



# L'ACCOGLIENZA RESIDENZIALE PER I MINORI FUORI FAMIGLIA

UN PERCORSO DI ACCOMPAGNAMENTO

Istituto  
degli  
Innocenti



# L'ACCOGLIENZA RESIDENZIALE PER I MINORI FUORI FAMIGLIA

UN PERCORSO DI ACCOMPAGNAMENTO



Assessorato alle Politiche Sociali  
Direzione Welfare e Servizi educativi  
Settore Politiche per l'Infanzia e l'Adolescenza



Area Infanzia e Adolescenza  
Aldo Fortunati  
Servizio Formazione  
Maurizio Parente

#### L'ACCOGLIENZA RESIDENZIALE PER I MINORI FUORI FAMIGLIA Un percorso di accompagnamento

Percorso di formazione a accompagnamento allo sviluppo dei servizi socio-educativi  
a carattere residenziale del Comune di Napoli. Anno 2018

Responsabile del progetto per il Comune di Napoli  
Barbara Trupiano

Coordinamento del progetto per l'Istituto degli Innocenti  
Sabrina Breschi

A cura di  
Valentina Ferrucci

Contributi di  
Stefania Coppola, Valentina Ferrucci, Francesca Galli, Enrico Quarello,  
Franca Seniga, Paolo Tartaglione

Segreteria di redazione  
Paola Senesi

Progettazione grafica e impaginazione  
Rocco Ricciardi

2019, Istituto degli Innocenti, Firenze  
ISBN 978-88-6374-065-3

La presente pubblicazione è stata realizzata dall'Istituto degli Innocenti di Firenze nell'ambito dell'accordo di collaborazione con il Comune di Napoli, Servizio politiche per l'infanzia e l'adolescenza, ai sensi dell'art. 15 delle L. 241/90, in prosecuzione dell'azione di supporto metodologico e formativo al percorso di riqualificazione del sistema di interventi socio-educativi territoriali e domiciliari per infanzia, adolescenza e famiglie e per il percorso di accompagnamento metodologico alla realizzazione del Progetto nazionale RSC, anni 2015-2018.

Si ringraziano per la collaborazione gli assistenti sociali del Comune di Napoli e tutti gli operatori che hanno partecipato al percorso formativo.

## Sommario

Premessa	05
Introduzione	07
<b>1.</b>	
<b>L'accoglienza residenziale per i minori fuori famiglia: il percorso di accompagnamento</b>	11
I servizi residenziali a Napoli: il processo di convenzionamento e il sistema di qualità dell'offerta	12
Il percorso di formazione: finalità, obiettivi, articolazione del progetto e metodologia	15
<b>2.</b>	
<b>Il ruolo degli assistenti sociali</b>	25
La valutazione nel servizio sociale e le modalità di scrittura	27
Gli stili di attaccamento	37
Il PQ e il PEI in un'ottica di corresponsabilità. L'accoglienza del minore in comunità	45
L'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni	50
<b>3.</b>	
<b>Le comunità educative per bambini</b>	55
Il modello tutelare e la specificità delle comunità che si occupano di minori traumatizzati	57
Trauma e stili relazionali	63
Il lavoro con i genitori dei minori accolti	75
Parlare ai bambini con difficili storie familiari	80
<b>4.</b>	
<b>Le comunità alloggio e gruppi appartamento</b>	89
Gli attori coinvolti: ospiti, educatori, comunità	91
Progettare il "dopo comunità" tra aspettative e vincoli	101
Ripensare la comunità a partire dalla fine	109
Co-progettare le dimissioni	113
Una proposta educativa	118
<b>5.</b>	
<b>La voce dei protagonisti: valutazione del percorso svolto e prospettive di lavoro</b>	127
Gli assistenti sociali	129
Gli educatori di comunità per bambini	133
Gli educatori delle comunità per adolescenti	140

# Premessa

di *Roberta Gaeta*

Assessore alle Politiche Sociali, Comune di Napoli

La cronaca, sempre più spesso, ci mette di fronte a episodi drammatici di bambini vittime di genitori incapaci di esercitare il proprio ruolo di protezione e accudimento o di adulti capaci di piegare piccole vite per soddisfare ogni tipo di scopo.

Sono purtroppo la punta di un iceberg che rappresentano il malessere dell'infanzia e dei minori oggi nella nostra società. Bambine e bambini che rappresentano il futuro delle nostre città ma che vivono un presente fatto di disattenzione e disinteresse da parte degli adulti a partire da quelli a loro più vicini.

Nel momento in cui scrivo queste righe, sono consapevole della durezza di queste deduzioni e non dimentico i tanti genitori incontrati, le loro apprensioni e le loro ansie, l'amore e la dedizione nel seguire i propri figli. È però innegabile che in un tempo di legami che qualcuno ha definito "liquidi", il mondo delle relazioni umane è sempre più fragile e labile. Quella disparità prevaricante nel rapporto adulto-bambino, che le scienze pedagogiche e psicologiche hanno abbondantemente indagato, non solo si è cristallizzata ma si è come involuta nella direzione della ipocrita e stanca enunciazione di principi più che nell'applicazione degli stessi.

Il fenomeno è complesso e attiene pertanto a fattori e motivazioni diverse, lascio al lettore la curiosità e l'impegno ad approfondire; resta un dato di fatto incontrovertibile: c'è sempre più bisogno di genitori e adulti responsabili che sappiano farsi carico del compito educativo e di accompagnare, proteggere e sostenere i nostri bambini e i nostri ragazzi.

Il Comune di Napoli da tempo ha attivato percorsi e processi organizzativi in grado di rispondere ai tanti bisogni delle nuove e nuovissime generazioni napoletane. Attraverso il Servizio Politiche per l'Infanzia e l'Adolescenza, viene messo in campo un poderoso sforzo di implementazione e manutenzione di una rete cittadina fatta di Istituzioni, Enti di Terzo Settore, associazionismo e singoli cittadini. Si è parimenti proceduto alla razionalizzazione e quindi all'efficientamento delle proposte operative in modo che ogni territorio municipale potesse essere coinvolto nelle attività di promozione e sostegno a favore dei minori. Un investimento economico ma anche in risorse umane che ha ri-attivato processi di studio e analisi, monitoraggio e controllo, formazione continua.

Processi che hanno riguardato i diversi settori del lavoro sociale con i minori e le loro famiglie. Particolarmente interessante il percorso formativo che ha coinvolto gli operatori del pubblico e del privato sociale che si occupano dei minori fuori famiglia. Voluto dal Comune e svolto e supervisionato dai consulenti dell'Istituto degli Innocenti di Firenze a cui va il mio ringraziamento, ha visto una partecipazione costante e fattiva di centinaia di persone.

L'esito di questo sforzo comune è questa pubblicazione dove trova parola la consapevolezza del proprio ruolo e della propria funzione, la condivisione di obiettivi chiari, l'aggiornamento dei saperi e la messa a punto di procedure innovative che sono solo alcuni dei temi affrontati nei laboratori tematici.

I minori fuori famiglia sono quelli che l'Autorità Giudiziaria ha ritenuto necessario allontanare dalla propria famiglia di origine per i rischi gravemente pregiudizievoli della loro salute fisica e psicologica. Sono le sorelle e i fratelli di quei bambini che ancora oggi muoiono o continuano a subire sofferenze a cui la nostra mente non riesce ad attribuire senso. Sono i figli della nostra Città che adulti responsabili sentono il dovere e il compito di accogliere e ascoltare per elaborare insieme a loro vissuti dolorosi da trasformare in speranza concreta di una vita diversa.

Assistenti sociali, educatori, psicologi, operatori sociali che, insieme, cercano attraverso il confronto e la ricerca comune, approcci sempre nuovi per meglio rispondere alle tante esigenze di vite fragili. A loro il mio grazie sincero; il tempo che impegnano nella riflessione e nella messa a punto di strumenti efficaci è fatto anche di difficoltà e fatica ma ho potuto constatare personalmente l'impegno e l'entusiasmo che hanno caratterizzato gli incontri. Sono i semi di una città diversa che tutti sogniamo ma che è già realtà nel lavoro quotidiano di tanti.

# Introduzione

Il lavoro presentato racchiude la riflessione che da più di un anno questa Amministrazione Comunale ha condotto su un tema di rilevante interesse e significativa complessità, quale quello della tutela dei minori che, nei casi di grave pregiudizio, si realizza anche attraverso l'inserimento degli stessi nelle comunità residenziali di accoglienza, a seguito di provvedimenti dell'Autorità Giudiziaria che ne dispone le caratteristiche, le modalità e i tempi.

Le modalità di accoglienza dei bambini nelle strutture residenziali sono dunque al centro delle considerazioni che il Comune di Napoli porta avanti attraverso l'incontro di operatori pubblici e del privato sociale anche in spazi di confronto e dialogo, quali quelli formativi.

Dal mese di settembre 2018 ha avuto inizio il nuovo programma di attività di formazione e di supporto metodologico nel campo degli interventi di accoglienza residenziale mediante l'organizzazione di percorsi laboratoriali, nell'ambito dei quali gli educatori delle comunità di accoglienza e gli assistenti sociali dei 21 CSST hanno avuto modo di riflettere su un modello di accoglienza residenziale che pone l'attenzione sul modo di "pensare e significare" l'incontro tra minore, famiglia, comunità e servizi quale elemento principali del cambiamento.

L'obiettivo del percorso formativo è stato quello di realizzare un momento di riflessione sul significato che assume per il minore in struttura di accoglienza l'intera comunità territoriale

quale leva di cambiamento attivo e di legame che cura, ripara e trasforma.

Da un punto di vista metodologico il progetto formativo ha previsto un modulo destinato agli assistenti sociali e altri due rivolti agli educatori delle strutture d'accoglienza residenziale per minori, che si sono svolti in parallelo e che hanno previsto anche alcuni momenti comunitari, al fine di riflettere sull'importanza della rete nel lavoro sociale e sulla condivisione multidisciplinare degli obiettivi, strumenti e pratiche della tutela.

Al fine di offrire garanzie di qualità e efficacia al sistema di accoglienza dei bambini collocati fuori famiglia, il Comune di Napoli ha inteso, già dal 2015, stipulare apposite convenzioni con enti prestatori di strutture residenziali in possesso dei requisiti previsti dalla normativa vigente, in modo da strutturare un modello di collaborazione stabile e orientato a garantire l'accoglienza più idonea in relazione agli specifici bisogni dei bambini accolti.

La Regione Campania, infatti, con il Regolamento Regionale 4/2014 di attuazione della Legge Regionale 11/07 "Legge per la Dignità e la cittadinanza sociale", ha disciplinato in materia di autorizzazione, accreditamento e vigilanza per le strutture e i servizi sociali operanti sul territorio, individuando le caratteristiche organizzative, strutturali e funzionali delle tipologie di strutture rivolte all'accoglienza dei minori temporaneamente privi di un ambiente familiare idoneo. Il Comune di Napoli ha disciplinato la materia da ultimo con le Disposizioni in materia di minori fuori famiglia, approvate con delibera di Giunta Comunale n. 148 del 06/04/2018.

# L'accoglienza residenziale per i minori fuori famiglia: il percorso di accompagnamento<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> A cura di Stefania Coppola, Valentina Ferrucci e Francesca Galli

## I servizi residenziali a Napoli: Il processo di convenzionamento e il sistema di qualità dell'offerta

Al fine di dare garanzie di qualità e efficacia al sistema di accoglienza dei bambini collocati fuori famiglia, il Comune di Napoli stipula apposite Convenzioni con enti prestatori di strutture residenziali in possesso dei requisiti previsti dalla normativa vigente, in modo da strutturare un modello di collaborazione stabile e orientato a garantire l'accoglienza più idonea in relazione agli specifici bisogni dei bambini accolti.

Mediante Avvisi pubblici, in genere a cadenza biennale, si rende possibile la presentazione di istanze alla stipula di convenzioni con il Comune di Napoli, da parte di Enti Prestatori di strutture residenziali per l'accoglienza di minori temporaneamente privi di un ambiente familiare idoneo.

Sul territorio cittadino sono situate n.24 strutture residenziali per l'accoglienza di minori e nuclei madre bambino così suddivise per tipologia:

- n.2 case famiglia
- n.7 comunità alloggio
- n.8 comunità educative a dimensione familiare
- n.4 gruppi appartamento
- n.2 strutture seconda accoglienza per minori stranieri non accompagnati
- n.1 comunità d'accoglienza per gestanti madri e bambini

Complessivamente il numero delle strutture in convenzione con il Comune di Napoli è di 100, distribuite su tutto il territorio campano.

La stipula della Convenzione è requisito necessario ed indispensabile per attivare o mantenere rapporti di collaborazione con il Comune di Napoli, che nell'ambito della propria funzione di protezione, tutela e promozione del benessere dei bambini, dispone il collocamento degli stessi in servizi a carattere residenziale, al fine di garantire favorevoli opportunità di crescita e relazioni affettive, nonché riparazione degli eventuali danni subiti, restituendoli al loro ambiente familiare d'origine quando questo risulti nuovamente idoneo allo svolgimento della funzione genitoriale in modo adeguato ai bisogni specifici del bambino.

Il collocamento fuori dalla famiglia, sebbene rappresenti un momento traumatico per il minore, assume un valore costruttivo in quanto tappa di un più ampio progetto volto alla ricostruzione del suo benessere e se possibile del suo nucleo.

In ogni caso l'intervento deve garantire a ciascun bambino che deve essere allontanato dal proprio contesto familiare e sociale, la protezione necessaria e un percorso educativo e tutelare personalizzato di alta qualità, qualunque sia la forma di accoglienza.

Le Strutture di Accoglienza Residenziale programmano la complessiva offerta socio-educativa e predispongono i Piani Educativi Individualizzati, al cui interno vengono precisati gli obiettivi, le strategie per raggiungerli, i tempi di attuazione, le fasi e i criteri di verifica (che consentono di modificare e ridefinire il progetto durante il suo percorso attuativo), i compiti delle diverse figure professionali, le collaborazioni e gli apporti inter-istituzionali.

Il processo di convenzionamento prevede la definizione di un sistema per la rilevazione della qualità dei servizi offerti nelle strutture di accoglienza residenziale.

Con apposita Disposizione Dirigenziale è nominato uno specifico Gruppo per la qualità delle prestazioni, al quale sono affidati i seguenti compiti:

- attività mirate di monitoraggio e valutazione da realizzarsi mediante visite in struttura e Audit con le equipe educative sulle osservazioni effettuate durante la visita in loco;
- individuazione dei punti di criticità e attivazione con gli enti gestori dei servizi di percorsi per il miglioramento della qualità;
- adozione di strumenti di verifica e valutazione elaborati congiuntamente agli assistenti sociali dei Centri dei Servizi Sociali territoriali;
- eventuale proposta di applicazione dei deflettori, di sanzioni per gravi inadempienze e di revoca della convenzione adeguatamente motivata in relazione all'attività di monitoraggio e valutazione realizzata.



L'osservazione del sistema di qualità si fonda sugli indicatori e sui parametri di valutazione utilizzati in fase di convenzionamento.

I dati raccolti vengono elaborati per la definizione complessiva di un sistema di qualità totale e continuo in grado di garantire un livello di offerta adeguato ai progetti di tutela e protezione corrispondenti alle esigenze dei bambini.

#### **Piattaforma informatica e L'abbinamento del bambino alla struttura**

Come garanzia del sistema di qualità dell'offerta di accoglienza è stata pensata una piattaforma informatica "Sistema Informativo Minori Fuori Famiglia" nella quale sono inserite le strutture convenzionate e di cui ne contiene tutte le informazioni relative e ne rende consultabile, attraverso un costante e tempestivo aggiornamento, le effettive disponibilità all'accoglienza, in modo da favorire l'individuazione della struttura più idonea rispetto al vissuto del bambino, all'età, alle prospettive di evoluzione della famiglia d'origine, agli altri ospiti presenti.

Nel momento in cui si rende necessario provvedere all'accoglienza del bambino in strutture residenziali, è compito del Servizio Sociale territoriale, in collaborazione con il Servizio centrale competente, operare la scelta della struttura più idonea rispetto ai bisogni del bambino.

Tale scelta è operata, ferma restando la normativa regionale circa le tipologie di strutture residenziali e le fasce di età che queste possono accogliere, secondo indicatori che l'assistente sociale referente del caso sceglie di considerare per il benessere del minore stesso, mediante approfondimenti e confronti con i responsabili delle strutture.

Ciò permette, in ciascun caso di inserimento in struttura, l'individuazione di risorse adeguate a bisogni specifici di ciascun minore; in tal senso la scelta della comunità che accoglie è sempre rivolta ad un progetto educativo personalizzato.

## Il percorso di formazione: Finalità, obiettivi, articolazione del progetto e metodologia

*"Ciò che più mi ha colpito e aiutato durante questo percorso è stato il confronto con le altre comunità e vedere il minore in prospettive diverse e di prendermi il tempo di rispondere alle loro richieste e di rispettare i loro tempi"*

Educatrice Comunità per bambini, Napoli

Il percorso di accompagnamento proposto, di cui presentiamo gli esiti in questo volume, si colloca all'interno di un percorso di ridefinizione dei servizi e del senso che essi acquisiscono all'interno delle politiche sociali progettate nel contesto napoletano. Già dal 2010 l'Amministrazione ha avviato un ampio processo di revisione delle modalità di intervento e riqualificazione professionale dei servizi, ponendosi quale obiettivo primario la definizione di un approccio metodologico condiviso da tutti gli attori che compongono il sistema dei servizi sociali a sostegno della tutela del bambino e della famiglia. Il percorso realizzato dal 2010 a oggi ha visto l'Amministrazione Comunale promotrice di un processo partecipato, in cui la ridefinizione del senso, dell'approccio di intervento, delle metodologie e degli strumenti a esse legati sono il risultato di un confronto tra i protagonisti che rendono vivo e pulsante il sistema dei servizi napoletano. Un percorso che ha portato prima alla definizione degli "Spunti metodologici per l'esercizio della funzione di tutela nei servizi sociali del Comune di Napoli, che hanno dato origine poi alle "Disposizioni per i bambini collocati fuori dalla famiglia", approvate con la Deliberazione di Giunta Comunale n. 1082 del 30/12/2013. In questo lungo percorso l'obiettivo primario è stato la condivisione del senso di un processo, la tutela del bambino, che deve necessariamente coinvolgere tutti i soggetti, per non trasformarsi in una serie di azioni frammentate e contraddittorie, che non producono tutela ma anzi rischiano di recare ulteriore danno al bambino.

L'Istituto degli Innocenti collabora con il Comune di Napoli già dal 2013, nell'accompagnamento ai processi di ridefinizione degli assetti metodologici dei servizi sociali, in particolare nei percorsi di aggiornamento e accompagnamento formativo per operatori, educatori e assistenti sociali territoriali dei servizi dedicati a bambini e famiglie. Nel corso della collaborazione tra Istituto degli Innocenti e Comune di Napoli, la sinergia sviluppata è andata nella direzione di un supporto riflessivo all'azione dei servizi; all'Istituto veniva chiesto di supportare gli attori in una riflessione che andasse oltre alla formazione e all'aggiornamento, il mandato è stato di accompagnarli in un processo riflessivo che approdasse alla ridefinizione partecipata delle pratiche di accoglienza.

In questo processo si inquadra il senso del percorso che andiamo a narrare in questo testo. Durante questo percorso l'obiettivo è stato riflettere su un modello di accoglienza nei contesti residenziali che ponga l'attenzione sul modo di "pensare e significare" l'incontro tra minore, famiglia, comunità e servizi nonché gli eventi che si generano da esso e che proprio a partire da tale incontro rappresentano gli elementi principali del cambiamento.

L'accoglienza in comunità può configurarsi come un'esperienza che permette ai bambini vittime di esperienze sfavorevoli di sviluppare, se adeguatamente sostenuti, nuove energie per fronteggiare le avversità, e di "ristrutturare" il proprio modello operativo interno e la connessa immagine che hanno di sé stessi, degli altri, del mondo. In questa visione, la comunità non ha come priorità obiettivi connessi alle tradizionali aree di azione educativa (rispetto delle regole, autonomia, cura di sé, apprendimento) quanto di fornire al bambino un contesto relazionale caratterizzato da trasparenza, protezione, riconoscimento del legame bambino-genitore, comprensione e contenimento, riparazione. L'idea della comunità come luogo di apprendimento di valori e norme passa in secondo piano così come viene relativizzata l'idea di una comunità come contesto in cui il bambino possa "stare bene" e "crescere positivamente": diventa preponderante un'idea di comunità come contesto in cui "poter esprimere la propria sofferenza" e "prepararsi a stare meglio". Soprattutto vengono meno le istanze "ri-educative": l'educatore accompagna e sostiene il bambino durante il percorso di chiarificazione del proprio progetto di vita, cogliendone la sofferenza e rispondendo ai bisogni di ascolto, cura e relazione. La comunità che accoglie minori vittime di esperienze sfavorevoli – che sono la quasi totalità dei bambini e adolescenti inseriti in strutture residenziali – si qualifica come un contesto capace di fornire al bambino la protezione dalle forme di abuso subite, l'accompagnamento più idoneo nelle varie

fasi dell'intervento previsto dal progetto di rete, e il sostegno funzionale al superamento delle condizioni di pregiudizio vissute.

Alla luce di queste considerazioni, ci si è posti obiettivi del percorso di accompagnamento proposto di accrescere la conoscenza e il confronto sulle "emozioni educative" piuttosto che sulle "azioni educative", e di costruire ipotesi di progettazione che siano validabili dalle equipe, attraverso un lavoro di progettazione, sperimentazione, riflessione/verifica, validazione.

Obiettivo dei tre percorsi è stato altresì la riflessione sull'importanza della rete nel lavoro sociale, e la condivisione multidisciplinare di obiettivi, strumenti e pratiche della tutela.

Questo in particolare è stato reso possibile attraverso la riflessione nei diversi percorsi proposti e nella giornata comune proposta, in cui educatori delle diverse tipologie di accoglienza residenziale si sono confrontati con i loro colleghi e con le assistenti sociali del territorio.

Si è voluto in questo modo porre le basi per una riflessione condivisa sul lavoro multi-professionale costruito attorno e per la famiglia e il minore. Assistenti sociali ed educatori condividono lo spazio di progettazione e di lavoro con le famiglie e i bambini, ma spesso i vincoli, le visioni professionali, i vissuti non offrono la possibilità di uno spazio di condivisione e di confronto tra professionalità diverse. De-costruire reciproche diffidenze e visioni dell'altro può aiutare a costruire una relazione professionale tra due poli di uno stesso progetto educativo. Obiettivo trasversale ai lavori di gruppo è stato perciò costruire l'alleanza tra servizi e comunità per lavorare con i bambini e le famiglie.

Il valore aggiunto di questo percorso di formazione e accompagnamento è stata la tensione al cambiamento: all'interno dei percorsi progettati infatti, si è teso a stimolare i partecipanti verso un'azione auto-riflessiva e generativa.

Questo percorso ha visto la partecipazione degli assistenti sociali del territorio, e degli educatori delle comunità residenziali per bambini e per ragazzi. Spesso nei percorsi formativi ci si trova a interagire con operatori che si aspettano dalla formazione l'acquisizione di strumenti utilizzabili nel proprio percorso professionale, di "ricette" applicabili nei diversi contesti in cui operano, un "kit degli attrezzi" a soccorso della propria pratica, radicata negli anni di professione. In questo caso si è andati a costruire qualcosa di diverso, di più pregnante per chi vi ha partecipato. Si è messo in moto un processo di ridefinizione del senso del lavoro educativo in contesti di accoglienza residenziale, a partire da propri vissuti, dal riconoscimento delle proprie emozioni, dal disvelamento delle proprie difficoltà.

Obiettivo trasversale ai percorsi di formazione è stato quindi aprire spazi in cui gli operatori sociali possano, al di là della retorica e del "kit degli attrezzi", aprirsi in una messa in discussione dei propri assiomi di riferimento; tornare a interrogarsi sul senso del proprio lavoro, lasciare spazio allo "spaesamento creativo", lo spaesamento derivante dalla messa in discussione dei vecchi schemi mentali per condividere un nuovo senso da imprimere alle nostre azioni nel lavoro sociale.

Tornare a ridefinire il senso del lavoro di tutela dei bambini, per costruire pratiche che di questo senso siano impregnate, riflettere a partire da questa ridefinizione anche degli strumenti e delle metodologie adatte, problematizzare l'esistente per costruire nuove piste di intervento.

Durante gli incontri gli attori si sono confrontati sulla propria immagine di bambino, sono stati accompagnati nell'esplicitare i propri modelli di riferimento e verificarne le conseguenze nelle pratiche educative, si è dato spazio al riconoscimento del vissuto emotivo degli operatori, che soggiace alla pratica quotidiana, si è cercato di costruire una comunità di pratiche che insieme possa diventare riferimento riflessivo per orientare la pratica educativa di ciascuno.

Ciò che emerge dai protagonisti di questo percorso è una forte messa in discussione non solo dunque delle pratiche, ma delle griglie di interpretazione della realtà, del posizionarsi all'interno dell'intervento educativo, di tutti quegli elementi che orientano il proprio agito. Il percorso ha inteso portare alla luce quegli elementi, emotivi, cognitivi, relazionali, che sottendono all'azione riparativa ed educativa ma che se non esplicitati rischiano di invalidare o di rendere poco chiaro l'intento delle azioni messe in campo a tutela del bambino.

Un valore aggiunto di questo percorso è stato il "concedersi tempo": tempo per riflettere insieme, per ripensare individualmente, per sperimentare nella pratica gli spunti emersi dal percorso, per tornare a riflettere insieme sulle pratiche e sugli stimoli teorici, per comporli in una visione di insieme, coerente e praticabile. Per questo si sono costruiti percorsi formativi che lasciassero il tempo di riflettere, di mettere in pratica, di tornare sul proprio operato in maniera critica e concedersi di sbagliare e riprovare, fino a fare sintesi tra teoria e pratica per costruire percorsi praticabili.

*Tener conto dello scorrere del tempo è un elemento cruciale di ogni progetto di sostegno alla genitorialità incompetente perché il bambino ha bisogno di un contesto protettivo, ora, subito, nel presente. Gli operatori allora lottano per non perdere tempo, ma anche per non divenire vittime dell'assenza di tempo, per riflettere, capire, confrontarsi. La strategia vincente è infatti programmare un intreccio di interventi che abbiano nel loro insieme degli effetti terapeutici. Ed è terapeutico tutto ciò che fa evolvere, cambiare e trasformare le situazioni<sup>2</sup>.*

Ancora una volta la possibilità di confrontarsi tra figure professionali diverse ha aggiunto senso al percorso riflessivo: la necessità di costruire rete non è una velleità organizzativa, non un vezzo retorico in onore della partecipazione, ma un'esigenza condivisa prima di tutto da chi lavora nel campo della tutela. Costruire interventi a favore del bambino mettendo il bambino al centro significa non una dichiarazione retorica seppur condivisibile, ma rimboccarsi le maniche, andare a confrontare i propri vissuti, le visioni che informano le rispettive culture organizzative, andare a spezzare la lunga catena della differenziazione professionale per costruire griglie di analisi che contemplino tutti i punti di vista, per costruire attorno al bambino un intervento coerente e complesso, come complesso è il suo mondo di riferimento. Significa aprire uno spazio mentale ed emotivo che lasci spazio alla visione dell'altro di essere riconosciuta come valida, che possa lasciare le visioni standardizzate professionali che implicano ruoli rigidi e confronti tecnici, ma che possa aprire un dialogo reale in cui la composizione delle visioni plurime restituisca uno sguardo globale del bambino.

Nelle valutazioni dei partecipanti tutto questo emerge con forza, così come emergono le difficoltà di lavorare in un campo aperto, dove le contraddizioni e le criticità non devono diventare un ostacolo alla tutela dei bambini che gli attori sono chiamati a realizzare.

L'attenzione metodologica nella costruzione dei percorsi formativi ha sostenuto questa esigenza di ripensare i servizi, a partire dalle persone che lo compongono e delle visioni di cui sono portatori, per andare a definire una logica dell'intervento che comprenda i punti di vista, gli apporti metodologici, le azioni messe in campo da ciascun soggetto chiamato alla tutela dei bambini.

<sup>2</sup> Paola Scalari, in "Animazione sociale", 58/2015.

### Articolazione del progetto e metodologia

In base agli obiettivi posti, il percorso di supporto metodologico e di supervisione formativa nel campo degli interventi di accoglienza residenziale per i minori fuori famiglia è stato organizzato in tre percorsi di accompagnamento e formazione, dedicati alle diverse figure che ruotano attorno all'accoglienza residenziale. Ciascun Modulo formativo si è composto di 5 incontri di 7 ore, distribuiti in un arco di tempo di 6 mesi (da settembre 2017 a febbraio 2018):

- Modulo 1 – Assistenti sociali del Comune di Napoli
- Modulo 2 – Educatori delle comunità di accoglienza residenziale per adolescenti
- Modulo 3 – Educatori delle comunità di accoglienza residenziale per bambini

La metodologia adottata durante i percorsi formativi ha visto la forma prevalentemente laboratoriale, per consentire ai partecipanti di integrare l'esperienza lavorativa, le prassi operative e i modelli di riferimento con gli argomenti di volta in volta trattati, per una integrazione tra elementi teorici e operativi. A partire dal confronto sull'esperienza dei partecipanti si è operata una rilettura e una riprogettazione delle prassi operative e degli interventi. L'attivazione dei partecipanti è stata caratterizzata dall'inquadrare i fenomeni proposti attraverso tre tipi di "lenti": *inquadramento teorico, riflessioni su un piano cognitivo, lavoro sul piano emotivo*. In generale gli educatori sono stati sollecitati a riflettere sul proprio operato e a "costruire dei link" tra la propria esperienza concreta di lavoro e gli input formativi ricevuti.

Per la complessità degli obiettivi dell'intero percorso, si è ritenuto utile sostenere l'unitarietà di ciascun modulo attraverso l'individuazione di un "docente-coordinatore", che potesse guidare i partecipanti in una riflessione a tutto tondo sull'accoglienza, avvalendosi di professionisti per i contenuti specifici di ciascun incontro attraverso docenze coordinate o condotte.

Il percorso, per la sua valenza multi-professionale, è stato arricchito da un incontro (il quarto) di co-progettazione, che ha visto confrontarsi assistenti sociali e operatori/educatori, al fine di condividere la riflessione sul "fare comunità" e riflettere insieme sull'importanza di fare rete e di costruire progettazioni centrate sul bambino e sulla famiglia, in una visione olistica dell'intervento con la famiglia problematica. Il quarto incontro è stato progettato cioè come momento di incontro e di sintesi tra professionisti: sono stati creati nella stessa giornata gruppi trasversali che vedessero la partecipazione di educatori delle comunità per bambini, educatori delle comunità per adolescenti

e assistenti sociali territoriali. Obiettivo della giornata è stato approfondire alcuni temi della progettazione e programmazione del lavoro con la famiglia e il minore nei contesti di accoglienza residenziali. In particolare la giornata di studio vuole porre le basi per una riflessione condivisa sul lavoro multi-professionale costruito attorno e per la famiglia e il minore. Assistenti sociali ed educatori condividono lo spazio di progettazione e di lavoro con le famiglie e i bambini, ma spesso i vincoli, le visioni professionali, i vissuti non offrono la possibilità di uno spazio di condivisione e di confronto tra professionalità diverse. De-costruire reciproche diffidenze e visioni dell'altro può aiutare a costruire una relazione professionale tra due poli di uno stesso progetto educativo. Obiettivo trasversale ai lavori di gruppo è stato perciò costruire l'alleanza tra servizi e comunità per lavorare con i bambini e le famiglie.

I gruppi hanno lavorato sui seguenti temi

- L'accoglienza e l'accompagnamento del minore in contesti residenziali; la definizione del Progetto Quadro e il Progetto Educativo Individualizzato
- Come parlare ai bambini e alle famiglie
- Ripensare l'intervento a partire dalla fine garantire al minore il diritto al legame

Questo ha permesso ai partecipanti di confrontarsi sui singoli temi, per ricomporre poi la riflessione all'interno dei propri gruppi di riferimento nell'ultima giornata di formazione.

Tra il quarto e il quinto incontro sono state poste due attenzioni metodologiche:

È stato lasciato un arco temporale di due mesi circa tra i due incontri, ed è stato chiesto ai partecipanti di provare a mettere in pratica gli spunti di riflessione emersi durante il percorso, siano essi atteggiamenti, comportamenti, metodologie e strumenti esito delle riflessioni condotte in aula. È stato infine chiesto ai partecipanti di compilare una scheda di riflessione che raccoglieva il loro pensiero sugli stimoli proposti, i cambiamenti attivati, le criticità riscontrate e gli esiti ottenuti attraverso la sperimentazione delle metodologie e degli strumenti proposti. Le riflessioni sono state raccolte attraverso la piattaforma on line messa a disposizione, e rielaborate dai docenti in chiave formativa: durante l'ultimo incontro le riflessioni sono state utilizzate come riscontro della formazione realizzata e quale spunto per formulare conclusioni condivise. Le riflessioni sono state valorizzare nell'ultimo capitolo di questo volume.

Di seguito si dà conto dell'organizzazione di dettaglio e dei contenuti dei tre percorsi realizzati.

### Modulo 1 – Assistenti sociali del Comune di Napoli

**Partecipanti:** Il percorso è stato rivolto alle assistenti sociali del Comune di Napoli dei 21 Ccs cittadini che abbiano avuto negli ultimi tre anni minori collocati fuori famiglia. Il numero medio dei partecipanti è stato di circa 20 persone.

**Durata:** La durata complessiva è di 5 incontri svolti nell'arco di tre mesi, a partire da settembre 2018. Ciascun incontro ha avuto la durata di circa 7 ore.

