

# L'esperienza della comunità per minori «La Viarte»

Martina Visentin  
Università degli Studi di Padova

*Lo studio di caso qui presentato entra nella quotidianità di una comunità per minori e ne analizza le pratiche educative. La metodologia utilizzata è di tipo qualitativo. Per entrare nella cultura della comunità e per rilevare le pratiche educative capaci di re-immettere ciascun minore in un percorso di vita positivo, sono state utilizzate l'osservazione partecipante e interviste in profondità e di gruppo. Lo studio di caso ha evidenziato una funzione di «genitorialità simbolica» svolta dagli educatori della comunità come elemento positivo da cui partire per la ricostruzione del percorso di vita di ciascun minore grazie all'esperienza di un legame capace di donare e nutrire «vita buona». La scelta di educare attraverso questa modalità si fonda sul convincimento che nessuno diventa uomo da solo. E che il processo educativo diventa umanizzante lì dove può rigenerarsi il legame fra giovane e adulto.*

## Parole chiave:

Comunità per minori – Affidamento – Genitorialità.

## Introduzione

Secondo gli ultimi dati Istat, i minori accolti in comunità educative sono aumentati di circa il 40% rispetto all'ultima rilevazione del 2006,<sup>1</sup> dato che è addirittura triplicato se si guarda agli ultimi dieci anni. L'aumento riguarda sia i minori

---

L'autrice desidera ringraziare: il prof. Andrea Maccarini, con cui grazie a questo studio di caso ha cominciato a discutere di educazione e oltre; d. Loris Benvenuti, per questa inedita opportunità e tutto ciò che ne è derivato. Una parte del contributo è stata presentata il 17.03.2012 al Convegno Nazionale AIS sul capitale sociale e l'educazione.

<sup>1</sup> [www.istat.it/it/files/2013/07/Statistica\\_report\\_I\\_minorenni\\_nelle\\_strutture\\_della\\_justizia\\_2\\_luglio\\_2013](http://www.istat.it/it/files/2013/07/Statistica_report_I_minorenni_nelle_strutture_della_justizia_2_luglio_2013) (ultimo accesso novembre 2013).

italiani che quelli stranieri, sebbene tra gli italiani sia più consistente. Diventa allora fondamentale capire che cosa succede dentro una comunità. Che cosa accade a un minore quando entra in una comunità? Vi è un progetto educativo? E se sì, che cosa prevede? Quale idea di persona vi è in esso? Riconoscendo l'inesauribilità della problematica e la difficoltà di entrare nella complessa area della tutela minorile, il seguente lavoro tenta — pur nella estrema specificità del caso — di indagare il modello educativo che può emergere all'interno di una comunità, evidenziandone punti di forza e punti di debolezza, nella consapevolezza che maturare pratiche in cui saper coniugare conoscenze teoriche e metodologiche con la riflessione sull'esperienza è — oggi più che mai — fondamentale per il lavoro sociale.

*Lo sfondo in cui ci muoviamo: tendenze strutturali e culturali*

Vivere l'adolescenza oggi significa sostanzialmente attraversare un terreno dai confini labili e incerti. E spesso significa attraversarlo in solitudine, data la crisi delle forme contemporanee di socialità.<sup>2</sup> Non è un caso che l'etimologia<sup>3</sup> ci suggerisca come l'adolescente, per crescere e diventare adulto, necessiti di un qualcuno o un qualcosa che lo faccia crescere, diciamo di un nutrimento. Una *auctoritas*<sup>4</sup> che oggi appare sempre più in crisi, una frattura culturale che da tempo dentro la famiglia ha trovato una sua nicchia. L'esercizio della genitorialità non è certo semplice e, pur rimanendo ancora un marcatore del passaggio all'età adulta, oggi è sottoposta a molte sfide a causa dell'intenso processo di differenziazione sociale che stiamo vivendo. Le ultime ricerche sulla paternità e sulla maternità ritraggono una genitorialità multiforme (Rossi, 2011) che spesso rinuncia a essere generativa. Nell'epoca delle biografie reversibili e delle relazioni di coppia, che quasi mai fanno rima con «per sempre», la morfogenesi della genitorialità<sup>5</sup> mostra caratteristiche peculiari evidenziando uno stato di sofferenza sull'asse della responsabilità.<sup>6</sup>

<sup>2</sup> Questo è ciò che Magatti etichetta come «la de-istituzionalizzazione della vita sociale» dentro cui precedentemente l'individuo societario si costituiva. Per un approfondimento si rimanda a Giaccardi e Magatti, 2003.

