## Educare col cuore



La comunità per minori come ambiente terapeutico globale

#### Massimiliano Sabbadini Paola Bastianoni Federico Zullo

### EDUCARE COL CUORE: LA COMUNITÀ PER MINORI COME AMBIENTE TERAPEUTICO GLOBALE

atti della formazione autunnale della Consulta Diocesana per le attività a favore dei minori e delle famiglie ONLUS

> Genova 12 – 13 – 16 NOVEMBRE 2009

#### INDICE GENERALE

Introduzione	5
TESTI	
Paola Bastianoni	7
La comunità per minori come ambiente terapeutico globale	
Paola Bastianoni e Federico Zullo	49
<u>Paola Bastianoni e Federico Zullo</u> L'esperienza di comunità: opinioni e testimonianze di giovani	
che l'hanno vissuto	
Don Massimiliano Sabbadini	65
Il mistero dell'oratorio	03
SLIDE	
Paola Bastianoni e Federico Zullo	81
<u>Paola Bastianoni e Federico Zullo</u> Limitare i fattori di rischio: processi di valutazione, ricerca e int nelle comunità per minori	ervento
Paola Bastianoni	126
Paola Bastianoni Prendersi cura di chi cura: il ruolo della supervisione in comunità	
Paola Bastianoni e Federico Zullo	144
Formazione e supervisione clinica alle equipe educative nelle comu	nità per
minori	
Paola Bastianoni e Federico Zullo	165
La funzione riparativa della vita quotidiana in comunità	

#### Introduzione

L'educazione è cosa di cuore, come dicevano i santi fondatori delle nostre congregazioni. E questo concetto/esperienza che ci unisce, viene, in questi atti e nella formazione della Consulta, esplorato attraverso tre canali fondamentali che sono poi il fondamento del metodo preventivo di don Bosco: amore, ragione e religione.

La "ragione" viene approfondita, per così dire, con gli approcci di oggi: la riflessione pedagogica in primis. Il concetto viene qui presentato da un approccio di studi che fonda l'agire educativo come elemento terapeutico e il vivere in comunità come un approccio globale. Troviamo dunque un'inaspettata convergenza di sentire e di "ragionare" – appunto – su come occorra vivere in comunità e sul primato dato all'educare per poter dire: aiuto davvero questa persona che mi è affidata e che arriva da storie difficili.

Infatti l'idea di "ambiente terapeutico globale" (Winnicott, 1965; Bettelheim, 1950; Redl e Wineman, 1951) sottolinea l'importanza della *vita quotidiana come luogo "pensato*" nella sua globalità per realizzare l'intervento riparativo e terapeutico, rifiutando la separazione fra un setting "a parte" deputato all'intervento psicoterapico.

Il cuore e la religione vengono invece esplorati da don Massimiliano Sabbadini, proprio attraverso il metodo di don Bosco stesso. Occorre che l'educatore provi a trasmutare questi spunti dell'esperienza dell'oratorio nel proprio lavoro quotidiano. Infatti i testi e l'approccio spiegano il metodo preventivo dentro contesti che a noi sono prossimi. Dunque è affidato al lettore la "traduzione" esperienziale della narrazione, così affascinante dell'esperienza educativa con i ragazzi.

Il testo, nato per tenere memoria della formazione autunnale degli operatori della Consulta di Genova, contiene anche, in appendice, le slide del corso.

Fabio Gerosa, Don Marco Grega. www.consultadiocesana.org

#### LA COMUNITÀ PER MINORI COME AMBIENTE TERAPEUTICO GLOBALE

Prof.ssa Paola Bastianoni Università di Ferrara

#### 1. Le comunità per minori

Il termine *comunità per minori* sottende un insieme variegato e articolato di modi di vivere il quotidiano (comunità educative, case famiglia, gruppofamiglia, comunità di tipo familiare, etc.), messi in atto da piccoli gruppi di persone (educatori, volontari, assieme a bambini/e e/o ragazzi/e allontanati dalle loro famiglie d'origine, affidatarie e/o adottive, o da altre comunità e/o istituti) per un certo periodo della loro vita.

La scelta di vivere questa esperienza è senza dubbio per alcuni (gli adulti, i professionisti) assolutamente volontaria e libera, mentre per gli altri (i bambini/ragazzi per cui è stato predisposto l'allontanamento dalla famiglia d'origine) è imposta come un intervento di protezione, di sostegno e di aiuto.

Gli adulti dunque possono fare questa scelta per vocazione o per professione o per l'una e l'altra ragione contemporaneamente; possono limitarla nel tempo quotidiano e/o settimanale (attraverso la definizione di precise turnazioni), oppure possono decidere di non porre limiti di tempo quotidiano, scegliendo la forma residenziale di convivenza, che può prevedere un limite programmato di alcuni anni della propria vita da adulto.

I neonati, i bambini e gli adolescenti allontanati dalle famiglie d'origine non scelgono e non possono scegliere volontariamente di vivere in comunità, anche se, a partire dai dodici anni, dato che la legge in materia impone ai Servizi sociali e ai Tribunali per i minorenni di ascoltare anche il loro parere, possono partecipare più attivamente al processo di affidamento loro proposto. La comunità quindi è per loro una *non-scelta*, un'occasione resa indispensabile e inevitabile, per mettere in atto un intervento di protezione, crescita e tutela, in totale discontinuità con i rischi e i danni familiari in cui sono incorsi.

La comunità è il contesto che li vede crescere, ammalarsi, guarire, mangiare, dormire. E' il luogo dove si arrabbiano, sperano, imparano, rifiutano, trascorrono tutto il loro tempo, consumano e realizzano i loro compiti evolutivi, vivono i loro affetti, sperimentano le interazioni che caratterizzano la loro quotidianità e le loro relazioni, significative e non.

I neonati/i bambini/gli adolescenti non impostano la loro presenza su specifici turni (come fanno invece i professionisti e gli educatori coinvolti nel lavoro di comunità), non hanno alternative per trascorrere altrove la loro esistenza. Loro vivono in comunità a tempo pieno, il tempo della loro unica e irripetibile età (che sia l'infanzia, la prima adolescenza o l'adolescenza); il tempo della loro vita.

La comunità si pone di conseguenza come un contesto che deve intervenire, in termini riparatori, sulle disfunzionalità evolutive dei minori ospiti. Ma per cogliere le modalità attraverso cui deve esplicarsi tale intervento, individuando i reali ancoraggi di un'azione terapeutico-educativa che consideri la variegata complessità di tutti gli aspetti psicologici e psicosociali implicati e da valutare in questa specifica forma di affido dopo abuso, è necessario, in primissima istanza, comprendere, più nello specifico, chi sono i minori in comunità, dal momento che solo in questo modo è possibile accedere, nel contempo, ad un piano di individuazione delle differenti tipologie di intervento stesso, che la comunità deve strutturare, per offrire realmente occasioni di sostegno, supporto alle funzioni evolutive che per i minori in questione sono state minate da dinamiche intrafamiliari ceh non hanno garantito protezione, cura, tutela, normatività e condivisione emotiva, ovvero tutte quelle funzioni genitoriali che si connotano come i fattori strutturanti di adeguati processi di sviluppo idenititario.

#### 2. I minori in comunità

Approfondendo pertanto il discorso sulla definizione delle caratterizzazioni che contraddistinguono i minori in comunità si può affermare che si tratta di bambini, ragazzi/adolescenti deprivati, laddove per *deprivazione* si intende la distruzione o la perdita dei legami significativi precoci; perdita che può comportare un disturbo reattivo i cui sintomi sono la mancanza di capacità

di dare e ricevere affetto, la messa in atto di comportamenti aggressivi verso gli altri e verso se stessi, consistenti problemi di controllo.

Si tratta di bambini/ragazzi/adolescenti che sperimentano spesso una molteplicità di condizioni di vita: ricoveri in istituti, affidamenti falliti a famiglie, a comunità e tardive adozioni, ma, come è noto agli operatori sociali, diventano storie molto difficili il cui unico tratto di continuità è segnato dalla costante ripetizione della catena di rifiuti, abbandoni e tradimenti.

Si tratta di minori nella maggior parte dei casi connotati da una forma di *psicopatologia* che sfocia in condizioni di mancanza di affettività, nell'interiorizzazione del senso di vergogna o del senso di colpa, e dalla difficoltà emozionale di entrare in una relazione empatica con gli altri. Le difficoltà di relazione si configurano, pertanto come i principali esiti disadattivi del quadro di deprivazione appena descritto.

Pur con la dovuta cautela, imposta dal rischio di effettuare generalizzazioni eccessive, e sottostimando la variabilità individuale nella risposta al danno, è possibile tuttavia rilevare che emerge una grande richiesta di sostegno emotivo, che viene proprio avanzata da chi si trova gravemente deprivato dell'esperienza primaria dell'*amore* e dell'*accoglienza* strutturante.

Gli studi sulle conseguenze psicologiche del maltrattamento e dell'abuso consentono di centrare l'attenzione sulle condizioni di vita di bambini e adolescenti abusati/maltrattati, evidenziando e dimostrando che quanto più precoce è l'intervento riparativo, tanto più completa è la reversibilità del danno. Se si prendono in considerazione le descrizioni di bambini e adolescenti che hanno subito maltrattamenti fisici, trascuratezza e/o maltrattamento psicologico- condizioni, queste ultime, che accomunano le storie di tutti i minori in carico ai servizi sociali e i minori presenti nelle comunità educative-troviamo l'unanime presenza di problemi scolastici e dell'apprendimento, connessi a ritardi dello sviluppo intellettivo; difficoltà sociali ed emozionali, comprensive di ostilità, aggressività, passività, bassa stima di sé e, nel lungo periodo, esiti nella devianza e nella psicopatologia conclamata.

La Crittenden (1985) descrive i *ragazzi* trascurati come passivi, senza difese, con significativi ritardi dello sviluppo e disarmati in condizioni di stress;

mentre quelli maltrattati fisicamente sembrano presentare un temperamento difficile e, sotto stress, manifestano accentuata impulsività e rabbia.

Nell'ambito del maltrattamento psicologico vengono rilevate molte aree compromesse che coprono una vastità di sintomi a breve e a lungo termine quali: disturbi dell'alimentazione, bassa stima di sé, instabilità e ridotta sensibilità emozionale, mancanza di fiducia negli altri, dipendenza emotiva, forme di accentuata incompetenza e difficoltà nell'apprendimento, depressione, ritardi evolutivi, uso di droga e altre forme di dipendenza.

Pur nella grande variabilità delle configurazioni individuali, la costellazione delle aree dello sviluppo più frequentemente compromessa si ripresenta, sistematicamente, a carico del legame di attaccamento e della capacità di coinvolgimento in relazioni affettive, dell'adattamento e delle competenze sociali e cognitivo-emozionali.

Ne deriva di conseguenza che qualunque struttura di accoglienza per bambini e/o adolescenti che hanno subito un danno evolutivo a seguito della mancanza o della distorsione della funzione strutturante delle relazioni di attaccamento nell'infanzia, deve porsi il problema di riprodurre tale funzione in relazione all'età dei soggetti e al ritardo evolutivo presentato.

Le strutture residenziali di accoglienza per la prima infanzia devono necessariamente considerare, rispetto alla possibilità di costruire forme adeguate di intervento, tutto il quadro appena esposto, e, in funzione di questo, determinare la valutazione dei tempi di permanenza, il numero degli adulti in rapporto ai soggetti ospiti e la loro stabilità per la formazione di legami significativi, l'integrazione fra un modello teorico di riferimento e la progettazione organizzativa della struttura sul singolo e sul disturbo/sulla disfunzione specifica manifestata.

Le problematiche di disadattamento presentate dai minori in comunità possono essere infatti meglio affrontate se si adotta una prospettiva che interviene sulla qualità delle relazioni intracontestuali (interne alla comunità), tenendo presente la funzione supportiva che la struttura della vita quotidiana fornisce ai minori ospiti.

Facendo pertanto riferimento alla funzione dell'ambiente relazionale sullo sviluppo affettivo e sullo sviluppo del Sé, (funzioni che già in fasi

primario) gli interventi di comunità devono necessariamente impostarsi sulla considerazione dell'imprescindibile costruzione/strutturazione di dinamiche e processi relazionali ed emotivo-affettivi, che consentano la realizzazione di un ambiente che intervenga, in modo simbolicamente e riparatoriamente regressivo, sui casi di deprivazione/maltrattamento, ricreando uno specifico setting che deve essere teso a recuperare, ricostruire, attualizzare le primarie funzioni strutturanti fallite, invertendo il percorso di sviluppo disfunzionale determinato ed avviato dai precoci fallimenti ambientali da considerarsi come la causa precipua di privazione e/o deprivazione. La comunità deve pertanto imporsi come un ambiente terapeutico globale.

#### 3. La comunità come un ambiente terapeutico globale.

L'uso del termine *terapeutico* vuole sottolineare, in maniera specifica, la possibilità dell'ambiente (in questo caso la comunità) di promuovere rilevanti processi di cambiamento. Più nello specifico, è possibile affermare che la comunità, per svolgere realmente funzione terapeutica, ossia per attivare e produrre processualità trasformative in senso efficacemente evolutivo deve tener conto delle seguenti dimensioni:

- adattamento degli interventi alla fase evolutiva e al retroterra culturale dei minori ospiti;
- -elasticità degli interventi che permette la regressione e garantisce quelle modifiche organizzative e relazionali necessarie ad ottemperare alle esigenze mutevoli dei giovani ospiti durante le diverse fasi del processo di cambiamento:
- -organizzazione dello spazio sociale della vita di comunità (inteso sia come relazioni, sia come attività) sulla base di una imprescindibile assunzione di un ruolo riparativo;
- -riconoscimento all'ambiente di componenti protettive in grado di sostenere uno sviluppo ed un mutamento che superino il livello di progettazione orientato alla patologia, ovvero la funzione protettiva deve mostrarsi in

grado di modificare la traiettoria di vita intrapresa dal soggetto nella condizione di rischio.

Ognuno di questi aspetti, utilizzato come griglia per una riflessione approfondita interna all'equipe educativa o resa pubblica tramite i consueti strumenti di relazione con l'esterno (relazioni periodiche ai servizi sociali e al Tribunale) consente di esprimere una valutazione sulla pertinenza del funzionamento terapeutico della comunità in ogni singolo e specifico momento della sua fase evolutiva.

Spieghiamo meglio il costrutto di *ambiente terapeutico globale*, espressione che se non viene adeguatamente spiegata e sviluppata nelle sue complesse ed interessanti implicazioni non solo concettuali, ma anche pratico-operative, rischia di essere distorta e non compresa nelle sue istanze "rivoluzionarie" rispetto agli interventi di comunità, dal momento che la considerazione della comunità stessa come dimensione terapeutica in senso globale rappresenta il punto di svolta/o di passaggio da una dimensione istituzionale/istituzionalizzante degli interventi, ad una dimensione di tipo relazionale. Ma procediamo con ordine.

L'idea di «ambiente terapeutico globale» (Winnicott, 1965; da Bettelheim, 1950; Redl Wineman, 1951) chiarisce che in una comunità per minori ciò che svolge funzione terapeutica è la vita quotidiana da intendersi come luogo "pensato" nella sua globalità per realizzare l'intervento riparativo e terapeutico stesso. In questo senso, ciò che appare come particolarmente interessante e incisivo, soprattutto in relazione alla tipologia di problemi presentati dai bambini e dagli adolescenti deprivati e maltrattati, è il rifiuto della separazione fra un setting "a parte" deputato all'intervento psicoterapico (l'ora settimanale nello studio dello psicoterapeuta ad esempio) e la vita di ogni giorno all'interno della struttura residenziale. Il modello proposto dagli autori citati, infatti, tende a realizzare una forte compenetrazione fra l'interpretazione teorica del disturbo manifesto e la costruzione della quotidignità, enfatizzando come tutta l'organizzazione del quotidiano nella struttura residenziale deve essere considerata come parte integrante dell'intervento riabilitativo e terapeutico.

L'esperienza di formazione e di supervisione in comunità, purtroppo, porta a ritenere che, nella maggior parte delle comunità, è ancora il modello della separazione a predominare: il minore va dallo psicologo magari un'ora tutte le settimane, trascorrendo tutto il resto del tempo in un ambiente che, per-

seguendo obiettivi preminentemente assistenziali, di custodia e blandamente educativi, viene svuotato da qualsiasi valenza "terapeutica".

L'uso del termine terapeutico vuol sottolineare in maniera specifica la possibilità dell'ambiente comunità di promuovere rilevanti processi di cambiamento. In questo sede, ciò che si vuol mettere in risalto è che la anche la psicoterapia individuale (riprendendo l'esempio cui prima si è fatto riferimento), deve essere integrata agli altri interventi realizzati all'interno delle attività e delle relazioni di ogni giorno in comunità, in un lavoro di confronto fra tutti gli operatori che consentirebbe all'interno di ogni equipe educativa di lavorare con un livello di conoscenze e di informazioni più integrato. In molte comunità l'interdipendenza tra l'analisi del problema portato dai minori ospiti e la teoria di riferimento adottata per affrontare quei problemi stessi, non si articola neppure in progetti educativi ragionati su obiettivi da perseguire, e le stesse considerazioni sono estensibili ai servizi territoriali che valutano per primi il caso e lo propongono alla comunità, senza occuparsi di svolgere un'attenta valutazione dei rischi e delle risorse, rendendo così manifesto il preminente interesse per la dimensione della collocazione, piuttosto che per la reale promozione del percorso evolutivo del minore cambiamento nel deprivato/maltrattato/abusato.

Su un piano di recupero delle dimensioni teoriche alla base di tale discorso, nei classici lavori in cui si trova utilizzata la nozione di ambiente terapeutico globale, il quadro concettuale è fornito dalla psicoanalisi, ma è interessante rilevare. facendo riferimento a chi ha introdotto in Italia l'operazionalizzazione di tale costrutto stesso attraverso la progettazione di contesti di comunità rispondenti a tale modello (Bastianoni ed Emiliani, 1993), che risulta ancora più idoneo ed incisivo assumere come cornice interpretativa la teoria interattivo-costruzionista dello sviluppo che pone al suo centro la nozione di scaffolding, ovvero l'azione strutturante e supportiva degli adulti che, in una concezione fortemente interazionista, mette in grado coloro che ne sono coinvolti (minori), di svolgere compiti, superare difficoltà, acquisire conoscenze e competenze che non sarebbero in grado di realizzare da soli. Se nel corso delle prime esperienze evolutive la funzione di scaffolding principalmente l'interazione diretta fra adulti successivamente essa viene attuata in modo permanente da parte dei contesti sociali nella loro organizzazione di regole, routine, rituali e significati condivisi. L'azione strutturante operata da tali elementi riconosciuti e prevedibili rende possibile la coordinazione delle interazioni che sarebbe altrimenti difficile o quantomeno molto costosa. La famiglia, la scuola, i gruppi dei pari sono luoghi di costruzione di significati che vengono progressivamente incorporati alla cultura di quel gruppo tramite azioni abitudinarie dotate di senso per tutti i partecipanti e rilevanti sul piano psicologico per la loro funzione di supporto alla costruzione della conoscenza di sé, dell'identità e della realtà circostante.

Riprendendo questi aspetti relativamente all'oggetto della nostra discussione, ne deriva che, rispetto agli interventi di comunità è necessario ed imprescindibile attribuire e rivolgere un'attenzione particolare alla vita quotidiana proprio perché essa è ripetitiva e, quindi, prevedibile, totalmente familiare e, pertanto, rassicurante; concerne il qui ed ora ed è facilmente riconoscibile e rappresentabile a livello mentale, e, quindi, ha un impatto diretto sulla persona. Tutte queste caratteristiche possono essere utilizzate positivamente nei confronti di soggetti ai quali tutto questo è mancato. Si può ripartire dalla cura del corpo per riorganizzare affetti, spazio e tempo, conoscenze nella dimensione intersoggettiva.

L'organizzazione delle routine, delle regole e dei rituali familiari può costituire un indicatore di rischio psicosociale in famiglia. In accordo con la definizione di Bennett, Wolin e McAvity (1988), consideriamo i rituali come interazioni sociali schematizzate che includono una prescrizione di ruoli e un'attribuzione di significati; ricorrono in tempi e luoghi prevedibili e forniscono all'individuo un senso di identità all'interno di un più ampio gruppo. Le routine, nell'accezione di Goffman, diventano rituali quando oltre alla funzione pratica di elemento organizzatore dello stile di vita familiare, forniscono una rappresentazione simbolica dell'identità familiare. La funzione regolatoria di questi elementi ha reso il loro studio di particolare interesse anche in ambito clinico (Wolin, Bennett, 1984).

I risultati di interessanti ricerche (Emiliani, Bastianoni, 1993), dimostrano che i "ragazzi a rischio" attribuiscono maggiore importanza alle routine regolatorie, mentre i soggetti non a rischio (che costituiscono il gruppo di controllo) vivono più frequentemente routine che facilitano l'incontro e la comunicazione fra i membri della famiglia e ad esse attribuiscono maggiore importanza per mantenere un buon clima familiare. Anche per quanto riguarda i rituali è possibile rilevare che, per i ragazzi a rischio, questi sono meno frequenti e, soprattutto non ne riconoscono le dimensioni simboliche e affettive.

In questo senso, allora, è possiamo riconsiderare il fatto che certamente tutte le comunità si danno delle regole e strutturano la quotidianità in routine (il pranzo, la cena, i tempi dei compiti, andare a letto, alzarsi eco), ma occorre valutare quanto questi momenti dell'azione ripetuta e ritualizzata diventino il luogo della negoziazione e della condivisione di significati. Regole, routine e le celebrazioni rituali possono essere i punti forti di una realtà imposta o viceversa i tasselli di una costruzione condivisa.

A questo proposito vale la pena riflettere un momento ad esempio su una tipologia di sequenza interattiva molto frequente in comunità: un adolescente che lancia una provocazione aggressiva all'adulto.

La modalità adeguata di intervento all'interno di questa sequenza implica che il richiamo di dell'adulto al rispetto di norme di ordine generale che regolano il vivere civile, il rispetto fra le persone, la buona educazione, o anche l'appello al riconoscimento del proprio ruolo di adulto e di educatore, fanno riferimento ad un livello codificato e formale della conoscenza condivisa che, per essere accettato e reso saliente sul piano soggettivo, ha bisogno di essere sperimentato nella costruzione intersoggettiva di significati che in primo luogo riguardano l'"essere con", l'essere reciprocamente implicati in una relazione. Si può chiedere, in sostanza, di rispettare qualcosa che è stato costruito insieme, in una relazione che ha valore e riconoscimento da parte di entrambi i partner, mentre il solo richiamo ad aspetti formali non può che essere vissuto dall'adolescente come un'ulteriore provocazione per chi non si è mai sentito accolto e rispettato. Non si può prescindere, infatti, dall'assetto cognitivo ed emotivo che caratterizza, come vittime, i ragazzi "casi sociali" per i quali ciò che viene percepito come provocazione e insulto legittima la risposta violenta intesa come una forma di equità che ristabilisce una sorta di giustizia. La costruzione di storie e conoscenze in comune richiede tempo e stabilità delle relazioni che diventano criteri per prevedere e organizzare la presenza nella comunità di adulti significativi, facendo sì che gli educatori stessi si configurino per i ragazzi come adulti significativi.

Riprendendo sinteticamente quanto finora affermato, è possibile rilevare che la formulazione più esaustiva del concetto di *comunità come ambiente terapeutico*, riprende i temi di Winnicott relativi alla regressione come elemento di autocura e sostiene la necessità di procurare al bambino deprivato o maltrattato un ambiente adeguato a permettergli di perdere le acquisizioni fatte per costrizione e sottomissione e per ritrovare la spontaneità dello sviluppo e della fiducia nel mondo esterno. La regressione

rappresenta la speranza dell'individuo che certi aspetti dell'ambiente che in origine fallirono possano essere rivissuti e che questa volta l'ambiente riesca, invece di fallire, nella sua funzione di favorire la tendenza naturale dell'individuo a svilupparsi e a maturare.

Proprio su questi presupposti si fonda pertanto l'organizzazione della comunità residenziali per minori, ossia impostare la struttura (dagli spazi fisici alle attività quotidiane) come parte integrante dell'intervento terapeutico, con l'obiettivo specifico di riparare i precoci fallimenti ambientali. Attraverso il concetto di ambiente terapeutico si focalizza l'attenzione (all'interno di un'interpretazione psicodinamica) sulla regolamentazione della vita quotidiana per costruire occasioni di supporto alle carenti funzioni dell'Io all'interno di specifiche relazioni vissute come emotivamente "significative" insieme ad adulti/altri significativi.

Il termine "altro significativo" utilizzato originariamente dalla teoria interpersonale della psichiatria indica quelle persone importanti per il bambino in quanto influenzano profondamente lo sviluppo del Sé, potendo promuovere o ridurre il suo stato di benessere (Sullivan, 1953).

Tutta l'esperienza infantile è organizzata in modelli relazionali che, al pari delle strutture cognitive dei modelli operativi interni, vengono conservati nel sistema Sé sotto forma di memoria o previsione che guidano la percezione delle relazioni presenti e future in tutto l'arco della vita. Un *Altro significativo* o *Altri significativi* incontrati in momenti successivi alla prima infanzia, in spazi quotidiano deputati alla condivisione della vita di ogni giorno, quali le comunità per minori possono *perturbare* i precoci modelli relazionali attraverso nuove modalità relazionali in discontinuità con le precedenti che nel tempo possono produrre cambiamento.

Questa definizione di "Altro significativo" molto prossima se non proprio coincidente a quella di "figura di attaccamento" va completata attraverso il richiamo, in una prospettiva interattivo-costruzionista, alle funzioni di tutoring, scaffolding e frame che gli educatori di comunità sono chiamati a svolgere. Nella letteratura il concetto di scaffolding è affiancato a quello di tutoring che viene spesso usato come sinonimo. Entrambi indicano l'attività di guida e supporto realizzata da un partner più competente nelle interazioni con un partner meno competente impegnato in un processo di apprendimento. In questa accezione entrambi i termini includono una gamma articolata di attività, ma "scaffolding", nell'accezione originaria

indica più specificamente quell'azione di regolazione competente svolta dall'adulto nel fornire un'impalcatura, una struttura di sostegno capace di guidare l'azione del meno esperto, il bambino, riducendo le possibilità della sua libera azione entro un campo definito e controllato, permettendogli di portare a compimento l'attività senza farsi carico di tutto l'impegno cognitivo che richiede.

Facendo riferimento a questa accezione, asseriscono Fasulo e Pontecorvo (1998), lo *scaffolding* è una specifica modalità o fase, a sua volta articolata dell'attività di tutoring (vi si possono annoverare il reclutamento all'attività, la semplificazione delle componenti del compito, l'enfasi sulle razioni risolutive, etc.): tale attività pertanto, può, nel suo realizzarsi, includere anche altri tipi di mediazione e regolazione. Questi concetti individuano come indispensabile la funzione di supporto ed "impalcatura" che l'adulto deve fornire al bambino perché questi sia in grado di elaborare una conoscenza di sé e del mondo.

Nell'ambiente terapeutico tutti i momenti della giornata hanno rilevanza terapeutica, laddove siano presenti situazioni interattive e relazionali gestite da adulti, che devono accedere, con il loro stesso operato quotidiano, alla dimensione della significatività per il minore in comunità.

Si può ripartire dalla cura del corpo per riorganizzare affetti, spazio e tempo, conoscenze nella dimensione intersoggettiva. Si può svolgere la funzione di tutor nell'accompagnare il ragazzo a svolgere sequenze complesse di compiti quotidiani. Si possono contenere le sue paure interne e le paure del confronto con l'esterno. Si può sostenere la sua capacità di sentirsi efficace sull'ambiente rendendo la vita quotidiana rassicurante nella ripetizione di azioni quotidiane condivide ed elastica ed aperta ai cambiamenti richiesti dal ragazzo stesso. Un ambiente così strutturato svolge una funzione protettiva al rischio psicopatologico e psicosociale incorso dal minore consentendogli di sperimentare nuove routine relazionali e nuove esperienze di sé che nel tempo possono essere interiorizzate andando a modificare modelli rappresentazionali interni disfunzionali che altrimenti andrebbero a sostenere la continuità della traiettoria a rischio del soggetto.

L'azione strutturante della vita quotidiana riconosciuta e prevedibile rende possibile la coordinazione delle interazioni *tramite* azioni abitudinarie, ossia azioni dotate di senso per tutti i partecipanti e rilevanti sul piano psicologico per la loro funzione di supporto alla costruzione della conoscenza di sé,

dell'identità, della realtà circostante.

