri programmi erano completamente “Droug free”: per gli ospiti era un calvario anche poter ottenere un’aspirina. E facevano tutto loro in comunità: pulizie e altri lavori in casa. Adesso che la farmacologia ha fatto progressi nel contenere le espressioni più forti del problema, li vedi ciondolare negli spazi interni e nel cortile della comunità. Non danno (troppi) problemi ma non fanno niente in casa. Il tema basagliano della chiusura degli istituti sembrava consolidato, invece temo che abbiamo cambiato una gabbia con un’altra. Invece che avere delle mura per contenerti, le introduciamo nel tuo corpo e nella tua mente attraverso la chimica. Anche su questo: benissimo poter trattare sintomi auto ed etero distruttivi o comunque estremamente invalidanti. Ma ci interroghiamo sulla cronicizzazione o, persino inconsapevolmente, la favoriamo? Il farmaco “funziona”, ma cosa rimane fuori il suo raggio di azione?

E così l’educatore, che prima non aveva studiato niente ma stava “solo” al tuo fianco, adesso è laureato ma pulisce più frequentemente le camere e i bagni.

**S.** Queste sono tentazioni sempre presenti quando siamo in difficoltà. Se penso al lavoro in comunità e alle équipe vale anche per gli educatori, non solo per “il sistema”. Diciamo che i ragazzi sono bravi quando si adattano a fare quello che gli chiediamo. A volte non facciamo nemmeno domande su cosa “hanno fatto fuori”, per non rischiare di sentire cose che dovremmo poi gestire. Quante volte cerchiamo di evitare di dire un “no” per non affrontare l’ennesimo conflitto? Oppure prendiamo ad esempio quando abbiamo un

gruppo di ospiti fisso e non vorremmo cambiarlo perché ormai conosciamo le difficoltà di quel gruppo e il prossimo potrebbe “essere peggio”. A volte lavori bene insieme a un ragazzo e i Servizi sociali ti dicono “bene, così adesso possiamo spostarlo in una struttura con più autonomia e te ne mandiamo un altro che ha bisogno”. Al pensiero di non poterti “godere i risultati”, ma ripartire da capo, ti viene da piangere...

**F.** Sì, la tentazione di fare resistenza e di “vedere i risultati” a volte è forte. D’altra parte, il lavoro educativo è anzitutto semina, i frutti chissà... Anche lì, la consapevolezza del proprio ruolo e del proprio mestiere serve. E serve avere spazi di formazione e manutenzione. In comunità ogni volta si riparte da capo. Quando un ragazzo cresce, se ne va e si ricomincia. Sulla lunga distanza è un meccanismo usurante e se non hai ben presente la tua posizione e non hai dei meccanismi di bilanciamento come la supervisione o un buon lavoro d’équipe, il tutto può essere molto frustrante.

**U.** Negli anni Ottanta Bertolini parlava di “igiene mentale” dell’educatore, ed è un tema tuttora molto attuale. La frustrazione e i meccanismi di difesa di cui parlava sono un rischio presente, più di allora, nel nostro lavoro. Allo stesso modo è ancora fondamentale rimarcare la centralità della consapevolezza dell’educatore verso le dinamiche scatenate dal lavoro di comunità. Di qua l’importanza della supervisione, del confronto tra pari e con i colleghi più “vissuti”.

**S.** Sicuramente il lavoro di comunità è usurante e la manutenzione è una componente essenziale. Per una discussione con la mia équipe avevo portato un testo della Mortari sull’aver cura della vita della mente nel lavoro educativo. Bertolini sottolineava l’importanza di una vita personale ricca di calore e soddisfazioni, Mortari si sofferma sulle forme/strumenti di quella cura e sui contesti nei quali può prendere vita.

**U.** Certo servono entrambe le cose, luoghi e tempi lavorativi per rielaborare esperienze di vita “dense” che riequilibrino le fatiche del lavoro.

**S.** Quello di comunità è un lavoro molto invasivo e non deve diventare totalizzante. Fra notti, “fatiche genitoriali” e il dover diventare in qualche modo casa, rischia di sovrapporsi completamente alla vita di un educatore.

**F.** Vorrei soffermarmi su questa cosa, ossia l’importanza della vita personale. La questione è centrale per tanti motivi, che provo a mettere in ordine. È vero che durante il lavoro è fondamentale aver accesso ad una vita ricca di

relazioni, di soddisfazioni, di esperienze. Molte educatrici, ultimamente, vengono da altre città e mi riportano la loro fatica nel trovare sul territorio una rete di amicizie o di relazioni significative. Se non hai una rete di relazioni attorno a te, quando stacchi dal turno potrebbe capitare di trovarsi da solo a rimuginare a cosa è successo al lavoro, e situazioni simili diventano molto presto logoranti. Occorre una valvola di sfogo, un supporto. Fare amicizie sul lavoro in parte aiuta, ma il rischio è quello di tornare con la mente al lavoro anche quando ci si ritrova in contesti extralavorativi e quindi alla fine non staccare mai.

Un altro aspetto è quello di aver avuto prima, in fase di formazione, esperienze significative. Per quello non basta studiare, devi aver conosciuto persone, esserti sperimentato, avere avuto soddisfazioni ma anche fallimenti. Un buon educatore di comunità, e forse un buon educatore in generale, deve essere una persona strutturata, solida. Reggere e gestire gli insulti di un adolescente non è semplice, non è scontato. Gestire il conflitto richiede esperienza ma anche una certa predisposizione, cose insomma che hanno a che fare con la propria esperienza di vita, il proprio carattere, i propri modelli educativi personali.

Intrecciato a tutto ciò, è l'impatto della propria vita familiare. Gli educatori oggi hanno “meno famiglia” attorno. In generale le famiglie sono più piccole e molte volte, come sappiamo, sono anche frammentate. Poi, come dicevo prima, gli educatori spesso non vivono in famiglia. La famiglia è lontana e magari l'hanno avuta lontana anche negli anni dell'università perché erano fuori sede. In più, i giovani educatori non hanno ancora avuto modo di costruirsi una loro, quindi non solo non hanno figli, ma non hanno ancora generato possibili nuclei familiari. Poi però in comunità chiediamo loro di essere talvolta riferimenti con caratteristiche genitoriali, di divenire una sorta di famiglia per i ragazzi. Non è un giudizio di merito, né un dato valoriale. La varietà di esperienze, modelli personali e punti di vista significa ricchezza. Però è un dato di partenza di cui dobbiamo essere consapevoli.

**S.** Sono d'accordo, io sono genitore “biologico”, genitore affidatario e educatore di comunità. In tutti questi ruoli ho funzioni genitoriali e costituisco molteplici “sfumature di familiarità” con i minorenni che mi sono affidati. Ma l'impatto che hanno su di me i singoli ruoli e la mia interpretazione di essi cambia. Ed è bene esserne consapevoli. Inoltre, in comunità mi devo rapportare con un gruppo di altri educatori con esperienze diverse, con modelli familiari diversi. Le famiglie si separano perché magari due genitori hanno visioni diverse di come educare i figli o del modello di famiglia che vogliono essere, in comunità si ritrovano 8/10 genitori che devono gestire insieme una casa. È una prova dura...

**F.** Esatto, il focus è la consapevolezza. Bisogna aver riflettuto sui propri modelli familiari, sulle proprie esperienze, serve conoscere la propria visione della genitorialità. Chi ha figli ha una visione diversa da chi non li ha. Ripeto, non è un giudizio e non voglio lasciar intendere che chi ha figli sia “meglio degli altri”. La diversità per divenire ricchezza deve essere anzitutto consapevole.

**S.** Anzi, a volte avere figli adolescenti a casa e ragazzi adolescenti in comunità provoca rispecchiamenti e stress difficili da gestire. Come per tante altre cose, quello che aiuta in comunità sono proprio le diversità interne all'équipe.

Oltre a questi aspetti che mettono in relazione la “persona e il professionista”, avete in mente altri bisogni formativi che vorreste evidenziare con questa chiacchierata?

**F.** In questo momento vorrei affrontare soprattutto il rapporto fra educazione e politica. Quando hai fatto i focus group per la tua ricerca<sup>4</sup> e sei venuto a parlarcene avrai visto l'espressione che avevano i colleghi. In parecchi si chiedevano che cosa c'entrasse la politica con l'educazione...

**U.** Sono d'accordo. Nel corso per educatori che tengo a Modena ho assegnato un capitolo di un libro *Inattualità pedagogiche* (Attinà, Broccoli, 2021) che affronta, in un capitolo, proprio il rapporto fra educazione e politica. È breve ma molto “denso” e vedo che gli studenti fanno fatica a comprenderlo, ma non rinuncio a proporlo: è un tema inevitabile e necessario.

**S.** Nella ricerca che cita F. avevo scelto quel tema proprio perché mi aveva colpito che nella ricerca precedente (Ascari, 2022) nessun educatore ne aveva parlato, mentre io mi sarei aspettato il contrario. Anche se rimaniamo “solo” sugli aspetti più concreti del lavoro, noi stiamo “crescendo figli d'altri” e futuri cittadini, quindi una precisa e forte funzione sociale di cura della *polis*, intesa come società e come “insieme di tanti”. Inoltre, facciamo questo lavoro su mandato dello Stato, per portare avanti e dare corpo a quei diritti costituzionali e ai diritti dei minorenni su cui fondiamo la nostra società. Se penso poi alla mia esperienza di educatore di comunità, pubblica, per MSNA, a tutto questo devo aggiungere l'agire in funzione delle politiche del nostro paese e il rappresentarne le leggi.