<sup>3</sup> Dal latino: *adolescens*, participio presente di *adolescere*, composto da *ad* rafforzativo e *alere*, nutrire. Ossia: che si sta nutrendo ([www.myetymology.com](http://www.myetymology.com), ultimo accesso febbraio 2012).

<sup>4</sup> «I dizionari ci forniscono l'etimologia della parola, dalla quale ricaviamo i significati originari: "auctoritas", nella lingua latina, vuol dire "autorità", "potere", "forza", "comando", "ordine", "consiglio", "incoraggiamento", "incarico", ma anche "legittimità di un titolo", "garanzia", "autenticità", "attestazione", "legalizzazione" [...]. A sua volta, il termine deriva da "auctor", che ha significati ancora più ampi, giacché vuol dire "autore", "promotore", "garante", ma anche "fondatore", "capo", "patrono", "guida", "maestro", "modello" [...]. L'autore è colui che crea, che produce, che inventa, che fonda qualche cosa; l'autorità è il diritto naturale dell'autore sulla propria opera. Il verbo dal quale derivano i due sostantivi è "augere", che significa "accrescere", "aumentare", "allargare", "fortificare", "promuovere", "provvedere", ma anche "far crescere", "rendere fertile", "coltivare" [...]» (Prenna, 2008, pp. 33-34).

<sup>5</sup> La genitorialità è quella dimensione relazionale propria che si concretizza insieme alla coniugalità nella cura dell'Altro come fine in sé e per sé: questo è il genoma della relazione familiare.

<sup>6</sup> La responsabilità presenta notoriamente due accezioni: la responsabilità verso se stessi e la responsabilità verso gli altri. La responsabilità di sé viene vista dalla società di oggi soprattutto attraverso

Come educare allora in questo orizzonte? Le modalità educative intra-familiari appaiono spesso contraddittorie, generano nuovi problemi, legati alla crisi dell'esercizio di questa funzione genitoriale che non fa altro che spingere la genitorialità in un processo di privatizzazione continua. Siamo nel vortice della morfogenesi familiare in cui mutano anche i modelli educativi. Non si può più ignorare la diffusione di relazioni educative orizzontali: servono adulti con narrazioni, competenze, regole da contrattare e limiti da segnare, responsabilità cui richiamare. La difficoltà di gestione dei ragazzi è segnalata non solo dalle famiglie, ma anche da tutte le agenzie educative. Ai fini della presente riflessione guarderemo allo studio di caso come a una possibile risposta alle contraddizioni della famiglia di oggi, lì dove non è più capace di rispondere alle sfide della società complessa posta nello sguardo<sup>7</sup> del proprio stesso figlio.

## La comunità per minori «La Viarte»: carta d'identità

«La Viarte»<sup>8</sup> è un'associazione onlus nata nel 1983 all'interno dell'esperienza educativa salesiana.<sup>9</sup> Fino al 2005 si è occupata di tossicodipendenti, ma dal 2005 in poi il target è cambiato, occupandosi quindi solo di minori multiproblematici che spesso hanno commesso reati penali. L'attività della comunità comprende vari ambiti di intervento:

1. la comunità educativa per minori, focus di questo contributo che è stato condotto fra la fine del 2011 e gli inizi del 2012;
2. l'animazione pastorale-educativa giovanile nella Bassa Friulana, concentrata essenzialmente nei progetti *Cel* (corso educatori live) e *Cra* (comunità responsabili animatori), che intercettano circa 400 ragazzi nel territorio fra la prima secondaria di secondo grado e i primi anni dell'università;

---

lo slogan dell'autorealizzazione, che spesso sfocia in un individualismo spinto senza limiti. La responsabilità verso gli altri consiste nel rispondere all'altro, nella capacità di dare una risposta di senso all'altro e quindi implica l'idea di un impegno. L'impegno è quindi una promessa e una fiducia necessaria a mantenerla.

