



**UNIVERSITÀ DI PARMA**

# UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PARMA

**DOTTORATO DI RICERCA IN  
" PSICOLOGIA "**

**CICLO XXXII**

**COMUNITA' EDUCATIVE PER MINORI: RAPPRESENTAZIONI E VISSUTI DI OPERATORI E  
RAGAZZI**

**Coordinatore:**

**Chiar.ma Prof.ssa Luisa Molinari**

**Tutor:**

**Chiar.ma Prof.ssa Luisa Molinari**

**Co-tutor:**

**Chiar.ma Prof.ssa Nadia Monacelli**

**Tutor aziendale:**

**Dott. Marco Papotti**

**Dottoranda: ROBERTA MARCHESINI**

Anni 2016/2019

# INDICE

<b>INTRODUZIONE</b>	<b>Pag. 4</b>
<b>1. LE COMUNITA' RESIDENZIALI PER MINORI</b>	
<b>1.1 Introduzione</b>	<b>Pag. 7</b>
<b>1.2 I sistemi residenziali per minori in ambito internazionale: dagli istituti alle comunità</b>	<b>Pag. 9</b>
<i>1.2.1 Gli istituti per minori</i>	<b>Pag. 13</b>
<i>1.2.2 Le comunità per minori</i>	<b>Pag. 13</b>
<b>1.3. Dati sulle strutture e sui minori accolti in comunità in Italia</b>	<b>Pag. 15</b>
<b>1.4 Bambini e ragazzi accolti in comunità: chi sono?</b>	<b>Pag. 18</b>
<b>1.5 La valutazione della qualità e l'esito dell'intervento residenziale</b>	<b>Pag. 22</b>
<b>2. CONTESTO E DISEGNO DELLA RICERCA</b>	
<b>2.1 Introduzione</b>	<b>Pag. 29</b>
<b>2.2 Direttiva in materia di affidamento familiare, accoglienza in comunità e sostegno alle responsabilità familiari (D.G.R. n.1904 del 19 dicembre 2011)</b>	<b>Pag. 30</b>
<i>2.2.1 Gli obiettivi dell'accoglienza</i>	<b>Pag. 31</b>
<i>2.2.2 Le risorse umane: l'équipe educativa</i>	<b>Pag. 32</b>
<i>2.2.3 L'autorizzazione al funzionamento</i>	<b>Pag. 33</b>
<i>2.2.4 Le strutture educative residenziali</i>	<b>Pag. 33</b>
<b>2.3 Modelli teorici di riferimento</b>	<b>Pag. 34</b>
<i>2.3.1 Il modello relazionale</i>	<b>Pag. 35</b>
<i>2.3.2 Il modello organizzativo</i>	<b>Pag. 37</b>
<b>2.4 Il contesto della ricerca</b>	<b>Pag. 38</b>
<b>2.5 Il disegno della ricerca: due studi</b>	<b>Pag. 42</b>

<b>3. STUDIO 1. COMUNITA' EDUCATIVE PER MINORI NELLA REGIONE EMILIA ROMAGNA: IL VISSUTO PROFESSIONALE DI EDUCATORI E EDUCATRICI</b>	
<b>3.1 Introduzione</b>	<b>Pag. 44</b>
<b>3.2 Fase 1: La Mappa degli attori dell'intervento residenziale</b>	<b>Pag. 46</b>
<i>3.2.1 I partecipanti</i>	<b>Pag. 47</b>
<i>3.2.2 Aree tematiche emerse dalle discussioni nei Focus Group</i>	<b>Pag. 47</b>
<b>3.3 Fase 2: La qualità di vita professionale degli operatori di comunità</b>	<b>Pag. 52</b>
<i>3.3.1 Lo strumento di indagine e la procedura di invio ai partecipanti</i>	<b>Pag. 52</b>
<i>3.3.2 I partecipanti</i>	<b>Pag. 55</b>
<i>3.3.3 Risultati</i>	<b>Pag. 57</b>
<i>3.3.4 La tipologia di comunità educativa</i>	<b>Pag. 59</b>
<i>3.3.5 L'anzianità di servizio</i>	<b>Pag. 61</b>
<i>3.3.6 Gli strumenti a sostegno dell'attività professionale: équipe, supervisione e formazione</i>	<b>Pag. 62</b>
<b>3.4 Fase 3: Prendersi cura dell'altro in contesti residenziali</b>	<b>Pag. 66</b>
<i>3.4.1 I partecipanti</i>	<b>Pag. 67</b>
<i>3.4.2 Aree tematiche emerse dai Focus Group</i>	<b>Pag. 67</b>
<b>3.5 Riflessioni conclusive</b>	<b>Pag. 71</b>
<b>4. STUDIO 2 VISSUTI E TRAIETTORIE DI RAGAZZI RESIDENTI NELLE COMUNITA' EDUCATIVE</b>	
<b>4.1 Introduzione</b>	<b>Pag. 75</b>
<b>4.2 Articolazione e contesto dello studio 2</b>	<b>Pag. 76</b>
<b>4.3 Chi sono i ragazzi delle nostre comunità?</b>	<b>Pag. 77</b>
<b>4.4 Le interviste ai minori: obiettivi, metodologie e partecipanti</b>	<b>Pag. 80</b>

4.4.1 <i>Approccio metodologico</i>	<b>Pag. 81</b>
4.4.2 <i>Lo strumento</i>	<b>Pag. 82</b>
4.4.3 <i>I partecipanti</i>	<b>Pag. 82</b>
4.4.4 <i>Il setting</i>	<b>Pag. 82</b>
<b>4.5 Analisi del materiale testuale</b>	<b>Pag. 83</b>
4.5.1 <i>La famiglia di origine</i>	<b>Pag. 84</b>
4.5.2 <i>Essere in comunità</i>	<b>Pag. 86</b>
4.5.3 <i>Gli educatori per me</i>	<b>Pag. 88</b>
4.5.4 <i>Io per gli educatori</i>	<b>Pag. 90</b>
4.5.5 <i>Il futuro</i>	<b>Pag. 91</b>
<b>4.6 Riflessioni conclusive</b>	<b>Pag. 93</b>
<b>5. CONCLUSIONI, RESTITUZIONI E RIFLESSIONI</b>	
<b>5.1 Vantaggi e limiti della ricerca in Dottorato Industriale</b>	<b>Pag. 98</b>
<b>5.2 Comunità educative per minori: difficoltà metodologiche del contesto di ricerca</b>	<b>Pag. 99</b>
<b>5.3 Operatore di comunità si diventa?</b>	<b>Pag. 100</b>
<b>5.4 Eterogeneità del territorio nazionale</b>	<b>Pag. 103</b>
<b>APPENDICE A</b>	<b>Pag. 105</b>
<b>APPENDICE B</b>	<b>Pag. 106</b>
<b>APPENDICE C</b>	<b>Pag. 111</b>
<b>APPENDICE D</b>	<b>Pag. 112</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>Pag. 114</b>

## INTRODUZIONE

La ricerca presentata in questa tesi è stata svolta in regime di Dottorato Industriale. Questo tipo di Dottorato, disciplinato dall'art. 11 del Decreto Ministeriale dell'8 febbraio 2013 n.45, è rivolto a dipendenti di imprese private che manifestano interesse all'attivazione dello stesso e dichiarino di volersi impegnare in attività di elevata qualificazione. Il percorso formativo e il progetto di ricerca vengono quindi costruiti di comune accordo tra l'azienda e il Corso di dottorato.

Ho dunque condotto la ricerca grazie alla collaborazione tra il corso di Dottorato in Psicologia dell'Università di Parma e la Cooperativa Sociale Pro.Ges, in cui lavoro dal 2007 come coordinatrice dell'Area Minori.

Pro.Ges da più di 20 anni opera nel settore educativo (nidi e scuole d'infanzia, comunità educative, assistenza scolastica e domiciliare, servizi di Tutela Minori) e nel settore socio sanitario (servizi residenziali e domiciliari, centri diurni, reparti riabilitativi e hospice). I suoi soci e dipendenti assommano a 3142 persone, mentre i suoi servizi raggiungono oltre 8600 famiglie ubicate sul territorio nazionale, con un radicamento soprattutto nei territori di Parma, Torino, Piacenza, Trento e Milano.

L'Area Minori, di cui mi occupo, comprende numerosi servizi: Tutela Minori, Educativa Domiciliare a favore di nuclei familiari in carico ai servizi sociali, Diritto di Visita e Relazione, Minori Stranieri non Accompagnati e Sostegno educativo scolastico e domiciliare per bambini e ragazzi con certificazione L.104. Nel panorama di questi servizi, si trovano tre strutture residenziali destinate all'accoglienza dei minori *fuori famiglia*, che sono il contesto specifico della mia ricerca.

Il progetto di ricerca è stato sviluppato a partire da una riflessione condivisa all'interno del Coordinamento di Area, che ha identificato le Comunità Educative come servizi "fragili" dal punto di vista del margine economico e "critici" per quanto riguarda gli aspetti gestionali e organizzativi. Più in specifico, tale riflessione ha messo in evidenza da un lato la scarsa visibilità dell'operato di questa tipologia di servizio nel contesto pubblico e privato, e dall'altro il crescente livello di *turnover*

del personale educativo che in esse opera. Questo ultimo aspetto, in modo particolare, ha motivato la cooperativa ad intraprendere la ricerca oggetto del mio dottorato, nella volontà di assicurare contesti lavorativi sempre più professionali e professionalizzanti che garantiscano all'educatore di comunità una gratificazione adeguata e sufficiente a investire in modo costante e continuativo nel proprio lavoro.

Lavorare a stretto contatto con il disagio e la fragilità comporta certamente un grande impegno cognitivo ed emotivo che, se non sostenuto adeguatamente, può portare all'abbandono del posto di lavoro, con conseguenze che si ripercuotono sui ragazzi di cui ci facciamo carico nei contesti residenziali.

Inoltre, il lavoro in comunità è un'attività complessa che richiede agli educatori la capacità di assumere su di sé funzioni diverse in relazione ai bisogni altrettanto diversificati che i minori esprimono. Per comprendere questa eterogeneità basta soffermarsi sulla molteplicità di ragioni che portano al collocamento di un ragazzo all'interno di una struttura residenziale: si va da difficoltà della famiglia di origine legate a uno stato precario di salute psico-fisica fino a situazioni di maltrattamenti o abusi. A questa variabilità di situazioni, si sono aggiunte nell'ultimo decennio le problematiche portate dai minori stranieri non accompagnati (MSNA), giovani minorenni che lasciano il loro paese di origine per sfuggire a povertà estreme o a conflitti bellici, che arrivano in Italia privi di figure adulte di riferimento e in condizione di estrema precarietà e fragilità. In virtù di queste differenze, le comunità e il personale in esse impiegate devono saper rispondere con interventi educativi altrettanto diversificati e complessi.

Infine, non possiamo dimenticare che al lavoro già di per sé faticoso degli educatori di comunità si aggiunge una pressione esterna talvolta ancorata a pregiudizi, che possono portare le comunità e gli enti che le gestiscono a dover rispondere ad accuse improprie o anche semplicemente poco informate.

A mio avviso, lavorare in comunità è sicuramente un'attività faticosa e multiforme, ma anche estremamente interessante e gratificante. Inoltre, è uno spazio professionale che la ricerca può aiutare a sviluppare, valorizzare, migliorare e rinsaldare.

E' in quest'ottica che deve essere considerato il mio percorso di ricerca. La tesi si snoda lungo un percorso che prende avvio da una disamina della letteratura internazionale sul tema delle comunità residenziali per minori. Nel secondo capitolo presento il disegno, la metodologia e il contesto della ricerca. Nei capitoli successivi (3 e 4) sono descritti i due studi di cui questa si compone. Il primo studio vede come partecipanti gli educatori impiegati nelle comunità della Regione Emilia Romagna, il secondo invece si concentra sui minori accolti dalle comunità gestite da ProGes. Infine, l'ultimo capitolo riporta alcune considerazioni conclusive generate dai risultati di ricerca, che possono fornire spunti di riflessioni su argomenti meritevoli di ulteriore approfondimento.

## CAPITOLO 1

### LE COMUNITA' RESIDENZIALI PER MINORI<sup>1</sup>

#### 1.1 Introduzione

Negli ultimi decenni, si è assistito a un fervido e crescente interesse verso i temi della protezione e cura dell'infanzia e dell'adolescenza. Gli sviluppi della ricerca nazionale e internazionale in questo ambito, uniti alle riflessioni dei servizi che rispondono alle situazioni di maltrattamento e trascuratezza di bambini e ragazzi, hanno via via sollecitato le politiche di welfare a rivedere e aggiornare le normative che definiscono e regolano i percorsi di tutela e presa in carico. L'idea di protezione del minore richiama ora in modo sempre più diffuso la visione di un intervento globale, di rete e il più possibile olistico, che abbia come soggetto il bambino/ragazzo come persona nella sua interezza, e come focus il contesto relazionale all'interno del quale il minore si colloca.

In questo contributo si prende in considerazione la letteratura nazionale e internazionale sulle comunità educative per minori, con lo scopo di esaminare le prospettive teoriche e gli interventi rivolti a bambini e adolescenti che trovano collocazione fuori famiglia. Il quadro di riferimento ampio di queste tematiche si rintraccia primariamente negli elementi introdotti dalla Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia (1989-1991), che hanno promosso una nuova concezione del minore ridefinendo la valenza dei legami che uniscono i figli ai loro genitori e al resto della comunità.

Il preambolo del documento è chiaro. Da un lato, si riafferma il riconoscimento della famiglia come luogo privilegiato in cui si dovrebbe compiere lo sviluppo del bambino; dall'altro, si apre ai singoli stati e alla comunità internazionale un margine di intervento per il sostegno e il controllo della famiglia stessa. I cambiamenti normativi e culturali introdotti dalla Convenzione hanno infatti attribuito una responsabilità diretta allo Stato nel rispetto dei diritti dell'infanzia e hanno comportato, di necessità, una trasformazione, un'evoluzione delle finalità e delle modalità degli interventi da parte

---

<sup>1</sup> Parte di questo capitolo è pubblicato in: Marchesini, R., Monacelli, N., Molinari, L. (2019). Comunità educative per minori: quali prospettive? *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 1, 5-26.

delle istituzioni. Sotto l'ombrello della Convenzione, i progetti e le strategie di protezione e assistenza rivolti ai minori si articolano su una concezione del bambino/ragazzo come soggetto portatore di diritti specifici e in grado di prendere alcune decisioni che riguardano la sua persona, e devono essere orientati a garantire una certa continuità nell'educazione del fanciullo, che tenga conto della sua origine etnica, religiosa, culturale e linguistica. Si supera così definitivamente un approccio basato sulla mera protezione o tutela: le misure adottate non devono limitarsi a ridurre la sofferenza a carico del bambino, ma sono chiamate a garantire benessere materiale e psichico così come a promuovere condizioni evolutive di sviluppo intellettuale e relazionale (Bramanti e Carrà, 2011).

In questa prospettiva, le politiche di welfare indirizzate alle famiglie e ai minori in difficoltà hanno rinnovato il ventaglio di proposte di tutela introducendo interventi differenziati e personalizzati in grado di: (a) assicurare le condizioni materiali e di supporto alla genitorialità, (b) recuperare le capacità affettive della famiglia di origine, (c) sperimentare e proporre nuove modalità di accoglienza e di ascolto per quei minori che si trovano ad affrontare un percorso di crescita al di fuori della condivisa 'normalità' (Maurizio e Piacenza, 2011).

Proprio di quest'ultima tipologia di servizi ci occuperemo in questo primo capitolo, ponendo peculiare attenzione alle *comunità educative per minori*. Da alcuni decenni, questa forma di ricezione per bambini e ragazzi allontanati dalle proprie famiglie di origine è al centro di numerosi dibattiti che hanno interessato esperti e studiosi delle scienze sociali, psicologiche e giuridiche per almeno tre ordini di ragioni. La prima è di tipo economico: nel panorama generale dei servizi predisposti all'accoglienza dei bambini e ragazzi 'fuori famiglia', le comunità appaiono fra quelli più indeboliti dai consistenti tagli e rivisitazioni subiti dai sistemi di welfare. La seconda ragione è di ordine legislativo: la Convenzione Internazionale, in Italia recepita dalla legge 149/2001, dà delle precise indicazioni sul ruolo delle strutture residenziali nello spettro dei servizi di accoglienza, ritenendole utilizzabili quando gli altri servizi (affidamento familiare o a comunità di tipo familiare) non siano perseguibili.

La comunità è dunque vista dalla normativa stessa come l'ultima alternativa fra quelle possibili; questo modo di intendere le comunità ha portato da un lato alla messa in atto di interventi volti a ridurre i collocamenti nelle comunità, e dall'altro a un incremento degli inserimenti nelle strutture residenziali di quei bambini e ragazzi con alle spalle percorsi di collocamenti non riusciti, con conseguenti profondi traumi affettivi, che hanno colto impreparate e messo in difficoltà le strutture di accoglienza. Una terza ragione dell'interesse per le comunità educative risiede nell'esigenza di sviluppare 'buone pratiche' per l'accoglienza di Minori Stranieri non Accompagnati (MSNA) che con ogni evidenza sono portatori, in virtù della loro biografia, di bisogni specifici e potenzialmente molto diversi da quelli dei bambini/ragazzi che hanno la famiglia sul territorio nazionale.

Visto il complesso intreccio di elementi di ordine normativo, educativo e demografico che interessano le comunità per minori, si è scelto di iniziare questa tesi descrivendo il contesto della ricerca attraverso l'analisi della letteratura di settore, per fornire una cornice di riferimento che consenta di riflettere su che cosa sono, chi accolgono e come funzionano le comunità educative per minori.

## **1.2 I sistemi residenziali per minori in ambito internazionale: dagli istituti alle comunità**

In Europa, l'accoglienza di bambini e adolescenti in contesti residenziali può essere considerata come la più antica forma di assistenza per minori in difficoltà o privi di relazioni genitoriali e parentali adeguate. Nei primi decenni del XIX secolo, in molti paesi europei furono creati grandi istituti residenziali per accogliere orfani e bambini abbandonati dai genitori (Colton, Roberts e Williams, 2002). Come sappiamo, gli istituti furono poi criticati per numerosi motivi, primi fra tutti perché incentrati prevalentemente su pratiche di cura mirate esclusivamente all'accudimento fisico e perché ricorrevano a interventi educativi repressivi inadeguati a rispondere ai bisogni dei bambini e ragazzi ospiti.

Secondo Hellinckx (2002), la drastica riduzione del numero di istituti nei paesi europei è stata motivata non solo dal riconoscimento dei limiti dell'istituzionalizzazione, ma anche dalla trasformazione della popolazione target (calo dei bambini orfani, incremento degli affidi familiari, sviluppo di percorsi di sostegno alla genitorialità) e dal consolidamento del ruolo sociale dei minori come portatori di diritti riconosciuti.

A partire da tali elementi, le successive politiche sociali di gran parte dei paesi occidentali si sono poste l'obiettivo di chiudere progressivamente gli istituti assistenziali per favorire forme alternative di accoglienza residenziale (comunità per minori, *residential care*) che prevedessero un sostanziale ridimensionamento del numero di bambini accolti e l'adozione di modelli pedagogici "alternativi alla cultura massificante e spersonalizzante propria della filosofia assistenziale dei vecchi istituti per minori" (Zullo, Bastianoni e Taurino, 2008, p. 4). Il rationale di tale riorganizzazione stava nella convinzione che, nella dimensione grupale ridotta e nel clima familiare delle comunità, bambini e ragazzi potessero sperimentare, chi nuovamente, chi per la prima volta, il sostegno e la fiducia dell'adulto, che generano (o rigenerano) nell'individuo esperienze di attaccamento positive e attivano nuovi modi di 'stare con', innescando così un processo di verifica di precedenti modelli operativi interni, di riparazione e costruzione di nuovi (Mariani, 2011).

Le prime riflessioni sulla qualità relazionale dei contesti di vita risalgono in realtà a molti decenni prima. Gli studi condotti da Spitz (1945), subito dopo la seconda guerra mondiale, sui bambini ospitati fin dalla nascita nei brefotrofi anglosassoni, nonché quelli successivi condotti da Bowlby (1971) sugli effetti della precoce istituzionalizzazione di bambini e adolescenti, sono stati così incisivi nel descrivere le conseguenze dei traumi da separazione da influenzare, per i decenni a venire, le politiche sociali in merito all'individuazione di contesti adeguati a una serena crescita "*out of home*". Al cuore dei loro studi sta la descrizione di quali e quanti fossero gli effetti negativi (o non positivi) del privare un bambino di relazioni significative con persone adulte.

I due autori hanno messo in evidenza che, la separazione precoce e prolungata dalla madre nei primi mesi di vita, costituisce un danno potenzialmente irreversibile sullo sviluppo psichico e

intellettivo del bambino se ad essa non si sostituisce un'altra figura significativamente stabile e presente.

Anche gli studi condotti dallo psichiatra inglese Michael Rutter hanno contribuito a dare una lettura diversa agli effetti della deprivazione materna. Rutter nel 1972 pubblicò “*Maternal Deprivation Reassessed*”, saggio nel quale prese in esame le ipotesi circa la deprivazione materna presentate da Bowlby nel 1951 all'OMS. Egli arrivò alla conclusione che tale condizione doveva essere considerata come un ‘attore di vulnerabilità’ piuttosto che un agente di causa di un danno grave e irreversibile. Lo psichiatra sosteneva infatti che in molti casi è sufficiente trovare il sostegno, l'accettazione e l'amore incondizionato di una sola persona a cui aggrapparsi per non incorrere in disturbi psicopatologici.

Successivamente, altri autori (si vedano, ad esempio, Bronfenbrenner, 1979; Carugati et al., 1975) hanno evidenziato gli effetti negativi sullo sviluppo di precoci e prolungati ricoveri senza le cure materne. L'istituzionalizzazione vincolava i bambini a vivere in contesti particolarmente carenti di attenzioni affettive, impedendo loro lo sviluppo di relazioni interpersonali significative con conseguenze estremamente sfavorevoli per un'adeguata maturazione psichica.

Si è così costruito consenso attorno all'idea che i trattamenti assistenziali di tipo prettamente custodialistico o contenitivo causassero processi di esclusione e deprivazione, e che solo le cure personalizzate e contestualizzate, all'opposto, potessero garantire un'offerta di percorsi non dannosi per la salute psicofisica (Bastianoni e Taurino, 2009). Nasce quindi un pensiero condiviso che vede gli istituti come “un'esperienza [...] basata sulla privazione degli oggetti personali, sulla mancanza di spazi di privacy, [...] su rapporti interpersonali violenti e gerarchicamente determinati” (Maurizio, 2011, p. 243).

Pare quindi chiaro che gli istituti non possono considerarsi come contesti adeguati alla costruzione di relazioni significative per lo sviluppo delle personalità dei giovani accolti.

Da queste considerazioni ha preso avvio un dibattito ragionato sulla necessità di prendere provvedimenti per l'*umanizzazione* delle collettività per minori, ponendo l'attenzione non solo su

aspetti legati all'accudimento fisico (alimentare, igienico, sanitario), ma anche sulle dinamiche relazionali e sulla valenza affettiva dei rapporti interpersonali. Un primo esito di questo dibattito si ritrova in ambiente legislativo con l'emanazione in Italia della Legge 184/1983.

In questo provvedimento si prevedono l'individuazione e l'attivazione di interventi e servizi territoriali orientati a sostenere le famiglie, agevolando il rientro dei figli istituzionalizzati.

Laddove il rientro non è percorribile, si opta per l'affido familiare o l'inserimento in realtà comunitarie che accolgano un numero limitato di minori, siano collocate in normali contesti abitativi e si fondano su un modello organizzativo che ponga particolare attenzione a una quotidianità personalizzata sui bisogni e le necessità dei minori ospiti.

In questa cornice di rinnovamento degli approcci teorici, metodologici e legislativi al fenomeno *out of home* si procede, nella maggior parte dei paesi europei, alla graduale e definitiva chiusura degli istituti e alla parallela costituzione di realtà di accoglienza ridimensionate.

Come sostiene Gilbert (2012), cresce sempre di più l'interesse verso un modello di intervento che integri elementi finalizzati alla protezione e sviluppo del minore, da un lato, e al benessere della famiglia, dall'altro. La convergenza verso un modello che valorizza protezione e sviluppo del bambino e che prevede un aiuto alle famiglie in stato di fragilità è stata favorita dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del bambino. La sua influenza, come si evince anche dall'articolo di Del Valle e Bravo (2013), è stata cruciale nel favorire la modernizzazione degli interventi in paesi con un recente passato significativo di istituzionalizzazione, come Ungheria, Romania, Italia e Spagna, ma anche in paesi come la Svizzera, che ha incrementato la riflessione sulle proprie pratiche in tema di protezione minori.

In Italia e Spagna, ad esempio, la revisione dei sistemi residenziali di protezione (Del Valle, Canali, Bravo e Vecchiato, 2013) testimonia gli sforzi che sono stati fatti per superare un passato di politiche di benessere dell'infanzia basate principalmente sulla carità, sul volontariato e sull'istituzionalizzazione. Entrambi i paesi hanno di fatto dovuto sviluppare una struttura legislativa in conformità con i contenuti espressi nella Convenzione Internazionale.

In Italia, il processo di de-istituzionalizzazione, che ha visto la sperimentazione di diversi dispositivi di accoglienza (comunità alloggio, gruppi appartamento), si è concluso con la disposizione della legge 149/2001 che ha ufficializzato la chiusura degli istituti per minori entro il 31 dicembre 2006. Descriviamo ora brevemente le caratteristiche degli istituti e delle comunità per minori.

### *1.2.1 Gli istituti per minori*

Gli istituti erano strutture socio-educative residenziali di tipo assistenziale di grosse dimensioni che accoglievano un elevato numero di bambini e adolescenti. Gli istituti si caratterizzavano inoltre per altri elementi, quali: l'estraneità del minore alle decisioni relative al proprio percorso (inserimento, progettazione, dimissione); l'autoreferenzialità; la totalità (o la maggior parte) delle attività svolte all'interno dell'organizzazione (scuole interne, attività sportive proprie, servizi sanitari interni); la mancata personalizzazione (il minore viene assimilato al gruppo, deve forzatamente adattarsi a esso, manca un progetto educativo individualizzato per ogni minore accolto). In tali strutture, dunque, lo svolgimento della vita quotidiana era determinato da una volontà istituzionale estranea alla partecipazione del minore, per cui le regole, gli orari, le abitudini non erano il risultato di una partecipazione dei ragazzi, ma funzionali al buon andamento dell'organizzazione. Lo staff aveva essenzialmente il compito di rispettare e far rispettare le regole, e il rapporto degli educatori con i minori non è un rapporto fra persone ma fra gruppi o categorie sociali; la comunicazione fra staff e minori era asimmetrica e non prevedeva riscontri diversi dall'obbedienza o disobbedienza.

### *1.2.2 Le comunità per minori*

Con il termine comunità per minori si fa riferimento a tutte quelle strutture di tipo residenziale che accolgono bambini, adolescenti e giovani adulti privi di un contesto parentale idoneo al loro mantenimento.

In Italia, secondo una più ampia accezione del termine, la comunità rientra nella macro categoria di “*Presidio residenziale socio-assistenziale per minori*” (legge 285/1997). A differenza degli istituti, tuttavia, l’obiettivo principale di questi servizi non è limitato alla custodia protettiva dei minori ospitati ma è il divenire un ambiente nel quale, attraverso la relazione con adulti accoglienti, il bambino o adolescente possa intraprendere un percorso di cambiamento nella definizione di sé e del significato che attribuisce alla propria esperienza.

Più in specifico, le comunità per minori sono di vario tipo. Nel territorio italiano, vengono individuate quattro tipologie di strutture. **Nelle comunità educative**, l’azione educativa viene svolta da un’equipe di operatori professionali che la esercitano come attività di lavoro. **Le comunità di pronta accoglienza** accolgono il minore in condizioni di disagio estremo e senza un preventivo piano di intervento; in tali contesti, il minore rimane per il tempo strettamente necessario a individuare una collocazione più idonea. **Nelle comunità di tipo familiare**, le azioni educative sono svolte da due o più adulti, in genere un uomo e una donna, che vivono insieme ai minori, anche con i propri figli, assumendo funzioni genitoriali e svolgendo un’attività lavorativa esterna, coadiuvati nelle attività quotidiane da personale retribuito. Infine, i **gruppi appartamento accolgono** giovani che non possono restare in famiglia, sono vicini o hanno superato i 18 anni e devono ancora completare il percorso educativo per raggiungere l’autonomia e un definitivo inserimento nella società; in questi contesti, le attività quotidiane sono in gran parte gestite dai giovani stessi e l’azione educativa non richiede la presenza continua di operatori.

In sintesi, possiamo quindi affermare che le comunità per minori sono luoghi che:

- accolgono persone di minore età che, allontanate dal proprio contesto familiare, si trovano a vivere un’esperienza potenzialmente traumatica di separazione;
- offrono un ambiente di vita adeguato e pratiche di ‘vita familiare’ in un contesto gruppale ristretto;
- garantiscono figure adulte stabilizzanti e accoglienti come veicoli e strumenti principali del processo di cura, salute e sviluppo.

In riferimento alla documentazione internazionale (Child Welfare League of America CWLA, 2004), gli obiettivi delle comunità per minori sono:

- garantire il mantenimento materiale;
- offrire protezione e cura;
- promuovere lo sviluppo dell'identità personale e culturale;
- facilitare lo sviluppo di competenze sociali e di capacità comportamentali adeguate;
- sostenere la relazione con i genitori e la famiglia di origine affinché si attivino le risorse utili per rimuovere o attenuare le condizioni che hanno portato all'allontanamento del minore;
- facilitare la formazione e lo sviluppo del lavoro di rete fra tutti gli attori coinvolti nel processo di sviluppo del minore accolto.

### **1.3 Dati sulle strutture e sui minori accolti in comunità in Italia**

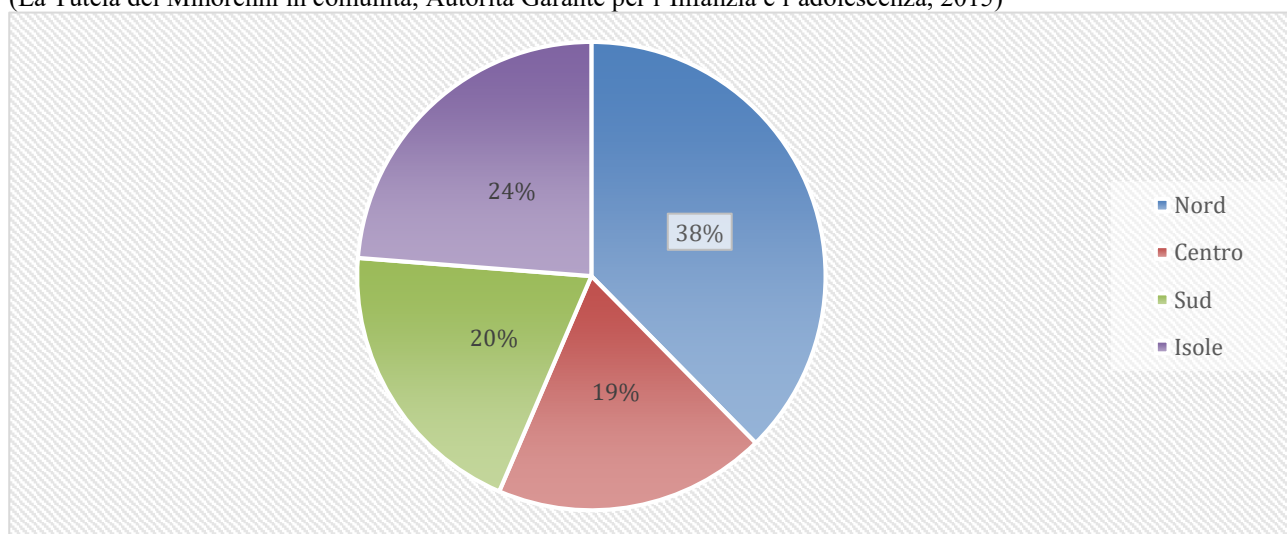
Per migliorare la comprensione del 'fenomeno comunità per minori', è importante evidenziarne la portata numerica a livello nazionale. Secondo il documento *“La Tutela dei minorenni in comunità”* a cura dell'*Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza* (2015), al 31 dicembre 2015 i minori residenti nelle diverse tipologie di comunità operative nell'ambito di competenza di tutte le procure minorili presenti sul territorio nazionale erano 21.035. In tabella 1 sono riportati alcuni dati estratti da tale rapporto.