<sup>4</sup> Ascari, S. (2024). *Progettare contesti d'accoglienza. Uno studio di caso a Reggio Nell'Emilia fra rappresentazioni e strategie operative*.

Eppure, quando nella seconda ricerca abbiamo affrontato l'argomento, lo spaesamento era palese. È stato uno dei temi che più ha raccolto riflessioni e confronti fra gli educatori, ma era chiaro come fossero discussioni inedite, era evidente che il tema non era presente nelle riflessioni delle équipe. O meglio, la maggior parte dei partecipanti ha iniziato col dire che per loro educazione e politica non c'entravano. Un secondo gruppo, formato perlopiù da educatori "vecchi", ricordava di averne trattato e sapeva riportare riflessioni su questo, ma raccontava anche come ormai preferivano non dedicarsi. Un terzo gruppo, il più piccolo, ha sostenuto che certo, l'educazione è un lavoro politico, ma non necessita di interventi o riflessioni dirette: "semplicemente" se fai bene il tuo lavoro nell'educare i futuri cittadini, la funzione politica viene da sé.

U. Perché non abbiamo in mente i concetti alla base o li confondiamo: c'è un grande fraintendimento nei termini in gioco. Fare politica; scegliere tra partiti; ragionare sulle scelte politiche propongono modalità di analisi tra loro molto differenti. Voglio essere il più banale possibile: non si parla più da tempo di politica nel senso di costruzione della *polis*, non ci si chiede quali siano gli effetti politici dell'educazione e viceversa. Quando mi incontro con gli studenti, quando faccio supervisione o consulenza agli educatori, sostengo che non c'è niente di più politico dell'educazione. Come mai ogni regime dittoriale ha messo ai primi punti della propria agenda il controllo del sistema di istruzione/formazione? Per converso, per quali fini le "democrazie" occidentali stanno enfatizzando l'importanza del *fare*, della *specializzazione tecnica*, mettendo in secondo piano le discipline trasversali che insegnano a pensare? Il rimando che ottengo, proponendo quesiti politici agli educatori, e non solo a loro, è prevalentemente in termini di rivendicazione, di lotta per il contratto o per aspetti pratici della professione. Che è un tema vero, denso di situazioni da affrontare e che va trattato, ma non c'è solo questo. Del resto, penso, con pessimismo e non poca sofferenza intellettuale, che la politica sia proprio scomparsa dalle nostre vite per lasciar spazio, quando va bene, alla dialettica sulla gestione dell'esistente. La politica, per come la concepisco, è tensione al cambiamento. Al miglioramento delle modalità di esistenza. Roba vecchia. E infatti *rottamata*. La parola *utopia* è una bestemmia. Roba da ingenui, sognatori sganciati dalla realtà, intellettuali poco pratici. Non va pronunciata. Certo, volare troppo alto comporta il rischio di perdersi nell'universo. Ma dovremmo riflettere sul fatto che, all'opposto, puntando verso il basso, finiremo per cominciare a scavare. I badili sono già conficcati nel terreno.

**F.** Ascoltandovi penso che manchi la riflessione politica a 360 gradi. Sicuramente manca l'abitudine a riflettere sul senso generale di cosa sia la politica. Anche qui non mi stupisce ci siano visioni distorte sul tema della partecipazione politica. I sintomi li vediamo in modo eclatante nella diminuzione del volontariato. Però mi interrogo sulla nostra capacità di vedere la politica nelle cose che facciamo tutti i giorni. Anche, appunto, nel nostro ambito educativo. Nel lavoro di negoziazione che facciamo quotidianamente con i ragazzi vedo esercizio politico. È politico il ruolo di responsabile di una struttura educativa che deve creare le condizioni di contesto necessarie affinché l'équipe lavori bene, in modo che a sua volta l'équipe crei le condizioni perché i ragazzi stiano bene e facciano stare bene la società in cui si inseriranno, creando a loro volta le condizioni per gli altri. Vedo la politica nella funzione di cambiamento delle persone, e di conseguenza della società, al centro del lavoro di una comunità. Ovviamente esiste anche la politica in senso stretto, il voto, i partiti, i meccanismi amministrativi e decisionali. Ma esattamente come per la politica in senso più ampio, ad esempio quella che si sovrappone all'educazione, credo che la partecipazione possa rinascere solo dalla motivazione e la motivazione, a sua volta, possa scaturire solo dalla consapevolezza del bene comune e dalla sua realizzazione tramite la sussidiarietà e la solidarietà.

**S.** In merito al cambiamento, nella mia ricerca gli operatori hanno posizionato all'ultimo posto di ciò che secondo loro serve per agire un'educazione politica con i loro ragazzi, l'utopia. Cioè, fra sette concetti da classificare in ordine di importanza<sup>5</sup>, la maggioranza ha posizionato all'ultimo posto il “pensare a cosa si vuole cambiare nel mondo” (più di un terzo all'ultimo posto; poco meno di un terzo al penultimo posto), ribadendo l'idea che la volontà di produrre cambiamento non fosse per loro legata all'educazione politica.

**U.** Riguardo l'utopia la mia posizione è forte, inequivocabile e ferma: la trovo necessaria, come si è capito. Se non avessi voglia di favorire cambiamento non dovresti fare l'educatore. Perché comunque l'educatore ha un impegno, anche non volendolo, sul ragazzo e quindi, inesorabilmente, sulla

<sup>5</sup> I sette indicatori erano emersi dai focus group e riportati in un questionario strutturato di approfondimento, con la richiesta di posizionarli in ordine di importanza al fine di costruire una buona educazione politica con i ragazzi ospiti delle comunità. La classifica finale recita ai posti: primo “L'educazione morale del singolo”, secondo “Empatia e educazione alla socialità, al sentirsi componenti interdipendenti del mondo”, terzo “Riflettere sul proprio rapporto con regole, libertà, gerarchia, potere...”, quarto “Allenarsi a fare la propria parte, dentro casa e nel mondo”, quinto “L'abitudine alla messa in discussione delle narrazioni vigenti”, sesto “L'esempio degli adulti” e settimo il “Pensare a cosa si vuole cambiare nel mondo”.

società. Se non sei consapevole di questo effetto (collaterale?) il tuo lavoro non è completo.

Ovviamente se consideriamo l'educazione motore di cambiamento e, soprattutto, di emancipazione. (perché questo è il significato dell'abusato inglese “empowerment”) Serve rifletterci, cercare l'utopia. L'educazione è per seguire l'utopia. Vogliamo aggiungere “sostenibile”? Mi sta bene. Come: leggendo libri, andando al cinema, confrontandosi con i colleghi, col proprio partner, con i propri figli, andando a teatro, ascoltando musica, infervorandosi per un evento sportivo. Coi genitori, con gli amici. Tutto fa brodo. Sempre nella consapevolezza che non potrai cambiare il mondo ma lo stesso è bello e giusto (alla greca) provarci. Nel tuo piccolo e con i tuoi limiti. Il tuo pur piccolo contributo, basta e avanza.

**F.** Nella ricerca si parlava anche dell'esempio degli educatori no? Anche quello era un dato indicativo. Educazione e politica sono collegati anche in questo.

**S.** Sì, in linea con quanto dicevamo prima, era stato messo al penultimo posto l'esempio di partecipazione attiva dell'educatore sul territorio. Questo era un aspetto esplicitato anche in sede di focus group nel confronto fra coloro – pochi – che sostenevano come l'educatore dovesse mantenere “parte del suo ruolo” anche fuori orario di lavoro, e coloro che invece – la maggior parte – affermavano come l'educatore fosse una professione legata a spazi e orari di lavoro ben precisi.

**U.** Non mi stupisce nessuna delle due rilevazioni. Più riduciamo l'impatto della vocazione nella scelta professionale dei lavori di cura e educazione, più cerchiamo di dare credibilità alla professione tramite scelte “di categoria”, più facciamo diventare l'educatore “un lavoro come gli altri”. Che per carità, è una direzione per molti versi dovuta, ma che, come ogni scelta, comporta vantaggi e svantaggi da considerare.

**F.** Come direbbe Don Milani, partecipiamo quando leggiamo un bisogno che “mi riguarda”. Se sta male mio fratello intervengo anche se non me lo chiede. Se gli succede qualcosa lontano corro a raggiungerlo. Se un figlio ha bisogno non stai a guardare la convenienza, se hai tempo, dove devi andare, se avete litigato 10 minuti prima. Prendi e vai. È un automatismo, se sento che ciò che mi sta a cuore. Dobbiamo riflettere su ciò che ci riguarda, se esco a fare un giro e vedo un ragazzo della mia comunità che fa qualcosa di sbagliato, o sta male, non intervengo perché non sono in turno? Ne parlo con i miei

colleghi o faccio finta di niente? Sono domande che un educatore di comunità si deve porre.

**F.** Infatti, se dovessi dare un consiglio a chi si avvicina al mondo delle comunità, sottolineerei due aspetti. Il primo è l'essere onesti con sé stessi. Il secondo è l'importanza dell'essere disponibili a mettersi continuamente in gioco. È necessario provare, riflettere, concepirsi continuamente “in formazione”. In comunità, “chi si ferma è perduto”.