<sup>7</sup> All'interno della stessa etimologia della parola «sguardo» vi è un richiamo allo spazio relazionale che si crea per il legame adulto-giovane e quindi padre-figlio. Come ci ricorda J. Starobinski: «"guardare" non designa originariamente l'atto di vedere, ma piuttosto l'attesa, la preoccupazione, la guardia, il riguardo, la salvaguardia [...] per sguardo si deve intendere meno la facoltà di raccogliere delle immagini che quella di stabilire una relazione». Sottolineando ciò qui non si vuole contrapporre lo sguardo ai genitori a tal punto da pensare che non appartengono alla società, quasi come se fossero fuori. Né si vuole pensare a genitori in attesa che lo sguardo dei propri figli sia quasi benevolo verso loro stessi. Qui si vuole sottolineare come sia più che mai necessario rifondare una reciprocità nel legame fra giovane e adulto.

<sup>8</sup> In friulano arcaico la parola designa sia la primavera, sia una realtà che si apre.

<sup>9</sup> I salesiani sono una congregazione religiosa, sorta circa 150 anni fa, a opera di don Bosco, sacerdote e educatore piemontese vissuto dal 1815 al 1888, la cui opera si è caratterizzata per un'attenzione educativa ai giovani.

3. il centro studi, nato nel 2008 e composto da un comitato scientifico di esperti nell'ambito socio-psico-pedagogico, che mira a realizzare progetti di ricerca nel territorio.

### *La vita in comunità*

La vita in comunità per il minore inizia con il concreto ingresso in comunità. Dato il numero esiguo di utenti (10-11 ragazzi), non è possibile fare un ritratto dell'utenza tipica della comunità. Possiamo però dire, con le parole di Bertolini,<sup>10</sup> che quelli che arrivano presso la comunità sono «ragazzi difficili», ossia ragazzi in grave difficoltà e disagio che trovano nei comportamenti devianti e nella criminalità una risposta ai loro problemi.

Parlare di devianza e occuparsi di essa significa — per questo punto di vista pedagogico — adoperarsi non per il suo controllo, bensì per il suo recupero. Il percorso educativo, che ha lo scopo di offrire una forma di vita diversa e di accoglienza della realtà, ha già inizio con la fase della pre-accoglienza. Vediamo qui di seguito le fasi del percorso educativo e gli obiettivi specifici che le caratterizzano. Le quattro fasi del percorso educativo sono le seguenti:

1. *Pre-accoglienza*. In questa prima fase il responsabile della comunità, su segnalazione dei servizi sociali, valuta il potenziale ingresso del minore, confrontandosi sia con i Servizi (quindi con le figure professionali che hanno in carico il minore) che con l'équipe multiprofessionale della comunità.
2. *L'accoglienza*. All'ingresso in comunità viene firmata l'accettazione del regolamento comunitario da parte della famiglia del minore o di un suo tutore; viene assegnato un educatore di riferimento; vengono raccolte ulteriori informazioni dalla famiglia sul ragazzo. Nella fase dell'accoglienza, oltre ai compiti personali (scuola o lavoro) e gli appuntamenti comunitari, il ragazzo sarà impegnato in una serie di occupazioni riguardanti la pulizia e il riordino degli ambienti della Comunità e delle aree esterne, nonché in una serie di proposte culturali. Tali attività sono svolte con la presenza e la guida di un educatore.
3. *Il cambiamento*, ossia il PEP. Viene attivato un processo che prende il nome di Progetto Educativo Personale (PEP) e costituisce la guida e lo strumento di