#### I contenuti trattati:

- Intercettare e valutare la genitorialità fragile e le famiglie negligenti, gli strumenti e le buone prassi. Il lavoro di comunità e gli strumenti di rilevazione professionale.
- Dalla progettazione dell'allontanamento, alla stesura della relazione professionale per l'Autorità Giudiziaria
- Le famiglie soggetti attivi del progetto di aiuto. Valorizzare le risorse familiari, promuovere la autodeterminazione degli utenti, la loro potenzialità e autonomia, per costruire relazioni efficaci con le famiglie. Obiettivi, metodi e strumenti per il cambiamento.
- Lavorare nel disagio. La gestione delle emozioni degli assistenti sociali.
- Costruire il progetto quadro con e per la famiglia: presupposti, obiettivi, percorsi.
- Costruire l'alleanza tra servizi e comunità per lavorare con i bambini e le famiglie: obiettivi, ruoli e compiti. Ipotesi di co-progettazione degli interventi educativi. (Giornata unificata con gli educatori, suddivisi in 3 gruppi)
- La progettazione educativa con minori e famiglie e la valutazione degli interventi. Verifica del percorso realizzato e piste di lavoro future.

### Modulo 2 – Educatori delle comunità di accoglienza residenziale per adolescenti

**Partecipanti:** Il presente percorso è stato rivolto agli educatori delle comunità di accoglienza, e in particolare per Operatori delle comunità alloggio e gruppo appartamento (dai 13 ai 18 anni). Il numero medio dei partecipanti è stato di circa 40 persone.

**Durata:** La durata complessiva è di 5 incontri svolti nell'arco di tre mesi, a partire da settembre 2018. Ciascun incontro ha avuto la durata di circa 7 ore.

#### Contenuti:

- Lavorare con e per gli adolescenti: l'intervento educativo e l'accoglienza residenziale. Analisi delle progettualità esistenti e cornice teorica di riferimento
- Costruire progetti di autonomia con i ragazzi: lavorare nella comunità per costruire futuri possibili

- Lavorare con e nel gruppo degli adolescenti, la gestione delle emozioni degli operatori e degli utenti
- Costruire l'alleanza tra servizi e comunità per lavorare con i bambini e le famiglie: obiettivi, ruoli e compiti. Ipotesi di co-progettazione degli interventi educativi. (Giornata unificata con educatori e assistenti sociali, suddivisi in 3 gruppi)
- La progettazione educativa con i minori presi in carico e la valutazione degli interventi. Verifica del percorso realizzato e piste di lavoro future.

### Modulo 3 – Educatori delle comunità di accoglienza residenziale per bambini

**Partecipanti:** Il presente percorso è stato rivolto agli educatori delle comunità di accoglienza, e in particolare per Operatori delle comunità educative di tipo familiare e delle case famiglie (bambini con età fino a 13 anni). Il numero medio dei partecipanti è stato di circa 40 persone.

**Durata:** La durata complessiva è di 5 incontri svolti nell'arco di tre mesi, a partire da settembre 2018. Ciascun incontro ha avuto la durata di circa 7 ore.

#### Contenuti:

- L'accoglienza residenziale a Napoli: l'intervento educativo nelle realtà territoriali e i modelli teorici di riferimento
- La presa in carico del minore traumatizzato: vissuti ed emozioni degli educatori
- La comunità tutelare: risorsa per il bambino e per la famiglia. Studio di casi. La costruzione di "relazioni riparative" in comunità con i minori vittime di trauma intra-famigliare: nodi critici e strategie d'intervento.
- Costruire l'alleanza tra servizi e comunità per lavorare con i bambini e le famiglie: obiettivi, ruoli e compiti. Ipotesi di co-progettazione degli interventi educativi. (Giornata unificata con educatori e assistenti sociali, suddivisi in 3 gruppi)
- La progettazione educativa con i minori presi in carico e la valutazione degli interventi. Verifica del percorso realizzato e piste di lavoro future.

## Il ruolo degli assistenti sociali<sup>3</sup>



Il percorso formativo con gli assistenti sociali del Comune ha toccato alcune sfaccettature importanti nel lavoro di tutela dei minori vittima di maltrattamento. A fronte di una ricca e approfondita documentazione a disposizioni degli operatori si è evidenziata la difficoltà del gruppo nel fare propri gli strumenti fondamentali del lavoro sociale. Si sono quindi affrontati temi come la valutazione professionale, la protezione del minore rivalutando strumenti quali la griglia di rilevazione e il progetto quadro.

Emerge dagli assistenti sociali del territorio la necessità di strutturare interventi volti a sostenere le situazioni di fragilità genitoriale, in un'azione di prevenzione secondaria che risponda a una domanda emergente che viene portata ai servizi. Si tratta di una trasformazione della domanda di aiuto richiesta agli operatori, nuove categorie di letture e interpretazione dei bisogni familiari emergenti e procedure d'intervento meno invasive, più discrete e attente a rilevare/valorizzare ciò che funziona nei genitori, vedendoli come soggetti attivi e partecipi. Si tratta quindi di approfondire una riflessione sugli aspetti preventivi e sullo sviluppo di azioni integrate nell'ambito del sostegno all'infanzia e alla famiglia in difficoltà.

## La valutazione nel Servizio sociale e le modalità di scrittura

Questo incontro ha visto la compresenza di due formatori: un assistente sociale e una psicologa, Gloria Soavi. L'intreccio di saperi professionali affini e distinti ha permesso di affrontare il tema della valutazione e, in un successivo incontro, quello della scrittura professionale.

### La valutazione nel Servizio Sociale

---

L'assistente sociale valuta in diversi momenti della propria attività: valuta le domande al momento dell'accesso dei cittadini al sistema dei servizi, valuta le situazioni di bisogno portate dai clienti/utenti, valuta quando il Tribunale gli chiede di realizzare indagini sociali, valuta gli esiti del proprio lavoro e dei progetti, valuta i servizi che deve coordinare e così via. Si sono evidenziate alcune caratteristiche tipiche di questa attività, proponendo un comune approccio metodologico. Sono quindi stati presentati alcuni strumenti ed esperienze riguardanti la valutazione "nel" lavoro dell'assistente sociale, tipicamente il lavoro "sul caso".

La griglia come strumento di analisi e di sintesi.

Nel 2014 un gruppo di assistenti sociali del Comune di Napoli in collaborazione con l'Università degli studi di Milano Bicocca e la cooperativa sociale L'Orsa Maggiore, ha condotto una riflessione che portato alla costruzione di una griglia di valutazione (vedi in basso un estratto della griglia relativa all'area bambino) più articolata al fine di meglio valutare i fattori di rischio e nel contempo raccogliere elementi sufficienti per costruire il

progetto di tutela più adeguato alle esigenze del bambino e per facilitare la formazione del parere valutativo. Nella griglia di analisi gli elementi informativi vengono collocati in una tabella suddivisa in aree e colonne, corrispondenti a fattori e indicatori di rischio e a fattori e indicatori protettivi. Il grado di “riempimento” delle diverse caselle consente innanzitutto una prima valutazione grossolanamente “quantitativa” e una verifica sulla completezza dell’indagine. La griglia obbliga a esplicitare un’attribuzione “valoriale” e mostra come i singoli indicatori, che pur acquisiscono rilevanza al momento della descrizione e della valutazione della situazione, vadano letti in un quadro complessivo per poter esprimere un parere in merito al grado di pregiudizio/pericolo in cui il bambino può trovarsi.

La griglia di analisi deve essere utilizzata più come traccia mentale di indagine e come guida nella raccolta di informazioni, verificando ad esempio se sono state sufficientemente esplorate le risorse e i fattori protettivi oppure se si è dato sufficiente spazio all’osservazione del bambino.

Sulla base delle informazioni raccolte e del parere diagnostico è possibile prefigurare le ipotesi di intervento, ovvero le strategie di miglioramento attuabili. In tal senso la valutazione può sostenere una migliore progettazione degli interventi, esplicitandone con chiarezza la finalità e gli obiettivi.

Area bambino

Dimensione sanitaria	Problemi sanitari	Risorse presenti e/o attivabili
l'adempimento degli obblighi sanitari di legge;	Vaccinazioni si visite mediche non regolari	
la presenza/assenza di patologie connesse alle condizioni igienico sanitarie;	assenza	
la presenza/assenza di patologie croniche;	assenza	Buona capacità del bambino di fronteggiare problemi disabilità
la presenza/assenza di handicap fisici e mentali più o meno gravi;	Presenza: diagnosi di autismo (non definitiva) – ritardo dello sviluppo della comunicazione della relazione e del linguaggio	
la presenza/assenza di sintomatologie, anche in assenza di cause organiche;	Mancato controllo degli sfinteri (porta ancora il pannolino)	
Dimensione psicologica	Problemi psicologici	Risorse presenti e/o attivabili
rilevamento dello stato di benessere/malessere del bambino, attraverso manifestazioni evidenti di disagio, disturbi del comportamento;	Presenza di disturbi dell'attenzione e iperattività	Non adeguata autonomia personale rispetto all'età e ai compiti di sviluppo;
presenza/assenza di problematiche connesse all'alimentazione e al sonno;	Alimentazione inadeguata il bambino mangia solo alcuni alimenti e preferisce dolci	presenza di un adulto significativo che il bambino vede regolarmente
evidenti somatizzazioni	no	
Dimensione socio relazionale	Problemi socio relazionali	
presenza/assenza di difficoltà di relazione in famiglia, nella scuola, nel gruppo dei pari; difficoltà nel comunicare il disagio/ dolore/emozioni; difficoltà a instaurare relazioni stabili con i coetanei.	Difficoltà a essere consolato comportamenti aggressivi	
presenza/assenza di problematiche connesse all'apprendimento scolastico.	no	

È possibile consultare la griglia completa sul sito [www.comune.napoli.it](http://www.comune.napoli.it) seguendo il percorso: aree tematiche - welfare e pari opportunità - infanzia e adolescenza – minori - minori fuori famiglia.

La restituzione della valutazione alla famiglia e all'autorità giudiziaria

L'ultima tappa della valutazione consiste nella restituzione agli interessati: l'autorità giudiziaria, che è il committente della valutazione, e la famiglia (adulti e minori); nel caso in cui la



valutazione sia stata richiesta da altri servizi, anch'essi diventano importanti interlocutori interessati a conoscere l'esito della valutazione per decidere come impostare le proprie strategie di intervento.

Nella fase di restituzione, si gioca la possibilità che la valutazione compia il suo obiettivo di favorire l'apprendimento (learning) e il miglioramento continuo; dovrebbe quindi essere assunta non come un passaggio burocratico, bensì come un passo professionale, tappa del processo di aiuto. Un primo obiettivo della restituzione con i genitori può consistere nel raggiungere un grado, anche molto parziale, di riconoscimento sia della sofferenza dei figli che delle necessità di cambiamento, e non tanto nella condivisione del progetto di intervento, cosa che deve avvenire in una tappa successiva. L'assistente sociale può perseguire questo obiettivo adottando anche alcune attenzioni specifiche al colloquio di restituzione con i genitori.

In particolare, sono più chiare:

- le restituzioni ancorate ai fatti, in cui vengono utilizzati gli esempi e gli episodi (che corrispondono agli indicatori) riportati dalla famiglia e da altri osservatori, facendo riferimento a criteri comprensibili, alle conoscenze normali di una buona genitorialità e a standard socialmente condivisi;
- le valutazioni che prendono le mosse dalla segnalazione iniziale, si concentrano sullo stato di benessere/malessere del bambino, evitando di connetterlo troppo direttamente al comportamento dei genitori, per non scivolare inavvertitamente sul terreno della colpevolizzazione, dando magari per acquisita un'involontarietà del comportamento che ha prodotto effetti negativi sul bambino;
- le restituzioni che riescono a mettere in luce gli aspetti e le evoluzioni positive, gli sforzi fatti da ognuno per fronteggiare i problemi, le risorse esistenti o attivabili nel tempo e i parziali successi.

In questi casi è utile restituire l'esito dell'indagine anche ai bambini. Per l'approfondimento di questo tema, che è stato trattato all'interno di uno degli incontri, si rimanda alla sintesi scritta da Quarello, in quanto i riferimenti teorici sono i medesimi<sup>4</sup>.

Per quanto riguarda l'attività degli assistenti sociali è bene aggiungere che in termini generali, la restituzione ai bambini si avvantaggia dei seguenti punti di attenzione:

- prendere le mosse da un equilibrato *esame di realtà*, in cui vengono spiegate al bambino/ragazzo le aree di preoccupazione

<sup>4</sup> Cfr. articolo di Marco Chistolini, *Accompagnare i bambini dalle difficili storie familiari: alcune considerazioni alla luce della teoria dell'attaccamento*, in "Terapia familiare" 80, 2006.

e quali sono i fatti e gli episodi della vita quotidiana che hanno sollecitato i timori degli adulti vicini a lui/lei e alla sua famiglia (torniamo così al tema degli indicatori e delle fonti di informazione) unitamente ai diversi tentativi fatti sia dal servizio che dalla famiglia per risolvere, senza successo, i problemi;

- decolpevolizzare il bambino, in particolare rispetto al comportamento dei genitori: in questa fase, va inoltre specificato che la responsabilità degli eventuali provvedimenti protettivi non è del minore;
- astenersi dal giudizio sui genitori sia come persone, sia rispetto alla loro volontarietà o meno, ma connotare contemporaneamente come inadeguati i loro comportamenti, in quanto produttori di cattivi risultati.

A seconda dell'età del bambino e delle sue possibilità di comprensione, va adottato un linguaggio adeguato ed è poi utile lasciare uno spazio per far emergere reazioni e l'effetto prodotto dalla comunicazione dell'assistente sociale tenendo sempre presente che nell'anima dei bambini e dei ragazzi albergano sia timore di conoscere sia speranza nei cambiamenti positivi.

Si può infine assumere la funzione valutativa in modo professionale se il giudizio espresso ha le seguenti caratteristiche:

- è connesso a una specifica situazione e non si concentra sulla persona in quanto tale;
- è ancorato a elementi descrittivi, oggettivabili in un racconto, condivisibili da più punto di vista;
- si differenzia dal giudizio "giudiziario" e viene assunto come valutazione professionale, posta alla base del successivo progetto di intervento che, a partire dall'analisi di quanto accaduto in passato, sposta lo sguardo in avanti e si apre in una *prospettiva sul futuro*;
- assume come bussola di orientamento e pone al centro del progetto di miglioramento un "oggetto" forte e ampiamente condivisibile: il bambino come persona e come figlio al cui benessere tutti hanno la responsabilità e il desiderio di concorrere.

### La capacità di scrittura nel servizio sociale

Affiancato al tema della valutazione, si è ritenuto importante fornire un approfondimento sulle modalità di scrittura degli operatori, in particolare nelle relazioni inviate all'Autorità Giudiziaria. La relazione scritta, rappresenta lo strumento privilegiato per relazionarsi con l'AG, in alcuni casi l'unica possibilità di fare pervenire informazioni sulle situazioni in carico. Da questa considerazione, la necessità di soffermarsi su questo aspetto, ponendo l'attenzione sulla forma del

proprio scrivere professionale. Testi “informativi” e “descrittivi” costituiscono il tipo di scrittura più diffuso nel servizio sociale: rappresentano, infatti, le modalità utilizzate nelle cartelle o nelle relazioni e hanno lo scopo di rendere comunicabili eventi, azioni, sentimenti, conservandone così una traccia. Più complessa, ma ugualmente indispensabile nei servizi che si occupano di persone, risulta l'elaborazione di testi “argomentativi”, caratterizzati dalla necessità di proporre una tesi, una conclusione del proprio lavoro, sostenuta da elementi di vario tipo. In particolare i processi valutativi, insiti nel lavoro sociale, necessitano di una documentazione specifica, in tale forma connotata.

La scrittura è fortemente caratterizzata dalla permanenza nel tempo (*scripta manent*), oltre che dalla possibilità di garantire memoria e testimonianza.

Il linguaggio ha una stretta relazione con il pensiero e a un linguaggio povero, ripetitivo e monotono, corrisponde quasi sempre un pensiero poco fecondo e poco creativo.

Una scrittura troppo burocratica o troppo contorta o all'opposto troppo semplicistica e riduttiva, spesso rispecchiano modi di pensare e di agire corrispondenti: burocratici, contorti, semplicistici, riduttivi... Non a caso sono nati termini come “burocratese” e “socialese”.

Nella quotidianità lavorativa il volume di materiale scritto che produciamo o leggiamo, a volte con molta fatica in entrambi i casi, è enorme. Spesso è ridondante e pesante, sia come quantità, sia come qualità. Quante volte ci troviamo a utilizzare la funzione “copia-incolla” nella stesura di un testo, a partire da un testo “vecchio”, anche quando parliamo di una persona o di una famiglia, che dovrebbero essere visti sempre nella loro unicità? Quante volte la fretta di produrre il testo e il poco tempo a disposizione, ci fanno dimenticare a chi questo testo è rivolto e all'obiettivo che ci si prefigge nel trasmetterlo? Quante volte ci “annoiamo” nel leggere i testi altrui e ne saltiamo interi paragrafi (e lo stesso fanno gli altri coi nostri testi).

Imparare (o re-imparare) a scrivere non è un semplice esercizio stilistico, ma un modo per riflettere sulla propria operatività e sulla propria efficacia.

Una maggiore o minore dimestichezza dell'operatore con gli strumenti tipici della scrittura, con il talento creativo, con l'ampiezza del vocabolario o con le stesse regole sintattico-ortografiche possono rivelarsi determinanti per rendere più o meno fertili e anche piacevoli le attività di scrittura nel contesto lavorativo sociale. È importante saper selezionare le informazioni rilevanti per il lettore, scartando quelle superflue, che appesantiscono inutilmente il testo.

Come Merlini e Bertotti scrivono: *“Dare ordine ai propri pensieri, cercare di connetterli in un discorso articolato e coerente, costituisce una modalità efficace e legittima per avanzare in un processo di riflessione, a condizione che questa non si chiuda in se stessa, ma si tramuti viceversa in un'occasione di confronto e di scambio”*<sup>5</sup>.

La scrittura ha a che fare con “i pensieri e le parole”, che da sempre sono gli strumenti privilegiati del lavoro sociale, eppure questo argomento di formazione sembra abbastanza nuovo e originale nei nostri servizi. L'ambizione, la scommessa è quella di dimostrare che, in epoca di “tagli” e riduzione delle risorse, una maggiore precisione, una maggiore attenzione e un maggior “ordine mentale” possano contribuire a razionalizzare e a ottimizzare le energie, senza perdere di vista l'insieme e gli obiettivi del lavoro sociale.

Una scrittura competente permette di:

- Aumentare la circolarità tra teoria e pratica professionale, tra pensiero e parola scritta
- Sviluppare nuove capacità e migliorare sempre più la qualità della comunicazione scritta, in modo da poter sostenere il proprio punto di vista con competenza e serietà, evitando i due rischi opposti di una scrittura prolissa e/o burocratica da un lato e semplicistica dall'altro
- Imparare a pianificare, organizzare e ordinare i testi scritti può facilitare l'attività di pianificazione e di organizzazione delle attività e dei servizi in generale
- Migliorare la collaborazione tra assistenti sociali ed educatori
- Limitare i fenomeni di *burn-out* che possono connotare le professioni sociali, soprattutto in questo momento storico, contenendo i rischi di perdita progressiva di idealità, creatività, energia e scopo.

Dobbiamo tenere conto che la nostra è un'informazione pubblica, letta da più persone, con livelli diversi di competenze, formazione ed è bene tenere presente alcune indicazioni:

- *Semplificazione*: Semplificare non significa svilire; al contrario, richiede tempo e competenza. Tutto dovrebbe essere comprensibile alla prima lettura e non costringere a ripeterla più volte. Scriviamo per dare un servizio a chi legge
- *Organizzazione dei contenuti*: Individuiamo i concetti principali del nostro testo e ordiniamoli gerarchicamente partendo dal più importante, nella stesura sviluppiamo questi concetti in paragrafi renderemo più chiara l'esposizione ed eviteremo ripetizioni.

<sup>5</sup> Scrivere nel lavoro sociale, in “Prospettive sociali e sanitarie”, n. 2/2009, pss.irs-online.it

- *Completezza e sintesi*: Diamo le informazioni in modo completo, inserendo tutti gli elementi utili all'A.G. e non costringiamolo a chiamarci per chiarimenti o approfondimenti ma non scriviamo più del necessario e non alleghiamo documenti superflui, è una perdita di tempo nostra e di chi legge.

A causa della rivoluzione digitale, quasi equivalente a quella dell'introduzione della stampa, il nostro modo di leggere i testi sta rapidamente cambiando: stiamo diventando lettori più veloci, più impazienti, più distratti, proprio per l'*affollamento* crescente di testi e per l'abitudine a leggere spesso brevi messaggi (sms, twitter...).

Non leggiamo più in sequenza orizzontale, parola per parola, ma "a salti", anche in verticale, per mappe e segnali (es. siti web); questo avviene non solo quando leggiamo un testo su pc, smartphone, tablet, ma anche sulle pagine di un quotidiano o su un documento cartaceo.

Pertanto anche il nostro modo di scrivere deve cambiare. La scrittura dei nostri testi dev'essere efficace, i nostri documenti non devono solo essere *comprensibili*, ma soprattutto leggibili.

Chi legge da uno schermo non ha più davanti l'intero testo, ma solo un pezzetto, si perde una visione di insieme, quindi chi scrive deve produrre testi modulari, che abbiano un senso anche se letti in modo più frammentario.

Il *tempo* è una delle risorse più preziose di chi legge. L'*attenzione* è la seconda risorsa, occorre saperla catturare. Se i nostri testi sono verbosi e prolissi, rischiano di non essere letti fino in fondo, le parole superflue non sono inutili, sono *dannose*.

La nuova scrittura dev'essere naturale come il parlato, precisa come lo scritto. non significa "scrivere come si parla", ma adottare una scrittura più naturale, più piacevole, anche se studiata e pensata; non scambiamo la formalità e la precisione (importanti) con la lunghezza e la prolissità, bisognerebbe raggiungere una certa libertà da automatismi, formalismi e pseudo-tecnicismi, il testo dev'essere più concentrato, più leggero e soprattutto più strutturato, non dobbiamo dire tutto quello che sappiamo ma quello che serve a chi ci leggerà.

La nostra è una scrittura persuasiva, argomentativa, dobbiamo convincere l'interlocutore, quindi bisogna scegliere cosa dire e in quale ordine dirlo. La segnalazione/relazione è sempre un'opera di traduzione, ci costringe a scegliere su una grande quantità di informazioni: chi la riceve, non parla il nostro linguaggio ma è a quel sistema che chiediamo di prendere delle decisioni.

Alcune regole da seguire, da verificare come una check-list:

Processo della scrittura

- fare una scaletta dettagliata di cosa si vuole scrivere (meglio se su carta, a mano), scrivere seguendo l'ordine logico, e infine sistemare la forma
- ricordare che l'ordine LOGICO non è necessariamente cronologico, soprattutto che non è quello "delle cose che ha fatto chi scrive"
- strutturare il testo per paragrafi, scanditi da un sottotitolo, possibilmente "accattivante" (stile giornalistico) e chiaro
- presentare le conclusioni all'inizio del paragrafo CONCLUSIONI e poi motivarle (o addirittura all'inizio di tutto il documento): le informazioni più importanti al primo posto!
- scrivere OGGETTI chiari, informativi e non troppo lunghi, meglio se stanno su una riga
- non iniziare una frase con "ai sensi della legge ecc," ma mettere i riferimenti normativi alla fine del periodo, tra parentesi
- non iniziare una relazione con troppe formule rituali tipo *con la presente...* ma "acchiappare" subito l'attenzione con informazioni importanti, che orientino e facilitino la lettura di quanto viene dopo
- evitare sigle e abbreviazioni, che il lettore deve comunque decodificare
- scrivere *signor*, *signora* e non *sig.*
- rendere i saluti più caldi e personali, anche quando sono formali. Es. *La ringrazio e le porgo cordiali saluti* > *La saluto cordialmente*
- al posto del simbolo €, scrivere in minuscolo *euro* dopo la cifra, che così si legge meglio
- scrivere gli acronimi senza puntini in mezzo : ASL e non A.S.L.
- se possibile, fare la revisione del testo il giorno dopo
- rileggere su carta e ad alta voce.

Anche la formattazione del testo ha la sua importanza

- evitare i muri di parole, orientarsi su capoversi di mezza cartella
- valutare l'opportunità di ricorrere a elenchi puntati (possibilmente paralleli, tutti verbi o tutti sostantivi) perché si legge meglio tutto ciò che è a sinistra, dotare il documento di più punti di ingresso: chiarezza nell'inizio del capoverso, sottotitoli interni, uso del grassetto e del corsivo
- evitare i titoli sottolineati, meglio grassetto o in maiuscolo. anche perché, abituati al web, tendiamo a cliccare sul testo sottolineato aspettandoci un link.

sintassi e lessico

- adottare una sintassi *più semplice*, con periodi *più brevi* (max circa 30 parole)
- evitare i periodi “matrioska”, con incisi l'uno dentro l'altro
- evitare le proposizioni relative “a grappolo”, controllando i *che*
- per quanto è possibile, non spezzare soggetto – verbo – complemento. Valutare se le proposizioni temporali o altre subordinate possono andare all'inizio o alla fine del periodo
- controllare i gerundi
- privilegiare, quando è possibile, la forma attiva rispetto a quella passiva
- privilegiare i verbi rispetto ai sostantivi
- usare verbi “forti” (che bastano a se stessi) al posto di verbi “deboli” (che hanno bisogno di un altro verbo o sostantivo). per esempio *informare*, non *provvedere all'informativa*
- privilegiare il presente storico rispetto al passato.

## Gli stili di attaccamento

Si è voluto qui fornire un piccolo spaccato informativo sulla teoria dell'attaccamento e sulle sue connessioni con l'attività dell'operatore. La teoria dell'attaccamento, offre una spiegazione di tipo biologico e sociale dei processi che portano alla costruzione delle relazioni affettive, al loro mantenimento e alla loro rottura durante l'intero corso di vita dell'individuo, nonché dell'influenza che le relazioni affettive esercitano sui singoli e sullo sviluppo della loro personalità. Questi temi sono affrontati a partire da diverse prospettive: psicologica, emozionale, cognitiva e comportamentale

Nella teoria dell'attaccamento, è centrale l'idea secondo cui, le interazioni tra il bambino e la sua figura di riferimento, risalenti ai primi mesi e anni di vita, siano determinanti nella maturazione di un particolare stile di attaccamento e nell'organizzazione delle rappresentazioni mentali relative a sé e agli altri.

Lo stile di attaccamento, infatti, influenza in modo decisivo lo stile di conoscenza, che, divenendo caratteristica progressivamente stabile della personalità, a sua volta, influenzerà le modalità personali di rapportarsi alla realtà.

La configurazione di attaccamento non è ritenuta uno stato acquisito e immutabile, ma emerge da un processo nel quale vengono continuamente portati piccoli aggiustamenti ai modelli operativi interni e alle strategie, allo scopo di mantenere un equilibrio dinamico tra sé e il contesto. Il contesto ha una importante influenza sul comportamento; in termini

evoluzionistici, ogni configurazione comportamentale di attaccamento può essere considerata adattiva, in relazione alle effettive condizioni ambientali nelle quali l'essere umano si sviluppa. È alla luce di queste considerazioni che si ritiene fondamentale per l'assistente sociale avere una conoscenza teorica, seppur non approfondita, in materia. Sono stati quindi forniti alcuni elementi tratti da un breve testo: "L'attaccamento: teoria e metodi di valutazione", di Alessandra Simonelli, Vincenzo Calvo.

Stile di attaccamento e bambini

In questa sintesi presentiamo le caratteristiche degli stili di attaccamento del bambino, a partire dalla suddivisione operata da Simonelli e Calvo (2002).

Stili di attaccamento	Figura di accudimento	bambino
sicuro	Disponibile affettuosa, ricettiva	Immagine di sé come un essere degno di amore
evitante	Psicologicamente ed emotivamente distaccata	Immagine di sé come di una persona poco amabile
ambivalente	Incostante discontinua nelle risposte	Immagine di sé insicura agitata "rabbiosa"
disorganizzato	Altamente imprevedibile	Comportamenti disorientati, disorganizzati

**Attaccamento sicuro:** I bambini sicuri si mostrano angosciati al momento della separazione dalla madre: abbandonano l'esplorazione e il gioco, cui si erano dedicati fino a quel momento, e manifestano i comportamenti di attaccamento. Tuttavia, certi del ritorno della madre, riprendono a giocare poco dopo. Una volta ricongiunti a lei, la salutano allegramente per poi tornare nuovamente a giocare.

Le madri dei bimbi sicuri sono sensibili ai loro segnali: rispondono prontamente al pianto, guardano e sorridono ai loro bambini, mostrano interesse nel parlare e giocare con loro. Sostanzialmente, i bambini con attaccamento sicuro sanno di potersi fidare della propria madre, disponibile e sensibile alle loro richieste. Si sentono amati e protetti, sanno di poter accedere alla madre liberamente e incondizionatamente, tutte le volte che ne hanno bisogno; pertanto, sono soddisfatti della relazione d'attaccamento.

In tale contesto relazionale, i bambini sicuri sviluppano rappresentazioni positive sia della figura di attaccamento che di sé: la prima, come accettante, il secondo, come amabile. Vivendo una relazione basata sulla fiducia reciproca e sulla disponibilità emotiva e fisica, questi bambini si sentono, da un lato, liberi di cercare il contatto della figura materna, e, dall'altro, sicuri

e tranquilli nell'esplorazione del mondo e delle novità che lo caratterizzano.

Studi hanno evidenziato che i bambini che hanno sviluppato uno stile attaccamento sicuro piangono meno frequentemente rispetto ai bambini insicuri, e sono più obbedienti. A sei anni, si mostrano capaci di collaborare con i compagni di scuola e con gli insegnanti, ed empatici nei confronti di bambini che piangono o appaiono tristi. Giocano con piacere con i coetanei, e riescono a instaurare, più dei bambini insicuri, rapporti d'amicizia stabili e duraturi.

**Attaccamento insicuro/evitante:** I bambini evitanti mostrano uno scarso disagio al momento della separazione dalla madre, e la ignora anche al suo ritorno. Sia in sua presenza, che quando è assente, questi bambini appaiono alquanto inibiti nell'esplorazione e nel gioco.

Le madri dei bimbi con attaccamento evitante interagiscono poco con i propri figli: non li ascoltano, né parlano con loro. Di fatto, la relazione di attaccamento tra questi bambini e le loro madri è principalmente costituita dall'assenza di vera interazione. In alcuni casi, tale condizione è dovuta al fatto che la figura materna è assente e disinteressata (talvolta a causa di una malattia psichica o organica); in altri casi, invece, è eccessivamente presente, al punto da mostrarsi invadente e opprimente, e, allo stesso tempo, incapace di ascoltare e di comunicare.

I bambini evitanti hanno sperimentato l'inaccessibilità della loro figura di attaccamento, e hanno imparato a fare a meno di lei. In sostanza, l'evitamento della figura di attaccamento costituisce una strategia per controllare l'aggressività sperimentata nella relazione, e legata al senso di abbandono materno; più precisamente, il bambino con questo stile di attaccamento evita di manifestare apertamente i suoi bisogni, o i suoi sentimenti di rabbia, perché teme di perdere la madre, di cui, invece, ha disperatamente bisogno.

La base da cui si svilupperanno le rappresentazioni mentali dei bambini evitanti è l'idea di una relazione primaria caratterizzata dall'assenza d'intimità e sicuramente basata sul rifiuto. Pertanto, la figura di attaccamento verrà percepita come rifiutante, e verrà maturata un'immagine di sé come tendenzialmente indegno di amore.

Nella relazione con la madre, il bambino con attaccamento evitante preferirà ricorrere al distacco, in quanto questa costituisce l'unico modo per mantenere il rapporto con una madre inaccessibile.

Lo stile cognitivo caratterizzante le personalità evitanti, farà sì che queste tendano a svalutare, ignorare, o distorcere le minacce



provenienti dalla realtà esterna: in tal modo, la percezione dei dati di realtà risulterà coerente, in qualsiasi caso, con le rappresentazioni mentali precedentemente maturate.

È stato osservato che, rispetto ai bambini sicuri di sei anni, quelli con attaccamento evitante della stessa età si mostrano meno socievoli e collaborativi a scuola, e meno empatici con i coetanei. Nella tarda infanzia, manifestano altre difficoltà relazionali, spesso dovute a un'eccessiva dipendenza dagli altri, a scarse competenze sociali, e a una bassa stima di sé.

In generale, questi atteggiamenti caratterizzano tutti i bambini con attaccamento insicuro, dunque, anche gli ambivalenti e i disorganizzati-disorientati, analizzati di seguito.

**Attaccamento insicuro/ambivalente:** I bambini ambivalenti sono fortemente angosciati al momento della separazione dalla madre, ed è difficile o impossibile tranquillizzarli, anche al momento del ricongiungimento con la madre. In tale circostanza, infatti, il loro comportamento è incoerente: può oscillare tra momenti di rabbia e altri di disperata ricerca di affetto e contatto.

Le madri di questi bambini sono solite ignorare le richieste di attenzione dei figli, mostrandosi insensibili ai loro segnali e imprevedibili nelle loro risposte.

È proprio sull'imprevedibilità che si basa la relazione d'attaccamento tra i bambini ambivalenti e le loro madri. In particolare, l'imprevedibilità manifestata dal bambino, è legata all'impossibilità di prevedere e controllare le reazioni della figura materna, e all'incapacità di conquistarla. Allo stesso tempo, però, il bambino non riesce a fare a meno di lei; nell'ambito della relazione, pertanto, alterna manifestazioni di forte rabbia ad altre di notevole remissività.

L'imprevedibilità gioca un ruolo fondamentale anche nella creazione e nel successivo sviluppo delle rappresentazioni mentali. Infatti, le aspettative del bambino sull'esito della relazione sono molto incerte: egli non sa quale sarà la risposta della madre, né se questa sarà sicuramente accessibile e disponibile, o, al contrario, inaccessibile e rifiutante. Per questo motivo, anche il modello della figura di attaccamento, sarà sostanzialmente caratterizzato dall'imprevedibilità: il bambino la percepisce talvolta capace di fornire protezione e cure, talvolta distante e inaccessibile. In queste condizioni, il bambino tenderà ad attribuire a se stesso il merito, o la colpa di ottenere o perdere l'affetto della figura di riferimento, non riuscendo a maturare un'idea di sé stabile.