# 18. Giovani difficili, educazione possibile? Un *conversation piece* in margine ad alcuni libri di Vittorino Andreoli

di *Luana Salvarani e Diego Varini*<sup>1</sup>

La comunità per minorenni, nel suo rispondere educativamente a varie forme di solitudine, povertà, devianza, differenza, spinge a interrogarsi sui giovani come collettività e come individui, ai giovani come “altri” rispetto a una costruzione sociale che da loro spesso, e forse inevitabilmente, tende a prescindere. Su questo, e sui temi connessi del controllo sociale, della punizione e della rieducazione, continua a interrogarsi da qualche decennio lo psichiatra Vittorino Andreoli, una voce che è interessante riascoltare per la sua capacità di rivolgersi a un pubblico vasto e di sintetizzare interessi, ambiti, curiosità culturali sempre diverse.

Su queste letture, con i testi davanti a noi da sfogliare, abbiamo impostato una conversazione in cui idealmente coinvolgiamo i lettori di questo libro e, in prospettiva, proprio quei giovani che nella comunità apprendono il difficile ma emancipativo passaggio da oggetto a soggetto, da “caso” a individui a pieno titolo.

<sup>1</sup> Quando abbiamo ricevuto dai curatori l'invito a collaborare a questo volume abbiamo accettato subito, per il piacere di contribuire a un'iniziativa del nostro gruppo di lavoro e su un tema di cui conosciamo l'urgenza educativa e sociale. Ben presto ci siamo però chiesti come un italiano e una storica dell'educazione potessero esprimersi su questioni di strin- gente attualità e su cui una esperienza pratica ed operativa è indispensabile. Desideravamo evitare di concettualizzare astrattamente, per cui abbiamo deciso di ragionare appoggiandoci a un fatto concreto: una voce attiva e presente da decenni su temi contigui a quelli di questo volume, in un arco che va almeno dal 1993, con “La Violenza”, fino a oggi, il 2025, con “L'ira funesta”. Ponendoci il problema se e in che modo la voce di Vittorino Andreoli, al di fuori di ogni specialismo, poteva dire qualcosa e aiutare a riflettere sulla cultura giovanile, sulle istituzioni “totali”, sulle dinamiche di esclusione-inclusione.

Abbiamo iniziato a conversare e a sottoporre la sua voce agli strumenti critici che conosciamo: la storia, la retorica, la narratività, l'archeologia delle idee. E senza filtro proponiamo ai nostri lettori questa conversazione, con la speranza di attivare altrettante conversazioni, riflessive e critiche, dentro e fuori i servizi.

**X.** Andreoli va compreso nella sua natura di autore divulgativo; non dobbiamo aspettarci da lui delle analisi eccessivamente raffinate, non è questo lo scopo dei suoi volumi. Ha avuto e ha tuttora, piuttosto, una funzione sociale rispetto alle questioni che noi andiamo ad analizzare, perché è un autore che può essere preso, comprato, letto, intercettato da un operatore di una comunità, per esempio, per attingere spunti per il proprio lavoro.

**Y.** La forza peculiare dei suoi libri è esattamente quella di rivolgersi a un uditorio allargato, il contrario del recinto degli specialisti o degli addetti ai lavori. Interviene nel “discorso pubblico” della medicina e dell’educazione. Lo fa, oltretutto, in modo spesso spiazzante, con modi che possono sembrare tagliati con l’acetta – appunto – perché liberi dalla gabbia formale dei codici accademici e specialistici. Sembra a suo modo selvaggio, nel senso di estemporaneo e umorale, il che è paradossale perché è un uomo molto colto, consapevole, con una visione mai banale della complessità dell’esistenza.

**X.** E per accedere ai suoi testi non è necessario che il suo lettore sia uno psichiatra o abbia competenze particolari; per questa loro impostazione e struttura, forti della loro natura antispecialistica, sono libri che in un qualche modo hanno fissato un paesaggio. Per questo motivo, il loro impatto non può essere sottovalutato. Dobbiamo interrogare questi testi come episodi e momenti di un ragionamento che persiste in margine a un perimetro di questioni, tracce di un influsso continuo. Per esempio, questo libro è del 2021, quest’altro del 2014, questo del 2006...

**Y.** Si può dire che per tutti gli anni Duemila Andreoli ha costituito una voce sempre presente su percezioni e concezioni rispetto ai rapporti di autorità, rapporti tra giovani e adulti e relazioni di gruppo. Dobbiamo leggerlo come una presenza che esiste e che può avere influenzato in qualche modo l’operatività, ma anche il modo di vedere una realtà come la comunità per minorenni all’esterno e nella società nel suo complesso.

**X.** Sono d’accordo e aggiungo, a proposito di questo, che *L’educazione (im)possibile: orientarsi in una società senza padri*, uscito nel gennaio del 2014 per un grande editore come Rizzoli, ha fatto in un mese cinque edizioni. I libri di Andreoli intervengono su un’esigenza diffusa; c’è un bisogno da parte dei lettori, che è un bisogno della società nel suo complesso, di trovare voci in qualche modo autorevoli o percepite come tali. Rispetto a tali questioni, la scrittura di Andreoli è spesso torrenziale, con una capacità molto forte di far intervenire dentro una prospettiva precisa e riconoscibile, quella del medico, una molteplicità di dati della cultura; un continuo fare appello

agli strumenti della psicanalisi della letteratura dell'arte della musica sempre sul filo della scrittura aforistica, con una vicinanza al registro delle *illuminazioni* (insomma idealmente da pronipote dei Rimbaud e dei Nietzsche, dei visionari surrealisti...), procedendo per scarti e per strappate, per accensioni paradossali e per salti impazienti. Il flusso della scrittura è trascinato dall'entusiasmo, aggredisce il ragionamento con inserzioni di ricordi e accensioni autobiografiche, e si riparte da uno spunto, da un'idea che a sua volta ne aggredisce altre con un forte grado di calcolata libertà.

**Y.** Libere, ma penetranti, sono anche le sue interpretazioni letterarie, come quando convoca Dostoevskij per spiegare in *Baby Gang* (2021, p. 57) il fascino della violenza arbitraria:

Dostoevskij scrive pagine stupende a questo proposito nel passo dei *Fratelli Karamazov* in cui Ivan sostiene che la vera forza si radica nella libertà totale espressa nell'uccidere uno sconosciuto che non ti ha arrecato alcun danno. Smerdjakov, che è il fratello meno intelligente e che lo ascolta attingendo alla sua istintività (la contrapposizione del pensiero), immagina subito di recarsi alla stazione, salire su un treno e, trovatosi seduto di fronte a un tale che non rappresenta nulla per lui, ammazzarlo e buttarlo fuori dal vagone. I treni, allora, avevano una porta per scendere in ogni compartimento.  
Finirà per uccidere il padre.

Uccidere è dunque un gesto di potere, di forza, anche quando non si attua in un contesto di lotta e di guerra. E la cultura del nemico, che attiva il bisogno di potenza, ha in sé il bisogno di ammazzare.

**X.** Credo che questa libertà, anche questo suo essere comprensibile ai più (verrebbe da dire "essoterico", ma il termine è desueto e Vittorino Andreoli forse non lo userebbe) sia il suo punto di forza, proprio a partire dal fatto che, essendo uno psichiatra, rende amichevole una disciplina come la psichiatria che istintivamente, anche dopo Basaglia, è considerata come qualcosa di preoccupante, che intimorisce, qualcosa di legato al foucaultiano "sorvegliare e punire", all'intervento terapeutico forzato...

**Y.** Nell'immaginario collettivo la psichiatria proietta un'ombra minacciosa, che preoccupa. In ambito educativo poi c'è tutto il dibattito sulla medicalizzazione dell'intervento rispetto alle differenze e disabilità, molto attuale. Quindi il suo merito è quello di essere uno psichiatra ma di parlare in modo amichevole, in modo accessibile anche a un vasto pubblico e di quindi far comprendere che la psichiatria non è solo legata all'intervento medico, alla somministrazione di farmaci o addirittura all'istituzionalizzazione, ma invece

è un sapere che si può unire con altri saperi in quel lavoro complessissimo che è l'educazione dei giovani.

**X.** Comunque la comunità per minorenni può potenzialmente essere un'istituzione totale, non direttamente nel senso in cui ne avrebbe parlato Foucault, come il manicomio o l'ospedale; tuttavia, è un luogo educativo residenziale, quindi con ambizioni, se vogliamo, di totalità. Qui la figura dello psichiatra può evocare fantasmi che possono preoccupare. Il fatto che Andreoli invece si esprima in questo modo propone un modello implicito di psichiatria dialogante, da accogliere a pieno diritto nell'équipe. E gli strumenti forniti dall'analisi dello psichiatra diventare parte del kit dell'operatore di comunità, per così dire.

**Y.** Penso anche che sia un suo punto di forza il coraggio di dare dei titoli ai suoi capitoli e ai suoi testi anche molto coraggiosi, come “Insegnare a vivere”, per esempio. Magari si potesse, verrebbe da dire; è uno dei grandi interrogativi dell'educazione di ogni tempo e anche, in termini contemporanei, il tema del cosiddetto *lifelong learning*, perché a vivere non si impara veramente mai... In questo modo cerca un'empatia con l'operatore o il genitore che si trova a che fare con dei giovani “difficili”. Potremmo magari partire da una lettura da *Baby gang* (2021, pp. 167-168) perché è un tema pertinente e perché il più recente, poi possiamo andare a ritroso. Questo libro si pone in totale continuità col tema delle comunità per minorenni, spesso si ricorre alla comunità perché il giovane è in una situazione di marginalità nella quale ha incontrato magari anche la violenza di gruppo.