---

<sup>10</sup> Autore più volte citato sia dal direttore che dal vicedirettore della comunità come punto di riferimento culturale dell'approccio al minore. La pedagogia di Bertolini «rappresenta oggi l'ottica pedagogica più seguita, sia a livello nazionale, sia internazionale, in materia di disadattamento, devianza e disagio sociale, perlomeno all'interno della stessa cerchia dei pedagogisti. Essa accredita i suoi presupposti e i suoi fondamenti dalla fenomenologia di Husserl, filosofo tedesco dell'inizio del '900, e si caratterizza sia come momento di riflessione sulla pratica educativa, quindi come teoria, sia come momento empirico, quindi strettamente collegata all'esperienza concreta e quotidiana. Teoria e pratica, in questa ottica, non sono fini a se stesse, ma l'una diventa necessaria per un approccio rigoroso e non estemporaneo alla concretezza dell'esperienza, la quale, in assenza di un supporto e/o di una legittimazione teorica, rischierebbe di venire affrontata sulla base del buon senso o peggio ancora dell'improvvisazione; mentre l'altra costituisce il necessario campo di verifica o di riferimento, affinché la teoria non diventi astrazione, dunque inutile e del tutto inadeguata» (Cavana, 2010).

direzione per il cammino del minore. Viene elaborato dal minore stesso sotto la guida di un educatore e la supervisione dell'équipe multiprofessionale. Qui si concretizzano le mete educative da raggiungere.

4. *La sperimentazione/il re-inserimento e le dimissioni.* La comunità, in accordo con i Servizi, si preoccupa di creare le condizioni affinché il minore possa ricostruire il proprio percorso di vita. Le dimissioni del minore dalla comunità avvengono al raggiungimento degli obiettivi del percorso di crescita e sviluppo o di fronte alla violazione del regolamento della comunità. La vita della comunità è normata tramite un regolamento generale che comprende la proposta educativa e il regolamento della comunità e quindi della convivenza comunitaria. La vita quotidiana dei minori accolti in comunità segue orari ben precisi ai fini di offrire una maggiore stabilità del percorso educativo intrapreso.

La presenza educativa si concretizza in due modalità diverse:

1. un versante interno, che guarda al confronto, al sostegno, alla guida e al supporto dei minori attraverso il dialogo con gli educatori e i salesiani e valorizza (dove possibile) il sostegno alla cura dei legami familiari e delle dinamiche relazionali all'interno del proprio nucleo familiare;
2. un versante esterno, che prevede la collaborazione con istituzioni esterne per il sostegno psicologico ai minori, la collaborazione con istituzioni esterne di sostegno e consulenza psichiatrica, la cura del rapporto con i Servizi (Tribunale, ASL, ecc). Si specifica che il reinserimento nella famiglia, e quindi in società, e le dimissioni del minore rimangono probabilmente le fasi più importanti e fragili dell'intero percorso del minore all'interno della comunità. Attraverso le parole del direttore si comprende meglio come rimanga difficile capire — pur lavorando per la creazione delle condizioni di rientro e autonomia — quanto poi questo percorso di maturazione del minore sia compiuto.<sup>11</sup>

## Dall'esperienza all'analisi: il quadro interpretativo e la metodologia utilizzata

### *Lo studio di caso*

Si è ritenuto che la metodologia dello studio di caso (Yin, 2005) potesse rispondere agli obiettivi di ricerca che ci si è posti con questo lavoro. Anche se lo studio di caso o di pochi casi non è adatto per una generalizzazione dei risultati ottenuti, è interessante di per sé. Si tratta di quanto Stake definisce «intrinsic case study», le cui finalità si esauriscono nella messa a fuoco delle caratteristiche dell'oggetto su cui è posta l'attenzione del ricercatore.

Qui si è scelto di basare lo studio di caso sull'osservazione partecipante, due interviste in profondità ai responsabili della comunità (direttore e vicedirettore)

<sup>11</sup> Dati storici in merito non esistono nella comunità.

e due interviste di gruppo ai ragazzi sulla vita in comunità. Il presente lavoro si concentra sulla cultura del modello educativo proposto dalla comunità. Perché dunque l'osservazione partecipante? È la tecnica principe per lo studio dell'interazione sociale. L'agire degli individui viene osservato qui direttamente, nel suo farsi, e non già ricostruito dal racconto attraverso il resoconto di chi vi ha preso parte. Con l'osservazione partecipante l'interazione sociale viene osservata nel contesto dove prende forma e si è concretizzata, assistendo per quattro mesi all'équipe multiprofessionale settimanale. Spesso, però, per entrare nel quotidiano della comunità, ho ritenuto necessario alloggiare nella comunità. Vivere con loro e come loro, anche se per soli due giorni alla settimana, mi ha permesso di allargare il mio punto di vista e di registrare delle giornate tipo nell'arco appunto delle 48 ore. Ho assistito alle équipe degli operatori con il loro responsabile, ho vissuto i momenti conviviali della comunità che andavano dalla colazione alla cena passando per il saluto a un ragazzo che se ne andava fino al vedere un film con i ragazzi. Per 48 ore, una volta alla settimana, sono stata immersa nel campo