*Tabella 1 - Strutture residenziali per minorenni attive nel territorio di competenza di ciascuna procura minorile*

	<b>al 31.12.2015</b>
Strutture	3.352
Ospiti presenti complessivamente	22.975
Ospiti minorenni	21.035
Ospiti neomaggiorenni (18-21 anni)	1.940
Numero medio ospiti per struttura	6.9

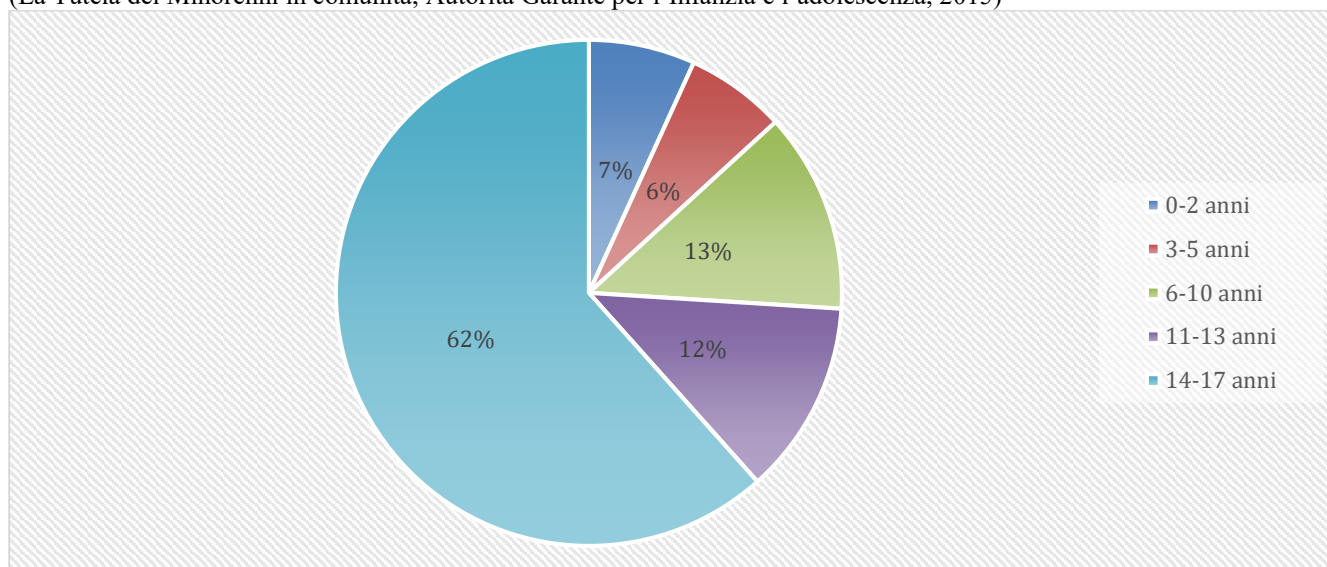
Spostando l'attenzione sulle diverse regioni e province autonome del territorio italiano (vedi Figura 1), i dati evidenziano che i valori medi più elevati di ricezione si registrano nell'ordine: a Bolzano, con 13.6 ospiti per struttura; in Umbria con 12.4 ospiti per struttura; in Molise con 12.1 ospiti per struttura; in Friuli Venezia Giulia con 11.8 ospiti per struttura; nelle Marche con 10.3 ospiti per struttura; in Sicilia con 10 ospiti per struttura. I territori dove il numero medio di ospiti per struttura risulta più contenuto sono invece quelli del Piemonte e della Valle d'Aosta (3.7), e della provincia autonoma di Trento che, al pari del Veneto, segna un numero medio di ospiti di 3.9, seguiti dall'Emilia Romagna. Il dato degli ospiti presenti in media in ciascuna comunità dipende principalmente dagli orientamenti normativi delle singole Regioni.

*Figura 1 – Distribuzione per area geografica dei minorenni accolti nelle comunità al 31.12.2015*  
(La Tutela dei Minorenni in comunità, Autorità Garante per l'Infanzia e l'adolescenza, 2015)



Se consideriamo l'età dei bambini accolti in comunità al 31 dicembre 2015, si evidenzia una netta prevalenza della fascia d'età compresa fra i 14 e i 17 anni, che comprende il 61% dei minorenni complessivamente ospiti delle strutture (Figura 2).

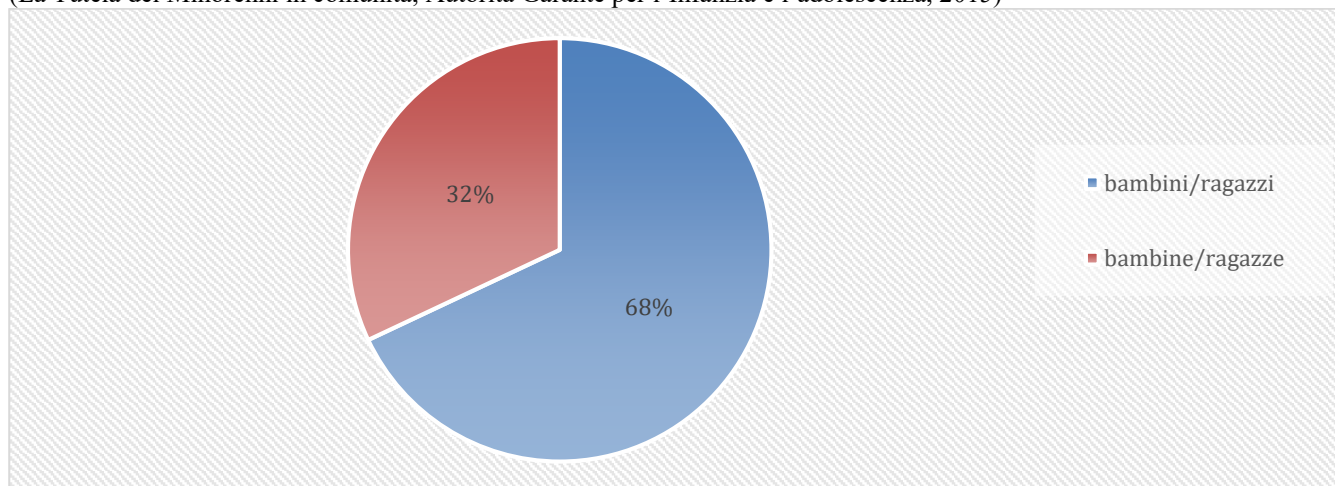
*Figura 2 – Distribuzione per fascia di età dei minorenni accolti nelle comunità al 31.12.2015*  
(La Tutela dei Minorenni in comunità, Autorità Garante per l'Infanzia e l'adolescenza, 2015)



Una delle ragioni dell'elevata percentuale di ragazzi in fase tardo adolescenziale ospiti delle comunità si individua nell'incidenza di minori di origine straniera e in particolare di minori stranieri non accompagnati (MSNA), che hanno in prevalenza un'età compresa tra i 16 e i 17 anni.

La distribuzione in base al genere dei bambini e ragazzi accolti nelle comunità si rivela molto sbilanciata, con una netta prevalenza di maschi (Figura 3). Anche in questo caso, il dato è spiegabile in riferimento alla presenza in comunità di minorenni di origine straniera, prevalentemente di genere maschile.

*Figura 3 – Distribuzione per genere dei minorenni accolti nelle comunità al 31.12.2015*  
(La Tutela dei Minorenni in comunità, Autorità Garante per l'Infanzia e l'adolescenza, 2015)



#### **1.4 Bambini e ragazzi accolti in comunità: chi sono?**

I giovani che vengono accolti nelle strutture residenziali sono “essenzialmente soggetti *deprivati*, laddove per *deprivazione* si intende la distruzione o la perdita di legami significativi precoci” (Bastianoni e Baiamonte, 2014, p. 17). Si tratta spesso di bambini e adolescenti che hanno vissuto contesti esistenziali inadeguati e che pertanto richiedono un grosso sostegno emotivo; alcuni di loro provengono da esperienze di affido o da collocamenti in altri contesti residenziali che non sono andati a buon fine.

Senza voler generalizzare eccessivamente, si può dire che gran parte di questi minori hanno attraversato diverse esperienze abbandoniche che hanno temporaneamente compromesso la loro capacità di stare dentro a una relazione affettiva adeguatamente e che quindi necessitano di un impegnativo lavoro educativo in grado di affievolire il sentimento di rifiuto che li abita.

Come sostengono Chirico e colleghi (2011), negli ultimi anni stiamo assistendo a un cambiamento nelle popolazioni di giovani che sono accolti in comunità, fino ad arrivare a situazioni così complesse e compromesse da richiedere agli operatori nuova formazione (Saglietti, 2012a).

Sono in aumento infatti i minori che provengono da contesti familiari multiproblematici, nei quali problemi come la conflittualità tra i genitori, le fragilità educative degli stessi e gravi problemi di uno o entrambi i genitori (come dipendenze o patologie psichiatriche) si presentano spesso associati fra loro, generando appunto situazioni altamente complesse (Gabrielli e Marchesini, 2006).

Per rispondere a questo incremento di complessità, sono state apportate alcune modifiche alle normative regionali che regolamentano il collocamento in questi servizi.

In Emilia Romagna, ad esempio, la DGR 1904/2011 esplicita che “tutte le comunità possono accogliere casi complessi [...] minori con diagnosi di problematiche di natura psicopatologica [...] che non necessitano di assistenza neuropsichiatrica in strutture terapeutiche intensive o post acuzie” (parte III, Accoglienza in comunità, pp. 16-17). Possono dunque trovare collocamento in comunità educative anche ragazzi con sintomatologie *borderline* che esteriorizzano il loro malessere in modo dirompente, che agiscono condotte imprevedibili e aggressive e che pertanto possono destabilizzare

sia l'équipe educativa sia il gruppo degli altri minori, generando un clima emotivo connotato da tensioni e conflitti che mettono in costante allarme la comunità (Chirico et al., 2011). In tali situazioni, risulta difficile poter individuare strategie di intervento efficaci che permettano di costruire con questi giovani un'adeguata alleanza (Lochman, Wells e Lenhart, 2012).

A questo quadro critico, va ad aggiungersi l'arrivo di minori provenienti da altri paesi e culture (MSNA) spesso vittime di guerre e di difficoltà civili ed economiche presenti nei loro paesi di origine. In Italia, nel periodo compreso fra 1 gennaio 2011 e 31 dicembre 2016, sono arrivati via mare 85.937 minori, 62.672 dei quali non accompagnati, come risulta dal Terzo Rapporto Supplementare alle Nazioni Unite sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia.

Sebbene la letteratura in ambito delle scienze sociali e umane sia ancora piuttosto limitata (Derluyn, Broekaert e Schuyten, 2008; Goodman, 2004), gli autori sembrano concordare sull'alto rischio psicopatologico e psicosociale in questa popolazione, vittima di “conflitti bellici, persecuzioni, violenze subite, povertà, ristrettezze nelle condizioni di vita, [...] effetti traumatici dell'abbandono della propria terra di origine, [...] esperienza del viaggio verso il paese ospitante, spesso densa di insidie e pericoli, e le difficoltà di inserimento nel nuovo contesto di vita in terra straniera” (Fratini, Bastianoni, Zullo e Taurino, 2012, p. 10). È pertanto difficile per gli operatori rispondere ai bisogni e alle richieste portati da questi giovani.

Questo tema è affrontato e discusso in una ricerca basata sulla raccolta e analisi di resoconti in risposta a interviste narrative, condotta da Fratini e collaboratori (2012) su 20 minori maschi di età compresa tra i 16 e i 18 anni. Le conclusioni tratte dagli autori evidenziano un insieme di necessità e desideri contraddittori che si possono sintetizzare in tre costellazioni: *imporsi e riuscire*, paragonato dagli autori al bisogno adolescenziale di individuazione e separazione dalle figure genitoriali, quando il raggiungimento del paese straniero sembra essere funzionale alla definizione di sé; *aiutare gli altri*, i propri genitori e la propria famiglia di origine (in questo caso, i ricercatori evidenziano come non sia del tutto chiaro fino a che punto questo può coincidere con un desiderio altruistico e volontario, o con una responsabilità eccessiva e gravosa imposta dalla famiglia); *essere accolto, essere aiutato*,

*sentirsi sicuro e protetto* nell'espletamento di tutti quei compiti che caratterizzano la fase evolutiva indirizzata all'autonomia.

Nella stessa direzione, la ricerca condotta da Monacelli e Fruggeri (2012) su giovani stranieri accolti in un centro di prima accoglienza ha messo in evidenza come l'analisi delle singole storie di vita delinei gli scenari familiari dentro ai quali queste storie sono cominciate: "Questi scenari, a loro volta, sembrano rinforzare l'idea secondo la quale l'attuazione del diritto alla protezione e alla sicurezza possa passare anche attraverso la possibilità di costruire/ricostruire legami saldi e rassicuranti con figure significative: tra queste, [...] gli operatori sociali" (Monacelli e Fruggeri, 2012, p. 47).

Interessanti sono anche i risultati dello studio condotto in Italia da Longobardi, Veronesi e Prino (2017). L'obiettivo della ricerca era quello di effettuare un'indagine sulle tipologie di problematiche legate alla sfera emotiva e comportamentale presentate da MSNA che, nella fase precedente la migrazione o durante il percorso migratorio, fossero stati vittime di abusi fisici o psicologici. I giovani coinvolti nello studio (19 minori nella fascia di età 16-17 anni) hanno risposto a questionari *self-report* su problemi emotivi e comportamentali, sintomi di stress post-traumatico, abuso e resilienza. I risultati più significativi, secondo gli autori, riguardano il grado di resilienza che questi minori presentano, nonostante le esperienze di abusi subiti prima e durante la migrazione. Gli stessi autori sottolineano che questo risultato incoraggiante dovrebbero esortare ulteriormente le politiche sull'immigrazione verso un modello di accoglienza che garantisca, oltre all'ammissione dei MSNA nei centri di accoglienza, un sostegno psicologico adeguato e finalizzato a un vero processo di integrazione nella società ospitante.

La prospettiva pare dunque essere quella di pensare a interventi residenziali che rispondano a un duplice mandato sociale: tutela e protezione da un lato, riparazione e ricostruzione di storie evolutive dall'altro.

Come sostengono Valtolina e D'Odorico (2017), il fenomeno dei MSNA è un problema sfaccettato che non può essere affrontato utilizzando un unico approccio, in quanto si tratta di giovani

che rappresentano un ‘gruppo misto’, con caratteristiche e bisogni specifici che devono essere riconosciuti e trattati come tali. Ma a differenza di altri contesti educativi (per esempio la scuola) che da più tempo e con più strumenti sono abituati a individuare le diverse sfumature del fenomeno MSNA, le comunità educative sono state coinvolte solo negli ultimi anni, subendolo e non elaborandolo, come dice Saglietti (2012b). A questo quadro di difficile intervento, va aggiunta l’ambiguità dei mandati istituzionali e territoriali che, anche se non in maniera esplicita, rimandano a una visione dei bisogni di questi ragazzi spesso alterata, a cui si risponde in genere con interventi ‘tamponi’.

Attualmente in tutto il territorio italiano i MSNA sono accolti nelle comunità (che hanno dato la loro disponibilità) a una retta giornaliera molto inferiore rispetto a quella riconosciuta per l’accoglienza degli altri minori. Le argomentazioni addotte sono svariate; tra tutte, una delle più accreditate è quella che, proprio per la loro storia di migranti soli, ritiene i minori stranieri non accompagnati collocabili prematuramente nel mondo adulto. Ma se questo può in qualche modo essere interpretato come un aspetto positivo, esso può al contempo generare confusione e disorientamento negli educatori delle comunità che, lavorando abitualmente per rispondere a richieste ‘genericamente infantili’, faticano nel gestire questa apparente adultità.

Alle comunità viene dunque, implicitamente chiesto non solo di ristrutturarsi a livello organizzativo, ma anche di individuare nuove progettualità di cura e di intervento per far fronte ai diversi bisogni emergenti. Inoltre, agli educatori che in esse lavorano, è richiesta una formazione specialistica che non viene poi ripagata da un equivalente riconoscimento professionale.

Quello che però non sembra modificarsi, o quanto meno non con la medesima tempestività, sono le indicazioni politiche e legislative in merito all’accoglienza residenziale. Almeno per quanto concerne l’Italia, infatti, rimane un’evidente eterogeneità sul territorio nazionale, dove la regolamentazione delle comunità è di competenza delle singole Regioni.

Si è già detto sopra che in Italia si è fatto ricorso al collocamento dei MSNA nelle pre-esistenti comunità per minori in cui lavorano educatori non adeguatamente preparati per affrontare le diversità

linguistiche, culturali e religiose. Allo stesso modo, nella DGR 1904/2011 della Regione Emilia Romagna si auspicano progetti speciali e individualizzati per i sopra citati ‘casi complessi’. Occorrerebbe dunque modificare le indicazioni in merito all’assetto organizzativo delle comunità, ad esempio il rapporto numerico tra educatore e ospiti (in Emilia Romagna 1 a 4), la formazione degli operatori o la definizione di un *range* di rette diarie a seconda della progettualità individuata per il bambino/ragazzo inserito (le rette spesso sono lasciate a una contrattazione non regolamentata tra ente gestore e ente inviante).

### **1.5 La valutazione della qualità e l’esito dell’intervento residenziale**

Dall’analisi della letteratura nazionale e internazionale sono emersi due aspetti come centrali e critici allo stesso tempo: l’esiguità di strumenti di valutazione della qualità, da un lato, e la scarsità di una documentata analisi dell’esito dell’intervento residenziale, dall’altro. A nostro avviso, queste criticità sono entrambe di ostacolo alle comunità, che faticano ancora oggi a essere riconosciute come contesti di sviluppo adeguati.

Barth (2005) sottolinea come queste difficoltà siano in parte giustificate dalla carenza di ragionevoli modelli dell’intervento residenziale e di specifici campi di intervento (quali bambini, ragazzi e famiglie, traggono benefici dai contesti di cura residenziali?). Nel suo contributo, l’autore sostiene che individuare modelli e possibili tipologie di utenti contribuirebbe a dare un’identità precisa alle comunità residenziali e aiuterebbe la ricerca in questo settore a studiare il reale grado di efficacia di tali servizi.

Nella stessa direzione, Anglin (2004) sostiene che “if a service is to be utilized, then we need to know how, when and for whom it can best be used and value it as a *positive choice* in these circumstances. A service that is not valued, or that is considered always to be an unsatisfactory or second-rate option will inevitably deteriorate and will ultimately reflect these self-fulfilling expectations” (p. 188).

Secondo Frensch e Cameron (2002), quello che manca è un *follow-up* a lungo termine. Gli autori infatti sostengono che il trattamento residenziale risulta efficace per taluni ragazzi e non per altri, ma solo un *follow-up* post dimissione e sul lungo periodo consentirebbe di comprendere e definire per quali bambini e adolescenti le organizzazioni residenziali sono di aiuto nel percorso evolutivo di crescita lontano dalla famiglia di origine.

A questo proposito, Turf Bocker (2010) pone l'attenzione sulla difficoltà da parte degli organi legislativi di individuare adeguati ambiti di valutazione nella cura residenziale.

In Danimarca, riporta l'autore, la legislazione in materia è incompleta in quanto si esaurisce nel dare indicazioni su come valutare e indagare le tipologie di interventi attivati sui minori allontanati senza poi indicare criteri valutativi su come di fatto questi interventi vengono svolti. L'autore aggiunge che le normative offrono pochi spunti per aiutare le comunità a costruire l'ambiente quotidiano dei minori accolti.

La maggior parte dei contributi considerati pare quindi concorde nel ritenere che la scarsa chiarezza rispetto ai modelli teorici di riferimento e alle possibili metodologie di intervento, unita all'assenza di un adeguato monitoraggio degli esiti (*follow-up*), da parte sia dei gestori sia degli organi politici e legislativi, siano fattori sostanziali che limitano la possibilità di individuare idonei sistemi di valutazione della qualità del servizio comunità (Palareti, 2003).

Misurare l'esito di un intervento, e quindi la sua efficacia o inefficacia è invece estremamente importante ad almeno tre livelli: per la progettazione educativa, per gli operatori che in quel servizio operano e che individuano come aspetti problematici la fattibilità e l'interpretazione del loro agire professionale, e per i minori destinatari del servizio stesso. Pare quindi necessario "individuare forme di valutazione sempre più condivise e capaci di rispondere a esigenze sia esterne di riconoscibilità sociale, trasparenza e visibilità [...] sia interne di verifica della validità del proprio lavoro" (Palareti, Berti e Bastianoni, 2006, p. 124).

Le difficoltà nell'individuare strumenti e strategie valutative hanno, a nostro avviso, contribuito a mantenere un alone di pregiudizio attorno alle comunità per minori. La limitatezza di

dati condivisibili a livello internazionale sulla qualità dell'intervento residenziale e la scarsità di studi rigorosi sulla valutazione degli esiti (Curtis, Alexander e Lunghofer, 2001) hanno esacerbato il contrasto tra la natura istituzionale delle comunità per minori e la 'normalità' del collocamento familiare.

La cura residenziale continua quindi ad avere un posto piuttosto ambiguo nella gamma dei servizi per minori, spesso contrapposta all'affido familiare (o a forme analoghe di collocamento), invece che intesa come un servizio alternativo (Calherios et al., 2015; Kendrick, 2013).

In realtà, a nostro avviso, pur mantenendo le loro specificità, le premesse concettuali di entrambe le tipologie di accoglienza sono simili. La collocazione di un minore in una famiglia così come in una comunità è un servizio che offre un ambiente di vita temporaneo in cui si integrano esperienze di appartenenza e di separazione, quotidianità e attività. Famiglia affidataria e comunità si connotano entrambe per l'offerta di una vita quotidiana basata su una familiarità garantita, nel primo caso, dalla presenza della coppia genitoriale, nel secondo caso dai contenuti e dal mandato della comunità stessa. Bambini e ragazzi trovano così un contesto di vita che, pur riproponendo un clima familiare, non intende sostituire la famiglia di origine, ma accompagnare il minore, in chiave evolutiva, affettivamente e materialmente nel suo percorso di crescita.

A fronte di queste premesse, alcuni autori (Gerosa, 2002) hanno sottolineato che attorno alle comunità per minori si generano spesso delle credenze distorte che "creano una cultura della diffidenza verso le stesse comunità e della contrapposizione con l'affido familiare" (p. 21). Diffidenza che si ritrova, nel materiale preso in esame, in una serie di articoli che confermano ciò che abbiamo sostenuto più sopra, cioè che le comunità sono spesso intese in termini di *last resort*, o ultima spiaggia.

Secondo alcuni autori (Anglin, 2004; Barth, 2005), tale concezione delle comunità ha motivazioni ideologiche che rischiano di indurre i ricercatori ad avvicinarsi al tema di queste realtà di accoglienza in maniera pregiudizievole, frenandone una visione più costruttiva (Canali, Vecchiato e Whittaker, 2008).

Little, John e Thompson (2005) sostengono a questo proposito che “in assenza di prove, la politica e le pratiche relative all’assistenza residenziale sono state spesso guidate dall’ideologia. La comunità residenziale è diventato un luogo di ultima istanza per i giovani che non possono ricevere il sostegno e/o la sicurezza di cui hanno bisogno dalle loro famiglie o da famiglie affidatarie, o che rappresentano un pericolo per gli altri” (p. 200).

D’altro canto, non mancano gli studi che sostengono che i servizi residenziali sono indispensabili nei sistemi di welfare e tutela dell’infanzia. La rassegna condotta da Leloux-Opmeer e colleghi (2016) ha considerato 36 studi, pubblicati tra il 1990 e il 2014 in lingua inglese e olandese, con lo scopo di confrontare le caratteristiche dei giovani ospiti al momento del loro inserimento presso tre diverse tipologie di accoglienza: famiglia affidataria, gruppo appartamento e comunità residenziale. I dati evidenziano che le comunità ospitano in percentuale maggiore, rispetto alle altre due tipologie di accoglienza, bambini e ragazzi di sesso maschile, con problematiche psicologiche o disturbi del comportamento, figli di genitori che fanno uso costante di alcool o sostanze psicotrope. Nella stessa direzione, Del Valle e Bravo (2013) rilevano come una delle funzioni più importanti delle comunità per minori sia proprio quella di accogliere bambini e adolescenti che evidenziano problematiche comportamentali ed emotive difficilmente compatibili con altre tipologie di affidamento, quali ad esempio quello familiare. Non solo: le comunità rappresentano anche il contesto evolutivo più idoneo per quei ragazzi che necessitano di acquisire competenze finalizzate all’indipendenza e all’autonomia personale (progetti di transizione alla vita adulta) o per quei giovani che provengono da culture e paesi diversi.

In uno studio condotto in Italia sui servizi di accoglienza residenziale per minori nella Regione Lombardia, Carrà (2014) sostiene l’utilità di utilizzare un approccio relazionale nella valutazione della qualità.

Dalla ricerca è emerso che una struttura di accoglienza per minori presenta una buona qualità relazionale quando articola quattro dimensioni: efficienza (ambienti, rapporto operatori/utenti, attività svolte, presenza del personale, formazione), efficacia (successo dell’intervento che si

concretizza con la possibilità di farcela ad entrare nella vita adulta in modo sufficientemente adeguato), meta-regola (coinvolgimento di tutti gli attori che presidiano il percorso di aiuto), cultura operativa (lavorare anche con la famiglia di origine). I risultati confermano che il benessere di bambini e ragazzi accolti nelle comunità prese in considerazione appariva buono e adeguato a fronte invece di una inadeguatezza o incompletezza del lavoro che viene parallelamente svolto con le famiglie di origine nel periodo dell'allontanamento.

A conclusioni simili arrivano anche studi condotti nei paesi scandinavi (Olsson, Egelund e Host, 2012; Sallnas, Vinnerljung e Westermark, 2004). Questi autori sostengono che uno dei fattori che concorrono a un esito negativo dell'inserimento in strutture residenziali è lo scarso coinvolgimento dei minori e delle loro famiglie di origine nella progettazione del collocamento, degli obiettivi che si intendono perseguire e delle possibili difficoltà nel raggiungerli. Per la maggior parte dei bambini o ragazzi, l'ingresso in comunità si configura inizialmente in un 'agito subito': sono pochi infatti gli ingressi richiesti direttamente dai minori, per la maggior parte di loro si tratta di una decisione presa da altri, che seppur identificabile in un'offerta di protezione e aiuto è comunque un'offerta che loro non possono rifiutare.

Nelle ricerche condotte in tempi diversi in Svezia e Danimarca, gli autori sopra citati hanno focalizzato la loro attenzione sull'interruzione improvvisa e non programmata dei collocamenti o inserimenti nelle strutture residenziali. Nella ricerca condotta in Svezia (Sallnas et al., 2004) su un campione di 922 collocamenti presso famiglie affidatarie, parenti o comunità è emerso che circa il 35% è risultato fallimentare, in quanto il progetto di inserimento si è interrotto prematuramente rispetto alle ipotesi progettuali dei Servizi incaricati.

Una ricerca analoga condotta più di recente in Danimarca (Olsson et al., 2012) ha evidenziato la medesima problematicità: su un campione di 367 collocamenti avvenuti tra il 2004 e il 2008, il 44% dei progetti non ha concluso l'iter prestabilito. Il fenomeno del 'breakdown', analizzato in entrambi gli studi, è comunque molto complesso. I risultati dei due studi, non consentono, secondo i

ricercatori, di trarre conclusioni sugli effetti dei diversi tipi di collocamento né tanto meno sul significato che il fallimento assume per i minori coinvolti.

A questo proposito, Sunseri (2005) sostiene che un fattore che può concorrere a rendere i collocamenti più stabili e quindi meno soggetti a eventuali fallimenti è la tipologia di interventi attuati dalle strutture residenziali. Nello specifico la ricerca, che ha visto coinvolti circa 8933 bambini o adolescenti inseriti in strutture residenziali in California, “indicated that high-level residential programs achieve the greatest placement stability and that stability worsens as the level of care decreases” (Sunseri, 2005, p. 55). L’autore inoltre sostiene che spesso si predilige l’inserimento in strutture *low-level* per contenere i costi del collocamento, ma questa è una scelta improduttiva perché la permanenza presso le strutture *high-level* è notevolmente inferiore e ciò compensa la differenza di costi.

Nel contesto italiano, la ricerca condotta da Giannone, Ferraro e Pruiti Ciarello (2012) in tre comunità della città di Palermo sembra attribuire una discreta efficacia all’intervento residenziale. I dati della ricerca, infatti, seppur non generalizzabili per l’esiguità del numero di rilevazioni condotte, mettono in evidenza dei cambiamenti nei giovani ospiti durante la permanenza in comunità, soprattutto nella sfera relazionale con coetanei e insegnanti. L’idea degli autori è che “l’ambiente comunità (inteso sia come sistema di relazioni significative, che come sistema di regole che scandisce la così detta routine)” (p. 119) sia in grado di incidere positivamente sui minori ospiti. La comunità educativa pare così luogo e contesto capace di produrre cambiamento nella definizione di sé e del significato che il minore conferisce alla propria situazione.

Nell’esperienza delle comunità italiane, l’accoglienza (sia essa in famiglia o in comunità) deve essere declinata in base a due ordini di fattori: da un lato, la specificità dei bisogni ai quali occorre rispondere, dall’altro il tipo di rapporto che chi accoglie è in grado di stabilire con gli altri attori che abitano il mondo del bambino inserito. La riflessione scientifica dovrebbe quindi analizzare la specificità di ogni intervento di allontanamento, per non sottovalutare l’importanza di contestualizzare la scelta della tipologia di accoglienza in base al caso specifico e all’interesse di quel

particolare minore. A questo proposito, Davidson (2010) sottolinea che gli studiosi dovrebbero analizzare in profondità le strutture che risultano efficaci, al fine di evitare generalizzazioni negative e promuovere lo sviluppo di sempre migliori servizi residenziali per minori. Quindi è importante “non solo garantire ‘il fare’, ma anche [...] saper ‘leggere’ ciò che viene fatto, traducendolo in obiettivi e metodologie, documentabili e comunicabili” (Palareti, 2003, p. 378).

## CAPITOLO 2

### CONTESTO E DISEGNO DELLA RICERCA

#### 2.1 Introduzione

La ricerca parte da alcuni interrogativi relativi a due aspetti rivelatisi critici, il primo (la comunità come ultima spiaggia) sulla base della disamina della letteratura di settore e il secondo (il turn over degli operatori) radicato nella riflessione con gli operatori della cooperativa.

a) La comunità come *ultima spiaggia*. La letteratura esaminata (si veda il primo capitolo) rimanda una rappresentazione pregiudizialmente negativa delle comunità per minori, secondo la quale il collocamento di un ragazzo in una struttura residenziale è spesso inteso come ultima alternativa possibile e quasi sempre in contrapposizione all'affido familiare, da preferirsi in ogni situazione. Tale analisi però sottovaluta la considerazione che per alcuni minori le comunità sono contesti di vita protettivi in grado di aumentare la resilienza dei minori. Le domande che hanno guidato il progetto di ricerca a partire da questi elementi sono tre. 1) Le comunità educative possono essere, alla stregua dell'affido familiare, delle risorse per il percorso evolutivo dei ragazzi accolti? 2) L'esperienza residenziale rappresenta un contesto di vita capace di aiutarli a ricostruire la loro storia personale attraverso sistemi di significato più adeguati? 3) In che modo le comunità agiscono per creare e offrire pratiche di 'vita familiare'?

b) L'alto tasso di *turn over* degli operatori. Il lavoro degli educatori nelle comunità è spesso connotato da una tacita richiesta di forte investimento emotivo nella relazione con i minori accolti, *come se* la capacità di creare un legame stabile e profondo fosse una prerogativa indispensabile alla buona riuscita dell'intervento residenziale. Le riflessioni che hanno ispirato la ricerca, a questo proposito, sono i seguenti. 1) Se l'educatore è l'adulto accogliente che si adopera per generare con il minore una relazione significativa, caratterizzata da attenzione ed interesse, come riesce a mantenere la giusta distanza affettiva necessaria a raggiungere le finalità pedagogiche stabilite nella progettualità

condivisa? 2) Quale formazione prepara meglio di altre l'operatore di comunità? 3) Dove ricerca il proprio riconoscimento professionale e sociale?