**X.** Faccio solo un piccolo inciso: ne *L'educazione (im)possibile* (2014, p. 40), il primo capitolo è intitolato “L'educazione mancata”, ci si muove fra il Beccaria *Dei delitti delle pene* e una più o meno implicita presenza di Foucault e di *Sorvegliare e punire*. Il più efficace è forse il secondo capitolo, “Il tempo presente: un'educazione confusa e folle”, con un paragrafo intitolato: “Il contesto educativo del tempo presente”... poi abbiamo futuro e educazione... bellezza e educazione... sesso e educazione... un tema certamente centrale per comprendere le relazioni dentro e fuori la comunità per minorenni.

**Y.** Un binomio, quest'ultimo, su cui si dibatte ancora, in Italia... dai tempi del Mantegazza...

**X.** E c'è anche “Internet e educazione, clicco ergo sum”, che abbassa il tono, lo rende colloquiale... Quello che dicevi mi pare confermato anche

semplicemente passando in rassegna alcuni titoli recenti nella produzione sterminata di Andreoli: *La fatica di crescere* (2009), *Le nostre paure* (2010), *Il denaro in testa* (2011), *L'uomo di superficie* (2012), *I segreti della mente* (2013). Aleggia, come una specie di padre nobile, Erich Fromm e, se pensiamo a un classico della controcultura, nel caso de *L'Uomo a una dimensione*, esplicitamente Herbert Marcuse (*One-dimensional man*).

**Y.** Mi pare che Andreoli voglia presentarsi, con un certo grado di autoironia, come un sapiente circonfuso dall'aura (rassicurante però, mai intimorente) di un saggio, e questa voce, che tu chiamavi “essoterica”, si propone come la voce di un sapiente del nostro tempo, una figura che insieme rassicura, indirizza in un tempo confuso, riesce a richiamare l'idea della *paideia* applicata al caos del presente e al caos del divenire. *Baby gang* si impone in questo senso, è un testo che interviene anche su un problema specifico, la violenza giovanile, e poi sulle forme del disagio, quindi il carcere...

**Y.** Proprio legandoci a questo tema del carcere, “Insegnare a vivere”, il paragrafo che appunto scelgo per iniziare proprio per questo titolo così ambizioso, se vogliamo, così sapienziale... Andreoli è in grado di utilizzare queste formule sistematizzanti e risultare credibile. Peraltro, il sapiente, lo sciamano, il filosofo socratico è colui che ha l'ambizione di insegnarti a vivere, non di trasmetterti un sapere, semmai tirare fuori di te un sapere che hai dentro secondo lo schema platonico; è appunto questo il tema che pone subito:

Tutte le volte che si è applicata «la legge del taglione» si è sempre assistito all'aggravarsi del fenomeno. Del resto, se la violenza, nel suo percorso, parte dalla frustrazione, la pena inflitta non è che un'ulteriore frustrazione e genererà maggior violenza. Per ottenere dei risultati dobbiamo affidarci alle nostre conoscenze scientifiche sul periodo della crescita e principi dell'umanesimo che in questa fase si traducono nell'insegnare a vivere. Ciò richiede in primo luogo di attivare e coordinare i sistemi dell'educazione e poi di disegnare un futuro che permette ai giovani di essere i piccoli o grandi protagonisti. A questo proposito occorre mettere al primo posto il problema giovanile che – solo per portare un esempio – nel nostro Paese è dimenticato, come se non esistesse.

**X.** Quindi si parte subito dall'idea della legge del taglione... se riteniamo che il carcere sia un'azione repressiva la reclusione sicuramente lo è. Proprio in questi giorni c'è un dibattito, rimasto a livello giornalistico per ora, sul famoso decreto Caivano e sulle violenze giovanili a Napoli; ci chiede se questo abbassamento dell'età di accesso alla giustizia ordinaria sia utile o no.

Chiaramente non prendo posizione perché non ho le competenze per farlo, ma la critica al sistema Caivano parte da questo tema del rifiuto di una punizione violenta perché la frustrazione genera maggiore violenza. Questo approccio lascia spazio, anzi mette in prima linea ciò che non ci aspetteremmo dallo psichiatra, cioè la pedagogia: in primo luogo, prima di ogni punizione attivare e coordinare sistemi di educazione, e in secondo luogo disegnare un futuro, che appunto è il tema del progetto di vita, anche questo molto presente in pedagogia.

**Y.** C'è anche un problema culturale posto da Andreoli: cita l'umanesimo, e questo sicuramente è una generalizzazione vaga, ma anche ci dice che c'è un problema giovanile che nel nostro paese è dimenticato, quindi, un problema culturale impedisce di prendersi carico di una questione sociale. Questa capacità di vedere il problema della violenza giovanile in modo molto problematico, pensando appunto in termini di équipe, pensando a un insieme di riflessioni da punti di vista diversi... è già una smentita delle aspettative che potremmo avere sulla tentazione di un intervento di tipo medico; presa semplisticamente, l'idea che esista una cura, idea che viene attribuita, se vogliamo pregiudizialmente, alla psichiatria ufficiale.

**X.** Tuttavia una certa tendenza alla semplificazione si trova, per esempio in *Lettera a un insegnante* (2006). L'analisi del dispositivo-scuola è meno convincente, torna spesso, un po' troppo spesso, l'analogia con le istituzioni totali, per una singolare sovrapposizione fra la scuola e forme di universo concentrazionario... Mi pare un'immagine a volte eccessivamente plumbea e semplificata delle dinamiche che si producono all'interno dell'ambiente scolastico. "Una scuola dell'obbligo è compatibile con la punizione?", si chiede Andreoli. Mi mette in allarme, preliminarmente, l'uso di questo lessico, non per eccezioni di carattere formalistico, ma perché mi pare un lessico inadeguato applicato alla scuola e all'educazione. C'è il rischio di semplificare eccessivamente il rapporto pedagogico e il rapporto didattico, che sicuramente non si può racchiudere se non in rari casi nei termini di questa dinamica, oggi come ieri. Questo vedere le istituzioni come strumenti di punizione rischia di alimentare la sfiducia nelle istituzioni in sé, vanificandone l'azione. E questo può valere anche per le comunità per minorenni.

**Y.** Il rischio, ovviamente, è proprio quello dello schematismo etico. E tuttavia ci sono pagine molto interessanti sull'etica in *Baby Gang* (2021, pp. 53-54):

Nell'adolescenza manca il più delle volte una sistematizzazione etica, intesa come tentativo di acquisire una visione che preveda motivazioni e strategie

per realizzare il bene ed evitare il male. Una difficoltà che aumenta quando le stesse istituzioni sociali si mostrano incoerenti, facendo prevalere sull'applicazione dei principi il vantaggio o anche solo il soddisfacimento immediato dei propri bisogni e desideri.

Vi sono società in cui tutto è visto come bene oppure come male, e pertanto optare per il bene significa conseguentemente evitare il male.

In altre condizioni questa consequenzialità non è rigida e si presenta un ampio spazio per comportamenti che sul piano della morale potremmo definire “neutri”.

Il moralismo, che come tutti gli “ismi”, indica una degenerazione della visione morale, tende proprio a giudicare la condotta umana in questa semplice ma costante alternativa. Si tratta di una delle patologie più gravi della società. Questo “vizio” è presente anche nelle concezioni pedagogiche attuali, a partire proprio dalla scuola, in cui tutto è giusto o sbagliato, buono o cattivo. Non si ammette mai l'esistenza di possibilità che sfuggano a questi parametri.

In tale clima finisce per attrarre l’“essere contro” più che il significato delle azioni.

Il meccanismo dell'*essere contro* è messo in luce con efficacia, nell'incapacità del contesto sociale di giudicare moralmente neutri una vasta gamma di comportamenti. La critica alle prassi educative è chiara e le riflessioni della pedagogia non sembrano aver mutato molto questo quadro, che ci rammenta più l'educazione ai diritti e doveri della scuola ottocentesca postunitaria rispetto alla realtà della scuola moderna. Riprendo il passo a cui accennavamo prima, in *Lettera a un insegnante* (2006, p. 38), dove Andreoli si interroga sulla liceità delle punizioni:

Una scuola dell’obbligo è compatibile con la punizione, una volta accertato che non ci sono criteri di punizione che siano validi per tutti, dal momento che l’effetto dipende dalle caratteristiche del soggetto che la subisce? [...] La domanda è ancora più pertinente per un adolescente che già si vive male e che obbligatoriamente è inviato in un luogo, la scuola, che lo farà sentire sgradevole non solo fisicamente, non solo per le qualità della propria personalità, ma anche per il suo impegno e per la sua capacità di apprendimento.

Sono convinto che in questo sistema scolastico le punizioni siano veri e propri soprusi, anche se ciò non ci impedisce di valutarle diversamente nel passato, anche recente, e in condizioni culturali differenti. È difficile emettere giudizi sulla storia, ma è auspicabile superarla sia nelle metodologie sia nelle convinzioni.

Da questo punto di vista, la questione sollevata è di grande rilevanza, ma il discorso rimane su un piano non sufficientemente problematico... un piano enunciativo, come avrebbe detto una studiosa del pensiero antico a noi molto cara, Stefania Nonvel, grande esperta di Platone, quando in aula ci illustrava ipotesi critiche che non riuscivano a scalfire la superficie, senza fare il passo dalla sentenziosità (magari affascinante, capziosa) della bella formula al piano della vera persuasione... Ma, visto che abbiamo fatto il nome di Platone, credo tornerà in campo entro breve, prima di finire questa conversazione, perché va spesso a finire che non lo si può evitare, ci si accorge che non possiamo non ripartire da lui.