Un ambiente terapeutico focalizza l'attenzione sull'acquisizione da parte dei minori o giovani adulti di competenze sociali che si ancorano ad una complessa struttura interattiva in cui regole e routine funzionano come luoghi consolidati della condivisione di significati e di reciproche azioni. Il quotidiano è il mondo delle abitudini, del familiare, della continua negoziazione di significati, obiettivi e relazioni.

Per gli adulti il quotidiano è il luogo del ripetitivo, dell'ovvio, del banale, di atti compiuti senza rendersi conto, ma per i bambini l'ovvio non è ancora sedimentato, e ripetizione, familiarità sembrano essere le dimensioni che regolano i processi di apprendimento.

L'acquisizione di quelle competenze che consentono ai bambini di capire i sentimenti e i comportamenti degli altri, il comprendere il funzionamento delle regole sociali e la soddisfazione dei bisogni emotivi ad esse connessi si realizzano nelle interazioni quotidiane con partners familiari e sono proprio tali partners (nel caso delle comunità per minori, gli educatori) che devono pertanto svolgere una funzione protettiva nella misura in cui sostengono un reale cambiamento nella rappresentazione di Sé posseduta dal soggetto e della sua storia di vita.

La bassa autostima, il sentimento di vergogna e di colpa, come è stato discusso nella prima lezione, sono una costante dei bambini deprivati e maltrattati. L'organizzazione del quotidiano dovrebbe pertanto essere rivolta all'aumentare il sentimento di efficacia e di valore personale. Ricordiamo che una ricca letteratura ripresa da Di Blasio (2000) lega in modo particolare il sentimento di vergogna (che potremmo considerare una costante nel caso di bambini in comunità) ad una complessa deformazione delle percezioni e dell'immagine di sé. In particolare il sentimento di vergogna provoca una compromissione svalutativa del Sé invasiva e globale; una scissione fra Sé che osserva e Sé osservato, potremmo dire in termini meadiani una frattura fra Io e Me; con la messa in atto di processi controfattuali che tendono ad eliminare mentalmente un qualche aspetto del Sé percepito come sgradevole, cattivo o ripugnante; a livello esperienziale ciò comporta il ritirarsi, sentirsi piccolo, senza valore e impotente e di conseguenza sul piano motivazionale si verificano il desiderio di nascondersi, di scappare o il desiderio di vendicarsi; infine sul piano sociale e nella relazione con gli altri si sviluppa la preoccupazione della valutazione degli altri.

La funzione *terapeutica* della comunità, in questo senso deve pertanto produrre, proprio attraverso la significatività come criterio strutturante delle azioni dell'adulto nei confronti dle minore in comunità, una perturbazione, un cambiamento nelle aspettative e nella realtà relazionale vissuta dal minore stesso. "Perturbare", in questo caso, significa disconfermare una percezione negativa di sé, ingabbiata entro ruoli e codici stereotipati, avvertiti come immutabili, e creare le condizioni per un approccio alla relazione e, quindi al proprio sé, capace di spezzare antichi cliché attraverso la trasmissione di aspettative positive che favoriscono un ritorno di fiducia e contenimento rispetto alla propria percezione di sé e in relazione all'altro.

# 4. L'ambiente terapeutico globale: la comunità e i lavoro sui contesti

Nel paragrafo precedente è stata discussa la nozione di "ambiente terapeutico globale", che riconsidera la funzione riparatoria e di sostegno della struttura residenziale nella sua capacità di estendere la qualità terapeutica dell'intervento alle attività e alle relazioni quotidiane fra educatori e minori. In questo senso l'organizzazione di una comunità richiede agli adulti la capacità di dare corpo, attraverso modi, spazi e attività della vita di ogni giorno, a parole quali accoglienza, impegno, reciprocità, responsabilità, fiducia e sicurezza, dotando la globalità del contesto di vita di un'intenzionalità mirata. Fino ad ora lo sguardo è stato rivolto all'interno della comunità (microsistema), tuttavia la costruzione di un "ambiente terapeutico globale" richiede alla comunità stessa la capacità di funzionare adeguatamente su più livelli dell'ambiente, ovvero la realizzazione di un insieme di condizioni appartenenti al mesosistema, esosistema e macrosistema che, a loro volta, costituiscono altrettanti livelli di lavoro per l'operatore di comunità (Palareti,2003)

Con i termini microsistema, mesosistema, esostistema e macrosistema, si fa riferimento alla teoria ecologica dello sviluppo di Bronfrennebrenner (1976). Il modello ecologico può essere definito come lo studio della relazione dell'essere umano in sviluppo con le situazioni e il contesto in cui è attivamente coinvolto.

L'uomo è al centro di una serie d'anelli concentrici, ovvero di situazioni che esercitano un'influenza bidirezionale su di esso (ambiente ecologico). Il cerchio concentrico più esterno rappresenta i valori della società e della cultura (macrosistema), quello più interno (microsistema) indica le situazioni in cui la persona è coinvolta in interazioni dirette, ad esempio, la famiglia, gli amici, i vicini, la scuola. 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 anche se egli non vi è a contatto diretto (per un bambino, l'esosistema può essere rappresentato dall'ambiente di lavoro dei genitori e dalle loro amicizie).

L'individuo, muovendosi all'interno di questi quattro sistemi, si trova costantemente coinvolto in processi dinamici (transizioni ecologiche) che, richiedendo un cambiamento costante di ruolo e d'attività, necessitano di una costante ristrutturazione della sua posizione nelle diverse situazioni ambientali. Sono esempi di "transizioni ecologiche" la nascita di un figlio, di un fratello, il primo giorno di scuola, il primo giorno di lavoro, il licenziamento, la morte di un familiare, il cambiamento di città, casa, amicizie, fidanzato, lavoro ecc. Con le parole dell'autore, le transizioni sono una funzione congiunta di modificazioni biologiche e di alterazioni nelle condizioni ambientali; esse rappresentano quindi degli esempi per eccellenza del processo di adattamento reciproco tra l'organismo e ciò che lo circonda (Bronfenbrenner, 1979; tr. it. 1986, p. 62).

Prendendo come riferimento tali definizioni, vediamo in prima istanza il discorso legato all'intervento che la comunità deve svolgere nei diversi contesti relazionali dei minori (famiglia / scuola / tempo libero), riflettendo pertanto sulla dimensione del *mesosistema*.

La comunità è infatti solo uno degli ambienti in cui i minori trascorrono il loro tempo; accanto ad essa, la scuola, la famiglia d'origine, gli spazi di aggregazione del tempo libero e altri ancora costituiscono contesti rilevanti nell'esperienza di bambini e adolescenti. L'intervento di comunità non può prescindere dal prendere in considerazione l'intero sistema di relazioni che coinvolge un minore, poiché è proprio a questo livello che si collocano molti dei meccanismi protettivi rivolti ai minori.

Lo sviluppo di una persona è favorito dal fatto che siano numerosi ed eterogenei i setting ambientali in cui è coinvolta, purché essi risultino connessi tra loro in termini di stretta partecipazione, possibilità di

comunicazione ed esistenza di informazioni reciproche (Bronfenbrenner, 1986); il valore di una comunità residenziale sta allora non solo nella sua capacità di offrire ai minori nuove occasioni sociali e relazionali, ma anche e in primo luogo - nel saperli *accompagnare* in quelle che Bronfenbrenner definisce 'transazioni ecologiche', poiché "la condizione meno favorevole per lo sviluppo è quella in cui i collegamenti fra le diverse situazioni o non danno alcun sostegno o mancano del tutto, quando cioè il mesosistema è scarsamente collegato" (ibidem, pag. 325). È evidente che la funzione di *accompagnamento* svolta dalla comunità non si esaurisce nel presente ma trova il suo massimo grado di realizzazione nella dimensione longitudinale propria del *progetto*, che diventa indicatore di qualità nel momento in cui esprime capacità di connessione col quotidiano, riuscendo a collocarsi in un continuum fra un prima (la provenienza dei minori) e un poi (la loro dimissione).

Focalizzando ora l'attenzione sulla dimensione dell'esosistema, applicato al contesto di comunità, è possibile affermare che all'interno di questo contenitore rintrano le interazioni fra le istituzioni che si occupano dei minori.

Quando un figlio viene allontanato dalla famiglia sono diverse le istituzioni coinvolte nella presa in carico complessiva. La funzione educativa, di tutela e cura che normalmente viene esercitata sotto la responsabilità di un unico soggetto (la famiglia) viene in un certo senso 'distribuita' ad istituzioni e professionisti (tribunale per i minorenni, servizi sociali, comunità, psicologo o neuropsichiatra infantile) chiamati a loro volta a collaborare in quanto vicendevolmente detentori di una parte di soluzione del problema, ciascuno in virtù del proprio ruolo e delle proprie competenze. È una situazione obiettivamente complessa in cui molte difficoltà nascono dal fatto che i soggetti/istituzioni coinvolti sono spesso diversi fra loro per struttura organizzativa e tipologia, dimensioni, finalità, logiche e organizzative, valori e codici linguistici (Leone e Prezza, 1999). L'interazione professionale ed istituzionale richiede molto impegno e consapevolezza: non si tratta, infatti, di individuare e sommare quote di competenza e responsabilità, ma è necessario assumere, anche in questo caso, un modello "co-evolutivo" che riconosca, cioè, l'interdipendenza reciproca delle varie istituzioni al fine di far fronte a ciò che, esse stesse, contribuiscono a definire come 'problema'. Ciò che all'esosistema non è quindi una variabile esterna, una circostanza che, al più, interferisce o agevola il proprio intervento, ma un vero e proprio oggetto di lavoro che, al pari del micro e del mesosistema, richiede continui sforzi di ascolto, comunicazione e negoziazione per arrivare, partendo da un complesso agglomerato di intenzioni, mandati, attese sociali e domande, ad una pratica operativa condivisa (Palareti, Berti, Emiliani, 2008).

L'analisi fin qui condotta si è occupata della dimensione relazionale degli interventi di comunità: è tuttavia nel macrosistema che si rende disponibile quell'insieme di strumenti concettuali, modelli culturali, norme e sistemi di credenze a cui ciascuna comunità attinge nella gestione dei propri interventi.

Due pertanto sono gli aspetti che costituiscono, su questo livello, un necessario terreno di confronto per ciascuna comunità e per gli operatori che vi lavorano: i *modelli teorici* che guidano l'azione educativa e gli *aspetti legislativi* che regolano il funzionamento delle comunità, con particolare riferimento al tema della valutazione di qualità.

A partire dagli anni '70 le comunità si sono sviluppate in Italia a macchia di leopardo, portando con sé rilevanti differenze per origine, cultura e sviluppo; per esempio alcune di esse, attualmente gestite da cooperative, nascono dal volontariato, altre da un 'ridimensionamento' degli istituti religiosi, altre ancora sono state aperte dagli enti pubblici. L'assenza prolungata di un quadro normativo nazionale (l'approvazione della legge quadro nazionale n°328 è solo del 2000<sup>1[3]</sup>) ha aumentato tale disomogeneità sia per quanto riguarda la distribuzione delle strutture nelle varie aree geografiche, sia relativamente ai modelli gestionali, organizzativi, pedagogici e strutturali (Palareti, Berti, Bastianoni, 2006).

All'interno di ogni comunità è comunque possibile rintracciare teorie implicite, filosofie di riferimento o veri e propri modelli teorici che, contribuendo a creare un complesso sistema di attribuzioni di valori e aspettative, fondano l'azione quotidiana degli operatori. Tali modelli vengono a volte esplicitati, comparendo ad esempio nel progetto generale della comunità o discussi nel contesto della supervisione; più spesso, però, restano nella sfera dell'implicito. La maggioranza degli operatori lavora in contesti nei quali l'azione educativa non appare sostenuta da una riflessione teorica condivisa dall'equipe ma, anzi, il riferimento a modelli interpretativi

-

<sup>&</sup>lt;sup>1[3]</sup> Legge 328/2000 dal titolo "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali".

non risulta costituire una base significativa su cui fondare l'intervento della comunità.

Riteniamo invece importante sottolineare che la comunità può costituirsi come ambiente "terapeutico", nel senso di promuovere il cambiamento, *solo* se dispone di modelli teorici in grado di spiegare sia la genesi del danno, sia le condizioni riparative sia, infine, l'insieme dei processi che sostengono il perseguimento di questo obiettivo. Al contrario, se è guidata unicamente da un'idea di tipo assistenzialistico, essa resterà ancorata a funzioni di cura e custodia, bloccando nella realtà ogni reale cambiamento.

Questa differenza tra "terapeutico" ed assistenziale introduce la necessità di criteri di valutazione pertinenti a cogliere anche questa distinzione. Il tema della valutazione dei servizi è oggi molto lontano da un'analisi qualitativa specifica di questo tipo. Infatti, pur essendo la valutazione di qualità un argomento imprescindibile per tutte le strutture residenziali che si muovono nel sistema di "quasi mercato" caratteristico dell'attuale sistema di welfare, essa risponde a criteri quantitativi e poco efficaci rispetto a organizzazioni in cui l'aspetto relazionale ha un rilievo fondamentale.

Di fatto, le comunità non sono un servizio standardizzabile e ciò, se da un lato rappresenta una risorsa per l'eterogeneità dei bisogni ai quali devono rispondere, dall'altro conduce a notevoli difficoltà nella definizione dei criteri che garantiscano livelli minimi di qualità. Nell'attuale sistema di welfare misto<sup>2[4]</sup>, infatti, l'Ente Pubblico ha la possibilità di affidare a soggetti privati la gestione di diversi servizi mantenendone tuttavia la titolarità, facendosi carico, cioè, di definire le caratteristiche del servizio e mantenendo la responsabilità ultima per la qualità dello stesso.

Dal punto di vista normativo il sistema di qualità prevede l'autorizzazione e l'accreditamento. Oggi si assiste ad un vivace dibattito sull'efficacia di tali strumenti come garanzia di qualità (Regalia e Bruno, 2000; Foglietta, 2001); gli indici individuati dalla legislazione sono di carattere quantitativo e strutturale, non orientati alla valutazione del lavoro, ma alla misurazione di

<sup>21</sup> 

<sup>&</sup>lt;sup>2[4]</sup> Il Decreto legislativo 502/92 ha modificato profondamente il modello di erogazione delle prestazioni socio sanitarie, prevedendo che una pluralità di soggetti possano operare all'interno del Sistema Sanitario Nazionale, con l'obiettivo di creare concorrenza nell'ipotesi che ciò contribuisca a migliorare la qualità e corrisponda una migliore gestione delle risorse.

standard ritenuti necessari (ad esempio, per le comunità educative, il rapporto numerico fra educatori e utenti o l'organizzazione degli spazi interni tale da garantire agli ospiti il massimo di fruibilità e di privacy, l'organizzazione ed assistenza del tempo libero). Tali indici sono inoltre di tipo statico e quindi legati al riscontro di conformità/difformità rispetto ad un modello precostituito.

Rimane quindi un problema aperto quello di individuare indicatori che consentano una reale valutazione dell'efficacia dell'intervento di comunità, che aiuti in primo luogo gli operatori nella gestione del lavoro. Riteniamo che una valutazione degli interventi ecologicamente orientata (che , dal micro al macro, comprenda tutti i livelli di analisi) rappresenti per l'equipe educativa un'occasione per pensare, comunicare e riorganizzare in termini condivisi (Orsenigo, 1999), cogliendo appieno la peculiarità di un lavoro che si pone in continuità fra l'individuale e il collettivo, l'intrapsichico e il sociale.

# 5. La comunità come ambito di esercizio delle funzioni genitoriali e i rischi dell'istituzionalizzazione

Dopo aver discusso delle complesse interazioni che la comunità intrattiene con altri sistemi all'interno della dimensione ecologica dei rapporti intersistemici (applicazioni della teoria ecologica di Bronfrenbrenner), torniamo ora nuovamente a focalizzare l'attenzione sul micro-contesto, sviluppando la riflessione sulle dimensioni interne alla comunità e discutendo in modo specifico dell'applicazione del costrutto di genitorialità al contesto di comunità stessa. La domanda di partenza risulta pertanto essere la seguente: è possibile parlare di esercizio di funzioni genitoriali nel caso delle comunità per minori? Gli educatori, possono svolgere funzioni genitoriali?

Includere tra le nuove genitorialità anche gli educatori a molti sembrerà un'azione ardita e impropria. Nella realtà della nostra esperienza ormai ventennale con coloro che si occupano di figli non propri nella vita quotidiana (famiglie adottive, affidatarie, educatori), abbiamo riscontrato una costante trasversale a tutti i ruoli e i contesti che ci permette di includere, pur con le necessarie e visibili differenze, tutte le professioni di cura nella realtà delle genitoriali simboliche.

Senza entrare nello specifico dell'analisi dei costrutti di genitorialità, generatività, genitorialità simbolica in questa sede basti ricordare che la "genitorialità può essere intesa come una funzione autonoma e processuale dell'essere umano preesistente all'azione di concepire che ne è soltanto una, se pur fondamentale, ma non necessaria espressione (Cramer e Palacio-Espasa, 1994).

La genitorialità, infatti, va prioritariamente riferita al costrutto interno relativo alla rappresentazione della funzione materna che si origina nell'individuo a partire dalla primissima infanzia come risultato processuale delle modalità relazionali attive con i propri caregiver e che consente al bambino di pervenire a livello rappresentativo-narrativo alla costruzione dei modelli operativi interni della relazione e quindi della relazione genitoriale (IWM; Bowlby, 1973,1980, 1988; Bretherton e Munholland,1999).

L'asse portante della funzione genitoriale fa riferimento al piacere di provvedere all'altro, di conoscerne l'aspetto e il funzionamento corporeo e mentale in cambiamento, di esplorarne le reazioni, di interpretarne i bisogni, offrendo protezione e accudimento (Fava Vizziello, 2003). Questa esperienza è per l'essere umano fortemente ancorata allo sviluppo affettivo-emotivo-cognitivo, attivando emozioni fortemente interconnesse di piacere e/o delusione, senso di arricchimento e/o svuotamento della propria personalità, con conseguente arricchimento o distorsioni della stessa struttura psichica, non solo con i figli o con le persone a noi più vicine ma anche nel mondo professionale, in tutte le professioni di aiuto per ruolo e, nelle altre, per scelta.

L'esperienza della genitorialità è quindi onnipresente nelle relazioni di cura ed è il primo forte (anche se raramente consapevole) organizzatore implicito e motore del comportamento, attivatore emotivo dell'azione e dell'intervento rivolto all'altro.

Partendo pertanto dal presupposto fondamentale che la figura dell'educatore può incarnare la dimensione della genitorialità, in quanto di fatto l'educatore stesso svolge o può/dovrebbe svolgere, sulla base delle riflessioni appena presentate, una funzione genitoriale, risulta possibile affermare che le comunità residenziali per minori sono l'espressione emblematica di una tipologia di convivenza quotidiana tra due generazioni (adulti e bambini/adolescenti) che più di qualsiasi altra forma di convivenza espone i

partecipanti al paradosso dell'assenza di coincidenza tra ogni aspetto che lega la genitorialità al legame biologico, alla familiarità, all'affetto, alla gratuità ma che, nonostante tutte queste assenze, attiva fortemente tutto ciò che concerne la genitorialità più profonda, quella non risolta, quella rimossa, quella agita.

Nelle comunità per minori, infatti, co-costruiscono la loro vita quotidiana adulti e minori che non solo non sono uniti da legami biologici ma che sono, inizialmente, dei perfetti sconosciuti che non scelgono di stare assieme, non possono decidere i tempi della loro convivenza che normalmente vengono definiti in altri luoghi istituzionali (Tribunali, Servizi sociali), che possono non avere affinità né necessariamente sviluppare dei legami, né provare reciproca simpatia/empatia o odio/rancore/recriminazioni.

Nelle comunità non si realizza la coincidenza spaziale tra la vita dei genitori biologici e quella dei loro figli, così come si registra la più ampia discontinuità tra lo svolgimento delle funzioni genitoriali quotidiane ad opera degli adulti che vi operano, siano essi professionisti o volontari, e l'esercizio reale/simbolico della genitorialità da parte dei genitori naturali/affidatari/adottivi.

Infine, l'esistenza delle comunità per minori si impone alla nostra attenzione con la stessa dirompente, fastidiosa, ostile, sfacciata comunicazione, che ogni *abietto* (Taurino, 2005), cioè ogni oggetto sociale diverso/altro/estremo (e in virtù di questo negletto) attiva, generando in noi sentimenti di non facile accettazione.

L'esistenza stessa delle comunità per minori, luogo dove vengono accolti/inclusi e/o relegati/reclusi (a seconda del modello culturale in atto) i figli scacciati, rifiutati, non voluti, offesi, violentati, abusati, impone di confrontarsi con la coesistenza reale e simbolica di protezione e danno/rischio/pericolo nelle relazioni tra genitori biologici e figli biologici, costringendoci a rivedere, ripensare, riattribuire significati a quell'oggetto sociale, quale è il nucleo familiare tradizionale che attraverso un processo di naturalizzazione (Fruggeri 2005) sembrava assolvere al meglio il suo compito biologico primario assegnatoli dalla *natura*: garantire la sopravvivenza psicologica e fisica dei figli, erigendo barriere difensive verso l'esterno, dominio del pericolo, del non conosciuto, dell'estraneo, così come sostenuto dalla nota teoria dell'attaccamento (Bastianoni, Taurino, 2005).

Nelle comunità per minori viceversa, è proprio l'estraneo, il non familiare, lo sconosciuto, ad essere designato ed incaricato dalla società a ripristinare il funzionamento relazionale, cognitivo ed affettivo danneggiato nei figli altrui, proprio da chi familiare e conosciuto lo è sicuramente, in quanto genitore biologico o simbolico (affidatario e/o adottivo), ma che, intimidendo, attaccando, violando e disconoscendo, si va a collocare proprio al di fuori del confine *naturale* della protezione, assumendo i toni e le sembianze dell'aggressore/estraneo.

Attraverso l'esercizio della protezione al piccolo/bambino/adolescente che ha ricevuto danni ed è incorso nel pericolo proprio dentro "i confini" della sua famiglia, qualunque configurazione essa abbia assunto (monogenitoriale, nucleare, allargata, adottiva, affidataria), l'estraneo acquisisce lo status di familiare/conosciuto/affidabile e si inscrive all'interno di quelle *relazioni significative* in grado di modificare traiettorie evolutive inevitabilmente dirette verso il disagio/disturbo psicologico/relazionale.

Queste considerazioni introducono un tema, a nostro avviso, assolutamente non trascurabile laddove si vogliano comprendere, capire a analizzare i processi dinamici attivi inevitabilmente nell'adulto, non genitore biologico, che investe sia professionalmente sia volontariamente il suo tempo nella cura, nell'assistenza, nell'educazione quotidiana di figli non suoi, incontrandosi, confrontandosi, scontrandosi quotidianamente con i propri modelli interiorizzati di genitorialità.

Le resistenze o i meccanismi di difesa che si attivano in questo quotidiano processo di confronto personale quando non vengono riconosciuti, accolti, sostenuti e interpretati, conducono inesorabilmente o a reiterare proiezioni dei propri conflitti non risolti sugli adolescenti e sui bambini in carico o a tentare fughe razionali/razionalizzanti dal conflitto personale in atto, ricercando modelli culturali che possano legittimare la distanza affettiva e l'ancoraggio al ruolo.

Il modello professionale di stampo istituzionale/istituzionalizzante, ampiamente impiegato in campo educativo, si trova così a rivestire un ruolo culturale cruciale, perché assume la funzione simbolica di alternativa alla relazionalità, al rapporto interpersonale, al confronto con vissuti soggettivi destabilizzanti quando non sono accolti, letti e restituiti negli appositi setting formativi e di supervisione.

Il modello professionale, nella sua versione riduttiva di stampo istituzionalizzante massicciamente impiegato in tutte le istituzioni educative si configura pertanto come il contenitore culturale che più di altri legittima la fuga dal confronto e dal conflitto con le emozioni e con i vissuti che l'esperienza quotidiana attiva, additando come espressioni di scarsa professionalità ogni forma di coinvolgimento personale, ogni vissuto emotivo, ogni comunicazione personale, ogni manifestazione differenziata di interazione con l'altro.

Sulla scia di queste processualità, in molte comunità la vita quotidiana non è organizzata secondo una prospettiva terapeutica: è semplicemente organizzata. Gli adulti non desiderano assumere significatività e spessore personale, ma preferiscono rifugiarsi nella distanza garantita dal ruolo; in quanto educatori, gli adulti organizzano, spiegano, rendono prevedibile l'ambiente attraverso la didascalica descrizione delle loro presenze e delle loro assenze, dei loro ritorni e delle loro uscite in e dalla comunità. Di certo però non è questa la prevedibilità di un ambiente terapeutico globale.

La prevedibilità di un ambiente terapeutico è la certezza maturata nei lunghi giorni e nelle notti in comunità di non essere lasciata/o sola/o con i propri dubbi, pensieri, ossessioni, ma di poter contare su qualcuno che c'è per te, c'è per come sei, c'è per la tua tristezza e per la tua rabbia, c'è per i tuoi non baci e i tuoi non abbracci, c'è a distrarti quando proprio non ce la fai più c'è. C'è per dirti "mi dispiace" (...mi dispiace che sei dovuta venire qui. Mi dispiace per quello che ti è successo. Mi dispiace non poter essere tua madre. Mi dispiace tanto e per tutto ma adesso che sei qui con me ti posso dire con certezza che io ci sono. Non posso fare altro ma ci sono. Ci sono quando piangi e quando sei arrabbiata. Ci sono quando quel boccone non va giù e il piatto rimane sempre pieno. Ci sono quando vorresti soltanto chiudere gli occhi e quando quegli occhi non si chiudono mai. Io ci sono).

Quel qualcuno c'è al di là dei turni, che c'è quando ti dice semplicemente abbracciandoti che non può risolvere problemi irrisolvibili, non può restituirti alla tua mamma, né accellerare i tempi del Tribunale, non può aiutarti a dimenticare ciò che hai vissuto ma può aiutarti a ricordare ciò che è stato e, soprattutto, può starti vicino. E' lì vicino a te, pronto a crederti anche quando tutti gli altri sono costretti a dubitare perché è in atto il processo di validation.

Nell'ambiente terapeutico l'accessibilità non è vincolata ai dettami organizzativi. Non si è costretti a imparare l'accoglienza part-time di tipo istituzionale che segna l'esperienza di tanti bambini in comunità. L'ambiente terapeutico evoca *una casa* non solo perché lo spazio è accogliente, colorato e ordinato. La cura dello spazio fisico è un prerequisito necessario, emblematico, indispensabile ma non è sufficiente. a realizzare l'accoglienza laddove coesista con la fretta, il disinteresse e l'assenza di oggetti che segnalano la condivisione di quello spazio anche con gli adulti.

Il linguaggio istituzionale si rifugia nell'anonimato del ruolo (sintetizzabile nell'espressione: in comunità si è tutti educatori), protetto dall'istanza professionale che giustifica l'uso del termine a costruzione dei presupposti di un'interazione educativa che non deve essere foriera di confusività e ambiguità. In virtù di questo assioma educativo i bambini, di qualunque età, devono sapere molto bene non solo che gli adulti che incontrano in comunità sono tutti educatori ma che svolgono tutti le stesse funzioni, che hanno tutti lo stesso orientamento educativo, che fanno tutti le stesse cose e conoscono tutto ciò che succede in comunità, anche quando sono assenti, grazie al potere esteso e pervasivo della comunicazione verbale (colloquio all'inizio del turno con l'educatore che smonta) e scritta (diario di bordo, agenda, osservazioni...) che garantisce loro l'unicità nella molteplicità.

La cultura istituzionale, troppo spesso inglobata acriticamente nel modello professionalizzante, conferisce rigidità alla duttilità del lavoro d'èquipe che richiede necessariamente a tutti di condividere informazioni, comunicazioni, confidenze sulla realtà relazionale che si è dispiegata in comunità in assenza di alcuni educatori non presenti, ma laddove la comunicazione non risulta al servizio del benessere del bambino /adolescente e del rispetto dell'unicità di ogni relazione educativa adulto/minore che si struttura in comunità, si assiste ad un grossolano conformismo educativo che facilmente degenera nella spersonalizzazione di ogni rapporto. La degenerazione di questo processo è facilmente riconoscibile nella richiesta/imposizione all'educatore che entra in turno, dopo una settimana di assenza, di non salutare il bambino di otto anni attualmente in punizione per non spezzare la continuità educativa e destabilizzare il valore dell'intervento effettuato dal collega.

L'adozione di un orientamento relazionale, al contrario, valorizza l'impegno, la competenza, la responsabilità e la capacità di ciascuno di realizzare relazioni originali, uniche, autentiche, tra loro sintoniche e non discordanti, in accordo con la finalità progettuali e gli obiettivi

educativi/riparatori/terapeutici rivolti al minore, come risultato di una competente e attenta direzione volta, non a mortificare e a sacrificare la specificità di ogni relazione, ma ad accordarle in un'insieme armonico e coerente che, nella sua unicità, mantiene riconoscibile la specificità di ciascuna.