---

**Sopportare la stessa  
robaccia**

d'indagine. Come direbbe Goffman: «Questo fa "accordare il vostro corpo", e con il vostro corpo "accordato" e il diritto ecologico di essere vicini a coloro che osservate — [diritto peraltro] ottenuto con qualche sotterfugio — siete nella posizione di notarne le risposte gestuali, visive, corporee e siete abbastanza empatici — perché avete dovuto sopportare la stessa robaccia che loro hanno sopportato — da sentire che cos'è ciò a cui stanno rispondendo. Per me questo è il cuore dell'osservazione» (Goffman, 1989, pp. 125-126).

La costruzione della documentazione empirica è avvenuta attraverso un diario etnografico: nelle note di campo<sup>12</sup> che ho redatto da ottobre 2011 a febbraio 2012 durante e dopo ogni interazione sul campo ho potuto esplorare sempre di più il modello educativo della comunità. L'osservazione partecipante ha infatti la peculiarità di poter dar conto della conoscenza tacita che costituisce lo sfondo dell'interazione sociale, delle regole che la governano al di là (e spesso al di sotto) della consapevolezza degli attori sociali. Infine, il mio ruolo. Come sappiamo, la scelta di realizzare un'osservazione partecipante coperta o scoperta determina in modo stringente le modalità di accesso al campo. Ho scelto di realizzare un'osservazione partecipante scoperta per favorire la collaborazione con il comitato scientifico del centro studi. Il mio contributo infatti si sarebbe inserito in un'indagine interna che aveva lo scopo di monitorare il modello educativo della comunità. Si comprende quindi come sia stata facilitata nell'accesso al *fieldwork* e come ne abbia favorito il grado di flessibilità dello strumento stesso. Per conoscere invece la storia (quindi la memoria) della comunità ed esplorare le fasi del percorso educativo di ciascun minore, sono stati intervistati il direttore e il vicedirettore della comunità. A cia-

---

<sup>12</sup> Lo stile redazionale ha visto sia note rapide che note etnografiche. Le prime colte sul campo, le seconde scritte in un luogo appartato (che a volte è stata la stessa camera in cui ero ospitata o il refettorio nelle attività pomeridiane).

scuno è stata sottoposta la stessa griglia con un basso grado di strutturazione che prevedeva solamente tre argomenti guida: la storia della comunità; la vita quotidiana in comunità; il rapporto educatore-minore. Il presente contributo si focalizza in particolare sul rapporto fra educatore e minore. Per quanto riguarda i minori, con le stesse finalità, sono state realizzate due interviste di gruppo.<sup>13</sup> Entrare in contatto con i minori non è stato semplice, come spiegheremo nei dati emersi. Si è quindi chiesto di rappresentare la vita della comunità attraverso una mappa dei luoghi vissuti maggiormente dai ragazzi; ne è emersa una sorta di «geografia umana» della comunità.

### *Costruire e ri-costruire un intervento sociale. I dati emersi*

Realizzare un intervento nel sociale implica la condivisione di modi comuni di conoscere e di comprendere gli eventi relativi al buon esito dell'azione. Qui di seguito troviamo gli estratti più significativi emersi dall'équipe settimanale. L'équipe era composta da: il direttore (religioso), il vicedirettore (religioso), gli operatori (due psicologi, tre educatori) e un volontario (uno psichiatra che ha lavorato all'interno dei servizi sanitari per la tossicodipendenza, prima, e per la salute mentale, poi). A partire dalla voce principale (il direttore della comunità) osserviamo il farsi dell'agire professionale nella comunità.

*Direttore:* Fino a che punto siamo in grado di *padroneggiare* quello che mettiamo in piedi? Noi non chiudiamo mai il cerchio e perché secondo voi?