**X.** Forse non è questa la parte più vitale della riflessione di Andreoli. Torniamo allora a *L'educazione (im)possibile* (2014, p. 70), al contesto educativo del presente, per esempio. Vado alla cieca:

La violenza in una società va contenuta ma è la società intera per prima che va educata a non ricorrere alla violenza. Un padre violento contribuisce a formare un figlio violento. Un insegnante può usare una violenza dalle belle maniere, manipolando con i voti, veri e propri schiaffi e talloni e talora strumenti di tortura. Con il risultato che una violenza mascherata produce violenza manifesta.

Si deve rompere questo circolo perverso non spostare sul mondo giovanile la colpa e la rabbia di una società violenta. Ovviamente si dovrebbe partire dalla violenza del potere, dalla considerazione che il potere è in sé violento. Sembra un paradosso, ma è così: una società violenta è sempre intollerante e incapace di capire la violenza nel mondo giovanile.

Forse per analogia questa riflessione si applica anche all'istituzione carceraria, per i rapporti che si producono all'interno del carcere. E questa è una parte più interessante di quanto avevamo visto prima perché sembra problematizzare la violenza, ma insieme rifiutarla in premessa, cioè riportare, credo di poter dire, l'attenzione sul processo educativo e sulle valenze implicite nel dialogo, uscendo dalla mitologia della punizione volta per volta rifiutata, dichiarata abrogata o cautamente rivalutata, magari in una prospettiva che sta fra la nostalgia e l'istanza di storicizzazione.

**Y.** Direi che oggi questo tema è molto caldo, l'idea della nostalgia di un mondo ordinato... è uno dei motivi per cui l'Occidente sta andando a destra; senza bisogno di entrare in dettagli politici, c'è comunque l'idea del riflusso, di un progresso che non si riesce più a governare.

**X.** Faccio solo un piccolo inciso su quello che stai dicendo; leggo in Andreoli:

La fine dei principi si è ormai compiuta, anche se si finge che siano ancora in vita. Si tratta dello stesso delirio di cui soffriva Amleto, evocando e vedendo gli spiriti dei propri antenati. I principi sono morti, perché sono stati riassunti tutti nel dio denaro, origine di tutte le cose.

**Y.** Forse è una deriva verso Fromm, non si capisce in questa formulazione un po' anfibologica se Andreoli stia constatando o esercando... Non si capisce se è una constatazione o un lamento, forse più una constatazione, anche un pochino trash se vogliamo... cerca anche di fare l'occhiolino un lettore che magari è arrivato a questo libro perché prova dalle inquietudini. Un lettore preoccupato di come va la società, preoccupato di come vanno i propri figli... in un poligrafo come lui c'è sempre una quota di compiacenza, necessaria per parlare a un pubblico più ampio: assecondare alcune banalizzazioni per catturare l'attenzione e aprire un canale comunicativo.

**X.** Esattamente; in qualche modo sta dicendo al genitore preoccupato, all'educatore in difficoltà o al lettore generico che dice "dove stiamo andando? Quando ero giovane io non era così" ... a questo lettore Andreoli, come Cacciaguida nel *Paradiso* di Dante, lancia un'offa, è una maniera anche, una strategia retorica per confortare e confermare il rapporto fra chi scrive e chi legge che è in attesa di sentire dallo psichiatra, dalla scienza, formulazioni e passaggi in questo senso rassicuranti, proprio quello che si aspetta di poter leggere in questi testi. Ma anche esperienze che confermano l'importanza di porre a tema, di porre al centro temi come quelli della marginalità giovanile, troppo spesso dimenticati perché non offrono facili soluzioni, non consentono trionfalismi, interrogano e allora la soluzione più semplice è fingere che non esistano. Come testimonia lo stesso Andreoli ne *La mia corsa nel tempo* (2016), parlando della sua esperienza con la prevenzione e la cura delle dipendenze, in particolare da eroina, negli anni Settanta:

Come si sa, piuttosto, la stupidità è la grande protagonista della gestione delle questioni sociali e così alla fine prevalse l'idea che il parlarne non agisse come prevenzione ma come stimolo al consumo e che quindi fosse un modo per avviare i ragazzi alla droga.

Alla fine, è il tema del dialogo, del linguaggio che legittima i problemi e li fa uscire dal cono d'ombra. Solo demolendo i sistemi di aspettative che marginalizzano certe esperienze si può iniziare un percorso contro la marginalità,

a partire dagli assunti morali, soprattutto quelli impliciti, del soggetto in educazione.

**Y.** In questo Andreoli ci pone un grande problema pedagogico: la persona con cui abbiamo un rapporto educativo verrà rassicurata dicendogli quello che vuole sentirsi dire, o va invece continuamente sfidata? Appunto, ecco che ci soccorre Platone, quando nel dialogo omonimo presenta Teeteto, questo giovane molto promettente che viene immediatamente sottoposto a un immediato esame per vedere se sta al passo con le sfide conoscitive di Socrate. Il quale poi lo porta per tutto il dialogo a fare il giro dell'oca senza però alla fine chiudere, senza fornire risposta al quesito iniziale su cosa sia la conoscenza. Il lettore, come sempre, ne esce senza una risposta così come i protagonisti del dialogo. Un aspetto molto rilevante, e molto fertile, nell'uso didattico di Platone, in aula come in un contesto educativo.

**X.** Da ultimo si torna sempre lì: qual è il vero rapporto educativo? Quello che dà risposte, quello che dà certezze, quello che dà anche paletti se vogliamo, o è quello che continua ad alimentare l'interrogazione? La maieutica va bene anche per i "ragazzi difficili", va bene anche nelle comunità per minorenni, o a quei giovani che hanno bisogno di struttura e punti di riferimento è meglio ricorrere a un sistema razionalistico di valori, di premi e punizioni morali, come nell'etica protestante, in Locke, in Kant? Questa risposta non c'è, forse non la vogliamo neanche cercare, sicuramente non la cerchiamo in questi libri...

**Y.** Su questo oserei dire che possiamo chiudere l'articolo.

**X.** Direi di sì, perché la chiusura apre a nuove riflessioni senza essere troppo impegnativa, idealmente nello spirito di Andreoli... come se fosse Derrida, forse scriverebbe un articolo per spiegare che l'articolo non può risolvere una ricerca inconclusa in premessa, la prima cosa inconclusa è l'esistenza, ed è la prima cosa difficile da imparare per l'educatore. Da questo punto di vista, anche la formazione dell'educatore è un'educazione (im)possibile.



## Riferimenti bibliografici

- Agenzia Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *La tutela dei minorenni in comunità. Quarta raccolta dati sperimentale elaborata con le procure della Repubblica presso i tribunali per i minorenni 2018-2019-2020*, Marchesi, Roma.
- Agostinetto L. (2013). *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia.
- Ancona, A.M. (2012). Un metodo di supervisione alle équipe educative delle comunità per minori. *Psicologia clinica dello sviluppo*, XVI, (1), 123-131.
- Andreoli V. (2006). *L'educazione (im)possibile*, Rizzoli, Milano.
- Andreoli V. (2006). *La mia corsa nel tempo. Romanzo di una vita*, Rizzoli, Milano.
- Andreoli V. (2006). *Lettera a un insegnante*, Rizzoli, Milano.
- Andreoli V. (2021). *Baby gang. Il volto drammatico dell'adolescenza*, Rizzoli, Milano.
- Andria, P. (2007). Il superamento degli istituti nella lunga marcia per l'attuazione dei diritti dei minori. *Minorigiustizia* 2006/4, 5-11.
- Ascari, S. (2022). *Il valore del contesto nella progettazione delle strutture d'accoglienza per minori* <https://www.sba.unimore.it/site/home/ricerca-e-didattica/archivio-morethesis.html>.
- Ascari, S. (2024). *Progettare contesti d'accoglienza. Uno studio di caso a Reggio Nell'Emilia fra rappresentazioni e strategie operative* <https://www.sba.unimore.it/site/home/ricerca-e-didattica/archivio-morethesis.html>.
- Asen, E., Dawson, N., McHugh, B. (2001), *Multiple Family Therapy: the malborough model and its wider applications*, Karnac, London.
- Asquini G. (a cura di) (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli, Milano.
- Ministero dell'Interno (2024), *Vaccinazioni obbligatorie e gratuite. Ventesimo rapporto sulle condizioni di detenzione dei minori*, Piano Minori Stranieri Non Accompagnati, Associazione Antigone.
- Badenock B. (2023), *The Heart of trauma: healing the embodied brain in the context of relationships*, W.W. Norton & Co Inc, New York.
- Baldacci M., Colicchi E., (2016). *Teoria e prassi in pedagogia*, Carocci, Roma.
- Bandura A. (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New York, WH Freeman, New York; trad.it. *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erickson, 2000, Trento.