Chi ha esperienza diretta con bambini piccoli è in grado di riconoscere quanto sia grande e costante il bisogno di protezione fisica ed emotiva che i bambini richiedono alle figure che regolarmente si occupano di loro ogni giorno. La ricerca di protezione, espressa attivamente e con tenacia sia attraverso il pianto, sia con la tensione a monitorare visivamente la presenza dell'altro sia attraverso la ricerca fisica dell'adulto, quando il piccolo inizia a padroneggiare il movimento, sembra placarsi e trovare conforto solo quando l'accessibilità fisica e la disponibilità emotiva/affettiva delle figure familiari diventano caratteristiche relazionali *costanti* e *prevedibili* del contesto di cura quotidiano.

In termini evolutivi, un bambino che ha accesso costante ad un contesto relazionale responsivo e sensibile si assicura un'esperienza fondamentale per un suo buon adattamento a breve e a lungo termine: l'esperienza della sicurezza; la sensazione, cioè, di poter contare sull'altro nei momenti di bisogno, di paura, di tensione emotiva interna, la consapevolezza di poter conoscere l'ambiente, di poterlo esplorare senza paura sapendo che si può sempre fare ritorno alla *base sicura* nei momenti di difficoltà per poterne poi ripartire dopo aver ricevuto conforto, rassicurazione, consolazione.

L'alternanza tra attività di esplorazione dell'ambiente e di ricerca di vicinanza fisica e di contatto emotivo con l'adulto familiare per assicurarsi la sua protezione e, di conseguenza, consolidare il proprio sentimento di sicurezza, sono infatti quelle prime sfide evolutive che il piccolo umano deve assolvere positivamente per garantirsi la sopravvivenza psicologica, oltreché, naturalmente, quella fisica.

Non tutte le interazioni con le figure adulte, però, assolvono a questo compito e non sempre la qualità dello scambio relazionale garantisce la sicurezza: scambi occasionali con persone scarsamente significative non danno luogo all'esperienza della sicurezza, così come scambi quotidiani con figure d'attaccamento che non riescono ad assolvere ai loro compiti di protezione impediscono ai piccoli di sperimentare prima, e di introiettare poi, la sicurezza. In ogni caso ciò che è fuori discussione è che l'esperienza

della sicurezza o dell'assenza di sicurezza o di esperienze miste è strettamente connessa al legame/i d'attaccamento che si costruisce e consolida negli scambi interattivi tra il bambino e la persona o le persone che se ne prendono cura continuativamente nella vita quotidiana anche in comunità (Bastianoni, 2005).

L'esperienza dei bambini affidati alle comunità è privata della ricorrenza di esperienze relazionali idonee all'interiorizzazione della sicurezza e il primo compito che l'ambiente comunità ha necessità di espletare è proprio quello di consentire all'individuo di avere accesso ad almeno un'alternativa relazionale che gli consenta di sperimentare protezione e sicurezza negate nelle precedenti esperienze familiari.

Si tratta di un compito che ogni educatore è chiamato a svolgere e rappresenta il primo fondamentale nucleo della sua professionalità: costruire saldi e rassicuranti legami che possano reggere l'impatto di emozioni ambivalenti e contrastanti, di vissuti emotivi dirompenti, di rappresentazioni fantasmatiche. E' un compito che non può essere svolto in solitudine autoreferenziale ma necessita, a sua volta, di un adeguato, sicuro e stabile sostegno professionale. Il setting di formazione/supervisione integrata (a cui saranno dedicate le ultime lezioni) è il contesto che consente agli adulti impegnati nella costruzione di processi relazionali significativi con i minori loro affidati di rispondere professionalmente a questo compito, potendo contare su una base sicura che accoglie i loro vissuti, che è in grado di contenerli, leggerli e restituirli con l'attenzione di chi sa che non può colludervi laddove essi si configurino in continuità con quelli esperiti dai bambini/adolescenti nelle relazioni primarie e rappresentino, pertanto, quelle dimensioni dalle quali si richiede affrancamento e cambiamento e non pervasiva continuità.

Gli educatori devono pertanto assumersi il rischio e la responsabilità di porsi come adulti significativi.

Il paradosso culturale con il quale ci confrontiamo regolarmente quando svolgiamo compiti di supervisione nelle comunità per minori è invece regolarmente inscritto nell'ossimoro *adulto significativo indifferenziato* che esprime al meglio proprio questo conflitto non risolto.

L'adulto significativo è per sua natura soggettivamente identificabile dall'altro, è colui che si preferisce, si sceglie, perché più vicino emotivamente, perché più presente nello spazio e nel tempo, perché più

accessibile, perché più riconoscibile. Ogni educatore perché possa diventare adulto significativo ha necessità di essere riconosciuto nella sua specifica soggettività e non può essere interscambiabile ed indifferenziato con gli altri colleghi, pur avendo il compito di esprimere nella sua singolarità e specificità un'accoglienza collettiva e condivisa con i colleghi. Ed è proprio il processo di co-costruzione nel gruppo di una personale e soggettiva capacità di relazionarsi con ogni bambino/adolescente in maniera coerente, personale e differenziata da parte di ogni educatore, a richiedere il superamento del concettosi indifferenziazione che va inteso come il fallimento di ogni intervento educativo in comunità.

Un elemento fondamentale pertanto è proprio uscire dalla logica dell'indifferenziazione e creare le premesse per la determinazione di processi di familiarizzazione, ossia la realizzazione del passaggio dall'estraneità alla familiarità/significatività, processo che rappresenta quell'occasione offerta al bambino/adolescente di intraprendere in compagnia affidabile il lungo viaggio rivolto alla comprensione di chi si è ora, e di chi si è stato prima, e di chi si potrà diventare; di ciò che è accaduto. responsabilità di chi per per quali ragioni. trasversalmente Domande/dubbi/timori all'età. che. alle ragioni dell'ingresso in comunità, ai tempi di permanenza e alla destinazione successiva, accomunano tutti coloro che hanno subito ingiustizie ed esclusioni dal loro ambiente familiare.

Diventare familiare agli occhi di un bambino/adolescente sconosciuto a cui si richiede di crederti, di rispettarti, di ascoltarti, di comportarsi come da te suggerito, significa essere conosciuto, accessibile e affidabile. Conoscenza, accessibilità e affidabilità costituiscono il primo processo protettivo rivolto a chi viene accolto in comunità che ogni educatore ha necessità di attivare per realizzare con ciascuno una *storia comune/condivisa* intesa come prerequisito/ premessa indispensabile ad ogni percorso di auto-affidamento da parte del bambino/ragazzo stesso.

La costruzione di una storia in comune con i minori proprio a partire dalla condivisione dei tempi e degli spazi della vita quotidiana in comunità, implica il lasciare che i tempi iniziali della familiarizzazione non siano segnati dallo scandire dei turni di lavoro, ma dalla presenza attenta e continua degli adulti in relazione ai tempi e ai bisogni dei bambini (prima conoscenza e familiarizzazione con l'ambiente fisico e relazionale; i tempi dell'addormentamento e del risveglio scanditi dalla continuità della

presenza di chi assicura l'abbandono al sonno e accoglie i turbamenti del risveglio). L'adozione di un orientamento relazionale centrato sulla comprensione dei processi interattivi, simbolici e dinamici in atto, orienta la programmazione delle attività e l'organizzazione delle presenze degli educatori, e non viceversa, e ogni scelta organizzava e gestionale deve essere discussa nel setting di supervisione, al fine di comprenderne e valutarne significati e ricadute reali e simboliche, nel breve e nel lungo periodo. Il processo di familiarizzazione tra adulti e bambini, dopo la fase iniziale di conoscenza reciproca in comunità, si deve progressivamente ampliare alla conoscenza dei reciproci ambienti di vita in una condivisione empatica che apra lo spazio alla fiducia e all'appartenza da parte di ciascun bambino.

Nella costruzione della storia in comune gioca un ruolo centrale la possibilità data ai bambini di conoscere i luoghi di vita degli educatori. Il sentimento di condividere con gli adulti incontrati un destino comune ed esperienze analoghe si rafforza quando i bambini hanno accesso agli spazi, alle attività e ai tempi della loro vita e quindi hanno la possibilità, anche durante la loro assenza in comunità, di raffigurarsi dove sono, in quali attività sono impegnati e con chi le stanno condividendo. Vedere le case abitate dagli educatori, dai loro familiari e amici, le scuole frequentate quando avevano la loro stessa età, gli ambienti di vita attuali, realizza una conoscenza reale condivisa e un accesso simbolico all'altro, a un luogo mentale *terzo* dove pensarsi e pensare il dipanare di una vita diversa dalla propria ma vicina e possibile; una finestra su un futuro che contempla il passato ma se ne può discostare.

Il processo di costruzione di una storia in comune centrata sulla familiarizzazione degli estranei/educatori per renderli innanzitutto *persone* dense di storia, specificità, peculiarità, soggettività conosciute, e successivamente *persone significative* in quanto accessibili, vicini anche se a volte lontani nello spazio ma non nel tempo grazie ai telefoni cellulari, empatici e *possibili oggetti di identificazione* è sempre necessario laddove si adotti con consapevolezza un orientamento relazionale che annulla le dicotomie istituzionali (vita privata e vita professionale) identificando un punto di vista terzo che le sappia integrare. Il rispetto per la dimensione privata e per l'intimità dell'educatore non diventa allora incompatibile con l'accessibilità e la conoscenza da parte dei bambini/adolescenti che non si traduce mai in mera invasione o in stucchevoli sentimenti di inclusione caritatevole. L'incontro di sé concesso all'altro è governato e monitorato in

maniera consapevole al fine di impiegare la propria persona, la propria storia, i propri spazi reali per costruire e rendere visibile all'altro quello spazio simbolico, interno, sempre accessibile che l'adulto/educatore/genitore simbolico mette a disposizione di ciascun bambino/adolescente preso in carico. Uno spazio in cui il bambino può rispecchiarsi e ritrovarsi; uno spazio che non si esaurisce né si riduce per la presenza di altri oggetti d'amore ma si dilata e si amplia nell'accoglienza e nell'accettazione specifica di ognuno.

E' lo spazio del rispecchiamento mancato nelle relazioni precoci, è lo spazio che non crea competizione con il proprio partner o con i propri figli o tra i bambini della comunità perché è uno spazio che cresce e si dilata seguendo i tempi e l'evoluzione della professionalizzazione relazionale.

La familiarità è il primo obiettivo nel processo di professionalizzazione relazionale richiesto all'educatore di comunità che supporta e determina le condizioni perché possa esercitare in maniera consapevole e sistematica la funzione di protezione/sicurezza necessaria alla sua trasformazione da familiare a significativo.

# 6. Dalla significatività relazionale alle emozioni: il doppio livello della comunità come ambiente terapeutico globale

Approfondendo infine le riflessioni finora esposte possiamo pertanto affermare che essere adulti *significativi* non è una premessa da inserire comodamente nei progetti di comunità o nella carta dei servizi per ottenere autorizzazioni al funzionamento e/o accreditamenti, e non si identifica neppure con il personale assunto, né con i loro nomi, né con i titoli scolastici. *Adulto significativo* è un costrutto, una finalità, una tensione ma è anche un risultato professionale che occupa un ruolo centrale in ogni progettazione consapevole, accorta e prospettica.

Diventare *adulto significativo* è un processo che richiede all'educatore impegno, assunzione di responsabilità e continuità nella presenza fisica, simbolica, emotiva, affettiva e strumentale.

Non si può avviare un processo di significatività senza collocarsi in una prospettiva temporale che garantisce la propria permanenza in comunità almeno per lo stesso periodo previsto per i bambini/adolescenti presi in carico; così come è inammissibile pensare che l'interruzione di questo

affiancamento, accompagnamento, condivisione con il ragazzo del percorso di affidamento all'altro (simbolico sul piano rappresentazionale, ma reso attivo e possibile dalla realtà interattiva in atto) non abbia ricadute sulla credibilità che ai suoi occhi avrà l'intero sistema relazionale comunitario, confermando non solo, il valore predittivo dei modelli operativi interni strutturati nelle prime relazioni familiari, ma producendo inevitabili arresti nei processi rappresentazionali interni che, ancora una volta, non potranno modificarsi nella direzione di acquisire sicurezza e fiducia nell'altro come derivato di esperienze relazionali reali discontinue con le precedenti ma continuative nel tempo e nelle caratteristiche di stabilità/affettività/accoglienza/sintonia empatica/responsività.

Il tempo necessario alla realizzazione del processo di significatività e a garantirne gli effetti a livello rappresentazionale non è a dimensione lineare ma processuale, lo possiamo definire *tempo relazionale* in quanto risultato dell'interdipendenza tra diversi fattori/dimensioni processuali di natura prevalentemente relazionale.

Li elenchiamo: a) i tempi di permanenza del minore in comunità; b) i modelli operativi interni della relazione di attaccamento attivi sia nel bambino che nell'educatore e i conseguenti vissuti emotivi e rappresentazioni della sicurezza, della protezione, dell'affidabilità, della fiducia che agiscono sia nell'adulto che nel bambino; c) i modelli culturali della relazione elaborati dagli educatori (argomento su cui concentreremo l'attenzione nelle prossime lezioni)<sup>3</sup>;c) l'adozione di una prospettiva teorica relazionale; d) l'accesso costante a setting formativi e di supervisione di matrice relazionale.

Il *tempo relazionale* identifica pertanto questo processo dinamico costantemente sottoposto all'influenza di processi/fattori di rischio presenti in ognuno dei livelli.

A titolo esemplificativo riportiamo, per ognuno dei livelli considerati, solo alcuni tra i fattori di rischio più frequentemente riscontrati nelle comunità per minori:

livello a) tempi di permanenza del minore che si protraggono per troppo tempo rispetto alle previsioni iniziali che mettono a repentaglio la possibilità

significativi di una specifica categoria di individui.

35

Adottando un orientamento dinamico a matrice socio-costruzionista (Carli, Paniccia, 2002, Taurino...), consideriamo i modelli culturali come *prodotti* socio-cognitivi-affettivi che, sintetizzando dimensioni razionali/operative e simbolico/affettive, rappresentano sia le differenti modalità con le quali i soggetti di un determinato gruppo sociale strutturano il proprio pensiero, i propri agiti e i propri schemi comportamentali, sia i tratti culturali

da parte della comunità di assicurare la stabilità relazionale del contesto relazionale: 7 anni di permanenza rispetto ai 2 previsti;

livello b) presenza di modelli operativi interni di tipo disorganizzato/disorientato nel bambino e inaccessibilità ad appositi setting psicoterapeutici esterni alla comunità;

*livello c*) modelli culturali istituzionalizzanti fortemente radicati in un' équipe non motivata al cambiamento;

*livello d*) ridotto o nullo investimento economico nelle attività di formazione e supervisione da parte dell'ente gestore della comunità

Su questo piano possiamo pertanto concludere, ribadendo ancora una volta quanto il principale ed indispensabile processo/ fattore protettivo che può contrastare l'impatto del *rischio* sull'esito finale del prodotto (*altro significativo*) sia sempre e in ogni caso il supporto/sostegno dato all'educatore/équipe, perché possa pienamente assumersi la responsabilità della relazione nella cornice processuale e interpretativa offerta da un costante lavoro integrato di formazione e supervisione, garanzia professionale della tensione costante e consapevole al mantenimento attivo di una cultura relazionale centrata sulla necessità di sostenere *chi cura* gli offesi, i traditi, i violati nella comprensione dei processi e delle dinamiche interne e interattive rese attive nell'interazione con l'altro nella direzione di non rinunciare alle potenzialità terapeutiche che il contesto quotidiano e le relazioni attuali possono esprimere (Bastianoni Taurino, 2007, 2008).

Riflettendo pertanto su quanto abbiamo finora esposto (funzione educativa come funzione genitoriale, significatività relazionale dell'adulto, rischi dell'istituzionalizzazione), emerge di conseguenza che un ulteriore livello di analisi, risulta centrato sulla considerazione che, per parlare di ambiente terapeutico globale, bisogna centrare l'attenzione sulla dimensione della relazione e della soggettività. Considerando pertanto che laddove ci sono relazioni e persone/soggetti, ci sono sempre emozioni (per quanto alle volte processi difensivi non mettano nelle condizioni di riconoscerle, accettarle, condividerle e quindi anche accoglierle negli altri), è possibile rilevare che, senza grandi variazioni da un soggetto all'altro, da un gruppo all'altro, nelle nostre esperienze di formazione e di supervisione alle équipe educative, alle famiglie affidatarie e alle case-famiglia, abbiamo sempre più spesso constatato che le emozioni e i vissuti soggettivi che vengono attivati dalla relazione educativa in quanto relazione in cui si giocano tutte le dimensioni insite nella genitorialità come funzione, sono per i *care-giver* i primi

potenti organizzatori impliciti del proprio modo di intervenire e di relazionarsi con ragazzi/e e con compagni/e e con i colleghi.

L'attenzione a riconoscere, interpretare, leggere e monitorare i processi intrapsichici che la relazione con bambini e adolescenti "non-figli" attiva è il primo compito a cui ogni adulto care-giver, sia esso volontario o stipendiato, non può sottrarsi. Sapersi ascoltare, sapersi osservare, registrare e riconoscere, senza reprimere, le proprie emozioni, riconducendole ai contesti simbolici nei quali i significati della storia di ciascuno trovano radicamento e spiegazione, sono il contenuto di questo primo e costante lavoro su se stesso da parte dell'adulto che eroga cura ed è propedeutico alla relazione con l'altro, all'essere assieme e per l'altro. Sono questi significati soggettivi che costituiscono i primi strumenti con cui ogni adulto impegnato in una relazione di cura legge la realtà dinamica in atto, la intepreta, reagisce e interviene.

L'educatore, anche il più consapevole, competente ed esperto, se è lasciato da solo a confrontarsi con la complessità di questi processi che inevitabilmente coinvolgono la sua emotività, i suoi vissuti personali, le sue personali resistenze al riaffiorare di tematiche relazionali non risolte, tende a ridurre inesorabilmente la complessità della relazione educativa stessa, a dimensioni più facilmente controllabili, con veloci scivolamenti nella direzione di un riduzionismo accettabile a sé e agli altri, che comporta di volta in volta l'attivazione di meccanismi di difesa, quali la negazione e la proiezione o la fuga nell'intellettualizzazione che, in questo ambito specifico, si traduce nell'adozione di un modello definito impropriamente professionalizzante ma, che in realtà, si impone come semplicemente proteso alla negazione giustificatoria di ogni vissuto emotivo da parte dell'educatore, di ogni componente interpersonale nell'interazione con l'utente, che così identificato perde ogni caratteristica di individualità soggettiva.

Sono queste le ragioni che da sempre (Emiliani Bastianoni, 1993; Bastianoni,2000, Bastianoni Palareti, 2005, Bastianoni, Taurino, 2005) ci spingono a sollecitare enti pubblici e privati ad investire politicamente, economicamente e culturalmente nella formazione e nella supervisione per consentire a tutti coloro che interagiscono con figli "altrui" in setting residenziali che sostituiscono temporaneamente o per tempi medio-lunghi la vita quotidiana in famiglia, di usufruire di uno spazio regolare e frequente dove poter pensare all'altro e pensarsi nella relazione con l'altro

e con se stesso. Senza l'accesso regolare a un qualificato setting di formazione e supervisione l'accoglienza residenziale dei "figli altrui" è destinata a rimanere imbrigliata nei modelli istituzionali/istituzionalizzanti che certamente la chiusura degli istituti per minori alla fine del 2006 non ha né sancito né debellato.

Riprendendo il filo conduttore delle nostre argomentazioni, tutte le riflessioni finora esposte ci spingono pertanto ad aprire un importante contenitore di lavoro e di discussione centrato sulla constatazione che la comunità può essere letta secondo un doppio livello di analisi:

- un versante concreto/tangibile/esterno che consente di vedere la comunità come uno specifico setting ambientale e microcontestuale in cui prendono forma dinamiche e situazioni interattive e relazionali che devono assumere valenza protettiva, riparatoria, ri-strutturante i modelli della sicurezza;
- un versante più simbolico/emotivo/rappresentazionale/interno che consente di vedere, in termini più complessi, la comunità stessa come il prodotto dei sistemi rappresentativi, dei modelli culturali, dei vissuti emotivo-affettivi degli educatori, dei minori e degli esiti delle loro interazioni nel setting esterno.

Relativamente al primo aspetto, (ossia la comunità come setting esterno), recuperando sinteticamente quanto esposto nelle precedenti lezioni, la comunità va intesa essenzialmente, ad un livello esterno, concreto, osservabile e valutabile, come un "sistema" che agisce in una dimensione di rete (comunità, minori, famiglie, servizi, agenzie educative e socializzanti quali la scuola, etc.) e si connota, in termini di microsistema, come un ambiente relazionale caratterizzato da interazioni strutturanti e accoglienti, che si realizzano in un ambiente fisico curato, rassicurante e personalizzato e reso prevedibile, condividibile e co-costruito dai ragazzi e dagli adulti attraverso la proposizione prevalente di routine e rituali connotati in senso "relazionale" (Emiliani, Bastianoni, 1993; Emiliani, Melotti, Palareti, 1998; Palareti, 2003). Proprio questi presupposti si fonda infatti su l'organizzazione dell'accoglienza in comunità a partire dalla cura degli spazi fisici, all'impostazione delle attività quotidiane; dalla turnazione degli educatori sulla base delle esigenze relazionali dei bambini, alla cura personale dei piccoli e all'alleanza emotiva con ciascuno di loro come parte integrante dell'intervento terapeutico.

Attraverso il concetto di ambiente terapeutico si focalizza l'attenzione (all'interno di un'interpretazione psicodinamica) sulla regolamentazione della vita quotidiana per costruire occasioni di supporto alle carenti funzioni dell'Io all'interno, è utile ribadirlo, di specifiche relazioni vissute come emotivamente "significative", intese come il motore di ogni processo di sviluppo/cambiamento/affiliazione/ appartenenza da parte dei bambini presi in carico.

Ogni comunità, in questo senso, ha bisogno di avvalersi di educatori competenti, in grado cioè di conoscere e riconoscere se stessi, lavorare in équipe, accogliere l'altro, comprendendone le richieste, leggere e interpretare i processi relazionali in atto; ha bisogno di organizzare il proprio intervento globale terapeutico predisponendo il quotidiano, ovvero gli obiettivi e le strategie educative e relazionali, in accordo con le diverse esigenze che i singoli bambini/e e adolescenti esprimono.

Con *setting interno* di comunità facciamo riferimento, invece, attraverso un approccio eminentemente psicodinamico, ai modelli culturali, alle rappresentazioni, alle emozioni e ai vissuti degli operatori.

Intendiamo con *modelli culturali* quei sistemi di rappresentazione che si connotano come specifiche modalità attraverso cui gli individui concepiscono emotivamente e fanno esperienza del proprio universo/mondo relazionale interno ed esterno (Carli, Paniccia, 2002).

Nello specifico, i modelli culturali sono prodotti socio-cognitivo-emotivi che, sintetizzando dimensioni razionali/operative e simbolico-affettive, rappresentano le differenti modalità con le quali chi opera nelle comunità struttura il proprio pensiero, le proprie emozioni, i propri agiti, i propri schemi comportamentali, il proprio "mondo interno".

I modelli culturali consentono di comprendere la simbolizzazione affettiva del contesto condivisa dal gruppo. E' possibile affermare che la specifica organizzazione relazionale di ogni contesto è determinata da un sistema di strutture latenti che consentono di cogliere precisi meccanismi di simbolizzazione messi in atto dai soggetti in interazione e che consistono nel conferimento alle dimensioni implicate nel processo relazionale stesso di un significato inconscio e polisemico fondato su precise istanze collocabili su un versante che non è identificabile come razionale, conscio ed operativo,

quanto più che altro simbolico ed affettivo (Matte Blanco, 1975; Carli, Paniccia, 2003; Grasso, Salvatore, 1997).

L'interazione tra soggetti all'interno di un medesimo ambiente (relazionale) attiva una regolazione di schemi mentali e di comportamenti ad essi correlati, che assumono un carattere intrinsecamente intersoggettivo e che hanno la funzione di riprodurre il sistema di convivenza (contesto di interazione) attraverso l'elaborazione di codici simbolici che permettono di esperire la relazione sulla base dei precisi meccanismi di categorizzazione.

L'esplicitazione e la consapevolezza dei sistemi rappresentazionali impliciti che indirizzano/governano direttamente e/o indirettamente l'azione e l'intervento educativo, consentendo di indagare la capacità del modello culturale della relazione educativa di incidere/direzionare gli interventi educativi tracciando quella linea di continuità e reciproca interdipendenza tra modello culturale di relazione educativa, interventi effettuati e risultati ottenuti.

Su un ulteriore piano di complessità è possibile inoltre affermare che comunità si configura come un complesso sistema relazionale che fonda sulla dimensione dell'intersoggettività il criterio fondamentale per l'attivazione di processi evolutivi che, attraverso la relazione educativa, mettono in campo, per gli attori implicati in tale sistema (operatori e minori), una *condivisione di stati interni*, i cui esiti devono essere considerati come imprescindibili fattori di comprensione ed interpretazione delle dinamiche relazionali (intracontestuali) e dei meccanismi di simbolizzazione affettiva del contesto di interazione.

La relazione nel contesto quotidiano comunità attiva pertanto sempre negli educatori, e non solo nei bambini e negli adolescenti, vissuti emotivi personali che vengono agiti nel corso dell'interazione con l'altro (collega, minore, gruppo, contesto in generale) e che si ancorano al proprio universo emozionale/emotivo strutturatosi nel corso della propria storia emotiva/relazionale.

Nella nostra lunga esperienza con le comunità educative, abbiamo ritrovato la prevalente ricorrenza di specifici temi narrativi che sembrano intessere i vissuti emotivi della propria storia relazionale precoce della grande maggioranza delle persone che operano in comunità.

Li elenchiamo designandoli con le polarità che li contraddistinguono e tra le quali si dipana un continuum di specifiche peculiarità idiosincratiche che possono essere facilmente ricondotte alle seguenti tematiche narrative che abbiamo così riassunto: tradimento/fiducia; alleanza/solitudine; inclusione/esclusione; "abusato"/abusante; appartenenza-accettazione/rifiuto.

In queste narrazioni simboliche che hanno per oggetto tradimenti, solitudini, esclusioni, abusi, rifiuti e che, parallelamente, ambiscono alla fiducia, all'alleanza, all'appartenenza e all'accettazione sono sempre rintracciabili conflitti non risolti e assenza di integrazione tra le differenti espressioni di Sé degli educatori.

Il non riconoscimento dei conflitti e l'assenza di integrazione conducono gli educatori ad inevitabili, ricorrenti e dannosi agiti relazionali sia nei confronti dei colleghi ma soprattutto nei confronti dei minori in affidamento.

L'integrazione dei diversi Sé che si attivano nell'interazione con il minore, affinchè il bambino reale possa essere veramente al centro dell'intervento di comunità, è il risultato di un profondo lavoro di individuazione delle dinamiche relazionali che sono attive in comunità.

### 7. Il vissuto degli educatori e le dinamiche triadiche del sè

La riflessione sui processi dinamici, relazionali e simbolici che sono attivi nel contesto quotidiano delle comunità educative, conferisce una notevole rilevanza al tentativo di individuare dei luoghi adeguati (che come poi vedremo saranno la formazione e la supervisione alle equipe educative) per l'analisi, la restituzione e la ristrutturazione dei meccanismi alla base delle interazioni/relazioni tra educatori e minori. Da questo punto di vista è necessario esplicitare che l'articolato universo interno dei vissuti emotivi soggettivi relativi alla propria esperienza relazionale da parte degli educatori, possono essere considerati i primi potenti organizzatori impliciti delle modalità di intervento e di strutturazione della relazione con ragazzi/e in comunità.

Partendo infatti dal presupposto che l'adeguatezza di ogni intervento educativo, agito dagli educatori di comunità, può funzionare solo entro un processo di strutturazione di funzionali dinamiche relazionali, si rileva che gli elementi di base di tale funzionalità devono essere ricercati nella capacità di mettere in pratica l'accoglienza dell'altro (il minore a rischio), il

contenimento delle sue emozioni, la restituzione dei processi emotivoaffettivi in atto, l'ascolto empatico, la corretta analisi della domanda (esplicita ma soprattutto latente/implicita), la costruzione di esperienze protettive che annullino i fattori di rischio personali, l'individuazione di percorsi di intervento pensati sia sull'individualità del soggetto che riceve la cura, sia sulla contingenza della reciprocità relazionale e non sull'applicazione di procedure educative standardizzate.