*Operatore:* Cioè?

*Volontario:* Ma non chiudere il cerchio è positivo, lascia lo spazio educativo. Ma se tutto fosse in ordine, qual è il allora il nostro margine di azione?

*Direttore:* Siamo tutti imperfetti per l'amore del cielo, ma quando diventa norma, diventa diseducativo per i nostri ragazzi. Su questo dobbiamo crescere tutti. A me interessa monitorare le cose dall'ordine perché dall'ordine esterno lavoriamo sull'ordine interno: quello mentale. Perché riusciamo a mettere in ordine alcuni posti e altri no? Torno a fare questa battaglia con voi. (Dalle note di campo, dialogo in équipe, 05.10.11)

*Volontario:* Voi dovete sviluppare la *consapevolezza* dei progressi che xxx fa. Sa allacciarsi le scarpe? Bene. Non possiamo fare una guerra contro il mondo e in particolare contro i Servizi.

*Direttore:* Ma con i Servizi c'è una coerenza educativa, facciamo fatica a far capire la situazione del ragazzo alla scuola.

*Volontario:* Sul lungo tempo, il nostro lavoro premia. Non c'è stato demandismo all'esterno.

*Direttore:* Ok, bisognerà lavorare sulla comunanza di azione dei compiti.

*Operatrice:* Sì, certo, capisco... ma rimane dura entrare nel lavoro degli altri. (Dalle note di campo, dialogo in équipe 02.11.11)

<sup>13</sup> Con l'approvazione attraverso consenso informato da parte dei genitori di ciascun minore.

Noi stiamo educando dei ragazzi «cartesiani». Tutti vogliamo essere unici. E a volte possiamo rischiare di avere un'educazione che guarda solo al soggetto. Ma nel momento in cui mi preoccupo, come educatore, di andare a organizzare il tempo libero di 5-6 persone, non si tratta più del rapporto uno a uno. Così si salvaguarda un clima comunitario. La forza grande che poi non abbiamo mai sottolineato abbastanza è poi questa «tradizione climatica», che i più vecchi hanno passato ai più giovani. Il «qui si fa così». Se io metto piede in un posto accogliente e in ordine... si educa. Noi abbiamo questo tipo di educazione, che parte anche dall'*ambiente*. (Dalle note di campo, il punto di vista del direttore, équipe 07.12.11)

*Direttore*: Ogni giorno dovete pensare... che faccio? A chi lancio la palla oggi? Com'è che mi organizzo? Questo è un aspetto dimenticato dall'educazione di oggi. Questo non è per calmare l'ansia del genere femminile qui dentro, ma per dirvi che l'ansia, l'*incertezza*... bisogna farci conto. Io sono teso, come lo siete voi all'idea di un nuovo arrivo e come lo sono i ragazzi perché bisogna fargli posto. Ma l'ansia è una cosa con cui fare i conti con il lavoro educativo. Una dose di ansia ve la dovete sciroppare tutti signori, ovvio che sei più teso perché non lavori sempre sull'uno a uno. Ma su tutti.

*Volontario*: Io mi permetto di dire che il dramma è che non sempre è presente una teoria educativa che rimanda al modello sociale. Qui c'è una cultura che fa capo alla tradizione salesiana. Qui si incarna l'lo-Società: la norma che si fonda su una buona relazione. E i ragazzi apprezzano la sicurezza. (Dalle note di campo, dialogo in équipe, 07.12.11)

Uno deve fare i conti con quello che ha in mano o che potrebbe avere in mano. Non sono io che devo riempire gli spazi bianchi. Siete voi che dovete essere flessibili e muovervi fra il regolamento della comunità e il progetto educativo che avete in testa per ciascun ragazzo. (Dalle note di campo, il punto di vista del direttore della comunità, équipe 05.10.11)

*Operatrice1*: Mi sento *impotente*.

*Volontario*: Ma è un problema tuo, non del ragazzo!

*Operatrice2*: Io sono stupita che xxx dopo due anni abbia detto i suoi problemi. È una cosa grande.

*Volontario*: Ma perché qualcuno glieli ha chiesti! Ve lo comunica sempre che ha dei brutti pensieri. Il positivo è che abbozza un senso di colpa.