Nell'affrontare tali quesiti, la ricerca si è fondata su un approccio esplorativo che adotta una definizione di comunità come "comunità di pratiche" (Saglietti, 2010, p.86). Il numero dei partecipanti alla ricerca è contenuto, la raccolta dei dati è stata fatta in comunità ubicate nella sola Regione Emilia Romagna quindi in un territorio di indagine circoscritto e limitato. I risultati non hanno dunque la pretesa di generalizzazione, ma rappresentano invece un percorso di studio e riflessione sull'intervento residenziale, che auspichiamo possa diventare il punto di partenza per avviare azioni concrete di sostegno agli educatori e alle educatrici di comunità.

## **2.2 Direttiva in materia di affidamento familiare, accoglienza in comunità e sostegno alle responsabilità familiari (D.G.R. n.1904 del 19 dicembre 2011)**

Per contestualizzare il lavoro, riprendiamo qui in estrema sintesi la cornice legislativa del territorio in cui è la ricerca è stata condotta. Non dimentichiamo infatti che sul territorio nazionale le strutture residenziali per minori sono classificate, catalogate e regolamentate da direttive regionali.

La Regione Emilia Romagna, per l'attuazione dei diritti dei minori allontanati temporaneamente dal contesto familiare, attribuisce pari dignità all'affidamento familiare e all'inserimento in comunità che garantiscono un'accoglienza di tipo familiare, pur nel riconoscimento delle specificità di ciascuna opzione. La scelta del tipo di accoglienza, nel rispetto dei provvedimenti giudiziari (qualora presenti), è veicolata alle esigenze del minore e del suo contesto familiare con l'obiettivo di ridurre al minimo la permanenza fuori dal contesto parentale. In quest'ottica, ciascuna tipologia di struttura accogliente deve garantire al bambino o adolescente la protezione necessaria e un percorso educativo personalizzato che consenta di soddisfare al meglio i bisogni di sostegno, tutela e riparazione.

La D.G.R. 1904 suddivide le strutture educative per minori in due tipologie: *Strutture educative* (Comunità educativa residenziale; Comunità educativa integrata); *Strutture di pronta accoglienza* (Comunità di pronta accoglienza).

### 2.2.1 Gli obiettivi dell'accoglienza

Gli obiettivi delle strutture di accoglienza per minori si strutturano sulla base di quelle che vengono identificate come le principali priorità dell'intervento residenziale: “la *temporalità* (accoglienza in un tempo definito) e la *familiarità* (gestione e scansione familiare dei tempi e degli spazi di vita)” (Saglietti, 2012).

Secondo la Direttiva 1904, qualunque comunità di accoglienza per minorenni deve perseguire i seguenti obiettivi:

- Assicurare una connotazione di tipo familiare attraverso relazioni affettive personalizzate e personalizzanti, serene, rassicuranti e tutelanti e una familiare condivisione della quotidianità capace di orientare in senso educativo ogni suo aspetto;
- Garantire una costante collaborazione con i Servizi socio-sanitari di riferimento e un continuo coinvolgimento delle opportunità offerte dal territorio;
- Sostenere e integrare i ruoli genitoriali temporaneamente indeboliti o compromessi da difficoltà familiari, attraverso azioni e presenze che promuovano il superamento di situazioni di abbandono e di privazione, aprendo alle persone accolte una realtà in cui poter apprezzare il vivere quotidiano, la cura e la stima di sé, degli altri e del proprio essere al mondo;
- Promuovere e incrementare dove possibile e in accordo con i Servizi territoriali, le potenzialità del nucleo familiare e la riappropriazione delle funzioni educative genitoriali, anche attivando le risorse parentali, umane e sociali dell'ambiente di vita del nucleo stesso;

- Contenere il numero complessivo degli ospiti e assicurare un rapporto numerico tra questi e gli adulti, tali da favorire la personalizzazione delle relazioni e la familiarità dell'ambiente di vita.<sup>2</sup>

### *2.2.2 Le risorse umane: l'équipe educativa*

L'educatore è colui che si prende cura dei bambini/ragazzi nella loro totalità, partendo dall'ascolto, dall'accudimento di tipo materiale rivolto alla crescita fisica, ma anche alla maturazione della persona, alla qualificazione scolastica e professionale e a tutto il mondo familiare e relazionale che ruota intorno al minore. E' l'adulto accogliente che si adopera per generare con il minore una relazione significativa caratterizzata da attenzione ed interesse, ma anche da una giusta distanza affettiva che garantisca obiettivi e finalità pedagogiche specifiche anche nello svolgimento di attività quotidiane affini a quelle familiari.

La qualificazione delle persone che hanno una relazione educativa con i minori all'interno delle comunità è quindi elemento essenziale per la riuscita del progetto di accoglienza e per questo all'operatore è richiesto un insieme di consapevolezza pedagogiche adeguate e di competenze che gli permettano di esercitare la sua professionalità di aiuto, intendendo per competenze "l'insieme strutturato di conoscenze, capacità e atteggiamenti necessari per svolgere un compito" (Selvatici e D'Angelo, 2002, p. 35). Secondo la Direttiva regionale, gli educatori delle comunità devono possedere uno dei seguenti titoli: Attestati regionali di abilitazione per educatore professionale; Diploma di laurea in educatore professionale rilasciato nell'ambito delle facoltà di scienze dell'educazione e di scienze della formazione; Diploma di laurea in pedagogia, scienze dell'educazione, in scienze della formazione, diploma di laurea in educatore sociale, diploma di laurea in psicologia o scienze sociali.

---

<sup>2</sup> Modifiche e integrazioni alla D.G.R. n°1904 del 19 dicembre 2011, Regione Emilia Romagna, Bollettino Ufficiale, Parte seconda n°185, Anno 45, 28 luglio 2014 n°2322.

### *2.2.3 L'autorizzazione al funzionamento*

I requisiti generali delle strutture residenziali per minorenni sono riconducibili a tre dimensioni principali, che dovrebbero appunto qualificare un servizio caratterizzato da organizzazione e da rapporti interpersonali analoghi a quelli di una famiglia:

- a) Caratteristiche della civile abitazione, con un ambiente accogliente e adatto alle diverse fasce di età dei minorenni;
- b) Collocazione in un contesto accessibile e collegato a una rete di servizi e opportunità di inclusione per i bambini/ragazzi;
- c) Rapporto adeguato tra figure educative impegnate e minori accolti, al fine di assicurare dinamiche relazionali affettive ed educative di qualità.

L'apertura e la gestione delle comunità per minori in Emilia Romagna sono soggette all'autorizzazione al funzionamento che viene rilasciata dal Comune di ubicazione della struttura, il quale, per l'accertamento dei requisiti richiesti si avvale di una commissione composta da un coordinatore pedagogico in qualità di esperto in organizzazione e sicurezza del lavoro, un esperto di edilizia civile, un responsabile di servizio sociale minori in qualità di esperto di organizzazione e gestione di servizi sociali, un esperto in materia di neuropsichiatria infantile, un esperto in pediatria e un esperto in materie di assistenza ai minori scelto tra persone esperte in materia di tutela dei diritti dei minori. L'autorizzazione al funzionamento ha una durata massima quinquennale e può essere rinnovata previa richiesta del soggetto gestore.

### *2.2.4 Le strutture educative residenziali*

La comunità educativa residenziale è caratterizzata da uno spiccato intervento educativo e di carattere professionale ed è destinata ad accogliere massimo 12 minori dai sei ai diciassette anni, garantendo un rapporto numerico pari almeno a un educatore ogni quattro minori presenti nelle ore diurne e un operatore nelle ore di riposo notturno.

La comunità educativo-integrata svolge principalmente una funzione riparativa, di sostegno e di recupero delle competenze e capacità relazionali di minori in situazione di forte disagio. Può accogliere fino ad un massimo di nove bambini e preadolescenti, o in alternativa adolescenti, che nonostante il disturbo psicopatologico manifesto non richiedono assistenza neuropsichiatrica in strutture terapeutiche intensive. In queste comunità è richiesto un rapporto numerico educatore-minore più contenuto (1:3) e la presenza programmata di uno psicologo che garantisca interventi di supporto diretto al bambino/ragazzo e alla sua esperienza di vita in comunità, nonché interventi di sostegno all'équipe educativa nell'analisi delle dinamiche connesse alla relazione educativa.

La comunità di pronta accoglienza è caratterizzata dalla immediata ospitalità e tutela di minorenni (dai sei ai diciassette anni) che devono essere allontanati con estrema urgenza dal proprio nucleo per disposizione delle autorità competenti, o che, trovati privi di tutela, non possono rientrare in famiglia. Queste strutture sono orientate a contenere l'accoglienza per il tempo strettamente necessario a individuare e mettere in atto l'intervento più favorevole e stabile per il bambino/ragazzo, per questo la permanenza non dovrebbe superare i due mesi (cento giorni per i minori stranieri non accompagnati).

### **2.3 Modelli teorici di riferimento**

Per *modello teorico* di riferimento si intende l'insieme di idee e rappresentazioni che fungono da ancoraggi delle azioni educative, degli interventi e delle pratiche relazionali all'interno del contesto residenziale. Tali modelli costituiscono quindi un implicito promotore sottostante le interazioni educative quotidiane in comunità. L'esperienza di lavoro nelle comunità per minori insegna che non sempre gli educatori possiedono la consapevolezza dei fondamenti metodologici che sottendono i molteplici aspetti personali, organizzativi, processuali, dei contesti residenziali in cui operano.

A nostro avviso, tale inconsapevolezza non va interpretata come un'assenza di un modello culturale di riferimento, ma può essere dovuta al fatto che taluni aspetti presenti nelle reali modalità di intervento non paiono essere raccolti, sistematizzati e valorizzati all'interno di un modello generale di riferimento.

Dall'analisi della letteratura di settore, oltre all'ormai superato modello "istituzionalizzante", emergono altri due approcci che sottendono all'intervento residenziale. Il primo, a carattere prevalentemente relazionale, si fonda sulla definizione della vita quotidiana in comunità come essenza stessa del processo di cura e riparazione. Il secondo considera le comunità come organizzazioni e mette al centro le attività educative e le procedure organizzative in esse attuate.

### *2.3.1 Il modello relazionale*

Nel modello relazionale, il minore è visto come soggetto dinamico e attivo, con proprie risorse e capacità di reagire, che cresce all'interno di un percorso esistenziale specifico e complesso dove si ritrovano, oltre alle sue caratteristiche individuali, i suoi legami con la collettività e l'organizzazione sociale che lo appoggia oltre che le risorse individuali e collettive che vengono messe in campo per affrontare e superare situazioni potenzialmente traumatiche (Mariani, 2011).

Secondo Bastianoni e Baiamonte (2014), la comunità che adotta questo tipo di modello si pone i seguenti obiettivi:

- *Adattamento alle esigenze evolutive personali*: predisposizione di un'organizzazione flessibile e modulabile sulla base dei bisogni dei singoli, nel rispetto della fase evolutiva, del retroterra culturale, della specificità della storia relazionale e della soggettività di ciascuno;
- *Vita quotidiana strutturante*: routine relazionali e regolatorie elastiche e condivise, in grado di fornire una progressiva acquisizione del senso di identità personale (personalizzazione della vita in gruppo, inclusi spazi, tempi e routine) tramite la relazione interpersonale con adulti che svolgono una funzione tutoria, strutturante e supportiva (*tutoring e scaffolding*)

per mettere in grado i minori di svolgere compiti, superare difficoltà, acquisire conoscenze e competenze;

- *Funzione protettiva*: riparazione dei danni relazionali tramite la costruzione di una vita quotidiana rassicurante, contenitiva, accogliente e in grado di riavvicinare progressivamente i soggetti a esperienze relazionali affidabili; riduzione della reiterazione del danno relazionale e del disagio o del disturbo che hanno caratterizzato dapprima il danno e poi l'allontanamento, tramite un cambiamento del significato che il minore attribuisce alla sua storia; instaurazione di un sentimento positivo relativo alla stima di sé e all'efficacia personale.

Nel modello relazionale, l'educatore deve rendersi disponibile ad essere una persona oltre che un professionista, e in quanto tale disposta a condividere con l'altro narrazioni e significati interpersonali. Modulare nella relazione con il minore il proprio bagaglio esperienziale facilita lo sviluppo di relazioni positive e aiuta l'educatore a sostenere il ragazzo nel processo di attribuzione di nuovi significati alla sua storia passata. Secondo i diversi autori che sostengono tale tipologia, infatti, il punto di forza dell'approccio si identifica nella capacità di co-costruire storie e conoscenze nuove rispetto ai vissuti (dell'educatore e del minore). Ai minori così come agli educatori è quindi richiesto di acquisire sempre più consapevolezza della dimensione relazionale dell'interazione.

Secondo la psicoterapeuta Pironti (2011), ampliare la comprensione dei processi che sottendono le decisioni prese e credere che ci sia la possibilità di mettere all'agire la propria progettualità consentono di ridurre la condotta reattiva e l'impulsività, facilitando così la ricostruzione di un'identità sicura e capace di contribuire alla riparazione di rapporti spezzati o di realizzarne di nuovi.

Riferimento teorico primario dell'approccio relazionale è la teoria ecologica di Bronfenbrenner (1979), che vede l'individuo come parte di un sistema concepito come *una serie di anelli concentrici*, ovvero di situazioni che esercitano un'influenza bidirezionale su di esso. Il centro concentrico più esterno (macrosistema) rappresenta i valori della società e della cultura, quello più

interno (microsistema) indica le situazioni in cui la persona è coinvolta in interazioni dirette. Le interazioni tra i diversi microsistemi che una persona sperimenta durante la sua vita quotidiana costituiscono il *mesosistema*, mentre *l'esosistema* include tutte quelle situazioni che lo influenzano indirettamente. Nel contesto comunità, Bastianoni e Taurino (2009) identificano il macrosistema nelle norme, strumenti e cultura a cui la struttura fa riferimento nella gestione dell'intervento; il mesosistema invece è rappresentato dal lavoro svolto dalla comunità in relazione ai contesti di vita del minore (scuola, famiglia, tempo libero); il microsistema si identifica nell'organizzazione quotidiana delle attività (clima relazionale interno e processi di cambiamento attuati); infine l'esosistema che è rappresentato dai rapporti fra le varie istituzioni che si occupano del minore. Gli autori ritengono che in questa chiave di lettura la comunità diviene un "ambiente terapeutico globale", dove la stessa quotidianità è strumento privilegiato dell'intervento riparativo e terapeutico.

### *2.3.2 Il modello organizzativo*

Come struttura di convivenza, la comunità ha lo scopo di realizzare esperienze di vita che generino, attraverso attività educative e organizzative, adeguati stimoli cognitivi, affettivi e relazionali in grado a loro volta di innescare processi di trasformazione positiva nel ragazzo.

L'intervento di comunità avviene in una dimensione sociale che produce uno spazio in cui il minore può, insieme agli operatori e alle esperienze che con essi sperimenta, ricostruire orizzonti di senso. In questo modello, è importante mantenere l'attenzione non solo e non esclusivamente sul minore, ma sulla comunità come contesto organizzativo produttore, attraverso l'impegno di tutti gli attori che in esso coesistono, di "sistemi di significato a sè (con propri strumenti, linguaggi, convenzioni, regole, ecc.)" (Saglietti, 2010, p. 85).

L'organizzazione di una comunità, la sua stessa configurazione, il modo in cui si presenta agli individui che la vivono e il modo in cui si fa conoscere e percepire dalla società esterna, incide direttamente sulla qualità del lavoro con i ragazzi ospiti e sugli obiettivi che è chiamata a raggiungere.

Come contesti organizzativi, le comunità diventano luoghi in cui le professionalità si traducono in pratiche e azioni educative che, progressivamente, possono diventare più stabili e definite e dare così forma ad un “agire professionale e organizzativo (riconducibile a condotte individuali e collettive) che costituiscono un capitale [...] in termini di patrimonio di conoscenze spendibili” (Scaratti, Stoppini e Zucchermaglio, 2009, p.27).

Pensare alla comunità come a un contesto organizzativo e professionale dotato di proprie pratiche operative, di regole e routine condivise significa valorizzare il riconoscimento del ruolo degli operatori come figure professionali competenti alle cui azioni e interventi sottende un impianto teorico di lavoro stabile (Palareti e Berti, 2008).

L’operato dell’*équipe*, che deve aiutare il minore nel suo processo di rilettura e ricostruzione della propria storia personale, fa affidamento su un intero sistema operativo “il cui lavoro è l’esito di attività costruite e negoziate attraverso discorsi, interazioni e dimensioni materiali” (Zucchermaglio e Alby, 2006, p. 13).

Entrambi questi modelli di riferimento hanno offerto spunti di riflessioni che sono stati ripresi nella mia ricerca.

## **2.4 Il contesto della ricerca**

I contesti della ricerca sono principalmente due: le strutture residenziali che afferiscono al *Coordinamento Regionale degli Enti Autorizzati alla Gestione delle Comunità Educative*, nato nel 2012 e che attualmente conta 54 differenti gestori (Enti, Cooperative e Associazioni) di strutture autorizzate al funzionamento secondo la direttiva 1904/2011 con sede operativa in Emilia Romagna e le tre comunità per minori della Cooperativa Pro.Ges.

1) *Lo Stralisco*, comunità educativa che può accogliere fino a un massimo di 10 minori di entrambi i sessi di età compresa tra gli 11 e i 18 anni, temporaneamente privi di un contesto familiare e/o parentale idoneo per cui il Tribunale per i Minori ha prescritto un provvedimento che richiede una collocazione extrafamiliare. Può accogliere anche ragazzi a rischio di devianza psicosociale e/o con

problematiche di disadattamento sociale, minori protagonisti di reati inviati dal Centro di Giustizia Minorile per i quali l'inserimento in comunità è collocabile nel contesto dei provvedimenti penali, minori stranieri non accompagnati.

La comunità si pone i seguenti obiettivi: assicurare una connotazione di tipo familiare attraverso relazioni affettive personalizzate e personalizzanti, rassicuranti e tutelanti, una condivisione della quotidianità capace di dare un senso educativo ad ogni suo aspetto; rinforzare e integrare i ruoli genitoriali temporaneamente indeboliti o compromessi da difficoltà familiari, attraverso azioni e figure educative che promuovano il superamento di situazioni di abbandono e di privazione, offrendo ai bambini e ai ragazzi accolti una realtà in cui poter apprezzare il vivere quotidiano, la cura e la stima di sé, degli altri e del proprio essere al mondo; promuovere e integrare, laddove è possibile e auspicabile, la potenzialità del nucleo familiare di provenienza e la riappropriazione delle funzioni educative genitoriali.

*Lo Stralisco* che nasce, nel 2001, come Gruppo Appartamento destinato ad accogliere massimo 7 minori di ambo i sessi, vede la sua prima trasformazione nel 2007 quando con la pubblicazione della DGR 846<sup>3</sup> diventa a tutti gli effetti una Comunità residenziale per minori. Successivamente, nel 2011 con la pubblicazione della DGR 1904 viene classificata come Comunità educativa residenziale e come tale poteva accogliere un massimo di 10 minori, ma di fatto era impossibilitata a farlo perché ubicata in un appartamento, che per metratura e strutturazione architettonica non poteva accogliere un numero di persone superiori a 7. Nel 2015 la cooperativa individua una nuova sede più consona e per tanto *Lo Stralisco* viene autorizzato ad accogliere 10 minori di ambo i sessi compresi nella fascia di età 11-18 anni. Di fatto però dal 2007 ad oggi sono stati inseriti solo bambini e ragazzi di sesso maschile, infatti nonostante la comunità resti una struttura predisposta ad accogliere individui di ambo i sessi, le richieste di inserimento di bambini e ragazzi, pervenute negli ultimi 10 anni, sono state in larga maggioranza superiori rispetto a quelle di

---

<sup>3</sup> DGR 11 giugno 2007 n°846 “Direttiva in materia di affidamento familiare e accoglienza in comunità di bambini e ragazzi”

inserimento di bambine e ragazze. Anche quando sono pervenute proposte di accoglienza di minori di sesso femminile l'équipe ha ritenuto di non poter procedere all'inserimento di una sola minore all'interno di un cospicuo gruppo ospiti costituito da soli individui maschi. Al momento della ricerca, l'équipe educativa era composta da una coordinatrice referente (e in parte educatrice operativa), 7 operatori (4 educatrici e 3 educatori), un'ausiliaria deputata alla cura della casa e un Supervisore esterno e il rapporto numerico tra educatori e ragazzi è di 1 a 4.

2) *Baccarat*, comunità educativa-integrata, attiva dal 2007, che svolge principalmente una funzione di sostegno e recupero delle competenze e capacità relazionali di minori in situazione di forte disagio. Può accogliere un massimo di 9 preadolescenti o adolescenti di entrambi i sessi con disturbi psicopatologici che, pur non necessitando di assistenza neuropsichiatrica in strutture terapeutiche intensive, presentano rilevanti difficoltà psicologiche relazionali e seri problemi del comportamento in seguito a: traumi o sofferenze di natura psicologica e fisica dovuti a violenze subite o assistite; prolungata permanenza in contesti familiari caratterizzati da dinamiche gravemente disfunzionali che coinvolgono il minore; situazioni di grave trascuratezza relazionale e materiale determinata da profonde insufficienze delle competenze personali e genitoriali delle figure parentali. Per ogni ragazzo inserito, si lavora al fine di superare il momento di particolare disagio riconoscendo che la finalità della struttura è reinserire il minore in un contesto comunitario allargato o in famiglia. La logica dell'intervento trova il proprio presupposto ideale e metodologico nel rispetto della centralità della persona e della specificità delle sue caratteristiche individuali, delle proprie convinzioni e dei propri bisogni. Si connota per una forte integrazione delle competenze socio educative con quelle psicologiche. Le attività educative e psicologiche della comunità infatti sono strettamente collegate con gli interventi sociali e sanitari svolti in modo fortemente integrato con i Servizi territoriali. Il cambiamento più evidente e significativo per questa struttura è stato legato non tanto alle varie emanazioni di decreti legislativi regionali quanto soprattutto alla sua ubicazione. La comunità infatti fino al 2013 era collocata in un appartamento ricavato all'interno di una più ampia struttura residenziale che ospitava adulti affetti da patologie psichiatriche. L'appartamento inoltre,

nonostante fosse dotato di ampie camere da letto, era strutturato in modo tale da non facilitare la progettazione di attività comunitarie essendo totalmente sprovvisto di spazi comuni, interni ed esterni sufficientemente ampi.

Per queste due ragioni per molti anni la cooperativa ha cercato un'ubicazione alternativa che si è concretizzata nel settembre del 2013, anno in cui il Baccarat è stato trasferito in una struttura con uso esclusivo e dotata di ampi spazi esterni e interni. Ad oggi la comunità è autorizzata ad accogliere fino ad un massimo di 9 minori di ambo i sessi. Al momento della ricerca, l'équipe educativa era composta da una coordinatrice psicologa (che oltre dell'organizzazione della struttura, si occupa di svolgere colloqui clinici volti al supporto diretto al minore, alla sua esperienza di vita in comunità, alle sue relazioni con le figure genitoriali e con i pari) da 8 operatori (4 educatrici e 4 educatori), da un'ausiliaria deputata alla cura della casa e da un Supervisore esterno. Il rapporto numerico tra educatori e ragazzi è di 1 a 3.

3) *Il Centro C.As.A*, comunità di Pronta Accoglienza che può accogliere fino a un massimo di 8 minori compresi nella fascia di età 6-17 anni, caratterizzata dall'immediata ospitalità e tutela di minorenni che devono essere allontanati con estrema urgenza dal proprio nucleo per disposizioni delle autorità competenti o, che trovati privi di tutela, non possono rientrare in famiglia. La comunità è orientata a contenere l'accoglienza per il tempo strettamente necessario ad individuare e mettere in atto l'intervento più favorevole e stabile per il ragazzo: tale tempo di norma non può superare i due mesi ma, qualora siano accolti minori stranieri non accompagnati, l'ospitalità può essere estesa fino a cento giorni. Gli interventi educativi sono finalizzati a: promuovere l'acquisizione, l'elaborazione e la valutazione in tempi rapidi di elementi di conoscenza sulla situazione del minore; osservare e valutare il comportamento del minore in situazioni diverse (gioco, studio, relazione coi pari, con gli adulti) al fine di individuarne le modalità relazionali; promuovere e mantenere autonomie personali; facilitare il superamento delle situazioni di disagio psicologico legate all'emergenza; garantire un punto di riferimento sicuro ed affettivamente connotato.

Questa comunità, pur essendo gestita dalla cooperativa dal 2004 è di fatto il Centro per le Emergenze del Comune di Parma, proprietario dell'immobile nonché ente che manovra gli ingressi e le dimissioni dalla comunità. La significativa peculiarità di questa struttura va però ricercata nella tipologia di minori che questa struttura si trova ad accogliere dal 2009 ad oggi. Il centro infatti, che nasce nel 2001 per far fronte alla necessità di individuare sul territorio un presidio dedicato all'accoglienza in emergenza di minori in situazione di grave disagio e pregiudizio, dal 2009 ha visto un radicale cambiamento a favore dell'accoglienza di ragazzi e ragazze normalmente classificati come Minori Stranieri Non Accompagnati. Al momento della ricerca, l'équipe educativa era composta da un coordinatore referente (e in parte educatrice operativa), da 7 operatori (2 educatrici e 5 educatori), da un'ausiliaria deputata alla cura della casa e da un Supervisore esterno. Il rapporto numerico tra educatori e ragazzi è di 1 a 3.

## **2.5 Il disegno della ricerca: due studi**

La ricerca è composta da due studi. Il primo (capitolo 3) si è focalizzato sulle rappresentazioni e le pratiche degli educatori e si è articolata in tre fasi. La prima e la terza hanno visto coinvolti gli operatori delle comunità educative di Pro.Gesc; la seconda fase è invece stata condotta su una più ampia popolazione di educatori ed educatrici che lavorano nelle comunità educative, educative integrate o di pronta accoglienza della Regione Emilia Romagna aderenti al Coordinamento Regionale Enti gestori di Comunità Educative. La prima fase si poneva l'obiettivo di delineare un quadro generale delle percezioni che gli operatori hanno in riferimento alla comunità stessa e al lavoro in questo specifico ambito; la seconda fase si è concentrata sull'indagine dei vissuti che gli educatori hanno rispetto alla qualità della loro vita lavorativa; la terza infine ha affrontato il tema cardine del "prendersi cura di un individuo all'interno di un contesto residenziale" con l'obiettivo di indagare i significati che gli educatori attribuiscono a questa specifica area di intervento. Per la prima e la terza fase ho adottato come strumento di indagine il *focus group*, in considerazione dell'interesse a dare la parola agli operatori senza proporre categorie già standardizzate entro le quali collocare le possibili

risposte alle questioni poste. Per la seconda fase invece, anche in virtù del numero elevato di partecipanti si è optato per un questionario a domande con scala Likert che ha consentito di confrontare le risposte ottenute. Il questionario ha sondato in particolare i seguenti ambiti: luogo di lavoro, la posizione lavorativa specifica, i ragazzi e le loro famiglie, i colleghi di lavoro, il lavoro di rete, la formazione, il lavoro e la vita privata.

Il secondo studio (capitolo 4) ha avuto l'obiettivo di indagare la qualità e l'organizzazione delle percezioni che i minori hanno della propria vita in comunità. La raccolta dei dati è avvenuta attraverso due metodologie. Da un lato, abbiamo raccolto i dati anamnestici dei minori accolti durante l'anno 2018 nelle tre comunità gestite da Pro.Ges; dall'altro, abbiamo intervistato i minori che vivono nelle strutture residenziali per comprendere i loro vissuti, con particolare attenzione alle loro relazioni con gli educatori e gli altri ragazzi ospiti.

## **CAPITOLO 3**

### **STUDIO 1**

#### **COMUNITA' EDUCATIVE PER MINORI NELLA REGIONE EMILIA ROMAGNA: IL VISSUTO PROFESSIONALE DI EDUCATORI E EDUCATRICI**

##### **3.1 Introduzione**

Le comunità educative per minori si presentano come un contesto di vita che concilia due dimensioni: quella familiare e quella professionale. La prima, di più semplice individuazione, si concretizza nell'offrire ambienti ed esperienze abitative che generino un senso di familiarità (esperienza comunitaria degli spazi, gestione condivisa della quotidianità); la seconda riguarda invece il ruolo, non sempre dettagliatamente definito, dell'adulto accogliente nonché professionista, che si occupa dell'accudimento.

L'educatore è colui che, per professione, si prende cura dei bambini/ragazzi nella loro totalità, partendo dall'ascolto, dall'accudimento di tipo materiale rivolto alla crescita fisica, alla maturazione della persona, alla qualificazione scolastica e professionale e a tutto il mondo familiare e relazionale che ruota intorno al minore. L'agire dell'educatore passa attraverso uno strumento, la relazione educativa, che risulta spesso di difficile definizione. Creare relazioni nella ritualità della vita quotidiana può indurre infatti ad una possibile sovrapposizione tra la dimensione del "prendersi cura" e del "voler bene", e per questo l'operatore deve assumere competenze e consapevolezze psico-pedagogiche adeguate che gli permettano di esercitare la sua professionalità senza cadere nell'errore di assumere su di sé una funzione di tipo genitoriale. Avere consapevolezza del proprio ruolo e dei relativi compiti aiuta l'educatore a maturare riflessioni e pensieri necessari per prendere decisioni adeguate ed intervenire in modo efficace di fronte al malessere manifestato dai ragazzi.

Secondo alcuni autori (D'Onofrio e Trani, 2011), l'operatore di comunità è soprattutto "un professionista della relazione" e l'intensità di questa interazione lo pone in una posizione privilegiata che gli permette di costruire "connessioni intime" con i ragazzi facilitando il raggiungimento degli

obiettivi pensati per ognuno di loro. Oltre che competenza e autorevolezza professionale, quindi, all'educatore si chiede di avere anche attitudini verso l'altro, come la capacità di relazione e di sviluppare atteggiamenti empatici, elementi importanti perché consentono al minore la sperimentazione di una relazione affettiva "sana". Come sostiene Saglietti (2012), il cambiamento e la riparazione dei traumi avvengono soprattutto attraverso l'uso dinamico e individualizzato della relazione educativa.

Alla luce degli aspetti sopra evidenziati, emergono le sfaccettature complesse del lavoro in comunità; ciò comporta che nello svolgere la loro professione gli educatori possano sperimentare elevati livelli di stress e coinvolgimento emotivo, che se non sufficientemente supportati da un adeguato accrescimento della soddisfazione lavorativa, possono generare un graduale disinvestimento sul proprio lavoro, come mostrato da Tham (2007).

Coloro che operano in ambito sociale o esercitano professioni di aiuto in contesti "difficili" sanno quanto sia gravosa la quotidianità condivisa con persone e situazioni di disagio. Disagio che, negli adolescenti in comunità, talvolta si manifesta anche con abusi verbali o azioni provocatorie verso l'adulto accogliente che rendono la quotidianità lavorativa ancora più difficoltosa (Colton et al., 2007). A questo si aggiungono variabili organizzative come i turni, gli orari e il carico di lavoro, e anche se negli anni sono stati fatti discreti passi avanti per attenuare questi aspetti resta ancora elevata la probabilità di *turnover*, di licenziamento, di bassa performance operativa degli educatori di comunità e perfino di esaurimento emotivo tipico della sindrome di *burnout*.