La complessità delle dinamiche in atto nella relazione educativoterapeutica consente tuttavia di rilevare che all'interno del contesto relazionale, gli educatori non sono (e non devono considerarsi) "immuni" dall'attivazione di emozioni e vissuti soggettivi i cui ancoraggi sono da ricercarsi nella propria storia/esperienza relazionale/familiare precoce.

Questa consapevolezza permette di focalizzare l'attenzione pertanto sulla considerazione che la "sovra-stimolazione" emotiva a cui gli educatori sono quotidianamente sottoposti permette nel contempo l'attivazione di specifiche *dinamiche triadiche* simboliche inerenti il Sé.

Vediamo più nello specifico che cosa si intende con tale espressione.

L'educatore è in primissima istanza un professionista dell'educazione: questo vuol dire che la relazione educativa in comunità attiva questa prima dimensione del Sé; si verifica cioè l'attivazione del sé educatore caratterizzato dall'ancoraggio alle funzioni e al ruolo.

Su secondo piano, coesistente però in termini simbolicamente ed inconsciamente simultanei, l'educatore nell'interazione con il minore in comunità riconosce inconsciamente delle parti di sé attivate dal minore stesso preso in carico: la relazione educativa attiva pertanto anche la dimensione del Sé bambino (dell'educatore).

Infine, ma sempre in una dimensione di simultanea coesistenza, l'educatore, svolgendo funzioni genitoriali, deve anche fare i conti con la rappresentazione delle figure genitoriali interiorizzate; conclusimao pertanto che la relazione educativa attiva anche il Sé genitore simbolico (dell'educatore).

Ne deriva di conseguenza che è proprio l'intreccio di questi nuclei rappresentazionali e di questi vissuti emotivi/emozionali implicati che vanno necessariamente considerati per monitorare e favorire l'adozione consapevole, da parte degli educatori, di modelli culturali esplicitamente centrati su orientamenti relazionali e non istituzionali/istituzionalizzanti, in grado di determinare adeguati sistemi di alleanze, azioni, agiti ed ancoraggi interpretativi.

Per cogliere la rilevanza di questo modello interpretativo legata alla dimensione triadica del Sé che viene attivata dalla relazione educativa, facciamo riferimento ad un caso affrontato in un incontro di formazione ad una specifica equipe e che è fortemente indicativo delle profonde implicazioni dell'approccio interpretativo proposto.

Per inciso, va detto che rispetto al discorso relativo alla formazione, si rimanda l'approfondimento delle caratteristiche di questo particolare setting e delle sue specificità nelle ultime lezioni di tale modulo.

Tornando pertanto all'esemplifiazione che si intende proprorre, il riferimento è ad un'educatrice (orfana di madre), che chiamiamo Giuditta, che riporta il suo confuso vissuto rispetto ad una precisa situazione/sequenza interattiva che l'ha vista coinvolta insieme ad una bambina in comunità, che chiamiamo Francesca.

La sequenza inerisce nello specifico una telefonata tra Francesca, una bimba di cinque anni e sua madre, telefonata nel corso della quale la bimba piange disperatamente (tanto che non riesce a concludere la telefonat).

Prima di procedere con la lettura e l'interpretazione di questa situazione interattiva, è utile fornire alcune informazioni che consentono di contestualizzare sia l'evento reale, sia i vissuti dell'educatrice.

Francesca è in comunità da quattro mesi in seguito ad un drastico e repentino allontanamento dall'ambiente familiare della zia materna, presso cui era stata accolta, in maniera altrettanto traumatica, in seguito all'arresto della madre tossicodipendente e alla sua detenzione per furto avvenuta pochi mesi prima del suo inserimento in comunità. Dopo una permanenza di poche settimane in casa della zia, la bambina viene allontanata in seguito alla segnalazione effettuata da quest'ultima ai servizi sociali su presunti

abusi e molestie sessuali a carico della piccola da parte del padre violento e tossicomane, con il quale la bambina trascorreva i fine settimana. I rapporti con il padre vengono immediatamente interrotti in attesa di verifica dell'attendibilità dei fatti denunciati, mentre vengono mantenuti i contatti telefonici con la madre che, nel frattempo, uscita dal carcere, pur essendo a conoscenza della denuncia effettuata dalla sorella, ha ripreso la convivenza con il padre della bambina.

Dopo questa puntuale narrazione immaginiamo che non sia difficile empatizzare con la piccola e provare sentimenti quanto meno avversivi nei confronti dei suoi genitori, tali da far supporre una presunta facilità nel compito di protezione e di tutela della bambina dalla comunicazione con loro che, pur nelle loro soggettive difficoltà, sembrano destinati a tradire ogni espressione del funzionamento genitoriale.

Nella realtà che andremo a descrivere, invece, il compito di tutela e di protezione della bambina risulta del tutto impossibile all'educatrice che se ne prende carico. Il racconto dell'educatrice in formazione verte infatti su un'interminabile telefonata tra la madre e la piccola figlia, che lascia quest'ultima nella solitudine più sconfortante in assenza di empatia, protezione e conforto da parte dell'adulto teoricamente "protettivo" (l'educatrice) che assiste collusivamente alla sua distruzione/destrutturazione emotiva, senza riuscire a intervenire a nessun livello: né concreto interrompendo la telefonata o parlando con la madre, né emotivo, accogliendo il dolore conseguente e tentando una qualsiasi forma di consolazione, né affidando a terzi, i colleghi, il sostegno emotivo a lei in quel momento inaccessibile.

E' utile nel contempo fornire anche fornire alcune informazioni rispetto all'educatrice Giuditta. La perdita precoce della madre (come poi emergerà dal lavoro di analisi in formazione) ha attivato in lei sentimenti di rabbia (ovviamente non immediatamente riconosciuta, né tanto meno risolta: sono questi i nuclei emotivi attivi nell'educatrice).

In questo esempio l'educatrice si mostra del tutto incapace di sostenere emotivamente e di consolare una bimba di pochi anni alle prese con un dolore troppo grande, attivato da una madre abbandonica, in quanto prevale in lei un forte ancoraggio, non consapevole, con la propria emozione prevalente, la rabbia non risolta verso la sua stessa madre abbandonica.

Utilizzando lo schema relativo all'attivazione tripartitica del Se, è possibile schematizzare come segue il processo dinamico di tipo collusivo agito dall'educatrice attraverso un ancoraggio inconsapevole alla propria dirompente emozione di rabbia non risolta verso la propria figura materna, vissuta nei termini del tradimento abbandonino.

La narrazione inconscia dell'educatrice sembra pertanto essere la seguente:

Mi identifico in te bambina (attivazione del sé bambino) che provi un dolore "inconsolabile."

Io sono nello stesso tempo il bambino inconsolabile/sofferente, ma svolgo funzioni genitoriali (attivazione del Sé genitore simbolico), e dal punto di vista del ruolo svolgo nel contempo una funzione protettiva e riparatoria (attivazione del Sé educatore).

Io per mantenere l' "alleanza" con il sé bambino, ti consento di stare al telefono con la mamma "per non perderla" (è chiaro che pur all'interno di tale identificazione proiettiva si gioca tutta l'ambivalenza emotiva che in realtà sfocia in una profonda attivazione di aggressività).

Nel contempo, mantengo l'alleanza con il sé materno interiorizzato (mamma abbandonica che non consola) che mi mette nelle condizioni di non poter agire la protezione (sé educatore), perché se la esercitassi tradirei mia madre (interiorizzata), che devo salvare proprio per non provare più quel dolore che il bambino reale prova e mi riattiva.

Paralizzo pertanto ogni intervento (protettivo), esponendo/costringendo il bambino reale (Francesca), la piccola che mi è stata affidata, alla solitudine dolorosa di un'interazione non consolante, che mi consente di rimanere il bambino inconsolato da una mamma presente/assente (dinamica collusiva).

Mi difendo però da tutto questo reificando il tuo dolore, che deve essere solo tuo; dolore in cui non posso, non devo e soprattutto non voglio entrare.

Una restituzione in gruppo di questa complessità è possibile solo ad una fase avanzata del processo formativo, quando l'alleanza di lavoro con i singoli e con il gruppo è consolidata.

Nel caso specifico, la capacità empatica del conduttore e la maturazione dei sistemi di alleanza realizzati nel e con il gruppo hanno facilitato il percorso di autoconsapevolezza dell'educatrice che è riuscita a riconoscere la complessità e l'ambivalenza delle emozioni provate e ad esprimere, proprio

a partire da tali riflessioni, la domanda di essere aiutata nel comprendere se la scelta professionale effettuata fosse realmente compatibile con il percorso personale di integrazione ed elaborazione dei propri conflitti non ancora risolti.

Il processo di autoconsapevolezza orientato e diretto in formazione può consentire, quindi, di pervenire ad una narrazione diversa/altra, una nuova possibilità, prima inimmaginabile al soggetto che gli permette di utilizzare in maniera più equilibrata e meno collusiva, la tipologia di ancoraggio a lui/lei più familiare.

In questo specifico caso un ancoraggio più equilibrato sui vissuti emotivi può portare l'educatore a riconoscere e a offrire riparazione al bambino ferito che è stato mantenendo lo sguardo vigile sul bambino reale che, liberato da dinamiche proiettive, può ricevere la risposta emotiva adeguata alla contingenza/ attualità relazionale.

Il non riconoscimento dei conflitti e l'assenza di integrazione tra le differenti parti del Sé, conducono gli educatori ad inevitabili, ricorrenti e dannosi agiti relazionali nei confronti dei minori in affidamento.

E' necessario pertanto sostenere l'adulto educatore nell'integrazione dei diversi Sé che si attivano nell'interazione con il minore, affinchè il bambino reale possa essere veramente posto al centro dell'intervento di comunità.

Quando tale integrazione è assente o non è ben realizzata le modalità interattive e i conseguenti agiti pongono il minore nella condizione di adultizzazione riparatoria verso l'adulto che in lui ritrova, a livello proiettivo, il suo sé bambino in conflitto con il sé adulto.

Chiariamo con un altro esempio di narrazione simbolica prototipica riscontrabile tutte le volte che l'adulto si difende dall'intensità della sofferenza del bambino reale, che riattiva prepotentemente il suo dolore non risolto di bambino sofferente.

In questi casi assistiamo, con regolarità, all'identificazione proiettiva da parte dell'adulto, che è stato un bambino sofferente, nel bambino reale che ora reclama protezione (ossia il minore in comunità).

Questa identificazione genera conflitto tra il sé adulto che vorrebbe consolare il bambino reale e il sé bambino che reclama riparazione alla protezione mancata.

Da bambino, però quel bambino che ora è un educatore, reprimeva la sua esigenza per agire la protezione verso l'adulto non protettivo, nel tentativo salvifico, rivolto alla figura genitoriale non rispondente ai suoi bisogni emotivi. L'emozione conseguente risulta essere la rabbia.

Nell'attualità l'adulto che non ha compreso e rielaborato questo vissuto, a contatto con l'emozione repressa della rabbia, pretende inconsciamente da quel bambino reale l'inversione di ruolo di allora, reclamando quella protezione che possa porre riparazione alla sua esperienza non risolta.

L'integrazione, intesa come equilibrio dinamico tra le diverse parti di sé, copresenti nelle interazioni con i "non figli" in setting quotidiani come le comunità, è un lungo e complesso processo che si realizza attraverso una costante ed impegnativa riflessione personale e di gruppo, sollecitata e sostenuta dal conduttore/formatore sulle dinamiche proiettive attive nella relazione con il minore.

L'obiettivo è consentire all'altro reale di essere visto e riconosciuto dall'educatore nella sua personale soggettività, in modo da poter raggiungere quella centralità dell'intervento declamata, più che attuata, in ogni carta dei servizi e in tutti i progetti educativi personalizzati elaborati dalle comunità.

## Approfondimenti consigliati

Emiliani F., Bastianoni P., Una normale solitudine, Carocci; Roma

Bastianoni P. Interazioni in comunità, Carocci, Roma

Bastianoni P., Taurino A. Le comunità per minori, Modelli di formazione e supervisione clinica, Carocci Faber; Roma

# L'ESPERIENZA DI COMUNITÀ: OPINIONI E TESTIMONIANZE DI GIOVANI CHE L'HANNO VISSUTO

P. Bastianoni, F. Zullo

Università di Ferrara

Concludiamo queste giornate di intenso lavoro ringraziando tutti voi e riportando i risultati di una ricerca esplorativa che si è posta l'obiettivo di indagare le rappresentazioni e i vissuti relativi all'esperienza di comunità di alcuni giovani che hanno discusso assieme a noi su questo tema.

In questa presentazione cercherò di delineare come valutano l'esperienza di comunità alcuni tra i giovani più *resilienti* che vi hanno vissuto, che hanno formulato un pensiero attorno a questo tema e che hanno aderito alla richiesta di partecipare ad alcuni focus group sull'esperienza di comunità realizzati nei primi mesi dell'anno presso l'Università di Ferrara.

Come abbiamo già discusso in un nostro precedente articolo (Bastianoni, Rubino, Taurino, Palareti, Berti, 2006), la customer satisfaction è un parametro molto complesso da definire quando parliamo dei servizi alla persona e tanto più quanto la voce del cliente è quella di giovani ragazzi che valutano l'esperienza di accoglienza in un servizio residenziale dopo essere stati allontanati dalla loro famiglia, con tutta l'ambivalenza affettiva che ciò comporta! Il giudizio dell'utente, infatti è un criterio centrale nella valutazione dei servizi alla persona e, anche se da punto di vista teorico ed operativo è difficile definire i rapporti che regolano la qualità percepita, quella 'certificata' (ovvero l'insieme requisiti dei dall'accreditamento) e quella 'oggettiva' concernente il livello tecnico professionale delle prestazioni e la loro appropriatezza sul piano scientificotecnico (Bosio e Vecchio, 2000), un servizio che si organizza intorno alla soddisfazione del cliente non può che considerare l'efficacia finale del suo intervento, non più rispetto ad un modo ottimale di gestire l'intervento, ma rispetto al divario che potrà esserci tra la qualità attesa e la qualità percepita dal cliente (Foglietta 1995,2001). Obiettivo raggiungibile potenziando la competenza del servizio a utilizzare come informazione per lo sviluppo della propria efficacia la domanda del proprio utente. Quanto premesso applicato al contesto delle comunità per minori apre alcuni interrogativi indispensabili

per comprendere come vada coniugato il concetto di centralità dell'utenza con i processi di cambiamento necessari per ridurre le criticità del servizio stesso per meglio soddisfare le aspettative dell'utenza. In particolare modo quando l'utenza è costituita da persone molto giovani quali sono i ragazzi delle comunità occorre inoltre precisare quale sia il significato del concetto di qualità condiviso dai giovani utenti.

Per valutare la qualità di un servizio infatti è importante ragionare sulle differenze chiave o sugli scostamenti che, a diversi livelli, si possono verificare nel processo di simbolizzazione di un servizio da parte di chi lo eroga e di chi lo riceve, così come molti modelli classici propongono (Parasuraman, Zeithaml e Berry 1985).

Nello specifico in questo lavoro abbiamo voluto analizzare il punto di vista dei giovani dimessi dalle comunità, discutendo con loro attraverso incontri di gruppo e metodologie attive quali i focus group, su alcuni *scarti* o distanze rilevate tra le loro attese e ciò che hanno ricevuto nella loro esperienza in comunità, approfondendo la riflessione tra gli *scarti* presenti tra la progettualità dichiarata dalle comunità e quella erogata rilevabile nelle narrazioni e nelle discussioni effettuate con i giovani interlocutori. In questo senso le informazioni e le criticità discusse con i giovani che hanno vissuto in comunità non vanno intese esclusivamente come disfunzioni da ridurre per ottenere un incremento della qualità nel servizio offerto, quanto più che altro come informazioni utili a comprendere e ad individuare azioni capaci di gestire un cambiamento possibile e processuale.

Vale la pena a questo punto sottolineare la diversa natura degli scarti a cui facciamo riferimento. Se da una parte, infatti, non si può prescindere dalla necessaria riduzione di quelli legati a caratteristiche strutturali e relazionali disfunzionali (che come si avrà modo di rilevare meglio più avanti, possono regole inappropriate, spazi fisici inadeguati, carenze di cure, l'eccessivo caos quotidiano, l'assenza di un controllo sicuro e rassicurante, l'eccessivo turn over degli educatori, la loro incapacità di farsi rispettare, la scarsa empatia etc) dall'altra non si può minimizzare la necessità di comprendere e governare gli scarti o gli scostamenti che sono invece l'espressione culturale dei differenti modi (modelli culturali) di stare in un' organizzazione agiti dai diversi attori. Riteniamo che sia proprio una lettura articolata di questa molteplicità e complessità di posizioni soggettive a meglio favorire la comprensione della domanda di cui l'utente è portatore. Sulla base di questa finalità sono stati effettuati quattro focus group con giovani che avevano vissuto per un periodo consistente della loro vita in comunità e con una sufficiente capacità riflessiva e comunicativa per

discutere la loro personale opinione sul valore e sul significato

dell'esperienza in comunità rispetto alla loro vita, con particolare riferimento alla vita attuale e ai rapporti con la famiglia d'origine, rilevando punti di forza e criticità dell'intervento di comunità come risposta ai bisogni evolutivi dei ragazzi "fuori famiglia". I giovani sono stati convocati in sede universitaria alcuni mesi prima della realizzazione di un convegno dal titolo "Interventi di rete a sostegno delle genitorialità complesse: il rapporto tra comunità per minori e famiglie" realizzato a Ferrara il 1 aprile 2009 con lo scopo dichiarato e condiviso di apportare il loro specifico contributo sul tema centrale del convegno proprio a partire dalla loro personale esperienza e dal ruolo svolto dalla comunità, secondo la loro opinione, nei propri percorsi di vita con particolare riferimento alle considerazioni maturate sulla loro famiglia d'origine. Tutti i giovani hanno aderito con estremo interesse, partecipazione e responsabilità alla proposta e hanno contribuito con generosità di tempo ed energia alla realizzazione dei 4 incontri.

### 2. I soggetti

Sei ragazzi (5 maschi e una femmina) di età compresa tra i 18 e i 21 anni, di nazionalità italiana, tranne un ragazzo afghano che è venuto in Italia da solo (MSNA), con una lunga esperienza di comunità (dai 2 ai 10 anni, permanenza media: 4 anni). Tutti i giovani parlano la lingua italiana con sufficiente competenza e padronanza del linguaggio e hanno buone capacità riflessive e di mentalizzazione. La maggior parte dei giovani hanno avuto esperienze plurime di affido familiare di affido a comunità. Le riflessioni che hanno condiviso maggiormente sono riferite alla loro esperienza globale e in particolare all'esperienza vissuta in due comunità del ferrarese dove hanno completato il loro percorso di affidamento.

### 3. Metodologia

Sono stati realizzati quattro focus group realizzati in un luogo neutro, una piccola auletta universitaria, alla presenza del conduttore e di un osservatore che ha registrato e trascritto fedelmente la conversazione in atto. Ogni focus ha avuto una durata media di 90 minuti.

Dal punto di vista metodologico i focus sono stati svolti in maniera non direttiva, ossia lasciando liberi i soggetti partecipanti di organizzare la propria produzione discorsiva in relazione agli imput posti dal moderatore. Rispetto alla formulazione delle domande è stato utilizzato inizialmente il metodo del *topic guide* (Krueger, 1998a), ossia una scaletta di punti/argomenti per aprire la fase esplorativa del lavoro. Dopo tale fase il metodo utilizzato è stato quello del *questioning route* (Krueger, 1994,

1998b), vale a dire un percorso più strutturato di domande, tutte centrate sul filo conduttore dell'esplorazione dei diversi modi di pensare l'esperienze in comunità rispetto alla propria vita attuale e al rapporto con la propria famiglia d'origine.

I focus sono stati audio registrati, trascritti fedelmente. Una sintesi di ciascun focus è stata inviata a ciascun partecipante prima dell'incontro successivo in modo che ciascuno potesse apportare modifiche o aggiunte. Tutti i giovani hanno riletto e riflettutto sulla sintesi loro inviata e solo un ragazzo che nel primo focus aveva partecipato con un numero minore di interventi rispetto agli altri, ha aggiunto al report considerazioni personali che non aveva espresso in gruppo e che sono state inserite nel corpus narrativo considerato.

I testi interamente trascritti dei quattro focus sono stati sottoposti a due successive analisi del testo con software specifici NUD\*IST (Non numerical Unstructured Data Indexing Searching and Theorizing) e Alceste (Analyse des Léxèmes Cooccurrents dans les Enoncès Simple d'un texte).

In questa sede ci occuperemo solo della seconda, limitandoci a riportare che l'analisi effettuata tramite NUD\*IST (analisi centrata a rilevare la categorizzazione di operativa, nel senso rappresentazione razionale/cosciente del contesto/oggetto sociale: funzione e valutazione della comunità rispetto al proprio percorso di vita con specifico riferimento al rapporto con la propria famiglia d'origine) ha consentito di rilevare le seguenti macrocategorie impiegate dai partecipanti per discutere e confrontarsi sul tema proposto. Le elenchiamo in ordine di frequenza: profilo dell'educatore (120 unità di testo su 340 totali codificate), profilo della comunità (120), profilo del gruppo dei ragazzi (80), vissuti sulla famiglia d'origine (10), criteri di valutazione dell'intervento (10). E' a questo punto interessante osservare come la macrocategoria più impiegata e più ricca di sottocategorie sia stata quella rappresentata dal profilo dell'educatore che segnala proprio l'orientamento relazionale e la grande importanza attribuita dai giovani alla figura dell'operatore di comunità. Il profilo dell'educatore viene delineato attraverso un confronto tra il buon educatore, l'educatore incapace e il debole. Il buon educatore, nella descrizione dei partecipanti alla ricerca è colui che ha fegato e polso, non si spaventa, sa dare le regole ma è elastico e comprensivo, non si mostra debole e arrendevole ma è capace di chiudere un'occhio quando è necessario. E' una persona che comprende i ragazzi perché ha vissuto le stesse sofferenze e proviene da esperienze familiari analoghe oppure ha una forte passione per le ingiustizie e per i ragazzi e ama il suo lavoro. E'

coerente, non fa finta di niente e non è interessato soltanto allo stipendio e ai turni ma si fa sentire anche quando non è in comunità perché è veramento interessato alla vita dei ragazzi, non permette che i ragazzi di rovinarsi e di finire male senza regole. L'educatore incapace non sa tenere testa, non sa mantenere il suo ruolo, è ingiusto e manifesta di preferire/favorire alcuni ragazzi rispetto ad altri, è nervoso e ha paura. Non è coerente ed è disinteressato alla vita e ai sentimenti dei ragazzi. E' incapace anche l'educatore debole ma non è disinteressato ai ragazzi e non è neppure ostile semplicemente non ce la fa e deve essere sostenuto e protetto dagli stessi ragazzi contro coloro che ne fanno bersaglio di derisione e provocazione.

#### 5. I Risultati

Vediamo ora come si sono organizzati i cluster dando forma ai diversi modi di simbolizzare la comunità per minori da parte dei ragazzi che vi hanno vissuto.

Il primo modello di simbolizzazione emerso può essere definito "la comunità come rischio". Questo cluster che ricopre il 18.80% del prodotto discorsivo totale è costituito da lemmi che fanno riferimento alla comunità come luogo rischioso (rischio) soprattutto per i ragazzi più giovani (piccoli, subire). In relazione all'oggetto della nostra indagine (cioè la qualità dell'intervento di comunità rispetto alla propria vita) in questo cluster il riferimento principale è proprio al pericolo rappresentato dalla comunità. È possibile ipotizzare che in questo raggruppamento la valutazione della comunità abbia a che fare proprio con le condizioni rischiose che i giovani identificano nella comunità. Alcuni elementi sembrano emergere in maniera significativa: assenza di sicurezza e di controllo ( sicurezza, controllo, educatori, gruppo) che evidenzia una simbolizzazione del contesto di comunità come un luogo pericoloso quando sia assente una partecipazione attiva e accurata da parte degli educatori e un loro costante controllo sul gruppo dei ragazzi. Ma dove viene identificato il pericolo? Il gruppo dei ragazzi riveste un ruolo centrale. Al gruppo è attribuita la possibilità di manifestare, modalità distruttive verso i piu piccoli (nemico, scherni, agnellino, lupo) attraverso azioni offensive e prevaricatrici (pressioni, offese, catena, insulti ai genitori pagare) che non vengono contenute dagli educatori (educatori, debole, no- controllo). In questa simbolizzazione della comunità la sicurezza è un derivato dell'omogeneità dell'età nei gruppi, della preparazione preventiva da effettuare ai nuovi arrivati (nuovi, rispetto, comprendere gruppo pagare nemico), in modo che sappiano come comportarsi nei confronti del gruppo già costituito evitando di incorrere in pesanti azioni di "vittimizzazione" (scherzi, punizioni, sottomissione, ferite). Ne deriva una simbolizzazione della comunità come luogo a carattere fortemente istituzionale/istituzionalizzante e potenzialmente veicolante ulteriori rischi evolutivi per i minori che vi sono accolti, soprattutto se la loro età li espone ai soprusi dei più grandi. Simmetricamente il costrutto di protezione viene impiegato per declinare la protezione dei ragazzi più piccoli dall'esposizione a una vita sotteranea di gruppo che impone le sue regole, la sua gerarchia di potere e le sue modalità di esercizio del potere attraverso criteri strutturali (evitare i gruppi misti per età) e preventivi (informare/preparare i nuovi arrivati sulle caratteristiche del gruppo, i comportamenti consigliati per non essere vittime di nonnismo) e attraverso le caratteristiche personali degli educatori che distinguono coloro che sanno proteggere (polso, elasticità, tener testa, no paura, regole) da quelli che abbandonano i ragazzi in balia di loro stessi (deboli, caos, paura, bersaglio, lasciar correre, tirarsi indietro).

All'opposto, nel modello di simbolizzazione corrispondente al 2° cluster che, ricoprendo il 32,06% del prodotto discorsivo totale è il cluster predominante, la valutazione della comunità viene riferita alla dimensione funzionale/residenziale. Potremmo definire questo cluster come " il quotidiano istruttivo". Questa rappresentazione è centrata sul ruolo istruttivo svolto dalla comunità nel preparare i ragazzi alla vita futura (autonomia, futuro, capacità, casa, bollette) con particolare riferimento alla quotidianità esperita in comunità (insegnamenti, lavatrice, soldi, spesa, vita quotidiana). È interessante notare come in questo modello, da un lato si pone l'accento sulla dimensione organizzativa (quotidiano, imparare) dove è presente tempo, utilizzare, pomeriggio, rappresentazione di una funzionalità delle routine della vita quotidiana dedicate ai compiti domestici (spesa, lavare, utilizzare tempo) dall'altra parte, le azioni previste entro questo raggruppamento sono legate agli aspetti di soddisfazione personale connessi all'autonomia raggiunta (capacità, soldi gestione, casa) e soprattutto alle cure ricevute (cura, ordine, pulizia, vestiti stirati, cibo,, colazione) e interiorizzate (ordinare, pulire, cucinare, amarefigli).

Questo cluster si contrappone nettamente al precedente, in quanto, mentre nel primo modello simbolico la centralità della rappresentazione è rappresentata dal pericolo che la comunità rappresenta per i più piccoli e per i più sprovveduti socialmente, in questo modello, invece, il pericolo cede il passo alla *competenza nella gestione di ogni autonomia personale* e *ambientale* che la comunità riesce a garantire, laddove la vita quotidiana sia improntata alla condivisione di ciò che serve per vivere (*cucinare,spesa, soldi insegnamento, fare assieme*). L'immagine che emerge in questo cluster è dunque ancorata ad una logica educativa finalizzata a favorire l'autonomia e la competenza personale del minore.

Passiamo ora a descrivere il modello espresso dal cluster 3 (22, 08%) che potremmo denominare "regolazione/regolarità". Questo raggruppamento, infatti rimanda ad una qualità tutta focalizzata sul clima relazionale e quotidiano della comunità (clima, regolare, no-caos, no-disordine). I lemmi (difficoltà, parlare, rumore, disordine, difficile, cambiamento) rimandano ad una criticità dell'ambiente di comunità laddove non vengano garantite quelle condizioni di regolare svolgimento pacifico delle routine della vita quotidiana (pace, caotico, rumore).

Il cluster 4 (12,16%) definisce un modello culturale che abbiamo scelto di denominare "il fattore psicologico" utilizzando una definizione della comunità fornita da un partecipante al focus.