Il bambino con uno stile di attaccamento ambivalente, cerca la vicinanza in modo intenso ed eccessivo, con lo scopo di esercitare un costante controllo sulla figura di attaccamento,

e renderla, così, più prevedibile. I bambini ambivalenti preferiscono, infatti, evitare l'esplorazione di spazi sconosciuti, per timore di incorrere in novità pericolose.

**Attaccamento disorganizzato:** Esistono bambini che mettono in atto comportamenti contraddittori e disorganizzati nella relazione: possono mostrarsi evitanti e, dunque, ignorare la madre al momento del ricongiungimento con lei, o ambivalenti, piangendo disperatamente al momento della separazione. Frequentemente, al momento della separazione dalla figura materna, gli infanti con questo stile di attaccamento, possono immobilizzarsi improvvisamente, emettere suoni incomprensibili, sdraiarsi a faccia in giù. Nel complesso, la loro condotta appare strana, stereotipata, conflittuale, e caratterizzata da movimenti incompleti e interrotti, o rallentati.

Le madri di questi bambini tendono a interagire con i propri figli mostrandosi tristi, preoccupate, ansiose, spaventate. Sostanzialmente, appaiono distratte da qualcosa, e, pertanto, poco o per niente sintonizzate sulla relazione di attaccamento.

Non essendo a conoscenza di cosa spaventa la madre, il bambino con attaccamento disorganizzato interpreta la sua espressione di paura come una minaccia, e si trova, così, nella terribile condizione di voler prendere le distanze dalla propria figura di attaccamento, perché percepita come pericolosa e angosciante, ma, contemporaneamente, di desiderare il suo contatto e la sua protezione.

In tale contesto relazionale, il bambino non può avvicinare la madre, né fidarsi di lei, perché è pericolosa, ma non può neanche evitarla o manifestarle rabbia, perché ha bisogno di una figura cui attaccarsi, pur in modo disorganizzato e confuso.

Verrà maturata una rappresentazione mentale della figura di attaccamento spaventata e spaventante, mentre lo sviluppo del modello di sé, sarà legato alla capacità di mostrarsi forte e fronteggiare un pericolo, o, al contrario, alla debolezza e all'incapacità di gestire situazioni minacciose.

Lo stile cognitivo maturato da questi individui sarà caratterizzato da ostilità: l'altro verrà percepito come un nemico, che, in quanto tale, potrà essere ignorato o manipolato, in base a bisogni e desideri personali.

Secondo Bowlby (1969/1982) la ricerca di vicinanza, è la strategia primaria naturale del sistema comportamentale dell'attaccamento, adottata da un soggetto bisognoso di protezione e sostegno. Tale strategia, include la messa in atto di diversi comportamenti (richiesta di interazione, esibizione di emozioni, ecc). Nella prima infanzia, le strategie di attaccamento sono innate (e semplici), ma con il passare del tempo, diventano flessibili e sensibili al contesto. Nell'età adulta, infatti, la strategia

primaria, non prevede necessariamente comportamenti che richiedono una vicinanza effettiva ma si ricorre a rappresentazioni mentali dei modelli di relazione con persone che normalmente offrono cura e protezione.

### Stile di attaccamento e adulti

Analogamente con quanto descritto per gli stili di attaccamento del bambino, si possono individuare stili di attaccamento agiti dagli adulti.

**Attaccamento sicuro:** Gli adulti con uno stile di attaccamento sicuro interiorizzato, hanno fiducia in sé, e nelle relazioni, e sono consapevoli di poter sia offrire che meritare amore, conforto, sostegno. Hanno aspettative sia su di sé che sul proprio partner, provano fiducia nell'altro e non vivono l'angoscia di separazione. Gli individui sicuri, come partner, sanno fornire cure premurose, perché riconoscono i suoi segnali di bisogno e, sono sensibili, responsivi e funzionali, sanno quando non intervenire sui bisogni di esplorazione dell'altro e quando supportarli. La presenza di un accudimento di questo tipo correla con una miglior durata della relazione di coppia. Si attiva il bisogno esplorativo singolo o congiunto, senza sentimenti di rifiuto o senso di colpa.

SICURO: "Mi riesce relativamente facile avvicinarmi a un'altra persona e sono a mio agio sia se mi sembra di dipendere da lei o se è lei a dipendere da me, non ho paura di essere abbandonato/a o di sentire che c'è troppa intimità."

**Attaccamento insicuro evitante:** Gli adulti con un'esperienza di attaccamento insicuro evitante solitamente, temono l'intimità, si rifiutano di dipendere dagli altri e di esprimere i propri sentimenti, e non provano fiducia nell'altro, hanno scarse aspettative e svalutano l'importanza dei legami. Spesso prediligono una vita autonoma e relazioni di breve durata. I partner evitanti minimizzano le preoccupazioni relative all'attaccamento e non riconoscono i bisogni di accudimento del partner, determinando l'insoddisfazione dell'altro. Anziché attivarsi sui bisogni dell'altro, il partner evitante si attiva sull'autosufficienza e sull'esplorazione continua, disattivando i sistemi di attaccamento e accudimento e offre sostegno solo in caso di bisogno secondario o per evitare problemi.

EVITANTE: "Trovo un po' di difficoltà ad avvicinarmi a un'altra persona. Mi è difficile fidarmi totalmente e sentire che dipendo da lei. Mi innervosisco quando mi sta troppo vicino o mi propone un'intimità maggiore di quella che io riesco a sopportare."

**Attaccamento insicuro/ambivalente:** Gli adulti con uno stile di attaccamento insicuro/ambivalente, sviluppano un desiderio di vicinanza quasi fusionale e di dipendenza dal partner; sono

intrusivi e gelosi, amplificano l'espressione delle loro emozioni, con costanti richieste di attenzione, a causa dell'angoscia di perdere l'altro.

**Attaccamento disorganizzato:** Gli adulti con uno stile di attaccamento disorganizzato, hanno difficoltà a trovare la giusta distanza nelle relazioni e provano sentimenti multipli, perché il desiderio e il bisogno di vicinanza che percepiscono nei confronti della persona amata li spaventa, può farli sentire impotenti e quindi ostili nei confronti dell'altro. Nelle dinamiche di coppia alternano quindi i ruoli di salvatore, vittima e persecutore (triangolo drammatico) e per tollerare la vicinanza dell'altro possono mettere in atto strategie controllanti sessualizzate, o vittimisti, o comportamenti punitivi.

### Stili di attaccamento e operatori

Si è infine aperto un interessante confronto legato a come lo stile di attaccamento potrà condizionare l'agire professionale dell'operatore. Il sistema di attaccamento del minore avrà un effetto profondo sul modo di percepire gli interventi degli operatori, sul modo di rispondere alle loro sollecitazioni, per contro *il sistema di attaccamento dell'operatore influenzerà il modo che egli ha di prendersi cura del minore.*

L'attaccamento influenza la capacità di prendersi cura dell'altro; infatti, solo quando il soggetto raggiunge un certo grado di sicurezza, percepisce l'altro come bisognoso e meritevole di sostegno e sicurezza. (Mikulincer & Shaver, 2013). La presenza o la percezione di pericoli comporta l'attivazione nel soggetto del sistema di attaccamento, che lo spinge a cercare la vicinanza di altre persone protettive, al fine di ripristinare la sicurezza perduta.

Quali regole seguiamo quando ci prendiamo carico di qualcuno?

Conoscenze universitarie apprese nelle varie discipline (ruolo educatore, obiettivi, relazione, bisogni, ecc.);

Conoscenze legate a corsi di aggiornamento;

Conoscenze/aspetti legati alla quotidianità (attivazione schemi e regole ascrivibili ai nostri modelli operativi interni – recupero norme, indicazioni suggerite e contenute nel sistema di attaccamento).

### L'operatore sicuro

Percezione di sé come di persona efficace

Percezione degli altri come meritevoli di rispetto e sostegno

Agio nelle situazioni di intimità e interdipendenza

Equilibrio emotivo

Concentrazione sui bisogni dell'altro

Base sicura e porto sicuro per l'altro anche quando non si ottengono benefici o ricompense

#### **L'operatore ansioso**

Percezione di sé come di persona inefficace

Percezione degli altri come meritevoli di rispetto e sostegno

Agio in condizioni di intimità e vicinanza, ma timore di allontanamento e rischio di ipercoinvolgimento.

Tendenza a intensificare le emozioni e i pensieri negativi (vulnerabilità all'angoscia)

Focus spostato dall'altro a se stesso che ostacola la possibilità di offrire cure adeguate

Rischio burnout

#### **L'operatore evitante**

Percezione di sé come di persona efficace

Percezione degli altri non meritevoli di rispetto e sostegno (inferiori)

Disagio in condizioni di intimità, mantenimento di una certa distanza dall'altro/ sfiducia

Desiderio di non essere coinvolti troppo emotivamente

Mancanza di comprensione profonda, compassione e sensibilità che ostacola la cura dell'altro

## Il PQ e il PEI in un'ottica di corresponsabilità. L'accoglienza del minore in comunità

Il quarto incontro del percorso formativo ha visto la presenza di un gruppo misto di operatori assistenti sociali ed educatori.

Si è deciso di affrontare in questo incontro il delicato momento dell'accompagnamento del minore in struttura. Partendo dall'allontanamento si è passati ad analizzare il percorso che va dall'individuazione della struttura più idonea all'accoglienza del minore, fino alla stesura del Progetto Educativo Individualizzato, passando attraverso la stesura del Progetto Quadro e l'accoglienza in comunità.

Due lavori di gruppo, il primo volto a mettere in evidenza le aspettative reciproche tra As ed educatori, il secondo legato alle difficoltà nella stesura del PQ e del PEI e una simulata, hanno alternato la fase espositiva.

Nella programmazione di un allontanamento non si può prescindere dal pensare a quale misura protettiva potrà meglio essere d'aiuto al minore che verrà allontanato dalla propria famiglia d'origine. A fronte di una diversità di allontanamenti vi sono altrettante tipologie di strutture. Il punto centrale da focalizzare è che una buona accoglienza del minore parte prima dell'arrivo in struttura. La Conferenza unificata Stato Regioni ha approvato nel dicembre 2017 le linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni ed è da questo importante documento che si sono tratti alcuni elementi sui quali è stata posta l'attenzione del gruppo.



La conoscenza della condizione e della situazione di un bambino a rischio di allontanamento si realizza attraverso l'integrazione professionale e istituzionale di tutti i soggetti coinvolti e particolarmente dei Servizi sociali, sanitari, educativi. La situazione di pregiudizio va riconosciuta e rappresentata con parametri il più possibile oggettivi che solo un confronto multidimensionale e multi-professionale può garantire. La decisione dell'allontanamento di un bambino dalla famiglia è presa sulla base di un'attenta e complessiva analisi della condizione del suo stato di benessere, della gravità delle problematiche familiari, delle risposte più appropriate che vanno attivate per la sua promozione, la protezione e la tutela.

I percorsi dell'accoglienza si definiscono all'interno di équipe integrate e multidisciplinari.

Per garantire una valutazione e progettazione il più possibile appropriata e rispettosa dei diritti del bambino e della sua famiglia occorre assicurare fin dalle prime fasi del percorso la costituzione di un'adeguata équipe integrata e multidisciplinare. Il livello di integrazione istituzionale e professionale dell'équipe è garantito dalla presenza di operatori del Servizio sociale degli Enti locali e dei Servizi sanitari territoriali competenti per l'infanzia e l'adolescenza. Successivamente all'inserimento del bambino nella struttura di accoglienza, nell'équipe vanno coinvolti i responsabili del Servizio residenziale e gli eventuali professionisti dei Servizi specialistici pubblici o privati interessati e coinvolti nella situazione del bambino.

Tipologie di allontanamento

- D'urgenza a tutela dell'incolumità psicofisica del minore
- Cautelativo
- Consensuale
- Richiesto dalla famiglia
- Richiesto dal minore
- Definitivo per sostituire la famiglia

La decisione dell'allontanamento del bambino dalla sua famiglia va presa quando è ritenuta necessaria, in nome del suo esclusivo interesse e all'interno di un più ampio progetto volto alla ricostruzione del benessere del bambino e se possibile del suo nucleo familiare. In ogni caso tale decisione va sempre assunta nelle situazioni di emergenza e di comprovato pregiudizio per il bambino. Le opzioni tra diverse forme di protezione e tutela vanno verificate in relazione al miglior esito possibile della scelta, alla progettualità adeguata in relazione alla appropriatezza dell'intervento e all'insieme delle risorse che è possibile mettere a disposizione.

La scelta dello specifico Servizio di accoglienza residenziale va attuata anche in base alla valutazione della condizione del

bambino e del suo contesto familiare, parentale e sociale, nonché in base al suo superiore interesse.

Avere la possibilità di scegliere tra diverse tipologie di accoglienza residenziale per minorenni è condizione necessaria per individuare l'intervento più adeguato e appropriato alle esigenze del bambino da accogliere. Un buon "abbinamento" costituisce un prerequisito indispensabile alla buona riuscita e risoluzione del progetto di protezione e accoglienza.

La normativa regionale che regola l'autorizzazione delle diverse tipologie di Servizi dell'accoglienza residenziale per minorenni prevede un'anagrafe delle strutture tra cui i Servizi invianti possano individuare quelle più idonee e competenti a svolgere le funzioni di cura necessarie al bambino, come previsto dal suo Progetto Quadro.

### Indicazioni operative

I Servizi titolari dell'intervento predispongono un'accoglienza lontana dal contesto di vita quotidiana del bambino solo nei casi in cui sia necessaria un'effettiva sua maggiore tutela.

In caso di allontanamento di fratelli è prioritaria l'accoglienza della fratria, fatte salve situazioni di pregiudizio che devono essere adeguatamente motivate.

### Il Progetto Quadro

Definisce la cornice complessiva nella quale si inseriscono l'accoglienza residenziale ma anche gli interventi precedenti all'allontanamento svolti a favore del minore e della sua famiglia. Riguarda l'insieme coordinato e integrato degli interventi sociali, sanitari ed educativi finalizzati a promuovere il benessere del minore e a rimuovere la situazione di rischio o pregiudizio in cui si trova. La realizzazione e l'aggiornamento del PQ prevedono il coinvolgimento del bambino e della sua famiglia.

La titolarità del PQ è dei Servizi sociali e sanitari pubblici invianti, la sua definizione è di competenza del Servizio dell'ente inviante che si avvarrà di équipe integrate e multidisciplinari, è un documento dinamico che si modifica nel tempo. Generalmente precede e motiva l'allontanamento del minore. Quando l'allontanamento è d'urgenza viene redatto in una fase successiva, è redatto sempre in forma scritta e comprende obiettivi (generali e specifici) interventi e azioni concrete e misurabili. Esso coinvolge il bambino e la famiglia che devono essere ascoltati dagli operatori periodicamente indipendentemente dalle specifiche prese in carico. È lo strumento che accompagna il caso in tutto il percorso di presa

in carico, che ritma la vita del minore in comunità. Ne sostituisce la relazione d'ingresso del minore in comunità. Il progetto quadro è predisposto ogni volta che si configura un inserimento in comunità residenziale, un inserimento in comunità semi-residenziale e un affidamento familiare.

Esplicita l'insieme coordinato e integrato degli interventi sociali e/o sociosanitari finalizzati a promuovere il benessere del minore e rimuovere la situazione di rischio o di pregiudizio in cui questi si trovi.

Il progetto quadro, in altre parole, è lo strumento operativo finalizzato a:

- ricomporre le conoscenze sulla situazione;
- promuovere valutazioni approfondite e articolate;
- declinare la progettualità nel tempo;
- favorire l'interazione tra servizi e comunità;
- condividere le informazioni che devono passare dal servizio sociale alle comunità per costruire un buon inserimento, attraverso anche un incontro dell'equipe con il responsabile della comunità e l'utilizzo in modo flessibile dello strumento progetto quadro;
- individuare gli obiettivi possibili;
- prevedere i tempi di verifica e le riformulazioni utili o necessarie nei percorsi;

È importante ricordare che la stesura del PQ favorisce il concetto di corresponsabilità inteso come il presupposto per una corretta ed efficace gestione dei percorsi dell'accoglienza. Aiuta a costruire progetti d'intervento personalizzati e flessibili ai bisogni dei minori e delle loro famiglie in una logica di co-progettazione. La "rete istituzionale di corresponsabilità" deve avere una formalizzazione.

### Il Progetto educativo individualizzato

La stesura del PEI è compito del servizio residenziale in accordo con gli operatori dei servizi sociali e sociosanitari. È uno strumento operativo a disposizione di tutta l'equipe educativa della struttura residenziale richiede un primo periodo di osservazione del minore (almeno un mese) prima della sua stesura.

Contiene le diverse aree di sviluppo del bambino, obiettivi specifici e concreti e le azioni congruenti per aiutare il bambino a raggiungerli.

Il Progetto educativo individualizzato (PEI) è parte integrante, ma al contempo distinta del Progetto Quadro ed è costruito in relazione al Progetto Quadro, nel rispetto dell'interesse

superiore del bambino e di quanto eventualmente disposto dall'Autorità giudiziaria competente; definisce ed esplicita le fragilità esistenziali del bambino accolto, gli aspetti relazionali e di socialità, le dimensioni di tutela di cui occuparsi, i fattori educativi e di riparazione su cui intervenire. Nell'ambito della cornice costituita dal Progetto Quadro è indispensabile definire il percorso educativo personalizzato all'interno del Servizio residenziale. Il Servizio residenziale non è soggetto autoreferenziale, rifiuta deleghe totalizzanti, nella consapevolezza che agire in un'ottica di corresponsabilità favorisce l'inserimento del minore nel Servizio residenziale e prepara la possibilità di rientro nel suo contesto di vita.

Il PEI viene definito e realizzato dal Servizio residenziale per minorenni in stretto raccordo con gli operatori dei Servizi sociali e sociosanitari territoriali e coinvolgendo sempre il bambino e ogni qualvolta sia possibile anche la sua famiglia. Il coinvolgimento del bambino deve essere sempre previsto, proporzionato all'età e al suo livello di comprensione: si dovrà modulare il linguaggio, rispettare tempi, creare situazioni adeguate al momento di vita. Il PEI è funzionale ad aiutare il bambino e la sua famiglia a cogliere il senso dell'esperienza dell'accoglienza nel Servizio residenziale. Questo favorirà l'acquisizione di consapevolezza e di responsabilità per la prospettiva di positiva evoluzione dell'esperienza di accoglienza residenziale.

Dal punto di vista formale il PEI:

- è sottoscritto dall'educatore e dall'assistente sociale
- è conservato nella cartella personale del bambino presso il Servizio residenziale e nella relativa cartella presso il Servizio inviante
- è oggetto di una relazione di verifica inviata, almeno ogni 6 mesi, dal Servizio residenziale al Servizio territoriale titolare e responsabile del Progetto Quadro.

## L'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni

Si sono condivise le attenzioni da riservare al minore al momento dell'ingresso in comunità.

La prima è quella di offrire un ascolto attivo al bambino nei primi giorni di inserimento e assicurare un'attenta analisi della sua condizione. Gli operatori del servizio residenziale, nel periodo di prima accoglienza del bambino, attivano modalità di ascolto attento e personalizzato e strumenti adeguati e partecipati di osservazione, di analisi, di valutazione, per favorire un contesto emotivo, relazionale e organizzativo accogliente e rispettoso e per la definizione del PEI.

In questi primi giorni si potrà approfondire in un dialogo attivo con il bambino e, se possibile, con la sua famiglia, la conoscenza della sua situazione e costruire le opzioni più adeguate nelle scelte da compiere: per esempio la scuola, le attività esterne al Servizio residenziale (dello sport e del tempo libero). Si salveranno, laddove possibile, le relazioni che il bambino aveva nel suo precedente contesto di vita.

Garantire il sostegno al bambino nei primi giorni di inserimento nel Servizio residenziale consiste anche nella preparazione del contesto alla sua accoglienza. Il Servizio residenziale garantirà un'organizzazione che consenta agli operatori di dedicare tempo, attenzione, vicinanza emotiva e sostegno affettivo al bambino appena accolto, senza per questo venir meno alle esigenze di cura degli altri bambini presenti. Una buona prassi è rinforzare nei primi giorni di accoglienza la presenza degli educatori.

Un'altra è valutare l'utilità di uno o più colloqui con il bambino da parte degli operatori dei Servizi invianti e dell'educatore referente individuato dal Servizio residenziale per monitorare l'inserimento e orientare eventuali aggiustamenti o interventi. Una terza attenzione può essere data nel bilanciamento, soprattutto per i bambini in condizioni di forte stress e ansia, delle informazioni e le spiegazioni sull'organizzazione e il funzionamento del Servizio residenziale con le esigenze di costruzione di un contesto tranquillizzante, accogliente e "contenitivo".

Il gruppo dei bambini presenti nel Servizio residenziale dovrà essere preparato all'arrivo della nuova accoglienza, dando informazioni essenziali finalizzate a contenere l'ansia o l'eccitazione del gruppo e responsabilizzando, per quanto possibile, a una accoglienza positiva nella logica della reciprocità. Particolare cura verrà data nella predisposizione della camera a essere personalizzata dal nuovo arrivato e nell'abbinamento con gli eventuali compagni di stanza.

Valorizzare il ruolo dei genitori del bambino accolto nei primi giorni di accoglienza attraverso colloqui finalizzati non solo a chiarire gli obiettivi del progetto di accoglienza, a definire il ruolo che potrà svolgere il Servizio residenziale e le modalità di rapporto tra bambino e genitori e tra educatori e genitori, ma anche a raccogliere conoscenze e indicazioni concrete per quanto riguarda l'alimentazione, gli aspetti inerenti la salute, gli interessi del bambino. Anche in presenza di genitori fortemente inadeguati, ma non pregiudizievoli, un approccio rispettoso e dialogante da parte degli educatori favorirà l'inserimento e il proseguo del progetto di accoglienza.

### Suggerimenti minimi di lettura:

Arcangeli M., *L'antiburocratese*, in <http://dizionari.zanichellipro.it/antiburocratese/> Zanichelli, 2013.

Carofiglio, G., *La manomissione delle parole*, Rizzoli, 2010.

Carrada L., *Lavoro, dunque scrivo! Creare testi che funzionano per carta e schermi*, Zanichelli, 2012.

Chistolini M., *Accompagnare i bambini dalle difficili storie familiari: alcune considerazioni alla luce della teoria dell'attaccamento*, in "Terapia Familiare", 80, 2006.

Commissione Europea, *Scrivere chiaro*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, 2011.

De Ambrogio U., Bertotti T., Merlini F. (a cura di), *L'assistente sociale e la valutazione*, Carocci Faber, 2007.

Della Valle V., Patota G., *Viva il congiuntivo! Come e quando usarlo senza sbagliare*, Sperling & Kupfer, 2011.

Di Blasio P. (a cura di), *Tra rischio e protezione. La valutazione delle competenze parentali*, Unicopli, 2005.

Mikulincer M., Shaver P.R., *L'attaccamento in età adulta: struttura, dinamiche e cambiamento*, LAS, 2013.

Simonelli A., Calvo V., *L'attaccamento: teoria e metodi di valutazione*, Carocci, 2002.

Testa, A., *Farsi capire*, BUR, 2009.

## Le comunità educative per bambini<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> A cura di Enrico Quarello. Le illustrazioni a corredo del testo sono di Enrico Quarello e Enrico Aleotti.

Il percorso formativo per gli educatori delle comunità per bambini si è dato come finalità quello di aumentare le competenze degli educatori in riferimento alla presa in carico di minori vittime di abusi e maltrattamenti e dei loro genitori. La scelta della tipologia di percorso e degli stimoli proposti ha preso le mosse da una considerazione: i minori accolti in comunità sono quasi tutti minori vittime di traumi importanti: abusi sessuali, grave trascuratezza, maltrattamenti fisici, violenza assistita. La presenza di traumi importanti, spesso avvenuti all'interno dello stesso contesto familiare, fa sì che i minori presentino problematiche comportamentali, emotive e relazionali significative e di difficile gestione. Tali problematiche e sofferenze difficilmente possono essere affrontate facendo solo riferimento alla tradizionale strumentazione delle comunità educative. La manifestazione di sintomi importanti, un livello di sofferenza nel minore molto significativo, una radicata sfiducia nell'adulto o nelle figure di aiuto, l'emergere di emozioni molto potenti e negative sia nei minori che negli educatori, necessitano di mettere in campo chiavi di lettura e strumenti peculiari che possano aiutare gli educatori nel loro difficile compito.

Il lavoro formativo realizzato è possibile inquadrarlo all'interno di alcune cornici teoriche di riferimento: il modello sistemico relazionale (come cornice più ampia), la teoria del trauma e la teoria dell'attaccamento. Si è fatto riferimento anche a un modello di lavoro più circoscritto, il "modello della comunità tutelare" utilizzato dalle comunità che si occupano di minori in situazioni di tutela aderenti al CISMAI (Coordinamento Italiano Servizi contro il Maltrattamento e l'Abuso all'Infanzia).

Le spiegazioni teoriche sono sempre state accompagnate da esercitazioni pratiche che hanno attivato i partecipanti a livello emotivo aiutandoli a riconoscere le emozioni emergenti nel lavoro con il minore e con i suoi genitori, per poterle gestire e renderle risorsa. Potremmo affermare che proprio il lavoro sull'emotività dell'educatore è stato preminente rispetto ad altri focus. In poche parole non ci si è concentrati tanto sul "cosa fare" (organizzazione, azioni educative, strategie relazionali) quanto sul "cosa provo" e in che modo le mie emozioni agiscono nella relazione con il minore.

Di seguito verranno presentati e sintetizzati i principali contenuti proposti e le esperienze laboratoriali realizzate.

## Il modello tutelare e la specificità delle comunità che si occupano di minori traumatizzati

Per quanto concerne un approfondimento su questa tematica si rimanda all'articolo di Enrico Quarello, "Il modello tutelare nelle comunità per minori", in Prospettive Sociali e Sanitarie, n° 6 del 2006. L'autore, rifacendosi alle esperienze di confronto tra le comunità che fanno riferimento al CISMAI propone un ripensamento degli interventi in comunità alla luce di alcune premesse:

- l'intervento di allontanamento dal nucleo familiare, pur rappresentando un momento drammatico e carico di incognite, si caratterizza per il minore come un evento potenzialmente evolutivo, poiché interrompe una condizione di pregiudizio che è causa di gravi sofferenze;
- le difficoltà che i minori esprimono (aggressività, ritardo nell'apprendimento, disturbi nell'espressione e nella gestione delle emozioni, problemi nella costruzione di una relazione con gli adulti, precoce adultizzazione..) sono da considerarsi espressione della sofferenza connessa all'esperienza di maltrattamento vissuta all'interno della propria famiglia;
- come conseguenza della confusività delle relazioni familiari il minore spesso non ha una percezione di sé come bambino maltrattato ma al contrario si sente responsabile delle problematiche familiari e parte attiva negli episodi di maltrattamento;
- l'investimento del bambino sulle figure genitoriali è comunque molto forte anche a prescindere dal livello di adeguatezza dei genitori stessi;

- la permanenza in comunità ha un valore positivo per il minore solo se utilizzata per il tempo necessario ad affrontare la situazione di crisi familiare, valutandone le origini, le motivazioni e le possibilità di recupero.

Fondato su questi presupposti il modello si organizza intorno ad alcune “idee guida” che diventano i punti di riferimento concettuali per la progettazione del lavoro degli educatori:

#### **Trasparenza**

Gli educatori presentano al minore in modo chiaro ed esplicito gli obiettivi e il significato del progetto (la necessità di proteggere, il tentativo di recupero dei genitori), la rete degli operatori coinvolti e le loro funzioni (il “giudice dei bambini”, il “giudice dei grandi”, l'assistente sociale, lo psicologo dei genitori, lo psicologo del bambino ..), il loro ruolo specifico nel percorso di tutela: contemporaneamente lo informano sul “percorso” che i genitori stanno compiendo e sulle sue prospettive di vita. Qualunque sia l'esito della “valutazione” affrontano questo delicato tema con il bambino esplicitando il proprio pensiero e le motivazioni che hanno portato gli operatori (in particolare gli operatori che hanno in carico i genitori e il “giudice dei bambini”) a optare per un progetto di vita alternativo alla famiglia naturale piuttosto che per un rientro in famiglia.

#### **Protezione**

La comunità si connota fortemente come contesto protettivo: il primo obiettivo che deve perseguire è l'interruzione delle condizioni di pregiudizio in cui è vissuto il minore. Ma non solo. Compito degli educatori è anche contrastare, attraverso spiegazioni e nuove attribuzioni di significato, i sensi di colpa che il bambino vive rispetto alle problematiche familiari e alla vicenda dell'allontanamento. È importante non misconoscere o negare la realtà di maltrattamento vissuta dal minore, riconoscergli la condizione di vittima, esplicitare le istanze protettive che hanno spinto gli operatori a inserirlo in comunità. Vanno fortemente contrastate spiegazioni confondenti spesso proposte dal minore o dai genitori, quali per esempio la comunità con finalità “correttiva”, la comunità come sollievo ai genitori, la comunità come spazio neutro tra minore e genitori, la comunità come possibilità di aiuto al minore, la comunità come posto in cui fare “tante belle cose”. La comunità non è un luogo neutro e gli incontri tra genitori e minore devono essere “protetti”. L'educatore protegge il minore dalle condotte pregiudizievoli dei genitori ma anche dalle pressioni psicologiche che gli stessi possono agire nel tentativo di “portare il bambino dalla propria parte”: richieste di lealtà alla famiglia, minacce, ricatti, induzione di sensi di colpa, richieste di aiuto.

#### **Riconoscimento del legame bambino-genitore**

Accanto alla messa in atto di azioni protettive, gli educatori riconoscono al minore il valore del legame con gli stessi genitori. Essi esplicitano che il progetto di lavoro sulla sua famiglia ha l'obiettivo di affrontare “le difficoltà” che hanno impedito a “papà e mamma” di occuparsi al meglio di lui. Le problematiche genitoriali non vengono connotate come “cattiveria” o “mancanza di volontà” ma connesse a una situazione di forte sofferenza personale. Gli educatori, anche e soprattutto emotivamente, condividono la speranza del minore che i genitori ce la possano fare ad affrontare le proprie difficoltà e che si possa pensare a un futuro riavvicinamento. Tale posizione emotiva, affinché il bambino la possa percepire, deve essere agita direttamente sotto i suoi occhi, in particolare negli “incontri protetti”. L'educatore si affianca così agli altri operatori della rete e partecipa, con le proprie risorse e i propri strumenti, al tentativo di cambiamento dei genitori, assumendo un ruolo attivo nella gestione dei rapporti tra loro e il bambino: a seconda delle fasi del percorso di valutazione sarà infatti in grado di passare da una funzione di protezione del minore a una posizione di aiuto, sostegno, alleanza con il genitore stesso. Nei casi in cui la valutazione di recuperabilità abbia esito negativo sosterrà il minore in questo momento drammatico della propria vita avvicinandosi a livello empatico e comprendendo le emozioni che il minore sperimenta: tristezza, depressione, rabbia, senso di colpa.

Stesso discorso, ovviamente, vale nel caso di prognosi positiva: nel presentare al bambino la prospettiva di rientro a casa, gli educatori, pur comprendendo dubbi e incertezze che il minore esprime circa il reale cambiamento dei genitori, lo rassicureranno sulle scelte fatte dagli operatori e faciliteranno, mettendosi in una posizione meno preminente, il riavvicinamento ai genitori stessi.

L'importanza data alla relazione con i genitori viene anche dimostrata attraverso la capacità di mettere in relazione il benessere/malessere del minore (spesso agito e non verbalizzato) con i movimenti positivi/negativi da parte dei genitori nei suoi confronti.

#### **Comprensione e contenimento**

L'educatore considera i “comportamenti difficili” del minore come “sintomi” e dunque come comportamenti coerenti con la sua situazione di vita, sia in riferimento al passato (maltrattamento vissuto in famiglia) sia rispetto al presente (preoccupazione e ansia rispetto al proprio futuro): la capacità di equilibrare due istanze, la “comprensione” e il “contenimento”, possono guidare l'educatore nella loro gestione.



Per “comprensione” si intende soprattutto un “movimento empatico” capace di cogliere la sofferenza che si nasconde dietro il comportamento e al tempo stesso lo alimenta. Tale “movimento” si può ritradurre anche in rimandi espliciti dati al minore sull'origine della sua sofferenza (“forse picchi perché stai male e stai male perché....”), collegandola a volte alle esperienze vissute in famiglia, altre volte alla difficile situazione contestuale che il minore si trova a sperimentare.

Per “contenimento” si intende la capacità di fornire al minore confini emotivi e relazionali, in riferimento alla messa in atto di comportamenti auto ed etero distruttivi, all'espressione incontrollata delle emozioni, a comportamenti non adattivi. Il contenimento agito dagli educatori in modo corretto non si esprime attraverso interventi aggressivi o intrusivi, ma al contrario si connota come un aiuto a gestire “parti” che il bambino fa fatica a controllare.

### Riparazione

Per “relazione riparativa” si intende una relazione che si differenzia fortemente dalla “relazione maltrattante” sperimentata dal minore nel rapporto con i propri genitori e dunque improntata a cogliere e a rispondere agli innati bisogni di cura, protezione, affetto e stima del bambino. Il bambino maltrattato però, si avvicina alla nuova relazione con gli educatori con aspettative già strutturate circa le caratteristiche delle relazioni di accudimento che sono basate sulla propria esperienza (modelli operativi interni). L'idea di un “mondo malevolo”, dal quale bisogna difendersi o dal quale non ci si può aspettare nulla di buono, porta il minore ad attaccare o a rifiutare una relazione basata sulla vicinanza affettiva e improntata a fornire aiuto. Di fronte a questo attacco o rifiuto l'educatore inevitabilmente sperimenta profondi sentimenti di rabbia, impotenza, delusione. La presenza di tali sentimenti, ovviamente, rende ardua la possibilità di muoversi nei confronti del minore in una logica di cura, protezione, affetto e stima, con il rischio che si strutturi un circolo vizioso che allontana e divide. Quanto evidenziato permette di comprendere quanto la costruzione di una relazione con “valenze riparative” con il bambino sia tutt'altro che scontata e che rappresenti, ancor prima che uno strumento, soprattutto un obiettivo da raggiungere attraverso la messa in campo di tempo, energie, risorse relazionali ed emotive. Peraltro nel momento in cui l'educatore riesce a costruire con il bambino una “relazione di attaccamento”, essa diventerà per il minore una nuova esperienza relazionale e potrebbe di conseguenza modificare, almeno in parte, le aspettative nei confronti dei futuri “caregiver”, rendendolo maggiormente disponibile alla costruzione di nuove relazioni di dipendenza.