Inoltre, come sostengono Colton e Roberts (2007), un elevato tasso di *turnover* comporta anche un danno economico per coloro che gestiscono le comunità, che si trovano a sostenere costi diretti, quali spese di selezione e formazione del nuovo personale, e costi indiretti, come la capacità di garantire un servizio qualitativamente stabile e soddisfacente.

La letteratura internazionale (Leiter e Harvie, 1996; Lee e Ashforth, 1996) che ha esplorato la relazione tra la soddisfazione professionale e l'elevato stress emotivo negli operatori ha mostrato che in coloro che lavorano in contesti di aiuto possono coesistere contemporaneamente alti livelli di

esaurimento emotivo e un elevato soddisfacimento professionale. La soddisfazione lavorativa pare crescere soprattutto quando gli operatori percepiscono di “fare la differenza” nella vita delle persone, contribuendo a migliorare la vita di bambini e ragazzi in situazioni di disagio sociale.

Partendo dall’analisi della letteratura e dall’interesse che Pro.Ges, in qualità di Ente gestore di servizi di accoglienza residenziale, ha nel garantire contesti professionali adeguati e soddisfacenti, il primo studio della ricerca ha indagato principalmente le rappresentazioni e i vissuti professionali degli operatori di comunità. Lo studio è articolato in tre fasi, ognuna delle quali utile per costruire la successiva:

- a) Fase 1: La mappa degli attori dell’intervento residenziale: conduzione e analisi di Focus Group
- b) Fase 2: La qualità di vita professionale degli operatori di comunità: raccolta e analisi di dati attraverso un questionario
- c) Fase 3: Prendersi cura dell’altro in contesti residenziali: conduzione e analisi di Focus Group

### **3.2 Fase 1: La Mappa degli attori dell’intervento residenziale**

Partendo dalla premessa teorica che l’intervento educativo in un contesto residenziale si esplica principalmente attraverso lo strumento della *relazione con l’altro* (non solo con i minori, anche con le famiglie, gli assistenti sociali, gli insegnanti e le altre figure presenti nel contesto lavorativo), l’obiettivo della prima fase era quello di tracciare una mappa rappresentativa di tutti gli attori con i quali gli operatori interagiscono nella loro quotidianità. Partendo da questa mappa, abbiamo sondato la loro percezione delle difficoltà e delle risorse derivanti dall’interazione con questi interlocutori, per arrivare infine a identificare strumenti di miglioramento del lavoro educativo nell’intervento residenziale.

Per raccogliere i dati è stata utilizzata la metodologia del *focus group*. La discussione in piccolo gruppo, caratteristica di questo strumento d’indagine, a nostro avviso era utile per permettere

ai partecipanti di esprimersi attraverso una forma consueta di comunicazione, ovvero la discussione tra pari.

Abbiamo condotto tre focus group con educatori impiegati nelle tre comunità educative di Pro.Ges (una comunità educativa – *Lo Stralisco*; una comunità educativa integrata – *Baccarat*; una comunità di pronta accoglienza – *Centro Casa*). La conduzione è stata affidata a una figura professionale (Assistente Sociale Tutela Minori) interna alla cooperativa, ma esterna rispetto al contesto comunità per minori, affiancata da un'osservatrice deputata all'audio registrazione. Le domande (vedi Appendice A) sono state formulate in modo da lasciare agli educatori spazio di esprimersi in riferimento alla propria esperienza e percezione del lavoro in comunità.

Tutti gli incontri sono stati audio registrati, e ad ogni gruppo è stata data una lavagna a fogli dove il conduttore e i partecipanti stessi potevano apporre elementi significativi che emergevano nel corso delle discussioni. L'analisi si è quindi concentrata sulle trascrizioni delle registrazioni audio e sugli "appunti" raccolti nella lavagna a fogli.

### *3.2.1 I partecipanti*

I partecipanti sono stati 19 educatori (9 uomini e 10 donne) che hanno aderito volontariamente a seguito di una comunicazione scritta da parte della ricercatrice alle singole comunità, nella quale veniva presentato il progetto di ricerca. Al primo incontro hanno partecipato sette educatori (2 uomini e 5 donne); al secondo sette educatori (5 uomini e 2 donne) e al terzo incontro 5 educatori (2 uomini e 3 donne).

### *3.2.2 Aree Tematiche emerse dalle discussioni nei Focus Group*

Una prima area tematica riguarda la definizione stessa di comunità, su cui i partecipanti si sono espressi in modo differenziato. Alcuni educatori fanno riferimento all'insieme di operatori e ragazzi, mentre altri sostenevano una visione di comunità che comprende gli educatori, e in cui i minori sono gli utenti con i quali interagire. Queste diverse prospettive si sono rispecchiate in

differenti strutturazioni delle mappe rappresentative del lavoro nel sociale: un primo gruppo ha definito la comunità costituita da educatori e minori, un secondo gruppo, anche se non in modo unanime, l'ha intesa come composta dallo staff educativo, e un terzo infine ha parlato di comunità come contesto dentro al quale si sviluppano interazioni tra minori e adulti (non solo educatori, ma anche personale ausiliario, volontari, tirocinanti).

Durante il primo focus, per i partecipanti la definizione di comunità pareva talmente implicita nel loro essere educatori che solo verso la metà della discussione si sono resi conto di non aver fatto menzione su ciò che ciascuno intendeva per comunità per minori.

*OP 5: “No ma scusate ma non abbiamo messo i ragazzi!” “No! Perché secondo me tutti abbiamo dato per scontato che comunità volesse dire noi e i ragazzi”.*

Durante il secondo incontro, invece, sono emerse rappresentazioni piuttosto diversificate tra i partecipanti, con qualche difficoltà nel pervenire ad un accordo sulla definizione stessa di comunità e su come posizionare i diversi attori nella mappa dell'intervento residenziale. Quasi tutti i partecipanti all'incontro si sono recati alla lavagna per rappresentare la propria mappa; le differenze tra le diverse raffigurazioni ha portato il gruppo ad aderire alla rappresentazione della maggioranza, senza però dividerla pienamente.

*OP 8: “Al centro sicuramente ci sono anche i ragazzi”*

*OP 9: “siccome si parla del nostro lavoro, io metterei gli educatori come focus, e intorno i ragazzi, i Servizi,... poi piano piano fare delle macro categorie, no?, per ogni... perchè poi funziona così, no? Secondo me... poi non lo so. Metterei l'educatore al centro dei rapporti, che si creano poi con gli altri, no? col sistema intorno. Quindi coi ragazzi, con i servizi eccetera. Secondo me. Poi non so voi...”.*

CONDUTTRICE: Da cosa partiamo per costruire tutte queste relazioni?

*OP 10: “Allora forse dagli educatori”*

*OP 9: “Dall'educatore, e poi con il rapportarsi con i vari attori, no?”.*

I partecipanti al terzo focus hanno inteso la comunità come composta da educatori e ragazzi:

*OP 11: “Qui (al centro) ci metterei appunto gli educatori e i ragazzi perché sono proprio gli attori... e ci metterei anche gli spazi. Perché gli spazi influenzano le interazioni... poi, dopo non so. Gli altri che vengono fuori. Però, questo è la comunità, e intorno ci sono tutti gli attori. Allora quelli più*

*importanti, che sono più importanti, quelli che sono più lontani... poi si possono aggiungere altri attori... o almeno io la vedo così". E' chiaro che il cuore della comunità sono educatori e ragazzi, che non hanno... secondo me uno non prevale sull'altro. Cioè, è formata. Casca uno, non esiste più la comunità, casca l'altro non esiste più la comunità, quindi... è quello".*

*OP 14: "Non lo so, comunque alla fine la comunità è composta dagli utenti e dagli operatori. Quindi in realtà si dovrebbe fare una comunità più ampia che racchiuda all'interno..."*

Quando però si procede nella definizione della "mappa dell'intervento residenziale" tutti i partecipanti sono concordi nel riconoscere un ruolo importante a ciò che va oltre la struttura (ragazzi e operatori), includendo nella rappresentazione le famiglie (di origine e/o affidatarie), i servizi invianti, le scuole e le associazioni culturali e sportive, amici e compagni di scuola/lavoro.

Altrettanto accordo si riscontra negli aspetti lavorativi ritenuti più gratificanti. E' infatti emerso che tutti i partecipanti ai tre focus ritengono che il rapporto con i minori sia l'elemento di maggior gratificazione professionale: essere parte di un'interazione stabile e caratterizzata da reciproca fiducia è un fattore altamente motivante che permette allo staff di superare qualsiasi difficoltà.

*OP 4: "Perché di gratificante, per me, per lo meno, è il rapporto con il ragazzo".*

*OP 13: "Infatti, secondo me il casino più grosso è quando ci sono problemi in queste due sfere. Infatti, quando sono ben composti, in maniera armonica, queste due... sia il gruppo dei ragazzi che il gruppo degli educatori, poi intorno ti possono succedere delle cose negative, ma hai una forza tua che ti protegge dalle difficoltà. La cosa peggiore è quando ci sono dei problemi in quei due ambiti lì".*

Un'altra relazione che secondo molti operatori è ragione di soddisfazione e gratificazione è quella che viene mantenuta nel tempo con i minori che hanno concluso il loro percorso in comunità con successo. Il mantenimento dei contatti anche dopo le dimissioni è segno del buon lavoro svolto e prova che l'intervento residenziale ha consentito l'instaurarsi di una relazione solida che va oltre il momento del bisogno. Divenire un punto di riferimento per i ragazzi anche dopo le dimissioni è estremamente appagante per gli educatori.

*OP 17: "Per me i rapporti più facili, gratificanti e utili sono con gli ex ospiti. No davvero, sono anche molto da esempio, in riferimento ovviamente ai rapporti che si mantengono. E aiutano invece molto anche con i ragazzi*

*attuali ospiti. Ed è facile perché c'è un rapporto già avviato da tempo, così è utili sia per chi lavora, che secondo me per i ragazzi stessi, e gratificante perché vedi i risultati, cioè quando ti dicono <<se non fossi stato lì chissà dove sarei...>>, cioè veramente.”*

Alcuni educatori ritengono che anche le relazioni con le famiglie dei minori possano essere fonte di gratificazione. Se in molti casi le difficoltà nella famiglia di origine sono una delle cause principali dell'allontanamento dei giovani, aiutare i genitori e i loro figli nel recupero o ricostruzione di un rapporto positivo resta uno degli obiettivi principali dei progetti educativi attuati nelle comunità.

Per molti operatori agire sul nucleo familiare e o parentale e creare con esso un'alleanza significativa è uno strumento essenziale per facilitare l'adesione del ragazzo al suo progetto in comunità.

*OP 5: “Io trovo gratificanti, a volte, anche i rapporti con le famiglie. Perché con alcune famiglie, noi, capita di avere una collaborazione comunque stretta, una condivisione passo passo delle scelte educative, del... cioè si è allineati su come si deve procedere, e ci sono famiglie che si affidano molto, insomma che si appoggiano... poi questa gratificazione è un po' altalenante perché c'è tutta una parte un po' faticosa, però...”*

Gli operatori partecipanti paiono piuttosto concordi nel sostenere che le difficoltà maggiori si riscontrano nei rapporti con i servizi invianti, in quanto mentre in alcuni casi questi ultimi sembrano non accogliere le richieste avanzate dagli educatori, in altri sembrano imporre le loro decisioni anche quando queste non sono condivise con l'équipe di comunità. Questo emerge soprattutto da parte degli educatori che sono impiegati nella comunità di Pronta accoglienza in virtù del fatto che lo staff educativo non può, in prima istanza, rifiutarsi di accogliere i ragazzi. In questa struttura, di fatto gli inserimenti sono completamente veicolati dal servizio sociale locale che essendo a sua volta responsabile di tutti i minori *senza famiglia* trovati sul territorio deve provvedere al loro collocamento.

Per quel che concerne l'individuazione di possibili strumenti utili a migliorare la pratica educativa e il lavoro in generale nelle comunità per minori, dai tre incontri emerge in modo molto omogeneo la necessità di pensare a percorsi formativi più specifici, mirati a risolvere le difficoltà emergenti. Molti tra i partecipanti annoverano ad esempio le difficoltà incontrare nell'interagire con

ragazzi che provengono da paesi e culture diverse e la loro incapacità di farvi fronte perché appunto sprovvisti di formazione specifica.

*OP 11: “dentro tutto quello che abbiamo detto, sugli strumenti, manca una parola, che è quella degli strumenti formativi. Aldilà delle fatiche che fa la cooperativa, eccetera, eccetera, poi c'è un servizio da mandare avanti, appunto, c'è il bisogno di professionalità e la professionalità la acquisisci sia lavorando, ma attraverso anche gli strumenti formativi...”; “le esigenze legate alla tipologia di utenti sono cambiate, i corsi sulla buona pratica educativa non sono più sufficienti a tamponare le necessità che abbiamo, servono corsi di formazione più specifici, corsi di lingua, sulle culture diverse dalla nostra.”.*

Anche la supervisione, secondo i partecipanti, andrebbe migliorata, non tanto nei contenuti quanto nel tempo e nella cadenza con cui vengono organizzati gli incontri. Molti operatori infatti ritengono che un solo incontro di due ore al mese sia insufficiente per affrontare le tante dinamiche emotive che il lavoro in comunità può scaturire in chi lo svolge.

Infine, ritengo importante fare una precisazione relativa all'intero gruppo dei partecipanti ai focus. Pur se impiegati in tre strutture differenti, tutti gli intervistati afferiscono al medesimo ente gestore, Pro.Ges appunto, che dal 2009 ad oggi ha lavorato per costruire un'équipe allargata di operatori di comunità che va oltre il servizio di appartenenza. Questo significa che nei momenti di necessità (come le malattie o le ferie) gli educatori di una comunità possono sostituire i colleghi impiegati in un'altra struttura. Non solo: due volte al mese i coordinatori di tutte e tre le strutture si riuniscono per confrontarsi sia sulle modalità organizzative sia su quelle gestionali. Questa costante collaborazione ha consentito alla maggior parte degli operatori di sperimentarsi e di sperimentare contesti lavorativi diversificati. Nel corso delle discussioni di gruppo, ciò è emerso come pratica estremamente utile:

*OP 2: “Secondo me anche la collaborazione tra le varie comunità è sempre molto bella e positiva... Comunque anche la nostra disponibilità ad aiutarci e a venirci incontro. Piuttosto che <<abbiamo la supervisione qualcuno di voi può venire da noi a fare un turno?>>. Cioè siamo comunque molto disponibili anche tra noi. Questo, secondo me, è una bella cosa. Lo spendersi anche per... Però, anche quando tu vai in un'altra comunità, e vedere anche a volte il metodo di lavoro diverso su una cosa, piuttosto che... è molto arricchente. O anche, non so, il collega che viene che ti porta un po' di aria fresca, un po' di aria nuova, secondo me... perché no? sempre nella stessa quotidianità... ti aiuta, ti solleva. E' bello”.*

### **3.3 Fase 2: La qualità di vita professionale degli operatori di comunità**

Partendo dalla direttiva regionale (DGR 1904/11, si veda capitolo 2) che in Emilia Romagna regola le strutture residenziali per minori e alla quale, come gestori, facciamo riferimento, le domande specifiche a cui abbiamo cercato risposta in questa fase dello studio possono essere così riassunte:

1. La formazione universitaria, anche quella specialistica del settore, non prevede una differenziazione del percorso formativo che si adatti alle diverse tipologie di comunità, mentre di fatto i ragazzi accolti e i progetti di intervento nei tre contesti sono diversi. Quindi il tipo di struttura in cui un operatore si trova a lavorare può incidere sul suo livello di stress lavorativo?

2. Le professioni sociali, sono spesso annoverate tra quelle professioni ad alto tasso di usura emotiva. Ci si è dunque chiesti se svolgere tale professione per lunghi periodi di tempo possa influire sul quotidiano benessere professionale. Più in dettaglio, l'obiettivo era quello di indagare le possibili connessioni tra l'anzianità di servizio e le variabili Stress lavorativo, Soddisfazione professionale e Ruolo professionale.

3. All'educatore di comunità vengono garantiti degli strumenti a supporto della sua attività lavorativa che, nello specifico delle comunità oggetto dello studio, sono tre: Incontri di Supervisione, Riunioni d'équipe e Formazione. L'obiettivo era sondare il grado di soddisfazione in merito a ciascuno di essi e le possibili relazioni con le variabili dipendenti relative a: Condizione di lavoro, Ruolo professionale, Padronanza del lavoro, Leadership, Clima nell'équipe di lavoro e Interazione con i minori.

#### *3.3.1 Lo strumento di indagine e la procedura di invio ai partecipanti*

Le fonti da cui sono state tratte le domande del questionario sono state principalmente due: a) i contenuti emersi dai tre focus group; b) il questionario *QPS Nordic-the General Nordic Questionnaire for Psychological and Social Factors at Work QPS Nordic* (Lindstrom et al., 1994), adattato alle esigenze del nostro lavoro.

Il questionario utilizzato per la raccolta dati è stato divulgato via web attraverso la piattaforma *Google Moduli*. L'invio è stato preceduto da una comunicazione, da parte della ricercatrice, a tutti i membri del Coordinamento Regionale Enti gestori di Comunità educative. Il questionario pubblicato sulla piattaforma comprendeva una presentazione, le istruzioni e le tempistiche per la compilazione. Si richiedeva di compilare il questionario nel periodo compreso fra il 10 gennaio e il 2 febbraio 2018. Al termine di questo range temporale, i questionari pervenuti sono stati 78, diventati infine 98 dopo un'ulteriore sollecitazione.

Lo strumento (riportato in Appendice B) conteneva una sezione introduttiva relativa ai dati personali con 13 item a risposte semi-aperte, finalizzati a raccogliere informazioni socio-demografiche quali età, genere, stato civile, tipologia di struttura di impiego, titolo di studio conseguito, e altre otto sezioni con scala di risposta a 5 punti.

La prima sezione (21 item) è definita "*Condizione di lavoro*" ed è suddivisa in tre dimensioni. La prima corrisponde al "Carico di Lavoro" e indaga quanto gli operatori sentono la fatica del proprio lavoro soprattutto rispetto alla quantità di cose da fare durante il turno, ai ritmi operativi troppo veloci e alla necessità di mantenere costante ed elevata la loro attenzione (esempi di item: *Il ritmo di lavoro è troppo veloce? Il tuo lavoro richiede di un'attenzione troppo alta?*). La seconda, che ho definito "Stress lavorativo", analizza la percezione del senso di affaticamento mentale che può generare la costante interazione con ragazzi e ragazze "difficili" (esempi di item: *Ti capita di sentirti mentalmente affaticato dal tuo lavoro? Sei stato oggetto di minacce o violenze nel tuo lavoro da parte dei minori?*).

Infine, la terza sottoscala della prima sezione, riassunta sotto il titolo "Soddisfazione professionale", indaga la percezione che gli educatori hanno del riconoscimento del loro operato professionale (esempi di item: *Sei incoraggiato a proporre migliorie nel tuo lavoro? Ti capita di ricevere dei riconoscimenti per un lavoro ben fatto?*).

La seconda sezione, "*Ruolo professionale*", comprende sei item che sondano la percezione che hanno gli educatori rispetto agli obiettivi, responsabilità e compiti di loro competenza (esempi di

item: *Gli obiettivi del tuo lavoro sono chiari e definiti? Sai identificare chiaramente le tue responsabilità?*).

La terza sezione, “*Padronanza del lavoro*”, comprende sei domande per indagare quanto gli educatori sentono di affrontare la loro quotidianità professionale con competenza e capacità (esempi di item: *Ti senti capace di risolvere i problemi che si presentano sul tuo lavoro? Puoi valutare immediatamente se hai fatto un buon lavoro?*).

La quarta sezione, “*Leadership*”, costituita anch’essa da sei item, valuta quanto i partecipanti sentono di essere sostenuti e incoraggiati dai propri referenti (esempi di item: *Se necessario hai supporto e aiuto da parte dei tuoi referenti? Il rapporto con i tuoi referenti è fonte di soddisfazione per te?*).

La quinta sezione, “*Gruppo di lavoro*”, è composta da nove domande che sondano il punto di vista degli operatori sul sentirsi parte di un’*équipe* di lavoro condivisa (esempi di item: *Il clima sul tuo luogo di lavoro è collaborativo? Il tuo gruppo di lavoro è adeguatamente preparato ad affrontare le situazioni lavorative?*).

La sesta sezione, “*Interazione tra lavoro e vita privata*”, comprende due soli item, vale a dire: *Le attività del tuo lavoro interferiscono con la tua vita familiare? La tua vita familiare interferisce con le attività del tuo lavoro?*

La settima sezione, “*Interazione con i ragazzi ospiti*”, comprende otto item suddivisi in due sottoscale: l’interazione collaborativa e l’interazione conflittuale con i minori. La prima sottoscala misura l’importanza degli elementi positivi negli scambi relazionali tra educatore e ragazzo (esempi di item: *Quanto spesso i ragazzi ti raccontano i loro problemi? Quanto spesso fai gesti di affetto ai ragazzi?*) mentre la seconda valuta gli aspetti più impegnativi dell’interazione adulto-minore (esempi di item: *Quanto spesso ti trovi nelle condizioni di alzare la voce con i ragazzi? Quanto spesso ti capita di discutere con i ragazzi sulle regole della comunità?*

Infine, l’ultima sezione del questionario, “*Motivazione alla professione*”, comprende sei domande che valutano le ragioni dei partecipanti al ricoprire il loro ruolo professionale (esempi di

item: *Quanto è importante il tuo lavoro per sentirti realizzato? Quanto è importante il tuo lavoro per mettere a frutto la tua professionalità?*

Nella fase di analisi dei dati si sono considerate le seguenti variabili dipendenti: Condizione di lavoro, Ruolo professionale, padronanza del lavoro, leadership, clima nell'equipe di lavoro, interazione con i minori, motivazione alla professione.

### 3.3.2 I partecipanti

Partecipanti a questa fase dello studio sono gli educatori e le educatrici impiegati nelle strutture residenziali che afferiscono al *Coordinamento Regionale degli Enti Autorizzati alla Gestione delle Comunità Educative*. A fronte di una stima di 140 operatori di comunità che aderiscono al Coordinamento, le risposte pervenute sono state 98. Come si evince dalla Figura 4 si tratta di una popolazione relativamente giovane (la maggior parte dei partecipanti ha un'età anagrafica compresa tra i 31 e 40). Inoltre la maggior parte dei partecipanti risulta essere di genere femminile (Figura 5).

Figura 4 – Età dei partecipanti in percentuale

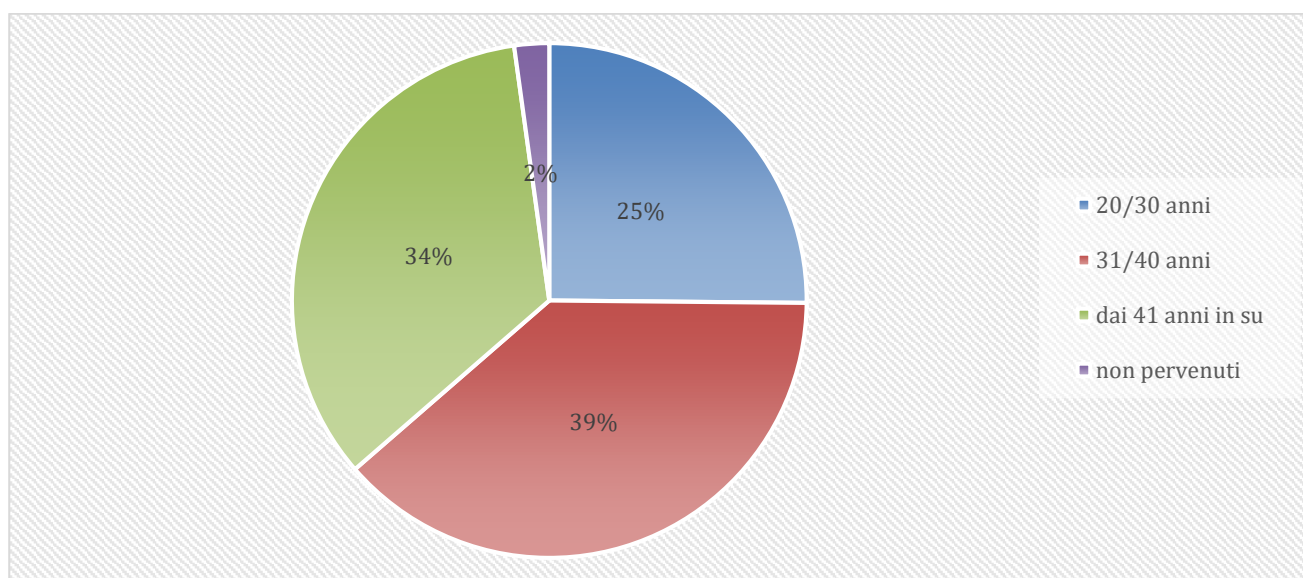
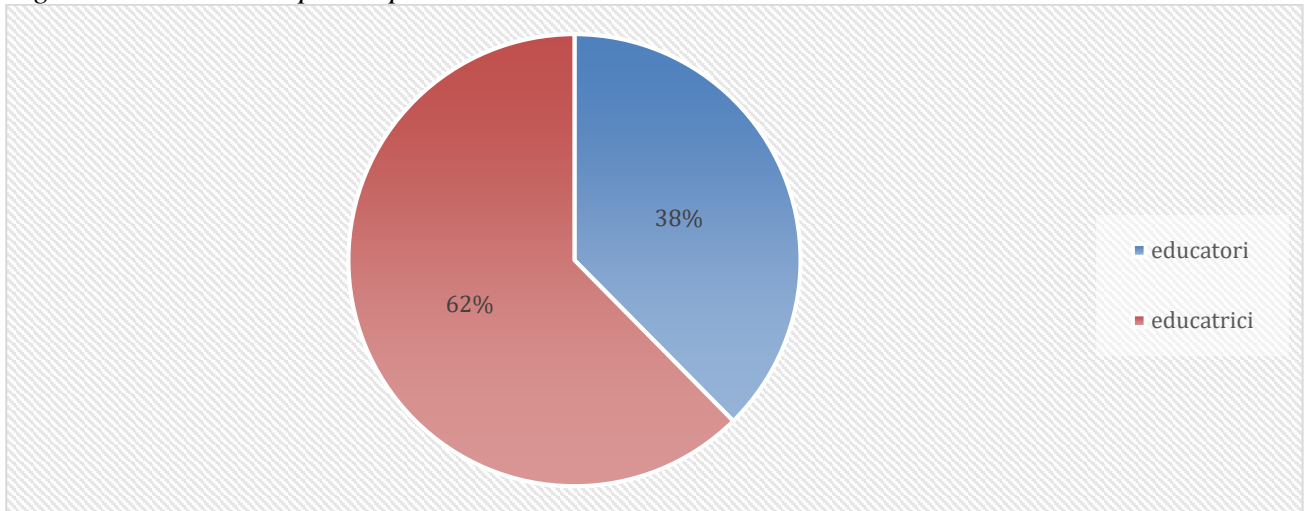
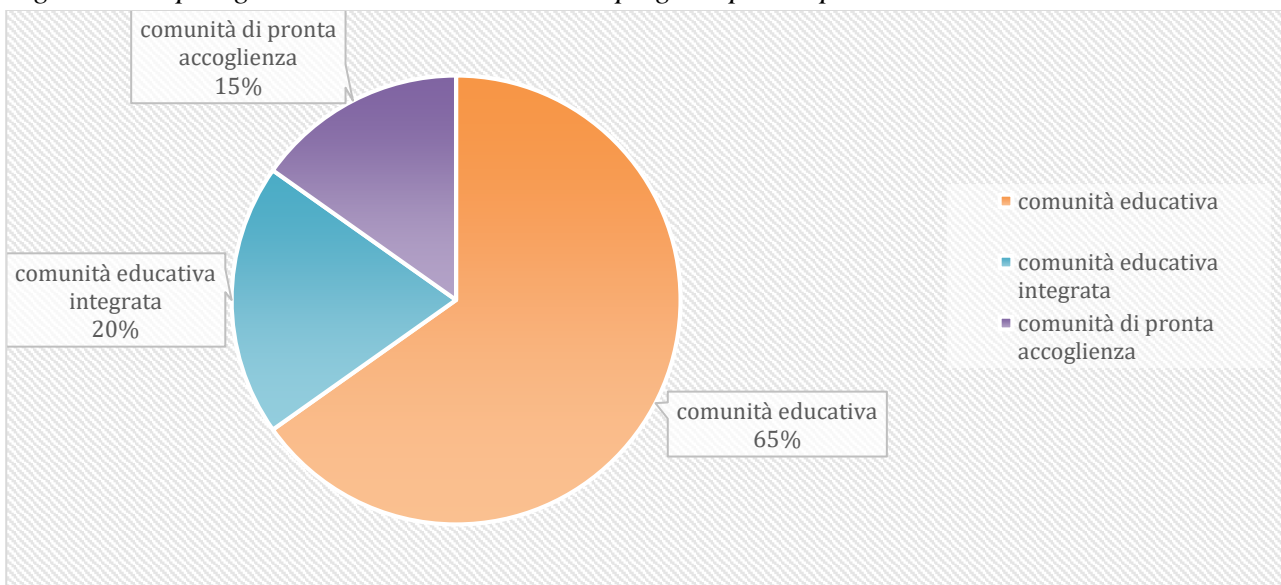


Figura 5 – Genere dei partecipanti



Il 65% degli educatori opera nelle comunità educative, il 20% nelle comunità educative integrate e il 15% nelle comunità di pronta accoglienza (Figura 6). Per quanto riguarda il titolo di studio conseguito da chi lavora in queste tipologie di servizio prevale la Laurea in Scienze dell'educazione o Psicologia (60%).

Figura 6 – Tipologia di struttura in cui sono impiegati i partecipanti



### 3.3.3 Risultati

Le scale e sottoscale del questionario hanno un valore di alpha che va da accettabile a molto buona (Tabella 2). L'unica scala con un basso grado di affidabilità (.56) riguarda la sottoscala "Interazione negativa", i cui risultati andranno dunque trattati con grande cautela.

Tabella 2 – Valori medi e indici di affidabilità delle scale e sottoscale del questionario

	$\alpha$	Media
Condizione di lavoro		
F1 – Carico di lavoro	.73	3.23
F2 – Stress lavorativo	.63	2.45
F3 – Soddisfazione professionale	.60	3.34
Ruolo professionale	.69	3.77
Padronanza del lavoro	.60	3.71
Leadership dei referenti	.86	3.88
Clima nel gruppo di lavoro		
F1 – Clima positivo	.86	3.70
F2 – Clima negativo	.71	2.04
Interazione con i ragazzi ospiti		
F1 – Interazione positiva	.78	3.48
F2 – Interazione negativa	.56	3.53
Motivazione alla professione	.81	3.68

Per quanto riguarda i punteggi medi, si nota che i più alti si riscontrano soprattutto nelle scale *Ruolo Professionale*, *Padronanza del lavoro*, *Leadership dei referenti*, *Motivazione alla professione* e anche nella scala *Clima nel gruppo di lavoro* dove il fattore 1 (clima positivo) ha un punteggio medio superiore al fattore 2 (clima negativo).

Uno sguardo complessivo sui punteggi medi sembra quindi indicare che l'operatore di comunità si sente una persona consapevole del lavoro che fa, degli obiettivi che deve raggiungere, del livello di responsabilità che il suo ruolo implica e in grado di valutare il proprio operato. Questi risultati confermano un quadro che rispecchia il lavoro delle comunità. Infatti, gran parte delle riunioni settimanali di staff si concentrano sull'andamento progettuale di ogni singolo ragazzo e lo stesso PEI (Progetto Educativo Individualizzato) che le comunità adottano prevede una puntuale rivisitazione degli obiettivi che l'équipe si è prefissata.