- Barbabotti, G., & Iacobino, P. (1998). *Le comunità per minori. Pratiche educative e valutazione degli interventi*, Carocci, Roma.
- Barbier, R. (2008). *La ricerca-azione*, Armando Editore, Roma.
- Barone L. (2016), *L'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati. Tra norma giuridica e agire sociale*, Key Editore, Milano.
- Bastianoni P. (2023), “La supervisione nelle comunità per minori: un approccio narrativo”, *Orientamenti Pedagogici*, 70: 81-88.
- Bastianoni P., Baiamonte, M. (2014). *Il progetto educativo nelle comunità per minori*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- Bastianoni, P. (1991). Relazioni interpersonali e intervento di comunità. Un'ipotesi di ricerca-intervento, *Animazione Sociale*, 4, 39-41.
- Bastianoni, P. (2000). *Interazioni in comunità: vita quotidiana e interventi educativi*, Carocci, Roma.
- Bastianoni, P., Taurino, A. (2008). La relazione come focus dell'intervento. In O. Codispoti, P. Bastianoni, A. Taurino, *Dinamiche relazionali e interventi clinici*, Carocci, Roma, 215-270.
- Bastianoni, P., Taurino, A. (2017). *Le comunità per minori. Modelli di formazione e supervisione clinica*, Carocci, Roma
- Bastianoni, P., Baiamonte, M. (2014). *Il progetto educativo nelle comunità per i minori. Cos'è e come si costruisce*, Erickson, Trento.
- Bastianoni, P., Zullo, F., Taurino, A. (2012). La ricerca-intervento come processo formativo nelle comunità per minori: l'esperienza in un contesto residenziale per adolescenti. *Psicologia clinica dello sviluppo*, XVI (1), 133-143.
- Bateson, G., Bateson, M.C. (1987), *Angel fear. Towards an epistemology of the sacred*, New York, Macmillan; trad. it. (1989), *Dove gli angeli esitano*, Adelphi, Milano.
- Belotti V. (a cura di), (2009). *Accogliere bambini, biografie, storie e famiglie. Le politiche di cura, protezione e tutela in Italia. Lavori preparatori alla relazione sullo stato di attuazione della legge 149/2001*, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Belotti, V., Milani, P., Ius, M., Satta, C., Serbati, S. (2012). *Crescere fuori famiglia*, Osservatorio Politiche Sociali della Regione Veneto, Venezia.
- Bentovim A., Cox A., Bingley Miller L., Pizzey S. (2009), *Safeguarding Children Living with Trauma and Violence. Evidence Based Assessment, Analysis and Planning Interventions*, Jessica Kinsley, London.
- Bertin G.M. (1968). *Educazione alla ragione*, Armando Editore, Roma.
- Bertin G.M. (1977), *Scuola, società e domanda educativa*, Giunti e Lisciani Editori, Teramo.
- Bertin, G.M. (1951). *Introduzione al problematicismo pedagogico*, Marzorati, Milano.
- Bertin, G.M., Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando Editore, Roma.
- Bertolini P., Caronia L. (2015), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*, FrancoAngeli, Milano.
- Bertolini P. (1990). *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze.

- Bertolini P. (1996). *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*, Il Segnalibro, Bologna.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Boszormenyi-Nagy I., Spark G. M. (1973), *Lealtà invisibili. La reciprocità nella terapia intergenerazionale*, Astrolabio, Roma.
- Bove C. (2009), Ricerca su campo in educazione e formazione. Un “intreccio” consolidato. In C. Bove (a cura di). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche* (pp. 21-40). FrancoAngeli, Milano.
- Broccoli A. (2021). Prassi educativa e agire politico. Inattualità di un legame necessario, Attinà M. e Broccoli A., a cura di, (2021), *Inattualità pedagogiche. Ripensare l'educazione nella riflessione pedagogica contemporanea* (pp. 39-50), FrancoAngeli, Milano.
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press; trad. it. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna.
- Brown E., Bullock R., Hobson C., Little M. (2019), *Making Residential Care Work Structure and Culture in Children's Homes*, Routledge, London.
- Bruzzone D., Iori V., (2015). *Le ombre dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Calcaterra, V. (2014), *L'affido partecipato: come coinvolgere la famiglia d'origine*, Erickson, Trento.
- Calidoni P. (2020), Servizi e professionalità educative per i minori come comunità di pratiche, in G. I. Mastropasqua, L. Pandolfi, F. Palomba, a cura di, *Le comunità educative nella giustizia penale minorile*, Gangemi editore, Roma, 105-110.
- Candiani C.L. (2021), *Questo immenso non sapere. Conversazioni con alberi animali e il cuore umano*, Einaudi, Torino.
- Caputo P. (2024). Il sistema di accoglienza dei MSNA di Roma Capitale negli ultimi anni, *Minorigiustizia* 1-2024.
- Cargo, M., Mercer, S. L. (2008). The value and challenges of participatory research: Strengthening its practice. *Annual Review of Public Health*, 29(1), 325–350.
- Carli (1999), *L'analisi della domanda in psicologia clinica*, Giuffrè Editore, Milano.
- Carrà E. (2014). Residential care: An effective response to out-of-home children and young people?, *Child & Family Social Work*, 19, 253-262.
- Cassibba, R., Cavanna, D., Bastianoni, P., Chistolini, M. (2017). L'affidamento familiare tra teoria e realtà: opportunità, incongruenze e contraddizioni. *Psicologia clinica dello sviluppo*, XXII(2), 373-388.
- Cecchin, G., Lane, G., Ray, W.A. (1992), *Irriverence. A Strategy for therapist's survival*, London, Karnack Books; trad. it. (1993), *Irriverenza. Una strategia di sopravvivenza per i terapeuti*, Franco Angeli, Milano.
- Child Welfare League of America. (2004). *Standards of excellence for residential services*. CWLA Press.
- Cirillo, S. (2005), *Cattivi genitori*, Raffaello Cortina, Milano.
- Contini M. (2006), Categorie e percorsi del problematicismo pedagogico, *Ricerche di pedagogia e didattica*, 1.
- Contini M., Demozzi S, Fabbri M., Tolomelli A. (2014), *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*, FrancoAngeli, Milano.

- Contini M., Fabbri M. (2014). *Il futuro ricordato. Impegno etico e progettualità educativa*, ETS, Pisa.
- Contini M., Genovese A. (1997), *Impegno e Conflitto, Saggi di pedagogia problematica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*, Clueb, Bologna.
- Cornwall, A. and Jewkes, R. (1995) What Is Participatory Research?, *Social Science and Medicine*, 41, 1667-1676.
- Cuomo M.P. (1993), *La delinquenza minorile come rappresentazione sociale*, Marsilio, Venezia.
- D'Onofrio E., Trani A., (2011). *Minori in comunità. Accoglienza, educazione efficace e professionalità*, Aracne, Roma
- Dana D. (2019), *La teoria polivagale nella terapia*, Giovanni Fioriti Editore, Roma.
- Davies, C., Ward, H. (2012), *Safeguarding children across services*, Jessica Kingsley, London-Philadelphia.
- Davolo, A., Mancini, T. (2017), *L'intervento psicologico con i migranti. Una prospettiva sistemico-dialogica*, Il Mulino, Bologna.
- De Leo G., (1990). *La devianza minorile*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- De Leo G., Cuomo M. P., (1983). *La delinquenza minorile come rappresentazione sociale*, Marsilio, Venezia.
- De Leo G., Patrizi P. (2002). *Psicologia della devianza*, Carocci, Roma.
- De Leo G., Patrizi P., (1999). *Trattare con adolescenti devianti. Progetti e Metodi di intervento nella giustizia minorile*, Carocci, Roma.
- De Leo G., Patrizi P., De Gregorio E. (2004). *L'analisi dell'azione deviante. Contributi teorici e proposte di metodo*, Il Mulino, Bologna.
- De Micco V. (2024). Minori stranieri non accompagnati: oltre la 'sigla', un itinerario sospeso tra risorse e vulnerabilità, *Minorigiustizia* 1-2024.
- De Rienzo E., Saccoccia C., Tortello M. (1989) *Le due famiglie*, Rosemberg e Selleri, Torino.
- Debè A. (2013). *Crescere in un Villaggio*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia.
- Debè A. (2019). *L'accoglienza dei minori fuori famiglia: alle origini della comunità educativa*. In M. Gecchele, P. Dal Toso (eds.), *Educare alle diversità. Una prospettiva storica*, ETS, Pisa, 181-202.
- Debè A. (2020). Gli anni Sessanta e l'avvio del processo di deistituzionalizzazione. L'assistenza ai minori fuori famiglia nell'esperienza del Villaggio Belvedere di Reggio Emilia, in T. Pironi (2020), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*, Aracne, 431-497.
- Del Gobbo, G., Federighi, P. (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione: orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*, Editpress, Firenze.
- Del Valle, J. F., Bravo, A. (2013). "Current trends, figures and challenges in out of home child care: An international comparative analysis". *Psychosocial Intervention*, 22(3), 251-257.
- Demetrio D. (2020), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, Nuova ediz. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Dettori, F. (2010), *Giustizia minorile e integrazione sociale*, FrancoAngeli. Milano.
- Dewey J. [1933 (1986)], *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze.