Nel prosieguo dell'articolo vengono inoltre evidenziate alcune differenze rispetto al modello classico di intervento educativo. È stato particolarmente sottolineato il passaggio dalle “azioni educative” (cosa faccio con te) all'attenzione alle “emozioni educative” (cosa provo quando mi occupo di te”).

Considerando le problematiche connesse alla costruzione di una “relazione riparativa” in un contesto caratterizzato da istanze tutelari, appare evidente che le emozioni sperimentate dagli operatori diventano un aspetto centrale per la riuscita di quanto si vuole realizzare in comunità.

Infatti i movimenti di attacco e rifiuto della relazione di aiuto, agiti anche e soprattutto attraverso comportamenti fortemente aggressivi e/o squalificanti, producono nell'educatore emozioni cariche di negatività: rabbia, impotenza, inutilità, distacco, senso di tradimento. L'educatore si trova così di fronte a un dilemma. Da una parte, se esprime le proprie emozioni in modo spontaneo al minore, si muove nella logica esattamente contraria a quella indicata dalle istanze di protezione e comprensione. Al contrario se, nonostante la presenza delle emozioni negative, prova a esprimere il desiderio di proteggere e comprendere il minore, rischia di produrre incontri emozionali “bugiardi”, e dunque poco significativi dal punto di vista “riparativo” se non addirittura dannosi. Il fatto che le emozioni sperimentate, pur giustificabili dal punto di vista umano, non siano “politicamente corrette” per un educatore che ha come “mission” l'aiuto e il sostegno al bambino-vittima, può portare l'educatore a negarne l'esistenza o la portata, non solo a interlocutori esterni (per esempio i colleghi), ma anche a sé stesso. L'emozione “negata” e quindi non elaborata, può “agire” ancora più fortemente all'interno della relazione aumentandone le caratteristiche di incongruenza. Lo stesso discorso vale ovviamente per le emozioni suscitate dall'incontro con genitori maltrattanti, abusanti, non protettivi, inadeguati. Considerando quanto affermato, la riflessione sul proprio mondo emotivo acquista preminenza nei confronti delle “azioni educative”: non è tanto importante “cosa faccio” o “cosa dico” quanto “cosa provo” mentre “faccio o dico”. La capacità di riconoscere le emozioni che si sperimentano ed essere in grado di gestirle al fine di trasformarle da vincolo a risorsa, si configura così come una competenza basilare.

Questo cambiamento di prospettiva nel considerare l'incontro con i minori e i loro genitori ne introduce un altro: all'equipe educativa come contesto in cui si prendono “decisioni operative” si affianca un'equipe educativa come contesto in cui si facilita l'espressione delle emozioni, ascoltandole, contenendole e promuovendo percorsi di presa di coscienza ed elaborazione.

I concetti espressi nell'articolo, precedentemente riassunti e sintetizzati, di fatto costituiscono la cornice all'interno della quale



sono da collocarsi i differenti contenuti affrontati nei successivi incontri. Nell'articolo non è trattato direttamente il concetto di trauma. Tale concetto, come vedremo di seguito, permette di inquadrare in modo più preciso sia il funzionamento dei minori accolti (oltre che quello dei genitori) sia le difficoltà che gli educatori si trovano ad affrontare.

## Trauma e stili relazionali

---

### Il funzionamento del minore traumatizzato

Avere delle conoscenze sul trauma e sulle sue conseguenze a breve, medio e lungo termine dello stesso sulle persone è fondamentale per gli educatori che accolgono minori in comunità. Infatti una delle problematiche che più spesso riportano gli educatori è quella di essere assolutamente spiazzati dalla presenza di comportamenti "assurdi" nei minori e da modalità relazionali estremamente contorte.

Proviamo in sintesi a presentare i concetti inerenti il trauma che possono essere di aiuto per meglio comprendere e inquadrare comportamenti e stili relazionali dei minori accolti.

Molti dei comportamenti problematici manifestati dai minori sono in realtà reazioni post-traumatiche a breve, medio, lungo termine:

- Sintomi di angoscia, come paura, fobie, insonnia, incubi, problemi somatici (enuresi, encopresi, prurito vaginale o anale, anoressia, obesità, cefalea, mal di stomaco), PTSD
- Reazioni dissociative e sintomi isterici, come periodi di amnesia, sogno a occhi aperti, stati simili alla trance, attacchi isterici, disturbo di personalità multipla
- Depressione, manifestata sotto forma di bassa autostima, condotte suicidarie, automutilazioni
- Disturbi del comportamento sessuale
- Disturbi della condotta

Avere in mente che i minori possano manifestare tali comportamenti, anzi che è inevitabile che li manifestino, non risolve il problema (come gestirli, che posizione prendere, quanto accogliere e quanto contenere....) ma se non altro aiuta l'educatore a non farsi prendere dal senso di impotenza e di assoluta imprevedibilità. Come nella vignetta seguente.



Il secondo concetto chiave è quello delle **reazioni difensive al trauma**. Si tratta delle modalità utilizzate dai minori, ma anche dagli adulti, "per non pensare alle cose brutte successe o per non provare le emozioni connesse alle cose brutte successe". Volendo schematizzare abbiamo tre funzionamenti difensivi:

- **Ipereccitazione:** correre sempre con il corpo e con la mente alla velocità della luce, come per non farsi acchiappare



- **Iper-adattamento:** adattarsi alle situazioni fino a disattivarsi emotivamente, "se dormo nessuno mi farà del male".



- **Dissociazione:** separarsi da sé stessi, "se sono da un'altra parte con la mente sono al sicuro"



Il terzo concetto chiave e forse il più utile, per decodificare i comportamenti spesso imprevedibili dei minori presi in carico, è quello di **riattivatore traumatico**.

Ogni trauma si consuma in uno specifico contesto ambientale fatto di immagini, suoni, odori, sensazioni corporee. Quando la persona traumatizzata vede, sente, odora, prende contatto con uno stimolo in qualche modo collegato alla passata esperienza traumatica si attiva immediatamente in lui una reazione

difensiva al trauma. Il problema è che come operatori non abbiamo idea di quali siano gli specifici riattivatori traumatici di una persona, possiamo solo capirlo a partire dall'esperienza e da un'attenta osservazione.

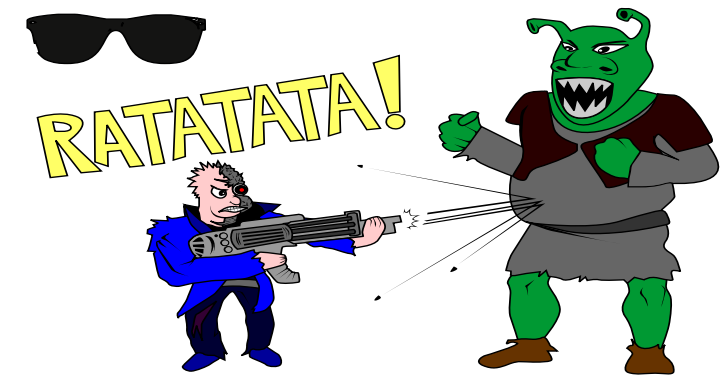
- Maria ha 16 anni, è appena arrivata in comunità accompagnata dall'assistente sociale, sembra una ragazzina estremamente competente: racconta della sua situazione, delle cose successe a casa, della preoccupazione per il fratellino che è ancora con i genitori. Ma quando l'assistente sociale la saluta e se ne va, Maria da di matto, si agita sempre di più, agita gli altri bambini ospiti.....solo una telefonata della stessa assistente sociale che le promette di venirla a trovare il giorno successivo le permette di tranquillizzarsi.
- Sara stava guardando la televisione con gli altri ragazzi del centro, a un certo punto nel telefilm due persone si sono baciato. Ha iniziato ad agitarsi, è salita sul tavolo, cantava a squarciagola. Mi sono seduta accanto a lei dicendole, con calma, che mi sembrava molto agitata, che qualcosa l'aveva turbata. È andata avanti ancora per un po', poi ha accettato che la portassi nell'altra stanza. Aveva gli occhi fuori dalle orbite ma un po' alla volta si è tranquillizzata.

Il quarto concetto riguarda il funzionamento psicologico delle persone vittime di trauma, in particolare la presenza di modelli operativi interni caratteristici e riconoscibili. Chi è stato vittima di esperienze traumatiche, specie croniche, ha interiorizzato una filosofia basata sull'assunto di un "mondo malevolo", opposta quindi alla "fiducia di base" e orientata alla messa in atto di profezie che si autodeterminano nelle relazioni significative, quanto più comportano intimità e dipendenza. Sentirsi impotenti e traditi dai più prossimi, induce un iper-allarme che genera diffidenza e propensione a strumentalizzare con ovvie conseguenze di espulsione da parte della maggioranza degli altri.

- Paola, 12 anni, quando è arrivata in comunità sembrava una bestia ferita, non la potevi avvicinare che quella ti mordeva ma proprio nel vero senso della parola. Adesso dopo tanto tempo le cose sono migliorate ma fino a un certo punto: tutte le volte che fa qualcosa di bello con la sua educatrice la stessa sera diventa aggressiva proprio con lei arrivando a picchiarla e a lasciarle i segni sulle braccia.

Ecco come i minori traumatizzati possono percepire la relazione di aiuto con gli educatori:

se stessi come un mostro schifoso e l'operatore come un mostro pericoloso.



In alcune situazioni i modelli operativi interni "negativi" sono molto profondi e si sono strutturati quando il bambino era molto piccolo nella relazione con una figura di attaccamento traumatizzante/traumatizzata. In questi casi possiamo parlare, rifacendoci alla teoria dell'attaccamento, di attaccamento disorganizzato. Lo possiamo considerare un attaccamento traumatico (o un trauma complesso): nelle prime fasi di vita cura e trauma si mischiano in modo inestricabile, la fonte di protezione e la fonte di pericolo di sovrappongono, i temi emotivi di fondo sono l'annientamento e l'abbandono. Potremmo dunque ipotizzare due gradazioni di gravità: deficit di fiducia (grave) e "allergia" alla relazione di aiuto (molto grave). In questo senso potremmo affermare che, per i nostri minori, la stessa relazione di aiuto (quella che faticosamente cerchiamo di costruire) si può connotare per loro come un vero e proprio riattivatore traumatico. E questo è un grosso problema!

Il sesto concetto guida sul funzionamento post-traumatico esposto è stato quello del triangolo drammatico. Si tratta di una rappresentazione del mondo emotivo del minore traumatizzato. In esso sono presenti e interagiscono tra di loro tre figure "mitiche": il carnefice, il salvatore la vittima. Il minore traumatizzato si identifica in una piuttosto che nell'altra figura facendo giocare a chi è in relazione con lui la figura complementare: minore vittima-educatore salvatore, minore carnefice-educatore vittima, minore salvatore-educatore vittima.



### Laboratorio esperienziale

In seguito all'esposizione dei contenuti sul funzionamento post-traumatico dei minori il gruppo educatori è stato chiamato a rappresentare attraverso un disegno il mondo emotivo di un minore traumatizzato. Tale tecnica – che permette di esprimere i concetti che si vogliono comunicare utilizzando forma, colori, vicinanza, distanza, e soprattutto un linguaggio fortemente metaforico – ha permesso agli educatori di avvicinarsi al minore traumatizzato empatizzando con la sua intensa sofferenza, i suoi conflitti, i suoi bisogni di essere visto, ascoltato, protetto. Ma anche riconoscendo la fatica da parte degli educatori ad avvicinarsi a chi ha perso la fiducia di poter essere aiutato.

### Il funzionamento degli operatori a contatto con i minori traumatizzati

La possibilità di evoluzione da parte del minore/adulto preso in carico verso un'immagine di sé e degli altri meno terribile e sfiduciata è direttamente collegata alla capacità da parte degli operatori di produrre esperienze relazionali che "forzano" i modelli operativi interni falsificandoli (ovvero che sono radicalmente differenti dalle esperienze vissute con i propri genitori).

Se un minore/adulto ha vissuto un'esperienza di abbandono dovrebbe vivere un'esperienza di operatori che lo "tengono" qualunque cosa lui faccia, se ha vissuto un'esperienza di forte giudizio negativo dovrebbe vivere un'esperienza di operatori che lo accettano per quello che è, se è stato spaventato dovrebbe vivere un'esperienza di operatori che lo tranquillizzano/contengono.

Le azioni degli operatori (più che le parole) dovrebbero rimandare un'immagine del minore/adulto amabile e degno di stima (per quello che è e non per quello che dovrebbe essere). Abbassando un po' il tiro potremmo dire almeno meno pericoloso e meno in pericolo.

In realtà si tratta di un processo molto difficile da attuare. I cambiamenti nei minori/adulti non possono che avvenire in modo graduale e parziale. Il vecchio "modello operativo" può essere abbandonato se c'è la certezza di un "nuovo mondo".

La costruzione del "nuovo mondo" si gioca soprattutto sulla capacità da parte degli operatori di superare "eventi critici" prodotti, inconsapevolmente, dal minore per saggiare le prevedibilità del "vecchio mondo" (tu, merda, dimostrami che non sono una merda, se sei capace).

Di fatto il modello operativo interno (moi) funziona come una profezia che si autodetermina di grande potenza:

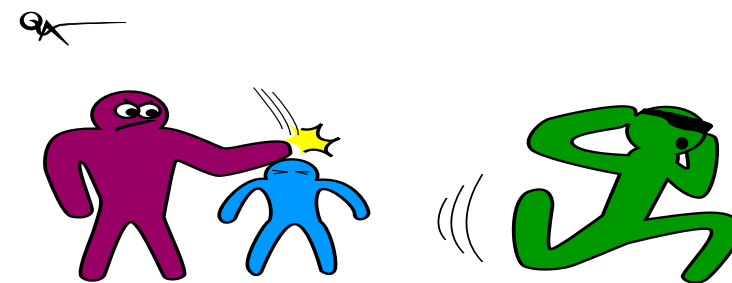
- Funzione del moi è quella di prevedere i movimenti della figura di attaccamento e consentire la migliore accessibilità possibile alla stessa figura.
- Quando il moi è strutturato viene applicato con "il mondo" o per lo meno con le figure affettivamente significative.
- Il fatto di prevedere nell'altro specifici comportamenti permette al minore di poterli anticipare (gioco di anticipo).
- In una dimensione circolare il gioco di anticipo ha buone possibilità di elicitare il comportamento previsto.

Succede che il minore tende a produrre proprio quello che teme:

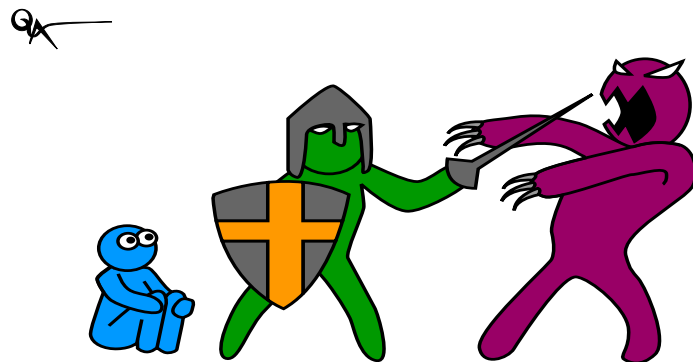
- Il minore ha sperimentato che quando sta male e ha bisogno della mamma, la mamma lo picchia: la vicinanza significa pericolo. Meglio attrezzarsi.
- La vicinanza della figura affettiva lo spaventa e attacca per difendersi.
- La figura affettiva, attaccata, si spaventa, scappa o attacca
- Il minore ha la conferma che la vicinanza è pericolosa. È buona cosa attrezzarsi. Meglio pericoloso che in pericolo.

A questo problema, già abbastanza rilevante, vanno aggiunte le considerazioni sulle reazioni degli educatori di fronte ai traumi dei minori e/o alle loro reazioni traumatiche. Di fatto lavorare a contatto con il trauma significa vivere delle esperienze traumatiche; in questo senso gli educatori in comunità avranno delle reazioni post-traumatiche non tanto differenti da quelle dei minori.

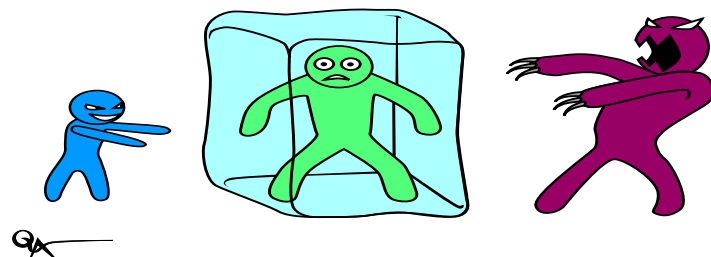
Possiamo infatti fuggire.....



...attaccare.....



...congelarci.



Tali reazioni possono essere paragonate alle reazioni difensive al trauma di iper-adattamento, iper-attivazione, dissociazione. Ma anche alle figure emotive di Salvatore, Vittima, Carnefice del triangolo drammatico.

Facciamo un esempio di un attacco post-traumatico al minore traumatizzato

(Da un lavoro di rielaborazione emotiva di un'educatrice).

- La giornata è stata un inferno. Carla ha fatto scappare due volte i bambini della comunità. Quando è arrivata sua madre all'incontro ero stremata. La mamma ha iniziato ad attaccarla ha detto che ha rovinato la famiglia. Non ho detto nulla, sono rimasta bloccata, Carla abbassava la testa..... Dopo è successo il guaio, Carla ha cercato di buttarsi giù dalla finestra, l'ho presa per il rotto della cuffia..... Sono tornata con la mente all'incontro: lo so perché non sono intervenuta a difendere Carla dagli attacchi della madre.... perché ero incazzata nera per quello che aveva fatto tutto il giorno..... era giusto che

la mamma la cazziasse, se lo meritava..... Mi dispiace, ho combinato un grosso guaio.

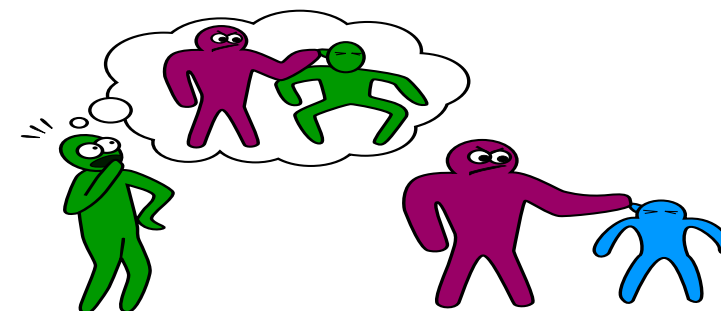
In questo esempio l'educatrice, dopo essere stata traumatizzata da Carla (ha infatti vissuto un grosso spavento quando i bambini sono scappati dalla comunità) reagisce in modo aggressivo-passivo (non protegge Carla quando viene attaccata dalla mamma). Tale omissione di soccorso si caratterizza come un'ulteriore esperienza traumatica per Carla (che prova una forte angoscia e che la porta a tentare il suicidio). Ovviamente in questa situazione appare come molto positiva la capacità dell'educatrice di riflettere in modo critico su quanto avvenuto permettendole così di poter mettere in atto azioni riparative.

Per comprendere quanto avvenuto dovremmo però farci un'ulteriore domanda: perché l'educatrice è così in difficoltà a occuparsi di Carla?

Ci risponde la stessa educatrice nel suo lavoro di rielaborazione emotiva:

- Ho ancora pensato a quello che è successo con Carla e sua mamma. O meglio, ho ripensato a quello che succedeva con mia sorella e mia mamma. Quando mia sorella ha avuto 16 anni sembrava voler distruggere tutto quello che la nostra famiglia aveva costruito. Faceva casino, scappava di casa..... e mia mamma rimaneva lì a piangere e a non fare niente. Io le stavo vicino e cercavo di consolarla ma avrei voluto che facesse qualcosa per fermare quella stronza che ci stava rovinando la vita.....

Dunque nell'educatrice è presente una risonanza emotiva tra l'esperienza relazionale con Carla e l'esperienza relazionale con la propria famiglia. Possiamo affermare che si crea un vero e proprio cortocircuito. In un certo senso "le cose che fa Carla" sono un vero e proprio riattivatore traumatico per l'educatrice.



Da quanto evidenziato emerge un significativo parallelismo tra il funzionamento del minore traumatizzato e il funzionamento dell'educatore che nel contatto con il minore viene a sua volta traumatizzato.

Se l'educatore, in qualche modo, non si fa carico della propria traumatizzazione (che viene denominata **traumatizzazione secondaria**) rischia di traumatizzare nuovamente il minore. In un circolo vizioso paradossale e difficile da spezzare. Se la cosa non fosse estremamente preoccupante verrebbe da scherzarci sopra!



Ovviamente la traumaticità del contesto di lavoro (e di conseguenza le reazioni post traumatiche degli operatori) è mediata da alcuni fattori:

- Conoscenze sul funzionamento traumatico e della disorganizzazione (possibilità di significare).
- Il mio livello di sicurezza personale, ovvero quanto ho un attaccamento sicuro (riconosco il mio disagio, chiedo aiuto).
- Livello di sicurezza nelle relazioni all'interno dell'equipe (basi sicure reciproche).
- Il livello di supporto offerto dall'organizzazione: momenti di condivisione emotivo a livello di equipe (non sono solo), coordinamento attento oltre che alla sofferenza dei minori a quella degli educatori, "guida benevola" da parte di un responsabile esperto, spazi di supervisione. Contesto protetto.

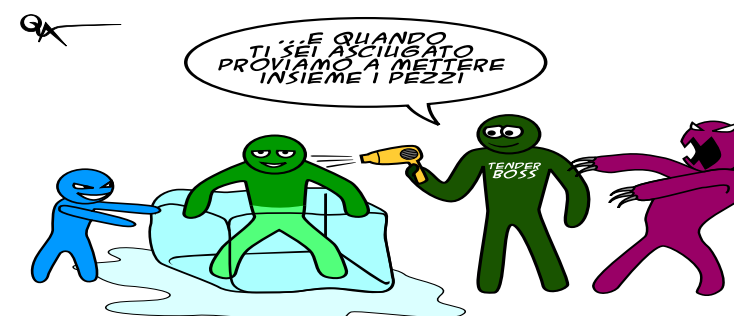
Guida benevola quando si scappa.....



Guida benevola quando si attacca.....



Guida benevola quando ci si congela.....



In sintesi appare fondamentale che agli educatori, perché possano funzionare sufficientemente bene, venga fornita la possibilità di essere sostenuti rispetto le esperienze traumatiche che vivono quotidianamente con i minori di cui si occupano. Un contesto di sostegno in cui sia possibile mettere in parola le emozioni "difficili" che si sperimentano e che le stesse siano



accolte e ascoltate. Il passaggio successivo sarà per l'educatore entrare in empatia con il minore e svolgere nei suoi confronti un ruolo di ascolto, accoglienza, contenimento, guida benevola. Senza il primo passaggio (lavoro sulle proprie esperienze traumatiche) è molto difficile realizzare il secondo (lavoro sulle esperienze traumatiche del minore).

### Laboratorio esperienziale

In sintonia con quanto affermato il laboratorio esperienziale si è realizzato in due passi. Prima gli educatori, sempre con la tecnica del disegno, hanno rappresentato un momento in cui hanno messo in atto movimenti di attacco, fuga, congelamento (reazioni post-traumatiche) focalizzando l'attenzione sull'emozioni alla base di questi movimenti (paura, angoscia, impotenza, tradimento, colpa). Successivamente gli stessi hanno scritto una lettera al minore rappresentato nel disegno chiedendo scusa rispetto al proprio movimento di attacco, fuga, congelamento (movimento riparativo). Ogni disegno e lettera è stata ascoltata e accolta dal resto del gruppo che ha dato una piccola restituzione "positiva" all'educatore (del tuo disegno mi ha colpito molto..... nella tua lettera mi è piaciuto molto....).

## Il lavoro con i genitori dei minori accolti

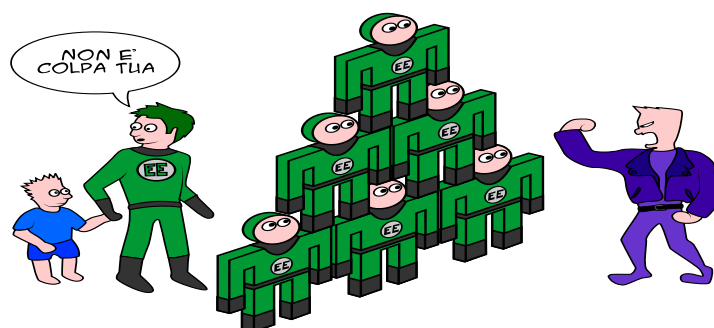
Nella terza giornata ci si è focalizzati su uno dei cardini del modello tutelare: la presa in carico da parte dell'educatore anche dei genitori del minore.

Nell'articolo sul modello tutelare si evidenzia come sia necessario realizzare un passaggio dalla "relazione educatore-minore" al "triangolo relazionale educatore-minore-genitore".

A livello relazionale l'educatore non investe solo nella costruzione di un rapporto significativo con il minore - investimento che rimane prevalente - ma è anche in grado di collocarsi al vertice di un "triangolo relazionale" che comprende anche il minore e i suoi genitori. Ci sono momenti in cui è necessario che i vertici minore-educatore siano molto vicini (alta protezione), altri in cui devono essere vicini i vertici educatore-genitore (sostegno al genitore), altri in cui si deve permettere ai vertici genitore-bambino di avvicinarsi (preparazione al reinserimento in famiglia). L'educatore si relaziona al minore tenendo conto sia della relazione che il minore ha con il proprio genitore, sia della relazione che egli stesso ha costruito con il genitore. La relazione con il minore non è dunque caratterizzata da valenze sostitutive della genitorialità, ma da una funzione di supplenza temporanea. Da questa particolare posizione emotivo-relazionale è possibile, oltre che farsi carico dei bisogni del minore stesso, aiutare il bambino a comprendere quanto accaduto nella propria famiglia, così come a guardare e sperare in un futuro migliore fuori dalla comunità.

Nella giornata formativa è stato sottolineato quanto sia fondamentale ricercare e trovare un equilibrio tra i movimenti di protezione nei confronti del minore (di fronte ai comportamenti pregiudizievoli dei genitori) e i movimenti di sostegno alla genitorialità (di fronte ai comportamenti inadeguati degli stessi).

Nella prima vignetta l'educatore protegge il minore dalle aggressioni del genitore....



...nella seconda vignetta gli educatori sostengono un genitore "scalcagnato" e provano ad avvicinarlo al bambino.



La calibrazione della protezione e/o del sostegno al genitore è un processo molto difficile e rischioso. Sia perché distinguere tra pregiudizio e inadeguatezza non è sempre semplice, sia perché entrano in gioco molte risonanze emotive che riguardano le esperienze che noi operatori abbiamo avuto (e ancora abbiamo) con i nostri genitori. In relazione all'ultimo punto si è presentata un'ipotesi (approfondita in altri contesti formativi e di confronto tra operatori all'interno del CismaI) sulle storie di vita degli operatori che si occupano di tutela. In particolare è stato evidenziato il ruolo di sostegno/aiuto svolto dall'operatore della tutela all'interno della propria famiglia di origine con

tutte le conseguenze che questo comporta sia in positivo (riconoscimento da parte dei propri genitori) ma anche in negativo (difficoltà a chiedere aiuto ai genitori, non essere visto nei propri bisogni, sentirsi soli).



Alla luce di quanto affermato è evidente che il contatto con genitori in difficoltà non può che produrre dentro di noi dei cortocircuiti.



Sarà fondamentale avere in mente "a che punto siamo" con i nostri genitori per prendere in considerazione i nostri punti di forza e i nostri punti di debolezza nel lavoro con i genitori dei nostri minori.

Abbiamo accettato i nostri genitori per quello che sono?





Siamo ancora molto confusi e ambivalenti?



Siamo ancora arrabbiati?



**Laboratorio esperienziale.** Nella giornata sul lavoro con i genitori si è utilizzata la tecnica delle sculture. È una tecnica che viene impiegata nella terapia familiare ed è utile per rappresentare l'organizzazione relazionale ed emotiva di una famiglia ma anche di qualsiasi piccolo gruppo di persone che sta realizzando un compito (un'equipe di lavoro, una

squadra sportiva). Nel nostro caso si è lavorato (in sintonia con gli spunti del modello tutelare) sul triangolo educatore-genitore-minore. Ogni educatore che si è coinvolto nel lavoro ha preso in considerazione una situazione presa in carico, ha scelto dei colleghi che potessero impersonare il minore e i genitori, ha scelto un collega che svolgesse un ruolo di aiuto nei suoi confronti, ha quindi realizzato un gruppo scultoreo composto dal minore, dai genitori e dall'educatore stesso. Ogni "personaggio" è stato "sculpito" (postura, posizione, espressione) e collocato all'interno del gruppo scultoreo (rivolto verso, vicino a, lontano da). A ogni personaggio è stato chiesto come si sentiva in questa scultura. All'educatore, sostenuto dalla figura di aiuto individuata, è stato chiesto di realizzare qualche piccolo cambiamento su di sé (quindi lasciando invariate le altre parti della scultura) per migliorare la situazione emotiva del minore. Infine è stato chiesto a ogni personaggio di esprimere nuovamente i propri sentimenti all'interno della scultura evoluta. Il gruppo degli educatori che ha assistito al lavoro ha dato un proprio rimando esprimendo pensieri ed emozioni evocati dalla scultura.

L'esperienza è stata molto coinvolgente e interessante. In particolare è emersa una grande difficoltà da parte degli educatori a immedesimarsi nel "mondo emotivo" del genitore svolgendo un ruolo di vicinanza sostegno nei suoi confronti. Peraltro i minori coinvolti dalle sculture "chiedevano a gran voce" che qualcuno provasse ad aiutare e supportare, o almeno "accogliere", papà e mamma. Il gruppo è stato molto colpito dai temi emergenti e si è condivisa la fatica a muoversi in una dimensione di maggior accoglienza nei confronti dei genitori.

## Parlare ai bambini con difficili storie familiari

La quarta giornata formativa del percorso inerente il lavoro con i minori accolti nelle comunità è stata realizzata con un gruppo misto di educatori e assistenti sociali. Si è deciso di non affrontare direttamente il tema del lavoro tra assistenti sociali ed educatori (fondamentale per il raggiungimento di obiettivi significativi con minore e famiglia) quanto di realizzare un'esperienza di riflessione e soprattutto di condivisione, su un tema particolarmente significativo che sollecita in prima persona entrambe le professioni: parlare ai bambini presi in carico.

Il tema è stato affrontato rifacendosi al bellissimo articolo di Marco Chistolini, "Accompagnare i bambini dalle difficili storie familiari: alcune considerazioni alla luce della teoria dell'attaccamento", in *Terapia Familiare* 80, 2006.

In esso vengono approfonditi tre temi:

- perché è importante che i bambini abbiano accanto degli adulti che siano in grado di mettere in parola e significare gli eventi traumatici o difficili accaduti nella loro vita (con particolare riferimento al fatto che i genitori non sono stati e/o non saranno in grado di occuparsi di loro);
- in che modo parlare di questi temi con loro;
- ma soprattutto perché gli operatori avvertono difficoltà a muoversi in questa direzione, rimbalzandosi la palla l'un l'altro (lo devono fare gli psicologi, lo devono fare le assistenti sociali, lo devono fare gli educatori.....l'importante è che non lo faccia io!!!).

Avere una sufficiente consapevolezza degli avvenimenti significativi della nostra vita, di ciò che albergava nel cuore e nella mente delle persone che di questi avvenimenti sono state protagoniste e degli effetti che hanno avuto su di noi, è condizione essenziale per avere una personalità sufficientemente coesa e armonica (competenza autobiografica). Metaforicamente possiamo paragonare l'essere umano a un libro, l'identità di un libro è definita da ciò che è scritto nelle sue pagine, dalla storia che racconta, allo stesso modo l'identità di una persona è il futuro di ciò che ha vissuto.

Considerata l'importanza di informare e sostenere correttamente i bambini relativamente alla loro storia personale, va sottolineato il delicatissimo ruolo degli operatori in questo processo. Tale significatività discende da due aspetti:

- la complessità che caratterizza le storie dei minori in difficoltà;
- l'assenza di adulti di riferimento competenti.

Gli operatori devono porsi come figure di riferimento che:

- informano,
- significano,
- rispecchiano,
- sostengono.

Queste funzioni possono essere gestite da più figure che si devono muovere in modo coordinato e sintonico.

Parlare al bambino di avvenimento dolorosi che lo riguardano pone il problema di quanto gli operatori possano / debbano essere incisivi nel parlare al bambino.

È diffusa l'opinione che sia corretto affrontare con il minore solo quei temi che lui si sente di trattare, l'idea sottostante è che interventi che "forzassero" le difese del soggetto avrebbero l'effetto di rinforzarle o di destabilizzarne l'equilibrio. La nostra opinione, basata sulle conoscenze derivate dalla teoria dell'attaccamento e dagli studi su capacità autobiografica, funzione riflessiva e teoria della mente, ci portano a sostenere che, pur ritenendo valide le preoccupazioni sopra esposte, il danno che verrebbe provocato da una mancata o insufficiente o lacunosa informazione è bene maggiore della sofferenza che può derivare da un'azione di comunicazione e sostegno ben condotta. Naturalmente essere attivi non significa essere aggressivi.

Quindi la comunicazione e l'accompagnamento dovranno essere condotti con:

- cautela,
- garbo,
- gradualità.

Va inoltre chiarito bene cosa vuol dire informare e sostenere un bambino.

Gli aspetti da sottolineare sono quattro:

- si tratta di un percorso che si snoda nel tempo (dimensione processuale);
- vi è una dimensione che attiene ai fatti (dimensione episodica);
- vi è una dimensione che appartiene ai significati (dimensione semantica);
- è necessario che tra la dimensione episodica e quella semantica vi sia una sostanziale coerenza.