Inoltre, la quotidiana interazione con i ragazzi, permette all'operatore un celere riscontro rispetto agli interventi educativi, soprattutto quelli inerenti il raggiungimento di obiettivi a breve termine. Come si è già detto, lo strumento principe di lavoro dell'educatore di comunità è la relazione, e proprio le caratteristiche specifiche di tale strumento permettono a coloro che stanno dentro l'interazione di verificare nell'immediatezza i risultati ottenuti dando così modo all'educatore di valutare velocemente se ha agito nella giusta direzione.

Sempre l'analisi delle medie ci rimanda l'immagine di un educatore che percepisce il sostegno non solo da parte dei colleghi ma anche dai propri referenti, da cui si sente incoraggiato e sostenuto sia nel prendere autonomamente delle decisioni professionali sia nell'esprimere le proprie opinioni.

Il clima nel gruppo di lavoro appare decisamente più collaborativo che competitivo, confortevole e ancora una volta incoraggiante. Questa dimensione si conferma così particolarmente importante: condividere assiduamente una quotidianità di vita infatti non riguarda solo adulto-minore ma anche adulto-adulto. L'interazione con adolescenti problematici che attuano spesso comportamenti esplosivi può mettere a dura prova l'operatore e creare fratture nell'équipe educativa che possono limitare l'efficacia del progetto educativo individuato. E' quindi importante che ciascuno dei membri dello staff si senta adeguatamente supportato dal proprio team di lavoro per far fronte anche alle situazioni più difficili.

A sostegno di questo si riporta che all'item 9 della quinta sezione del questionario "*Tra colleghi c'è un rapporto interpersonale informale che va oltre la collaborazione professionale?*", 72 partecipanti hanno risposto affermativamente e solo 21 negativamente.

Dopo questa prima esplorazione dei dati, ho condotto una serie di analisi di varianza per verificare eventuali differenze in base alle seguenti variabili: tipologia di Comunità (educativa, educativa integrata, pronta accoglienza), anzianità di servizio dei partecipanti.

Inoltre, ho verificato l'efficacia degli strumenti in supporto alla attività professionale (Riunioni d'équipe, Supervisione, Formazione) indagando in specifico:

- Il grado di soddisfazione in merito a ciascuno di essi

- Gli eventuali effetti delle variabili dipendenti individuate: Condizione di lavoro, Ruolo professionale, padronanza del lavoro, leadership, clima nell'equipe di lavoro, interazione con i minori, motivazione alla professione

### 3.3.4 La tipologia di comunità educativa

I risultati emersi dalle analisi di varianza mostrano che, a differenza di quanto previsto, non emergono molte diversità rispetto al vissuto professionale fra gli operatori impiegati nelle diverse comunità (Tabella 3).

*Tabella 3 – Analisi di varianza sulle scale del questionario per Tipologia di Comunità*

	Com. educativa (n=60)	Com. Educativa Integrata (n=18)	Com. Pronta accoglienza (n=14)	F	p
Condizione di lavoro					
F2 – Stress lavorativo	2.36	<b>2.91</b>	2.30	4.37	.01
Clima del gruppo di lavoro					
F2 – Clima negativo	2.07	1.57	<b>2.52</b>	5.72	.005

Gli unici risultati significativi ci dicono che gli operatori che operano nelle comunità educative integrate percepiscono una fatica mentale superiore rispetto ai colleghi che lavorano in altre tipologie di comunità. Se ci si sofferma sui singoli item che compongono il fattore “stress lavorativo”, notiamo che essi fanno riferimento a situazioni particolarmente difficili (ad esempio: *sono stato oggetto di minacce o violenze nel mio lavoro da parte dei minori oppure mi capita di sentirmi affaticato nel lavoro*). In effetti, i ragazzi che approdano a queste strutture integrate spesso esteriorizzano il loro malessere in modo dirompente, agiscono condotte imprevedibili e aggressive che possono destabilizzare sia l'equipe educativa sia il gruppo degli altri minori, generando un clima emotivo connotato da tensioni e conflitti che possono mettere in allarme la comunità (Chirico et al, 2011; Gabrielli e Marchesini, 2006) e soprattutto richiedono all'educatore un impegno vigile e attento per lunghi periodi. A questo proposito, sarebbe opportuno riflettere sulla necessità di prevedere delle

diversificazioni nei percorsi formativi e di supervisione per gli educatori destinati a questa tipologia di comunità, ai quali è indubbiamente richiesto una differente modalità di intervento e l'impiego di strumenti idonei alla gestione di episodi di crisi e di conflittualità. L'assenza di una specifica formazione può determinare, come sembra emergere dai dati della ricerca, l'insorgere di difficoltà emozionali e lavorative che possono portare l'educatore all'abbandono del proprio lavoro.

Notiamo invece che non emergono differenze fra gli operatori relativamente alle sottoscale delle interazioni con i ragazzi, sia nell'accezione negativa sia in quella positiva. Resta dunque aperta una domanda cruciale: è l'interazione difficile e a volte conflittuale con i ragazzi che rende più stressante la quotidianità lavorativa nella comunità educativa integrata rispetto alle altre strutture? I dati a nostra disposizione non ci consentono di dare una risposta chiara a questa domanda, che andrà dunque ripresa in ricerche future.

Un altro dato interessante è la percezione, da parte degli operatori che lavorano nella pronta accoglienza, di un clima nell'équipe di lavoro più competitivo, diffidente e rigido rispetto a quanto avvertito dagli altri partecipanti alla ricerca. La differenza sostanziale tra questa struttura e le altre è la dimensione tempo, prestabilito e ridotto: si accoglie nell'immediato senza sapere nulla o poco di chi si sta alloggiando, si progettano azioni e interventi a breve durata che hanno come unico obiettivo quello di tamponare una situazione emergenziale. Pertanto agli operatori è richiesta una flessibilità di pensiero che lascia poco tempo alla riflessione e al confronto qualora si presentino divergenze su come sviluppare e agire l'intervento. Questo a nostro avviso può innescare dinamiche di gruppo connotate da una maggiore conflittualità.

Nelle altre strutture, prima di accogliere un minore c'è un confronto in sede di équipe e c'è modo di negoziare le diverse prospettive raggiungendo un pensiero condiviso sulla pianificazione e sulla progettualità; nelle comunità di pronta accoglienza, mancando questa dimensione temporale, spesso si sposa la filosofia della democrazia basata sulla maggioranza. Può quindi accadere che l'educatore in minoranza non abbia modo di sostenere e motivare adeguatamente il proprio pensiero in antitesi con il resto del gruppo, generando così un clima meno incoraggiante e collaborativo.

### 3.3.5 L'anzianità di servizio

La letteratura ha analizzato da tempo le problematiche legate all'alto tasso di usura in cui gli educatori possono incorrere nel corso del tempo (Stalker et al, 2007, Colton e Roberts, 2007).

Oltre alle implicazioni emotive insite nella professione, prima fra tutte quella di confrontarsi quotidianamente con il disagio e la sofferenza di cui le storie dei minori sono intrise, si sostengono carichi di lavoro importanti e orari altrettanto faticosi (fra i partecipanti allo Studio 1, solo 15 educatori su 89 hanno turni di lavoro esclusivamente diurni, i restanti 74 invece lavorano su fasce orarie sia diurne sia notturne). Era quindi per noi interessante indagare quanto la variabile *anzianità di servizio* potessero influire sulla percezione che gli operatori hanno della loro qualità di vita lavorativa. I dati mostrano un grado di soddisfazione professionale discreto con delle significatività soprattutto fra coloro da più tempo svolgono questa professione (Tabella 4).

Tabella 4 – Analisi di varianza sulle scale del questionario per Anzianità di servizio

	Da 1 a 5 anni (n=55)	Da 6 a 10 o più anni (n=37)	F	p
Condizione di lavoro				
F2 – Stress lavorativo	2,22	<b>2,70</b>	15,34	.00
F3 – Soddisfazione professionale	3,22	<b>3,51</b>	3,91	.05
Ruolo professionale	3,89	<b>4,17</b>	9,69	.002

Se da un lato gli operatori che lavorano da più anni nelle comunità per minori possono sentire maggiormente l'aspetto più stressante del lavoro, dall'altro i dati evidenziano che proprio in questa fascia di partecipanti il grado di soddisfazione professionale e la consapevolezza di ciò che il ruolo richiede è più elevata.

Emerge quindi che il maturare dell'esperienza professionale porta l'educatore ad avere una padronanza del proprio operato più pragmatica e strutturata, senza che questo si accompagni a una stanchezza maggiore dovuta al ripetersi di una quotidianità professionale che si protrae da tempo.

A questo proposito, anche nella letteratura non mancano le ricerche che studiando la correlazione fra la soddisfazione lavorativa e l'esaurimento emotivo hanno riscontrato che i due fattori non sono necessariamente associati a vicenda. Leiter e Harvie (1996), ad esempio, sulla base dei risultati di due studi i cui dati testimoniavano che la soddisfazione professionale rimaneva elevata anche in situazioni di alto affaticamento emotivo, affermano che la maggiore gratificazione lavorativa si trae quando si è convinti di svolgere un'attività che è di aiuto agli altri.

### *3.3.6 Gli strumenti a sostegno dell'attività professionale: équipe, supervisione e formazione*

Se l'educatore di comunità è il professionista che si rende tutore dello sviluppo nel percorso di crescita del minore sostenendolo e aiutandolo nella costruzione della sua narrazione identitaria, il gestore (ente pubblico o privato, associazione, cooperativa) deve sostenere e accompagnare l'operatore nell'espletamento di tale ruolo. Questo sostegno si concretizza nel garantire regolari percorsi di supervisione, formazione e frequenti riunioni d'équipe. Per capire se gli operatori percepiscono questi strumenti come efficaci per migliorare la loro vita professionale, abbiamo suddiviso i partecipanti in due gruppi sulla base del livello di soddisfazione relativo a ognuno degli strumenti individuati, e poi analizzato tramite analisi di varianza se questa soddisfazione si accompagna a un vissuto professionale più positivo.

La supervisione, in questi contesti socio-educativi come le comunità residenziali, ha una triplice funzione: formativa, di verifica delle prassi di intervento e di sostegno all'educatore nella sua interazione con i ragazzi. L'operatore, che nei contesti residenziali lavora secondo una logica di staff educativo, si misura con una dimensione gruppale allargata: "L'educatore tesse la relazione d'aiuto nell'ambito di una intersoggettività plurale, in cui si compenetrano l'intersoggettività adulto/ragazzo e l'intersoggettività adulto/adulto-in-relazione-con-i-ragazzi" (Barbanotti e Jacobino, 1998, p.68).

In linea generale, le comunità per minori ricorrono alla supervisione per: analizzare l'intervento professionale nelle interazioni in comunità; esaminare i percorsi dei minori con l'aiuto di un professionista esterno alle dinamiche della quotidianità di struttura; garantire allo staff e al

singolo operatore un contesto nella quale poter rielaborare ansie e vissuti emotivi; consentire un setting di autoformazione alla relazione educativa che si dipana dall'esperienza diretta *sul campo* (Barbanotti e Jacobino, 1998).

Dall'analisi dei dati descrittivi, emerge che gli incontri di supervisione sono organizzati, per la maggiore parte dei partecipanti (65) a cadenza mensile e in parte minore (14) a cadenza quindicinale; 22 educatori su 92 rispondenti si ritengono per niente o poco soddisfatti della supervisione, 70 invece abbastanza o molto soddisfatti. Interessanti sono le informazioni che provengono dall'analisi di varianza evidenziate nella Tabella 5.

*Tabella 5 - Analisi di varianza sulle scale del questionario per Soddisfazione Supervisione*

	Per niente o poco (n=22)	Abbastanza o molto (n=70)	F	p
Condizione di lavoro				
F1 – Carico di lavoro	<b>3.45</b>	3.16	4.22	.04
F3 – Soddisfazione professionale	3.08	<b>3.41</b>	4.06	0.4
Leadership dei referenti	3.55	<b>3.98</b>	6.01	.01
Clima del gruppo di lavoro				
F1 – Clima positivo	3.23	<b>3.85</b>	6.40	.001
F2 – Clima negativo	<b>2.45</b>	1.90	5.52	.004

Gli operatori che si ritengono abbastanza o molto soddisfatti degli incontri di supervisione si dichiarano appagati sul piano professionale, hanno una percezione positiva del clima nel gruppo di lavoro e una relazione lavorativa con i propri referenti incoraggiante e supportiva.

Al contrario, coloro che non riconoscono sufficiente efficacia alla supervisione sembrano meno soddisfatti dal punto di vista lavorativo e percepiscono un clima più competitivo, diffidente e rigido nell'équipe in cui sono impiegati.

Secondo Bion (1961), le dinamiche interne dei gruppi si possono identificare in due livelli connessi tra loro, vale a dire un piano razionale del perseguimento degli obiettivi e svolgimento dei

compiti operativi e un piano emotivo (*assunti di base*). Quest'ultimo, se intenso e forte, può provocare, nell'azione di gruppo spaccature, ostacoli o digressioni nello svolgimento del compito. All'interno delle comunità educative, il carico emotivo che l'operatore si trova a gestire è spesso intenso dato che quotidianamente si relaziona ad agiti e sofferenze importanti: se non si dispone di uno spazio adeguato dove elaborare tali stati emotivi e rileggere la propria esperienza lavorativa si può sviluppare un sentimento di insoddisfazione professionale e un clima di staff poco confortevole.

Certo è che i nostri dati non danno indicazioni sul perché alcuni considerano la supervisione adeguata e altri no. Si può presumere che, come evidenziato anche dall'analisi dei contenuti dei tre focus group precedentemente descritti, la cadenza e la durata degli incontri sia un fattore saliente (i partecipanti ai focus esprimevano la necessità di calendarizzare più supervisioni nell'arco del mese e di maggior durata), ma manchiamo di informazioni in merito ai modelli culturali di riferimento e alle modalità di conduzione dei supervisori impiegati nelle comunità. Nella maggior parte dei casi l'esperto ha una formazione professionale di tipo psicologico, ma sappiamo che non mancano supervisioni condotte da educatori o pedagogisti. La stessa normativa locale (D.G.R. 1904 Regione Emilia Romagna) sostiene che: "tutte le strutture si avvalgono di una figura di supervisore esterno con competenze sociali, pedagogiche, psicologiche o neuropsichiatriche...". Mancano anche adeguati studi che approfondiscano il confronto tra vari e possibili stili di supervisione e quelli che ne valutano l'efficacia e le ripercussioni sull'operatività lavorativa.

La riunione d'équipe, che si svolge a cadenza fissa e prestabilita (settimanale o quindicinale), è l'incontro tra operatori (educatori, coordinatore/responsabile di struttura, psicologo- laddove previsto-). Il senso di questo strumento sta nella visione dell'educatore di comunità non come "un adulto di buona volontà che si è preso singolarmente in carico uno o più minori difficili, ma un lavoratore, assunto con uno specifico ruolo da un'organizzazione" (Orsenigo, 1992, p.151) come parte integrante di uno staff di lavoro. Infatti, l'operato di ognuno riflette quello di un intero gruppo di lavoro che condivide obiettivi, metodi e approcci. Gli interventi tipici servizio delle riunioni d'équipe sono:

- Gestione dell'agenda settimanale e degli impegni sia degli educatori che dei ragazzi (incontri con assistenti sociali, famiglie, visite mediche, uscite dei ragazzi,...);
- Programmazione generale del lavoro di comunità;
- Analisi di eventuali richieste di inserimento/accoglienza di nuovi minori;
- Analisi e andamento degli obiettivi dei Progetti Educativi Individualizzati dei minori accolti;
- Situazioni particolari relative ai ragazzi.

I dati emersi dal questionario evidenziano che gli incontri d'équipe sono a cadenza settimanale per 82 educatori su 89 rispondenti e a cadenza quindicinale per gli altri partecipanti; di questi 58 si ritengono poco o abbastanza soddisfatti e 34 molto soddisfatti. Si può quindi desumere un discreto grado di soddisfazione dei partecipanti rispetto a questo strumento. Inoltre, come si evince dalla Tabella 6, anche in questo caso gli educatori che si ritengono molto soddisfatti degli incontri d'équipe manifestano un più alto punteggio sulle scale Soddisfazione Professionale, Leadership dei referenti e Clima positivo nel gruppo di lavoro. Viceversa, gli operatori che non riconoscono sufficiente efficacia alla riunione percepiscono un clima più competitivo, diffidente e rigido nel loro staff.

*Tabella 6 - Analisi di varianza sulle scale del questionario per Soddisfazione Incontri d'équipe*

	Poco o abbastanza (n=58)	Molto (n=34)	F	p
Condizione di lavoro				
F3 – Soddisfazione professionale	3.22	<b>3.53</b>	4.10	0.4
Leadership dei referenti	3.76	<b>4.08</b>	4.34	.04
Clima del gruppo di lavoro				
F1 – Clima positivo	3.50	<b>4.02</b>	5.78	.003
F2 – Clima negativo	<b>2.20</b>	1.75	6.64	.01

Infine, alcuni risultati interessanti emergono dalle risposte dei partecipanti rispetto alla Formazione Professionale. Infatti (Tabella7), 40 operatori si ritengono poco o per niente soddisfatti della formazione a cui partecipano, 35 abbastanza o molto soddisfatti e 23 partecipanti non hanno risposto alla domanda. Anche in questo caso, la soddisfazione dei percorsi formativi è in relazione

alla soddisfazione professionale, alla leadership e al clima positivo nel gruppo di lavoro; non si riscontra invece nessuna significatività verso il clima negativo in staff di lavoro per coloro che non si sentono soddisfatti dei corsi di formazione a cui hanno preso parte.

*Tabella7 - Analisi di varianza sulle scale del questionario per Soddisfazione Formazione Professionale*

	Per niente o poco soddis. (n=40)	Abbastanza o Molto (n=35)	F	p
Condizione di lavoro				
F3 – Soddisfazione professionale	3.07	<b>3.45</b>	5.33	.02
Leadership dei referenti	3.65	<b>4.07</b>	6.94	.01
Clima del gruppo di lavoro				
F1 – Clima positivo	3.44	<b>3.86</b>	4.10	.03

Non c'è nessuna relazione tra supervisione, équipe, formazione e l'interazione con i ragazzi: questi strumenti a supporto dell'attività lavorativa non paiono dunque incidere sul tipo di interazione, positiva o negativa, con i minori.

### **3.4 Fase 3: Prendersi cura dell'altro in contesti residenziali**

I ragazzi arrivano in comunità soprattutto per la necessità di poter sperimentare contesti di vita alternativi a quelli nei quali manifestavano disagio e malessere; la comunità diviene quindi luogo dove mettere in campo una molteplicità di funzioni che negli ambienti di origine non erano state sufficientemente o adeguatamente conosciute. Come la casa e la famiglia, anche la comunità è fatta di spazi, tempi e attività condivise, ed è proprio attraverso questa condivisione di ritmi e luoghi che si genera l'interazione tra educatore e ragazzo, interazione che non può e non deve concretizzarsi solo nell'individuazione di un corretto canale comunicativo. A nostro avviso, infatti, è importante che l'operatore sia in grado di *prendersi cura* del minore anche attraverso azioni e interventi che esulano dall'aspetto comunicativo, sia esso verbale o non verbale.

L'obiettivo di questa terza fase di ricerca è stato quindi quello di indagare la *cura dell'altro* nelle comunità per minori. In quali azioni si realizza la relazione e la cura del minore? Cosa significa prendersi cura dell'altro in una comunità per minori?

Abbiamo così condotto tre focus group con gli educatori delle tre comunità di Proges sopra descritte (Baccarat, Lo Stralisco, Centro C.As.A.). Come per la fase 1, anche in questo caso sono state individuate delle domande guida (si veda Appendice C) formulate in modo tale da consentire ai partecipanti una libera espressione rispetto alla loro esperienza come operatore di comunità

### *3.4.1 I partecipanti*

I partecipanti sono stati in tutto 18 di cui 8 educatori e 10 educatrici. Anche in questo caso la partecipazione è stata assolutamente volontaria ed è stata preceduta da una comunicazione scritta della ricercatrice inviata alle tre comunità. Al primo incontro hanno partecipato sette educatori (3 uomini e 4 donne); al secondo sei educatori (3 uomini e 3 donne) e al terzo incontro cinque educatori (2 uomini e 3 donne).

### *3.4.2 Aree tematiche emerse dai Focus Group.*

In comunità, nell'interazione tra educatore e ragazzo, l'azione, sia essa azione verbale o non verbale, acquista un'importanza molto significativa. Sono le azioni che si mettono in campo che fanno della comunità un contesto esperienziale adeguato e che permettono la realizzazione degli obiettivi che lo staff educativo si è dato nell'accogliere quel minore. E' importante quindi averne piena consapevolezza.

Nel descrivere le *azioni di cura*, in tutti e tre i gruppi di partecipanti si riscontra una discreta omogeneità di pensiero. Per la maggior parte degli operatori, il prendersi cura dell'altro passa soprattutto attraverso una serie di azioni concrete finalizzate alla soddisfazione dei bisogni primari dei ragazzi che abitano la comunità: igiene personale, abbigliamento e alimentazione. Spesso la comunicazione con i minori in comunità non passa attraverso la parola, ma attraverso il corpo e in

parte quest'ultimo riflette il rapporto che i ragazzi hanno con loro stessi. Quindi l'igiene personale, l'alimentazione, i vestiti sono elementi che vanno curati adeguatamente e che possono consentire all'educatore di innescare un profondo contatto con i ragazzi.

*OP1: "la cura nel primo momento riguarda il dare risposta ai bisogni primari come igiene e alimentazione, un minimo di abbigliamento appropriato alla stagione"*

*OP3: "tre pasti tutti i giorni"*

*OP5: "l'attenzione che gli dai anche nelle cose che possono sembrare banali -hai una nuova felpa, che bella, dove l'hai comprata?"*

L'aspetto interessante è che c'è accordo anche sul come attuare queste azioni di cura: gli operatori ritengono che il loro ruolo non sia quello di "fare" al posto del ragazzo, ma quello di insegnare come fare. I partecipanti ritengono che questo sia importante per generare nei minori ospiti una reale capacità di autonomizzarsi che stessa rimanga poi come competenza personale generalizzabile ad altri contesti.

*OP2: "...dando strumenti al ragazzo, faccio un esempio se il ragazzo ha difficoltà nel lavarsi, non mi sostituisco a lui e lo lavo, ma gli metto in mano gli strumenti per farlo e glielo faccio vedere, come lavarsi e come sistemare il bagno, in modo che trasmetto delle nozioni al ragazzo"*

Con il progredire della permanenza del minore in comunità acquistano maggiore importanza azioni come ascolto, interesse e attenzione all'altro nella sua globalità. L'ascolto attivo, che mostra attenzione e interesse, diviene dunque uno strumento chiave per gestire la comunicazione e la relazione con il minore.

*OP 5: "l'ascolto, eh beh l'ascolto, in qualsiasi loro momento, cioè momenti negativi, soprattutto e anche nei momenti positivo"*

*OP1: "quindi si sentono curati, ecco, con l'ascolto, in determinate situazioni è fondamentale"*

Anche il manifestare le proprie emozioni o stati d'animo, come ad esempio la preoccupazione, aiuta l'educatore nel processo di cura e accudimento.

*OP3: "e qua mi viene da aggiungere anche il far vedere loro quando si è preoccupati, no per qualcosa, su un ritardo, una situazione di pericolo. Quindi far vedere che si è interessati, anche mi viene da dire, -se tu non torni ho paura che tu sia in una brutta situazione, non so le compagnie che frequenti mi danno da pensare"*

Secondo molti partecipanti, il verbalizzare il proprio interesse ed eventualmente la propria preoccupazione rispetto a comportamenti messi in atto dai ragazzi aiuta a dare una motivazione adeguata alla richiesta di adesione alle regole stabilite in comunità. Se il minore percepisce che dietro alla richiesta di adesione alle regole si cela interesse e attenzione da parte dell'adulto accogliente si attenua la percezione coercitiva che lui ha dei limiti imposti.

*OP6: “Allora, di far capire, intanto, che non ti permetto di fare tutto quello che vuoi perché mi interessi, cioè mi interessa anche a te e quindi non voglio che tu ecceda, non voglio che tu faccia cose pericolose, non voglio che tu sconfini”.*

*OP5: “per me la norma è in quel senso lì, non nel senso di imposizione, o di autorità, cioè più nel senso di limite che magari loro hanno sfumato o non hanno mai avuto nella vita in un momento prima di entrare in comunità” .*

Le considerazioni sulle regole di comunità, soprattutto nel secondo focus group, hanno generato una riflessione più ampia sugli interventi normativi tesi a definire i confini entro cui i minori possono agire preservando la dimensione di tutela. Spesso in comunità si ha a che fare con ragazzi che evidenziano delle difficoltà nella gestione dei propri bisogni e delle proprie emozioni. E' quindi importante che vengano tracciati dei limiti che siano adeguati non solo a loro ma anche alle risorse che gli educatori possono mettere in campo: scansione dei tempi e degli orari quotidiani, individuazione di mansioni, compiti e responsabilità. Questi limiti vanno però poi mantenuti e gestiti, e spesso per fare questo l'educatore e la comunità necessitano di “importanti dosi di sana aggressività. Avere un educatore capace di dire <<No>> con forza per difendere un punto a suo giudizio critico, senza per questo schiacciare un adolescente, è un bene assai prezioso ed è la premessa per poter negoziare spazi più ampi” (Orsenigo, 1992, p. 153).

*OP1: “...io pensavo al fatto che per me la difficoltà più grande è stata riuscire a mettere il limite senza quel coinvolgimento emotivo personale, nel senso, riuscire a mettere la disciplina senza ira o rabbia, cioè senza che ci sia dietro nessuna rabbia, facendo capire al ragazzo che è per i suo bene”.*

Cosa significa prendersi cura dell'altro in una comunità per minori? A questa domanda, in tutti e tre i gruppi, su sollecitazione del facilitatore si è ampliato il concetto di "altro" oltre il minore stesso. I partecipanti hanno infatti incluso anche il collega e l'équipe educativa.

Dall'analisi dei contenuti emerge che è importante prendersi cura anche dei propri colleghi sia affiancandoli e sostenendoli nei momenti di interazioni difficili o conflittuali, sia adempiendo alle proprie mansioni senza che queste vadano a gravare sull'educatore che subentra nel turno successivo, sia condividendo le informazioni all'interno dell'équipe.

*OP3: "c'è un collega in difficoltà con un ragazzino allora intervengo io perché magari in questo momento sono più distaccata e viceversa. Giustamente quando anche io ne ho bisogno, e quindi all'interno del turno ci sono i ragazzi, ma ci sono anche i colleghi. Anche quello è un pezzo importante".*

*OP7: "ognuno fa la sua parte, come dire non delegare. Per me è molto importante, è una cosa che infastidisce quando alcune volte vedo qualcuno che delega, ti lascia le cose nel turno successivo, è una cosa che mi infastidisce moltissimo. Per me fare la propria parte è comunque prendersi cura degli altri. Ognuno fa il suo pezzetto, in modo che nessuno sia appesantito, che le cose non risultino più difficili, un turno più pesante".*

*OP2: "pensavo anche al fatto di condividere le informazioni come équipe rispetto al prendersi cura. Comunicare quello che è successo durante il mio turno, penso che se un pezzo delle informazioni non viene detto fra educatore e altro educatore si perde qualcosa, il lavoro che l'altro educatore può fare rispetto quell'informazione lì si perde [...] e in vece secondo me condividere le informazioni e farle circolare è utile e ci si prende cura così dell'équipe ma anche del ragazzo".*

In una comunità, il processo educativo è veicolato da uno staff di operatori che si esprime secondo un pensiero progettuale condiviso, ma perché ciò avvenga è indispensabile facilitare lo scambio di informazioni. Inoltre, quando c'è una adeguata condivisione delle informazioni circa gli accadimenti nella quotidianità e un processo di confronto comune, l'équipe può individuare più facilmente quelle pratiche di intervento che permettono di fronteggiare efficacemente i momenti di criticità.

### 3.5 Riflessioni conclusive

Dall'analisi dei risultati dello Studio 1, si desume come il lavoro di operatore in comunità per minori sia particolarmente articolato e ricco di sfaccettature differenti, che incidono sull'operato quotidiano degli educatori stessi.

Come ci rimanda la letteratura di settore (Kaneklin e Orsenigo, 1992, Barbanotti e Iacobino, 1998, Bastianoni e Taurino, 2009, D'Onofrio e Trani, 2011), l'educatore di comunità è spesso ritenuto l'esperto della relazione, perché di fatto è nella sua interazione con il minore che si connota l'intervento educativo. Tale scambio relazionale, tuttavia, avviene spesso attraverso azioni che a prima vista non sembrano assumere una valenza pedagogica, *“spesso per me la relazione passa molto in cucina mentre io sto cucinando”*; *“mi capita di andare a fare la spesa mentre sono in turno e spesso penso in base ai loro gusti [...] mi capita di prendergli, che ne so, i pistacchi perché so che piace, quindi alla fine della cena li metti al centro del tavolo allora per loro è... a parte per noi un momento bello perché li vedi tutti raccolti”*.

Se pensiamo in particolare a una struttura deputata all'accoglienza in emergenza, è inevitabile che l'accudimento del giovane passi soprattutto attraverso azioni concrete e oggetti materiali. I ragazzi arrivano spesso sprovvisti di tutto (vedi ad esempio i minori stranieri) e generalmente rimangono per periodi di breve e media durata che non consentono di costruire relazioni sufficientemente personalizzanti. In questi contesti più che in altri, i momenti della routine quotidiana divengono a volte gli unici spazi possibili per relazionarsi all'altro con un atteggiamento di cura e accudimento.

Forse proprio caratteristiche della relazione adulto-minore hanno influenzato il modo in cui alcuni partecipanti ai focus group hanno definito la comunità, facendo riferimento solamente allo staff educativo. Ciò appare incoerente rispetto alla premessa, condivisa da tutti i partecipanti, che la relazione è lo strumento principale dell'intervento residenziale.

I risultati non ci consentono di comprendere a fondo questa incoerenza, ma offrono spunti per una riflessione più accurata sui possibili significati che possono essere attribuiti alla relazione con il

minore nel contesto residenziale. Una delle frasi più ricorrenti che gli operatori si sentono rivolgere dai ragazzi è <<noi sei mica mia madre>>. Questo è vero. L'educatore in comunità svolge la sua professione, e non esercita una sorta di vocazione personale. Il suo compito non è quello di dare vita a interazioni con i ragazzi finalizzate al *fare famiglia* ma è quello di garantire nuove e diverse prospettive di relazione con la figura adulta, e di veicolare esempi positivi in modo che il minore possa sperimentare la vita in un contesto interattivo adeguato. Certamente possono nascere legami saldi e profondi tra educatore e minore, che devono però essere funzionali agli obiettivi di lavoro della comunità e che pertanto possono diversificarsi a seconda del mandato sociale che caratterizza una struttura piuttosto che un'altra.

Gli educatori che nei focus group hanno dichiarato di considerare la comunità come 'fatta di soli educatori' probabilmente ipotizzavano un intervento educativo "oltre" la relazione, come se la funzione interattiva della comunità fosse un dato scontato, insito nel significato stesso della parola <<Perché secondo me tutti abbiamo dato per scontato che comunità volesse dire noi e i ragazzi>> (OP 5).

A riprova di ciò, notiamo che tutti i partecipanti sono concordi nel ritenere che il primo elemento di gratificazione professionale è proprio il rapporto con i minori. L'essere parte di un'interazione stabile e caratterizzata da reciproca fiducia risulta essere un fattore altamente motivante.

La dimensione strutturale delle comunità e la condivisione della quotidianità che in essa sperimentano operatori e ragazzi richiedono all'educatore caratteristiche e competenze professionali specifiche e anche molto diverse tra loro: preparare un pasto completo, redigere relazioni, condurre colloqui con familiari, insegnanti, organizzare vacanze e gite, sedare crisi di aggressività.