- Dolci D. (1970). Ciascuno cresce solo se sognato. *Il limone lunare*, Laterza, Bari.
- Dowd A. (2020) Displacement trauma: complex states of personal, collective and intergenerational fragmentation and their intergenerational transmission. *Journal of Analytical Psychology*, 2020, 65, 2, 300–324
- Emiliani, F., Bastianoni, P. (1991). Bambini senza famiglia: un quadro clinico, un problema sociale. In A. Palmonari (eds.). *Comunità di convivenza e crescita della persona*, Pàtron, 195-244.
- Emiliani, F., Bastianoni, P. (1993). *Una normale solitudine. Percorsi teorici e strumenti operativi della comunità per minori*, Carocci, Roma.
- Fabbri, M. (2016), *Il paradigma problematicista*, In M. Baldacci, E. Colicchi, (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia*, Carocci, Roma.
- Felini, D. (2019), *Pedagogia e altro, o le molteplici differenze nei mondi dell'educazione*, in Felini D. e Di Bari C., a cura di, *Il valore delle differenze. Tra teorie e pratiche educative*, Edizioni Junior, Parma.
- Felini, D. (2020). *Teoria dell'educazione. Un'introduzione*, Carocci, Roma.
- Formenti L. (2022), Formare al lavoro con le famiglie in comunità. Il progetto ERCCI. in G. Elia, A. Rubini, a cura di, *Famiglie, politiche sociali e prospettive pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce, 197-205.
- Formenti L. (2023), Promuovere la valutazione nei servizi socioeducativi. Una pratica evolutiva, *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1: 254-262.
- Foucault M. (1975). *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*, Einaudi, Torino.
- Freud S. (1929), *Il disagio della civiltà*, in Opere, vol. 10, Boringhieri, Torino.
- Freud S. (1937), *Analisi terminabile e interminabile*, in Opere, vol. 11, Boringhieri, Torino.
- Friedlander, M.L., Escudero, V., Heatherington, *Therapeutic alliances in couple and family therapy: An empirically informed guide to practice*, Washington, American Psychological Association; trad.it. (2011), *Alleanze terapeutiche nella terapia di coppia e della famiglia*, Firera & Liuzzo Publishing, Roma.
- Fruggeri, L., Balestra, F., Venturelli, E. (2020), *Le competenze psicoterapeutiche*, Il Mulino, Bologna.
- Fruggeri, L. (1998), *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psico-sociali*, Carocci, Roma.
- Fruggeri, L. (2012), Different level of psychotherapeutic competence, *Journal of Family Therapy*, 34, 91-95.
- Fruggeri, L. (2014), Irriverence. A Prescription? A Provocation? A Methodological Principle? Gianfranco Cecchin's Eyes 10 Years After, *CMTF International Conference*, Milano, 4-5 ottobre.
- Galimberti U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano.
- Giannone F., Ferraro A.M., Pruitt Ciarello F. (2012), La presa in carico residenziale: percorsi di ricerca nella comunità per minori, *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, XVI (1), 97-122.
- Gigli, A. (2022). *Orientarsi nei conflitti. Teorie e strumenti per conoscerli e gestirli in contesti educativi*, Junior Edizioni, Parma.
- Goffman E. (1970), *Stigma. L'identità negata*, Ombre Corte, Verona.

- Goffman, E. (1978) *Asylums. Le istituzioni totali e i meccanismi dell'esclusione e della violenza*, Einaudi, Torino.
- Gomez A. (2020), *Terapia EMDR, integrazione degli interventi in età evolutiva*, Mimesis, Milano.
- Gopnik, A. (2016), *The Gardener and the Carpenter. What the new science of child development tells about the relationships between parents and children*, New York, Farrar Straus & Giroux; trad. it. (2017) *Essere genitori non è un mestiere. Cosa dice la scienza sulle relazioni tra genitori e figli*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Gordon T. (2002), *Relazioni efficaci. Come costruirle, come non pregiudicarle*, Edizioni La Meridiana, Bari.
- Guerra, M., Ferrante, A., & Pepe, A. (2025). Le traiettorie professionali di laureate e laureati in Scienze dell'Educazione: contraddizioni e prospettive a partire da un'indagine esplorativa. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 13(2).
- Getterswijk R. V. et al. (2020). The outcome of non-residential youth care compared to residential youth care: A multilevel meta-analysis, *Children and Youth Services Review*, 113, 1-11.
- Heidegger M., (1927), *Essere e Tempo*, Longanesi, Milano.
- hooks B. (1994b), *Teaching to transgress education as the practice of freedom*, Routledge, New York.
- Iori V. (2000), *Filosofia dell'educazione*, Guerini, Milano.
- Iori V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erickson, Trento.
- Iori V. (2009), (a cura di). *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, FrancoAngeli, Milano.
- James S. et al. (2022), A Comparative Analysis of Residential Care: A Five-Country Multiple Case-Design Study, *Child & Youth Care Forum*, 51, 1031–1062.
- Kaneklin C., Orsenigo C. (1992), *Il lavoro di comunità. Una modalità di intervento con adolescenti in difficoltà*, Carrocci, Roma.
- Kierkegaard S. (1834-1855) *Diario*, BUR Rizzoli, Segrate.
- Lacan J. (1936), *Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell'io*, in *Scritti*, Einaudi, Torino.
- Lacan J. (1958-1959), *Il seminario. Libro VI. Il desiderio e la sua interpretazione*. Einaudi, Torino.
- Lacan J. (1966), *Scritti*, Einaudi, Torino.
- Lacan J. (1969), *Nota sul bambino*, in *Altri Scritti*, Einaudi, Torino.
- Lacan J. (2001), *Altri scritti*, Einaudi, Torino.
- Lemerte E.M. (1981). *Devianza, problemi sociali e forme di controllo*, Giuffré, Milano.
- Lipari D. (1995), Progettazione e valutazione nei processi formativi, Edizioni Lavoro, Roma.
- Losito, G. (1993). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*, FrancoAngeli, Milano.

- Macaulay, A.C., Commanda, L.E., Freeman, W.L., Gibson, N., McCabe, M.L., Robbins, C.M., et al. (1999). Participatory research maximises community and lay involvement. *British Medical Journal*, 319(7212), 774–778.
- Maci, F. (2022). Costruire progetti di aiuto insieme alle famiglie: il modello della Family group conference, in J. Ciliberto, M. Piccinin (a cura di), *Le pratiche collaborative nei servizi di cura e di tutela*, Carocci, Roma.
- Malacrea, M. (2010), Esperienze sfavorevoli infantili: la cura, in CISMAI (a cura di) Crescere senza violenza. Politiche, strategie e metodi, supplemento al n. 1 di *Animazione Sociale*.
- Marchesini, R., Monacelli, N., Molinari, L. (2019). Comunità educative per minori: quali prospettive?, *Psicologia clinica dello sviluppo*, 23(1), 5-26.
- Marras S. (2009) Falsi rifugiati? Pratiche di etichettamento di richiedenti asilo alla frontiera, *Mondi migranti*, 3, 83-101.
- Martin-Blachais, M.B. (2017), *Les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance, Rapport de recerch*. Consultabile su <https://www.cnape.fr/publication-du-rapport-de-la-demarche-de-consensus-sur-les-besoins-de-l-enfant/>.
- Massa R. (1987), *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.
- Massa R. (1977), *L'educazione extrascolastica*, La Nuova Italia, Roma.
- Massa R. (1986), *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano.
- Masschelein, J., Verstraete, P. (2012) Living in the presence of others: towards a reconfiguration of space, asylum and inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, 16 (11), 1189-1202.
- Matza D. (1976). *Come si diventa devianti*, Il Mulino, Bologna.
- Mazzucchelli F. (2011) *Le famiglie sostitutive*, testo disponibile al sito: [www.formazionisocialeclinica.it/Relazioni](http://www.formazionisocialeclinica.it/Relazioni), consultato il 7/01/2025.
- Mead G.H. (2010). *Mente, sé e società*, Giunti, Firenze.
- Mezirow, J.D. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, Raffaello Cortina, Milano.
- Milani P. (2018) *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*, Carocci, Roma.
- Milani, P. (2012), Allontanare i bambini e tenere vicine le famiglie, in *Cittadini in crescita*, 3, 5-12.
- Milani, P., Serbati, S. (2013), Tutelare il diritto a crescere nella propria famiglia, in *Animazione Sociale*, 270, 42-51.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2012), *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare*, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017), *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali*, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2024a), *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali*, Istituto degli Innocenti.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2024b), *Quaderni della ricerca sociale*, n. 61. *I minorenni in affidamento familiare e nei servizi residenziali attraverso i dati SIOSS*, Anno 2023, Istituto degli Innocenti, Firenze.

- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2024c), *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare*, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *dashboard*: <https://analytics.lavoro.gov.it/t/PublicSIM/views/HomePage/HomePage-SIM?%3Aembed=y&%3Aiid=1&%3AisGuestRedirectFromVizportal=y>.
- Ministero dell'Interno (2023), *Vademecum operativo per la presa in carico e l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati*.
- Ministero dell'Interno (2024), *Guida pratica per richiedenti protezione internazionale in Italia*.
- Ministero dell'Interno, *Sistema Accoglienza Integrazione*, <https://www.retesai.it/>.
- Mira A. M. (2024), *Integrazione. La denuncia dei magistrati: minori stranieri abbandonati alla criminalità*, Avvenire.
- Montalbetti K. (2024). *La valutazione in campo educativo e formativo. Logiche, scenari, esperienze*, Vita e Pensiero, Milano.
- Mortari L. (2002). *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Milano.
- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Nietzsche F. (1888), *Ecce Homo. Come si diventa ciò che si è*, Adelphi, Milano.
- Nigris E. (1998), "Un nuovo rapporto fra ricerca e innovazione: la ricerca-azione, in Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna.
- Osservatorio Nazionale sui Minori Stranieri non Accompagnati del Cespi (2020), *Il ruolo dell'inserimento nei CPIA nel processo di crescita e autonomia dei MSNA*, n.7/settembre 2020.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*, Edizioni Junior, Parma.
- Palareti L., Berti C., Emiliani F. (2012). Comunità residenziali e lavoro di rete nella prospettiva ecologica dello sviluppo, *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, XVI (1), 71-95.
- Pandolfi L. (2019). Comunità per minori ed efficacia educativa: quali evidenze?, in I. Mastropasqua, L. Pandolfi, F. Palomba, (a cura di), *Le comunità educative nella giustizia penale minorile*, Gangemi editore, Roma, 117-123.
- Pandolfi L. (2021). Una ricerca collaborativa nei servizi educativi residenziali per minori: la voce dei professionisti e dei ragazzi nei processi di miglioramento della qualità, In P. Lucisano (a cura di), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione*, Pensa Multimedia, Lecce, 404-417.
- Pellerey, M. (1980). Recenti sviluppi e applicazioni del metodo della ricerca-azione in Kurt Lewin, *Ricerche Pedagogiche*, 95-108.
- Pellerey, M. (2021). *L'identità professionale oggi. Natura e costruzione*, FrancoAngeli, Milano.