In questo modello il valore della comunità per la vita dei ragazzi che vi vivono è rappresentata dalla disposizione personale a riflettere sulla propria esperienza (riflettere) ad assumere un'atteggiamento riflessivo e pacato (pazienza) che riesce a comunicare agli altri (esprimere) chi si è (rivelarsi, aprirsi). In primo luogo è utile sottolineare come tale operazione non sia esente da fatica richiedendo una competenza comunicativa (imparare, comunicare, provare, aspettare) supportata dal proprio impegno e volontà (impegno) e dalla capacità degli educatori di essere empatici, sensibili, competenti (interesse, cuore, simile, sofferenza, comprendere) e di effettuare una corretta analisi della domanda (lettura).

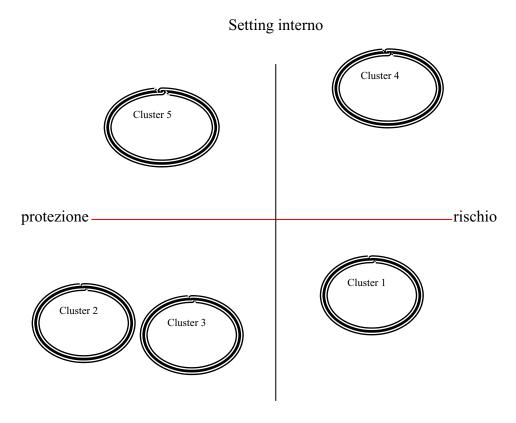
L'ultimo raggruppamento da noi denominato "la fatica dei vissuti familiari" ricopre il 24.92% del prodotto discorsivo totale e definisce una rappresentazione dell'intervento di comunità riferito ai propri vissuti sulla famiglia d'origine come scenario per una personale e raccolta riflessione (solo, pace, pensare, tregua, distanza) riconoscendo però la capacità degli educatori di offrirsi come mediatori nei confronti della famiglia d'origine (mediare,implulsività, incontri, protezione, parlare, genitor, aiuto). E' interessante rilevare che i lemmi riconoscibili in queto cluster rimandano a caratteristiche personali che riguardano adulti e figli in un intreccio emotivo caratterizzato prevalentemente dalla distanza dagli affetti (pausa, tempo,calma, accettare). Sembra delinearsi in questo cluster una qualità che fonda i presupposti nella protezione dall'incontro/scontro con una

realtà familiare dura/ostile che però si vuole conservare e accettare con la necessaria distanza dagli affetti negativi che inevitabilmente suscita (rabbia, pazienza, attutire).

Lo spazio fattoriale (cfr. figura 1) organizza i modelli descritti dando senso all'insieme dei repertori linguistici e simbolici fin qui esplorati. Entrando nello specifico dell'analisi, lo spazio appare strutturato da processi di simbolizzazione (gli assi fattoriali) relativi a due dimensioni:

- 1. la rappresentazione/simbolizzazione del ruolo della comunità rispetto al proprio percorso di vita e al rapporto con le proprie famiglie d'origine come "contesto ambivalente"(I fattore, asse orizzontale) che si snoda lungo un continuum tra le due opposte polarità del *rischio* e della *protezione*;
- 2. la rappresentazione/simbolizzazione della comunità nella sua duplicità di setting *educativo/terapeutico* (II fattore, asse verticale) lungo un continuum tra le due categorie che definiscono un *setting interno* (polarità positiva, in alto) che sottende il ruolo della comunità nel favorire processi di comprensione e di rielaborazione dei vissuti connessi alla propria storia personale contrapposto a una dimensione esterna rappresentata dal contenimento e dalla strutturazione fornita dalla vita quotidiana attraverso al regolazione di tempi e spazi e la regolamentazione del lecito e del non lecito.

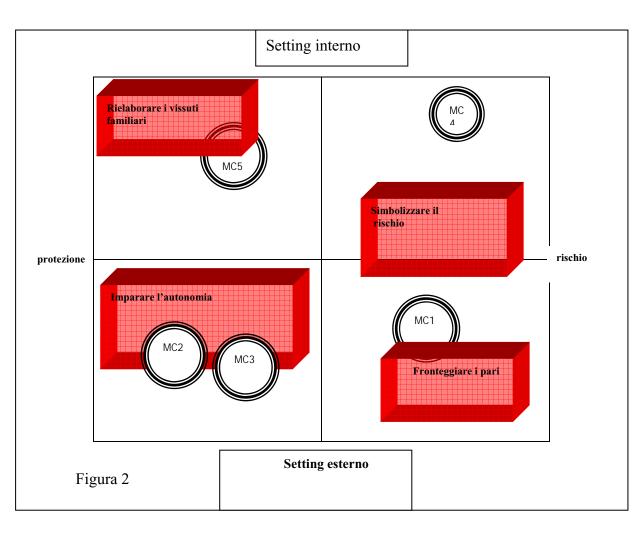
Figura 1



Setting esterno

Passando ad un ulteriore livello di analisi del piano fattoriale attraverso l'applicazione del modello geometrico/strutturale (Bolasco, Coppi, 1983) per l'interpretazione dei dati a nostra disposizione, è possibile rilevare che l'intersezione degli assi ortogonali genera uno spazio a quattro quadranti che costituiscono delle specifiche aree culturali (cfr. fig. 2). Il quadrante l (in basso a destra) determinato dall'intersezione tra rischio/setting esterno rappresenta l'area in cui si manifesta maggiormente la fatica di fronteggiare il gruppo dei pari "vittimizzante. Il quadrante II (in alto a destra), determinato dall'intersezione tra la rischio/setting interno si connota meglio come l'area della capacità di simbolizzare il rischio. Il quadrante III (in alto a sinistra), determinato dall'intersezione dei propri vissuti familiari. Il quadrante IV (in basso a sinistra), determinato

dall'intersezione tra *setting esterno/ protezione* definisce l'area del sostegno all'*autonomia personale*.



#### 6. Conclusioni

La ricerca ha messo in evidenza l'esistenza di uno spazio fattoriale al cui interno si articolano cinque differenti modelli culturali, da considerarsi come altrettante modalità legate alla simbolizzazione del ruolo/ funzione svolta dalla comunità rispetto alla propria vita e ai rapporti con la propria famiglia d'origine così come vengono simbolizzate da giovani che vi hanno vissuto una parte consistente della propria giovane esistenza. La coesistenza nello stesso spazio di cinque modelli culturali esplicita, dunque, la pluralità delle rappresentazioni condivise dai soggetti coinvolti nell'esperienza di focus.

Considerando i due fattori che rappresentano i processi di simbolizzazione alla base dei differenti modelli culturali individuati, è pertanto possibile rilevare che gli elementi su cui sembrano ancorarsi le definizioni di ruolo/funzione della comunità riguardano la rappresentazione del suo funzionamento tra rischio e protezione da una parte e la simbolizzazione dei due principali contesti d'intervento (setting interno ed esterno). Ciò consente di evidenziare quanto i giovani dimessi dalle comunità sappiano riconoscere il valore dell'esperienza di comunità in quanto luogo dove potersi "riprendere" dalla faticosa quotidianità familiare per poter riflettere su ciò che è successo alla luce della nuova esperienza. La funzione di protezione della comunità viene fortemente interconnessa alla capacità empatica, di comprensione di sostegno e di rassicurazione svolta dagli educatori che si "prendono a cuore" la nostra vita, che "sono simili a noi" o che sono "molto interessati al loro lavoro e non lo fanno solo per soldi" ed è riconosciuta dai giovani che hanno partecipato ai focus come l'aspetto più significativo e rilevante dell'esperienza di comunità rispetto ai significati attribuiti alla propria vita passata e ai progetti futuri. Simmetricamente il rischio dell'esperienza in comunità è simbolizzato come strettamente associato alla solitudine in cui educatori non interessati al proprio lavoro, paurosi, dipendenti e incapaci di farsi rispettare e di ordinare e organizzare il quotidiano, abbandonano i ragazzi, soprattutto i più piccoli, in balia di una contaminante esposizione ai processi di vittimizzazione e di violenza reiteratamente messi in atto dal gruppo dei giovani arrabbiati e delusi dalla vita che la comunità fa convivere assieme.

La simbolizzazione della comunità come setting interno (spazio riflessivo e simbolico) ed esterno esterno (organizzazione della vita quotidiana) esprime, invece, una forte dialettica tra la rappresentazione del sostegno

ricevuto dalla comunità sia nei processi di simbolizzazione/mentalizzazione della realtà che comportano l'incremento della capacità riflessiva e della consapevolezza sia nell'acquisizione di competenze quotidiane connesse alla capacità di gestione della propria autonomia personale.

Da quanto fin qui esposto, si può pertanto dedurre la complessità del tema trattato entro uno scenario che designa una pluralità di dimensioni e di orientamenti, ma dove, tuttavia, risulta predominante una concezione della funzione della comunità come fortemente ancorata a modelli relazionali che riconoscono la centralità del minore, dei suoi bisogni di regolazione/regolamentazione, accoglienza e conforto, ascolto e aiuto nella riflessione e nella rielaborazione sui ciò che è avvenuto e che può ritornare se non si è sufficientemente sostenuti a modificare le traiettorie interne ed esterne della propria vita.

Nello specifico se consideriamo il contenuto rappresentazionale del cluster più *pesante* (MC2:*il quotidiano istruttivo*) si deduce una rappresentazione della comunità come fortemente centrata sul sostegno all'apprendistato di una vita quotidiana che consenta al giovane di muoversi verso l'autonomia e la competenza attraverso il benessere esperito (*cura,pulizia,ordine*) e la cura personale ricevuta (*accudimento*, *vestiti*, *cose*). La qualità dell'intervento di comunità evocata da tale modello rimanda ad una rappresentazione fortemente definita da un orientamento relazionale che rimanda all'immagine di un minore rievocato nel suo bisogno primario di accudimento in un ambiente ordinato e piacevole che veicola attenzione, preoccupazione e cura.

Lo stesso minore è fatto oggetto di incontro quotidiano e di un processo di riconoscimento reciproco che ben esplicita la dimensione relazionale sintetizzata nel lemma *condividere*.

In fase conclusiva, non resta che tentare di rispondere a due quesiti cruciali che ci hanno accompagnato in questa esposizione: quali sono le criticità presenti nelle comunità così come sono nella realtà italiana e quali possibili cambiamenti è necessario apportare perché si riducano gli scarti tra ciò che i ragazzi si attendono e ciò che invece ricevono? E quali sono le dimensioni che possono essere implementate per sviluppare la riduzione di questi scarti?

Un tentativo di risposta alla prima domanda include anche la seconda. Se trattiamo, come abbiamo anticipato nell'introduzione, i modelli culturali

sull'intervento di comunità emersi dal confronto tra i giovani che hanno partecipato all'esperienza di focus come una variabilità da gestire e non come scarti o scostamenti da un modello di qualità ideale (quella centrata sulla protezione del minore, sul suo accudimento e sull'assunzione di responsabilità rispetto al suo futuro) ne deduciamo che il lavoro di restituzione agli educatori e ai professionisti che organizzano e gestiscono le comunità sia da effettuare sull'esplicitazione di quanto sia necessario orientare il proprio intervento nella direzione di un approccio relazionale che sappia coniugare esigenze organizzative a istanze educative e sappia riconoscere la centralità di una relazione significativa, affidabile e coerente come condizione indispensabile perché si possano modificare, attraverso esperienze reali con adulti sui quali poter contare, i modelli relazionali interiorizzati nelle esperienze passate che veicolano continuità al rischio e alla violenza e non consentono di pensare né tantomeno programmare una vita diversa da quella alla quale ci si sente inevitabilmente destinati. I ragazzi resilienti, quelli che ce la stanno facendo, come testimoniano le loro parole, non prescindono da un forte orientamento relazionale. Credono nella capacità eversiva della relazione. Sicuramente non possiamo deluderli.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- Bastianoni P., Rubino F., Taurino A., Palareti L., Berti C. (2006), Rappresentazioni della qualità nei servizi di comunità per minori: un'esperienza di focus group, *Psicologia scolastica*, vol. 4, n.2,
- Carli R., Paniccia R.M. (1999) *Psicologia della formazione*, Il Mulino, Bologna
- Carli R., Paniccia R. M. (2002), L'analisi Emozionale del testo. Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi, Franco Angeli, Milano.
- Foglietta, F. (1995), La soddisfazione dell'utente come obiettivo di qualità nei progetti di incentivazione, in *Sevizi Sociali* Fondazione Zancan n°3 Padova.
- Foglietta F. (2001), La difficile valutazione della qualità nei servizi sociosanitari, in *Politiche e servizi*, Studi Zancan, 5-6.
- Krueger R. A. (1994), Focus group: a pratical guide for applied research, Sage, London.
- Krueger R. A. (1998a), Developing questions for focus group, in Morgan D. L., Krueger, R. A., King, J.A. (eds), Focus group kit, Sage, London, vol. III.
- Krueger R. A. (1998b), *Moderating focus group*, in in Morgan D. L.,
  Krueger, R. A., King, J.A. (eds), *Focus group kit*, Sage, London, vol.
  IV.

- Matte Blanco I. (1975), *The unconscious as infinite sets. An essay in bilogic*, Gerald Duckworth & Company LTD, London (trad. It.: *L'incoscio come insiemi infiniti*, Einaudi, Torino, 1981).
- Normann R. (1984), The definition of quality and approaches to ils mandgement, Health Admnistration Press, Ann Arbor MI, (trad. It.: La gestione strategica dei servizi, ETAS libri, Milano, 1985).
- Normann R. (2001), Reframing business: when the map changes the landscapes, John Wiley Sons, New York, (trad. It.: Ridisegnare l'impresa: quando la mappa cambia il paesaggio, ETAS libri, Milano, 2002).
- Parasuraman A., Berry L.L., Zeithalm V.A., (1985) A conceptual model of service quality and its implications for future research, *Journal of Marketing*, 49(4): 41-50

#### IL "MISTERO" DELL'ORATORIO\*

#### don Massimiliano Sabbadini

già presidente della federazione Oratori della Diocesi di Milano \* Testo tratto dalla Conferenza Organizzativa di NOI Verona del 28 ottobre 2004

# Educazione cristiana: la tradizione proiettata nel futuro.

Vedendovi qui di fronte a me tutti insieme, mi viene spontaneo immaginare dietro i vostri volti anche le realtà di cui siete testimoni, portatori, animatori e quindi sento la presenza di una Chiesa vivace, ricca, competente anche nell'educazione dei ragazzi, dei giovani, degli adolescenti. Al di là di quello che i miei occhi percepiscono ora, è bello pensare soprattutto ai vostri ragazzi e poi agli educatori e animatori, ai curati e parroci di tutte le chiese e le parrocchie che voi rappresentate ed è anche a loro che voglio comunicare una brevissima testimonianza legata ad un'esperienza che ho appena vissuto.

Proprio questa notte sono tornato da Belgrado, o meglio da una diocesi a 40 Km da Belgrado, dove sono andato con il cardinale Dionigi Tettamanzi, il mio arcivescovo, il successore di Sant'Ambrogio sulla cattedra di Milano. Ambrogio fu, per usare una terminologia attuale, un giovane praticante avvocato in quella terra. Per questo il cardinale Tettamanzi è stato invitato per festeggiare i 1.700 anni del martirio di San Demetrio e degli altri che hanno dato vita a una Chiesa così lontana. Perché vi racconto questo? Perché, con il mio Arcivescovo, mi sono trovato in una situazione piuttosto desolata: la chiesa cattolica è solo una piccolissima minoranza, il 5% della popolazione, circondata in buona parte dalla Chiesa Ortodossa, e con una storia recente fortemente antireligiosa nella quale i cattolici hanno potuto giusto sopravvivere. Là ho toccato con mano quanto sia difficile celebrare la fede iniziata 1.700 anni fa in quei luoghi e ancor di più ricondurre a una pratica quotidiana la vita cristiana, dove non è stata irrorata continuamente, di generazione in generazione. Ma, appunto, da che cosa è nutrita e sostenuta la fede? Riflettendo anche con il Cardinale in auto, sulla via del ritorno, mi è sembrato proprio di cogliere che il segreto della continuità è l'educazione cristiana: poter trasmettere valori ai propri figli, i quali trasmetteranno ai figli dei loro figli i valori in cui credono, valori che, però, devono essere vissuti e non solo celebrati. Questa mi sembra proprio la ricchezza di una Chiesa che è quella che noi conosciamo, che ci fa

continuamente vivaci, sempre protesi al futuro, alla ricerca preziosa delle radici del passato per viverle ancora oggi. Il confronto con una Chiesa lontana per alcuni aspetti, legati principalmente al suo destino storico, ma in fondo geograficamente vicina, separata da noi solo dall'Adriatico e raggiungibile velocemente, ci dice con un occhio più disincantato quanto sia preziosa l'eredità che noi riceviamo e la tradizione che noi consegniamo ad altri: una Chiesa che educa i suoi figli è una Chiesa viva, che guarda al futuro. Sarà capace di gettare un nuovo seme perché il Vangelo sia non solo ricordato, ma anche vissuto e sentito come la trama di ogni giorno da vivere. Vi ho raccontato questa esperienza, perché contiene un altro modo, forse meno immediato, sicuramente più complesso, di definire l'oratorio. Oratorio significa cento cose. Certo, "oratorio" presuppone anche mille questioni organizzative; anche il nostro incontro di questa sera è organizzativo. Sappiamo benissimo, però, che non ci sarebbe nulla da organizzare se non esistesse un organismo vivo, vivente, palpitante, anche un po' scalpitante. Un organismo che qualche volta fa anche rumore, si muove, si agita. In questa ottica, allora, appare bella persino la fatica che ci sta davanti: la fatica di una ricchezza che ci è consegnata da trafficare perché a sua volta generi ricchezza da trafficare e così via. Credo che ciascuno di voi, quando sente parlare di oratorio, pensi inevitabilmente alla propria esperienza; ma, se appena si ferma un poco, visto che siamo in chiesa – anche questo per motivi organizzativi, ma non solo, perché il luogo è carico di un significato forte - il pensiero soggiacente è anche quello di riconsegnare l'oratorio, cioè la propria esperienza, la propria fatica, quello che abbiamo da fare, a Gesù e di metterci continuamente alla sua scuola.

### L'oratorio: una funzione sociale? Non solo, ma anche...

### La funzione sociale dell'oratorio

Recentemente, proprio l'estate scorsa, avrete avuto modo di seguire qualche notizia vibrante, addirittura qualche polemica (si erano, infatti, create delle tensioni all'interno dell'Azione Cattolica perché uno degli invitati era Gianfranco Fini) intorno a un convegno che si è tenuto nell'ambito dell'incontro del Papa con l'Azione Cattolica a Loreto. Il convegno si era svolto due giorni prima a San Benedetto del Tronto ed era stato organizzato congiuntamente dall'Azione Cattolica e dal Centro Sportivo Italiano sul tema "La funzione sociale degli oratori". Io ero stato invitato a tracciare le conclusioni. Senza entrare nel merito delle polemiche, è bene ricordare che

proprio in quella occasione si ebbe modo di affermare a chiare lettere che quando si dice oratorio, si presuppone certamente una funzione sociale, ma non solo! L'oratorio ha *anche* un suo ruolo sociale, che finalmente oggi viene riconosciuto grazie ad interventi legislativi, a livello sia regionale che nazionale, ma, è importante proprio qui sottolineare che l'oratorio è anche, *ma non solo*, funzione sociale.

#### L'oratorio alla luce del Mistero di Dio

L'oratorio esiste non solo e non tanto perché c'è un pezzo di società da salvare, oppure, detto in altri termini, siccome nella società è avvertito il problema della gioventù, che poi si chiami questione giovanile, disagio giovanile, o in mille altri modi, si parte sempre da qui quando il tema viene presentato in televisione, dai mass media. Poiché, quindi, i giovani rappresentano un problema delicato, allora si cerca chi ha le risposte. Ben venga a questo punto la Chiesa che ha dalla sua il Patronato, l'Oratorio, le Associazioni giovanili. Così si presenta l'oratorio come una risposta a un problema sociale. Attenzione: ciò concretamente avviene, ma nella Chiesa non c'è l'oratorio perché ci sono i problemi. C'è l'oratorio innanzitutto, perché c'è una Chiesa che ha una sensibilità educativa e vive la gioia di riconoscersi come madre di quei figli che Dio stesso ha generato. E dunque è bello parlare di oratorio in Chiesa. L'oratorio anche nella sua parola, nel suo nome, inventato da San Filippo Neri nel XVI secolo, è luogo della preghiera e molte volte l'oratorio è anche fisicamente quella chiesa annessa a quella parrocchiale, dove si ritrovano le congregazioni per pregare. Oratorio: luogo di un mistero, il mistero di un Dio che non è statico, ma è presente e attivo in questo nostro tempo, in questa società, dentro le nostre comunità, nonostante i nostri limiti. Il Signore ci guarda in faccia con i nostri difetti e quando pensiamo all'oratorio è Lui che ci dice: "Io non sono stanco di affidarvi i miei figli". L'oratorio è quindi il mistero della fiducia di Dio che continuamente nel Battesimo affida alla Chiesa dei figli. E allora, qual è quella madre che non si cura dei suoi figli? Lo diceva già il Padre della Chiesa San Cipriano: "Non può avere Dio per Padre chi non ha la Chiesa per madre". E lo stesso concetto viene espresso nel sacramento del Battesimo; a quello stesso mistero attingiamo la forza, le radici, la profondità dell'oratorio. Noi ci prendiamo cura di quelli che riconosciamo come nostri figli, che non sono nostri singolarmente, ma di noi tutti insieme. È una comunità cristiana che è madre e che ha un Dio come Padre. Potete intuire, allora, quale sia la qualità, la natura profondamente spirituale dell'oratorio. Alla luce di questo, è comunque positivo l'effetto che l'oratorio produce facendo del bene nella società, perché è come una buona madre che si occupa dei suoi figli: non se ne occupa un giorno sì e un giorno no, non se ne occupa una volta perché ha voglia e una volta no, non se ne occupa solo se i figli rispondono bene, ma se ne occupa sempre. Ed una buona madre così è un bene, per sé stessa perché risponde alla propria vocazione, per il padre di quei figli, per i figli stessi, per la società intera. Ecco così è la Chiesa che con l'oratorio incide anche nella società, rispondendo però alla sua propria vocazione di prendersi a cuore i ragazzi, di esprimere ogni attenzione fisica, morale, spirituale, economica anche, per vedere crescere i figli di Dio come persone autentiche.

Fra l'altro, nella società, e pensiamo a quella parte della società che ciascuno di noi vive, voi laici soprattutto, cioè al mondo del lavoro, del volontariato, del tempo libero, quando si trovano dei giovani ben educati, sensibili, generosi, che hanno voglia di impegnarsi per gli altri, che hanno quella serenità di fondo con la quale non hanno paura anche di affrontare qualche rischio, qualche sacrificio, tutti dicono: ma dove sono giovani così? Si farebbero carte false per averli tra i colleghi di lavoro, per affidargli delle responsabilità professionali. Ebbene l'oratorio si propone proprio questo: vedere crescere - diceva San Giovanni Bosco - buoni cristiani e onesti cittadini. E attenzione che i buoni cristiani si riconoscono poi da come si comportano nella società, ovvero se a scuola si impegnano, se in famiglia sono in pace, se pensano al loro futuro con responsabilità. E' chiaro allora che l'oratorio, cioè la Chiesa che è madre, che educa i suoi figli, realizza quel bene che poi la società intera riconosce come tale. Oggi nessuno più, essendo caduti anche gli steccati ideologici, osa negare che sia davvero un bene. L'educazione cristiana contiene in sé il massimo impegno della partecipazione anche alla vita sociale, la capacità di giovani di prendersi a cuore la vita di tutti gli altri. Ecco perché, allora, interpretato alla luce del mistero di Dio, possiamo affermare che l'oratorio è anche una funzione sociale.

### Il riconoscimento giuridico della funzione sociale dell'oratorio

È molto importante, come dicevo poc'anzi, che recentemente, nella storia di questi ultimi anni, anche le istituzioni pubbliche abbiano formalmente e sostanzialmente riconosciuto il valore e la rilevanza che assumono gli oratori in quanto tali nel tessuto sociale. Una delle prime leggi regionali in questo contesto ha proprio questa titolazione "Il riconoscimento della funzione sociale ed educativa degli oratori" del 22 novembre 2001, legge della Regione Lombardia, cui hanno fatto seguito diverse altre leggi regionali. Nell'agosto 2003 anche il Parlamento dello Stato Italiano ha

siglato al riguardo la "legge 206", all'iter della quale ho potuto contribuire personalmente con un'audizione alla Camera dei Deputati 1'8 maggio 2002. Attenzione però, anche in questo senso noi non possiamo affermare di fronte alla società: c'è un oratorio perché c'è una legge. La legge non stabilisce come devono essere gli oratori, che cosa debbano fare. È interessante che il concetto cardine di quella legge è il riconoscimento: si riconosce ciò che c'è già, e così si dice in altri termini, anche per l'oratorio, la sussidiarietà. C'è un soggetto che è presente, che è vivo, che è attivo, che per quello che è e che fa, senza bisogno che nessun altro gli insegni che cosa deve fare e come, fa del bene a tutti, del bene fruibile e riconoscibile dalla società. È importante rilevare questo concetto, perché alcune volte un facile cortocircuito sulla interpretazione di questi riconoscimenti legislativi degli oratori, dei patronati (sono riconosciute con la legge tutte le realtà, anche di altre confessioni religiose: era necessario questo, data la matrice non confessionale che ha lo Stato nel promulgare le sue leggi), può far pensare che finalmente possiamo far bene l'oratorio perché lo Stato fa qualcosa per l'oratorio. Non è così. Semmai lo Stato sente come un proprio impegno – siccome gli oratori ci sono già – di favorire che quello che gli oratori fanno sia un bene anche per gli altri e di mettere ogni oratorio in condizione di farlo: garantire risorse economiche, possibilità di utilizzo di beni pubblici, mobili e immobili e, a dire la verità, non molto di più (nella legge statale non c'è moltissimo riguardo a fondi e finanziamenti perché rimanda alle leggi regionali).

### L'oratorio "ponte tra la Chiesa e la strada"

L'oratorio, come abbiamo visto, nasce dalle viscere materne di Dio e, in virtù di questo, viene riconosciuto nella sua capacità concreta, fattiva, come avviene con una buona madre che non si limita a pronunciare belle parole, ma con i fatti cresce robusti e convinti i suoi figli. Perciò anche lo Stato, anche la società civile riconosce l'oratorio.

E poi il Papa, forse lo ricorderete, un po' a sorpresa, nel 2000, quando si era appena conclusa la Giornata Mondiale della Gioventù (tutti si ricordano di Roma, Tor Vergata, con milioni di giovani): una settimana dopo, mentre era in vacanza a Castel Gandolfo, incontrò i giovani della diocesi di Albano Laziale, e lì, mentre tutti parlavano ancora della Giornata Mondiale della Gioventù, lui ha riportato subito l'accento su un modo quotidiano, non straordinario come era stata ovviamente la Giornata Mondiale, che molte comunità possono vivere, di stare vicino, di accompagnare, di guidare, di vedere protagonisti i propri giovani, i propri ragazzi i propri adolescenti. A quel punto il Papa parlò proprio dell'oratorio e, volendo rilanciare la

missione degli oratori, li definì "un ponte tra la Chiesa e la strada", un'espressione poi diventata famosa e utilizzata molte volte. E' stato interessante, però, cogliere che questa definizione veniva introdotta come integrazione di quei momenti eccezionali, straordinari, che sono quelli in cui tutti dicono "che bella la Chiesa con i giovani". La Chiesa, però, non è con i giovani solo quando il Papa li raduna una volta ogni tre anni, ma la Chiesa è ogni giorno laddove i giovani vivono le grandi sfide della loro esistenza, dove fanno fatica ad andare avanti o dove, se non fanno fatica, vorrebbero veder riconosciuta un po' di più la propria capacità di portar avanti anche la Chiesa, la comunità e anche gli altri. Quindi ci sono sfide che oggi rappresentano la vita quotidiana dei ragazzi: "Che senso ha la mia vita? Come faccio ad essere felice? Perché mi annoio? Che cosa potrà interessarmi? Che significato ha se sono innamorato o no?". L'oratorio è il modo quotidiano di una Chiesa che è vicina ai ragazzi dove vivono, ma che è accanto soprattutto alle vie più nascoste dove passano queste domande, dove pulsano nel cuore queste provocazioni, che rischiano di cadere nel vuoto della solitudine, in cui non trovano interlocutori, se non interessati perché hanno qualcosa da vendere. L'oratorio è invece la testimonianza quotidiana, qualche volta anche un po' grigia, non sempre organizzata benissimo (anche se giustamente riteniamo importante che l'oratorio sia testimonianza pure di una buona capacità strutturale e ben articolata di stare vicino ai ragazzi), di una grande passione educativa che si gioca dove passa la vita dei ragazzi con le loro luci e le loro ombre, dove ci sono quelli educati, ma dove ci sono anche quelli poco educati. Ecco, tutto questo rappresenta, in sintesi, la ricchezza e la grandezza dell'oratorio, che riesce a unire la sua matrice ecclesiale e spirituale con quella sociale. Questa è la matrice propria di chi non solo sa dire belle parole, stendere ambiziosi programmi sulla gioventù, ma di chi vuole anche rimboccarsi le maniche, seppure ciò può significare affrontare mille delusioni. Tutto questo comporta vivere un'autentica passione educativa. Chi di voi è genitore, chi di voi è insegnante a scuola, chi di voi è responsabile o animatore nei circoli e negli oratori sa benissimo che nove giorni su dieci non è che si cantino sempre l'Alleluia o il Te Deum. Sorgono e si intrecciano tra loro cento dubbi: "Non so capirli questi ragazzi...", "ho fatto cinque proposte e non vanno mai bene...". Eppure c'è questa passione educativa, questa Chiesa interpretata da mille volti, mani e cuori che costruiscono poi l'oratorio. Spesso i giornalisti mi chiedono: "Chi va all'oratorio? Cosa c'è di nuovo all'oratorio? Quanti sono i frequentanti dell'oratorio?". A me piace subito spostare un po' il discorso e rispondere alla domanda con un'altra domanda: "Secondo voi, chi fa l'oratorio?" Non c'è l'oratorio senza chi lo fa. Da questo punto di vista *l'oratorio è uno spettacolo bellissimo di un volontariato* in grandissima parte, oserei dire nell'assoluta maggioranza, *gratuito*, con persone che mettono a disposizione le proprie risorse di tempo, di denaro, di pazienza e di intelligenza per educare altri.