Qualche considerazione sui risultati emersi dal questionario relativi alle differenze in base all'anzianità di servizio, ci dicono che coloro che lavorano nelle comunità da almeno sei anni, paiono più soddisfatti della qualità del proprio lavoro e sembrano padroneggiarlo meglio nei suoi aspetti operativi. Si potrebbe pensare che color che riescono a fronteggiare gli aspetti più faticosi di questa

professione (orari su turni, relazioni conflittuali con i ragazzi) e quindi a persistere nel praticarla, riescono a maturare una gamma di competenze più complete e a trarre una soddisfazione maggiore. Se quindi l'esperienza concorre in modo così decisivo alla stabilizzazione di una professionalità occorre riflettere su come intervenire affinché l'operato dell'educatore abbia il tempo e lo spazio per divenire appunto esperienza. Quindi come offrire un contesto professionale che sia sufficientemente motivante? Quali aspetti possono favorire il persistere dell'individuo in questo ruolo? A mio avviso lo strumento nevralgico in quest'ottica è la formazione.

Come responsabile di comunità, credo sia molto importante riflettere su quale preparazione dobbiamo ricercare in coloro che desiderano avvicinarsi a questa professione. Ma se come gestori non possiamo intervenire in modo diretto sui requisiti curriculari che devono avere gli operatori (competenza delle amministrazioni che normano le strutture residenziali) possiamo invece riflettere su quale formazione in itinere andare loro ad offrire per favorire una maggiore specializzazione.

I risultati di questo studio evidenziano delle fragilità soprattutto in relazione alla formazione in itinere, rispetto alla quale i partecipanti non risultano pienamente soddisfatti.

Come impostare quindi dei percorsi che possano formare pienamente i professionisti che operano nelle comunità? A mio avviso è importante che la trasmissione delle conoscenze teoriche sia sostenuta da una profonda analisi delle problematiche che interessano questo tipo di lavoro e degli strumenti che si possono mettere in campo per affrontarle. Servono dei percorsi formativi dinamici che sviluppino nozioni e modelli teorici strettamente connessi all'esperienza concreta degli educatori e che siano in grado di garantire un'impostazione metodologica con un chiaro "investimento sull'elaborazione e la ricerca a partire dalla pratica lavorativa" (Orsenigo, 1992, p. 63).

Infine, pare opportuno concludere con un'ultima riflessione relativa al fatto che non emergono connessioni fra la soddisfazione della Formazione, Riunioni d'équipe e Supervisione e le variabili Interazione positiva e Interazione negativa con i ragazzi.

Anche i partecipanti che si ritengono soddisfatti degli strumenti che hanno a supporto della loro attività professionale, in particolare delle riunioni di staff e della supervisione, non percepiscono

un maggior grado di positività nella relazione con i minori. Questo risultato stupisce in particolare se consideriamo che generalmente il modello di supervisione che viene adottato in questi contesti lavorativi è centrato sul rapporto tra utente ed educatore. Pare quindi che questi incontri non forniscano, quanto meno non in modo completo, strumenti, modelli, metodi per sostenere l'educatore nella parte più importante del suo lavoro, vale a dire la relazione con il minore. Forse troppo spesso il supervisore viene inteso come colui che è destinato ad accogliere le ansie, le problematiche e le frustrazioni generate negli educatori dal lavoro in comunità. La supervisione diviene quindi un setting terapeutico dove l'operatore analizza gli stati emotivi più problematici che si generano in lui nel relazionarsi al minore in questione. Indubbiamente all'interno delle comunità il progetto educativo si concretizza attraverso lo scambio interattivo tra operatore e ragazzo, ma, come già abbiamo avuto modo di dire, molto passa anche attraverso la cultura organizzativa, la scansione dei tempi, dei luoghi e la difesa dei confini che caratterizzano la quotidianità del gruppo staff-minori. Questi aspetti devono essere anche essi oggetto di supervisione e divenire parte integrante della rielaborazione dell'azione educativa messa in campo dalla comunità. Come avviene per le riunioni d'équipe anche nella supervisione l'educatore deve mantenere la consapevolezza di essere parte integrante di un gruppo di lavoro e parteciparvi quindi con un duplice obiettivo: rileggere il proprio agire professionale individuando, in un'ottica riflessiva, gli stati emotivi che ne scaturiscono, rielaborarlo perché divenga elemento da cui sviluppare dei processi di apprendimento utili all'intero staff operativo.

## **CAPITOLO 4**

### **STUDIO 2**

#### **VISSUTI E TRAIETTORIE DI RAGAZZI RESIDENTI**

##### **NELLE COMUNITA' EDUCATIVE**

#### **4.1 Introduzione**

Come abbiamo già riportato nel capitolo 1, la letteratura internazionale ha cercato di delineare quali sono le caratteristiche più comuni dei minorenni che vengono allontanati dalle proprie famiglie per essere accolti nelle comunità educative. In linea generale c'è accordo nel ritenere che si tratta di una concomitanza di fattori legati principalmente a problematiche familiari che si collocano in un continuum che va dall'abuso-maltrattamento all'abbandono. Come gestori di servizi residenziali, possiamo affermare che la situazione più frequente è quella di problematiche presenti contemporaneamente nel minore e nella sua famiglia. Infatti, anche quando è il giovane stesso a manifestare un disagio psicopatologico e comportamentale, analizzando la sua storia personale si evince che l'insorgenza di tali problematiche è da imputarsi a contesti familiari e ambientali non adeguati ad una crescita evolutiva priva di traumi. Nello specifico, la ragione che incide maggiormente è quella legata all'insorgenza nel minore di comportamenti problematici che si traducono in difficoltà da parte dei genitori a contenerli. Ci troviamo in questi casi di fronte a genitori che si rivolgono ai servizi con richieste di aiuto a volte già indirizzate verso una collocazione del proprio figlio in un contesto residenziale. Fatta eccezione per il crescente numero di minori stranieri che le comunità si trovano a gestire in questo periodo storico, come gestori possiamo affermare di non aver rilevato un significativo cambiamento rispetto alle motivazioni che portano all'allontanamento del minore dal proprio contesto parentale. Il mutamento sta invece, a nostro avviso, nell'intensità delle manifestazioni comportamentali che il giovane mette in atto per evidenziare il suo malessere-disagio, che in ultima istanza compromette relazioni familiari probabilmente già fragili. Pur non potendo stabilire se l'atteggiamento del minore sia la causa o

l'effetto delle difficoltà relazionali con i genitori, il risultato è l'approdo in comunità di ragazzi e ragazze con disturbi della condotta dirompenti e aggressivi.

Lo studio 2 della presente ricerca è stato pensato proprio per comprendere i vissuti dei giovani individui che risiedono nelle tre comunità gestite da Proges. La ricerca in questa sua seconda parte ha un duplice obiettivo: da un lato, delineare una mappatura delle caratteristiche anamnestiche dei ragazzi e ragazze accolti; dall'altro, indagare e comprendere la qualità e l'organizzazione delle percezioni che i minori hanno della propria vita in comunità, con lo scopo di approfondire la conoscenza dei soggetti che vivono nelle strutture residenziali ponendo particolare attenzione alle loro relazioni con gli educatori e gli altri ragazzi ospiti.

Come per lo studio 1, è importante sottolineare che il numero dei partecipanti è limitato. Ciononostante, e con la dovuta cautela, i dati di questo studio costituiscono un elemento importante per la ricercatrice e per la cooperativa in quanto evidenziano i possibili elementi di criticità sui quali in futuro implementare azioni e progettualità di intervento.

#### **4.2 Articolazione e contesto dello studio 2**

Lo studio consta di due fasi di raccolta dati che sono state condotte parallelamente dal 1 gennaio al 31 dicembre 2018. La prima fase è consistita nella regolare raccolta e registrazione degli ingressi, delle dimissioni e dei dati anamnestici relativi ai minori accolti dalle tre comunità educative (Baccarat, Centro Casa, Lo Stralisco) gestite da Proges; la seconda fase è stata condotta con interviste semi strutturate proposte ai ragazzi e ragazze ospiti delle tre comunità che avessero almeno due settimane di permanenza nella struttura e una discreta padronanza della lingua italiana.

### 4.3 Chi sono i ragazzi delle nostre comunità?

La prima fase si è concretizzata nella raccolta sistematica dei dati riguardanti i minori residenti nelle tre strutture della cooperativa. Si è utilizzato un foglio excel, costantemente aggiornato da un'educatrice incaricata di monitorare i movimenti – ingressi e dimissioni dei minori – che di volta in volta sono avvenuti nelle tre strutture. Nella Tabella 8 sono riportati i dati che sono stati raccolti e i criteri per la loro distribuzione.

Tabella 8 - Griglia raccolta dati minori ospiti

<b>Età</b>	
<b>Permanenza in comunità</b>	<i>Fino a 6 mesi, fino a 24 mesi, oltre 24 mesi</i>
<b>Paese di origine</b>	
<b>Inviante</b>	<i>Servizio Sociale, Azienda USL, Centro Giustizia Minorile, Forze dell'ordine, Famiglia</i>
<b>Precedente collocazione</b>	<i>Famiglia, Altra comunità, Famiglia affidataria</i>
<b>Minori Stranieri non accompagnati</b>	<i>Si, no</i>
<b>Collocazione famiglia di origine</b>	<i>Sul territorio parmigiano, Fuori dal territorio parmigiano, fuori Italia</i>
<b>Fratelli</b>	<i>Nessuno, da 1 a 3, da 3 in su</i>
<b>Collocazione fratelli</b>	<i>Famiglia di origine, Altra comunità, Famiglia Affidataria</i>
<b>Motivazione della dimissione</b>	<i>Non dimesso, Conclusione progetto, raggiungimento maggiore età, Fuga.</i>
<b>Collocazione dopo le dimissioni</b>	<i>Rientro in famiglia, Autonomia abitativa, Altra comunità, Famiglia affidataria.</i>

Data la specificità delle tre strutture di accoglienza si è valutato di mantenere i dati separati per comunità, al fine di consentire un'analisi più dettagliata delle rilevazioni.

La comunità educativa **Lo Stralisco** nel corso del 2018 ha ospitato 14 minori, tutti di sesso maschile e compresi nella fascia di età tra i 14 e i 18 anni, dove prevalgono gli adolescenti tra i 16 e 17 anni (57,2%). Gli ospiti sono in maggioranza di nazionalità straniera (71,4%), in particolar modo con provenienza dal Marocco (21,4%), e il 35% risulta essere minore straniero non accompagnato, con la famiglia d'origine che risiede stabilmente fuori dal territorio nazionale.

La maggior parte dei minori approdano alla comunità su richiesta del Servizio Sociale (64,3%), mentre nessuno arriva su richiesta diretta della famiglia, sebbene questa sia una possibilità contemplata dalla nostra Carta dei Servizi e da quella della maggior parte delle Comunità della

Regione Emilia Romagna (in Italia in effetti questi sono casi molto rari). Infine, il 50% arriva direttamente dalla propria famiglia di origine mentre il restante 50% proviene da altri percorsi comunitari.

Per quanto riguarda la permanenza, il 57% degli ospiti risiede nella comunità per un periodo inferiore o uguale a 24 mesi e poco più del 28% dei minori vi alloggia già da due o più anni. Questo dato è in linea con quanto rilevato nel 2014 a livello nazionale dalle procure della Repubblica presso i tribunali per i minorenni. Il rapporto stilato a cura dell'Autorità Garante per l'infanzia e l'Adolescenza, infatti, evidenzia che il 23% dei minorenni vive in comunità da più di 24 mesi. Altrettanto significativo che nella direttiva 1904, che regola le strutture educative presenti sul territorio emiliano romagnolo, non venga fatta menzione alcuna rispetto alla durata della permanenza in strutture analoghe allo Stralisco, come invece viene fatto per le comunità integrate e per le comunità di pronta accoglienza.

Durante l'anno di rilevazione (2018), dalla struttura sono stati dimessi 7 ospiti, 5 dei quali per l'effettiva conclusione del progetto educativo, 1 per il raggiungimento della maggiore età e 1 perché scappato dalla comunità senza più farvi ritorno.

Prima di descrivere i dati relativi alla comunità **Baccarat**, ricordiamo che tale struttura è destinata ad accogliere adolescenti con particolari problematiche legate alla sfera psicologica. Si differenzia dallo Stralisco sia per il numero di minorenni che può accogliere (massimo 9) sia per il rapporto numerico tra educatore e ospiti (1:3 anziché 1:4). La nostra rilevazione ci dice che nel 2018 la struttura è stata luogo abitativo per 9 adolescenti, 6 di sesso maschile e 3 di sesso femminile, compresi in un range che va dai 15 ai 16 anni (88%). Cinque di loro provenivano da paesi stranieri, ma solo 2 ospiti avevano la famiglia residente fuori dall'Italia.

Rispetto allo Stralisco, i minori che giungono al Baccarat arrivano prevalentemente da altre comunità (4 su 9). Questo dato è in linea con le caratteristiche della struttura educativa integrata, che svolge prevalentemente una funzione di recupero e sostegno delle competenze e capacità relazionali di minori in situazione di forte disagio ed è stata pensata come un luogo di stabilizzazione dopo la

fase acuta che generalmente viene trattata nelle strutture di impronta sanitaria e prima del rientro nella famiglia di origine. Proprio per questa sua particolare funzione la struttura educativa integrata dovrebbe prevedere una residenzialità che non vada oltre i 18 mesi. I dati tuttavia non confermano questa indicazione della normativa, visto che 5 minorenni su 9 sono rimasti in comunità 24 o più mesi (4 fino a 2 anni, 1 oltre i 24 mesi).

Per quanto riguarda i minori ospiti della comunità di pronta accoglienza **Centro C.As.A**, notiamo che i numeri sono molto superiori rispetto alle due strutture precedenti. La comunità infatti nel 2018 ha ospitato 42 minorenni, 30 maschi e 12 femmine, la maggior parte (33 su 42) con un'età compresa tra i 16 e i 17 anni.

Per quanto riguarda il paese di origine dei ragazzi accolti, 8 provengono dal territorio nazionale e i restanti da paesi stranieri, soprattutto dal Pakistan (10 minori). I minori stranieri non accompagnati sono stati 30.

Le strutture deputate alla pronta accoglienza sono orientate a contenere l'accoglienza per il tempo strettamente necessario a individuare e mettere in atto l'intervento più favorevole e stabile per il ragazzo. Tale tempo di norma non può superare i due mesi, a eccezione dei MSNA per i quali l'ospitalità può essere estesa fino ai cento giorni. Il Centro C.As.A nel 2018 ha ospitato 41 minori per un tempo massimo di 6 mesi e 1 per oltre 24 mesi. Questo dato indica che spesso non vengono rispettati i tempi di permanenza in struttura.

Per quanto riguarda l'uscita dalla comunità, dei 30 ragazzi MSNA, uno è stato dimesso perché ha raggiunto la maggiore età e ha intrapreso un percorso di autonomia abitativa, 20 sono stati collocati in comunità educative residenziali e 9 sono scappati dal centro senza farvi ritorno. Dei rimanenti ragazzi, 7 hanno fatto rientro nella famiglia di origine, 2 sono stati affidati a famiglie affidatarie e 3 sono stati trasferiti in altre strutture residenziali.

Come si è detto precedentemente le tre strutture sono state pensate e rese operative per affrontare bisogni diversi, e pertanto un confronto diretto non è possibile. Tuttavia, ci sembra significativa una riflessione su un dato specifico, vale a dire la permanenza dei minori (Tabella 9).

*Tab. 9 – Permanenza dei minori accolti nelle tre comunità*

	Comunità educativa <i>Lo Stralisco</i>	Comunità educativa integrata <i>Baccarat</i>	Comunità di pronta accoglienza <i>Centro C.As.A</i>	Totali
Fino a 6 mesi	2	4	41	47
Fino a 24 mesi	8	4	1	13
Oltre 24 mesi	4	1	0	5

Il tempo di permanenza in comunità continua ad essere mediamente lungo, o comunque superiore rispetto a quelle che sono le indicazioni della normativa locale. Data la specificità delle storie con cui veniamo in contatto, come educatori ci interroghiamo spesso sulla necessità di avere un tempo di permanenza massimo uguale per tutti i ragazzi accolti. A mio avviso dovrebbe essere la progettualità proposta al minore che stabilisce i tempi di residenzialità, decisione possibile se il percorso del minore accolto è chiaro e definito rispetto agli obiettivi che si intendono perseguire. Purtroppo però l'esperienza ci insegna che tali percorsi non sono mai stabiliti a priori con tanta chiarezza e che ancora troppo spesso il 'tempo del collocamento' viene inteso da chi 'colloca' come un obiettivo finale e non come un elemento del progetto stesso.

#### **4.4. Le interviste ai minori: obiettivi, metodologia e partecipanti**

Una valutazione dei servizi non può prescindere dai vissuti delle persone alle quali questi servizi sono rivolti. È ben noto infatti che la definizione di una buona politica, l'elaborazione e la messa in atto di specifici protocolli non sono azioni sufficienti a garantire l'esito previsto e auspicato dell'intervento. La vita in comunità tra minori e operatori presenta una complessità i cui elementi non possono certo essere tutti governati a priori. Tutti i soggetti sono in divenire e per i bambini o gli adolescenti questo divenire comporta cambiamenti repentini in termini di bisogni, competenze, progetti. Lo svolgersi delle relazioni quotidiane tra i ragazzi e gli educatori presenta inevitabilmente

un certo grado di imprevisti e di serendipità di cui non sempre i protagonisti hanno consapevolezza. Raccogliere e analizzare i vissuti dei ragazzi che vivono in comunità diventano così azioni necessarie e ineludibili al fine di meglio comprendere il rapporto tra le finalità formali del servizio, la sua organizzazione, le azioni messe in campo dagli educatori e l'esperienza dei ragazzi, o meglio l'universo di significato attraverso i quali i ragazzi danno senso alla loro esperienza in comunità.

L'obiettivo principale era dunque quello di indagare i significati e le percezioni che i minori intervistati attribuivano alla loro esperienza dello "stare in comunità". L'oggetto di studio non era quindi il fenomeno comunità ma l'esperienza soggettiva di ogni ragazzo

#### *4.4.1 Approccio metodologico*

Questo studio si è avvalso dell'approccio IPA (Analisi Interpretativa Fenomenologica), in quanto *approccio orientato ai partecipanti*, che permette agli intervistati di esprimere se stessi, i loro vissuti, e loro esperienze, nel modo che ritengono più opportuno. L'obiettivo di questo metodo è di consentire a ogni persona di collocare, in modo autonomo, i diversi eventi della sua esistenza in un percorso personale (Monacelli e Fruggeri, 2012).

Questa metodologia dunque mette le radici per le fondamenta teoriche sia nell'ermeneutica che nella fenomenologia. L'accezione ermeneutica si avvale di una prospettiva interpretativa e si propone di dare senso al partecipante che dà senso alle sue esperienze di vita; quella fenomenologica, invece, è orientata al tentativo di "ritornare alle cose stesse, come esperite" (Smith, 2008, pag. 11).

La fenomenologia psicologica qui è intesa come il tentativo di avvicinarsi il più possibile al mondo e ai significati del partecipante, e alla realtà che lo circonda così come la descrive, cercando di mantenere un livello idiografico che non perda la peculiarità delle storie.

In tal modo IPA risulta un metodo che consente ai ricercatori che vogliano esplorare le narrazioni di vita così come raccontate dai loro soggetti, di esplorare la costruzione e attribuzione di senso e coerenza alle esperienze dei partecipanti, cercando di avvicinarsi il più possibile al loro punto di vista.

#### *4.4.2 Lo strumento*

La trama dell'intervista (si veda appendice D) partiva dalla richiesta di autopresentazione e si sviluppava poi attraverso uno schema flessibile teso a esplorare le seguenti dimensioni:

- Benessere
- Relazioni
- Casa e ambiente di vita
- Autonomia e indipendenza
- Educazione
- Cambiamento e aspettative future

#### *4.4.3 I partecipanti*

Sono stati intervistati gli ospiti delle comunità: Lo Stralisco e Baccarat. Al Centro C.As.A è stata raccolta solo un'intervista con una minore che per diverse ragioni è stata ospite del centro per 20 mesi. Questa scelta è stata dettata in parte dai criteri di inclusione che ci si era dati (risiedere in comunità da almeno quindici giorni e avere una sufficiente conoscenza della lingua italiana nella sua forma discorsiva) e in parte dalla difficoltà di individuare in tempi brevi i tutori legali dei minori accolti da questa comunità, senza il cui assenso non si sarebbe potuto procedere all'intervista.

#### *4.4.4 Il setting*

Le interviste sono state condotte da una persona appositamente formata (una docente e un ricercatore dell'Università di Parma, una educatrice della comunità di pronta accoglienza Centro C.As.A.). Il setting e il tempo sono stati concordati sia con gli impegni organizzativi delle strutture sia con quelli dei singoli minori.

Le interviste sono state fatte precedere da un momento comune in cui, alla presenza di tutti i ragazzi ospiti, gli intervistatori insieme agli educatori hanno spiegato gli obiettivi e la procedura

dell'intervista. L'adesione è stata volontaria. I partecipanti sono stati in totale 14 (7 allo Stralisco, 6 al Baccarat e 1 al Centro C.As.A). Le interviste, che hanno avuto una durata compresa tra i 40 e i 60 minuti, sono state audio registrate e successivamente trascritte integralmente.

Per l'analisi del materiale testuale ci si è liberamente riferiti all'approccio teorico e metodologico dell'Analisi Interpretativa Fenomenologica (IPA).

#### **4.5 Analisi del materiale testuale**

L'analisi del materiale testuale si sviluppa (Brocki, Wearden, 2006) a partire dalle macro-aree determinate dai temi sollecitati attraverso le domande dell'intervista. Consiste di tre livelli di analisi:

- a) Individuare i *Temì Comuni (TC)*: questi temi identificano i diversi livelli di risposte proposti dagli intervistati in merito a una determinata macro-area. In questa prima fase di analisi, la domanda euristica che guida la lettura delle trascrizioni è “*di cosa mi sta parlando il mio interlocutore?*”. Facciamo un esempio. La macro-area delle *Relazioni* è introdotta dall'intervistatore, ma ogni ragazzo poteva evocare gli aspetti che riteneva rispetto a queste relazioni e farlo in qualsiasi momento dell'intervista. Si trattava quindi di identificare tutte le parti narrative che evocavano il concetto di Relazioni (macro-area) e quindi di individuare il “cosa” stanno dicendo di questa tematica.
- b) Individuare gli *Eventi Salienti*: si è proceduto all'individuazione degli eventi salienti rispetto alle macro aree. Gli eventi, in una prospettiva fenomenologica, si configurano come elementi concettuali fondanti e peculiari dell'esperienza del narratore. A questo livello di analisi, circoscritto per ogni tema comune, la lettura è guidata dalla domanda euristica “*come ne sta parlando il mio interlocutore?*”. L'analisi rimane pertanto aderente alla descrizione individuale dei fatti evocati. Ritornando all'esempio di cui sopra, ogni intervistato ha argomentato le *Relazioni sociali* secondo la propria esperienza (eventi salienti): per qualcuno le relazioni sono sinonimo di amicizia per altri invece è il condividere spazi di vita e quotidianità.
- c) Delineare i *Significati Emergenti*: in quest'ultima fase, l'analisi delle possibili connessioni tra le

narrazioni degli eventi salienti permette di individuare modalità ricorrenti di attribuzione di senso alle esperienze descritte.

Per analizzare le 14 interviste si è utilizzato il software *NVIVO*<sup>4</sup> che ha consentito di organizzare il materiale testuale emerso dalla trascrizione delle singole interviste secondo i *Nodes* (macro aree sopra esposte). I nodi sono contenitori per le categorie e codici che permettono di raccogliere il materiale in un unico luogo in modo da guardare i modelli emergenti e favorire l’elaborazione di idee, ipotesi e interpretazioni. Dall’analisi delle interviste rispetto alle sei dimensioni abbiamo individuato cinque macro aree: *la famiglia di origine; essere in comunità; gli educatori per me; io per gli educatori; il futuro.*

#### 4.5.1 La famiglia di origine

Rispetto a questa macro area si sono evidenziati tre temi comuni: *Narrazione del silenzio, Aspetti strutturali, Frattura della filiazione* (Tabella 10)

Tabella 10 - Temi comuni/eventi salienti della macro area Famiglia di origine

<b>Famiglia di origine</b>			
<b>Temi comuni</b>			
	<b>Narrazione del silenzio</b>	<b>Aspetti strutturali</b>	<b>Frattura della filiazione</b>
<b>Eventi Salienti</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fratelli e sorelle</li> <li>• Luoghi di residenza</li> <li>• Carenza di narrazioni inerenti le qualità relazionali tra i membri del nucleo familiare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Emozioni ostili</li> <li>• Atteggiamento di preoccupazione</li> <li>• Senso di colpa nei confronti della famiglia</li> <li>• Risentimento</li> </ul>

Il primo tema (*Narrazione del silenzio*) è sicuramente quello preponderante e accomuna la maggior parte dei ragazzi. Nel ripercorrere le interviste emerge molto chiaramente una certa povertà narrativa in relazione al tema ‘famiglia’: gran parte dei ragazzi scelgono il silenzio e solo su

<sup>4</sup> NVivo è un software che permette di organizzare e analizzare dati non numerici. Consente di classificare, ordinare e organizzare le informazioni; esaminare le relazioni nei dati; e combina analisi con collegamenti, modellatura, ricerca e modellazione.

sollecitudine dell'intervistatore aggiungono altre informazioni. Anche quando riescono a raccontare dei propri familiari lo fanno fornendo informazioni sulla composizione del nucleo parentale (*Aspetti strutturali*), antepoendo in questa narrazione i fratelli e le sorelle, i luoghi in cui questi risiedono e vivono, ed evitando di menzionare aspetti qualitativi delle relazioni che legano fra loro i vari componenti della famiglia.

**Int. 1:** <<ho due sorelle più grandi e un fratello più grande e la mamma>>;

**Int. 2:** <<due zii, uno in Inghilterra e uno in Italia e ho quattro cugini e ancora altri quattro da un altro zio. Ho due sorelle e basta.>>; **Int. 5:** <<io ho un

fratello più grande, poi ho una sorella. Siamo in sei, un fratello e cinque femmine. Poi c'è mia madre e mio padre è morto>>; **Int. 8:** <<tre fratelli madre

e due dalla parte di mio padre e due sorelle dalla parte del padre>>. **Int. 2:**

<<una sorella è al mare e vive qui in Italia, l'altra vive a D. (fuori Italia)>>;

**Int. 7:** <<abitano a C. in provincia di Modena>>; **Int. 12:** <<vivono tutti in P.

(fuori Italia)>>; **Int. 14:** <<mia madre è polacca e vive a P., mio padre è algerino e vive ad A. (fuori Italia), sono separati>>.

Anche i genitori, quando evocati, sono menzionati solo come elementi numerici all'interno del nucleo familiare. I pochi minori che riescono a raccontare di madri e padri andando oltre l'aspetto strutturale, lo fanno richiamando la frattura che si è venuta a creare nella possibilità di affidarsi a loro (*Frattura nella filiazione*) e le narrazioni sono accompagnate da emozioni che spaziano dalla rabbia, alla preoccupazione, al senso di colpa o alla difficoltà di un riavvicinamento con loro.

**Int. 2:** <<Mia mamma non c'è per tre anni perché è successa una cosa di discussioni poi alla fine papà ha ripreso il numero di telefono però adesso mio padre sta male e non so chi mi tiene e quindi sono in comunità >> e riferito al padre <<È da tanto che non esce e ho paura per lui e sono un po' triste>>; **Int. 9:**

<<mia madre abita a C. con il suo fidanzato ultra settantenne. Anche gli educatori mi hanno invitato a parargli ma non riesco anche la assistente sociale mi ha proposto di chiamarla, ma esco dalla cornetta e l'ammazzo. Dovevamo fare un incontro ma non l'ho voluto fare non c'erano neanche le mie sorelle perché sono in una comunità>>; **Int. 13:** <<La mia famiglia non sapeva che sarei scappato. Sei in contatto con loro? ora sono in contatto con loro, ha un

*fratello e due sorelle. Loro dicono sta in Italia mangi e va tutto bene e poi quando ho 18 anni tornerò in M. solo per una vacanza, starò qui e inventerò una pizza nuova, mi piace l'Italia. Ho lasciato la famiglia senza salutare ho lasciato tutto a casa e non ho salutato>>; **Int. 11:** Ti è stato utile venire in comunità? <<Non a me ma a mia madre, ha capito che forse stava sbagliando>>.*

#### 4.5.2 Essere in comunità

In questo macro-area si raggruppano tutte le narrazioni che in qualche modo evocano i vissuti dei ragazzi rispetto al vivere in comunità. Le narrazioni sono state classificate identificando tre temi comuni: *Comunità come risorsa, Comunità come vincolo, Comunità come luogo di convivenza con i pari*, come si evince dalla Tabella 11.

Tabella 11- Temi comuni/eventi salienti della macro area Essere in Comunità

	Essere in Comunità Temi comuni		
	Comunità come risorsa	Comunità come vincolo	Comunità come luogo di convivenza con pari
Eventi salienti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opportunità</li> <li>• Tana</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regole</li> <li>• Mancanza di spazio individuale</li> <li>• Senso di inutilità dello stare in comunità</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amicizia</li> <li>• Nessuna amicizia</li> <li>• Fratellanza</li> <li>• Convivenza con estraneo</li> </ul>

Il tema comune *Comunità come risorsa* si riferisce ai racconti dei ragazzi nei quali la comunità è identificata come “tana” vale a dire un luogo descritto esplicitamente come una zona di protezione e accudimento. Per i ragazzi che sono in comunità in seguito ad un provvedimento penale, la comunità è riconosciuta come un’opportunità per un miglioramento nella propria esistenza, uno spazio a partire dal quale costruirsi un futuro migliore:

**Int. 1:** <<come in tutte le comunità.... All'inizio volevo scappare Poi però pensavo a tutte le volte che sono scappata dalle comunità e che questa era la mia ultima opportunità sennò tornavo dentro>>; **Int. 6:** <<mi piace a me di stare qua a scontare la condanna e quando sarò libero cambio vita, cambio mondo>>  
**Int. 5:** <<Mi piace tutto, mangiamo, andiamo in giro, ho una bella camera>>;  
**Int. 12:** <<Prima arrivato in treno a Milano dall'Austria. In Austria a piedi, in

*macchina, in nave, ci ho messo 3 anni. 3 giorni per arrivare a Milano. Ho scelto di venire in Italia volevo venire, non avevo nessuno qui, adesso ho degli amici. Casa, mangiare, dormire senza confusione. Ho paura di andare via, di cambiare, non mi piace cambiare comunità>>; **Int. 13:** <<Mi piace ed è meglio di quella di S. non mi davano vestiti, non potevi uscire, questa invece mi piace. Mi trovo bene, mi piace. Mi sento normale né paura, la sento come casa mia>>.*

Il tema della *Comunità come vincolo* è invece caratterizzato dalla difficoltà dei ragazzi a sottomettersi alle regole di funzionamento e di convivenza della struttura, regole che percepiscono come pervasive e limitanti della loro libertà personale e della loro autonomia.

**Int. 8:** <<Questa non è casa mia, è diverso non come se fosse casa tua, ci sono delle regole. Per me sì questo è molto peso, mi sento costretto, mi chiedono sempre il numero del mio amico. Mi sento trattato come un bambino sono sotto la loro responsabilità>>; **Int. 2:** <<Che non si può uscire la sera, che non ci comprare tabacco e che non ho il telefono, gli educatori dicono quando andare a letto e noi andiamo a letto Poi alle 10:30 consegno il telefono Poi resto un po' poi gioco con la notte Poi quando diventa le 11:00 o le 12:00 dobbiamo andare tutti a letto. Poi di solito mi dicono di lavare i denti e la faccia>>; **Int. 4:** <<Non mi piace che non sono più come a casa mia che posso fare quello che voglio. Non sono uno che rispetta le regole>>; **Int. 7:** <<Non è che mi piacciono tutte le regole che ci sono qui perché non ci sono abituato, eh che è che a volte bisogna fare tutto insieme tutti insieme, poi la regola che non si può stare troppo da soli e quella del telefono>>; **Int. 14:** <<A casa avevo più libertà qua no. Soprattutto d'estate potevo uscire di più. Qua non posso uscire la mattina devo stare qua, posso uscire solo dalle 15 e rientrare alle 8>>.