- Pironti A., (2011). *Che cosa fa funzionare bene una comunità*, In R. Maurizio e V. Piacenza (a cura di), *Stanze di vita*, Guerini e Associati, Milano.
- Porges S.W. (2011), *La teoria polivagale: fondamenti neurofisiologici delle emozioni, dell'attaccamento, della comunicazione e dell'autoregolazione*, Fioriti, Roma.
- Quinton, D. (2005), Themes from a UK initiative on supporting parents, In J. Scott, H. Ward (a cura di), *Safeguarding and promoting the well-being of children, families and communities*, Jessica Kingsley, London-Philadelphia.
- Ricchiardi, P., Sità, C. (2019). Ragionare sui dati per una politica senza ideologismi. *Animazione sociale*, 8, 28-31.
- Rogers, C. R. (2000), *La terapia centrata sul cliente*, Psycho, Firenze.
- Roggan T., (2008). Riflessioni sulla qualità dell'aiuto professionale, In C. Canali, T. Vecchiato e J.K. Whittaker (a cura di). *Conoscere i bisogni e valutare l'efficacia degli interventi per bambini, ragazzi e famiglie in difficoltà*, Fondazione Zancan, Padova.
- Ross S. (2011), *The extraordinary Spirit of Green Chimneys: Connecting children and animals to create Hope*, Purdue Scholary Publishing Services, Indiana.
- Sacchelli, D. (2022), Il lavoro di tutela minorile tra antagonismo e cooperazione, In Ciliberto, J., Piccinin, M. (a cura di), *Le pratiche collaborative nei servizi di cura e di tutela*, Carocci, Roma.
- Saglietti, M., Zucchermaglio, C. (2011), Famiglie d'origine e comunità per minori. Quali interazioni?, in Bastianoni, P., Taurino, A., Zullo, F. (a cura di), *Genitorialità complesse. Interventi di rete a sostegno dei sistemi familiari in crisi*, Unicopli, Milano.
- Salinaro, M. (2021). *Temporanei Permanenti. Migranti e operatori dell'accoglienza: paradossi politici e traiettorie pedagogiche*, Edizioni del Rosone, Fogglia.
- Salomone I. (1997), *Il setting pedagogico*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Schön D. A. (1999), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari (ed. or. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Ashgate, Aldershot 1983).
- Secchi, G. (2015), *Lavorare con le famiglie nelle comunità per minori*, Erickson, Trento.
- Sense, A.J. (2006). Driving the bus from the rear passenger seat: Control dilemmas of participative action research. *International Journal of Social Research Methodology*, 9(1), 1-13.
- Serbati, S., Milani, P. (2013), *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti d'intervento con le famiglie vulnerabili*, Carocci, Roma.
- Siegel D.J. (2013), *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Simmel G. (1996). *I problemi fondamentali della filosofia*, Edizione Laterza, Roma-Bari.
- Sità, C., e Alga, M. L. (2023). Riflessività ed ecologia formativa: linguaggi e processi embodied in una ricerca sul tirocinio universitario, *Educational reflective practices*, 1, 245-264.

- Skinner B. F. (1978), *Scienza e comportamento*, Franco Angeli, Milano.
- Sorzio P. (2019), La ricerca-azione, In L. Mortari e L. Ghirotto (a cura di). *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma.
- Stufflebeam, D.L. (1983) *The CIPP Model for Program Evaluation*. In Madaus, F.F., Scriven, M. and Stufflebeam D.L., Eds., *Evaluation Models, Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Kluwer, Norwell, 117-141.
- Tartaglione P. (2024). Come stanno cambiando le comunità. I nodi da affrontare oggi per sopravvivere, *Animazione Sociale*, 375, pp. 62-72.
- Taurino, A., Bastianoni, P. (2012). La cura e il sostegno agli operatori di comunità: il modello della formazione-supervisione integrata, *Minorigiustizia*, 3, 141-149.
- Taylor, S.E. (2011), *Social Support: A Review*, in Friedman, H.S. (a cura di), *Oxford Handbook of Health Psychology*, Oxford University Press, New York, 189-214.
- Tibollo, A., (2015) *La comunità per minori. Un modello pedagogico*, FrancoAngeli, Milano.
- Tolomelli, A. (2019). *Rimuovere gli ostacoli. Per una pedagogia di frontiera*, ETS, Pisa.
- Tuggia, M. (2017), La vicinanza solidale, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 77-93.
- Van der Kolk B. (2014), *Il corpo accusa il colpo*, Raffaello Cortina, Milano.
- Vaughn, L. M., Jacquez, F. (2020). Participatory Research Methods – Choice Points in the Research Process, *Journal of Participatory Research Methods*, 1(1).
- Vaughn, L. M., Whetstone, C., Boards, A., Busch, M. D., Magnusson, M., Määttä, S. (2018). Partnering with insiders: A review of peer models across community-engaged research, education and social care, *Health & Social Care in the Community*, 26(6), 769–786.
- Venturelli, E. (2021), L'incontro con le famiglie: le competenze al servizio di un professionista della salute, *Quaderni ACP*, 6, 279-281.
- White A. (2005), *Assessment of parenting capacity. Literature review*, Centre for Parenting & Research NSW, Department of Community Services.
- Zanetti M. (2018) Pregiudizio ed etichettamento: il ruolo dell'insegnante nello sviluppo di comportamenti devianti. *Formazione & Insegnamento*, 16(2).
- Zobbi E. (2025). Le comunità per minori: coordinate legislative ed entità del fenomeno. Due questioni preliminari, In A. Bartolini, F. Batini, M. De Santis, M. Milella, P. Malavasi, A. Morganti, A. Rosati, R. Salvato, A. Signorelli, M. Sannipoli, *La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi*, Atti al Convegno Nazionale SIPED, Pensa Multimedia, Lecce.
- Zobbi E., Pintus A. (2024). Voci di comunità. Una ricerca-formazione con i coordinatori di comunità educative per minori. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 148-155.

---

*Prospettive angolari*  
diretta da S. Premoli e A. Traverso

---

*Ultimi volumi pubblicati:*

SILVIO PREMOLI, *Professione pedagogista*. Lo sguardo pedagogico nelle pratiche di coordinamento, consulenza e supervisione.

ALESSANDRO VACCARELLI, *Ai limiti dell'umano*. La Shoah e l'educazione.

SIMONA FINETTI, *La povertà educativa*. Origini, dimensioni, prospettive (disponibile anche in e-book).

*Open Access*

Open Access - diretta da Silvio Premoli e Andrea Traverso

CHIARA BIASIN (a cura di), [\*Costruire inclusione sociale e cooperare per il benessere delle comunità\*](#).

MARCELLA MILANA, PASCAL PERILLO, MARINELLA MUSCARÀ, FRANCESCO AGRUSTI (a cura di), [\*Il lavoro educativo per affrontare le fragilità individuali, istituzionali e sociali\*](#).



## OPEN ACCESS la soluzione FrancoAngeli

Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

# FrancoAngeli

## a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

*Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.*

**FrancoAngeli**

 **torrossa**  
Online Digital Library

Cosa sono le comunità educative per minorenni? Quali sono i vincoli normativi che le definiscono? Chi sono gli educatori che vi operano? Quali implicazioni pedagogiche emergono dalla loro esperienza quotidiana?

A partire da domande come queste, il volume esplora le questioni di fondo ed alcuni aspetti emergenti relativi ai servizi residenziali destinati all'accoglienza dei minorenni in condizioni di vulnerabilità, favorendo un dialogo costruttivo tra ricerca accademica e pratica professionale, tra chi forma gli educatori e chi vive quotidianamente il lavoro educativo in comunità. Frutto di un progetto di ricerca-formazione promosso dall'Unità di Educazione del Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali dell'Università di Parma, il testo coinvolge studiosi e professionisti che operano in contesti spesso caratterizzati da scarsa visibilità sociale.

Senza pretendere di essere esaustivo, né di semplificare una realtà eterogenea e complessa come quella dell'accoglienza minorile, il volume offre a ricercatori, studenti, educatori, coordinatori e operatori sociali, uno sguardo articolato e multidimensionale sulla realtà delle strutture che si dedicano ad accogliere e sostenere minorenni e famiglie fragili. Attraverso riflessioni teoriche, analisi di casi concreti e testimonianze dirette, il libro propone un itinerario di lettura pensato per chi desidera approfondire le dinamiche educative e sociali della cura, della tutela e della progettualità esistenziale rivolta ai minorenni.

**Andrea Pintus** è professore associato in Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali dell'Università di Parma, dove insegna Progettazione e valutazione nei servizi socio-educativi, Progettazione e valutazione dei percorsi formativi ed Elementi di ricerca empirica in educazione.

**Elisa Zobbi** è titolare di una borsa di ricerca e docente a contratto in Pedagogia generale e sociale e Pedagogia delle comunità per minori presso l'Università di Parma. Dottore di ricerca in Psicologia di ambito pedagogico, i suoi interessi di ricerca abbracciano la teoria dell'educazione, l'educazione morale e la ricerca qualitativa nei contesti scolastici e nei servizi educativi.



ISBN 978-88-351-7139-3