#### Un oratorio quadridimensionale: Chiesa, casa, scuola e strada

Oggi si battono facilmente le mani a chi spende tempo nel volontariato assistenziale, in quello per i beni culturali, in quello per i beni ambientali. A me piace dire ai giornalisti che c'è una schiera di persone che dedica il proprio tempo al *volontariato educativo* e che si tratta di una missione formidabile, nel senso che fa anche un po' paura, che è un'avventura che non si sa mai bene quando e come finisce. Eppure all'oratorio ci sono presone che si spendono in questa avventura. Non gli unici, non da soli; certo ci sono anche le associazioni, ci sono le benemerite istituzioni che si occupano dei ragazzi, ma anche gli oratori sono protagonisti nell'ambito del volontariato educativo. Per realizzare che cosa? Per fare che cosa?

Oserei individuare quattro coordinate sulle quali si fonda la realtà dell'oratorio:

oratorio è un po' chiesa, è un po' casa, è un po' scuola ed è un po' strada.

#### Oratorio è Chiesa

Intanto, e l'abbiamo detto già in buona parte, l'oratorio è un po' Chiesa per la sua stessa natura, che vi ho detto prima, e cioè perché nella chiesa parrocchiale c'è il fonte battesimale; quindi lì Dio ha affidato a qualcuno i suoi figli. L'oratorio è Chiesa e ce ne accorgiamo, diciamo anche simpaticamente, se dobbiamo trovare l'oratorio tra le vie di un paese, di una città. Come facciamo? Sempre, quando chiedo la strada per un oratorio, mi dicono: "Guarda, dove vedi il campanile, proprio vicino al campanile vedrai i riflettori, le porticine, il campo". Non c'è oratorio senza la vicinanza, spesso anche strutturale, con l'edificio della chiesa. L'oratorio è Chiesa innanzi tutto perché è comunità credente, perché è insieme di persone che credono e che educano. Non c'è oratorio solo dove c'è il prete eroe, la suora intrepida, qualche santo educatore dalla capacità carismatica di tirarsi dietro tutti i ragazzi. Forse qualche esempio così c'è ancora, ma non è il migliore degli esempi di oratorio. C'è un oratorio dove c'è Chiesa, e sapete che la parola Chiesa significa "assemblea", vuol dire che l'oratorio è là dove c'è un insieme il più possibile organizzato, coordinato, pensato, ben distribuito di capacità, di attitudini, di volontà, di ministeri, di servizio alla vita dei ragazzi e dei giovani. E allora si fa oratorio, perché uno porta avanti

l'attività sportiva, un altro il teatro, uno coordina i catechisti, uno più esplicitamente nella catechesi annuncia il Vangelo, un altro specificamente, ma non meno efficacemente, lo mette in scena nei momenti di volontariato. Capite, uno non è mai solo, già nella sua testimonianza: l'oratorio è fatto da persone diverse e dunque è un insieme, una Chiesa. Pensate che cosa significa allora che l'oratorio sia Chiesa proprio oggi, in un tempo in cui tutti i ragazzi che conosciamo sono portatori qualche volta sani, qualche volta no, di una terribile e insidiosa malattia, che si diffonde nell'aria, nella cultura in cui siamo immersi e che si chiama individualismo. Quella cultura che ti fa credere che si diventa grandi solo se ci si distingue dagli altri, solo se "io esiste", come diceva la pubblicità - mi sembra - di un'automobile, oppure quell'altra dell'"uomo che non deve chiedere mai!". Individualismo: il successo nella vita fino a emergere, emergere, emergere, ma fino a quando? Fino al punto in cui si è così esclusivi da essere soli. Capite, allora, come si insinua il male sottile dell'individualismo? Ebbene quando noi ci mettiamo ad accompagnare la vita dei ragazzi, lo facciamo come Chiesa, non da soli, ma insieme. Io non potrei fare niente nella diocesi e negli oratori di Milano se non attraverso la concertazione bellissima e poliedrica di catechiste, animatori, genitori, responsabili dei bar, dei circoli, dell'attività sportiva... Che bello, un popolo variegato che educa proprio perché è insieme. Ed educa all'insieme. L'oratorio è Chiesa perché chi va all'oratorio capisce subito che non esiste lui da solo, ma che lui esiste insieme agli altri. Questo stile emerge anche da come si gioca. Non so se anche qui, ma nella diocesi di Milano, con il Sinodo Diocesano 47°, si proibirono i videogiochi nei bar degli oratori. E perché? Perché avviene che di fronte al videogioco uno ci si piazza davanti...ed è solo lui. E invece se non altro con il "calcio balilla", o il "tam-tam", o il ping-pong, bisogna essere almeno in due per giocare all'oratorio. Ricordate la "canzoncina" di Elio e Le Storie Tese, che forse avrete sentito questa estate: "all'oratorio si canta almeno in tre".

### Oratorio è casa

Poi l'oratorio è *casa*: se un oratorio funziona bene, i ragazzi ci stanno come a casa loro, nel senso che non ci stanno con il cronometro fino al 59° minuto del catechismo per poi fuggire via, ma si intrattengono volentieri e sentono che si respira aria familiare. Ogni oratorio si riconosce dal clima che c'è; quello di casa nostra sappiamo che non è facilmente riproducibile, non si può comprare o produrre in laboratorio, e non lo si può mettere nello ionizzatore dell'aria perché si diffonda "magicamente". L'atmosfera di casa vuol dire molte cose, vuol dire quella Chiesa di cui parlavamo poco fa; se è

Chiesa siamo fratelli, se siamo fratelli abbiamo cura uno per l'altro, ma anche responsabilità, perché ciascuno sente di doversi impegnare lui per primo. A chi non è mai capitato di imbattersi in quegli adolescenti o ragazzi delle medie – che hanno spesso quelle facce un po' segnate – che arrivano in oratorio e dicono: "Ueh, non c'è nessuno..." e magari ci sono lì una cinquantina di persone, ma per loro "non c'è nessuno" perché non c'è nessuno di quelli che hanno in mente loro. E subito dopo cosa dicono? "Ueh... ma qui è un mortorio!" Allora la battuta pronta: "Eh, bravo, e tu cosa ci metti perché sia più vivo? Tu sei uno di quelli che vorresti trovare venendo all'oratorio?". Bisogna far sentire i ragazzi protagonisti dell' "aria che si respira" come a casa, anzi di più. Le mamme presenti qui potrebbero confermarlo. Dicono spesso ai figli affaccendati e in po' nomadi: "questa casa non è un albergo". Già, la casa non è un albergo perché ci sei anche tu, sei parte attiva, e così deve essere anche all'oratorio. L'oratorio è casa perché ha in qualche modo il carattere, la sensibilità e il temperamento di tutti quelli che vi sono dentro. All'oratorio nessuno è un cliente... E così l'oratorio è casa anche perché è gratis. Dove si trova oggi un posto nel quale, appena entrati, non si chieda "quanto costa?". E magari si è già pagato il biglietto prima. L'oratorio non è così, ci pensate? È gratis anche in senso letterale, perché non si sborsano soldi dalle tasche. Certo ogni tanto i soldi servono anche all'oratorio e ben venga che anche i ragazzi imparino a metterceli, visto che li spendono per tante altre cose. Però il clima che si respira è quello della gratuità. Ricordo in un oratorio una scritta su un muro, che era stato riservato ai messaggi liberi che i ragazzi volevano affiggervi: Qui gli amici sono gratis. Subito sotto c'era il listino prezzi dei gelati, però gli amici erano gratis! Ecco perché l'oratorio è casa.

L'oratorio è casa anche perché a casa ci sono *i genitori* e l'oratorio non si propone qualcosa d'altro di ciò che interessa anche i genitori dei ragazzi. Non solo, l'oratorio si propone di essere a sostegno, a integrazione, a completamento dell'attività educativa dei genitori, senza prescinderne, senza trascurarla, senza cancellarla. Non può esserci un oratorio senza un rapporto, sappiamo quanto difficile da cercare e da trovare, con le famiglie e i genitori dei ragazzi. Però è anche vero che l'oratorio non è *tout court*, pari pari, la stessa vita domestica che i ragazzi trovano a casa loro. Analoga è però la preoccupazione che vivono i genitori, quella cioè di veder crescere bene i propri figli in una comunione di vita stabile, affettivamente certa, custodia sicura di buoni valori.

### Oratorio è scuola

Poi, ancora, l'oratorio è un po' scuola. Questo è il lato meno simpatico. Quante volte lo sentiamo dire: "Il catechismo assomiglia un po' troppo alla scuola, e se è così i ragazzi non vi partecipano volentieri". Però, non neghiamolo, a scuola si va per imparare e anche all'oratorio si va per imparare. L'oratorio ha anche dei contenuti da dare, da offrire, l'oratorio non c'è solo quando si dice ai ragazzi: "Cosa volete che facciamo?". Ma quando qualcuno sa che cosa comunicare a quei ragazzi. Quindi dà qualcosa in più di ciò che sta già nella vita dei ragazzi e suscita il gusto di imparare, di apprendere. In questo senso è importantissimo il catechismo ed è importantissima l'esperienza spirituale. A pregare si impara. L'oratorio è fatto anche – e soprattutto – per questo. Quando un ragazzo impara a pregare, poi ha un respiro che lo accompagna tutta la vita. Anche quando sarà adulto, anche quando insegnerà ai suoi figli a pregare. Perché la "scuola", all'oratorio, è scuola di tante cose che non si apprendono solo sui libri. Peraltro, qualche libro ci deve essere anche all'oratorio, dove si stima e si realizza anche l'attività culturale e intellettuale, magari rappresentata in cento modi diversi. Insegnare può significare far apprendere ai ragazzi suonando o cantando, ma intanto apprendono, intanto imparano. L'oratorio è anche scuola di vita. Come a casa non solo si prende qualcosa, si mangia, si ricevono dei servizi, ma anche e soprattutto si vive, così l'oratorio è capace di mettere in scena delle situazioni di vita nelle quali si impara. Che cosa? A vivere come ha fatto Gesù, a perdonare come ha perdonato Gesù. Un'estate, durante un oratorio estivo, il Grest, nella parrocchia dove ero vicario parrocchiale, non avevamo la mensa per il pranzo. Dopo una settimana è andato via una ragazzino di prima media, perché la mamma lo aveva iscritto alla colonia del Comune perché lì c'era la mensa. E questo ragazzo era molto triste e non voleva andarci. Io cercavo di incoraggiarlo, dicendogli che anche il comune avrebbe trovato dei bravi animatori, ma lui mi ha detto: "Eh sì don, ma non sai che là se due litigano nessuno li divide." Lì ho capito che grande scuola è l'oratorio. Ho capito che attraverso gli occhi e la coscienza di un ragazzino era passata l'idea che all'oratorio si impara a perdonare. E questo non è forse il Vangelo? "Settanta volte sette"! Perché "all'oratorio quando due litigano qualcuno li divide": non basta dire che c'è un valore, ma bisogna metterlo in pratica. Anche nelle piccole cose, come, ad esempio: "Se non fai la pace, non fai la merenda". All'oratorio, in quanto scuola, si imparano cose che ti servono per la vita.

L'oratorio è scuola, anche perché - soprattutto dove i ragazzi frequentano l'oratorio del loro territorio, vicino a casa e vicino a scuola - è molto utile e molto opportuno che qualcuno dell'oratorio stabilisca dei rapporti con la

scuola, elementare e media soprattutto, con gli insegnanti di religione, con il preside se si può, per stabilire magari dei punti di contatto, instaurando così un lavoro di rete. Si sente tanto parlare di lavoro di rete ed è importante che un oratorio non si senta un"isola che non c'è", un luogo "magico" di un altro pianeta. Oggi tutti sanno benissimo che quel ragazzo, quel preadolescente che si educa è lo stesso studente che va a scuola, è il figlio che è in famiglia, è il giocatore in erba della società sportiva, ma è anche il nostro ragazzo dell'oratorio. Se ci mettiamo virtuosamente in collegamento con tutti gli altri che si preoccupano della sua educazione, riusciremo forse a qualcosa. Oggi anche l'oratorio non basta da solo; ci vuole un po' di capacità di allacciare rapporti diretti, progetti comuni, interventi nei casi di emergenza, sussidiarietà. Sotto questo punto di vista, a mio parere, gli oratori devono crescere ancora. Siamo un po' abituati, come in passato, a fare tutto da soli come se noi fossimo gli unici e i più bravi, invece dobbiamo riconoscere che ci sono oggi tanti educatori professionali, insegnanti, assistenti sociali, associazioni e istituzioni del territorio, ecc., con i quali aprire un dialogo fecondo ed efficace ber il bene delle giovani generazioni.

### Oratorio è strada

Infine, riallacciandomi al discorso del Papa, l'oratorio è anche strada. L'oratorio sorge, spesso materialmente, vicino al campanile, ponendosi come una soglia che dà su una strada. E noi sappiamo quanto pericoloso sia se è troppo vicino alla strada... Ma ciò ha anche un significato molto profondo: strada vuol dire anche informalità, evoca quegli aspetti che facciamo fatica a considerare nella vita dei ragazzi, che sono incontrollabili e incontrollati, che rivelano anche quel bisogno di libertà che si esprime che lo si voglia o no – al di là del nostro controllo, negli ambiti della trasgressione, alla ricerca di confini che poi, se non ci sono, generano guai seri. Voi sapete che uno dei problemi rilevati dai pedagogisti nelle nuove generazioni è che, siccome inizia troppo presto la de-strutturazione, l'assenza di ogni regola, a volte già in casa, i ragazzi vanno in tilt psichiatrico: senza regole non crescono. Però è anche vero che ogni tanto dobbiamo forse eliminare alcune regole. L'oratorio è un ponte prospiciente alla nostra strada, è una sorta di zona continuamente attraversabile da dentro a fuori, da fuori a dentro. Non è un recinto invalicabile. Quella strada così intesa come destrutturazione, i ragazzi se la portano dentro, anche i nostri più bravi, anche quelli che già fanno gli educatori, anche loro hanno dentro una "strada" che è ora è l'ebbrezza, ora la confusione, ora l'euforia, ora la chiusura in se stessi...; ciascuno fa esperienza di una "strada" verso la

propria vera libertà che cerca i suoi confini, cerca come decidersi, cerca quei sì e quei no grazie ai quali la vita diventa una vita benedetta, decisa, voluta. Quanto è difficile oggi questo! Bene, l'oratorio sa essere un ponte tra la chiesa e la strada. Questo però, bisogna dirlo lasciandoci un po' provocare. Dire strada vuol dire ciò che abbiamo sotto casa in maniera piuttosto indistinta. Cioè vuol dire anche una serie di problemi, la piccola devianza, la piccola delinquenza, quel subbuglio di gioventù non educata che oggi c'è e si fa notare spesso scomposta, rumorosa, sprezzante. Quand'ero all'oratorio nella periferia nord di Milano, alla Bovisa, litigavo talvolta con le mamme che tenevano il bar dell'oratorio. Erano generosissime e volonterose. Facevano i turni due volte la settimana, ma ogni tanto venivano da me e dicevano: "Don Massimiliano, adesso basta: o lei manda fuori quel ragazzo o io non vengo più. Perché me l'ha fatta ancora in barba, è venuto a rubarmi le patatine, mi ha preso in giro". E io un po' litigavo amabilmente, perché sentivo in questa mamma una difficoltà sì, ma non del tutto vera. Allora le dicevo: "Ma Carmela, se quello fosse tuo figlio, cosa faresti? Andresti da tuo marito e gli diresti: "Basta, vado via di casa se adesso tuo figlio non si comporta bene"? No, cercheresti mille modi per insegnare l'educazione a quel ragazzo li". Oppure arrivava qualcuno mentre ero in classe per il catechismo a dirmi: "Don, vieni, perché hanno bestemmiato, eh, all'oratorio non si bestemmia". Certo, non c'è bisogno di scriverlo fuori, è ovvio, no? Succede un fatto, chi è lì lo affronta. Tutti hanno una capacità educativa, i genitori stessi la sviluppano, ma chissà perché quando si trovano all'oratorio viene loro un complesso di inferiorità, sembra che non siano più in grado di affrontarlo da soli. Perché forse ci illudiamo di trovare all'oratorio quelli già educati che si comportano sempre bene e che rispondono subito bene alle nostre proposte. Invece oggi mi sembra che l'oratorio sappia stare come un ponte sulla strada quando, con molta acutezza, sa intercettare anche quei vuoti di educazione che si presentano.

Ancora a quelle mamme dicevo: "Se a casa tua suonano e vedi dallo spioncino uno che è vestito male, che è un po' maleodorante, che ha la faccia sporca e che non mangia da qualche giorno, che cosa fai? Ti fai un po' di coraggio, ma gli dai aiuto, perché ti hanno insegnato che la carità cristiana non è solo dir belle parole, non è solo far offerte in Chiesa; gli darai da mangiare, se ha fame". Ecco, oggi spesso i comportamenti difficili, trasgressivi e un po' scostanti di certi ragazzi rappresentano la povertà dell'educazione. E, come se uno è povero di pane gli dai da mangiare, così se uno è povero di educazione cominci a dirgli: "Guarda che qui ci si comporta così". Il modo migliore per tradire chi ha bisogno di educazione è quello di far finta di niente, di non richiamare le regole, essere più deboli.

L'Oratorio invece deve essere anche capace di sostenere qualche strappo, se c'è. Attenzione che non c'è solo quello: ci sono anche molti ragazzi che l'educazione l'hanno ricevuta e assimilata e possono metterla a disposizione degli altri. Ragazzi apostoli di altri ragazzi, coinvolti al servizio, con il loro impegno, di altri coetanei.

### Oratorio è "oltre": la quinta dimensione

Dunque oratorio è chiesa, casa, scuola e strada. Ho detto quadridimensionale, ma mi piace pensare che ci sia anche una quinta dimensione. L'oratorio è anche oltre, oltre tutto questo. Ritorniamo così alla frase con cui abbiamo cominciato, cioè l'oratorio è anche un mistero. È un mistero di quell'oltre che è la vita del ragazzo che tu incontri al tuo oratorio, che va verso dove tu non sai ancora, ma con la fiducia, e insieme il santo timore, di chi sa che Dio ha preparato per lui una strada, un disegno, e tu fai il tifo per quel ragazzo, perché incontri e decida per quel disegno che Dio ha pensato. Ed è utile quello che tu puoi fare. Un oratorio che è oltre, perché sa benissimo che oltre a quello che riesce a fare c'è molto altro che continuamente ci chiama a una missione infinita. E infine l'oratorio è oltre perché sa che per fare tutto quello che deve non basta l'organizzazione, non bastano i soldi, non basta la capacità di ciascuno, ma bisogna mettersi anche un po' in ginocchio. A invocare quell'Oltre – con la maiuscola – dal quale viene ogni bene che fa della Chiesa una madre capace di crescere i suoi figli.

### **SLIDE**

Genova – 12/13 novembre 2009 Formazione autunnale Consulta Diocesana

### **LIMITARE I FATTORI DI RISCHIO: PROCESSI DI VALUTAZIONE,** RICERCA E INTERVENTO NELLE COMUNITÁ PER MINORI

Paola Bastianoni e Federico Zullo Dipartimento di Scienze Umane Università di Ferrara

### Objettivo

nostro operato quotidiano in comunità Comprendere quali sono i fattori del che possono configurarsi come "rischio"

limitando la possibilità di realizzare un "ambiente terapeutico globale"

# Ambiente terapeutico globale

- Tutti i momenti della giornata hanno rilevanza terapeutica
- sentire ai minori i loro bisogni più importanti di modalità di funzionamento è finalizzata a far Ogni aspetto dello spazio fisico e ogni sua quelli degli educatori
- Utilizza un modello relazionale quindi
- Vita quotidiana come luogo "pensato" nella sua globalità per realizzare l'intervento riparativo, rifiutando la separazione con un setting psicoterapico "a parte"

## Come procederemo

riflessione da noi svolta presso l'Università di Ferrara in collaborazione con il Coordinamento Affronteremo due differenti percorsi, ognuno dei quali rappresenta un'esperienza di ricerca e Provinciale delle Comunità per Minori:

- è necessario valutare la qualità del nostro intervento
- è necessario definire qual è il nostro modello culturale di comunità e modificarne gli aspetti potenzialmente "rischiosi"

### **COSA INTENDIAMO PER VALUTAZIONE DELLA** QUALITÁ DELL'INTERVENTO DI COMUNITÁ?

- è un processo di comparazione dei risultati ottenuti nella presa in carico del minore e della sua famiglia con gli obiettivi stabiliti nella fase di inserimento
- verificare se siamo o meno nella direzione è un percorso di riflessione che intende giusta, se stiamo veramente aiutando i nostri bambini, i nostri ragazzi e le loro famiglie

Quali fattori prendere in considerazione? Quali parametri andiamo a misurare?

- Capacità di rispettare le regole?
- I buoni risultati scolastici?
- L'avvenuto rientro in famiglia?
- Il raggiungimento degli obiettivi del P.E.P.?
- La positiva rielaborazione della propria storia?
- II benessere percepito?

### Quando valutare?

- Alla fine del percorso in comunità?
- Un anno o due dopo l'uscita?
- Progressivamente al raggiungimento dei vari obiettivi del P.E.P.?
- Il benessere percepito qualche anno dopo l'uscita?
- Il benessere percepito all'età X?

# Chi decide che cosa valutare?

- I servizi sociali?
- Gli educatori?
- Il supervisore?
- La rete di soggetti coinvolti nella presa in carico?
- I ricercatori?

# ...sono gli ospiti a decidere

soddisfazione del cliente (customer satisfaction) come Il paradigma della qualità nei servizi alla persona pone la parametro centrale ed essa si misura sulla base del divario (scarto) tra la <u>qualità attesa</u> e la <u>qualità percepita</u> Pertanto

uno dei compiti di un servizio alla persona è utilizzare come scostamenti) presenti tra la progettualità dichiarata e domanda del proprio utente e analizzare gli scarti (o informazione per lo sviluppo della propria efficacia la quella erogata rilevabile dalle narrazioni dell'utente stesso (Parasuraman, Zeithaml, Berry 1985)

# Ricerca con giovani ex-ospit

### SOGGETTI

residenziali per adolescenti della provincia permanenza media in comunità di tre anni 7 ragazzi (6 maschi e una femmina) di età e provenienti dai tre diversi contesti compresa tra i 18 e i 21 anni con ferrarese.

### OBIETTIV

- Indagare il punto di vista dei giovani dimessi dalle comunità rispetto alla loro esperienza residenziale
- Analizzare gli scarti tra le loro attese e ciò che hanno ricevuto rilevabile dalle loro narrazioni (qualità attesa vs qualità percepita)

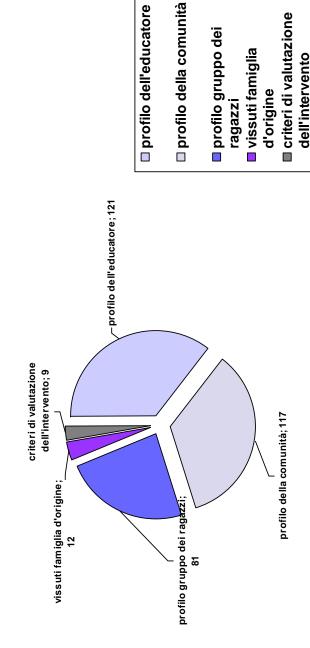
### METODO E STRUMENTI:

- 4 focus group realizzati in luogo neutro (università) alla presenza di un conduttore e di un osservatore
  - l focus group sono stati audioregistrati e trascritti fedelmente
- Analisi dei dati: utilizzo dei software Nud.ist e Alceste

### RISULTATI (1)

Analisi dei dati con Nud\*ist:

Sono state rilevate 5 macrocategorie relative alla rappresentazione razionale/cosciente del contesto/oggetto sociale:



### "Buon educatore"

- sa dare le regole ma è elastico e comprensivo
- non si spaventa di fronte alle manifestazioni aggressive
- personali simili e/o passione per giustizia e minori comprende e capisce i ragazzi perché vissuti in difficoltà
- è accessibile
- si sa mettere in discussione

Intervento di qualità se equipe è costituita da figure accessibili, elastiche, autorevoli, sicure di sé e comprensive

# "Educatore incapace"

- abbassa ai livelli dei minori, entra in sfida non sa mantenere il proprio ruolo (si con loro, si arrabbia facilmente...)
- aggressive e alle provocazioni dei ragazzi non sa "tenere testa" alle manifestazioni
- è ingiusto perchè ha preferenze
- è nervoso e ha paura

### "educatore debole"

- è incapace anch'esso
- non è disinteressato e nemmeno ostile
- è affezionato ai minori
- ma è una persona fragile, non ce la fa...

considerato di bassa qualità...è necessario che rielaborato efficacemente la loro storia, devono in questi due casi l'intervento di comunità viene gli educatori siano dotati di un buon livello di maturazione e di adultità, devono aver essere persone solide, determinate ed equilibrate

### "buona comunità"

- ordinata, pulita, accogliente
- dotata di spazi personalizzabili (la stanza, l'armadio, ecc.)
- non c'è troppa confusione, si può stare tranquilli
- si può acquistare l'abbigliamento necessario e di proprio gusto
- gli oggetti di occorrenza quotidiana sono sufficiente e adeguati

# "comunità non adeguata"

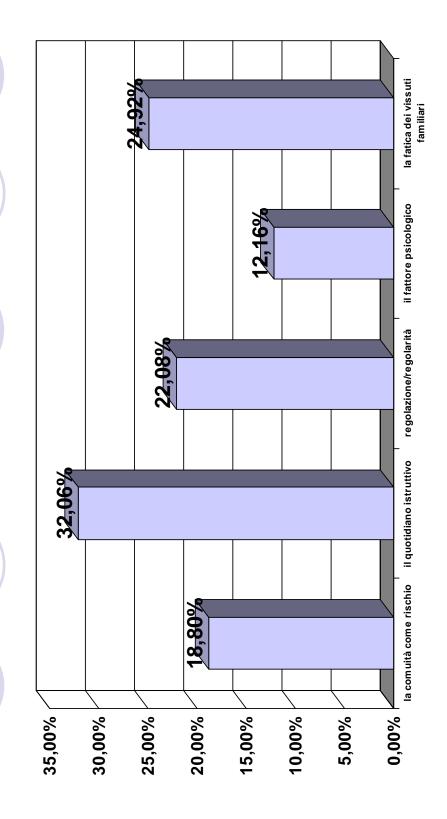
- non cura gli ambienti, è trascurata
- si mangia male, non c'è cura del cibo
- c'è caos e conflittualità costante tra educatori e minori
- utilizza poche risorse economiche per far fronte alle richieste dei ragazzi

Pertanto

L'intervento di comunità sarà di qualità se gli spazi economico e di indifferenza rispetto all'ordine e organizzati secondo i bisogni personali dei e i tempi del quotidiano vengono curati e minori e non secondo logiche di bilancio alla pulizia delle cose e degli spazi

### RISULTATI (2):

modi di simbolizzare la comunità per minori da parte dei ragazzi ex ospiti Approfondimento dell'analisi dei dati con Alceste:



(valutazione della comunità in base al pericolo che rappresenta): "la comunità come rischio"

comunità come fattore di rischio...assenza (pressioni, offese, catena) dei ragazzi più grandi e/o aggressivi nei confronti dei più scherni, agnellino, lupo), simbolizzano la controllo degli educatori verso le azioni elementi come l'assenza di sicurezza e distruttive, offensive e prevaricatrici piccoli e/o appena arrivati (nemico, di protezione

# "la comunità come rischio"

Quindi

veramente colpa mia se sono qui pertanto occorre "proteggere" i più vulnerabili dalle "se non vengo protetto è perché non me lo DISISTIMA, MANTENIMENTO SENSO DI se la comunità deve essere "protettiva" merito, questo vuol dire che allora è non mi merito il rispetto degli altri" aggressioni e dagli attacchi altrui COLPA:

**ESITO NEGATIVO** 

"il quotidiano istruttivo" (valutazione della comunità riferita alla dimensione funzionale/residenziale):

ospiti alla vita futura "autonoma" attraverso della vita quotidiana (spesa, lavare, ordine la regolarità e la funzionalità delle routine Capacità della comunità di preparare gli camera)

## "il quotidiano istruttivo"

"sono in grado di arrangiarmi da solo, la comunità PERSONALE, AUMENTO DELL'AUTOSTIMA: mi ha reso consapevole delle mie capacità di gestione di me stesso e della casa, sono in comunità come "palestra" per la vita futura SENSO DI SICUREZZA E DI EFFICACIA grado di padroneggiare il quotidiano" ESITO POSITIVO quindi

## "regolazione/regolarità"

(valutazione della comunità in base al clima positivo che garantisce regolare svolgimento delle routine quotidiane):

disordinato e conflittuale (caos, rumore, clima relazionale e quotidiano caotico, disordine, litigare)

S S pacifico, sereno e ordinato (*tranquillità*, pace, regolare, no disordine)

## "regolazione/regolarità"

### quindi

cui si creano le condizioni per favorire un clima il minore deve poter contare su una comunità in mite e ordinato

mondo è fatto così, perché allora non mi fanno confusione, caos e litigi allora vuol dire che il "se anche qui, come a casa mia, c'è sempre tornare a casa?"