*Operatrice2*: Però non vedo tutti questi miglioramenti come li vedete voi.

*Volontario*: Questo è un errore che fate, non vedete il bene che fate ogni giorno. È autistico, inizia a fare cose insieme agli altri! (Dalle note di campo, dialogo in équipe, 07.12.11)

*Volontario* (rivolto all'équipe): Avete la sensazione di tenere questo ragazzo? Io penso che dovete stare tranquilli perché in questa comunità avete le cornici, mettete i *limiti*. I confini. (Dalle note di campo, équipe 11.11.12)

Da questi estratti emerge molto bene lo stile critico-riflessivo che caratterizza la pratica professionale all'interno dell'équipe. Esso si concretizza in un processo continuo su quello che è stato fatto e su quello che si deve fare (bene) in quel preciso momento. È una riflessione sull'azione nell'azione stessa, quella che Schön etichettò già negli anni Ottanta come la pratica del professionista riflessivo. Ma

qui c'è qualcosa di più. È una pratica critica e riflessiva perché svela la complessità dei processi e va al cuore del lavoro sociale.

Svelando la complessità di ogni intervento sociale con una critica costante di ciò che è accaduto e che accade viene costruito il primo passo per valorizzare un sapere fondato sulla pratica. Ma la critica fine a se stessa sarebbe sterile se non accompagnata da un'adeguata riflessività. Per questo non sono due sinonimi. Dopo la critica del contingente, la decostruzione del momento, essere riflessivi diventa fondamentale per ricomporre il tutto proprio nel momento dell'équipe, luogo privilegiato di depotenziamento dei conflitti interni e di mediazione con l'esterno (ecco i passaggi dall'incertezza alla consapevolezza). La coniugazione di questi due elementi si vede benissimo nella complementarità fra il responsabile dell'équipe e il volontario,<sup>14</sup> i quali svolgono una funzione metariflessiva (Cambi, 2005) sull'équipe.

L'esercizio di una pratica critico-riflessiva ci suggerisce un altro elemento: non si giunge a una buona pratica senza attraversare una certa dose di ansia, incertezza, false partenze e quant'altro. Perché quindi cominciamo a ritenere il modello educativo qui esposto come una buona pratica? In sintesi:

1. è emersa una pratica critico-riflessiva (Fook, 2002) nella supervisione dell'équipe: essa può rappresentare un elemento positivo per monitorare e migliorare la pratica professionale di ciascun operatore e per mantenere lo sguardo educativo sia sulla vita comunitaria sia sul singolo caso;
2. la riflessività si pone come modalità specifica nei ruoli opposti ma complementari del responsabile della comunità e del volontario: è una riflessività a un secondo livello che qui abbiamo etichettato come una «supervisione metariflessiva». Come in un doppio circolo di apprendimento essa ha la funzione di ricostruire ciò che viene dis-appreso, ma all'interno dell'équipe si riapprende a come porsi in relazione con gli altri (Prandini, 2007). Non è una forma di controllo, ma una forma di servizio che guarda alle relazioni, le osserva e ne nutre il lato promettente. Dalle pratiche riflessive degli operatori emerge anche un'altra pratica: quella della genitorialità simbolica. Vediamo qui di seguito altri estratti che evidenziano questo modello educativo.

Pur nel disagio, dobbiamo *riconoscere* i ragazzi per quello che sono... (Dalle note di campo, un operatore, data non registrata)

*Volontario:* Dopotutto uno sta dove sta bene. E sapete perché i ragazzi stanno bene? Perché qui hanno i padri che *li tengono*, gli date la sicurezza di cui hanno bisogno che è più forte della paura di essere castrati. (Dalle note di campo, équipe 26.10.11)

*Volontario:* Ma pensi che la comunità possa mettere in campo le condizioni per dire al ragazzo che prima o poi dovrà andarsene?

<sup>14</sup> Il volontario è uno psichiatra in pensione che dedica il suo tempo e mette a disposizione le sue competenze relazionali stando con i ragazzi per un'ora a settimana e offrendo il suo punto di vista nell'équipe multiprofessionale settimanale.