Pertanto il compito degli operatori sarà quello di:

- dare al bambino informazioni chiare e veritiere della sua storia e su quella dei suoi genitori (criterio della “verità sostanziale”);
- fornire una chiave di lettura sulle ragioni dell’inadeguatezza genitoriale (criterio della “visione compassionevole”);
- sostenere il bambino emotivamente facendogli sentire che “non è solo” e che loro sono in grado di capirlo e sintonizzarsi con i suoi sentimenti accogliendo e legittimando sofferenza e rabbia (criterio della continuità relazionale).

Per parlare al bambino nei termini indicati non è necessario essere psicologi o psicoterapeuti, si deve piuttosto avere:

- capacità relazionali;
- disponibilità emotiva;
- una relazione significativa con il bambino;
- la convinzione che informare e significare sia necessario.

Nonostante sia ampiamente condivisa l’opinione che si debba informare e sostenere in merito alla loro situazione, accade spesso che gli operatori si “dimentichino” di svolgere questa delicatissima funzione o lo facciano in modo incompleto e incostante.

L’ipotesi che nell’articolo viene portata avanti è che la difficoltà a informare e accompagnare i bambini sia connessa allo stile di attaccamento dell’operatore.

Cosa succede quando si danno informazioni e significati dolorosi a un bambino?

Si provoca in lui un vissuto di sofferenza, paura, rabbia, vulnerabilità che lo porta ad attivare il sistema dell’attaccamento attivando comportamenti diversi in base al suo stile di attaccamento. Comportamenti che potranno andare dall’indifferenza (stile evitante), alla protesta disperata (stile ambivalente), passando per la tristezza e lo sconforto (stile sicuro).

Ai segnali del bambino l’operatore risponderà in base al suo stile di attaccamento.

Se è autonomo vedrà attivarsi il suo sistema dell’accudimento, provando il desiderio di fornire al bambino rassicurazione e protezione. In questo modo si troverà a dover gestire un

paradosso affettivo – comportamentale, in quanto assume, contemporaneamente, il ruolo di colui che infligge sofferenza e che vuole dare sicurezza!

Questo spiega il frequente verificarsi di comunicazioni ambigue, volte a “indorare la pillola”, che danno un colpo al cerchio e uno alla botte.

Se l’operatore è invischiato percepirà i segnali del bambino come un grave rischio alla tenuta della loro relazione, si sentirà fortemente in ansia, preoccupato, e quindi in difficoltà a dare informazioni e significati dolorosi.

È probabile, inoltre, che vi sia, nei soggetti invischiati, un forte meccanismo anticipatorio che faccia percepire come estremamente dolorosa e rischiosa la comunicazione prima ancora di effettuarla.

Se l’operatore è distanziante affronterà il tema dell’informazione minimizzandone l’importanza, adottando un approccio pragmatico (a cosa serve dargli queste informazioni?) e / o ottimistico, distorcendo in senso positivo avvenimenti e significati della storia del bambino (ad esempio connotando positivamente i genitori).

Inoltre, cercherà di evitare la comunicazione per evitarsi il disagio di trovarsi in una situazione ad alta intensità emotiva.

In sintesi, a conclusione dell’articolo vengono proposti alcuni criteri metodologici che possono aiutare l’operatore nel suo difficile compito.

- Avere piena consapevolezza del fatto che l’informazione, l’attribuzione di significato e l’accompagnamento sono interventi irrinunciabili per tutelarne la salute psicologica e garantirne un adeguato percorso evolutivo;
- domandarsi cosa si pensa e come si vive la dimensione del parlare ai bambini di cose dolorose;
- costruire una relazione continua e significativa per avere credibilità e la fiducia del bambino;
- assumere un atteggiamento attivo comunicando la verità sostanziale;
- dare significato agli eventi in una logica “compassionevole”;
- non gestire da soli il processo di informazione, significazione, sostegno;
- utilizzare strumenti operativi.

**Laboratorio esperienziale.** In questa giornata formativa educatori e assistenti sociali sono stati invitati ad attivarsi in tre differenti momenti:

- all’inizio della giornata a tutti i partecipanti è stato chiesto di “narrare” al gruppo un episodio particolarmente significativo della propria vita professionale. Tale passaggio ha permesso di costruire fin da subito un clima di condivisione (“siamo

- sulla stessa barca") aiutando le due professioni a uscire dalla dimensione del pregiudizio reciproco;
- a metà giornata (dopo l'introduzione teorica sull'articolo di Chistolini) si è realizzata una simulata in cui un educatore ha svolto il ruolo di assistente sociale e un'assistente sociale ha svolto il ruolo di educatore: entrambi avevano il compito di parlare a Manuel (rappresentato da un educatore), ragazzino inserito in comunità, delle problematiche dei suoi genitori in una logica compassionevole (secondo le indicazioni proposte nell'articolo);
- a conclusione della giornata ogni operatore è stato invitato a scrivere una lettera a se stesso immedesimandosi in un bambino/ragazzo preso in carico che chiede informazioni sulla propria difficile storia familiare. Quindi in un secondo momento gli operatori hanno risposto alla lettera utilizzando gli stimoli formativi proposti. Le lettere di risposta sono state condivise leggendole ad alta voce nel gruppo di lavoro e successivamente in plenaria.

### Laboratorio esperienziale

Nell'ultima giornata si è lavorato su un caso (tre fratelli accolti in comunità, mamma in carcere) portato al gruppo da una educatrice. In sintonia con quanto realizzato nel percorso il gruppo, dopo aver ascoltato la presentazione della collega, le ha offerto un feedback (attraverso i disegni) mettendo in evidenza soprattutto l'importante lavoro che l'educatrice stessa aveva svolto nei confronti dei minori presi in considerazione (contrasto del senso di inadeguatezza e impotenza). Quindi ogni educatore ha scritto una lettera (rivolta a uno dei tre fratelli coinvolti o alla mamma naturale degli stessi) con l'obiettivo di sostenerli nel difficile percorso che stanno realizzando. Anche in questo caso si è cercato di lavorare sui tre livelli: sostegno all'educatore (primo passo), sostegno ai minori (secondo passo) ma anche sostegno al genitore (terzo passo).

A conclusione del percorso si è proposto ai partecipanti di realizzare un disegno che rappresenti il percorso realizzato, le competenze acquisite ma anche gli obiettivi formativi da perseguire in future formazioni. Ne riportiamo alcuni.





In buona sintesi nei disegni sono stati rappresentati i principali stimoli formativi forniti e l'idea di proseguire in una percorso di condivisione con i colleghi incentrato soprattutto su tematiche emotive e relazionali.

Dal punto di vista del formatore l'esperienza realizzata è stata particolarmente significativa soprattutto per la capacità dei partecipanti di mettersi in gioco in prima persona e a livello emotivo nei laboratori esperienziali. Anche dal punto di vista dei contenuti esposti si è rilevata una notevole attenzione e la capacità, da una volta all'altra, di fare riferimento agli argomenti trattati connettendoli tra loro.

Qualora il percorso formativo proseguisse sarebbe importante (come fatto nell'ultimo incontro) costituire dei sotto-gruppi di supervisione all'interno dei quali affrontare i problemi emergenti nel lavoro con minori e genitori alla luce delle teorie esposte all'interno del percorso.

#### Suggerimenti minimi di lettura:

Angeli A., *Le comunità che ospitano bambini maltrattati e abusati: un problema di definizione e classificazione*, in "Prospettive sociali e sanitarie", n. 6, 2002.

Angeli A., *Le comunità per minori un servizio in evoluzione*, in "Animazione sociale", dicembre 2001.

Angeli A., Gallelo S., *Comunità e familiari di minori allontanati*, in

"Prospettive sociali e sanitarie", 12, 2004.

Chistolini M., *Accompagnare i bambini dalle difficili storie familiari: alcune considerazioni alla luce della teoria dell'attaccamento*, in "Terapia familiare", n. 80, 2006.

Cismai, *Requisiti di qualità dei centri residenziali che accolgono bambini maltrattati e abusati*, [www.cismai.org](http://www.cismai.org)

Ghezzi D., *La protezione e oltre: tutela del minore e allontanamento*, in "Prospettive sociali e sanitarie", 4, 1994.

Liotti G., Farina B., Rainone A., *Due terapeuti per un paziente*, Laterza, 2005.

Malacrea M., *La terapia dell'abuso nell'infanzia: le ragioni teoriche dell'evidenza clinica*, in "Connessioni", nuova serie, n. 14, 2004.

Malacrea, M., *Le esperienze sfavorevoli infantili*, in [www.progettatiama.it](http://www.progettatiama.it)

Merlino D., Quarello E., *L'accoglimento dei bambini abusati: il lavoro della comunità*, in Carini A, Biancardi M.T, Soavi G. (a cura di), *L'abuso sessuale intrafamigliare: manuale d'intervento*, Raffaello Cortina, 2001.

Quarello E., *Il modello tutelare nelle comunità per minori*, in "Prospettive sociali e sanitarie", n. 6/2006.

Quarello E., Angeli A., *Comunità e minori vittime di abuso*, in "Prospettive socio-sanitarie", n. 3, 2002.

Quarello E., Angeli A., *La gestione dei comportamenti sintomatici dei bambini vittima di abuso sessuale accolti in comunità*, in "Maltrattamento e abuso all'infanzia", n. 3, 2002.

## Le comunità alloggio e gruppi appartamento<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> A cura di Paolo Tartaglione.



Perché c'è bisogno di ripensare le comunità? Non certo perché siano meno richieste di un tempo, a giudicare dai dati presentati dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (AGIA) nella ricerca pubblicata nell'autunno del 2017, dalla quale emerge il fatto che le comunità per minori sono in aumento, così come il numero medio di ospiti per struttura<sup>8</sup>. Le comunità hanno però subito in questi anni profonde, e non sempre del tutto consapevoli, trasformazioni: nate prevalentemente da iniziative spontanee, a lungo hanno rappresentato scelte di vita di persone che volontariamente decidevano di aprirsi all'accoglienza di persone in difficoltà; luoghi pensati per tempi di permanenza molto lunghi, generalmente in contesti in grado di offrire un'alta protezione, e animati spesso dalla presenza di famiglie residenti e da una sovrapposizione tra il "personale" e il "professionale". Da luoghi di accoglienza a vocazione prevalentemente volontaria, le comunità hanno intrapreso un percorso di cambiamento che le ha portate ad assumere le caratteristiche di un dispositivo pedagogico capace di inserirsi con successo nella Rete dei Servizi per la Tutela dell'Infanzia e, con la scelta del nostro Legislatore di chiudere gli orfanotrofi per privilegiare un' accoglienza di tipo più familiare<sup>9</sup>, le comunità hanno consolidato la propria posizione di strumento ritenuto di maggiore efficacia per la protezione di minorenni cresciuti in condizioni di grave pregiudizio.

8 "La tutela dei minorenni in comunità", a cura dell'AGIA, ottobre 2017, dalla quale risulta all'ultima rilevazione disponibile (31/12/2015) un aumento del 9,3% del numero di minorenni accolti rispetto all'anno precedente (da 19.245 a 21.035), un aumento del 5% delle strutture di accoglienza (da 3.192 a 3.352) e un contestuale aumento della ricettività media (da 6,7 a 6,9 ospiti). Vedi: [https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/la\\_tutela\\_dei\\_minorenni\\_in\\_comunita.pdf](https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/la_tutela_dei_minorenni_in_comunita.pdf)

9 La legge 149 del 28 marzo 2001 ha decretato la chiusura degli istituti per minori entro il 31 dicembre 2006.

## Gli attori coinvolti: ospiti, educatori, comunità

### Chi sono gli ospiti delle comunità?

Le comunità, negli ultimi anni, si stanno misurando con un consistente cambio di utenza, cui non sempre hanno saputo offrire una altrettanto decisa rivisitazione della proposta educativa. Da un lato si osserva un progressivo aumento dell'età media degli ospiti accolti nelle comunità per minori: nella già citata rilevazione dell'AGIA, a fine 2015 i bambini sotto i 6 anni rappresentavano solo il 13,2% del totale (in calo di circa 2 punti rispetto all'anno precedente), e in questo numero sono compresi moltissimi bambini che si trovavano in comunità insieme a un genitore; i bambini di età compresa tra i 6 e i 10 anni erano il 12,8% degli ospiti; ben il 74% degli ospiti, pertanto, era rappresentato da preadolescenti (il 12,8% tra gli 11 e i 13 anni) e adolescenti (il 61,6% aveva tra i 14 e i 18 anni). In più, a fine 2015 risultavano tra gli ospiti delle comunità anche 1.940 giovani tra i 18 e i 21 anni. Stante la progressione continua di questa tendenza, si può senz'altro presumere che a oggi almeno tre quarti degli ospiti nelle comunità per minori sia rappresentato da adolescenti. Ancora più decisa la progressione percentuale della rappresentanza di minorenni stranieri, che a fine 2015 rappresentava il 47,7% del totale (con un aumento dell'88,6% rispetto a due anni prima), due terzi dei quali sono minorenni non accompagnati; questo elemento incide anche sulla rappresentanza di genere, che vede nelle comunità la presenza di un 68% di maschi contro il 32 di femmine. Tra le conseguenze di quanto premesso, il fatto che i tempi di permanenza nelle



comunità dei giovani ospiti si sono progressivamente ridotti e, nella rilevazione citata, ormai solo il 23% dei progetti dura più di 2 anni, mentre il 77% dei giovani restano in struttura per meno di 24 mesi.

Molte comunità, pertanto, nate per accogliere i più piccoli, e che hanno consolidato negli anni strumenti e chiavi di lettura per intervenire con bambini, si ritrovano oggi a constatare che quel dispositivo pedagogico deve essere profondamente riformato, perché in gran parte inadatto ai bisogni degli ospiti.

### Quali obiettivi?

Il fatto di avere a disposizione un tempo relativamente breve per ottenere dei risultati impone di avere oltremodo chiari gli obiettivi da rincorrere. Ma è proprio ragionando su questi aspetti che diventa evidente la necessità di ripensare la comunità “a partire dalla fine”. Abbandonato il modello degli orfanotrofi, dove i bambini entravano molto piccoli e uscivano adulti, per molti anni la comunità è stata il luogo della protezione da situazioni di grave pericolo o di abbandono: il compito primario della comunità era quello di mettere in protezione il bambino, fornirgli accudimento primario, e poi aiutarlo a tollerare l'incertezza, perché dalla valutazione sul possibile recupero dei propri genitori sarebbe emersa la direzione verso la quale accompagnarlo: l'adozione, con tutto quanto comporta in termini di lutto e di riapertura a una nuova appartenenza; l'affido, come strumento di sostegno a un complicato e incerto percorso di rientro a casa; il ritorno nella propria famiglia.

Ma oggi quali obiettivi rincorre la comunità? A cosa deve preparare i propri ospiti? Cosa c'è dopo la comunità?

Riguardo all'esito dei percorsi di comunità, a quale sia il passo successivo cui vanno incontro i nostri ospiti, quali le competenze di cui avranno bisogno all'uscita dal Sistema della Tutela, questo è proprio l'oggetto principale della nostra riflessione, che – come già premesso – intende proporre una rivisitazione del “dispositivo comunità” seguendo il vertice osservativo del “dopo”.

Per provare a rispondere a queste domande, abbiamo bisogno di mettere in condivisione delle riflessioni su tutti gli “attori protagonisti” dei percorsi di cambiamento dei nostri giovani ospiti: gli educatori, gli adolescenti, la comunità, la Società.

### Gli educatori

Generalmente gli Operatori della Tutela tendono a individuare “fuori da sé” gli elementi che frenano la maturazione delle competenze per l'autonomia dei giovani ospiti di comunità:

quante volte ci capita di pensare che potremmo spingere di più sull'acceleratore della crescita, ma “l'assistente sociale non è d'accordo”, o “il Giudice non lo permetterebbe?” Altrettanto spesso giustificiamo la prudenza nella spinta verso l'autonomia con considerazioni sul modesto livello di maturità dimostrato dai giovani in struttura, sul permanere di pericoli sul territorio, sui possibili “richiami della famiglia”, sulla indisponibilità della società a riaccoglierli.

Molto meno frequente è l'abitudine a considerare alcune dimensioni di latenza dell'agire educativo, che hanno invece un peso determinante, ancorché spesso non riconosciuto, sulle nostre scelte. Di seguito proviamo a considerarne alcune che condizionano fortemente la più o meno accentuata resistenza ad accompagnare i nostri giovani ospiti verso il “dopo”.

**Il Potere.** Tra gli educatori di comunità ci capita spesso di trovare persone particolarmente resistenti all'idea di esercitare potere; non è infrequente che alcuni colleghi ritengano di aver scelto questa professione proprio per sfuggire alle dinamiche di potere considerate proprie del mondo profit, e considerate come “più miti” nel terzo settore<sup>10</sup>. L'idea poi di esercitare potere nella relazione con i nostri utenti è stato a lungo, ed è ancora, un grande taboo, mentre la relazione educativa, ancor più se esercitata in una Istituzione come la comunità, è sempre una relazione di potere, dove qualcuno (l'educatore) può e deve condizionare le scelte di altri (gli educandi). Ed è proprio quando il potere viene esercitato in maniera inconsapevole, che è più facile diventi arbitrario.

Il problema nasce da una certa sovrapposizione, nell'immaginario collettivo, tra “potere” e “politica”, entrambi termini che dovrebbero rimandare a cose alte e nobili, ma che scontano una forte caduta di reputazione nell'opinione pubblica. In realtà il potere è presente in qualsiasi relazione, ed è una delle dimensioni maggiormente caratterizzanti la relazione educativa. Ci aiuta richiamare la definizione che del potere dava la psicologia sociale: “si dice che A ha potere su B se A è in grado di influenzare B”<sup>11</sup>. Ora, quale che sia lo stile pedagogico nel quale ci riconosciamo di più, credo che nessun educatore possa dire di sfuggire a questa definizione, che richiama il motivo stesso per il quale nascono le comunità e qualcuno decide di inviarvi bambini, adolescenti, adulti in difficoltà. Noi ci aspettiamo da noi stessi e dai nostri colleghi, così come si aspettano i Servizi che ci chiedono di accogliere i propri utenti, di incidere sul cambiamento, sulla crescita, sulla trasformazione delle persone che accogliamo, e di cui sappiamo (o dovremmo

<sup>10</sup> Sul tema vedi Bertolé L., *Il miele e l'aceto*, Novecento Media, 2015.

<sup>11</sup> *Psicologia sociale* di French e Raven, 1959.

sapere) di influenzare le scelte e il destino. È ancora presente in molti educatori la tendenza a considerare il potere come una forza repressiva, e come tale da considerare antitetico ai compiti che siamo chiamati ad assolvere; già Michel Foucault, uno dei pensatori più apprezzati dai movimenti di contestazione degli anni '60 e '70, riferendosi alle istanze di liberazione sessuale spiazò i suoi lettori, dicendo che il potere non è repressivo, nel senso che non reprime, non impedisce alle cose di esistere; il potere è invece coercitivo, perché ci dice come queste cose posso esistere. Non è pertanto una forza che blocca, ma che incanala.

Esiste pertanto un potere che libera, invece che ingabbiare. E questo è quanto siamo chiamati a fare noi educatori. Invece che con "repressione", il potere deve essere associato con "responsabilità": questi due aspetti, nell'agire educativo, devono essere considerati inscindibili: non c'è assunzione di responsabilità se non abbiamo il potere di decidere, e non dobbiamo accettare di esercitare potere se non nel quadro di una piena responsabilità. Che passa anche dalla consapevolezza.

È questo uno dei primi aspetti che appartengono a ciascuno di noi, e che raramente consideriamo come determinanti nel nostro agire educativo: quanto ci sentiamo pronti a esercitare il nostro potere, nel senso di determinare il cambiamento, condizionare le scelte di vita dei nostri ospiti, assumersi la responsabilità di non limitarsi alla protezione, ma incanalare e sollecitare una spinta trasformativa verso la crescita?

Anche da questa consapevolezza passa la capacità di accompagnare realmente i nostri ospiti verso il "dopo".

**Il desiderio nella professione.** Le generazioni cui appartengono gli attuali educatori sono cresciute con l'aspirazione di non trovare nella professione solo i mezzi di sostentamenti, ma anche la realizzazione di sé. La psicosocioanalisi parla di un Puer interno, che mantiene per l'intera esistenza la tensione alla propria realizzazione. Cosa ci aspettiamo quindi dal nostro lavoro? Gli educatori hanno generalmente ridotte gratificazioni di tipo economico, vengono talvolta immaginati come "volontari", e non godono di un prestigio sociale paragonabile a quello degli psicologi o degli psichiatri, più chiaramente riconosciuti come "tecnici", esperti nel proprio campo di intervento. Per contro, chiunque abbia svolto questo lavoro, con particolare intensità nell'esperienza residenziale, sa che è una esperienza di una ricchezza straordinaria, difficilmente raggiungibile da altre professioni, capace di sollecitare una gamma di emozioni di intensità straordinaria, e in grado di porre ogni giorno sfide esaltanti.

Ma qual è l'aspetto del nostro lavoro che ci gratifica

maggiormente? A quale non siamo disponibili a rinunciare? Nella soggettività che caratterizza l'approccio al lavoro di educatore, quanto la gratificazione è ricercata nella sfida professionale, e quanto invece nella relazione di dipendenza che si crea tra educatore ed educando, e nella gratitudine di quest'ultimo? Conoscere senza moralismi quali siano gli aspetti di cui prevalentemente ci "nutriamo" nel nostro lavoro è molto importante per assumere, soprattutto nella parte conclusiva dei percorsi, una consapevole posizione di apertura al distacco e alla separazione.

**La Società.** Molto importante nell'assunzione di un posizionamento utile a favorire una efficace conclusione dei percorsi di comunità è riflettere sulla nostra percezione della Società. Se abbiamo in mente che il Territorio sia un luogo abitato prevalentemente da rischi, anziché da opportunità; se pensiamo che la Società abbia lasciato per noi solo "le briciole", e che impegno e determinazione non abbiano nessun riconoscimento; se ci aspettiamo che sia sufficiente un incontro "sbagliato" per annullare tutta la fatica fatta dai nostri ospiti e da noi per favorirne il cambiamento, è certamente difficile che possiamo aiutare nel migliore dei modi i giovani a prepararsi al "dopo". I ragazzi e le ragazze che ospitiamo hanno maturato negli anni l'idea che una separazione nasconda più una perdita che una opportunità, e per contrastare questa convinzione è necessario maturare consapevolezza delle nostre aspettative sul "fuori".

Qual è la nostra idea della Società? Intendo innanzitutto: cosa pensiamo che la Società abbia in serbo per noi, prima ancora che per i nostri giovani ospiti? Quali pericoli? Quali opportunità?

Spesso nelle supervisioni quando chiedo perché non sia stata fatta una scelta un po' più rischiosa, simile a quella che avremmo desiderato per noi quando eravamo adolescenti, mi viene opposto il fatto che la Società sarebbe diventata molto più pericolosa. Ma è davvero così? In realtà nel nostro Paese esiste un delta difficilmente eguagliabile tra la percezione di pericolo e i pericoli reali. Secondo Istat nel 2018 nel nostro Paese è stato raggiunto il numero più basso di omicidi, numero che è in costante diminuzione negli ultimi 20 anni. A fronte di una complessiva drastica riduzione, resta purtroppo stabile da 20 anni il numero di "femminicidi", che nel 2018 è stato pari a 134; ma anche in questo caso, circa in 8 casi su 10 l'omicidio è maturato all'interno delle mura domestiche o comunque per mano di parenti o conoscenti.

Insomma, se per la nostra adolescenza ricordiamo quanto sia stato importante poterci aprire al rischio e alla sperimentazione, e se non è per niente vero che la Società in cui crescono oggi i giovani sia più pericolosa di quella che ricordiamo, diventa

davvero importante che cerchiamo di acquisire maggiore consapevolezza sulla nostra disponibilità ad accogliere il rischio, l'inaspettato, ed essere così pienamente educatori.

Altri operatori sembrano pervasi dalla convinzione che la nostra Società non abbia più speranza, e sia destinata a un progressivo declino. Non è possibile accompagnare un giovane all'uscita dalla comunità con la convinzione che fuori dalla struttura, e fuori dalla relazione che ha instaurato con noi, non ci sia niente di bello che lo sta aspettando. Gli adolescenti hanno un bisogno vitale di pensare che il futuro abbia in serbo per loro qualcosa di eccezionale; i giovani accolti nelle nostre comunità devono avere una meta fortemente motivante per decidere di intraprendere un viaggio così tanto faticoso e "rischioso".

Sotto questo aspetto è emblematica la tendenza di alcuni Operatori a proporre ai nostri giovani ospiti, che generalmente hanno ricevuto sonore sconfitte nell'ambiente scolastico, di andare alla ricerca di "un lavoro qualunque". Perché mai - mi sono spesso chiesto - un giovane che ha abbandonato la scuola molto presto, cresciuto in una famiglia con scarsa cultura del lavoro, con una bassissima stima di sé, dovrebbe riuscire a fare un "lavoro qualunque". I ragazzi segnalati ai nostri Servizi hanno tipicamente grandissime lacune affettive e culturali, una autostima fiaccata dalle scarse attenzioni ricevute dagli adulti e dai molti fallimenti scolastici accumulati, sono cresciuti in famiglie nelle quali generalmente il lavoro è vissuto o come "sfruttamento" o come "fonte di mortificazioni". Insomma, proporre a un giovane con queste caratteristiche un "lavoro qualunque" è il modo migliore per vederlo fallire nuovamente. Ci è capitato troppo spesso di vedere gli esiti di questo genere di proposte: i ragazzi, non sostenuti né dalla motivazione personale né dalla fiducia degli adulti che hanno fatto loro questa proposta, in genere sabotano velocemente l'esperienza; questo fallimento viene spesso letto come la conferma del fatto che il giovane non ha capacità e motivazione, che non valeva la pena di attivarsi per cercare opportunità più mirate, e pertanto apre le porte a nuove proposte "al ribasso", a lavori sempre più "qualunque".

La profezia, così, si auto adempie, e perdiamo una grandissima opportunità<sup>12</sup>.

È di cruciale importanza conoscere con quale chiave di lettura ci avviciniamo a questi aspetti così importanti per noi e per i giovani di cui siamo chiamati a occuparci, perché anche da questo aspetto passerà la nostra disponibilità ad accompagnare realmente gli ospiti verso un "dopo" nel quale raccogliere i frutti

<sup>12</sup> Tartaglione P., *Non un lavoro qualunque*, in Munforte G./Bertole' L./Tartaglione P., *Educare al futuro*, Franco Angeli 2012.

delle fatiche educative, o al contrario la tendenza a trattenerli e "proteggerli" fino all'ultimo istante.

Certamente sul reinserimento dei nostri ospiti dopo i percorsi di comunità, giocano un ruolo anche le aspettative inverse, ovvero quelle che la Società nutre nei confronti del nostro lavoro, e verso i giovani di cui ci occupiamo. Vale la pena ricordare come questo gioco di aspettative si sia modificato nel tempo: i primi educatori, le prime comunità avevano un'idea di Società decisamente alternativa a quella dominante. Animati da ideologie "trascendenti", decisero di occuparsi degli "ultimi", degli esclusi dalla Società. Decisero di dare vita a micro-società nelle quali i valori e le priorità fossero decisamente altri rispetto alla Società dalla quale intendevano prendere le distanze. L'educatore faceva una scelta di vita; personale e professionale erano profondamente intrecciati. La Società ha guardato inizialmente con diffidenza queste "micro società" alternative che volevano permettere agli ultimi una "seconda nascita", e mantenere vivo il desiderio di una Società animata da valori di uguaglianza e solidarietà. Poi è seguito il tempo della progressiva professionalizzazione, della "messa a norma" di queste iniziative nate in piena spontaneità. L'educatore è diventato faticosamente una professione, anche se ancora non c'è una vera Legge che ne definisca i confini<sup>13</sup>. Ha preso vita così una lunga fase di approfondimento dei fenomeni, di studio delle cause; una fase nella quale le comunità hanno progressivamente acquisito professionalizzazione e riconoscimento: la Società decide di affidare a queste strutture la cura delle persone che stanno male, o che comunque non riescono a stare al passo degli altri. Lo Stato inizia in questa fase a dare regole sempre più definite, e definisce i confini della "delega" della accoglienza residenziale, incaricando le comunità di compiti "para genitoriali" nei confronti di minorenni che non possono crescere nelle loro famiglie naturali. Dopo l'iniziale diffidenza, questa seconda fase vede un'aperta fiducia nelle comunità, che vengono vissute come il luogo che accoglie i più fragili. La fase che stiamo vivendo oggi, invece, sembra caratterizzata da una situazione ambivalente: da un lato, come abbiamo visto in apertura di questo scritto, la Società continua a chiedere alle comunità di occuparsi di minorenni in difficoltà, con particolare riferimento a quelli che generano maggiore allarme, ma nel contempo si assiste a un repentino peggioramento della reputazione delle comunità, ben

<sup>13</sup> Nella "comunità professionale" degli Educatori si parla spesso di "Legge lori" come la Legge che ha sancito i contorni della professione; in realtà l'iter della Legge, cosiddetta "lori/Binetti" ([http://www.senato.it/japp/bgt/showdoc/17/DDLPRES/0/980756/index.html?part=ddlpres\\_ddlpres1-articolato\\_articolato1](http://www.senato.it/japp/bgt/showdoc/17/DDLPRES/0/980756/index.html?part=ddlpres_ddlpres1-articolato_articolato1)) non si è completato nell'arco della Legislatura, e i cambiamenti normativi sulla professione sono in realtà contenuti in alcuni articoli inseriti nella Legge di Bilancio (L.205/2017)

rappresentato da numerose trasmissioni televisive che le hanno descritte come animate da intenzioni tutt'altro che meritevoli, arrivando sino a parlare di "business sulla pelle dei bambini".

Certamente questo cambio di prospettiva gioca un peso da non sottovalutare nella nostra disponibilità a condividere con l'esterno le responsabilità educative nei confronti di giovani che dovrebbero essere sostenuti e riaccolti dalla Società nel suo complesso. Gli stessi giovani cresciuti fuori famiglia, attraverso i loro portavoce dell'Associazione Agevolando, rivendicano il diritto a una più corretta informazione sulle comunità, per evitare di doversi difendere da un doppio stigma, quello che colpisce le loro famiglie di origine e quello che dipinge le comunità come un luogo di oppressione: *"Non vogliamo più sentirci discriminati sulla base di una pessima informazione rispetto al tema delle comunità. Molti nostri coetanei o professori hanno dei pregiudizi nei confronti delle comunità"*<sup>14</sup>.

### Gli adolescenti

Per quanto recenti studi sulle neuroscienze stiano rilevando importanti correlazioni tra alcuni comportamenti e lo sviluppo neuronale tipico del periodo che ha inizio con la pubertà, l'adolescenza non è una fase evolutiva che segue unicamente i ritmi biologici, ma - al contrario - si configura a partire dallo spazio di scelta che il mondo degli adulti decide di offrire ai giovani. Fino a pochi decenni fa, in buona parte della nostra società non esisteva niente di simile all'adolescenza odierna: la società prevedeva un passaggio diretto dall'infanzia all'età adulta, scandito da riti di passaggio molto chiari, presidiati e "simbolizzati" dagli adulti. Questo passaggio portava il soggetto, attraverso un rito di passaggio, dal fare "cose da bambino" al fare "cose da adulto"; questo vale per l'attività prevalente (dallo studio al lavoro), per l'abbigliamento, per il modo in cui si veniva considerati dagli altri, per la posizione assunta in famiglia e in Società. Mancava pertanto quel margine di tempo e di scelta che caratterizza invece la fase dell'adolescenza: non veniva scelta la professione (che era sempre quella dei propri padri), non venivano scelti i valori (che dovevano coincidere con quelli della comunità di appartenenza), né il proprio compagno o la propria compagna di vita, e così via. La società contemporanea ha voluto offrire ai propri figli un tempo di maturazione e uno spettro di possibili scelte tali da risultare un tempo inimmaginabili. Questa è certamente una importante conquista della nostra società, ma non porta solo aspetti positivi: la differenziazione,

<sup>14</sup> In viaggio verso il nostro futuro, documento a cura del Care Leavers Network, con il sostegno dell'Associazione Agevolando ([www.agevolando.org](http://www.agevolando.org)) e dell'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza ([www.garanteinfanzia.org](http://www.garanteinfanzia.org))

la possibilità di auto-determinarsi e la continua centratura sulle possibili alternative, il tutto con una guida sempre più fragile da parte degli adulti, si porta dietro una tale dose di instabilità da risultare intollerabile per molti ragazzi.

Quando si parla di adolescenti la parola "normalità" è sempre da usare con prudenza; esistono però delle costanti che possiamo riscontrare nel movimento evolutivo che caratterizza la fase della pre-adolescenza e poi della adolescenza. I giovani si trovano in questa delicata fase a dover affrontare compiti evolutivi di straordinaria difficoltà (i cambiamenti corporei, la sessualità, la generatività, la nascita sociale...) anche per chi ha la fortuna di poter contare su figure genitoriali affettivamente stabili e competenti: dagli esiti di queste "sfide evolutive" deriveranno in buona parte la serenità e la felicità dei futuri adulti. Tra questi compiti, uno dei più ardui è quello che impone al giovane di "predisporre alla separazione" dai propri genitori: non si tratta di una separazione vera e propria, ma di un movimento interno dolorosissimo che crea le condizioni per la futura creazione di una nuova coppia e di una nuova famiglia. Insomma, di una vita "Autonoma". Perché "dolorosissimo"? Perché il giovane deve passare in un tempo brevissimo e sotto l'assedio delle pulsioni ormonali dall'essere l'elemento più conservatore della famiglia (tale è il legame con i riti famigliari che caratterizza il bambino in età scolare) a dover mettere in discussione tutto ciò che lo lega così fortemente alle sue radici. Deve mettere in discussione tutti i suoi saperi, che sino a oggi erano forniti dalle rassicuranti figure dei genitori onnipotenti, e andare alla ricerca di nuove "verità" all'esterno della famiglia. Deve investire sui coetanei tutte le sue aspettative sociali; deve creare nuove "teorie" sul senso della sua esistenza e delle relazioni, che sinora erano fornite dai genitori. Deve far vedere ai genitori "la parte peggiore di sé", per essere sicuro del loro amore, e potersi così permettere di allontanarsi davvero da loro. Questo movimento evolutivo, spesso lacerante e disarmonico, nella maggior parte dei casi è destinato a chiudersi con un riavvicinamento ai genitori, e un giorno anche con una premurosa "gratitudine filiale"<sup>15</sup>. Quanto al fatto che si concluda davvero con l'Autonomia dai genitori, questo dipenderà anche da fattori esterni, e in ogni caso la concreta conquista dell'Autonomia mediamente avviene più verso i 30 che non ai 20 anni.