OSTILE E IDEA CHE NON SI POSSA USCIRE DA TALE OSTILITÁ': CONFERMA CHE LO SPAZIO CIRCOSTANTE É

**ESITO NEGATIVO** 

"Il fattore psicologico" (valutazione della comunità sulla base della capacità degli educatori di essere empatici, sensibili e competenti):

porsi come base sicura attraverso cui essi possano fidarsi e sentirsi liberi di riflettere comunicare (*rivelarsi, aprirsi, esprimere*) i su di sé, sulla propria storia e sui propri vissuti familiari *(riflettere, pensare)* e di bisogni affettivi/emotivi dei minori e di necessità di poter contare su educatori attenti e sensibili, capaci di cogliere i vissuti personali in funzione di una rielaborazione riparativa

### "il fattore psicologico"

Quindi

CONSEGUENTE AUMENTO DI SICUREZZA DI CONSAPEVOLEZZA DELLA PROPRIA STORIA PERSONALE E SENTIMENTO DI FIDUCIA NELL'ALTRO SIGNIFICATIVO CON possibilità di pensare a me stesso e alla mia "qli educatori mi capiscono e questo mi dà la storia, di poter parlare con loro e riuscire a capire tante cose che altrimenti mi fanno presenza di adulti significativi e responsivi provare rabbia, rancore e insicurezza"

**ESITO POSITIVO** 

## "il fattore psicologico"

### S

ACCUMULO DI FRUSTRAZIONE E RABBIA E RICONFERMA DI MODELLI DI ADULTO OSTILE E INAFFIDABILE: adulti non ci si può fidare, meglio tenersi le 'nessuno mi ascolta, nessuno mi capisce, sono molto confuso e arrabbiato: degli proprie cose per sè"

**ESITO NEGATIVO** 

"la fatica dei vissuti familiari" (valutazione della comunità in riferimento al rapporto con la famiglia d'origine):

rapporti con la famiglia d'origine dei minori (mediare, protezione, parlare ai genitori) mediatrice nei confronti dei vissuti e dei capacità della comunità di porsi come

# "la fatica dei vissuti familiari"

#### quindi

Educatori che entrano in relazione diretta con la famiglia, stessa strumenti per un maggior benessere e serenità sostengono il minore nelle conflittualità e offrono alla relazionali "qli educatori hanno conosciuto la mia famiglia, hanno dato dei buoni consigli, hanno aiutato me a capire cosa stava succedendo con e tra i miei genitori quindi sto meglio con me stesso e con loro"

CURA DELLE RELAZIONI E DEI VISSUTI FAMILIARI:

**ESITO POSITIVO** 

ragione ad opporsi al fatto che sono in comunità; meglio a casa mia, anche se mia madre si droga "qli educatori non mi lasciavano parlare con i miei opinioni degli educatori su di loro quindi hanno voglio bene ai miei genitori e non condivido le genitori, non si sono mai interessati a loro, io la comunità sbaqlia tutto, non funziona! Sto

MANCATA RIELABORAZIONE DELLA PROPRIA STORIA E RICONFERMA DI MODELLI DI **ADULTO INAFFIDABILE:** 

e mio padre non c'è mai!"

**ESITO NEGATIVO** 

### conclusioni

- La funzione di protezione della comunità viene empatica, di comprensione, sostegno e fortemente interconnessa alla capacità rassicurazione svolta dagli educatori
- interessati lasciano i ragazzi più piccoli e indifesi simbolizzato come strettamente associato alla solitudine in cui gli educatori incapaci e non in balia di processi di vittimizzazione e di All'opposto il rischio della comunità è violenza da parte dei più grandi

### conclusioni

del minore e dei suoi bisogni. Ciò esprime che la qualità dell'intervento deriva da un orientamento modelli relazionali che riconoscono la centralità La funzione della comunità è quindi ancorata a minore rievocato nel suo bisogno primario di relazionale che rimanda all'immagine di un accudimento in un ambiente ordinato e piacevole.

pertanto

l'opinione dei giovani adulti dimessi è in accordo con il costrutto di comunità come "ambiente terapeutico globale"

# PER RIASSUMERE

- INTERVENTO DI QUALITÀ CHE CONDUCE AD UN ESITO POSITIVO PUÓ DERIVARE DA ALCUNE CARATTERISTICHE PARTICOLARI:
- Dell'educatore: buon educatore vs educatore debole/incapace
- Della comunità: buona comunità vs comunità non adeguata
- Delle relazioni interpersonali: significative, supportive e riparative vs assenti, povere, ostili
- collaborazione, mediazione vs esclusione, giudizio, Del rapporto con la famiglia d'origine: condivisione, stigmatizzazione

### implicazioni

### possono essere implementati per sviluppare Quali cambiamenti e quali dimensioni la riduzione di questi SCARTI?

#### **RICERCA**

- Promuovere tali percorsi in altri territori e in modo sistematico: dare voce ai ragazzi!!!
- Validare i risultati
- educativa condivisi ed efficaci nella direzione di Definire parametri di intervento e di relazione un approccio relazionale

### implicazioni

#### **POLITICA**

- Rendere i parametri norme di legge
- Introdurre nella rete il "garante della qualità" (o supervisore di processo)

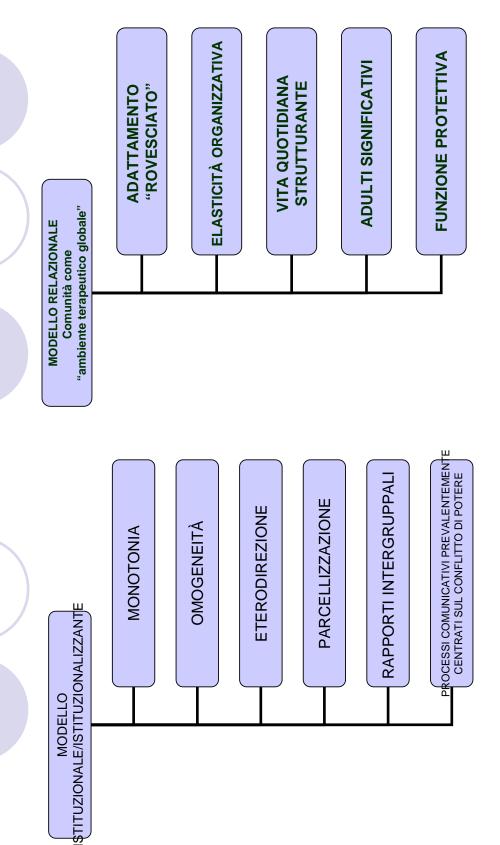
# **COMUNITÁ RESIDENZIALE**

- Ridurre l'impatto dei fattori di "rischio"
- Promuovere una cultura relazionale
- Effettuare percorsi costanti e sistematici di formazione e supervisione con professionisti del settore
  - Indagare il proprio "MODELLO CULTURALE DI COMUNITÀ"

# MODELLO CULTURALE DI COMUNITÀ

esperienza del proprio mondo relazionale e Per modello culturale di comunità intendiamo quei sistemi di rappresentazioni attraverso cui gli individui concepiscono emotivamente e fanno come ad essi siano ancorate le pratiche educative, gli interventi e gli agiti relazionali all'interno del setting di comunità

# PRINCIPALI MODELLI RILEVATI



### LA RICERCA-INTERVENTO: CONTESTO ANALIZZATO

Comunità dell'Emilia
Romagna proveniente da
un passato istituzionale
che circa cinque anni fa
ha subito una
trasformazione in seguito
all'adeguamento ai
parametri strutturali della
legislazione vigente.
Erano ospitati 7 minori di
sesso maschile di età
compresa fra i 13 ed i 18
anni.

una volontaria del Servizio

Civile

un'ausiliaria addetta a

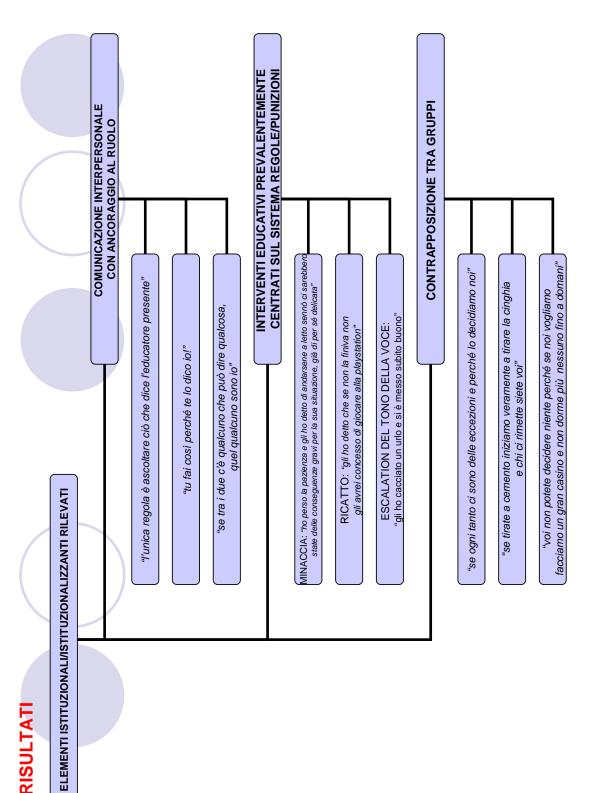
cucina/pulizie

PERSONALE:
8 educatori di entrambi i sessi
un coordinatore
un supervisore

# **METODOLOGIA**

- quotidiane e riunioni d'equipe e di supervisione durante OSSERVAZIONE PARTECIPANTE: delle routine un periodo di 6 mesi con appunti carta e matita
- INTERVISTA SEMI-STRUTTURATA A FIGURE PRIVILEGIATE (Coordinatore e tre educatori)
- ANALISI TRASCRIZIONI SPONTANEE DI:

diario giornaliero delle consegne, relazioni del Tribunale dei Minori, verbali di incontro tra Servizi Sociali e comunità, verbali delle riunioni d'equipe



### **CONSIDERAZIONI DINAMICHE**

#### VANTAGGI A BREVE TERMINE PER L'EDUCATORE

- "Raffreddamento" delle emozioni destabilizzanti portate dal minore
- Riduzione della durata dell'interazione con minor dispendio di energie
  - Conferma del proprio potere

#### CONSEGUENZE SUL MEDIO/LUNGO PERIODO PER I MINORI

- Mancato riconoscimento dei loro bisogni reali
- Accumulo di frustrazione e aggressività
- Interiorizzazione e/o riconferma di modelli di adulto inaffidabile, ostile, violento

# FASI DELL'INTERVENTO

- Restituzione all'equipe educativa delle tracce istituzionali/istituzionalizzanti rilevate
- Approfondimento e discussione delle tematiche emerse
- conoscenza, comprensione e condivisione delle processi che hanno favorito rappresentazioni prevalenti esistenti
- valutazione della possibile modificabilità/riduzione delle dimensioni istituzionali/istituzionalizzanti
- promozione di un setting ad orientamento relazionale ovvero di un "ambiente terapeutico globale"

#### "la programmazione delle collaborazioni nella preparazione dei pasti e nello svolgimento delle mansioni della casa viene fatta assieme ai minori e nel rispetto dei bisogni, dei gusti e delle necessità personali" "la regola non è uguale per tutti!" GRIGLIA DI RIFERIMENTO DEL PERCORSO FORMATIVO RELAZIONI INTERPERSONALI SIGNIFICATIVE **DEGLI SPAZIE E DEI TEMPI DELLA VITA QUOTIDIANA** ROUTINE E DELLE REGOLE QUOTIDIANE **DIFFERENZIAZIONE E PERSONALIZZAZIONE** COSTRUZIONE CONDIVISA DELLE AMBIENTE TERAPEUTICO GLOBALE

e significativi, costanti e strutturanti: sviluppo di relazioni interpersonali sintoniche attraverso un dialogo capace di fomire risposte autentiche, empatiche e contingenti

un supporto costante di adulti capaci di avviare processi di interazion

educativo ad acquisire un modello di intervento coi minori di matrice La ricerca-intervento ha permesso così di condurre il gruppo relazionale nell'ottica della costruzione di un

# ambiente terapeutico globale

#### come strumento per la comprensione e riduzione processo di FORMAZIONE per gli educatori e RICERCA-INTERVENTO come dei FATTORI DI RISCHIO

"IL MIO AMBIENTE TERAPEUTICO GLOBALE"

disfunzionale: mi sento più sicuro di me, più meritevole di amore e di "se parlo di me e sento che tu mi capisci e mi aiuti a dare un senso alle mie parole allora, piano piano, mi accorgo che di te mi posso fidare, che in te posso trovare lo spazio per sfogarmi e per riordinare i miei sentimenti, i miei affetti; il posto in cui mi trovo è ordinato, pulito, accogliente, riconoscibile, personalizzabile e, pertanto, prevedibile...sento che la mia rabbia e la mia frustrazione possono essere contenute e ciò può offrirmi lo spazio per pensarmi diversamente, per cambiare, per avere un'immagine della relazione con l'altro positiva e costruttiva...in questo modo posso limitare la catena di reazioni negative conseguenti ai traumi e alle situazioni di stress e disagio dalle quali sono venuto...in questo modo posso perturbare e modificare le mie insicurezze, il mio attaccamento affetto. Posso farcela, c'è qualcuno al mondo di cui mi posso veramente fidare!"

QUESTA E' LA CURA!

QUESTA E' LA QUALITÁ DELL'INTERVENTO DI COMUNITA'!

il ruolo della supervisione in comunità Prendersi cura di chi cura:

Paola Bastianoni

### Introduzione

all'accoglienza/restituzione/interpretazione dei vissuti degli educatori, resi La comunità per minori come "ambiente terapeutico globale" necessita di profondamente feriti da relazioni primarie disfunzionali, carenti e spesso salienti dall'interazione quotidiana con bambini e adolescenti uno spazio fisico, affettivo e mentale deputato

accoglienza dell'altro alla luce di un costante centraggio su un esame di realtà della richiesta di aiuto, di cui l'altro è portatore, il più possibile integra minori, con i colleghi e con le istituzioni di appartenenza e invianti, essendo comprensione della richiesta di aiuto rivolta dai suoi piccoli ospiti richiede uno spazio fisico, affettivo e mentale dove gli educatori possano essere da consuete e inevitabili dinamiche proiettive e spostamenti relazionali. costantemente sostenuti nel mantenere una disponibilità all'autentica Nello stesso tempo la comunità per minori perché possa garantire un aiutati a non colludere con le dinamiche attive nelle interazioni con i ambiente quotidiano relazionale accogliente e rivolto alla reale

### Contesto teorico

istanze/richieste/bisogni relazionali e risposte orientamento relazionale come risultato della configurarsi come appartenenti alla stessa organizzative che non possono che costante integrazione tra matrice relazionale.

### AMBITI DI INTERVENTO DELLA SUPERVISIONE

- a) Setting esterno
- realizzazione e monitoraggio sulla costruzione e sul con la centratura sulle relazioni reali che si attivano mantenimento dell'ambiente terapeutico globale in comunità;
- b) Setting interno
- dell'organizzazione centrata su un'impostazione promozione e stabilizzazione di una cultura relazionale finalizzata all'accoglienza.
- minore, famiglia) senza colludere con la domanda proviene dall'altro: istituzione inviante, comunità Effettuazione di un'analisi della domanda che istituzionale;

# AMBITI DI INTERVENTO DELLA SUPERVISIONE

- 3 progettazione di un intervento sul minore a partire dalla capacità di instaurare un'alleanza emotiva con lo stesso;
- 4.restituzione del dato di realtà in discontinuità con alcuni stereotipi culturali dominanti (es. madre comunque buona, genitori comunque migliori dei non genitori, segreti e complicità etc);
- alleanza sono attivi nelle interazioni educative e quali 5. riconoscimento e restituzione agli educatori degli elementi di consapevolezza su quali sistemi di temi narrativi prevalenti fanno da scenario alle relazioni in comunità.

### L'ambiente terapeutico quotidiano A) Setting esterno:

rilevanza relazionale svolgendo una funzione strutturante Nell'ambiente terapeutico tutte le interazioni operatoriminori si propongono di assumere significatività e protettiva per il minore (scaffolding, holding)

Un ambiente terapeutico è orientato a ricostruire le dimensioni portanti della vita quotidiana (spazi e tempi) strutturando routine, rituali e modalità di convivenza da intendersi come luoghi simbolici per la condivisione di significati da attribuire alle azioni contingenti e reciproche

### nell'interazione supervisore/educatori Dinamiche conflittuali attive B)Setting interno:

dinamiche conflittuali nel rapporto educatore-supervisore perché la contingenza relazionale in atto sia in grado di creare discontinuità con le strutture e i modelli relazionali disfunzionali interiorizzati dall'altro (modelli operativi interni dell'attaccamento) e che vanno supervisione propone/impone un'uscita dalla collusione del "non vedere l'altro" (il minore) e quindi un richiamo alla responsabilità educativa e all'impegno nell'alleanza emotiva con l'altro e all'assunzione di una prospettiva processuale che a partire dalla Il processo di non collusione con i vissuti degli operatori attiva riconosciuti, accolti e trasformati;

### Prendersi cura nella conflittualità

rivolta all'educatore rinunciando alla collusione con i suoi rimanda al necessario contesto formativo contingente) e riportando sulla scena principale l'altro, la sua richiesta, riuscire comunque ad attivare una dimensione di "cura" La realizzazione di questo processo implica la capacità di vissuti (proprio per evitare il rischio della collusione si suoi bisogni, la progettualità che va perseguita per effettuare un corretto intervento di aiuto

# Sistemi di alleanza

processo di restituzione all'educatore delle dinamiche conflittuali rese attive nella dinamica supervisore/educatore dove il supervisore si processo impone attenzione e comprensione da parte dell'educatore per i bisogni del bambino reale ma l'educatore si sottrae a queste supervisore per il suo sé bambino che emerge conflittualmente nelle L'alleanza di lavoro con l'équipe educativa è la risultante di un rende portavoce delle istanze del bambino reale e in questo richieste pretendendo a sua volta ascolto e attenzione da parte del interazioni con il supervisore e nelle interazioni con bambini/adolescenti reali.

rivolta all'educatore (accoglienza e riconoscimento delle conflittualità in atto) e riconoscimento dei bisogni del bambino/adolescente in Un'alleanza di Iavoro equilibrata (holding e restituzione dei processi in atto all'educatore) è il risultato di un equilibrio tra funzione di cura

### Sistemi di alleanze disfunzionali supervisore/educatori

degli Se tale integrazione è assente o non realizzata le modalità interattive e i conseguenti agiti pongono il supervisore nella condizione di "contenitore" delle proiezioni dei conflitti non risolti da parte educatori.

prevalente con la dimensione professionale e razionale Alleanza non equilibrata centrata sul ruolo (alleanza dell'interazione: distanziante dagli affetti). Riconoscimento dei sistemi di alleanza attivi tra educatori e minori

narrativi prevalenti fanno da scenario alle riconoscere e restituire agli educatori elementi di consapevolezza su quali sistemi di alleanza sono attivi nelle interazioni educative e quali temi relazioni in comunità. Sostenere il processo corretto di analisi della domanda

effettuare un'analisi della domanda che colludere con la domanda istituzionale. proviene dall'altro: istituzione inviante, comunità, minore, famiglia) senza

Riconoscimento dei modelli/stereotipi dominanti e loro destrutturazione

culturali dominanti (es. madre comunque buona, genitori comunque migliori dei non genitori, segreti e complicità etc) discontinuità con alcuni stereotipi restituzione del dato di realtà in

- Progettare un intervento sul minore a partire dalla capacità di instaurare un'alleanza emotiva con lo stesso.
- mparare a far riconoscere all'educatore le tematiche minore e aiutare l'educatore a sostenere il minore cruciali della narrativa relazionale personale del
- Aiutare l'educatore a garantire la necessaria regolazione al bambini nel rispetto della sua età e delle sue competenze

- Aiutare l'educatore a garantire protezione
  - sintonizzarsi affettivamente con le richieste emotive del Aiutare l'educatore a bambino

- raggiungimento di tappe evolutive del funzione genitoriale anche simbolica) Aiutare l'educatore a prevedere il bambino (funzione predittiva della
- Aiutare l'educatore a favorire nel bambino la costruzione di schemi dell'"essere con" (funzione rappresentativa della genitoralitài)

- Aiutare l'educatore a dare dei limiti (format)
- contenuto pensabile alle percezioni e alle sensazioni che all'inizio sono prive di spessore psichico (funzione significante Aiutare l'educatore a dare un della genitorialità)

una storia condivisa con il minore continuità tra passato, presente e in cui il bambino possa sentirsi Aiutare l'educatore a costruire dinamicamente proiettata alla parte attiva inclusa e futuro

#### **CLINICA ALLE EQUIPE EDUCATIVE** NELLE COMUNITA' PER MINORI FORMAZIONE E SUPERVISIONE

Paola Bastianoni\*

Alessandro Taurino\*\*

Federico Zullo\* \*Università degli Studi di Ferrara

\*\*Università degli Studi di Bari

Dimensioni costitutive di uno specifico modello integrato di formazione e supervisione alle comunità educative con una particolare torsione:

l'analisi dei processi dinamici, relazionali e simbolici che sono attivi nel contesto quotidiano delle comunità per minori

E un preciso modello teorico Tale approccio risponde non solo ad stessa, modello formazione e supervisione determinato (pratico) di comunità. anche ad preciso

Che cosa è la comunità per minori?

Quali dinamiche è possibile trovare in comunità?

Perché parliamo di integrazione tra formazione e supervisione?

### Il modello di comunità

### La comunità come ambiente terapeutico globale

(Winnicott, 1965; Bettelheim, 1950; Redl e Wineman, 1951)

# Ambiente terapeutico globale

Vita quotidiana

Stabilità relazionale come base sicura

interazioni Strutturanti

> Fattore di protezione vs fattori di rischio

ambiente fisico curato, rassicurante e personalizzato

rituali connotati in senso "relazionale"

routine

#### Comunità

Sistema relazionale

intersoggettività

condivisione di stati interni

(intracontestuali) e dei meccanismi di simbolizzazione Gli esiti di tale condivisione: fattori di comprensione ed relazionali dinamiche affettiva del contesto di interazione. delle interpretazione

# La realizzazione dell'intervento riparativo e terapeutico

contenimento emotivo

restituzione dei processi emotivo-affettivi in atto

ascolto empatico

(esplicita ma soprattutto latente/implicita), corretta analisi della domanda

### Setting interno

Modelli culturali, rappresentazioni, emozioni e vissuti degli operatori

#### Modelli culturali

Sistemi di rappresentazione che si connotano come specifiche modalità attraverso cui gli individui concepiscono emotivamente e fanno esperienza del proprio universo/mondo relazionale interno ed esterno Prodotti socio-cognitivo-emotivi che, sintetizzando dimensioni razionali/operative e simbolico-affettive, rappresentano le differenti modalità con le quali i soggetti di un determinato gruppo (nel caso specifico, gli operatori di comunità) strutturano il proprio pensiero, le proprie emozioni, i propri agiti, i propri schemi comportamentali.

## La dimensione triadica del Sè

Le "dinamiche triadiche" simboliche che ineriscono la soggettività dell'educatore sono relative nello specifico (da un punto di vista psicodinamico) all'interconnessione tra:

sé educatore (ancoraggio alle funzioni e al ruolo)

sè figlio (parti di sé riconosciute nel minore preso in carico)

figure

delle

(rappresentazione genitore simbolico genitoriali interiorizzate)

vissuti emotivi/emozionali nuclei rappresentazionali

### Dimensioni simboliche legate al setting interno

- Conflitti non risolti tra le differenti parti di Sé.
- Ancoraggi motivazionali
- tipologia di Relazione tra sistemi di ancoraggio e intervento
- Sistemi di alleanza

## Conflitti non risolti- integrazione tra le differenti parti di Sé

nira a sostenere l'adulto educatore delle diverse dimensioni interne del Sé nell'integrazione delle diverse dimensioni incerno dell'adulto che si attivano nell'interazione con il minore (bambino reale) mira La formazione

Se tale integrazione è assente o non realizzata le modalità interattive e i conseguenti agiti pongono il minore nella condizione di adultizzazione riparatoria verso l'adulto che in lui ritrova a livello proiettivo il suo sé bambino in conflitto con il sé adulto.

# Lavoro sugli "ancoraggi" motivazionali

Il lavoro sugli ancoraggi consente di rendere espliciti e manifesti agli educatori i sistemi impliciti che veicolano l'azione e l'intervento educativo.

Le principali tipologie di ancoraggio sono:

- □ ancoraggio al ruolo professionale in senso istituzionale;
- □ *ancoraggio ad altri ruoli* (bambino/figlio/a, materno, insegnante/guida, sorella più grande, amico/a; salvatore;
- □Ancoraggio alle emozioni;

alle □Ancoraggio alle esigenze del bambino reale e emozioni

# Esempi di specifiche tipologie di ancoraggio

#### Simmetria

Confidenza e segreto

Inclusione-esclusione

Trasgressione

Collusione sull'emozione

"educatore": risposta comunicativa asimmetrica e se l'emozione è "arrabbiato" diventa un rapporto di potere ed attiva la punizione (mi arrabbio, ti punisco) "educatore"/amico (dimensioni che confliggono) la risposta può essere: "mi uniformo all'idea di dare con il modello di "amico", le punizioni le faccio dare al mio collega, per cui rimango emotivamente aderente al livello di amico, ma risolvo il conflitto regole e punizioni" ma poiché queste confliggono sul livello istituzionale (faccio salvo quel piano) chiedendo all'altro di punire.