Alcuni inoltre patiscono la convivenza e percepiscono l'aspetto comunitario come preponderante a discapito del bisogno individuale di avere uno spazio *tutto per sé*.

**Int. 7:** <<eh che è che a volte bisogna fare tutto insieme tutti insieme>>; **Int. 10:** <<non voglio stare con i ragazzi di altri paesi, gli altri che mi dicono di fare qualcosa che non voglio fare>>; **Int. 11:** <<preferirei essere solo, ho uno in camera davvero pesante, ci devi convivere...>>.

Altri ancora non riescono a dare una ragione all'essere in comunità: **Int. 11:** <<questa sarà solo una parentesi della mia vita>>.

Nell'ultimo tema *Comunità come luogo di convivenza con i pari*, i ragazzi ci parlano della comunità come un luogo in cui si condividono tempi, spazi e quotidianità con i pari. Le narrazioni sembrano posizionarsi ai poli estremi di un continuum di eventi salienti che va da 'come fratelli' a 'convivenza con estranei'.

**Int. 3:** <<mi piace molto fare le cose tutti insieme quando le facciamo e poi mi piace che si trova sempre una soluzione>>; **Int. 6:** <<amici sì, usciamo insieme, mangiamo insieme, parliamo insieme, fumiamo insieme una sigaretta>>; **Int. 13:** <<sono fratelli per me, siamo uguali>>.

**Int. 1:** <<Conoscenti... cioè a me non me ne frega... voglio uscire da qua io. Cioè siamo amici qua ma poi io penso che fuori di qua non avrei cagato nessuno di questi... Sì un'amicizia di convivenza>>; **Int. 11:** <<Non sono miei amici, alcuni sì, a volte quando torno mi sento bene, trovo lui [riferito al compagno di stanza] ancora sveglio, per me è un sollievo, non mi fa sentire solo... Però con loro non parlo dei miei problemi. Siamo tutti sulla stessa barca. Siamo tutti uguali... penso ci leghiamo per altri motivi non perché siamo sulla stessa barca>>.

#### 4.5.3 Gli educatori per me

Nelle narrazioni dei ragazzi, che raccontano del loro stare e del loro interagire con le figure adulte della comunità, ricorrono principalmente tre temi comuni: *Professionista*, *Adulto Significativo* e *Gestore della quotidianità* (Tabella 12).

Tabella 12- Temi comuni/eventi salienti della macro area *Gli educatori per me*

	<b>Gli educatori per me</b>		
	<b>Temi comuni</b>		
	<b>Professionista</b>	<b>Adulto significativo</b>	<b>Gestore della quotidianità</b>
<b>Eventi salienti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lavoratore esperto di ragazzi</li> <li>• Passione</li> <li>• Generatore di cambiamento</li> <li>• Lavoratore stipendiato</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amico</li> <li>• Confidente</li> <li>• Guida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accudimento</li> <li>• Regolamentazione</li> <li>• Prende le decisioni per gli altri</li> <li>• Supervisione</li> </ul>

Il tema *Adulto significativo* raggruppa quelle narrazioni che raccontano dell'educatore come di colui a cui ci si può affidare nei momenti di bisogno, colui a cui si possono destinare confidenze e problemi. Alcuni arrivano a definire l'educatore come 'un amico'.

**Int. 2:** <<Tipo amici, con cui parlare, divertirsi con cui litigare ovviamente>>;

**Int. 5** <<Chiedo aiuto e consiglio>>; **Int. 8:** <<Con loro riesco a confidarmi e di solito parlo con loro>>; **Int. 9:** <<con la mia referente mi confido, anche

la settimana scorsa lei non era in ferie, le ho detto che era successa una cosa e lei è venuta lo stesso>>; **Int. 12:** <<Se hai qualche difficoltà puoi parlarci>>;

**Int. 13:** <<Quando hai problemi parli con loro>>; **Int. 14:** <<Con loro parlavo di tutto, come se fossero amici>>.

Seguono poi le narrazioni che sono accomunate nel tema *Professionista*, dove i ragazzi raccontano in gran parte di operatori che lavorano con interesse e piacere a tal punto da essere considerati l'elemento che fa la differenza nell'esito del processo di cambiamento attuato dal minore in comunità. Non manca però chi ritiene che l'unico scopo dell'educatore sia, come per qualunque altro impiego, la retribuzione economica.

**Int. 11:** <<Non è un lavoro come gli altri, perché se lo fanno bene possono

cambiare la vita di noi ragazzi>>; **Int. 8:** <<Si vede che gli piace aiutare i ragazzi>>; **Int. 1:** <<Gli piace stare con i ragazzi e sentire le loro opinioni>>;

**Int. 3:** <<Perché gli piace veramente tanto, tipo ci sono due educatrici, anche tre forse che gli piace veramente questo lavoro. Si nota anche quando... per

dire... A. un'educatrice, quando io sto male lei viene sempre a chiedermi di parlare, mi chiede cos'è e cosa è successo... cioè mi sembra molto che lei

capisca. Capisce molto bene, Per esempio io ho un problema... Dico sempre che ho la pancia grassa, adesso non si vede perché c'ho la maglia, Allora lei mi dice

"se non ti piaci ci mettiamo lì insieme e facciamo questa dieta, mangiamo bene, quando ti viene fame vediamo cosa devi fare", cioè mi aiuta molto. E anche C.

dice sempre che gli piace un sacco questo lavoro, poi facciamo molte cose insieme>>; **Int. 10:** <<pensano ai soldi, al loro stipendio>>; **Int. 11:**

<<ognuno di loro ha una vita fuori, magari una famiglia, loro tornano a casa e fine, vieni qui timbri fai le tue ore e fine, non pensano a me che ho un problema.

Ma è normale non puoi pensare ai ragazzi e alla tua vita>>.

Infine il terzo tema comune *Gestore della quotidianità*, raggruppa tutte le narrazioni dei minori che raccontano di un adulto che si prende cura di loro, garantendo i beni di prima necessità e supervisionando il loro progetto individuale e il loro percorso evolutivo.

**Int. 13:** <<*Non so spiegare come fanno a lavorare bene gli educatori, forse se fa da mangiare bene e tante cose bene. Chi non lavora bene, non da tanto da mangiare. Si mangia poco. Ti portano quando non hai vestiti, te li comprano*>>;

**Int. 12** <<*per cucinare bene*>>; **Int. 6** <<*vedono cosa facciamo, come andiamo, chi dorme chi non dorme*>>; **Int. 4:** <<*figure che decidono per te e basta*>>.

Abbiamo trovato in un unico racconto la testimonianza di come l'educatore possa essere inteso anche come 'supervisore' dell'operatore del ragazzo e come questo possa in qualche modo essere controproducente all'instaurarsi di una fiducia completa del ragazzo verso l'operatore stesso:

**Int. 11:** "*Si però non mi fido per tutto, ma non perché sono loro e che hanno questo lavoro e devono dirlo anche agli altri se c'è qualcosa che non va*".

#### 4.5.4 Io per gli educatori

In questa macro-area i minori ci raccontano che cosa pensano di essere per gli operatori con i quali si relazionano all'interno della comunità. Sono stati identificati tre temi comuni, uno dei quali può essere avvicinato al tema del silenzio che si è riscontrato anche nelle macro aree relative alle narrazioni sulle famiglie e sul futuro. (Tabella 13).

Tabella 13- Temi comuni/eventi salienti della macro area Io per gli educatori

	Io per gli educatori Temi Comuni		
	Comunità	Legame	Non so
Eventi salienti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ragazzo</li> <li>• Utente</li> <li>• Miglioramento</li> <li>• Aiuto</li> <li>• Educazione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Speciale</li> <li>• Figlio</li> </ul>	

Alcuni ragazzi affermano di non sapere cosa loro rappresentano per gli educatori e lo verbalizzano: **Int. 12:** <<*io non lo so*>>; **Int. 10:** <<*non so come dire non lo so*>>.

Altre narrazioni invece restano legate al contesto ‘comunità’; in questo tema si raggruppano i racconti dei ragazzi che si sentono percepiti in quanto persone che abitano un luogo, che in qualche modo li definisce, e in conseguenza di questo definisce anche ciò che loro pensano di essere per gli operatori:

**Int. 3:** <<A volte mi sembra di essere solo una stupida ragazza in comunità che passa per loro e non lo so. Invece per altri sembra solo che sono una ragazza di comunità che ha dei problemi mentali>>; **Int. 4:** <<un ragazzo da aiutare>>; **Int. 7:** <<un utente della comunità>>;>>; **Int. 14:** <<una ragazza che sta un po’ qua e basta>>; **Int. 8:** <<Che miglioriamo, sparcchiare a cena, cose quotidiane, il letto, imparare a fare delle cose, che io non facevo mai, non so se le farò in futuro. Che se c’è un problema con la famiglia, la scuola>>; **Int. 9:** <<Non fare casino in casa e fare cazzate, bere e fumare e migliorare>>; **Int. 11:** << Che vada bene a scuola e non faccia altri casini più di quelli che ho già>>;

Infine nel tema comune che abbiamo definito *Legame* si raggruppano quelle narrazioni che lasciano trasparire un’interazione con gli educatori che implica una connotazione affettiva. Uno in particolare arriva a definirsi ‘figlio’

**Int. 2:** << mi sgridano per non fare questo per il mio bene>>; **Int. 5:** <<una persona speciale>>; **Int. 13:** <<non lo so spiegare, siamo come figli>>.

#### 4.5.5 Il futuro

Quest’ultima macro-area è introdotta dall’intervistatore con una domanda che non prevede una connotazione temporale. Il quesito posto, infatti, parla di ‘un domani’ senza specificare a quale futuro, prossimo o remoto, ci si riferisce. Questa precisazione ci pare importante perché nell’individuare i temi comuni si è scelto di includere, come nella macro area *Famiglia di origine*, un tema silente: nessun ragazzo a parte uno, nel raccontare del suo domani, ha fatto menzione ad un possibile rientro nella famiglia di origine. Oltre a questo abbiamo individuato altri tre temi comuni che sono rappresentati nella Tabella 14.

Tabelle 14- Temi comuni/eventi salienti della macro area Il futuro

	<b>Il Futuro Temi Comuni</b>			
	<b>Aspetti relazionali</b>	<b>Il lavoro</b>	<b>Reputazione sociale</b>	<b>Non rientro in famiglia</b>
<b>Eventi salienti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivere da solo</li> <li>• Vivere con amici</li> <li>• Costruire una propria famiglia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un lavoro</li> <li>• Quello specifico lavoro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Soldi</li> <li>• Fama</li> <li>• Automobili</li> </ul>	

Molte narrazioni riguardano il desiderio di trovare un'abitazione per proprio conto o con un amico, alcuni arrivano anche a parlare del desiderio di costruire una famiglia propria:

**Int. 8:** <<Ma io penso molto più in là non tra due o tre anni, mi vedo a quaranta anni come sto messo, mi vedo felice con una bella famiglia, vorrei che mio figlio fosse come me perché saprei come prenderlo, perché un ragazzo come me, non è per vantarmi, ma se sai come prenderlo è il ragazzo migliore che puoi trovare>>; **Int. 12:** <<vivere con un mio amico>>; **Int. 1:** <<vorrei abitare da sola>>; **Int. 5:** <<quando ho 22 anni mi sposo>>.

Altri racconti identificano il futuro in una professione o un impiego; il lavoro sembra essere una prerogativa importante soprattutto per i minori stranieri non accompagnati:

**Int. 4:** <<un bel lavoro>>; **Int. 7:** <<io è dalla prima media che voglio fare il notaio quindi spero di iscrivermi all'università>>; **Int. 9:** <<fare lo chef o il bar tender>>; **Int. 13:** <<trovare una casa e lavorare come meccanico>>; **Int. 5:** <<vorrei avere il mio documento, cercare un lavoro>>; **Int. 12:** <<un lavoro e soldi>>.

Solo tre ragazzi affiancano il futuro all'idea del raggiungimento di un certo prestigio sociale:

**Int. 2:** <<quando sono grande che ho 18 anni mi piace guidare, mi piace essere famoso, però devo essere un poco macho e devo essere forte>>; **Int. 3:** <<vorrei girare il mondo ed essere una cantante che gira il mondo piena di soldi per far vivere una bella vita ai miei genitori>>.

#### 4.6 Riflessioni conclusive

A prescindere dalle diverse ragioni che hanno portato un minore alla comunità, ciascuno di loro si trova ad abitare un luogo e un tempo ‘anomalo’, caratterizzato principalmente dalla lontananza dalla famiglia di origine, dalla convivenza con altri pari del tutto estranei (almeno nella fase iniziale del percorso residenziale) e soprattutto dall’interazione con una figura che si occupa di loro senza altra ragione apparente che quella relativa alla professione che esercita.

Un ulteriore elemento importante è che i giovani accolti dalle comunità non hanno operato una scelta volontaria: la comunità è quindi per loro una *non scelta* (Bastianoni, 2014) che viene presentata come un’occasione di crescita, tutela, sostegno e protezione rispetto a un contesto di provenienza inadeguato e disagiata.

In questo secondo studio della ricerca si è data voce ai ragazzi e ragazze che in prima persona stanno vivendo un’esperienza di vita in comunità con l’obiettivo di indagare i loro vissuti e le loro esperienze.

Dall’analisi del materiale testuale sottolineiamo che, per quanto concerne la macro area *Famiglia di origine*, è preponderante, tra i temi comuni individuati, quello del silenzio narrativo. Molti degli intervistati infatti si astengono dal raccontare di sé in relazione al proprio nucleo familiare. Ad eccezione di pochi ragazzi che accennano a brevi e limitati vissuti esperienziali inerenti i loro genitori, la maggior parte evoca solo informazioni di carattere strutturale e quasi sempre lo fa in seguito a una sollecitazione dell’intervistatore. Perché questo silenzio? A cosa è attribuibile?

Sebbene i dati emersi dall’analisi testuale non forniscano risposte a queste domande, ci preme comunque impostare una riflessione che solleciti l’educatore e le organizzazioni che gestiscono servizi analoghi a formulare ipotesi e prassi di intervento che agiscano in questa direzione. Indubbiamente, aprirsi a un estraneo è difficile per tutti, ma offrire l’opportunità di divenire narratori della propria storia è una condizione imprescindibile in un percorso di costruzione di resilienza come quello intrapreso da un minore in comunità.

Dobbiamo chiederci se per i ragazzi in comunità è pensato uno spazio o un luogo adeguato per parlare di sé. L'inserimento all'interno di una struttura residenziale è finalizzato a produrre un cambiamento nel minore, ma perché ciò avvenga è importante dare al ragazzo l'occasione di integrare la sua storia pregressa con l'attuale, il 'prima' con il 'poi'. All'interno di ciascuna comunità, i ragazzi hanno la possibilità, come si evince anche dalle narrazioni sopra descritte, di rivolgersi agli adulti accoglienti e di trovare in loro un confidente e un aiuto, ma forse a questo va aggiunto un percorso parallelo di natura collettiva e non solo diadica.

Se condividiamo la premessa teorica che la dimensione collettiva sia generatrice di benessere, dove gli altri diventano risorsa oltre che sostegno (Yalom, 2008), forse è ipotizzabile costruire all'interno della routine di comunità uno spazio e un tempo predefinito, condotto magari da un educatore che non sia in staff all'équipe di struttura. Questo potrebbe divenire il luogo appropriato in cui dipanare la narrazione di sé.

Nei racconti che abbiamo collocato nell'area *Essere in comunità*, il tema che più risuona nelle narrazioni è quello delle regole e della connotazione di vincolo che i minori attribuiscono a questi contesti. Il vissuto di vincolo e costrizione sembra essere generato dall'obbligatorietà di dover sottostare a dettami che i giovani non riconoscono come propri.

Possiamo ragionevolmente ipotizzare che, in quanto adolescenti, i ragazzi esprimano una certa refrattarietà "fisiologica" nell'assecondare dettami che vanno a regolare i loro spazi individuali di "libertà". Le disposizioni che danno gli educatori, infatti, non si discostano molto da quelle che si ritrovano nei contesti familiari, ma sappiamo come questa fase dello sviluppo possa essere di difficile gestione anche per i genitori.

Nel contesto della comunità però, occorre tenere conto di almeno due elementi. Il primo riguarda i ragazzi che hanno dei trascorsi penali. Sono giovani che evidentemente hanno fatto fatica a rimanere nei confini delimitati dalle regole della vita collettiva. La letteratura sulla devianza minorile (Riva e Maggiolini 2003, Barone 2011, Crescenti 2012) e la trasgressione delle norme in età adolescenziale ci dice però che la trasgressione si accompagna, a dispetto del rischio che questo

comporta, ad elementi di ridefinizione positiva in termini di reputazione sociale e senso di *empowerment*. Nel contesto della comunità occorre quindi fare in modo che la richiesta di “sottomissione alla regola” non diventi, attraverso un rifiuto sistematico, l’occasione di affermazione positiva dei ragazzi.

Il secondo è che le regole poste in famiglia sono costantemente mediate dalla storia delle relazioni familiari, dai ruoli assunti da ciascun membro e dai legami che li uniscono. La stessa regola degli orari per i pasti, ad esempio, in comunità non può che assumere il significato di una regola storica ed etero-definita che “impone a tutti la stessa cosa”. In questo caso, la regola “per il bene dei più” è lesiva del mio interesse personale e non tiene conto “dei miei bisogni”.

Si tratta di un potenziale spazio educativo di grande importanza. Questa tematica infatti è spesso argomento di discussione all’interno dei coordinamenti e delle équipe che si conducono in cooperativa. L’aderenza alle regole di struttura rappresenta per molti educatori una condizione *sine qua non* per lo stabilirsi di interazioni serene con i giovani ospiti. Spesso però tale richiesta di aderenza ai dettami stabiliti riflette un’esigenza organizzativa più che un ragionamento pedagogico. E questo a sua volta può influire sulle modalità con cui tali regole vengono veicolate ai ragazzi.

Se il presupposto di partenza dell’educatore sta nella convinzione che il rispetto delle regole consente a lui operatore di agire la sua quotidianità professionale con più facilità si rischia di veicolare il messaggio sbagliato: “ragazzi state buoni così posso lavorare”. Ma i minori non sono in comunità per permettere agli educatori di svolgere il loro lavoro, anzi possiamo sintetizzare affermando che i ragazzi sono ‘il mestiere degli educatori’.

Siamo tutti concordi nel ritenere che ciascun contesto di convivenza ha bisogno di regolamentazioni che consentano a tutti una rispettosa libertà di vita, ma lo scopo stesso delle regole dovrebbe essere quello di far sì che un giorno non se ne abbia più bisogno. Se dalle regole non si può prescindere bisogna lavorare sulle modalità con cui queste vengono presentate ai ragazzi facilitando in loro un processo di ‘riappacificazione’ con le norme. E’ importante che gli educatori sappiano

individuare la modalità più consona per presentarle rispettando le specificità e le differenze di ciascuno, senza cadere nell'errore del: "è così e basta".

L'aspetto normativo pare essere l'unico elemento critico nella relazione tra educatore e minore. Dalle narrazioni dei ragazzi che raccontano di come loro percepiscono gli educatori emerge chiaramente una visione connotata soprattutto da aspetti positivi. La percezione che i ragazzi hanno degli educatori è, a mio avviso, molto 'sana'. Essi infatti dimostrano di avere una buona consapevolezza del ruolo dell'educatore in quanto professionista-lavoratore, ma allo stesso tempo gli attribuiscono caratteristiche e capacità che rimandano a una relazione di fiducia.

A conclusione di questo capitolo voglio dar voce a una riflessione sorta a partire dai racconti emersi nell'ultima fase dell'intervista, relativa alle aspettative che ciascun minore nutre circa il proprio futuro. Nella fase di individuazione delle domande guida dell'intervista ci eravamo interrogati molto sulla necessità o meno di inserire dei quesiti in merito. L'esperienza ci insegna che questo evento viene infatti spesso percepito come generatore di ansia.

Purtroppo, sono poche le richieste di inserimento in comunità che prevedono, in modo dettagliato, possibili soluzioni per il dopo dimissioni. Nella maggior parte dei casi, i servizi inviati connettono le diverse alternative, quali rientro in famiglia, autonomia, altra struttura, all'andamento del percorso in comunità. Questo in parte accresce le difficoltà del lavoro educativo dell'équipe che spesso deve lavorare contemporaneamente verso prospettive diverse, e al contempo pone il minore in una situazione di precarietà che può appunto concorrere nel generare ansie e timori riguardo al proprio futuro. Nella maggior parte dei casi, la comunità non ha la possibilità di condividere con il minore una preparazione adeguata e realistica rispetto a quello che sarà il suo futuro.

I risultati delle nostre interviste confermano che i ragazzi nelle loro narrazioni non evocano quasi mai un futuro prossimo; solo uno di loro esplicita la sua drammatica incertezza ipotizzando che dopo la comunità non ci sia più niente se non la morte: <<non so cosa succede domani...non so nessuno può saperlo. Forse esco di qua mi prendo la macchina e mi ammazzo... chissà>>.

Consapevoli che dopo le dimissioni dalla comunità dovranno in qualche modo ‘cavarsela da soli’, quasi tutti i ragazzi intervistati scelgono di raccontare di un futuro più remoto e aderente a quanto ci si aspetta da loro; narrano infatti di aspetti concreti quali un lavoro, una casa una possibile famiglia propria. Uno solo tra loro riesce a esplicitare il desiderio di intraprendere una carriera universitaria: *<<io è dalla prima media che voglio fare il notaio quindi spero di iscrivermi all’università>>*. Un’importante sfida per le comunità e i servizi in generale è certamente quella di aiutare i giovani ospiti a trovare delle strategie che riescano a colmare questo vuoto di un futuro imminente.

## CAPITOLO 5

### CONCLUSIONI, RESTITUZIONI E RIFLESSIONI

#### 5.1 Vantaggi e limiti della ricerca in Dottorato Industriale

L'aspetto innovativo di questa ricerca va individuato principalmente nelle caratteristiche insite al percorso di Dottorato Industriale, che prevedono una forte componente applicativa dei risultati sul contesto della ricerca e sulla ricercatrice stessa. Come già detto nell'introduzione alla presente tesi, questa tipologia di dottorato vede collaborare l'università in maniera diretta con un lavoratore dipendente di un'azienda o cooperativa che di fatto quotidianamente lavora nei contesti che divengono poi oggetto stesso dello studio.

Di fatto si supera quella prima fase, tipica di una ricerca sul campo, che prevede la presentazione e la descrizione dello studio finalizzata al coinvolgimento del contesto, strutturale e partecipativo, nel quale il ricercatore intende mettere in atto il suo percorso. Si parte infatti dal presupposto che l'interesse dell'azienda verso l'oggetto di studio sia indirizzato non solo alla curiosità di approfondire una particolare tematica, ma anche all'esigenza di identificare possibili soluzioni a criticità riguardanti il proprio ruolo di erogatore di servizi o beni. Questo elemento da un lato può sicuramente essere visto come un vantaggio, dall'altro tuttavia può anche rappresentare un rischio da un punto di vista etico.

L'azienda, o come in questo caso la cooperativa, ha di fatto un rapporto contrattuale con i propri dipendenti, i quali potrebbero sentirsi costretti alla partecipazione allo studio. A mio avviso è quindi molto importante che l'analisi del contesto oggetto di ricerca, nonché l'individuazione delle domande a cui si vuole dare risposta, siano frutto di una riflessione condivisa tra i lavoratori e lo staff dirigenziale. Nel caso specifico di Proges, voglio sottolineare che la ricerca oggetto di questa tesi è stata preceduta da una riunione alla quale hanno preso parte tutti i referenti dei servizi dell'area minori che, grazie a un brainstorming, hanno concordato il tema dello studio e le criticità da indagare.

Ritengo importante anche avanzare una riflessione sul mio doppio ruolo di lavoratrice/ricercatrice all'interno della cooperativa. Il mio lavoro consiste di fatto nel coordinare i referenti, e a ricaduta gli operatori sul campo, dei singoli servizi afferenti all'area di mia competenza. Rivesto questo ruolo ormai da parecchi anni e pertanto mi sono avviata sul percorso di dottorato con la convinzione che la mia conoscenza dei contesti professionali, nonché delle pratiche organizzative che li caratterizzano, fosse un vantaggioso punto di partenza. Al termine del lavoro, posso dire che per alcuni aspetti l'esperienza è stata un aiuto concreto: sapere come sono organizzate le comunità, quali prassi educative mettono in campo, quali relazioni con il territorio, quali protocolli di accoglienza e dimissione vengono applicati, erano di fatto informazioni già in mio possesso che mi hanno risparmiato tempo e spazio. Tuttavia, la mia conoscenza diretta degli educatori e dei minori accolti, partecipanti della ricerca è stata un limite alle mie possibilità di raccolta diretta dei dati. I focus group e le interviste sono state quindi condotti da conduttori o conduttrici non direttamente coinvolti con i partecipanti.

## **5.2 Comunità educative per minori: difficoltà metodologiche del contesto di ricerca**

Intraprendere un percorso di ricerca che vede come partecipanti minori ed operatori delle comunità educative, significa confrontarsi con una popolazione che cambia. Le comunità infatti sono servizi abitati da persone *in continuo divenire*, per l'accoglienza e le dimissioni dei ragazzi e il *turnover* delle figure educative. Per fare un esempio, i partecipanti agli incontri di *focus group* condotti nella prima fase del primo studio sono stati diversi da quelli della seconda fase (condotta a due anni di distanza dalla prima). Di fatto, dei 19 educatori che hanno preso parte alla prima fase solo 14 erano ancora presenti in staff alle comunità durante la seconda.

Per quanto concerne i minori ospiti, se si prendono in considerazione i soli dati della comunità di pronta accoglienza *Centro C.As.A.* si nota che questa struttura, autorizzata ad accogliere un massimo di otto ragazzi, ha di fatto ospitato nel corso del 2018 circa cinquanta minori. Come sostiene

Saglietti, la ricerca sulle comunità per minori viene condotta “con partecipanti difficilmente ‘includibili’ in un duraturo percorso di ricerca” (2010, p. 296).

Nel mio caso specifico, queste caratteristiche di cambiamenti delle popolazioni coinvolte hanno inciso sul disegno della ricerca, rendendo ad esempio impossibile un approccio longitudinale. Anche la restituzione dei risultati è stata di conseguenza fatta a persone che non necessariamente avevano partecipato alla raccolta dei dati.

### **5.3 Operatore di comunità si diventa?**

Un obiettivo prioritario del dottorato industriale sta nel delineare piste di riflessione utili a mettere in campo percorsi formativi adeguati a supportare e migliorare la vita professionale degli educatori. A questo proposito, partiamo dal risultato secondo cui sono gli educatori con maggiore anzianità nel ruolo a mostrarsi sostanzialmente più soddisfatti e sicuri della propria professione. Coloro che consolidano il loro sapere nel corso dell’esperienza sanno affrontare con più strumenti e serenità un lavoro difficile ed impegnativo come quello di educatore di comunità. Come gestori di strutture per minori, questo dato ci sfida a individuare modi per motivare gli educatori di comunità al loro ruolo professionale e quindi a ricoprire questo ruolo per tempi prolungati.

A mio avviso, e sulla base dei risultati della ricerca, dobbiamo potenziare i percorsi di formazione in itinere, che consentano a chi già lavora nelle comunità di dotarsi delle conoscenze e degli strumenti necessari al perseverare nella professione intrapresa. Una formazione dunque che sia in grado di:

- Sviluppare nel partecipante un’elevata capacità di analisi e rielaborazione delle situazioni che si trova ad affrontare al fine di individuare più soluzioni o strumenti di intervento. Gli educatori riportano spesso la difficoltà nel gestire interazioni conflittuali con i ragazzi che apparentemente agiscono reazioni aggressive o comportamenti incontrollati senza una concreta causa scatenante. Rivedere gli accadimenti in una situazione protetta e differita nel

tempo può permettere loro di fornire una lettura diversa e di individuare elementi predittivi rispetto all'agito del ragazzo.

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

Indubbiamente, acquisire conoscenze e strumenti è importante e utile, ma spesso non è sufficiente visto il grado di “operatività *multi-tasking*” dell'educatore di comunità. E' necessario individuare anche degli strumenti specifici e diversi da quelli che già sono ‘in campo’ per migliorare e sostenere l'attività quotidiana dell'educatore.

I risultati del primo studio ci dicono che tutte le strutture hanno spazi e tempi sufficienti al confronto e alla discussione (riunioni d'équipe, supervisione) e ci raccontano anche di una discreta soddisfazione degli operatori in merito a tali strumenti. Quindi non è la loro efficacia che deve essere messa in discussione; possiamo lavorare invece per migliorarli a sostenere i cambiamenti profondi che le comunità stanno affrontando.

Pensiamo ad esempio ai ragazzi definiti ‘casi complessi’, minori estremamente compromessi che spesso provengono da contesti in cui hanno appreso modalità relazionali, identità e meccanismi

difensivi profondamente disfunzionali. Bisogna riuscire ad accoglierli, superare gli attacchi e la messa alla prova iniziale, spesso prolungata, conquistare la loro fiducia, avere la possibilità di far loro sperimentare emozioni e contesti nuovi in cui possano costruirsi una diversa identità e fiducia. Questo richiede molto spesso un rapporto individualizzato, che di norma non è previsto nelle comunità, o di piccolo gruppo, che permetta di dedicarsi a loro in contesti relazionali separati da quelli del gruppo più allargato, e allo stesso tempo garantisca una convivenza tutelante per loro e per gli altri ragazzi.

Oppure si pensi alla direzione interculturale verso cui si stanno evolvendo le comunità per minori in Italia, dove i minori stranieri che giungono sul territorio senza figure adulte di riferimento sono in costante aumento. Questi ragazzi portano vissuti ed esperienze a cui le strutture residenziali fanno fronte senza essere dotati degli strumenti necessari. Solo per citare un esempio basilare, quante lingue deve conoscere un operatore di comunità? Dobbiamo offrire agli operatori dei contesti comunitari gli strumenti e le metodologie diverse da quelle già in essere, come ad esempio mediatori culturali e figure di supporto alle normali turnazioni.

A questo va aggiunto che non sono cambiate solo le tipologie di minori che si accolgono nelle comunità, ma in generale anche i bisogni, le aspirazioni e le necessità dei giovani. Ai ragazzi che arrivano nelle strutture residenziali vengono offerte progettualità diverse nel rispetto delle loro stesse differenze, ma quasi sempre improntate verso il raggiungimento di un'autonomia personale. L'obiettivo è spesso quello di rendere il giovane capace e adeguatamente preparato ad affrontare il dopo comunità garantendosi un sostentamento economico e abitativo autonomo. Ma se trovare un impiego, avere una casa, costruirsi una vita al di fuori del contesto familiare potevano essere progetti condivisi da molti giovani qualche decennio fa, oggi sono sempre più difficili da realizzare e sempre meno desiderati a breve termine. Gran parte dei ragazzi si prospettano quanto meno un percorso universitario prima di arrivare a tale totale autonomia. E ai giovani in comunità quali prospettive diamo?

I ragazzi intervistati nel secondo studio, consapevoli che dopo le dimissioni dalla comunità dovranno in qualche modo 'cavarsela da soli', scelgono di evocare nelle loro narrazioni immagini di

un futuro remoto e in accordo a quanto ci si attende da loro; narrano di aspetti concreti quali un lavoro, una casa, una possibile famiglia propria. Uno solo tra loro si arrischia ad esplicitare il desiderio di intraprendere una carriera universitaria: *<<io è dalla prima media che voglio fare il notaio quindi spero di iscrivermi all'università>>*. Se l'esperienza residenziale deve essere un contesto di vita capace di aiutare i ragazzi a ricostruire la loro storia indirizzandoli verso un percorso evolutivo più adeguato, bisogna che tale contesto sia in grado di garantire sistemi di significato che non si discostino dalla realtà circostante.