I giovani di cui ci occupiamo provengono da situazioni famigliari altamente problematiche: cure discontinue, violenze domestiche, maltrattamenti, abusi, abbandoni,... Se pertanto gli adolescenti di cui abbiamo parlato poco fa devono "sospettare" degli adulti solo per "compito evolutivo", i nostri care-leaver hanno imparato

<sup>15</sup> Pietropolli Charmet, G., *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina, 2000.

in età giovanissima a non fidarsi degli adulti, e pertanto questa sfiducia ne diventa uno dei tratti caratterizzanti. Stante il fatto che per un bambino non è possibile la sopravvivenza (psichica, e talvolta fisica) senza le cure degli adulti, i nostri care-leaver hanno generalmente imparato a fare "gli adulti di sé stessi", interpretando un ruolo "parentale" e cercando di indossare una veste adulta appresa per "imitazione" e non interiorizzata attraverso la relazione con figure di accudimento costanti e affidabili. Questo fa sì che spesso, quando incontriamo gli adolescenti inviati dal Tribunale per i Minorenni, questi presentino marcati tratti di "pseudo-adultità"<sup>16</sup>, e siano pertanto refrattari ad accettare la tutela degli educatori. In effetti, se proviamo a metterci dalla parte dei ragazzi, la richiesta che facciamo loro è paradossale: questi giovani non hanno potuto affidarsi agli adulti nel momento in cui ne avrebbero avuto vitale necessità, e pertanto hanno dovuto "cavarsela da soli"; adesso che hanno raggiunto una età nella quale il compito evolutivo sarebbe quello di prendere le distanze dai care-givers, noi gli chiediamo invece di affidarsi agli adulti, per giunta dei perfetti sconosciuti!

Alla luce di quanto esposto, noi consideriamo ogni volta quasi "miracoloso" il fatto che questi giovani, pur tra mille difficoltà e spesso verso la fine dei percorsi con i Servizi, decidano di affidarsi a questi adulti estranei. Eppure questo avviene nella maggior parte dei casi: i giovani ospiti di comunità, dopo un doloroso "corso accelerato" di relazione con adulti affidabili, decidono quasi sempre di accettare la nostra proposta e ci investono pertanto della responsabilità di aiutarli a "diventare grandi".

Spesso questo accade proprio verso la conclusione dei percorsi, dopo che i nostri ospiti hanno provato con tutte le loro forze a rifiutare l'evidenza del fatto che siamo realmente interessati al loro destino, quando hanno fatto di tutto per farci vedere la parte peggiore di sé, così da poter essere davvero convinti del fatto che non ci lasceremo scoraggiare dalle difficoltà, così che possano anche loro accettare quella che appare una scommessa molto rischiosa, quella appunto di ridare fiducia agli adulti, e iniziare a immaginarsi adulti a loro volta.

Ma cosa succede nelle comunità quando finalmente la fiducia torna ad animare lo sguardo dei nostri ospiti sul futuro? Questa volta la rinnovata fiducia negli adulti è finalmente ben riposta?

<sup>16</sup> Vedi il racconto "Viola" di P. Tartaglione, in Bertole' L., *Il rischio di educare*, Laurana, 2018.

## Progettare il "dopo comunità" tra aspettative e vincoli

Un giorno ho sentito un giovane cresciuto fuori famiglia intervenire così a un convegno: *"quando mi avete allontanato da casa e mandato in comunità io non ero d'accordo. Non capivo il perché. Poi ho capito, e oggi posso dire che è stata la scelta migliore per me. Ma una cosa è certa: la mia famiglia, per quanto scombinata, non mi avrebbe mai abbandonato a 18 anni, e per il solo fatto di averli compiuti. E invece voi, che vi siete presentati come scelta migliore, mi dite che a 18 anni devo arrangiarmi da solo. Mi hanno detto che la legge impone ai genitori di sostenere i figli almeno fino ai 26 anni. Voi avete deciso che la mia famiglia non andava bene, ma perché mi lasciate solo?"*.

Da allora il tema del "dopo" non è più uscito dall'orizzonte del mio impegno e del mio interesse. Quel ragazzo aveva ragione: il sistema della Tutela non può "sedersi" sulla protezione dei minorenni dai pericoli di oggi; se si prende la responsabilità di proporsi come "famiglia istituzionale", non può farlo assumendo le caratteristiche dei genitori che abbandonano i propri figli, a maggior ragione se si è assunto la responsabilità di allontanare un minorenne dalla sua famiglia proprio per proteggerlo da un ambiente nel quale ritiene che non avrebbe potuto crescere con la giusta serenità e il sostegno minimo che la nostra Società ha stabilito si debba fornire a bambini e adolescenti.

L'organizzazione di personalità dei giovani collocati in comunità è in genere frutto di faticosi e indispensabili adattamenti e, per quanto generalmente abbia ancora ampi margini di flessibilità, è per queste ragazze e ragazzi faticosissimo accettare di



doverla cambiare, e ancora di più il riuscire davvero a farlo. Anche per questo, dovremmo sentire con molta forza il senso di responsabilità ogni volta che proponiamo a un giovane di “cambiare”: la responsabilità, chiedendogli di rinunciare a delle scelte di vita che ci sembrano inadatte, di accompagnarlo sino al momento in cui sarà nella condizione di portare avanti con successo quelle nuove scelte che sono frutto dell'incontro con noi Operatori della Tutela.

Ma è davvero così?

Torniamo allora alle domande con cui abbiamo aperto questo contributo: quando si concludono i percorsi di comunità? Con quali obiettivi?

La conclusione di questi percorsi è da tempo circondata da incertezza e “falsi miti”, l'ultimo dei quali pone l'accento sul tema della conquista dell'Autonomia. Per introdurre la riflessione sul dopo, presento alcuni dati raccolti a conclusione del Progetto “A partire dalla fine”, promosso in Lombardia dalla Cooperativa Sociale Arimo, e che ha accolto 120 giovani in uscita dai percorsi di Tutela<sup>17</sup>. La sperimentazione, che è poi diventata un servizio stabile di Arimo, si è sviluppata nel triennio 2009/11, e aveva l'obiettivo di sostenere i percorsi di cambiamento di giovani cresciuti fuori famiglia, dal momento dell’“uscita di scena” dei Servizi fino all'effettivo raggiungimento degli obiettivi concordati.

I dati che presentiamo sono oltremodo interessanti perché i giovani venivano segnalati alla fine dei percorsi coi Servizi, e pertanto si riferiscono alla fotografia “in uscita” dal Sistema della Tutela Minori, quindi all'esito dell'intervento dei Servizi:

Complice la significativa presenza di giovani segnalati alla conclusione delle misure penali minorili, l'età media del campione era piuttosto alta, di poco inferiore ai 19 anni (18,86 aa). Più della metà dei giovani aveva - al momento della segnalazione - tra i 18 (22,5%) e i 19 anni (29,2%). Quanto alla Nazionalità, La metà esatta dei giovani era Italiana, mentre la restante metà si divideva tra 22 nazionalità differenti.

I dati relativi ai titoli di studio ci dicono che la maggioranza di giovani è in possesso della sola Licenza Media Inferiore (77,5%), mentre il 14,2% non l'ha raggiunta, e solo l'8,3% ha conseguito un titolo successivo alle medie, ma solo nel 3,3% dei casi si trattava di un diploma, mentre nel 2,5% era un attestato regionale e in un altro 2,5% di una qualifica triennale<sup>18</sup>.

17 Per i dati completi della sperimentazione: <https://apartiredallafine.wordpress.com/2011/06/03/48/>

18 Interessanti anche i dati che abbiamo rilevato nel Progetto Virgilio, realizzato dalla Cooperativa Il Calabrone presso USSM di Brescia tra il 2013 e il 2015: il campione era di 75 giovani, di età media di poco inferiore ai 18 anni. Il dato più interessante era che solo il 5% del campione non era mai stato bocciato, mentre il 95% era stato bocciato più di una volta.

Il dato relativo all'occupazione è altrettanto interessante: al momento della segnalazione, infatti, solo 6 giovani (5%) su 120 avevano un lavoro stabile, mentre ben 67 (55,8%) non stava né lavorando né studiando e il 12,5% aveva una occupazione saltuaria. Si può immaginare che il dato possa essere in seguito un po' migliorato, visto che c'era un 17,5% che stava ancora studiando e un 9,2% impegnato in attività preparatorie all'ingresso nel mondo del lavoro; ma i dati indicano con chiarezza una situazione mediamente ben distante dall'autonomia.

I dati che abbiamo esposto sono difficilmente equivocabili: solo una piccola percentuale dei giovani in uscita dal sistema della Tutela possiede una strumentazione minima per potersi pensare in autonomia. A una lettura superficiale, il dato sulla stabilità professionale al momento delle segnalazioni (solo il 5% dei giovani ha un lavoro stabile) sembrerebbe quello che in maniera più pacifica ci porta a escludere l'autonomia come esito dei percorsi di Tutela. Ma in realtà la questione è più complessa: il punto è che nei giovani che si apprestano a concludere i percorsi in comunità non si osserva la volontà “propulsiva” di portar avanti in autonomia i progetti di crescita, pur se talvolta molto ben impostati. Al contrario, al termine dei percorsi la maggior parte dei giovani desidera rientrare in famiglia, nella speranza di poter riprendere una convivenza affettiva “pacificata” con il proprio nucleo di appartenenza, e talvolta addirittura recuperare quanto è mancato in passato. Il “movimento” che osserviamo nei giovani alla fine dei percorsi non è pertanto progressivo, non è di ricerca di autonomia. È invece un movimento regressivo, prevalentemente animato dal desiderio di tornare a confrontarsi con le proprie “radici”. Il movimento, di per sé, non ha niente di “sbagliato”, ed è anzi per certi versi un passaggio obbligato della crescita, al quale non si è sottratto nessuno di noi. Purtroppo però la quasi totalità dei nuclei famigliari nei quali tornano a risiedere i ragazzi del nostro campione, sono connotati da relazioni con consolidati tratti patologici, e spesso i genitori dei giovani ospiti di comunità sono, o sono stati, a loro volta in carico ai Servizi per sofferenze psichiatriche, per maltrattamenti, per scarsa cura, per detenzioni. A dispetto di quanto proposto all'opinione pubblica dal susseguirsi di presunte inchieste giornalistiche, in Italia l'allontanamento di minorenni dalla famiglia è un fatto molto raro, e sempre giustificato da un elevato livello di preoccupazione da parte dei Tribunali<sup>19</sup>. È pertanto difficile supporre che i giovani rientrino in famiglie con

19 In Italia il numero di minorenni allontanati dalle Famiglie e collocati in comunità o affido si attesta sullo 0,2 per mille della popolazione sotto i 18 anni, contro lo 0,9 della Francia, lo 0,8 della Germania, lo 0,6 del Regno Unito, lo 0,4 della Spagna.

buone capacità di promozione dell'autonomia. Non solo, ma essendo così spesso famiglie connotate da relazioni patologiche, generalmente mal sopportano il cambiamento, e pertanto è molto frequente che i giovani che rientrano in famiglia dopo l'intenso lavoro di trasformazione portato avanti in comunità vengano vissuti come "corpi estranei", portatori di valori e scelte estranei alla "tradizione familiare", e come tali rischiano di rappresentare una minaccia. Nel rientro a casa, i giovani in uscita dalle comunità si trovano spesso a dover scegliere se riconformarsi alle aspettative della famiglia, rinunciando al percorso di cambiamento intrapreso, o cercare di portarlo avanti in ogni caso, rischiando di doversi misurare con il rifiuto dei propri affetti.

Immaginare che l'Autonomia sia il normale esito dei percorsi di comunità, costruire la rappresentazione di una sorta di continuità naturale tra il lavoro di cambiamento impostato nella struttura e il raggiungimento di obiettivi di crescita ancora molto lontani è una mistificazione della realtà, continuamente smentita dall'esperienza, e ciononostante ancora saldamente presente nell'immagine che gli Operatori della Tutela Minori tratteggiano quando viene chiesto loro cosa si aspettino per il "dopo" dei loro ospiti.

L'Autonomia come esito della comunità sembra essere una sorta di "nuovo mito", una meta molto preannunciata e poco osservata, una sorta di "terra promessa" posta a sostegno della motivazione degli ospiti e di noi Operatori; un mito che sostituisce quello della "rinascita" o della "liberazione"<sup>20</sup>, che avevano animato generazioni di educatori di comunità. Porre questo falso obiettivo ha però ricadute molto negative sull'efficacia dei percorsi, e rischia di rimanere solo un pesante fardello sulle spalle dei nostri giovani ospiti, che vengono investiti di un mandato difficilmente realizzabile e per certi versi non desiderato, e portano quindi su di sé il peso del fallimento.

Una decina di anni fa sono stato tra i docenti di una formazione dedicata a moltissimi operatori - educatori e assistenti sociali - attivi nei Servizi di Tutela Minori della Provincia di Pavia. In una attivazione avevo chiesto loro di elencare quelle che ritenevano essere le 10 funzioni prevalenti delle comunità educative; dopo un confronto in sottogruppi, hanno stilato un elenco che merita una riflessione. Le 10 funzioni prevalenti selezionate erano: contenimento, affetto, cura, regole, conflitto, [gestione della] trasgressione, protezione, norma, controllo, sanzione. Colpisce solo in parte il fatto che nella selezione compaiano

<sup>20</sup> Tra i testi di riferimento di questa concezione della comunità, si veda Jean Vanier, *La comunità. Luogo del perdono e della festa*, Jaca Book 1977. Il testo è stato rieditato nel 2016.

esclusivamente funzioni educative che rimandano alla protezione; le comunità nascono con l'obiettivo di proteggere, e in questo sono uno strumento senza dubbio impareggiabile. Ma come è possibile che giovani che provengono da percorsi di vita caratterizzati da traumi, incuria e abbandoni; giovani che hanno alle spalle generalmente una grande povertà educativa, percorsi scolastici disastrosi, carenze culturali, affettive, di abilità sociali, e che talvolta portano anche chiari segnali di psicopatologie importanti, possano, attraverso un "corso intensivo" di tutela raggiungere l'autonomia? Nella nostra Società questo traguardo non è alla portata praticamente di nessun diciottenne; come può essere proposto a giovani che abbiamo ritenuto avessero così tanto bisogno di protezione da tenerli fino a un minuto prima in una comunità educativa?

Eppure il Sistema della Tutela Minori sembra aspettarsi dalle comunità proprio questo: che proteggano i giovani ospiti fino all'ultimo giorno, e che li lascino in autonomia dal giorno successivo. Una concezione "mitica" dell'autonomia, intesa come una sorta di interruttore da schiacciare il giorno della festa di saluto. La comunità, d'altronde, è un luogo abituato a ospitare gli ospiti, e così come ritiene di tenere insieme le esigenze di gruppo e individuo, garantendo sia l'unicità che la molteplicità, così assume l'incarico di occuparsi di "protezione che spinge alla crescita".

Il progressivo aumento dell'età media di accesso alle comunità, e la conseguente riduzione dei tempi di permanenza hanno reso più evidente l'assenza di una strategia complessiva da parte del Sistema della Tutela per il "dopo comunità". Le comunità hanno fatto grandi sforzi per passare da "luogo mitico" nato come alternativa alla Società, a parte di un processo di intervento, che origina da una decisione del Tribunale per i Minorenni, e ha la Regia nei Servizi Sociali cui il minorenni è affidato.

Ma sempre più spesso si rendono conto che nel collocamento manca il pensiero sul passaggio successivo: verso dove la comunità deve accompagnare il giovane? Qual è il passaggio successivo? Cosa abbiamo in mente che debba esserci dopo?

### Che fare?

La dimensione del problema merita un rinnovato impegno da parte dei Servizi Pubblici e Terzo Settore, per ripensare la Tutela e le comunità "a partire dalla fine", intervenendo sia sul "dopo" che sul "prima".

Da un lato, la creatività del Privato Sociale, che ha il compito di sperimentare nuovi servizi in grado di rispondere sempre meglio ai bisogni dei propri utenti, necessita di uno sforzo maggiore, per poter proporre ai giovani e ai Servizi invianti una



maggior offerta di interventi pensati a sostegno della crescita di adolescenti e giovani adulti; dall'altra i Servizi che hanno la responsabilità degli invii sono chiamati a effettuare scelte meno stereotipate e "conservative", e a cercare di aprirsi a progettualità più "rischiose".

Molti progetti che hanno dimostrato una grande efficacia nel sostenere la crescita dei giovani in uscita dai percorsi di Tutela<sup>21</sup>, e che hanno costi di realizzazione molto contenuti, non hanno incontrato la disponibilità delle Istituzioni a finanziarli. Negli ultimi anni le scelte di finanziamento hanno prevalentemente premiato gli interventi che rispondono alle "emergenze", o alla "fase acuta" dei disagi manifestati dagli utenti, penalizzando invece le proposte pensate per la prevenzione e per il consolidamento. Questa scelta lascia senz'altro perplessi, perché non agisce sulle cause che portano i giovani a portare agli adulti sfide estreme (sia nell'aggressione a se stessi che in quella diretta verso l'esterno), e rischia di vedere vanificati gli sforzi di cambiamento messi in opera dai giovani e dai tanti adulti che li hanno sostenuti. Ma ancora di più questa posizione ha l'effetto di consolidare negli adolescenti la convinzione che l'unico modo per poter ricevere aiuto sia quello di generare allarme. In questo, come in molte altre cose, il penale minorile è una utile "lente d'ingrandimento" che spiega bene il funzionamento degli adolescenti in difficoltà: nelle biografie dei giovani autori di reato, infatti, si riscontra sempre un climax ascendente di agiti trasgressivi che sono da leggere come richieste di aiuto al mondo degli adulti: uso di sostanze, bocciature, ecc.; purtroppo questi segnali non hanno ricevuto una risposta adeguata o tempestiva da parte degli adulti di riferimento di questi giovani, risposta che invece arriva in maniera molto convincente nel momento in cui le trasgressioni sfociano nell'infrazione della Legge. Da quel momento, nei ragazzi si genera uno stretto collegamento tra il creare allarme e il ricevere aiuto. Una delle principali preoccupazioni del Sistema della Tutela dei Minorenni dovrebbe essere quello di non confermare questa convinzione, dando ai ragazzi e alle ragazze l'evidenza del fatto che riceveranno aiuto in proporzione ai loro bisogni, e non al livello di allarme che sono in grado di generare. Purtroppo queste considerazioni non sempre trovano evidenze nella pianificazione degli interventi. Tra chi si occupa da tempo di penale minorile è noto il fenomeno del reato compiuto dai ragazzi nella fase conclusiva di misure

21 Un esempio su tutti è quello del Progetto "A partire dalla fine", che permise al dato sull'occupazione dei ragazzi segnalati di passare da quel 55,8% di giovani inoccupati (precedentemente citato), a un molto più soddisfacente 8,3%. E da un 5% di giovani stabilmente occupati a un ottimo 30,8%. Ma il progetto permise di offrire ai giovani in uscita dai Servizi anche un riferimento educativo, la consulenza legale per documenti e permessi di soggiorno, il sostegno pedagogico alle famiglie e la mediazione dei conflitti.

penali condotte peraltro con grande impegno; a chi ha meno esperienza questa recidiva sembra da collegare a un mancato cambiamento, mentre sappiamo che quel reato nasce quasi sempre dalla preoccupazione per il "dopo", e al fatto che non siamo riusciti a "disinnescare" nel giovane la convinzione di poter ricevere aiuto solo creando allarme.

### Il dopo illumina il prima

Se è difficile trovare qualcuno in disaccordo sul fatto che sia necessario sostenere di più i percorsi nel "dopo comunità", non altrettanto pacifica è la direzione di cambiamento che proponiamo per il "prima". È molto importante, invece, nella progettazione dei servizi, tenere in particolare considerazione la reale condizione che devono affrontare i giovani a conclusione dei percorsi di Tutela. Come abbiamo visto, il passaggio che segue la comunità non è l'autonomia, bensì una fase nella quale è ancora molto evidente l'insufficienza della strumentazione dei care leavers per portare avanti da soli il faticoso percorso di crescita intrapreso. È pertanto da rimettere in discussione la propensione dei Servizi e delle comunità a creare una sorta di "tutto pieno" finché possiamo occuparci dei ragazzi, cui far seguire un "tutto vuoto" nel quale viene restituita tutta in una volta la loro responsabilità di scelta. È come se, finché ne abbiamo la possibilità, sentissimo il desiderio di porre rimedio alle evidenti mancanze dei ragazzi, assumendo però una posizione educativa che nei fatti tende a "soffocare" le istanze di crescita. Un "tutto pieno" nel quale, man mano che si avvicina la conclusione dei percorsi, le richieste di adeguamento e di evitare l'errore tendono a stringere anziché allentare le proprie maglie; l'errore, la caduta, la mancanza di programmazione, il vuoto, vengono individuati come prodromi di fallimento, e al giovane viene proposto un "antidoto" fatto di un susseguirsi di impegni da assolvere "a ogni costo": i giovani vengono sostenuti oltre misura e spesso sostituiti affinché mantengano la performance, non perdano un giorno di tirocinio, non abbiano momenti di noia, evitino qualsiasi caduta, a costo di ridurre gli spazi di libertà. Quando abbiamo presentato i dati della sperimentazione legata al progetto "A partire dalla fine" abbiamo riportato una situazione occupazionale desolante al momento della segnalazione, avvenuta poco dopo la fine della presa in carico dei Servizi; ma se avessimo fatto la stessa "fotografia" nei giorni precedenti la conclusione del percorso, avremmo trovato quasi tutti i giovani occupati nello studio o in esperienze di tirocinio. Questo fenomeno è particolarmente evidente nel penale minorile, dove la preoccupazione di un possibile esito negativo della misura penale accentua la naturale tendenza della rete a evitare l'errore nella fase conclusiva.

Winnicott parla di "diritto all'immaturità"<sup>22</sup>. È necessario, dice, che il passaggio alla maturità avvenga in un contesto di sana lotta con gli adulti, e non di colpo a causa dell'abdicazione delle figure parentali. Abbiamo invece l'impressione che la cifra di molti percorsi di tutela sia quella di una improvvisa e completa restituzione al giovane del suo diritto di scelta, anziché quella di favorire una progressiva restituzione ai giovani di tale responsabilità: è come se, fino all'ultimo giorno di affidamento ai Servizi, il compito che avvertono gli adulti sia soprattutto quello di impedire le "cadute", far sì che tutto vada per il meglio.

Questo posizionamento degli educatori, generalmente sostenuto dagli altri Operatori della Rete, è umanamente senz'altro comprensibile, ma altrettanto chiaramente controproducente nell'ottica di preparare i giovani al "dopo". Rimandare l'incontro con la realtà è un intervento destinato a proteggere solamente noi Operatori dal rischio di vedere i giovani "cadere", ma non certamente ai ragazzi, che vedono solo rimandato questo "esame di realtà" a un momento nel quale non ci saranno più gli educatori a poterli aiutare a rialzarsi e a capire come evitare le cadute successive.

È invece necessario lavorare sulle dimensioni di latenza di cui abbiamo parlato in precedenza, per poter progressivamente sostituire al mandato di protezione la spinta verso crescita e incontro con la realtà. Il prevalere di un codice educativo protettivo fino all'ultimo istante di permanenza in comunità ha l'effetto di mantenere gli ospiti in una posizione inadeguata rispetto alla crescita, alla realtà, all'esterno, a tutto quanto sarà invece realmente di aiuto una volta usciti dall'alveo protettivo della struttura e della relazione di aiuto. Va aggiunto che senz'altro la Comunità, dispositivo pedagogico di impareggiabile efficacia per offrire protezione a minorenni in difficoltà, non è strutturalmente altrettanto efficace nel promuovere la crescita: la presenza di un gruppo, infatti, limita di molto la flessibilità dello strumento, e la possibilità di personalizzare adeguatamente la proposta educativa. I giovani ospiti di comunità godono di una disponibilità di movimento, libertà di scelta ed esperienze di crescita decisamente inferiori rispetto ai coetanei che vivono in famiglia. Molto spesso i giovani ospiti di comunità hanno goduto prematuramente di una eccessiva libertà di scelta, che si è generalmente tradotta nell'esposizione a esperienze dannose; per contro, in comunità, vivono la condizione opposta, e si ritrovano privati di esperienze che sono invece patrimonio dei loro coetanei, e che sono non solo di vitale importanza per la vita di un adolescente, ma che aprono indispensabili aree di lavoro educativo altrimenti inaccessibili.

22 Winnicott D.W., *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, 1974.

## Ripensare la comunità a partire dalla fine

### Quali interventi per il Dopo?

Nella progettazione degli interventi diventa indispensabile tenere in alta considerazione quello che risulta evidente ripensando al nostro lavoro secondo il vertice osservativo del Dopo. Equipe educative e Servizi invianti sono chiamati a pensare al dopo fin da primo giorno di permanenza in comunità: dove andrà il giovane dopo? Abbiamo una immagine di dove pensiamo di doverlo accompagnare? Chi saranno i suoi adulti di riferimento? Come li possiamo coinvolgere nei processi decisionali? Quali autonomie dovrà aver acquisito entro la fine del percorso comunitario? Solo alla luce di questi interrogativi, e delle nostre se pur provvisorie risposte, l'inserimento in comunità acquisisce un senso che vada oltre l'aspetto di protezione nell'immediato.

**Il Territorio.** Il fuori, generalmente vissuto dagli operatori più nei termini dei possibili rischi che delle opportunità che vi si possono incontrare, è il luogo naturale della crescita di qualsiasi adolescente; è pertanto di grande importanza investire risorse ed energie per favorire l'incontro degli ospiti con persone e luoghi che i giovani possano frequentare in autonomia, aprendosi a relazioni ed esperienze inaspettate anche per noi operatori. Talvolta questo lavoro assorbe più tempo ed energie di quante non ne vengano messe nella relazione diretta con l'ospite, e questo è un segnale di positiva disposizione nei confronti della crescita. La realtà esterna è molto educativa, oltre a essere il luogo naturale dove i giovani potranno sviluppare le

proprie aspirazioni, e deve essere “mediata” dagli educatori solo in casi eccezionali, e comunque sempre dopo essersi chiesti il perché di questa scelta di mediazione.

**Famiglie.** Le famiglie dei giovani ospiti di comunità non sono solo il loro riferimento affettivo più importante, ma anche il luogo cui sentono di appartenere e nel quale torneranno nella larga maggioranza dei casi. A fronte di un sempre più frequente dichiarato di voler coinvolgere le famiglie di origine nei percorsi dei giovani, è difficilmente riscontrabile una reale richiesta di attivazione ai familiari, e ancor meno una effettiva compartecipazione delle scelte. Al netto delle situazioni in cui l'incontro coi genitori rappresenti un reale pericolo o rischi di riattivare un trauma, perché sono così poco coinvolti nella progettazione educativa? Nei moltissimi casi in cui sappiamo o potremmo sapere benissimo che il giovane rientrerà a casa, perché lasciamo inattivi quei genitori che torneranno presto a essere i suoi riferimenti “adulti”? In tutte le scelte che hanno una ricaduta sulla vita dei nostri ospiti, i genitori vanno coinvolti sia perché è un loro diritto, sia perché è un loro dovere. Perché capita che si chieda alle famiglie la partecipazione alle spese, ad esempio sanitarie, e non pensiamo mai di chiedere loro di accompagnare i figli dal medico? Perché non li chiamiamo quando andiamo a parlare con gli Insegnanti, o andiamo a raccogliere l'esito di un orientamento professionale? Abbiamo detto che le famiglie dei nostri utenti vivono generalmente con grande sospetto il cambiamento, e che le scelte che in genere operano i loro figli in comunità seguono logiche ed esperienze estranee alla “tradizione” dalle quali provengono. È pertanto molto importante accompagnare i genitori a conoscere e comprendere per gradi il cambiamento dei figli, per evitare che al rientro vengano vissuti come degli “alieni” o talvolta addirittura come portatori di una cultura “pericolosa”, e per coinvolgerli in un posizionamento adulto più funzionale a sostenere la crescita dei loro figli. Mentre il figlio o la figlia sono in comunità, è importantissimo, se non vi sono motivi ostativi, offrire da subito ai genitori un percorso di consulenza educativa, che li aiuti a capire il cambiamento del figlio, a partecipare a questa trasformazione, e a prepararsi a riaccogliere alcune responsabilità educative con maggiore efficacia di prima.

**Care Leavers.** Molto spesso i ragazzi in uscita dalle comunità rientrano su territori nei quali non trovano più le “vecchie” amicizie, o preferiscono prenderne le distanze; spesso hanno chiuso il rapporto con la scuola, e più frequentemente decidono di apprendere una professione direttamente in azienda. Per la ricerca di nuove amicizie e di attività per il tempo libero è difficile che i ragazzi possano trovare in noi operatori delle risposte; e nei casi in cui succede ci accorgiamo presto che non abbiamo

la competenza per offrire delle proposte convincenti. Talvolta i giovani in uscita dalle comunità avrebbero bisogno di qualcuno che possa dare una mano in una posizione meno asimmetrica di quella educativa: qualcuno che magari ha vissuto gli stessi dubbi e le stesse difficoltà qualche anno prima, e che può dire come li ha risolti. Come per le famiglie di origine, anche nel caso dei giovani usciti dalle nostre comunità è difficile che ci venga in mente di coinvolgerli nei percorsi dei “nuovi” ragazzi in uscita, o di chiedere loro aiuto. L'esperienza dell'Associazione Agevolando<sup>23</sup>, invece, ha ampiamente dimostrato che i giovani che hanno passato parte della vita fuori famiglia possono essere un valido supporto per chi sta affrontando la stessa esperienza qualche anno dopo. Il coinvolgimento dei *care leavers* nel mutuo aiuto e a sostegno dei giovani che stanno affrontando gli stessi problemi qualche anno dopo è importante per entrambi, e a chi sta uscendo offre non solo un valido sostegno, ma anche la rassicurante immagine di come potrebbe, nel giro di poco tempo, diventare a sua volta abbastanza stabile da mettersi a disposizione di altri.

**Servizi per il lavoro.** Il più grande alleato nel sostenere la motivazione dei giovani alla crescita anche dopo la fine della comunità è senza dubbio il lavoro. Dopo anni di fallimenti e delusioni scolastiche, in genere i nostri ragazzi fanno una “fuga mentale” che permette loro di denigrare la scuola e cercare di salvare la propria considerazione di sé immaginando di poter essere dei buoni lavoratori. Naturalmente tutto sembrerebbe giocare a sfavore di questa ipotesi: scolarizzazione bassissima, rapporto con l'apprendimento interrotto da anni, enormi carenze affettive, culturali, di abilità sociali; quando non sono presenti anche psicopatologie rilevanti. Queste evidenze portano in genere assistenti sociali ed educatori a chiedere ai servizi che si occupano di orientamento professionale di cercare per il giovane “un lavoro qualunque”. Ma perché mai un giovane che ha abbandonato la scuola molto presto, cresciuto in una famiglia con scarsa cultura del lavoro, con una bassissima stima di sé, dovrebbe riuscire a fare un “lavoro qualunque”.

I ragazzi, non sostenuti né dalla motivazione personale né dalla fiducia degli adulti che hanno fatto loro questa proposta, in genere sabotano velocemente l'esperienza; questo fallimento viene però in genere letto come la conferma del fatto che il giovane non ha capacità e motivazione, che non valeva la pena di attivarsi per cercare opportunità più mirate, e pertanto apre le porte a nuove proposte “al ribasso”, a lavori sempre più “qualunque”. La profezia, così, si auto adempie, e perdiamo

<sup>23</sup> L'Associazione Agevolando (<http://www.agevolando.org/>) è fondata e gestita da Care Leavers, e dal 2010 opera in favore dei giovani cresciuti fuori famiglia

una grandissima opportunità<sup>24</sup>. Al contrario, una proposta che vuole avere qualche possibilità di agganciare la motivazione dei nostri giovani ospiti deve partire dall'idea che per ogni persona, anche se piena di lacune, esiste un "lavoro speciale", desiderabile e desiderato. Mettere al centro il desiderio è l'unica strada per far sì che i giovani superino i loro limiti. In genere chi ci chiede di cercare un lavoro qualunque ha anche la convinzione che non sia possibile accompagnare i ragazzi verso la scelta e poi l'apprendimento di una professione senza pagarli; il che è senz'altro spiegabile nel momento in cui facciamo loro una proposta così al ribasso. L'esperienza ci dice che invece i ragazzi, se sentono che siamo disponibili a seguire un loro desiderio e sostenerli nel raggiungimento di obiettivi ambiziosi, non si risparmiano, e mostrano capacità e qualità sino ad allora sconosciute. I servizi per il lavoro che sostengono realmente la crescita dei giovani curano con attenzione il processo di scelta, permettendo agli utenti di vedere anche più di una professione prima di decidere se investirvi o meno; curano l'apprendimento, prima di parlare di lavoro, chiedendo alle scuole e alle aziende di dare il meglio di sé nell'insegnamento; sanno che nelle prime esperienze di stage vanno in scena tutte le inadeguatezze e le incompetenze dei nostri ragazzi, e che la motivazione professionale è uno straordinario motore per intervenire educativamente anche su aspetti della personalità che non riguardano unicamente il successo professionale. Servizi che offrono ai ragazzi questa cura permettono una occasione che va molto al di là degli aspetti puramente occupazionali: i giovani in uscita dai percorsi di comunità hanno anche l'occasione di appoggiare per qualche anno sulla professione una identità altrimenti ancora piuttosto fragile e in faticosa via di definizione. Insomma, l'importanza di questi aspetti non può essere ridotta al pur importante fattore di indipendenza economica, ma nasconde un potenziale di sostegno alla crescita molto più alto.