## Esempio ancoraggio integrato:

a vedere il bambino ferito che è in me con la risposta emotiva adeguata alla Ancoraggio sui vissuti emotivi che porta non deve comportare la confusività dei contingenza/attualità relazionale ruoli e delle dinamiche collusive

#### Lavoro sull'integrazione tra sistemi di ancoraggio e tipologia di intervento

- stile normativo ruolo professionale di tipo istituzionale
- intervento estemporaneo ed improvvisato o emozione contingente: caotico

- ruoli: Insegnante intervento di tipo scolastico/didattico/cognitivo legato agli apprendimenti);
- amico intervento simmetrico e tendenzialmente collusivo;
- intervento normativo/valoriale salvatore

## Sistemi di alleanza

riconoscimento dei bisogni dell'altro (<mark>sé</mark> genitore simbolico), riparazione delle L'alleanza emotiva equilibrata (holding e proprie ferite/tradimenti/esclusioni (<mark>sé</mark> restituzione dei processi in atto al bambino come risultato di un equilibrio tra funzione protettiva (sé educatore), figlio)

## Sistemi di alleanze emotive disfunzionali

- tipo istituzionalizzante (alleanza prevalente con il sé educatore: distanziante dagli affetti). equilibrata non ☐ Alleanza
- (alleanza prevalente con i nuclei emotivi Alleanza non equilibrata di tipo collusivo bambino Sé, del rielaborati dell'educatore). nou

## La supervisione

	Progettare un intervento sul minore a partire dalla capacità di instaurare un'alleanza emotiva con lo stesso. Imparare a far riconoscere all'educatore le tematiche cruciali della narrativa relazionale personale del minore e aiutare l'educatore a sostenere il minore
	Aiutare l'educatore a garantire protezione
	Aiutare l'educatore a sintonizzarsi affettivamente con le richieste emotive del bambino
	Aiutare l'educatore a garantire la necessaria regolazione al bambini nel rispetto della sua età e delle sue competenze
_	Aiutare l'educatore a dare dei limiti (format)
	Aiutare l'educatore a prevedere il raggiungimento di tappe evolutive del bambino (funzione predittiva della funzione genitoriale anche simbolica)
	Aiutare l'educatore a favorire nel bambino la costruzione di schemi dell'"essere con" (funzione rappresentativa della genitoralitài)
	Aiutare l'educatore a dare un contenuto pensabile alle percezioni e alle sensazioni che all'inizio sono prive di spessore psichico (funzione significante della genitorialità)
	Aiutare l'educatore a costruire una storia condivisa con il minore in cui il bambino possa sentirsi parte attiva inclusa e dinamicamente proiettata alla continuità tra passato, presente e futuro

# Riferimenti bibliografici

- EMILIANI F., BASTIANONI P. (1993), Una normale solitudine, Carocci,
  - Bastianoni P. (2000), Interazioni in comunità, Carocci, Roma.
- BASTIANONI P., TAURINO A. (2007) (a cura di), *Famiglie e genitorialità oggi. Nuovi significati e prospettive*, Edizioni Unicopli, Milano. BASTIANONI P., FRUGGERI L., Processi di sviluppo e relazioni familiari, Edizioni Unicopli, Milano 2005.
  - CODISPOTI O. ,BASTIANONI P., TAURINO A. (2008) (a cura di), Dinamiche relazionali e interventi clinici. Teorie, contesti e strumenti,
- ZULLO F., BASTIANONI P., TAURINO A. (2008), *La deistituzionalizzazione dei bambini e degli adolescenti in una prospettiva psicosociale e psicodinamica*, in "Rassegna bibliografica", Centro Nazionale di Documentazione e Analisi Infanzia e Adolescenza, Istituto degli Innocenti di Firenze, n. 3/2008. Carocci, Roma.
  - BASTIANONI P., TAURINO A. (a cura di), Comunità per minori. Modelli di formazione e supervisione clinica, Carocci, Roma.



Formazione autunnale Consulta Diocesana Genova - 12/13 novembre 2009

### La funzione riparativa della Vita quotidiana in comunità Paola Bastianoni e Federico Zullo

Dipartimento di Scienze Umane

Università di Ferr<mark>ara</mark>



### Introduzione

- funzione strutturante dell'ambiente sullo sviluppo affettivo, sullo sviluppo del Sé, o su quello che da Winnicott viene definito *sviluppo emozionale primario.*
- I concetti winnicottiani di *holding* (che favorisce il processo di integrazione nella direzione dell'Io sono), di *handling* (che favorisce la personalizzazione, quella saldátura tra psíche e soma che consente lo sviluppo del sentimento che si ha della l'attualità di ambienti che oggi si pongono ancora l'obiettivo di intervenire terapeuticamente nella vita quotidiana. propria persona), come quello di *ambiente terapeutico alobale* di Bettelheim sono essenziali per presentare





deprivazione/maltrattamento

#### ricreando

ricostruisce ed attualizza le primarie funzioni strutturanti fallite, riparando ai precoci fallimenti ambientali causa un ambiente terapeutico che recupera, di privazione o deprivazione.

#### Livelli di intervento da parte della comunità

dimensione simbolica della comunità

funzioni protettive e strutturanti



# FILONI DI STUDIO

RELATIVI ALLA "CARATTERIZZAZIONE" DEL MINORE IN COMUNITA'

(Key question: chi sono i minori in comunita?)



#### (Psicopatologia Classica) Deprivazione

- distruzione dei legami con la figura materna o con un suo sostituto o addirittura in caso di mancanza Filone centrato essenzialmente sull'idea della deprivazione (deprivation) subita in caso di totale di un legame affettivo (privation).
- L'accento è posto sulla relazione madre-bambino e l'oggetto d'amore o sul non aver mai avuto la sulle conseguenze dell'aver amato e perduto possibilità di essere amato e amare.



## Focus centrale

- nfanzia quali elementi costitutivi e indispensabili per la crescita umana e le consequenze della loro Il tema centrale concerne il ruolo fondamentale assunto dai legami di attaccamento nella prima perdita o della loro completa assenza.
- Questo filone di studi dimostra, in maniera indiscutibile, il peso dell'*ambiente* sui processi di crescita; *ambiente* inteso in primo luogo come sistema di relazioni significative e strutturanti la realtà interna e la rappresentazione della realtà esterna



# Consequenze evolutive

affetto, comportamenti aggressivi, disturbi nel (tendenze antisociali), mancanza di amicizie o reattivo dell'attaccamento i cui sintomi sono: contatto visivo e nel linguaggio, bugie e furti *La deprivazione* può comportare un disturbo mancanza di capacità di dare e ricevere rapporti significativi stabili, consistenti problemi di controllo.





attaccamento primario a seguito del rifiuto e della è caratterizzata dal fallimento iniziale di qualsiasi fisicamente presente, ma la relazione con il figlio verificarsi e permanere anche quando la madre è capacità empatica e di contenimento (holding). separazione dalla madre: un rifiuto che può Il disturbo è dovuto alla mancanza di un



# Consequenze evolutive

- » La conseguenza maggiore della mancata costruzione di legami nell'infanzia è l'incapacità di instaurare relazioni significative nella vita successiva.
- psicopatologia caratterizzata da mancanza di emozionale di entrare in una relazione colpa/responsabilità e dalla difficoltà » Ciò si accompagna ad una forma di affettività, vergogna o senso di empatica con gli altri.
- dunque, come i principali esiti disadattivi del » Le *difficoltà di relazione* si configurano, quadro di deprivazione sopra descritto



## Il maltrattamento

- La più recente letteratura sul maltrattamento infantile (Di Blasio, 2000) è impostata secondo l'orientamento classico della psicopatologia, il cui focus è rivolto alla storia individuale del soggetto e al danno subito.
  - Ciò che differenzia le due prospettive è che mentre le ricerche del primo orientamento studiano gruppi di individui che crescono in ambienti diversi caratteristiche dei contesti di sviluppo, le ricerche del secondo, con un approccio più clinico, si focalizzano quasi esclusivamente sulla persona con un'ottica fortemente centrata sulla relazione fra individuo e
- In questo senso assumono rilievo la precisazione diagnostica della tipologia del danno subito e i fattori di rischio o di protezione che possono amplificare o ridurre il danno psicologico, fattori intesi non tanto come opportunità o condizioni di vita, ma quali caratteristiche individuali dei
- insorgenza, la relazione che intercorre fra chi lo ha messo in atto e chi l'ha subito, la cronicità, come distorsione permanente nello sviluppo, oppure Diventano importanti allora la subtipologia del maltrattamento, l'età di verificarsi della violenza in maniera improvvisa e acuta.



#### Conseguenze del maltrattamento

Se si prende in considerazione le descrizioni di bambini e adolescenti

nel lungo periodo, esiti nella devianza e nella psicopatologia quest'ultime, che accomunano le storie di tutti i minori difficoltà sociali ed emozionali, comprensive di ostilità, che hanno subito *maltrattamenti fisici, trascuratezza* presenza di problemi scolastici e nell'apprendimento in carico ai servizi sociali) troviamo l'unanime e/o maltrattamento psicologico (condizioni, connessi a ritardi dello sviluppo intellettivo; aggressività, passività; bassa stima di sé e, conclamata.





presentare un temperamento difficile e, impulsività e rabbia Crittenden (1985) sotto stress, manifestano accentuata passivi, senza difese, con significativi ritardi dello sviluppo e disarmati in condizioni di stress, mentre quelli maltrattati fisicamente sembrano



### maltrattamento psicologico Consequenze del

nell'apprendimento, depressione, ritardi evolutivi, rilevate molte aree compromesse che coprono una mancanza di fiducia negli altri, dipendenza, forme Nell'ambito del *maltrattamento psicologico* vengono vastità di sintomi a breve e a lungo termine quali: disturbi dell'alimentazione, bassa stima di sé, instabilità e ridotta sensibilità emozionale, di accentuata incompetenza e difficoltà uso di droga ed altri ancora.



#### Aree dello sviluppo compromesse

di attaccamento e della capacità di coinvolgimento competenze sociali, delle competenze cognitive e ripresenta sistematicamente a carico del legame in relazioni affettive, dell'adattamento e delle Pur nella grande variabilità delle configurazioni sviluppo più frequentemente compromessa si individuali, la costellazione delle aree dello dell'apprendimento.



### Comunità

che qualunque struttura di accoglienza per bambini, adolescenti, giovani adulti che Sulla base degli elementi descritti ne deriva hanno subito un danno evolutivo a seguito problema di riprodurre tale funzione in relazione all'età dei soggetti e al ritardo attaccamento nell'infanzia, deve porsi i della mancanza o della distorsione dēlla funzione strutturante delle relazioni di evolutivo presentato.



## Organizzazione della comunità

soggetti ospiti e la loro stabilità per la formazione modello teorico di riferimento e la progettazione permanenza, il numero degli adulti in rapporto ai organizzativa stessa della struttura sul singolo La comunità deve essere organizzata su specifici criteri quali **l'età dei minori e**, in funzione di di legami significativi, l'integrazione fra un questo aspetto, la valutazione dei tempi di e sul disturbo specifico manifestato.



### La prospettiva contestualista

Le problematiche di disadattamento presentate dai soggetti deprivati/maltrattati

(minori/adolescenti/giovani adulti) possono essere fornisce, nei diversi contesti di vita, in cui i minori radicalmente *contestualista* che oltre alla qualità supportiva che la struttura della vita quotidiana meglio affrontate se si adotta una prospettiva delle relazioni, tenga presente la funzione crescono.



### Modelli teorici di riferimento

Questo modello di riferimento coniuga contributi

- dell'approccio Interattivo-Costruzionista
- della Microsociologia della Vita Quotidiana
- dell'approccio *Ecologico/Contestualista* 
  - della Psicopatologia Evolutiva



### costruzionista e micosociologia Approccio interattivodella vita quotidiana

- Tali approcci vedono i soggetti quali attori del processo di costruzione del Sé e della realtà attraverso le interazioni.
- come un incessante processo dialettico, e la vita quotidiana si presenta come una realtà soggettivamente significativa, ma nello Secondo tali approcci la realtà individuale e sociale si configura stesso tempo riconosciuta e riconoscibile in modo coerente e oggettivo (Best, 1995).
  - realtà interna ed esterna, l'approccio interattivo-costruzionista ritiene che la realtà sociale, così come i significati da attribuire Rispetto al problema della costruzione e della conoscenza della věngono costruiti proprio nelľambito delľinterazione (Berger, Luckmann, 1966; Goffmann, 1967). agli eventi che la costituiscono o la caratterizzano, sorgono e



### ecologico/contestualista (Bronfenbrenner 1992). Modello

- relazione dell'essere umano in sviluppo con le situazioni e il Il modello ecologico si può definire come lo studio della contesto nei quali è attivamente coinvolto.
- L'uomo è al centro di una serie di anelli concentrici, ovverosia, di situazioni che esercitano un'influenza bidirezionale su di esso.
- I cerchi concentrici più esterni sono quelli che rappresentano i valori della società e della cultura, mentre quelli più interni indicano le situazioni più vicine alla persona come, ad esempio, la famiglia, i vicini e la scuola.



#### Il modello ecologico rappresenta un sistemica, attraverso le seguenti allargamento della prospettiva istanze:

- il riconoscimento dell'influenza di pensieri ed emozioni sugli elementi del sistema o sui sistemi stessi;
- manifesta nella considerazione evolutiva della persona e - il recupero della dimensione storico-temporale, che si nell'attenzione al costituirsi ed evolversi nel tempo dell'esperienza;
- l'introduzione delle variabili sociali, culturali ed educative;
- la riscoperta dell'individuo con i suoi pensieri, sentimenti, scopi, intenzioni e bisogni.



### Rapporto sviluppo/ambiente

- modificazione permanente del modo in cui un individuo percepisce e affronta il suo ambiente" Bronfenbrenner definisce lo sviluppo come *"una*
- serie di bambole russe environmental systems: microsystem, "Lo stesso autore definisce l'ambiente "ecologico" "come un insieme di strutture incluse l'una nell'altra, simili ad una mesosystem, exosystem, macrosystem)
- "Lo sviluppo di un individuo è profondamente determinato da eventi che si verificano in situazioni ambientali in cui l'individuo stesso non è neppure presente"



# Psicopatologia Evolutiva

La Psicopatologia sottolinea l'importanza delle condizioni, intese quali fattori di rischio e di protezione, che sostengono le forme dell'adattamento e del disadattamento.

### Assunti di base

- Ogni forma di psicopatologia si presenta in un soggetto in via di sviluppo e la fase evolutiva del soggetto è determinante per comprendere le origini e le manifestazioni del disturbo.
- Ogni forma di psicopatologia è definita in riferimento a standard normativi derivati dai sistemi di norme proprie ai diversi ambienti socio-
- Ogni forma di psicopatologia è influenzata da complesse interazioni gene-cultura.
- poiché la maggior parte dei quadri psicopatologici riconosce una molteplicità di cause, è utile descrivere il quadro in termini di percorsi devianti o di traiettorie di sviluppo.
- lo studio dell'adattamento è importante per comprendere la

## Ambiente terapeutico globale

Wineman, 1951) **sottolinea** l'importanza della *vita* globalità per realizzare l'intervento riparativo e terapeutico, **rifiutando** la separazione fra un (Winnicott, 1965; Bettelheim, 1950; Redle quotidiana come luogo "pensato" nella sua setting "a parte" deputato all'intervento L'idea di **"ambiente terapeutico globale"** psicoterapico.



## La regressione

regressione come elemento di autocura e sostiene sottomissione e per ritrovare la spontaneità dello maltrattato un ambiente adeguato a permettergli di perdere le acquisizioni fatte per costrizione e la necessità di procurare al bambino deprivato o riprende proprio i temi di Winnicott relativi alla La formulazione più esaustiva di questo concetto sviluppo e della fiducia nel mondo esterno.



## Funzione riparatoria dell'ambiente

- autoguarigione se in un successivo momento dello sviluppo l'ambiente fornisce al bambino ciò che gli Secondo Winnicott le psicosi sono capaci di è mancato nei primi momenti della vita.
  - "La regressione rappresenta la speranza dell'individuo psicotico che certi aspetti dell'ambiente che in origine fallirono possano essere rivissuti e che questa volta l'ambiente riesca, invece di fallire, nella sua funzione di favorire la tendenza naturale dell'individuo a svilupparsi e a maturare"



## Accezioni del termine "terapeutico"

- Il concetto di "*terapeutico"* vuole sottolineare, in maniera specifica, la possibilità dell'ambiente di promuovere rilevanti processi di cambiamento.
- Alcune accezioni che in tale prospettiva il termine *terapeutico* viene ad assumere:
- 1) l'adattamento alla fase evolutiva e al retroterra culturale dei minori
- 2) l'elasticità che permette la regressione e garantisce quelle modifiche organizzative e relazionali necessarie ad ottemperare alle esigenze mutevoli dei giovani ospiti durante le diverse fasi del processo di cambiamento;
- 3)il fatto che tutto lo spazio sociale della vita di comunità, inteso sia come relazioni sia come attività, assuma un possibile ruolo "riparativo/riparatorio";
- 4) il riconoscimento all'ambiente di componenti protettive in grado di sostenere uno sviluppo ed un mutamento che superino il livello di progettazione orientato alla patologia. La funzione protettiva deve mostrarsi in grado di modificare la traiettoria di vita intrapresa dal soggetto nella condizione di rischio.

## strutturazione dell'IO Vita quotidiana e

occasioni di supporto alle carenti funzioni psicodinamica) sulla regolamentazione terapeutico si focalizza l'attenzione della vita quotidiana per costruire Attraverso il concetto di ambiente (all'interno di un'interpretazione dell'Io.





## Key questions

- Come si caratterizza un ambiente terapeutico?
- Quali sono le sue dimensioni fondamentali?
- figure strutturanti dell'intervento sui - Chi sono gli attori che fungono da minori con funzioni "terapeutiche"?



## terapeutiche del quotidiano Caratteristiche

hanno rilevanza terapeutica. Ogni aspetto dello spazio fisico e ogni sua modalità di funzionamento è finalizzata a far sentire il soggetto "a casa sua." Nell'ambiente terapeutico tutti i momenti della giornata

Jn ambiente terapeutico cerca di ricostruire le dimensioni portanti della vita quotidiana (spazi e tempi) all'interno della quale si strutturano routine e regole.

L'azione strutturante della vita quotidiana riconosciuta e prevedibile rende possibile la coordinazione delle interazioni *tramite* azioni abitudinarie, ossia azioni:

dotate di senso per tutti i partecipanti

rilevanti sul piano psicologico per la loro funzione di supporto alla costruzione



## La protezione esercitata dal quotidiano

perché "la quotidianità protetta" implica rassicurazione; è facilmente riconoscibile attenzione proprio alla vita quotidiana ripetitività, prevedibilità, familiarità e ed è rappresentabile a livello mentale. Una comunità protettiva rivolge la sua



# Regole, routine, rituali

- I **rituali** sono interazioni sociali schematizzate *che includono* **una prescrizione** di ruoli, **un'attribuzione** di significati; **ricorrono** in tempi e luoghi prevedibili, **forniscono** all'individuo un senso di identità all'interno di un più ampio gruppo.
  - elemento organizzatore dello stile di vita familiare forniscono una **Le routine** diventano rituali *quando* oltre alla funzione pratica di rappresentazione simbolica dell'identità familiare.
- in routine (il pranzo, la cena, i tempi dei compiti, andare a letto, alzarsi, etc.) **ma** occorre valutare quanto questi momenti dell'azione ripetuta e ritualizzata diventano il luogo della negoziazione e della condivisione di significati. Tutte le comunità si danno regole, tutte strutturano la quotidianità
  - Regole, routine e rituali possono essere i punti forti di una realtà imposta o viceversa i tasselli di una costruzione condivisa.



### *interattive* in comunità Esempio: Sequenze

- L'adolescente lancia una provocazione aggressiva all'adulto e conoscenza condivisa che, per essere accettato e reso saliente sul piano soggettivo *ha bisogno di essere* sperimentato nella costruzione intersoggettiva di ' "essere il richiamo di quest'ultimo al rispetto di norme di ordine generale che regolano il vivere civile, il rispetto fra **si fa riferimento** ad un livello codificato e formale della con", in una relazione.
- entrambi i partner *mentre* il solo richiamo ad aspetti formali non può che essere vissuto come un'ulteriore Si può chiedere di rispettare qualcosa che è stato costruito insieme in una relazione che ha valore provocazione per chi non si è mai sentito accolto e rispettato



## Funzionamento dell'ambiente terapeutico quotidiano

routine funzionano come luoghi consolidati l'attenzione sull'acquisizione da parte dei sociali che si ancorano ad una complessa minori o giovani adulti di competenze struttura interattiva in cui regole e della condivisione di significati e di In ambiente terapeutico focalizza reciproche azioni.



### Regolazione del quotidiano

- Il quotidiano è il mondo delle abitudini, del familiare, della continua negoziazione di significati, obiettivi e relazioni
- Per gli adulti il quotidiano è il luogo del ripetitivo, dell'ovvio, del banale, di atti compiuti senza rendersi conto, ma per i bambini l'ovvio non è ancora sedimentato, e ripetizione, familiarità sembrano essere le dimensioni che regolano processi di apprendimento.
- soddisfazione dei bisogni emotivi ad esse connessi si realizzano nelle interazioni quotidiane con partners familiari. bambini di capire i sentimenti e i comportamenti degli altri, il comprendere il funzionamento delle regole sociali e la L'acquisizione di quelle competenze che consentono ai



# Adulti significativi

- importanti per il bambino in quanto influenzano profondamente lo sviluppo del Sé, potendo promuovere o ridurre il suo stato di benessere (Sullivan, 1953). Il termine "altro significativo" utilizzato originariamente dalla teoria interpersonale della psichiatria indica *quelle persone*
- Tutta l'esperienza infantile è organizzata in modelli relazionali che, al pari delle strutture cognitive dei modelli operativi interni, previsione che guidano la percezione delle relazioni presenti e future in tutto l'arco della vita. vengono conservati nel sistemā Sé sotto forma di memoria o
  - Questa definizione di "Altro significativo" molto prossima se non proprio coincidente a quella di "figura di attaccamento" va completata attraverso il richiamo, in una prospettiva interattivocostruzionista, alle funzioni di **tutoring, scaffolding e frame**.



## Scaffolding

- difficoltà, acquisire conoscenze e competenze che L'azione tutoria, strutturante e supportiva degli adulti rivolta a mettere in grado coloro che ne non sarebbero in grado di realizzare da soli. sono coinvolti, di svolgere compiti, superare
- all'esperienza diretta e concreta che quest'ultimo Funzioni di strutturazione che l'adulto compie nei conoscenza da parte del bambino e si riferiscono confronti del processi di costruzione della fa dell'interazione con l'adulto.



### Format

- forma standardizzata di azione congiunta in un contesto comunicativo.
- Non è lo scambio in sé ma la sua struttura di base.
- sia in grado di elaborare una conoscenza di sé e Questi concetti individuano come indispensabile l'adulto deve fornire al bambino perché questi la funzione di supporto ed "impalcatura" che del mondo.



### Funzioni che gli *adulti significativi* (educatori di comunità) devono assolvere

- **Per i bambini più piccoli** è quello di *bisogno di relazione* che, **insieme a quello di competenza e autonomia** rappresenta il primo tra i tre bisogni psicologici fondamentali del sistema del Sé (Connell, 1990).
- Nell'impostazione teorica di Connell il sistema del Sé è un set di processi di valutazione attraverso cui il Sé valuta il grado in cui i bisogni psicologici vengono soddisfatti dall'ambiente circosfante.
- Se alla base di bisogno di relazione si pone il processo di attaccamento, tale bisogno riflette la necessità di sentirsi legato con sicurezza agli altri e di sperimentare se stesso come meritevole d'amore e capace di amare.
  - costruisce nel corso delle relazioni, il rapporto che egli instaura con altre figure attiva tali modelli e le percezioni riferite dai bambini potrebbero permettere di valutare in quale modo i bisogni psicologici del bambino siano Dal momento che, secondo il processo di attaccamento, questo tipo di informazioni è incorporato nei modelli del Sé e dell'altro che l'individuo



significato attribuito alla propria condizione di Processo di funzionamento protettivo della comunità il cambiamento nella definizione di sé e del svantaggio

- misura in cui svolge una funzione strutturante nei confronti del Sè e delle competenze sociali e cognitive del soggetto. La comunità si configura come fattore protettivo nella
  - colpa sono una costante dei bambini deprivati e maltrattati, Dato che la bassa autostima, il sentimento di vergogna e di l'organizzazione del quotidiano dovrebbe essere rivolta all'aumentare il sentimento di efficacia e di valore



## Perturbare

- inequivocabile, quella terapeutica che contiene, fin dall'etimologia del termine, un significato di cambiamento che corrisponde ad una perturbazione delle aspettative e Tra le funzioni della comunità spicca, in maniera della realtà relazionale vissuta dal soggetto
- condizioni per un approccio alla relazione e, quindi al proprio sé, capace di spezzare antichi cliché attraverso la trasmissione di aspettative positive che favoriscono un ritorno di fiducia e contenimento, rispetto alla propria "Perturbare", in questo caso, significa disconfermare una percezione negativa di sé, ingabbiata entro ruoli e codici stereotipati, avvertiti come immutabili, e creare le percezione di sé e in relazione all'altro.



# Processi protettivi

La comunità attiva un processo di protezione quando è in grado

a) ridurre l'impatto del fattore rischio tramite la riduzione del tempo di esposizione del minore a situazioni che implicano stress e disagio emotivo.

predisposto l'allontanamento del minore dal suo ambiente familiare, tramite un dosaggio molto oculato nella frequenza dei rapporti con la famiglia e costituendosi come presenza mediatrice nei momenti di passaggio tra comunità e famiglia, attraverso la presenza stabilizzante degli educatori In questo senso, la comunità deve accogliere attentamente il mandato del Servizio sociale o del Tribunale che ha



## Ciò non significa

genitore-figli o allontanarli definitivamente distanza e del riavvicinamento, nel rispetto danno subito necessari alla ridefinizione di minore, dei suoi tempi di elaborazione del l'uno dall'altro, ma, regolare i tempi della dei bisogni di protezione manifestati dal impedire la libertà della comunicazione sé e della propria storia.



#### b) ridurre l'impatto del fattore rischio attribuisce alla condizione sfavorevole significato che il minore stesso tramite un cambiamento del

- Occorre che la comunità mostri la propria capacità nell'offrire sostegno psicologico alla paure manifestate dai ragazzi verso la propria famiglia e, contemporaneamente, consenta ai ragazzi di poter rielaborare positivamente le figure parentali per riguadagnarle nel proprio scenario nterno.
- Nella gran parte dei casi a questa ridefinizione di sé in rapporto a chi si è stati e con chi, va affiancato il sostegno diretto al superamento dell'etichettamento sociale che, segnalando diversità presunte o reali, interviene ad aggravare una situazione già molto dolorosa e compromessa.



### c) ridurre o limitare la catena di reazioni negative.

- risposte abbandoniche (adozíoni o affidamenti a cui seguoño inserimenti tardivi in comunità o istituzionalizzazioni), l'accumularsi del ritardo scolastico, l'aggravamento delle difficoltà relazionali alle quali conseguono, inevitabilmente, successive problematiche nelle relazioni intime con il partner e con i figi. In questo senso va diretto ogni sforzo per evitare il sussequirsi di
- Una corretta valutazione da parte degli enti competenti delle condizioni di disagio iniziale e un'altrettanto accurata risposta sulle soluzioni più indicate, consente alla comunità di intervenire con una progettazione individuale, sensibile al recupero dei danni presenti, integrata con gli altri interventi diretti all'ambiente familiare, e finalizzata ad impedire quelle condizioni di trasmissione intergenerazionale del danno a cui vanno addebitati, come è ormai assodato, esiti evolutivi infausti;



#### sentimento positivo relativo alla stima di sé e all'efficacia d) favorire l'instaurarsi di un personale.

l'educatore si caratterizzi come "base sicura", in grado di promuovere in ogni ragazzo una personale capacità progettuale, incrementando la sua sicurezza nel futuro e Il cambiamento nell'immagine di sé, nella percezione della l'approvazione e l'accoglienza; e, infine, rendendo ai suoi occhi possibili anche nuovi e più complessi obiettivi attraverso l'esercizio del tutoring e dello scaffolding. propria efficacia e competenza, risultato di una co-costruzione di storie affettivamente ricche e solide, richiede alla comunità di farsi garante della stabilità relazionale dell'ambiente, affinché la relazione con rendendo manifesti i successi da lui ottenuti con

Tutto ciò è possibile solo dove vengano fornite al minore nuove opportunità relazionali e sociali.

# Tensione al cambiamento

l'ambiente d'origine e in tensione verso la definizione di un A tale proposito, va ribadita la novità relazionale dell'intervento di comunità, in netta discontinuità con futuro diverso

questa tensione al cambiamento, resa visibile dalla cura degli ambienti, dalla qualità e dall'attenzione alla cura personale e L'ambiente della comunità non può che essere espressione di alla cucina, dal benessere della vita quotidiana, dalla possibilità di frequentare nuovi amici e nuove situazioni e di essere impegnati in attività diverse e stimolanti in grado di attivare nuovi canali di espressione personale e di elicitare vissuti emozionali diversi





Bastianoni P. Taurino A. (2009) Le comunità per minori . Carocci Faber , Roma.

Bastianoni P.(2000) Interazioni in comunità. Carocci, Roma.

solitudine, Emiliani F., Bastianoni P (1993), Una normale Carocci, Roma. Di Blasio P. (2000) *Psicologia del bambino maltratto,* Il Mulino, Bologna