E' sempre più necessario che le comunità riescano a uscire dalla logica riduttiva del perseguimento di un'autonomia di vita e siano messe nelle condizioni di prospettare al minore accolto alternative diverse ma ugualmente perseguibili. Come? Ad esempio, lavorando con il minore e in contemporanea con il contesto familiare e parentale di provenienza, per renderlo una risorsa e un sostegno per il giovane dimesso.

Si tratta di progetti ambiziosi, che non possono essere lasciati alle singole comunità e organizzazioni, per la maggior parte cooperative sociali, che le gestiscono. La proposta di un progetto più ampio delle funzioni delle comunità per minori deve essere l'esito di una co-costruzione fra tutti gli attori che abitano il mondo della tutela minorile.

#### **5.4 Eterogeneità del territorio nazionale**

Vorrei concludere questa tesi con un'ultima riflessione, sperando che sia di buon auspicio per una rivisitazione normativa di più ampio respiro. Infatti, sebbene il mandato sociale generale che risponde alla protezione e tutela del minore collocato fuori famiglia sia trasversale a tutto il contesto nazionale, la regolamentazione delle comunità è invece competenza esclusiva delle singole regioni.

Questo inevitabilmente ha dato adito allo sviluppo di strutture diverse, con prassi organizzative differenti. Per fare un esempio, ogni regione può regolamentare il rapporto tra il numero dei minori e il numero degli educatori. Così come ogni regione può individuare quali percorsi di studio deve intraprendere l'individuo che vuole operare come educatore di comunità.

Sarebbe opportuno invece che almeno per questi aspetti si lavorasse verso un'unificazione normativa, favorendo da un lato lo sviluppo di contesti residenziali diversi, ma dando più importanza alle differenti tipologie di ragazzi che possono accogliere, rispetto a specificità regionali che poco contano in questi contesti educativi. Un piccolo spiraglio in merito è stato avviato dalla legge 2443 del 20 dicembre 2017 che regola la professione dell'educatore socio pedagogico e socio assistenziale. Tale legge, seppur varata con altro intento, ha contribuito ad uniformare la formazione scolastica necessaria per accedere a questa professione. Infine andrebbero rivisti i criteri che valutano le comunità per minori, attualmente ascrivibili solo all'interno di indicatori unicamente quantitativi e strutturali che non considerano le complesse funzioni di tali strutture.

**Studio 1, fase 1: FOCUS GROUP**

- Nel vostro lavorare con i bambini/ragazzi, vi trovate ovviamente a interagire e a confrontarvi con altri attori, altri interlocutori, altri luoghi. Possiamo provare a disegnare una mappa di tutti questi personaggi e di tutti questi luoghi?
- Rimanendo sulla mappa, quali sono i legami più facili, utili, gratificanti ...e perché.
- Nella vostra esperienza, e pensando alla mappa che abbiamo individuato insieme quali sono le relazioni e/o i fattori che considerate agiscono positivamente sulla vostra pratica educativa? E quali invece quelli negativi?
- Che cosa vi servirebbe per affrontare, risolvere evitare, migliorare queste difficoltà?
- Quali di questi sono affrontabili con gli strumenti e le competenze che già sentite di possedere? quali no?
- Come pensate si possano acquisire tali strumenti o competenze?
- Infine provate a descrivere quello che vi gratifica di più in questo lavoro, quello che secondo voi vi riesce proprio bene e perché?

## APPENDICE B

### Studio 1, fase 2: QUESTIONARIO PER EDUCATORI DI COMUNITA'

Lo scopo di questo questionario è quello di raccogliere informazioni necessarie per contribuire ad accrescere la conoscenza della tua professione e del tuo contesto lavorativo. Nelle pagine seguenti troverai domande e affermazioni sul tuo lavoro e sull'organizzazione dove lavori.

Prenditi il tempo che ritieni utile per rispondere e segna l'alternativa che meglio descrive il tuo pensiero.

#### Sezione Introduttiva: DATI PERSONALI

1. SESSO: M  F
2. ETA' \_\_\_\_\_
3. CONDIZIONE: Single  In coppia
4. FIGLI: Si  No
5. SE SI, INDICHI IL NUMERO E L'ETA' \_\_\_\_\_
6. TITOLO DI STUDIO
  - DIPLOMA DI EDUCATORE PROFESSIONALE
  - LAUREA SCIENZE DELL'EDUCAZIONE Triennale  Magistrale/specialistica
  - LAUREA IN PSICOLOGIA Triennale   Magistrale/specialistica
  - Altro: specificare \_\_\_\_\_
7. TIPOLOGIA DI STRUTTURA
  - COMUNITA' EDUCATIVA
  - COMUNITA' EDUCATIVA-INTEGRATA
  - COMUNITA' DI PRONTA ACCOGLIENZA
8. TIPOLOGIA DI CONTRATTO (ALLO STATO ATTUALE)
  - TEMPO INDETERMINATO
  - TEMPO DETERMINATO
9. DA QUANTO TEMPO LAVORI NELL'ATTUALE COMUNITA'? \_\_\_\_\_
10. HAI LAVORATO PRECEDENTEMENTE IN ALTRE COMUNITA'? Si  No
11. SE SI PER QUANTO TEMPO? \_\_\_\_\_
12. QUALE TIPO DI IMPEGNO LAVORATIVO HAI?
  - SOLO TURNI DIURNI
  - SOLO TURNI NOTTURNI
  - TURNI NOTTURNI E DIURNI
  - ALTRO \_\_\_\_\_
13. QUANTE ORE LAVORI IN MEDIA ALLA SETTIMANA? \_\_\_\_\_ ore

MOLTO RARAMENTE ①	PIUTTOSTO RARAMENTE ②	A VOLTE ③	PIUTTOSTO SPESSO ④	MOLTO SPESSO O SEMPRE ⑤	
<b>Sezione 1: CONDIZIONE DI LAVORO</b>					
1. Fai degli straordinari?	①	②	③	④	⑤
2. Il ritmo di lavoro è troppo veloce?	①	②	③	④	⑤
3. Ti sembra di avere troppo da fare durante il turno?	①	②	③	④	⑤
4. Nel tuo lavoro quotidiano hai delle pause?	①	②	③	④	⑤
5. Conosci in anticipo quale sarà il tuo impegno lavorativo per il mese successivo?	①	②	③	④	⑤
6. Ti capita di sentirti fisicamente affaticato dal tuo lavoro?	①	②	③	④	⑤
7. Il tuo lavoro richiede di prendere decisioni troppo velocemente?	①	②	③	④	⑤
8. Il tuo lavoro richiede un'attenzione troppo alta?	①	②	③	④	⑤
9. Il tuo lavoro è monotono?	①	②	③	④	⑤
10. Il tuo lavoro prevede contatti diretti con i famigliari dei minori?	①	②	③	④	⑤
11. Le tue abilità e conoscenze professionali sono utili nel tuo lavoro?	①	②	③	④	⑤
12. Ti capita di sentirti mentalmente affaticato dal tuo lavoro?	①	②	③	④	⑤
13. Sei stato oggetto di minacce o violenze nel tuo lavoro da parte dei minori?	①	②	③	④	⑤
14. Sei incoraggiato a proporre migliorie nel tuo lavoro?	①	②	③	④	⑤
15. Ti capita di ricevere dei riconoscimenti per un lavoro "ben fatto"?	①	②	③	④	⑤
16. Nel tuo lavoro sei stato oggetto di minacce o violenze da parte di familiari dei minori?	①	②	③	④	⑤
17. Ti capita di avere rapporti collaborativi con i familiari dei minori?	①	②	③	④	⑤
18. Ritieni che il carico di lavoro (tempo di esecuzione, programmazione, quantità e varietà) sia adeguato?	①	②	③	④	⑤
19. Ti viene chiesto di lavorare nei giorni di riposo?	①	②	③	④	⑤
20. Hai la possibilità di usufruire di un orario flessibile per esigenze personali?	①	②	③	④	⑤

## 21. STRUMENTI A SUPPORTO DELL'ATTIVITA' PROFESSIONALE

SUPERVISIONE (specificare frequenza \_\_\_\_\_ durata \_\_\_\_\_)

Sei soddisfatto della frequenza con cui viene programmata la supervisione?

Per niente soddisfatto     Poco soddisfatto     Abbastanza soddisfatto     Molto soddisfatto

Sei soddisfatto della durata della supervisione?

Per niente soddisfatto     Poco soddisfatto     Abbastanza soddisfatto     Molto soddisfatto

EQUIPE (specificare frequenza \_\_\_\_\_ durata \_\_\_\_\_)

Sei soddisfatto della frequenza con cui viene programmata l'equipe?

Per niente soddisfatto     Poco soddisfatto     Abbastanza soddisfatto     Molto soddisfatto

Sei soddisfatto della durata dell'equipe?

Per niente soddisfatto     Poco soddisfatto     Abbastanza soddisfatto     Molto soddisfatto

**FORMAZIONE PROFESSIONALE** (specificare numero di ore annuali dedicate \_\_\_\_\_)

Sei soddisfatto della quantità di ore che viene dedicata alla formazione?

Per niente soddisfatto     Poco soddisfatto     Abbastanza soddisfatto     Molto soddisfatto

MOLTO RARAMENTE ①	PIUTTOSTO RARAMENTE ②	A VOLTE ③	PIUTTOSTO SPESSO ④	MOLTO SPESSO O SEMPRE ⑤	
<b>Sezione 2: RUOLO PROFESSIONALE</b>					
1. Gli obiettivi del tuo lavoro sono chiari e definiti?	①	②	③	④	⑤
2. Sai identificare chiaramente le tue responsabilità?	①	②	③	④	⑤
3. Sai esattamente cosa ci si aspetta da te sul lavoro?	①	②	③	④	⑤
4. Ti capita di dover fare delle cose che ritieni possano essere fatte diversamente?	①	②	③	④	⑤
5. Il tuo lavoro prevede compiti che sono in conflitto con i tuoi valori personali?	①	②	③	④	⑤
6. Puoi scegliere autonomamente come agire nella quotidianità lavorativa?	①	②	③	④	⑤
<b>Sezione 3: PADRONANZA DEL LAVORO</b>					
1. Ti senti capace di risolvere i problemi che si presentano nel tuo lavoro?	①	②	③	④	⑤
2. Ricevi informazioni sulla qualità del lavoro che svolgi?	①	②	③	④	⑤
3. Puoi valutare immediatamente se hai fatto un "buon lavoro"?	①	②	③	④	⑤
4. Se necessario, hai supporto e aiuto da parte dei colleghi?	①	②	③	④	⑤
5. Se necessario, hai supporto e aiuto da parte dei tuoi referenti?	①	②	③	④	⑤
6. Se hai dei problemi sul lavoro, puoi essere ascoltato da qualcuno di esterno all'ambiente lavorativo?	①	②	③	④	⑤
<b>Sezione 4: LEADERSHIP</b>					
1. I tuoi referenti ti incoraggiano nel prendere delle decisioni?	①	②	③	④	⑤
2. I tuoi referenti ti incoraggiano ad esprimere le tue opinioni?	①	②	③	④	⑤
3. I tuoi referenti ti incoraggiano a sviluppare le tue abilità?	①	②	③	④	⑤

4. Quando si presentano dei problemi i tuoi referenti li affrontano con tempestività?	①	②	③	④	⑤
5. Pensi che i tuoi referenti gestionali sappiano prendersi cura del futuro del tuo servizio?	①	②	③	④	⑤
6. Il rapporto con i tuoi referenti è fonte di soddisfazione per te?	①	②	③	④	⑤

<b>Sezione 5: GRUPPO DI LAVORO</b>									
<b>Molto raramente</b> ①		<b>Piuttosto raramente</b> ②		<b>A volte</b> ③	<b>Piuttosto spesso</b> ④		<b>Molto spesso o sempre</b> ⑤		
<b>Come è il clima sul tuo luogo di lavoro</b>									
1	<b>Competitivo</b>				①	②	③	④	⑤
2	<b>Incoraggiante</b>				①	②	③	④	⑤
3	<b>Diffidente</b>				①	②	③	④	⑤
4	<b>Confortevole</b>				①	②	③	④	⑤
5	<b>Rigido</b>				①	②	③	④	⑤
6	<b>Collaborativo</b>				①	②	③	④	⑤
7	<b>Il tuo gruppo di lavoro è adeguatamente preparato ad affrontare le situazioni lavorative?</b>				①	②	③	④	⑤
8	<b>Ritieni ci sia un atteggiamento di sostegno da parte dei colleghi in caso di assenza dal lavoro?</b>				①	②	③	④	⑤

9. Tra colleghi c'è un rapporto interpersonale informale che va oltre la collaborazione professionale?    Si     No

<b>Sezione 6: INTERAZIONE TRA LAVORO E VITA PRIVATA</b>									
<b>Molto raramente</b> ①		<b>Piuttosto raramente</b> ②		<b>A volte</b> ③	<b>Piuttosto spesso</b> ④		<b>Molto spesso o sempre</b> ⑤		
1	<b>Le attività del tuo lavoro interferiscono con la tua vita familiare?</b>				①	②	③	④	⑤
2	<b>La tua vita familiare interferisce con le attività del tuo lavoro?</b>				①	②	③	④	⑤

<b>MOLTO RARAMENTE</b> ①	<b>PIUTTOSTO RARAMENTE</b> ②	<b>A VOLTE</b> ③	<b>PIUTTOSTO SPESSO</b> ④	<b>MOLTO SPESSO O SEMPRE</b> ⑤
-----------------------------	---------------------------------	---------------------	------------------------------	-----------------------------------

<b>Sezione 7: INTERAZIONE CON I RAGAZZI OSPITI</b>									
1	Quando un ragazzo fa qualcosa che ti infastidisce glielo fai notare?				①	②	③	④	⑤
1.	Quanto spesso ti trovi nella condizione di “alzare la voce” con i ragazzi?				①	②	③	④	⑤
2.	Quanto spesso i ragazzi ti raccontano i loro problemi?				①	②	③	④	⑤
3.	Quanto spesso aiuti i ragazzi nelle autonomie personali (la cura di sé, delle proprie cose ...)?				①	②	③	④	⑤

4. Quanto spesso fai gesti di affetto (carezze, abbracci) ai ragazzi?	①	②	③	④	⑤
5. Quanto spesso ti capita di discutere con i ragazzi sulle regole della comunità?	①	②	③	④	⑤
6. Quando vai a fare acquisti con i ragazzi (ad esempio, abbigliamento) chiedono la tua opinione?	①	②	③	④	⑤
7. Ti capita di parlare con i ragazzi della tua vita privata?	①	②	③	④	⑤
8. Quanto spesso fai delle attività ludiche con i ragazzi (guardare un film insieme, giocare a carte,..)?	①	②	③	④	⑤

PER NIENTE IMPORTANTE ①	②	③	④	MOLTO IMPORTANTE ⑤
-------------------------------	---	---	---	--------------------------

**Sezione 8: MOTIVAZIONE ALLA PROFESSIONE**

Quanto è importante il tuo lavoro per:					
1. Per sviluppare la tua personalità	①	②	③	④	⑤
2. Per avere un buon stipendio	①	②	③	④	⑤
3. Per avere un lavoro sicuro con reddito regolare	①	②	③	④	⑤
4. Per sentirmi realizzato	①	②	③	④	⑤
5. Per mettere a frutto la tua professionalità	①	②	③	④	⑤
6. Attualmente nella tua vita quanto è importante il tuo lavoro?	①	②	③	④	⑤

**Studio 1, fase 3: FOCUS GROUP**

- Le azioni del “lavoro di cura”
- Cosa significa prendersi cura dell’altro in una comunità residenziale
- La relazione con il minore passa attraverso
- Quali sono le attività che forniscono maggiormente occasioni di cura
- Come si veicola il messaggio educativo nella quotidianità del turno
- Cosa faccio quando prendersi cura dell’altro è difficoltoso? Cosa mi aiuta a realizzare il mio agire educativo nonostante la fatica? (quali strumenti, quali strategie individuali e di equipe)
- Come riesco a prendermi cura anche quando il ragazzo va in tutt’altra direzione da quella che mi aspetto per lui? (vissuti di frustrazione, disimpegno, rabbia, ... e risorse per gestirli)
- Come riesco a condividere con gli altri il mio mandato di cura? Come lo posso esplicitare per una proficua collaborazione? (famiglie, servizi, ...)

## APPENDICE D

### Schema di intervista ai ragazzi ospiti

- *Mi puoi dire chi sei, come ti chiami, quanti anni hai? Dove sei nato? Mi puoi dire qualcosa della tua famiglia? Ricordi quando sei arrivato in questa comunità? Con chi vivevi prima? Hai voglia di raccontarmi come sei arrivato qui? Come ti sei sentito quando sei arrivato?*

#### **TEMA 1 Benessere (mental well-being; life and physical health)**

- Oggi come ti senti? Ti senti sereno, tranquillo...? Oppure preoccupato? C'è qualcosa che ti fa sentire un po' triste? Solitamente dormi bene?
- Fisicamente ti senti bene? Hai avuto qualche "malanno" ultimamente? Sei stato dal medico?

#### **TEMA 2 Relazioni (Social relations)**

- Come va tra di voi? Parlate tra voi? Di cosa parlate? Se ti senti in difficoltà o se hai un problema senti di poter chiedere il loro aiuto? Alcuni di loro sono tuoi amici? Che cosa fate di bello o divertente insieme?
- Chi sono i ragazzi che abitano con te? In che cosa li senti simili a te e in cosa diversi?
- Hai amici al di fuori di questa casa? Chi sono? Dove li vedi? Cosa fate insieme?
- Cosa dicono i tuoi amici quando dici che vivi in questa casa?" Sono curiosi? Fanno delle domande?
- Come va con gli educatori?
- Ci vai d'accordo?
- Chi sono per te gli educatori?
- Cosa ti aspetti da loro?
- Chiedi aiuto a loro in caso di difficoltà? Ti fai consigliare?
- Secondo te gli educatori cosa si aspettano da te?
- Secondo te come mai fanno questo lavoro?
- Cosa pensi di essere per loro?
- Mi puoi descrivere le relazioni che hai con loro?
- In comunità pensi di poter parlare e dire quello che senti? Con chi parli più spesso?
- Ti va di raccontarmi un episodio in cui ti sei trovato "proprio bene" con gli educatori e uno in cui ti sei trovato "male"?

### **TEMA 3 Casa e ambiente di vita**

- Mi puoi descrivere la casa nella quale vivi? Pensi che sia comoda? C'è spazio per tutti?
- Mi puoi dire tre cose che ti piacciono del vivere in questa comunità e tre cose che non ti piacciono?
- L' ambiente è sistemato in modo che tu abbia momenti di assoluta privacy per svolgere attività di studio, comunicazione, riposo ecc..? 2 Cosa lasceresti di questa casa e cosa cambieresti? Manca qualcosa?
- Senti che i tuoi oggetti personali vengono rispettati? Dove credi che siano più al sicuro i tuoi oggetti personali?
- Quando sei in questa casa, insieme a queste persone, ti senti protetto e al sicuro? Hai paura che qualcuno o qualcosa possa farti stare male o farti soffrire in qualche modo?

### **TEMA 4 Autonomia e indipendenza**

- La gestione del tempo, delle attività, del riposo (dell'andare a letto) dei lavori domestici, come viene programmata e da chi?
- Chi prende le decisioni su come si devono fare le cose in casa? Succede che ne discutate e che si facciano dei cambiamenti? Capita che siate voi ragazzi a decidere i cambiamenti? Per che cosa? Ti va di farmi un esempio
- Ci sono delle cose che senti di sapere fare molto bene e che vorresti insegnare agli altri?
- Pensi di essere capace di prenderti cura degli altri? Ti capita di aiutare qualche altro ragazzo? Ti va di raccontarmi un episodio in cui hai aiutato qualcuno?
- Come ti sposti dalla comunità ad esempio per andare a scuola o dagli amici,... ?

### **TEMA 5 Educazione**

- Stai andando a scuola? Quale? Sei soddisfatto cosa ti piace, cosa non ti piace? Cosa vorresti cambiare della tua scuola? E cosa invece vorresti mantenere?
- Fai delle attività oltre alla scuola? Quali? Ti piacciono? Le hai scelte tu?

### **TEMA 6 Cambiamento e aspettative future**

- Che cosa è peggiorato e che cosa è migliorato nella tua vita da quando sei in questa casa?
- Ripensando a tutta la nostra intervista che cosa mi vuoi raccontare liberamente del cambiamento di vita
- E domani? Come ti immagini? Cosa vorresti?

## BIBLIOGRAFIA

- Anglin, J. P. (2004). Creating “well-functioning” residential care and defining its place in a system of care. *Child & Youth Care Forum*, 33(3), 175-192.
- Barone, P. (2011). *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici, questione minorile, criteri di consulenza e intervento*. Milano, Guerrini Associati.
- Barth, R. P. (2005). Residential care: from here to eternity. *International Journal of Social Welfare*, 14, 158-162.
- Bastianoni P., Baiamonte M. (2014). *Il progetto educativo nelle comunità per minori*. Trento, Erickson.
- Bastianoni, P., Taurino, A. (2009). *Le comunità per minori*. Roma, Carocci Faber.
- Bion, W.R. (1961) *Esperienze nei gruppi*. Roma, Armando.
- Bowlby, J. (1971). *Attaccamento e perdita. Vol. 1 L'attaccamento alla madre*. Torino, Bollati Boringhieri.
- Bramanti, D., Carrà. E. (2011). *I servizi di accoglienza residenziale per minori in Lombardia. Verso una valutazione della qualità relazionale*. Milano, Guerini e Associati.
- Brocki, J.M., Wearden, A.J. (2006). A critical evaluation of the use of interpretative phenomenological analysis (IPA) in health psychology. *Psychology & Health*, 21, 87-108.
- Bronfenbrenner, U., (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna, Il Mulino.
- Calheiros, M. M., Vaz Garrido, M., Lopes, D., Patricio, J. N. (2015). Social images of residential care: how children, youth and residential care institute are portrayed? *Children and Youth Services Review*, 55, 159-169.
- Canali, C., Vecchiato, T., Whittaker, J. K. (a cura di) (2008). *Conoscere i bisogni e valutare l'efficacia degli interventi per bambini, ragazzi e famiglie in difficoltà*. Rovigo, Fondazione Emanuela Zancan onlus, Alberto Brigo Editore.

- Carrà, E. (2014). Residential care: an effective response to out-of-home children and young people? *Child & Family Social Work, 19*, 253-262.
- Carugati, F., Emiliani, F., Palmonari, A. (1975). *Il possibile esperimento*. Roma, AAI
- Chirico, I., Festini, M., Galassi, R., Gargiuolo, M., Vineis, S. (2011). “Era come essere a casa”. Un posto strano chiamato comunità, crocevia tra umanità e lavoro sociale professionale. In R. Maurizio e V. Piacenza (a cura di), *Stanze di vita*. Milano, Guerini e Associati.
- Colton, M., Roberts, S., Williams, M. (2002). Residential care: last resort or positive choice? Lessons from around Europe. *Special Issue of International Journal of Child & Family Welfare, 5*(3), 10-66.
- Colton, M., Roberts, S. (2007). Factors that contribute to high turnover among residential child care staff. *Child & Family Social Work, 12*, 133-142.
- Crescenti, A. (2012). L’educazione dei minori fra disagio e responsabilità istituzionale. In Pennis. A. (a cura di), *La giustizia minorile: formazione, devianza, diritto e processo*. Milano Giuffrè Editore.
- Curtis, P. A., Alexander, G., Lunghofer, L. A. (2001). A Literature Review Comparing the Outcomes of Residential Group Care and Therapeutic Foster Care. *Child and Adolescent Social Work Journal, 18*(5), 377-392.
- Davidson, J. C. (2010). Residential Care for Children and Young people: priority areas for change. *Child Abuse Review, 19*, 405-422.
- Del Valle, J. F, Bravo, A. (2013). Current trends, figures and challenges in out of home children care: An international comparative analysis. *Psychosocial Intervention, 22*, 251-257.
- Del Valle, J. F., Canali, C., Bravo, A., Vecchiato, T. (2013). Child protection in Italy and Spain: influence of the family supported society. *Psychosocial Intervention, 22*, 227-237.
- Derluyn, I., Broekaert, E., Schuyten, G. (2008). Emotional and behavioural problems in migrant adolescents in Belgium. *European Child Adolescent Psychiatry, 17*, 54-56.

- Fratini, T., Bastianoni, P., Zullo, F., Taurino, A. (2012). Bisogni e vissuti relazionali di minori stranieri non accompagnati: un'analisi di resoconti narrativi. *Rassegna di Psicologia*, 29, 9-27.
- Frensch, K. M., Cameron, G. (2002). Treatment of choice or last resort? A review of residential mental health placements for children and youth. *Child & Care Forum*, 31(5), 307-337.
- Gabrielli, G., Marchesini, M. F. (2006). Le comunità per minori: contesti educativi familiari. *Minorigiustizia*, 1, 143-146.
- Gerosa, F. (2002). Crescere fuori dalla propria famiglia. *Animazione Sociale*, 8/9, 21.
- Gerosa, F. (2008). Superare le comunità di accoglienza. *Animazione Sociale*, 38, 21-30.
- Giannone, F., Ferraro, A. M., Pruiti Ciarello, F. (2012). La presa in carico residenziale: percorsi di ricerca nelle comunità per minori. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 1, 97-122.
- Gilbert, N. (2012). A comparative study of child welfare systems: abstract orientations and concrete results. *Children and Youth Services Review*, 34, 532-536.
- Goodman, J. H. (2004). Coping with trauma and hardship among unaccompanied refugee youth from Sudan. *Qualitative Health Research*, 14, 1177-1196.
- Hellinckx, W. (2002). Residential care: last resort or vital link in child welfare? *International Journal of Child & Family Welfare*, 5,3,75-83.
- Kaneklin, C., Orsenigo, A., (a cura di) (1992). *Il lavoro di comunità. Modalità di intervento con adolescenti in difficoltà*, Roma, Carocci
- Kendrick, A. (2013). Relations, relationships and relatedness: residential child care and family metaphor. *Child & Family Social Work*, 18, 77-86.
- Lee, R.L., Ashforth B. (1996). A meta-analytic examination of correlates of the three dimension of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 123-133.
- Leiter, M., Harvie, P. L. (1996). Burnout among mental health workers: a review and research agenda. *International Journal of Social Psychiatry*, 42(2), 90-101.

- Leloux-Opmeer, H., Kuiper, C., Swaab, H., Scholte, E. (2016). Characteristic of children in foster care, family-style group care, and residential care: A scoping review. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 2357-2371.
- Little, M., John, A., Thompson, R. (2005). The impact of residential placement on child development: Research and policy implications. *International Journal of Social Welfare*, 14, 200-209.
- Lochman, J. E., Wells, K., Lenhart, L. A. (2012). *Coping Power. Programma per il controllo di rabbia e aggressività in bambini e adolescenti*. Trento, Erickson.
- Longobardi, C., Veronesi, T. G., Prino, L. E. (2017). Abuses, resilience, behavioural problems and post-traumatic stress symptoms among unaccompanied migrant minors: an Italian cross-sectional exploratory study. *Psichiatria i Psicologia Kliniczna*, 17(2), 87-92.
- Marelli, L. (2015). Identità della comunità di accoglienza e il sistema di corresponsabilità. *Minorigiustizia*, 3, 124-130
- Mariani, A. (2011). Risorse in campo, azioni quotidiane, biografie narrate. Quando la comunità promuove resilienza. In R. Maurizio e V. Piacenza (a cura di), *Stanze di Vita*. Milano, Guerini e Associati.
- Maurizio, R., Piacenza, V., (a cura di) (2011). *Stanze di Vita*. Milano, Guerini e Associati.
- Monacelli, N., Fruggeri, L. (2012). Soli ma non isolati: rete connettiva e fattori di resilienza nei vissuti. *Rassegna di Psicologia*, 29, 49-62.
- Olsson, M., Egelund, T., Host, A. (2012). Breakdown of teenage placements in Danish out-of-home care. *Child & Family Social Work*, 17, 13-22.
- Palareti, L. (2003). Valutare le comunità per minori. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 3, 351-383.
- Palareti, L., Berti, C., Bastianoni, P. (2006). Valutare le comunità residenziali per minori: la costruzione di un modello ecologico. *Psicologia della Salute*, 1, 123-135.
- Palareti, L., Berti, C., Bastianoni P., (2008). Sistemi di relazione negli interventi di comunità per minori. In Taurino A., Bastianoni P., De Don S., (a cura di), *Scenari familiari in*

*trasformazione. Teorie, strumenti e metodi per la ricerca clinico-dinamica e psicosociale sulle famiglie e la genitorialità.* Roma, Aracne

Pironti, A., (2011). Che cosa fa funzionare bene una comunità. In R. Maurizio e V. Piacenza (a cura di), *Stanze di Vita.* Milano, Guerini e Associati.

Riva, E., Maggiolini, A. (2003). *Adolescenti trasgressivi. Le azioni devianti e le risposte degli adulti.* Milano, Franco Angeli.

Rutter, M. (1972). *Maternal deprivation reassessed.* Penguin Education

Saglietti, M., (2010). *Fare famiglia in comunità per minori: forme di organizzazione e di partecipazione.* Tesi di Dottorato, Roma, La Sapienza.

Saglietti, M. (2012a). *Organizzare le case famiglia. Strumenti e pratiche nelle comunità per minori.* Roma, Carrocci.

Saglietti, M. (2012b). “Il problema di contenerli”: minori stranieri non accompagnati e operatori delle comunità per minori. *Rassegna di Psicologia*, 29, 49-62.

Sallnas, M., Vinnerljung, B., Westermark, P. K. (2004). Breakdown of teenage in Swedish foster and residential care. *Child & Family Social Work*, 9, 141-152.

Scaratti, G., Stoppini, L., Zuccheromaglio, C. (a cura di) (2009). *Autori di ambienti organizzativi.* Roma, Carrocci.

Selvatici, A., D'Angelo, M.G., (2002). *Il bilancio di competenze.* Milano, Franco Angeli.

Smith, J. A. (2008). *Qualitative psychology: a practical guide to research methods.* London, Sage.

Spitz, R. A. (1945). Hospitalism: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 153-172.

Stalker, C.A., Mandell, D., Frensch, K.M., Harvey, C., Wright, M. (2007) Child welfare workers who are exhausted yet satisfied with their jobs: how they do it? *Child & Family Social Work*, 12, 182-191.

- Sunseri, P. A. (2005). Children referred to residential care: Reducing multiple placements, managing costs and improving treatment outcomes. *Residential Treatment for Children & Youth*, 22(3), 55-66.
- Tham, P. (2007). Why are they leaving? Factors affecting intention to leave among social workers in child welfare. *The British Journal of Social Work*, 37, 125-1246.
- Thoburn, J. (2016). Residential care as a permanence option for young people needing longer-term care. *Children and Youth Service Review*, 69, 19-28.
- Turf Bocker, J. (2010). "What Troubled children need". Construction of everyday life in residential care. *Child & Society*, 24, 215-226.
- Valtolina, G. G., D'Odorico, M. (2017). Crossing alone the Mediterranean sea. Some critical issues about unaccompanied minors in Europe. *Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, 25(51), 77-94.
- Yalom, I.D. (2008). *Teoria e pratica della psicoterapia di Gruppo*. Torino, Bollati Boringhieri.
- Zucchermaglio, C., Alby, F., (a cura di) (2006). *Psicologia culturale delle organizzazioni*. Roma, Carocci.
- Zullo, F., Bastianoni, P., Taurino, A. (2008). La deistituzionalizzazione dei bambini e degli adolescenti in una prospettiva psicodinamica e psicosociale. *Rassegna Bibliografica: Infanzia e Adolescenza*, 3, 3-47.