<sup>24</sup> *Non un lavoro qualunque*, di P. Tartaglione, in Munforte G./Bertole' L./Tartaglione P., *Educare al futuro*, Franco Angeli 2012.

## Co-progettare le dimissioni

Assistenti Sociali ed Educatori. Due professioni nate "dal basso", da iniziative caratterizzate da spirito pionieristico, grande investimento e altissimi ideali. Due professioni che hanno bisogno l'una dell'altra, che collaborano strettamente nella gestione di situazioni "di trincea", che intervengono insieme raccogliendo la sofferenza estrema, organizzando risposte, e raccogliendo in genere molta meno riconoscenza di quanta gliene dovrebbe spettare. Professioni che talvolta non sentono di stare dalla stessa parte, che vedono nell'altro più un freno che un sostegno, che si ritengono reciprocamente "incomprese".

Proporre una formazione congiunta a Assistenti Sociali ed educatori apre sempre all'incognita, e al rischio che a prevalere possa essere il bisogno di tenere la posizione, e andare alla ricerca di conferme delle proprie convinzioni.

Non è stato così nella formazione proposta a Napoli: Assistenti Sociali ed Educatori di comunità hanno lavorato in piena sintonia e apertura su alcuni dei temi che rappresentano le sfide più ardue alle quali sono chiamati.

Il titolo che ho proposto per la giornata era "Dimissioni: tra perdita e opportunità". La dimissione dovrebbe essere il vero obiettivo del nostro lavoro, rappresentare il momento in cui si raccolgono i frutti di tante fatiche messe in campo dai giovani ospiti e dagli Operatori. La fine di un percorso, il passaggio a una nuova esperienza, dovrebbero essere sempre connotate dalla sensazione di perdere qualcosa, e al tempo stesso dalla

aspettativa di una nuova opportunità. La nascita stessa, il nostro primo respiro, incarnano in pieno questa ambivalenza.

Nei giovani ospiti delle nostre comunità, però, il momento delle dimissioni evoca molto più la perdita: nella loro storia spesso gli affetti sono usciti di scena senza grandi giustificazioni, e hanno fatto troppo spesso esperienza di abbandoni per non rivivere la stessa attivazione quando si avvicina il momento delle dimissioni. Quante volte ci è capitato di vedere i nostri ospiti fare "auto sabotaggio" dei propri successi professionali, conquistati generalmente con grande fatica, con l'obiettivo più o meno consapevole di rimandare il momento della separazione? Nel capitolo dedicato agli educatori delle comunità per adolescenti tratteremo più a fondo il tema dell'indeterminatezza degli esiti dei percorsi di comunità.

Nella giornata comune, abbiamo deciso di chiedere a educatori e assistenti sociali di confrontarsi su alcuni aspetti della dimissione: come, quando e con chi vengono preparate le dimissioni degli ospiti? La domanda, apparentemente molto aperta, in realtà spinge a confrontarsi su aspetti che tipicamente mettono in grande difficoltà gli operatori: quale modalità, quali ritualità, quale messaggio dare al giovane che sta lasciando quello che è stato il suo "luogo sicuro"? Quando iniziare a preparare le dimissioni? E soprattutto: chi sono i protagonisti di queste scelte?

Idealmente le dimissioni dovrebbero essere definite al raggiungimento degli obiettivi che il Progetto Quadro - imbastito dal Servizio Sociale per dare seguito alle disposizioni dei Giudici - ha fissato per la comunità. Naturalmente la comunità si aspetta di avere voce in capitolo nell'aggiornamento del Progetto Quadro, essendo il luogo che ospita il giovane e ha un ambito di osservazione privilegiato; ma resta che la comunità non può "esaurire" il progetto quadro, e che è quest'ultimo che ha il compito di definire cosa ci sarà dopo la comunità e quali siano pertanto gli obiettivi da raggiungere per poter considerare concluso il mandato della comunità e approdare alle dimissioni. Sappiamo che spesso le cose vanno diversamente: alcuni Servizi, travolti dalle tante situazioni complesse cui dare risposte, capita che tendano a dare una forte delega alle comunità, soprattutto quando ne hanno particolare stima e conoscenza; altrettanto spesso questa delega è accettata dalla comunità, che ne trae degli indubbi vantaggi in termini di velocità decisionale. Ma questa delega presenta il conto in occasione di tutti i momenti di snodo del percorso comunitario, e sopra tutti nel momento in cui si avvicina la conclusione del percorso, e gli educatori si rendono conto di non avere un mandato chiaro circa la direzione verso cui accompagnare l'ospite.

Non ci stancheremo mai di sollecitare le comunità e i Servizi

invianti a dedicare sempre un pensiero progettuale al "dopo"; fin dal momento della segnalazione: l'accoglimento stesso di un giovane in comunità, al di là della messa in protezione nell'immediato, perde di senso se non vengono portati a galla e trattati i motivi per i quali si è scelto di collocarlo in una struttura educativa, e soprattutto gli obiettivi che la comunità, in necessaria collaborazione con altri interventi indicati dal Progetto Quadro, e con la regia del Servizi Sociale, è chiamata a portare a termine.

L'ideale sarebbe pertanto che a decidere il momento della dimissione fosse il Servizio inviante, dopo aver attentamente consultato la comunità, verificato l'effettivo raggiungimento degli obiettivi prefissati, e che era ragionevolmente prevedibile conseguire in uno servizio con quelle caratteristiche, e aver verificato l'esistenza delle condizioni minime per proseguire il percorso di crescita in altri contesti meno istituzionalmente preposti alla protezione. Certo siamo consapevoli del fatto che spesso le cose vanno diversamente; ma questo è proprio il motivo per cui dobbiamo continuare a richiamare l'attenzione degli Operatori sui ruoli e sul senso di un intervento così delicato come il collocamento di un minorenni in comunità.

Molto spesso ci capita di vedere ragazzi maggiorenni che vivono ancora in comunità per minori<sup>25</sup>; ogni volta che questo avviene, chiediamo agli Operatori di comunità perché non li abbiano ancora dimessi, e la risposta è quasi sempre la stessa: *"perché manca ancora un pezzo"*. Più difficile è raccogliere l'esplicitazione di quale sia questo pezzo. Deve essere chiaro che nell'arco di un percorso di comunità, per ricco e intenso che sia, non è pensabile esaurire un percorso di crescita: i ragazzi non escono dalle comunità autonomi, e non escono dalle comunità adulti. Per quanti sforzi possiamo fare, i ragazzi usciranno sempre ben lontani da una organizzazione di personalità stabile e indipendente; e in questo non c'è proprio niente di sbagliato. La comunità riesce – quando riesce – a creare le condizioni di sostegno e stabilità minime per aiutare i giovani ospiti a riprendere il filo di percorsi di crescita entrati in stallo; ad accogliere insieme e permettere così ai giovani di vedere e affrontare nodi di sofferenza estrema, altrimenti destinati a restare per sempre coperti e in elaborati; a impostare un nuovo progetto, con nuove mete, strumenti più efficaci; a conoscere meglio aspetti di sé che nessuno aveva mai visto o pensato di coltivare; ad aprirsi a esperienze che altrimenti non avrebbe avuto occasione di incontrare. Ma certamente non è tra gli obiettivi della comunità quello di restituire alla Società giovani che abbiano completato i percorsi di cambiamento e crescita

25 Secondo l'ultimo report dell'AGIA, a fine 2015 erano quasi 2.000.



così recentemente intrapresi. Quindi il punto non è se manchi ancora “un pezzo” o meno, poiché di pezzi ne mancano senz'altro ancora molti, bensì perché i pezzi che mancano debbano essere fatti in comunità, e non altrove. È a questo che serve un buon Progetto Quadro: un compito di regia che definisca ed espliciti quali obiettivi debbano essere rincorsi in comunità, e quali invece abbiano bisogno di un contesto diverso.

Se sente che nelle funzioni di regia del progetto c'è consapevolezza e intenzionalità, il giovane potrà accogliere con sufficiente serenità e fiducia il traguardo delle dimissioni. Questo non toglie, naturalmente, che il momento della conclusione del percorso, dell'uscita da un “luogo sicuro” e divenuto familiare, rappresenti per chiunque, ma soprattutto per ragazzi con stili di attaccamento resi particolarmente insicuri dall'esposizione a grandi incertezze fin dalla nascita, un momento pieno di spavento.

Avere in mente questa difficoltà, non lasciarsi trarre in inganno dal dichiarato dei ragazzi, che spesso tendono a denigrare la comunità proprio a causa delle difficoltà di separazione, è un compito al quale gli educatori non possono sottrarsi. Curare il momento delle dimissioni, pensare e organizzare il rito del saluto, preparare per tempo questo momento così importante: ogni educatore e ogni comunità ha una propria particolare sensibilità per questi aspetti della relazione educativa, e non sempre il momento della conclusione del percorso di comunità riceve le giuste attenzioni.

Riguardo alla declinazione delle proprie ritualità educative, le comunità godono di grande libertà; è raro che Istituzioni e enti invianti chiedano di poter avere voce in capitolo sulla declinazione della gestione educativa interna delle comunità, fatta eccezione per alcune indicazioni procedurali legate all'accoglienza di giovani autori di reato in misura cautelare. Avviene così che le comunità possano ad esempio avere idee molto diverse riguardo ai regolamenti che governano la convivenza: ci sono comunità che hanno regolamenti che si riducono a 2 o 3 enunciati generali, altre che hanno pagine intere di regole, che arrivano a normare nel dettaglio quello che si può e quello che non si può fare. Allo stesso modo, i riti di preparazione all'uscita assumono caratteristiche molto diverse a seconda dell'importanza e al senso che le diverse comunità danno a questo momento di passaggio: ci sono comunità che trascurano l'importanza di ritualizzare il momento della dimissione, altre che la celebrano con riti quasi “magici”.

In aula abbiamo discusso tra colleghi alcuni aspetti della dimissione che dovrebbero essere tenuti in particolare considerazione da educatori e assistenti sociali, e che invece non sempre sono tenuti nella giusta considerazione.

La restituzione dei cambiamenti. In vista della conclusione del percorso è importante non privare il giovane di una restituzione su quanto i suoi sforzi in comunità siano serviti a farlo crescere: un bilancio evolutivo che non nasconda i limiti e i punti ancora critici, anche se il fatto di conoscerli e saperli guardare rappresenta di per sé una grande opportunità per non farsene sopraffare, ma che espliciti soprattutto i cambiamenti, gli obiettivi raggiunti, i momenti difficili, in cui tutto sembrava insormontabile, e invece sono ormai alle spalle; un ricordo del cambiamento, perché spesso i ragazzi faticano a vedere quanto siano cambiati dal momento dell'ingresso a quello del saluto; e un riconoscimento del cambiamento, perché è importante che chi si è occupato a lungo e magari con una certa severità ed esigenza di intervenire sulle loro inadeguatezze possa adesso riconoscere che è valsa la pena di fare insieme così tanta fatica. Aiutare così il giovane a capire il suo cambiamento, e a distinguerlo dall'adeguamento, da quanto ha senz'altro dovuto fare per adattarsi a una condizione così particolare come la convivenza in comunità.

Aiutare i giovani a separarsi. Molti giovani ospiti hanno vissuto esperienze di abbandono da parte di legami significativi, che spesso sono “usciti di scena” senza grandi spiegazioni, o lasciando nel giovane una forte sensazione di rifiuto, di mancanza di valore. Non possiamo non sapere che per questi ragazzi l'approssimarsi della conclusione del percorso di comunità rappresenta la riproposizione dei tanti traumi da abbandono che hanno costellato la loro giovane vita; quelli che si instaurano con gli educatori sono legami molto profondi e significativi, ed è importante esserne consapevoli, per accompagnare all'uscita gli ospiti senza che debbano separarsi solo utilizzando la rabbia o la svalutazione. Tra le cose che non sempre ricevono la giusta attenzione c'è il bisogno di chi sta lasciando la comunità di sapere che verrà ricordato, che ha lasciato un segno nelle persone con cui ha condiviso questa faticosa esperienza. Per questo ha molto senso riempire la comunità di fotografie di ospiti e operatori: quando un ospite entra in comunità, conosce anche gli ospiti che non ha incontrati, tramite i racconti e i segni che hanno lasciato; e sa che lo stesso avverrà con ciò che lascerà lui. Perché gli educatori quando si avvicina il momento di un saluto intensificano il racconto di aneddoti che riguardano ospiti che non ci sono più? Dare esempio del fatto che chi passa da quel luogo viene ricordato vale molto più della più rassicurante delle dichiarazioni. Vedere che vengono ricordati gli altri ci conferma che lo stesso accadrà per noi, e ci permette di predisporci diversamente al saluto.

## Una proposta educativa

### L'intervento educativo paterno

Alla luce di quanto detto sinora, è il momento di avanzare una proposta educativa che possa risultare maggiormente efficace nel promuovere la crescita dei giovani ospiti delle comunità; una proposta educativa che risulta innovativa nei fatti, benché si tratti solo del recupero di un codice educativo "in via di estinzione", e che per essere recuperato ha bisogno di quel lavoro sulle resistenze degli educatori che abbiamo trattato in apertura. Un posizionamento educativo che permetta di restituire progressivamente ai ragazzi la responsabilità di decidere su ciò che li riguarda, anche se non condividiamo in pieno le loro scelte, e anche se riteniamo che le loro scelte possano comportare un margine di rischio; che non anticipi la risposta, offrendo al giovane un tempo e uno spazio di attesa che gli permetta di organizzare una possibile risposta, la sua risposta; che consenta di anticipare così l'essenza più profonda di ciò che lo aspetta a breve, ovvero la centratura sulle sue scelte e la necessità di imparare a chiedere aiuto<sup>26</sup>.

Una "nuova relazione educativa" che, avendo bene in mente la condizione di grande ambivalenza del giovane rispetto alla crescita, riesca a essere di stimolo per il raggiungimento di progressivi e misurabili obiettivi di autonomia. Questo approccio educativo, che favorisce l'incontro con la realtà

<sup>26</sup> *Il sabato del villaggio*, di P. Tartaglione, in Bastianoni P./Zullo F., *Neomaggiorenni e autonomia personale*, Carocci 2012.

anziché ricondurre le conseguenze delle azioni alla relazione con gli adulti di riferimento, spinge i giovani ad allenare le proprie capacità di scelta, e a spostare sulla realtà esterna le conseguenze delle proprie scelte.

Donald Meltzer (1980) diceva che *"l'adolescente è fermo a un quadrivio fra la comunità di bambini, adulti, coetanei e isolamento. Ogni partecipazione a ciascuna di queste possibilità implica stati della mente differenti e molto isolati gli uni dagli altri"*. Molto più di quanto non avvenga in altre fasi del ciclo di vita, nell'adolescente è pertanto normale che si possano osservare attivazioni molto differenti a seconda della parte di sé che viene sollecitata. Capita che operatori che propongono al giovane sollecitazioni differenti osservino organizzazioni di risposte davvero molto distanti, lasciandoci spesso nel dubbio di non stare parlando della stessa persona; un classico esempio è dato dal confronto tra l'osservazione degli educatori di comunità e alcuni tutor incaricati di accompagnare i giovani nelle prime esperienze in azienda: molto spesso capita che le immagini che si trovano a cercare di far convivere siano davvero molto diverse.

Il recupero, negli strumenti educativi, di un codice che parla alla "parte adulta" dei nostri ospiti, e la sollecita a venire allo scoperto, è pertanto una occasione da non perdere, soprattutto se siamo consapevoli del fatto che il "tema" principale dei nostri ospiti è proprio la crescita e l'ambivalenza nel percorso verso l'adulthood.

Come abbiamo sottolineato riportando gli esiti di una attivazione nella quale educatori e assistenti sociali erano chiamati a elencare le funzioni della comunità, quest'ultima è senz'altro animata da un codice educativo prevalentemente, e in alcuni casi quasi esclusivamente, materno<sup>27</sup>: cura, protezione, accoglienza, affetto, sono funzioni che rimandano schiettamente a obiettivi senz'altro propedeutici alla crescita, ma non necessariamente utili ad attivare un movimento verso l'età adulta. Spesso nelle formazioni mi capita di raccogliere consenso da parte degli educatori quando evidenzio il sostanziale ritiro del codice paterno nella Società e nelle principali Istituzioni educative, famiglia e scuola; gli stessi educatori mi dicono però che il codice paterno permane nelle Comunità. Ma il sollievo dura solo il tempo di chiedere qualche esempio di codice paterno: in genere mi vengono proposte, come esempi, azioni educative che rimandano a tutt'altro, generalmente all'imposizione di limiti o a posizioni di fermezza, autorevolezza e rigore, ma sempre centrati su una relazione che intende proteggere dall'errore; tutti

<sup>27</sup> A scanso di equivoci sottolineo che materno e paterno non rimandano a prerogative di genere: è molto frequente che a incarnare il codice materno sia un uomo e viceversa. I termini rimandano a una distribuzione dei compiti nella famiglia che è in via di superamento



aspetti molto importanti in una relazione educativa, ma che non sollecitano l'emergere della "parte adulta" dell'adolescente, e senz'altro non rimandano a quello che, in assenza di proposte migliori, e consapevole del fatto che il termine può indurre qualche malinteso, chiamiamo "codice paterno".

Che cos'è dunque questo poco attuale strumento educativo? Per trovarne una descrizione convincente sono dovuto tornare ai primi anni '80, e ricorrere alle parole di Franco Fornari, integrandole con quelle di Gustavo Pietropolli Charmet e Fulvio Scaparro<sup>28</sup>: "[Il codice educativo paterno promuove] *riconoscimento delle capacità, valorizzazione delle prestazioni, dell'efficienza, dell'autonomia, dell'indipendenza, della crescita, della capacità di decidere in modo personale, la volontà di battersi, di contare sulle proprie energie, l'esclusione di qualsiasi tutela di stampo materno* [la consapevolezza del fatto che non è possibile diventare adulti] *senza sofferenza, cioè senza separazione, lutto, lavoro, solitudine e competizione*".

È insomma la posizione educativa che ci introduce al fuori, che ci spinge a rischiare, a desiderare, che ci fa "nascere" socialmente. Una posizione che deve alternarsi con quella che protegge, cura, nutre, ma che non possiamo pensare che non vi sia contrapposta. La strada che ci incoraggia a intraprendere il codice paterno è senz'altro luogo dove si incontra il rischio, e dove le cadute sono all'ordine del giorno.

Ma è la strada che porta a diventare adulti.

Gli educatori che intendono interpretare fino in fondo una Tutela che non si limiti alla protezione nel breve periodo, e che vogliano lasciarsi conquistare dalla bellezza di accompagnare davvero i nostri ospiti verso la grandi sfide dell'età adulta, devono far vivere in tutto il percorso di comunità, in un crescendo mano a mano che si avvicina il momento della conclusione, il posizionamento educativo di spinta verso la crescita. Agli Educatori che vogliono incarnare questo ruolo ci sentiamo di proporre, a completamento del modello esposto fin qui, una serie di "esplicitazioni" del posizionamento educativo "paterno".

L'educatore che intenda sostenere il passaggio all'età adulta pertanto:

- Fa sempre prima domande *adulte*, per vedere se riceve risposte *adulte*! L'educatore evita perciò di sostituirsi al giovane o di proporgli prestazioni "agevolate" anticipando così una profezia di svantaggio sociale. L'educatore dovrà considerare il giovane come all'altezza di affrontare sfide adeguate alla sua età, anziché partire da richieste di performance più basse per poi eventualmente risalire. È importante che l'educatore

<sup>28</sup> Scaparro F, Charmet G.P., *Belletà, adolescenza temuta adolescenza sognata*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993.

sappia qual è lo standard, cosa è mediamente capace di fare in autonomia un giovane dell'età del proprio educando, e lo proponga come normale aspettativa; salvo naturalmente ritarsi, ma solo sulla base di una verificata inadeguatezza. Se non mettiamo il giovane nella condizione di fare da solo, non potremo mai (né noi né lui!) sapere se ha margini di crescita inesplorati

- Propone un intervento educativo "rischioso", nella consapevolezza del fatto che non potrà evitare in eterno le "cadute" del giovane, e pertanto è meglio se questi "inciampi" avvengono mentre c'è ancora presente un operatore in grado di dare una mano al ragazzo a rialzarsi, a comprendere il senso di quella caduta, e a studiare strategie per evitare o affrontare con maggiore consapevolezza le prossime
- Presta la sua relazione solo a favore di oggetti di lavoro chiari e concordati, sottraendosi a una proposta basata unicamente sulla relazione. Una delle prime cose che chiedono i ragazzi e le ragazze quando passano dalle nostre comunità agli appartamenti è: "quando abbiamo il colloquio?". Gli educatori allora chiariscono che tra persone grandi non c'è bisogno di uno spazio preordinato per parlare; che il colloquio potrebbe anche non esserci per molti giorni o settimane, oppure potrebbero essercene molti in un giorno: ma l'importante è avere consapevolezza del perché si richiede o si pensa di aver bisogno di incontrare gli educatori. Nella logica del dopo è da contrastare un approccio che dia per scontato che educatore e ospite debbano incontrarsi anche senza sapere il perché. Dobbiamo anticipare la realtà, e aiutare i giovani a chiedere la presenza degli adulti solo se hanno realmente bisogno del loro aiuto. Così facendo, i giovani apprenderanno velocemente a far affidamento sulle loro per quanto incomplete capacità, e a chiedere aiuto quando ne hanno bisogno, senza pensare di poterlo fare solo grazie ad appuntamenti preordinati.
- Deve sperare di essere progressivamente sempre meno utile per il giovane! L'intervento dell'educatore può protrarsi anche molto a lungo nel tempo, ma solo se il suo approccio tende a stimolare l'indipendenza del giovane dal suo aiuto. Per fare questo l'educatore deve essere disponibile a "perdere progressivamente importanza" per il giovane. E questo, che a logica sembra incontestabile, nella realtà non è sempre così semplice, soprattutto per quegli educatori che traggono soddisfazioni e motivazioni soprattutto dal fatto di essere investiti da grandi aspettative e riconoscimento da parte degli ospiti.
- Restituisce chiarezza circa le reali capacità e possibilità del giovane! Restituisce chiarezza dei suoi limiti, anziché proporre al giovane una immagine consolatoria e falsamente gratificante. I nostri ospiti hanno quasi sempre attraversato

storie di grande degrado, sofferenza, violenza, abbandono; è forte negli educatori il desiderio di dare loro una occasione per voltare pagina, e poter riscattare un passato così desolante. Per questo, talvolta, tendiamo a fornire ai ragazzi un riscontro falsamente positivo, sentendoci in grande difficoltà a restituire la reale immagine che stiamo osservando, spesso ancora così lontana dalla "sufficienza". Quante volte abbiamo visto professori dare voti altissimi a giovani detenuti, per dei compiti che invece sarebbero stati da rifare da zero; o operatori fornire false gratificazioni a giovani tirocinanti disastrosi, per il solo fatto che si sentivano a disagio a dare ai ragazzi una nuova delusione. Ma questa restituzione falsata non gratifica, bensì trae in inganno; per non assumerci la responsabilità di dare una delusione, lasciamo che sia il mondo esterno a farlo, ancora una volta creando una "bolla iperprotettiva", che non prepara al fuori, non considera il dopo. E rischia di confermare nei giovani la convinzione che possano stare bene ed essere gratificati solo all'interno della relazione educativa.

- Deve pertanto sapersi sottrarre alle richieste di aiuto del giovane, ogni volta che ritiene che siano intempestive, superflue o avanzate con modalità espressamente regressive. Quando i nostri ospiti entrano in comunità, è molto frequente che utilizzino modalità indirette per richiamare la nostra attenzione e segnalare una richiesta di aiuto: pensate ai ragazzi che trasgrediscono proprio sapendo che questo porterà l'adulto a richiamarli, aprendo la possibilità di comunicare un malessere, o ai giovani che mettono la musica al massimo volume per obbligare l'operatore a raggiungerli in stanza. Una modalità disastrosa di comunicare, se ci pensiamo, e senz'altro inadatta al "dopo". Deve venire pertanto il momento, in un percorso di comunità, in cui l'educatore deve iniziare a sottrarsi a questa modalità di comunicazione, e accompagnare l'ospite nella ricerca di strumenti più adatti all'età adulta.
- Deve saper vedere la crescita dei ragazzi, incoraggiando nel giovane uno sguardo attento ai progressi di autonomia, e aiutandolo a porre attenzione a ciò che "sa fare" anziché a ciò che "non sa fare". Lo sguardo degli educatori è in genere "educato" a vedere ciò che non funziona; i giovani vengono collocati in comunità perché qualcosa non funziona, e noi diventiamo degli esperti nell'individuare tutte le "falle" di funzionamento. Ma per preparare gli ospiti al dopo, questa capacità deve decisamente lasciare il passo a un'altra, e cioè quella di vedere ciò che nei nostri ospiti funziona, spesso anche più che bene, e aiutare anche loro a vederlo e riconoscersi tutte le capacità, anche quelle che magari non ci piacciono fino in fondo. È controproducente dedicare fino all'ultimo istante di comunità a cercare di porre rimedio ai "fattori di rischio", che se non siamo riusciti a contrastare è molto facile che rimarranno

tali, anziché a cercare, riconoscere e valorizzare i "punti di forza", o "fattori di protezione", che saranno invece le vere ancora cui riferirsi nelle difficoltà.

- Deve ridurre al minimo inevitabile la componente di "potere" insita in ogni relazione di aiuto e favorire con ogni mezzo una "inversione" del movimento della relazione di aiuto: sempre meno l'operatore che cerca il giovane, e sempre più il contrario. Del potere e delle resistenze degli educatori a parlarne senza moralismi abbiamo già detto. Giochiamo a piene mani il nostro potere nella relazione dal primo minuto in cui un giovane fa ingresso in comunità; dobbiamo necessariamente farlo fino all'ultimo? Per favorire la crescita dobbiamo decidere che su alcune scelte dei nostri ospiti, che pure non condividiamo, rinunceremo a far valere il nostro potere e accettare di "perdere" una contrattazione: "va bene, non sono d'accordo, ma facciamo come dici tu!". Solo iniziando a restituire potere decisionale ai ragazzi possiamo prepararli alla condizione naturale nella quale si troveranno un istante dopo aver salutato la comunità.
- Deve saper attendere. Se abbiamo detto essere fondamentale creare un vuoto di risposte, affinché il giovane sia obbligato a fare un passo avanti per riempire quel vuoto, dobbiamo resistere alla tentazione di riempirlo noi, perché sarebbe una occasione persa. Ma per fare questo bisogna essere in grado di aspettare, di lasciare che quel vuoto resti tale anche molto a lungo, dare così ai ragazzi il loro tempo per decidere quando e come fare un nuovo passo in avanti nella direzione dell'età adulta. Spesso si genera un fronte di attesa, nel quale ospite ed educatore aspettano che qualcuno si assuma la responsabilità di una scelta, e quando l'educatore pensa che questo spetti al giovane, dovrà sforzarsi di non sostituirlo risolvendo la situazione e riempiendo quel vuoto. Anche se questo volesse dire dover assistere a una fase di regressione del giovane, o al rischio di veder vanificati gli sforzi investiti in ipotesi progettuali evidentemente non più valide.
- Deve saper vedere quando la trasgressione è una volontà di emancipazione, ed è pertanto una cosa buona nello sguardo dell'autonomia. Possibile che la trasgressione delle regole della comunità debba essere "letta" e sanzionata allo stesso modo se avviene all'inizio o alla fine del percorso di comunità? Non mi sto riferendo alla trasgressione della Legge, naturalmente: quella si chiama reato, e se ne occupano i Giudici e le forze di polizia. Mi riferisco alle regole di quel luogo particolare, che ha regole particolari, e che hanno senso e valore solo in quel luogo; dunque, se un giovane sta per lasciare quel luogo, perché la sua scelta di non rispettarne alcune regole dev'essere vissuta per forza come un problema o qualcosa su cui "lavorare"? Capisco che la comunità possa decidere di non

permettere al giovane in uscita di trasgredire le sue regole, ma ritengo inspiegabile che quella scelta emancipatoria da regole che tra poco non avranno più luogo venga letta come un problema. Tutti noi, se ci siamo emancipati dalla famiglia di origine, lo abbiamo fatto decidendo che alcune regole della famiglia non ci andavano più bene, non avevano per noi senso al di fuori del contesto familiare. E in genere, se le abbiamo trasgredite, non abbiamo pensato che questo rappresentasse un nostro problema. Forse potremmo concedere la stessa cosa anche ai nostri giovani ospiti.

### In conclusione

Le nostre comunità accolgono giovani che hanno interrotto il percorso di crescita, che si sono ritrovati in un pericoloso stallo nel momento in cui hanno dovuto arrendersi all'evidenza che non avrebbero potuto magicamente accedere all'età adulta saltando il faticoso assolvimento dei tanti compiti evolutivi che caratterizzano questo "epocale" passaggio. Il tema principale che sta spesso tra le righe del nostro "contratto" con loro è quello di dargli una meta davvero desiderabile, per la quale valga la pena di lottare e affrontare quella che a loro sembra una montagna insormontabile. È il pensiero che nel futuro ci sia qualcosa di speciale che attiva i giovani e permette loro di superare i loro innumerevoli limiti.

E quindi è proprio importante fornire loro l'evidenza che si può essere soddisfatti di essere adulti; incarnare e interpretare questa evidenza è a nostro avviso il compito più importante tra i tanti sinora elencati. Ogni volta che diamo ai ragazzi una immagine dell'età adulta come una gabbia dalla quale vorremmo liberarci, o rappresentiamo l'idea che tutto sommato il futuro non ci ha riservato niente di speciale, diamo un colpo micidiale alla speranza dei nostri ragazzi, che, dopo averci fatto tanto faticare, hanno deciso di darci fiducia, chiedendoci di accompagnarli verso la promessa di un futuro speciale.

Lo dice meglio Charmet: *"perché gli adulti almeno questo debbono imparare a farlo: aiutare gli adolescenti a tenere in vita la speranza che esista un tempo futuro in cui si realizzerà la promessa e il desiderio. A questa condizione i ragazzi accettano qualsiasi sacrificio e anche qualche sopruso, ma se non si è in grado di presidiare la speranza allora è meglio tirarsi in disparte, poiché un adulto disperato è un killer di adolescenti"*<sup>29</sup>.

<sup>29</sup> Pietropolli Charmet G., *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina, 2000.

### Suggerimenti minimi di lettura:

Ariès, P., *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, 4.ed., 2006.

Bastianoni P., Zullo F., *Neomaggiorenni e autonomia personale*, Carocci, 2012.

Bowlby J., *Una base sicura*, Raffaello Cortina, 1996.

Charmet G., *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina, 2000.

Charmet G., *Fragile e spavaldo*, Laterza 2010.

Cirillo S., *Cattivi genitori*, Raffaello Cortina, 2005.

Cirillo S., Di Blasio P., *La famiglia maltrattante*, Raffaello Cortina, 1989.

Bertolé L., *Il miele e l'aceto*, Novecento Media, 2015.

Bertolé L., *Il rischio di educare*, Laurana, 2018.

De Zulueta F., *Dal dolore alla violenza*, Raffaello Cortina, 2009.

Foucault M., *Sorvegliare e punire*, Einaudi, 1976.

Jemmet P., *Adulti senza riserva*, Raffaello Cortina, 2009.

Luvarà E., *Un albero al contrario*, Rizzoli, 2017.

Maggiolini A. (a cura di), *Senza paura, senza pietà*, Raffaello Cortina, 2014.

Malacrea M., *Trauma e riparazione*, Raffaello Cortina, 1998.

Munforte G./Bertolé L./Tartaglione P., *Educare al futuro*, Franco Angeli, 2013.

Scaparro F., Charmet G., *Belletà*, Bollati Boringhieri, 1993.

Scaparro F./Roi G., *La maschera del cattivo*, Unicopli, 1992.

Tuggia M., *Alle comunità educative bastano tre mura*, in Animazione Sociale set/ott 2014.

Tuggia M., *Non solo un appartamento di sgancio*, in Animazione Sociale n. 308.

Winnicott D., *Il bambino deprivato*, Raffaello Cortina, 1996.

Zoja L., *Il gesto di Ettore*, Bollati Boringhieri, 2016.

La voce dei  
protagonisti:  
valutazione del  
percorso svolto  
e prospettive di  
lavoro<sup>30</sup>

Prima della giornata finale del percorso è stato inviato un questionario a tutti i partecipanti chiedendo di esprimersi sugli stimoli formativi che avevano trovato maggiormente utili e sulle azioni già messe in campo nella propria operatività. In particolare, il format del questionario prevedeva 5 item:

- Riflessioni/stimoli che ti hanno colpito durante il percorso formativo e come ti hanno spinto a modificare la tua pratica professionale
- Azioni messe in campo e cambiamenti attivati nel lavoro con i bambini/ragazzi e le famiglie (questa parte deve essere più concreta e descrittiva possibile)
- Risultati/cambiamenti osservati
- Eventuali criticità rilevate
- Spunti di riflessione ed eventuali proposte di approfondimento/intervento

Il questionario intendeva raccogliere un feedback sugli esiti del percorso formativo soprattutto riferibile agli effetti che esso ha prodotto in termini di ricadute nel campo professionale degli attori: quali riscontri nella pratica professionale si sono osservati, grazie agli stimoli ricevuti nel percorso formativo? L'introduzione di riflessioni teorico-metodologiche sono effettivamente servite ai partecipanti per innescare cambiamenti nella direzione degli obiettivi fissati per il lavoro con i bambini in comunità?

La riflessione e l'introduzione di questo strumento è emersa nel momento della progettazione dei percorsi formativi: volevamo realizzare un percorso che fosse capace di risvegliare nelle persone il dubbio, dubbio sulle pratiche consolidate da tempo, sulla necessità di riflettere e di trovare lo spazio-tempo necessario per farlo, sulle effettive ricadute che aveva il lavoro sociale ed educativo con i bambini. I percorsi, ciascuno a modo suo, hanno lavorato a creare prima un senso di "spaesamento", per poi condurre i partecipanti, in una sorta di cammino auto-poietico, a disvelare il senso stesso del lavoro educativo, e a costruire le metodologie e strumenti necessari e coerenti con quel senso del lavoro educativo. In questo percorso perciò diventava necessario riflettere sui cambiamenti innescati dall'azione formativa, capire se effettivamente gli stimoli si erano trasformati in pratiche, se le pratiche si erano trasformate in valore aggiunto in termini di riflessività degli operatori sociali.

In questa sezione proviamo a dare un quadro sintetico delle riflessioni degli attori, suddivise per percorsi formativi, a corredo dei percorsi illustrati in questo testo ma anche come fonte di riflessione ulteriore, che ci porti insieme a progettare nuove strade percorribili nel lavoro sociale con i bambini.

## Gli assistenti sociali

### Stimoli

Dalle risposte degli assistenti sociali partecipanti si evince come alcune dimensioni presentate dalla docente siano state fondanti nella riflessione sulla propria pratica professionale.

Prima di tutto l'attenzione, lo sguardo sul bambino, che da elemento tra gli altri torna a essere al centro dell'intervento dell'assistente sociale. La dimensione emotiva del bambino, il riconoscimento delle sue emozioni, del disagio di cui è portatore. Capire "come sta" il bambino, "riflettere sulle varie forme di maltrattamento e sui segnali visibili e sommersi del disagio del bambino", restituire "l'importanza di tenere focalizzato il disagio dei minori all'interno delle nostre relazioni", avere "una visione globale e più ampia dei problemi dei bambini e dei genitori", "la paura e la confusione vissuta dai bambini vittime; paura e confusione che difficilmente riusciamo a tradurre nei nostri moduli burocratici. Violenza paura e confusione che talvolta finiamo per "normalizzare" nelle nostre relazioni". Gli stimoli ricevuti ci portano a considerare non soltanto la centralità di bisogni del bambino nell'intervento educativo, ma soprattutto la sua dimensione emotiva e affettiva: ascoltare e riconoscere le emozioni dei bambini, anche quando questi sono espressione di disagio e dolore, riconoscere centralità al bambino nella sua dimensione affettiva, nella quale la famiglia di provenienza gioca un ruolo non eludibile, significa anche mettersi in gioco, lasciare che le emozioni dei bambini entrino in risonanza con le nostre, non avere paura di accoglierle

e costruire così un intervento che tenga conto realmente dei bisogni del bambino, che non restino lettera morta in mezzo agli atti burocratici. Dare valore alla sfera emotiva permette tra l'altro di riconoscerne la portata anche presso i bambini e le famiglie: *"tenere focalizzato il disagio dei minori all'interno delle nostre relazioni per permettere ai nostri interlocutori di raccogliere il nostro vissuto"*. La dimensione emotiva nella professione spicca come elemento centrale ma sempre taciuto, resta sullo sfondo come un aspetto non riconosciuto, che come tale crea difficoltà tra gli operatori, che delle emozioni trattano ma di cui non si occupano come elemento riconoscibile, tanto che tra le criticità espresse si annovera *"le resistenze personali e professionali nell'affrontare argomenti di grande portata emotiva con i minori in diverse fasi di crescita"*.

Una seconda dimensione, legata in qualche modo alla prima, è incentrata sul tema dell'allontanamento del minore dal nucleo familiare: *"soffermarmi maggiormente su come il minore vive l'allontanamento, sulle sue emozioni, paure e soprattutto sulla confusione che il cambiamento crea in lui"*. Anche qui riemerge la dimensione emotiva, del bambino ma anche dell'operatore: quando l'allontanamento viene vissuto come "ultima ratio" o come intervento di urgenza, esso viene vissuto con paure e resistenze da parte di tutti gli attori, ma quando diventa parte di un progetto più ampio, anche l'allontanamento diventa un evento costruito per l'interesse del minore, e della famiglia stessa. In questo quadro anche l'Autorità Giudiziaria deve essere *"usata come strategia e non come minaccia per innescare processi di cambiamento e consapevolezza"*, in una cornice di condivisione tra servizi incentrata sull'intervento a favore dei bambini.

Un ultimo aspetto rilevato è l'innovatività di fare formazione multi-professionale: dal confronto tra attori nel contesto formativo deriva l'ascolto di altri punti di vista, *"Ho particolarmente apprezzato l'opportunità di fare formazione con altre categorie di professionisti"*, questo confronto, oltre ad andare a incidere sulla cultura organizzativa di provenienza e aprire piste di riflessione multidisciplinari sottolinea *"l'importanza di elaborare e condividere insieme alla struttura d'accoglienza il progetto di tutela del minore per evitare di realizzare interventi contraddittori"*.

#### Azioni messe in campo, criticità e cambiamenti attivati

Dalla riflessione sugli stimoli proposti, è stato chiesto agli operatori di provare a utilizzare tra il penultimo e l'ultimo incontro (con un intervallo di tempo di circa due mesi), gli strumenti proposti e le riflessioni emerse, all'interno dei propri contesti professionali. Dal questionario si evidenzia come le

dimensioni emerse come stimoli ritornino anche nella pratica professionale.

L'utilizzo di griglie di valutazione, che permettono di dare *"al nostro operato maggiore professionalità"*, che *"conferisce maggiore spessore al lavoro di valutazione. Conferisce trasparenza e oggettività al lavoro con le famiglie e scardina il vissuto vittimistico delle famiglie inadeguate"*, che sostiene gli operatori in una valutazione puntuale e al tempo stesso globale: *"individuando più nello specifico i punti di forza e debolezza utilizzando maggiormente la griglia"*, *"l'utilizzo della griglia di valutazione risulta utile per una visione più globale e più ampia dei problemi dei figli e dei genitori nelle situazioni di rischio anche per esplorare aspetti che spesso vengono sottovalutati fornendo così una maggiore oggettività della valutazione"*. Ma la griglia diventa anche strumento di supporto proprio nei casi difficili: *"utilizzo la griglia per essere supportata in situazioni particolarmente problematiche e che ci potano dubbi e perplessità, nelle situazioni di rischio ed esplorare aspetti che nella pratica quotidiana possono sfuggire"*; *"l'utilizzo della griglia è utile per quelle situazioni problematiche per cui si riscontrano dubbi sull'eventuale collocamento o segnalazione all'Autorità giudiziaria"*. La griglia di valutazione dunque diventa, come altri strumenti di lavoro, una sorta di antidoto al rischio insito nella professione di arrendersi alla burocratizzazione e "normalizzazione" del proprio lavoro con bambini e famiglie, che ha invece bisogno continuamente di essere pensato, riflettuto, problematizzato. In questo quadro la griglia di valutazione diventa uno strumento a potenziamento della dimensione riflessiva e generativa di nuove pratiche di intervento sociale.

Anche il lavoro di rete come modalità di lavoro, da valore aggiunto all'intervento sociale: *"potenziando lavoro in rete, ho riscontrato una ricaduta positiva nella gestione dei casi"*; *"potenziare il lavoro di rete con gli altri professionisti così da apprendere ancora di più come il minore vive la situazione nelle sue varie fasi"*; si tratta cioè di creare team di lavoro utili non soltanto nella gestione dei casi, ma a monte, di comprendere il vissuto del minore secondo i diversi punti di vista per immaginare e progettare un intervento davvero calibrato sui bisogni del bambino.

È il confronto, e quindi l'azione riflessiva, a impennare il lavoro multi-professionale: *"Il maggiore confronto con le strutture di accoglienza per analizzare come sta il bambino, i bisogni e le esigenze, valutando gli interventi a sostegno anche attraverso servizi che seguono i genitori per avere una maggiore lente di ingrandimento sul bambino"*, *"l'importanza di elaborare e condividere con gli operatori della struttura d'accoglienza il progetto di tutela del minore, evitando così il rischio di realizzare interventi diversi e contraddittori"*. In mancanza di un confronto multi-professionale l'intervento non è solo meno efficace, ma



diventa contraddittorio e quindi in ultima analisi può diventare addirittura dannoso. Del resto questa dimensione del "fare rete" è importante anche quando viene a mancare, ed è indicata come fattore di criticità: *"l'Equipe multidisciplinare è restia a prendersi responsabilità anche per fare accertamento del danno se non c'è già un decreto del Tribunale", "A volte si ha la percezione di essere sempre soli nella presa in carico dei minori che dl nucleo familiare"; "durante la giornata di formazione multi-professionale è emersa spesso la difficoltà, sia dei servizi che delle strutture, di condividere i percorsi e gli interventi e di una maggiore presenza e collaborazione"*.

Il terzo "asse" di riflessione è la centralità del bambino e la necessità di ascolto e relazione con il bambino, che deriva da questa visione. *"Porre maggiore attenzione all'ascolto del minore, riconoscendolo al centro del processo di aiuto e tutela"*, diventa necessario *"condividere decisioni e interventi che hanno inevitabilmente ricadute sulla loro vita"*. Ritorna la dimensione emotiva: *"la valutazione delle recuperabilità genitoriali è stata effettuata innanzitutto cercando di abbassare le difese, dando attenzione anche alle aspettative personali e alle risorse attivabili"*: dunque al riconoscimento di alcuni temi si è potuto aggiungere la dimensione operativa, in cui l'aspetto emotivo è centrale e come tale deve essere affrontato, anche attraverso l'uso di strumenti che abbassino il potenziale emotivo non gestito e introducano elementi di analisi.

Nella pratica questo si è tradotto in maggiori colloqui con il minore, indirizzati a comprendere le emozioni e il vissuto del bambino, una maggiore osservazione del bambino e del nucleo familiare, in un confronto con l'equipe multi-professionale sul caso; ma soprattutto è la dimensione di consapevolezza che si indica come maggiore cambiamento attivato: Maggiore consapevolezza del ruolo, maggiore trasparenza tra assistenti sociali e minore; maggiore sicurezza nella definizione degli obiettivi; maggiore condivisione e comprensione degli obiettivi da raggiungere e raggiunti.

#### Spunti di riflessione e proposte di approfondimento

In conclusione del questionario si chiedeva di indicare eventuali spunti per una prosecuzione dei percorsi; in coerenza con quanto indicato sopra, le assistenti sociali hanno evidenziato un forte bisogno di accedere a percorsi di supervisione e di accompagnamento, in una sorta di formazione continua. Accanto all'esigenza di riflessività, si sottolinea l'esigenza di continuare e approfondire lo scambio con altre professionalità, con la stessa chiave riflessiva ma anche operativa: la riflessione sul proprio operato come garanzia di efficacia e di coerenza degli interventi.

## Gli educatori di comunità per bambini

#### Stimoli

Gli stimoli che i partecipanti ci dicono aver ricevuto sono categorizzabili in tre focus di attenzione, strettamente legati (concetto di trauma e vissuto traumatico, emozioni dell'operatore e relazione dell'operatore con bambino e famiglia), essi si possono situare nella dimensione della riflessività professionale, tesa a modificare le pratiche professionali; e un'attenzione metodologica, il confronto con gli assistenti sociali e gli operatori di altre comunità educative, che ha lavorato sulla dimensione di rete e di riflessività.

Il concetto che sembra aver colpito maggiormente gli educatori è quello di traumatizzazione secondaria. Ovvero il fenomeno per cui gli operatori che lavorano a stretto contatto con il trauma si trovano a vivere delle esperienze traumatiche, con tutto quello che consegue.

*La riflessione sul minore traumatizzato all'interno della relazione di attaccamento con il caregiver e come ciò si ripercuote nella relazione che il minore traumatizzato instaura con l'educatore caregiver mi hanno portato a riflettere da un altro punto di vista su temi come quello della distanza/vicinanza o quello dei riattivatori traumatici.*

La dimensione riflessiva emerge fortemente quando gli operatori mettono in relazione gli stimoli ricevuti durante la formazione e la ricaduta sulla propria riflessività e pratica professionale: *"Ciò mi ha portato a pensare in maniera differente il tema della giusta distanza nel rapporto col minore, ho cominciato a*



*cercare di rileggere le situazioni di aggressività e violenza cercando le avvisaglie di tali comportamenti e gli elementi significativi che precedono questi comportamenti identificandoli come riattivatori traumatici”; “Questo percorso formativo mi ha portato a riflettere su alcune delle mie pratiche educative. Il punto di partenza di questo percorso è stato il concetto di trauma. Può sembrare scontata la presa di coscienza da parte di noi educatori rispetto al fatto che un minore assume determinati comportamenti perché traumatizzato, in realtà però non sempre abbiamo a mente questo principio. Spesso quando i minori si relazionano a noi da “maltrattanti”, in noi educatori prevalgono una serie di sentimenti, di paura e di rabbia il più delle volte, che non sempre riconosciamo e che ci fanno agire in un certo modo; questo percorso mi ha senz’altro aiutato a comprendere che per gestire i comportamenti che derivano da un trauma, bisogna avere sempre bene a mente l’esistenza del trauma stesso.”; si valorizza il passaggio logico dal riconoscimento del trauma all’adesione a un approccio che da questo evento parte per stabilire pratiche di accoglienza: “fondamentale la calibrazione della vicinanza affettiva. possedere conoscenze specifiche rispetto “il funzionamento post-traumatico e la disorganizzazione” utilizzando un approccio riparativo e non prettamente educativo rapportandosi con il minore in modo coerente rispetto il proprio vissuto traumatico”.*

Il secondo focus considerato rilevante nel percorso è stata l’emotività dell’operatore, focalizzando l’attenzione soprattutto sulla possibilità di dare voce a emozioni e sentimenti difficili da riconoscere a se stessi e da condividere con i colleghi e gli altri operatori del caso: *“le esercitazioni che mi hanno permesso di fare delle riflessioni sulle mie emozioni e su quelle del minore”, “avere la possibilità di uno spazio dedicato alla riflessione delle emozioni provate in determinate situazioni mi ha permesso di notare gli effetti che l’emotivo ha sulla relazione con il minore che prima non riuscivo a percepire”; “le riflessioni circa l’emotività dell’educatore, il problema a riconoscersi, ad accettarsi e di conseguenza a gestirsi come dotati di sentimenti umani normali e inevitabili mi sono servite ad accettare i miei vissuti emotivi di sconforto rispetto alle reazioni dei minori”. Lo spazio dedicato alle emozioni, la possibilità di aprire lo spaccato emotivo degli operatori, far venire alla luce ciò che sta sotto gli atteggiamenti e i comportamenti che gli operatori mettono in atto quotidianamente, e riconoscerlo, ha permesso anche di aprire spazi di riflessività che consentono di andare a modificare quelle pratiche: “Cerco sempre più di non nascondere o mistificare a me stessa, i miei vissuti e di dividerli il più possibile in équipe.”; “ho capito cosa dovessi fare, non mettere in gioco la mia esperienza lavorativa ma quella personale”; “punto di riflessione è quello inerente al mondo emotivo dell’educatore, non è importante cosa “faccio” o “dico” ma cosa provo mentre “dico*

*o faccio”. quindi riconoscere le mie emozioni ed essere in grado i gestirle al fine di farle diventare una risorsa nel rapporto con il bambino durante il suo percorso in comunità. questo metodo sarà la base del mio lavoro”.*

Il terzo focus rilevante è stato il lavoro sul triangolo educatore-minore-famiglia e il riposizionamento dell’operatore verso la famiglia: *“Questo percorso mi ha inoltre aiutato a riflettere sulla centralità della famiglia del minore e sul nostro dovere da educatori di prendere in carico il minore e la famiglia perché non è possibile scindere le due cose e, anche in situazioni estreme in cui non c’è possibilità di ritorno, riconoscere il valore del legame con i genitori.”; “il discorso del triangolo relazionale educatore- genitore – minore mi ha permesso di dare più importanza al genitore del minore, in modo particolare durante le visite protette”.*

Infine la dimensione di rete e riflessività multi-professionale, conseguenza della metodologia adottata durante la formazione, dall’approccio dialogante e partecipativo, teso a valorizzare i partecipanti nel ruolo di protagonisti di formazione generativa, l’aver potuto condividere pensieri ed emozioni con colleghi appartenenti ad altre realtà, ha permesso ai partecipanti di condividere punti di vista e pratiche diverse, confrontarsi e arricchirsi ognuno della prospettiva dell’altro, riconoscendo similitudini e differenze: *“ciò che mi ha colpito maggiormente è stato l’ascolto e il confronto fatto con altri colleghi”; “ciò che più mi ha colpito e aiutato durante questo percorso è stato il confronto con le altre comunità”; “il confronto fra le esperienze vissute da vari educatori. Questi incontri mi hanno aiutato nel comprendere cosa avevamo in comune nel nostro operare, ma anche le differenze nel fare determinate azioni durante il nostro turno di lavoro”; “il venire a conoscenza e mettere in atto altri strumenti e risorse utilizzate dai miei colleghi con maggiore esperienza professionale, per curare il bambino traumatizzato e riparare la sua concezione di “mondo malevolo”.*

#### Azioni messe in campo, criticità e cambiamenti attivati

Dalle riflessioni emerse dagli stimoli proposti, le pratiche sono andate effettivamente a modificarsi, si sono cioè innescati dei cambiamenti soprattutto negli atteggiamenti e comportamenti degli operatori, nelle direzioni individuate sopra: gestione delle emozioni dell’operatore e relazione con bambino e famiglie. Infine, l’arricchimento del confronto tra attori ha permesso di rivedere il lavoro in rete.

L’aspetto più significativo del rimando è stato che gli educatori hanno provato a fare delle cose nuove proprio in riferimento al tema che nel percorso formativo è risultato, per loro stessa ammissione, più ostico: accogliere e lavorare anche con il

genitore sofferente: *“vedere le risorse delle famiglie piuttosto che i limiti”; “durante la visita del genitore durante le festività natalizie siamo riuscite a gestire meglio la visita e instaurare un rapporto di fiducia con la famiglia e assicurare il minore”; “con le famiglie sto cercando di soffermarmi più sulle loro risorse, che sui loro limiti, cercando di cogliere dietro determinati atteggiamenti la sofferenza personale che vivono, mostrando loro un atteggiamento più comprensivo”; “attuare nuove strategie durante gli incontri protetti cercando di essere più comprensivi nei confronti dei genitori cercando di partire dalle loro capacità per favorire un contatto con il minore e non dai loro limiti”; “ho modificato l'approccio nel parlare al minore della sua famiglia. ora riesco meglio a parlare loro dei genitori senza paura di fargli male, infatti nel corso è emerso che è meglio un dialogo più trasparente possibile”; “un'altra azione messa in atto è stato sviluppare un adeguato equilibrio nel posizionarsi nel “triangolo relazionale”; “fino a qualche mese fa le visite erano momenti di litigio tra il minore e la famiglia, adesso sono migliorati, e in qualche modo siamo riusciti a non far perdere equilibrio del bambino”; “faccio maggiore attenzione ai segnali inviati dai bambini non perdendo di vista la loro storia, coinvolgendo le loro famiglie di origine e non nella crescita del minore”.*

Questo ha comportato, nella quotidianità del lavoro, di apprezzare alcuni risultati immediati, a conferma che l'andare a lavorare su atteggiamenti e comportamenti degli operatori può innescare cambiamenti reali nei soggetti destinatari delle azioni educative: *“il bambino si è tranquillizzato e i suoi comportamenti nei riguardi degli educatori sono migliorati ed è riuscito a esprimere serenamente i propri sentimenti, la madre è diventata più tranquilla e vede noi educatori con un occhio diverso e si fida del nostro lavoro e ha iniziato a assicurare al bambino dicendogli di ascoltarci perché lavoriamo per il suo bene”; “ho notato così che il minore accetta di più la sua situazione e quella della sua famiglia, e questo aver consapevolezza si riversa in atteggiamenti positivi (nella mia esperienza) sotto il punto di vista comportamentale, perché si sente spronato a fare meglio per migliorarsi come persona”; “ho iniziato a sperimentare un cambiamento positivo nello sviluppare un adeguato equilibrio nella relazione educatore- bambino- genitore, comprendendo come sia importante, per poter agire con il bambino, relazionarsi in modo equilibrato con il genitore”.*

La dimensione emotiva dell'operatore implica uno sforzo di auto-riflessività durante la pratica professionale, che induce a pratiche più consapevoli anche emotivamente: *“cerco di contenere un mio bisogno di pormi come salvatore, lasciando che il minore divenga più autonomo possibile. invitarlo a verbalizzare i suoi bisogni, a esprimere i suoi desideri, a esternare ciò che sente e che vuole, semplicemente costringendomi a non anticipare i suoi bisogni”; “sto provando a mettere in campo azioni più*

*consapevoli, che garantiscano al minore un adeguato livello di protezione, comprensione e contenimento tenendo presente la centralità che ha per il minore la sua famiglia. Quando il minore assume comportamenti aggressivi, provo a contenerlo invitandolo poi successivamente a verbalizzare le sue emozioni, dando loro un nome”; “ho sviluppato una maggiore protezione mentale nei confronti del bambino, per allontanarlo dal senso di colpa della situazione dei genitori, e sostenerlo a livello empatico.”; “grazie alle tematiche affrontate durante gli incontri e alle esercitazioni fatte ho avuto la possibilità di vedere le dinamiche che vivo in comunità ponendo attenzione alle mie emozioni”; “mi ha permesso di elaborare risposte più efficaci anche nei confronti dei minori e di situazioni più difficili da gestire”; “nel mio atteggiamento emergono significative differenze nel pormi con il minore”; “questo percorso mi ha aiutato sicuramente a riconoscere ed elaborare le mie emozioni, emozioni che inevitabilmente si attivano di fronte a minori traumatizzati e che spesso si incrociano anche con i miei vissuti”.*

Il riconoscimento delle proprie emozioni apre lo spazio emotivo per riconoscere le emozioni e la portata del vissuto traumatico del bambino, e questo si riflette proprio sul benessere del bambino accolto: *“nel momento in cui il minore si sente accolto e capito accoglie più facilmente e velocemente l'aiuto; riduzione di crisi esplosive”; “crisi meno intense”; “grazie alla comunicazione chiara che si attua con i bambini si permette di instaurare un rapporto di familiarità e fiducia durante la permanenza in comunità”; “ho notato come le reazioni dei minori cambiano quando si sentono accolti e compresi. leggere in anticipo i segnali di agitazione corporea, riuscire a leggere in tempi brevi gli stimoli esterni riduce notevolmente la frequenza di crisi di rabbia offrendo maggiore opportunità di lavoro sulle emozioni e su ciò che sta accadendo. i bambini sentono di potersi fidare maggiormente quando sentono che l'adulto che gli sta accanto nutre un sentimento sincero ed è lì per aiutarlo”; “osservo i piccoli cambiamenti : negli ultimi tempi riescono a trascorrere il tempo quasi sereno. e il bambino è meno agitato/aggressivo dopo la visita con i genitori”.*

Infine, anche nella dimensione organizzativa del lavoro in equipe, si dà maggiore importanza al valore del confronto con altri professionisti, per il raggiungimento di obiettivi comuni: *“lavoro d'equipe: abbiamo creato una rete passandoci più informazioni possibili per poter ricostruire l'origine del malessere del minore parlando con la minore e cercando di capire il suo vero stato d'animo”; “le riunioni d' equipe che si svolgono regolarmente con una cadenza settimanale, sono un'azione importante perché permettono di confrontarsi e chiarire ogni dubbio per mettere in pratica interventi educativi personalizzati per ogni minore ospite. Fondamentale per me è rendere i bambini consapevoli del loro percorso, del progetto che è stato elaborato per loro con l'unico*

*scopo di garantirgli un futuro migliore”.*

Proprio il confronto tra attori e l'individuazione di alcuni frame cognitivi comuni rispetto all'oggetto dell'intervento sono stati gli “ingredienti” per costruire pratiche più efficaci: *“il dialogo instaurato con la minore e il lavoro di equipe ha fatto in modo da limitare l'entità della crisi”; “quando si ha un problema con il minore, bisogna parlare con l'equipe, perché il lavoro di gruppo è più forte di tutto e soprattutto nei casi difficili con il minore non mettersi ne avanti e ne indietro a esso, ma a fianco, sostenere il suo dolore e alleggerirlo”; “grazie alle riunioni secondo me aumenta la stima, il rispetto e la fiducia per i reciproci ruoli professionali e interventi”; “l percorso formativo ha permesso all'intera equipe educativa di adoperare modalità di intervento e comunicative adeguate al mondo interno del bambino traumatizzato, dove nello specifico “capacità relazionali, disponibilità emotiva, una relazione significativa con il bambino, la convinzione della necessità di informare il minore e dare significato al proprio vissuto”, consentono all'educatore di divenire un riferimento per il minore favorendo il costituire di una relazione “sana” bambino/educatore”.*

D'altro canto gli operatori sottolineano anche la portata degli stimoli proposti e la necessità che questi stimoli si “depositino” nel tempo, si interiorizzino cioè quei cambiamenti che saranno poi generatori di nuovi comportamenti: *“non sono ancora stata capace di tradurre le riflessioni fatte in strumenti operativi che possano concretizzare al meglio quello che è un lavoro interiore, ma che ha bisogno di mezzi oggettivi per non cadere nella soggettività”; “non è semplice immaginare strumenti pratici e concreti che mettano in atto tutte le riflessioni fatte durante questo percorso formativo”; “nelle situazioni in cui si sente la necessità di dare risposte veloci e immediate non sempre si riesce a dare risposte mettendo in connessione la sfera emotiva con quella razionale e fantastica”; “a volte non sempre si riesce a dare risposte immediate efficaci ma si rende necessario stabilire un tempo per poter pensare a delle risposte utili e funzionali”.*

Infine una difficoltà viene attribuita al lavoro di rete: *“le criticità invece si riscontrano, per quanto mi riguarda, nei rapporti con altre istituzioni, tribunali e tutori, con cui spesso manca la collaborazione, soprattutto quando si attuano provvedimenti di affidamento, talvolta queste istituzioni tendono a ignorare il lavoro svolto dalla struttura e facilitare di più il percorso delle coppie inviate per l'adozione, senza tener conto neanche dei sentimenti dei minori che molto spesso vengono sradicati bruscamente dalla comunità per essere inseriti in famiglia senza pensare, al tempo passato e i legami instaurati con tanto lavoro nella struttura”.*

### Spunti di riflessione e proposte di approfondimento

La domanda di approfondimento ricade principalmente sulla dimensione della progettazione e co-progettazione con gli altri attori della rete: da un lato si richiede in sostanza di realizzare l'incontro tra teoria e pratica in una progettazione di interventi che siano *efficaci e possibili* e che non si limitino al qui e ora ma si interrogino sul futuro: *“progettazione efficace e fattibile per i minori che escono dalla comunità: quale accompagnamento per il dopo comunità?”; “progettazioni efficaci e possibili, davanti ai minori “difficili”: quale futuro possibile fuori dalla comunità?”; “mi piacerebbe approfondire la riflessione fatta sulla preparazione dei ragazzi al “dopo comunità”.* D'altro canto la richiesta di sostegno formativo va nella direzione del coinvolgimento di tutti gli attori della rete e nella progettazione di equipe: *“vorrei approfondire l'argomento inerente alla collaborazione tra comunità e istituzioni al fine di garantire, in casi di provvedimento di affido, al minore, alla coppia e a tutta l'equipe un percorso sereno, collaborativo e professionale per raggiungere il momento dell'inserimento in famiglia del minore il più sereno possibile”; “approfondire la co-progettazione degli interventi educativi tra servizi sociali – tribunale – comunità”; “la comunicazione che spesso è sbagliata sia con i minori che con i genitori ma soprattutto con il gruppo di colleghi”.*

Infine si esplicita la necessità di strumenti, che hanno il compito di tradurre in sostegni alle pratiche gli spunti di lavoro proposti: *“approfondimento sull'argomento inerente ai metodi di accompagnamento delle coppie adottive durante il loro percorso con il minore a loro abbinato nel contesto della struttura che lo ospita”; “mi piacerebbe venire a conoscenza di alcuni strumenti stimati dai formatori come utili”.*

## Gli educatori delle comunità per adolescenti

In sintesi, dai contributi dei partecipanti, emerge una buona consapevolezza maturata rispetto ai concetti di base del lavoro con gli adolescenti, affrontati nel corso della formazione.

Il lavoro sull'autonomia e sulla preparazione del "dopo comunità", inteso come capacità progettuale dell'educatore, diventa la chiave di lettura dell'intervento educativo in comunità: *"La capacità che deve avere l'educatore di progettare, nel momento in cui il ragazzo fa il proprio ingresso in comunità, la fine del suo percorso. Ovvero un intervento educativo risulta efficace e promuove il reinserimento sociale del ragazzo solo se ha stabilito con chiarezza le finalità e gli obiettivi che quest'ultimo deve conseguire"*; *"Riflettere sull'accoglienza di un minore all'interno di una comunità, sulle azioni iniziali che si compiono per rendere il luogo non spaventoso e il più ospitale possibile"*. La riflessione sul ruolo dell'educatore, in affiancamento e non in sostituzione del minore, il potere inteso come intenzionalità e responsabilità dell'azione educativa: *"Cura non va intesa come assistenza ma come sostegno e supporto in un periodo della vita del ragazzo a cui occorre accompagnamento"*; *"Questione del potere inteso come "potere di influenzare e trasformare l'altro". Prima di questo percorso formativo non mi è mai capitato di pensare al potere in termini di responsabilità"*; *"Autonomia: la necessità di proporre interventi rischiosi non solo al fine di soddisfare l'urgenza e il bisogno del minore di potersi sperimentare e mettersi alla prova, ma anche per cercare di comprendere se esistono in lui dei margini di crescita"*; *"Principio secondo cui l'agire educativo deve essere*

*sempre guidato dall'intenzionalità"*. La relazione educativa tra educatore e ragazzo, come relazione di corresponsabilità: *"ogni cambiamento è impossibile se non c'è un rapporto sano tra educatore e ragazzo"*; *"Gli educatori non hanno la possibilità di reprimere e quindi di influenzare i comportamenti degli adolescenti, l'educatore può semplicemente portare a conoscenza le regole da rispettare e che i minori sceglieranno se rispettarle o meno in base a una loro valutazione"*; *"Nel momento in cui un ragazzo trasgredisce le regole della comunità l'educatore deve denunciare e non coprire"*; *"Non essere troppo tutelanti e sempre presenti, ma far in modo che i ragazzi sbaglino in modo tale da imparare dai propri errori"*; *"come evitare alcuni errori nella relazione con l'utente, per esempio gestire al meglio la componente affettiva"*.

Infine, ritorna il tema del vissuto emotivo degli operatori: l'ascoltare i propri vissuti e le proprie emozioni diventa uno strumento per acquisire consapevolezza e restituire intenzionalità e riflessione all'azione educativa: *"Non dobbiamo dimenticare che anche noi siamo umani e che la nostra parte emotiva è una componente fondamentale di ciò che siamo e potremmo essere per i ragazzi."*; *"Necessaria una continua analisi su sé stessi prima di farlo con gli altri"*.

### Azioni messe in campo, criticità e cambiamenti attivati

Dalle riflessioni emerse i primi cambiamenti sono proprio quelli nella dimensione della riflessività sul proprio agire professionale, nell'incrocio tra emozioni dell'operatore, aspettative dell'utenza, strategie adottate: *"Mi sono chiesto con maggiore frequenza "A che cosa serve il tipo di intervento che sto attuando? È funzionale a poter modificare quel determinato comportamento?"*; *"Una maggiore attenzione è stata rivolta anche alle emozioni che emergono nella relazione con i ragazzi (più spesso la rabbia, la paura e la tristezza), quindi a riconoscerle, a "sentirle" e a maneggiarle con maggiore consapevolezza"*; *"Ho riconsiderato il concetto legato al "favorire l'autonomia nel minore" cercando di essere meno protettivo verso i ragazzi e a non offrire le soluzioni ai problemi sostituendomi a loro, ma a lasciare che siano i ragazzi stessi a utilizzare le risorse e gli strumenti che hanno a disposizione, considerandoli in grado di fronteggiare sfide adeguate alla loro età"*; *"Il lavoro più difficile sta proprio nel guidare le ragazze, mettendosi al loro fianco e non al loro posto, affinché un domani possano essere le donne che desiderano. È necessario che il raggiungimento di obiettivi non siano scelti per assecondare le aspettative degli adulti, ma che vengano desiderate dalla ragazze e realizzati mediante percorsi di apprendimento di nuove competenze e abilità sociali"*; *"ho iniziato a modificare le mie azioni con i ragazzi e le loro famiglie, assumendo un atteggiamento e valutazione più oggettiva e distaccata"*; *"Sviluppo di un agire educativo più consapevole"*; *"Maggiore*

*consapevolezza della proprie competenze;"; "Miglioramento nella gestione della frustrazione dinnanzi a fallimenti educativi e alla trasgressione delle regole da parte delle ospiti".*

E proprio l'innescio di riflessioni circa il proprio posizionamento nella sfera della relazione educativa con i ragazzi ha portato risultati anche tra i ragazzi stessi: *"L'adozione di un atteggiamento orientato a mettere in atto degli interventi rischiosi al fine di favorire e incoraggiare l'autonomia del minore stesso mi ha permesso di instaurare delle relazioni maggiormente improntate sulla fiducia e su una conoscenza più approfondita dei ragazzi"; "Ragazzi più volenterosi e più autonomi".*

Resta problematico il tema dell'intervento nei casi di ragazzi che presentano una patologia, anche perché si lamenta la carenza di strutture ad hoc e professionalità in struttura. Una criticità riscontrata durante il percorso è relativa alla metodologia adottata in formazione, per cui si richiede maggiore coinvolgimento dei partecipanti e una modalità formativa più incentrata sul l'attività laboratoriale/esperienziale.

#### Spunti di riflessione ed eventuali proposte di approfondimento

Gli spunti di riflessione vanno nella direzione di approfondimento di alcune tematiche già affrontate nel percorso intrapreso, ma che probabilmente necessitano di un ulteriore fase di accompagnamento: *"Il lavoro che si potrebbe realizzare con i genitori del minore deviante"; "Personalmente credo che sia molto importante riprendere il discorso sul cambiamento, sia delle comunità che quello generazionale"; "Il tema del "dopo comunità". Lasciare gli utenti in condizioni di autonomia e prepararli ai cambiamenti a cui andranno incontro"; "Saper gestire le frustrazioni proprie e altrui, l'aggressione verbale e soprattutto quella fisica (una maggiore tutela nei confronti dell'educatore)".*