*Direttore:* Sì, lo vedo possibile e ricordiamoci che tener presente questo fa bene anche ai più piccoli. (Dalle note di campo, équipe 26.10.11)

*Volontario:* La sua sensazione di essere fisicamente repellente... qui riesce a essere amato? Il vostro punto di forza è questo, partire dall'affetto. (Dalle note di campo, équipe 26.10.11)

*Direttore:* Ditemi, con xxx corriamo il rischio di lasciarlo al c\*\*\*\*ggio? Che dite? Parlo in generale. Posso aver impattato momenti di c\*\*\*\*ggio, ma ditemi se sbaglio. Se l'operatore xxx non organizza il tempo libero del ragazzo corriamo il rischio di essere incoerenti perché magari lo stile educativo di xxx è così, di yyy è l'opposto. E allora sapete che succede? Che uno passa per buono e l'altro per cattivo. E non possiamo permettercelo. I ragazzi colgono tutto questo e ne perdiamo in termini di *clima comunitario*. Ma non vuol dire fare attività a caso, ma organizzare, pensare ad attività che abbiamo senso per il ragazzo. (Dalle note di campo, équipe 02.11.11)

*Volontario:* Dove lo vedete *l'aggancio educativo*? Merita affetto? Emotivamente vi coinvolge? Scoprite l'umanità affettiva di questa persona! (Dalle note di campo, équipe 02.11.11)

*Volontario:* Come gli insegnate a diventare adulto? Penso che dobbiamo coordinarci su una stessa linea.

*Vicedirettore:* Il problema è che stiamo facendo il quadro di una persona istituzionalizzata. A noi è andata bene tenere la bestia nel castello perché la legge ce lo imponeva e noi non ci sentivamo sicuri. Ma quale esistenza vogliamo dargli? Io credo che dobbiamo darci degli step. Bisogna che teniamo il tempo dei nostri ragazzi.

*Operatrice:* Sono d'accordo. Creiamogli delle opportunità. Non facciamoci una pista. Intanto lavoriamo sul punto della situazione, ma in prospettiva. (Dalle note di campo, équipe 30.11.11)

*Direttore:* Non sanno fare le domande. Hanno bisogno di un linguaggio. Cercano qualcosa di cui sentono un'assenza. Bisogna dare loro *un senso* rispetto a ogni cosa che facciamo insieme con loro. (Dalle note di campo, équipe 11.01.12)

È difficile lavorare con questi ragazzi. A volte ti spazientisci. Fai fatica. Ma, per esempio, se penso a xxx, al suo ultimo periodo qui che è stato molto sereno, penso che non potrà più dire che ha trovato gente rompiscatole o che si è approfittata di lui. Potrà anche dire che ha trovato un ambiente e delle persone che gli sono state vicino nonostante tutto. Qui dentro quasi tutti lo sanno. E ti assumerai la tua vita sulle spalle. (Dall'intervista in profondità al direttore, data non registrata)

A volte sembra che li tratto male. Ma non è così. Il fatto è che non devi aver paura di loro, ti ci devi invece confrontare. Quando dici un NO, costa. Non è facile neanche per me, ma cerco di tener duro, di fare il mio. (Dall'intervista in profondità al direttore, data non registrata)

Notiamo come continui il ruolo metariflessivo del volontario, sempre pronto a far presente agli operatori la loro funzione di educatori verso il minore. Ma ci dice anche qualcos'altro. Apre una finestra su quello che lui stesso ha chiamato *l'aggancio educativo*, ossia *l'affettività*. Qui scorgiamo come la relazione fra educa-

tore e educando prenda una forma da un'apertura del tutto passiva: l'affettività.<sup>15</sup> Essa permette che la relazione si instauri e che essa possa delimitare e definire le regole del percorso educativo che insieme compiranno. Senza questo *opening gift* (Prandini, 2000) la relazione educativa non può realizzarsi. Fiducia, reciprocità e affettività sono elementi chiave per la relazione educativa ma essa deve essere anche stabile e ben strutturata nel tempo e nello spazio: essa si concretizza nella presenza educativa. La scelta di educare in questo modo si fonda sull'evidenza che l'essere umano è un essere manchevole (Gehelen, 1983, p. 60), non è cioè dotato di tutto ciò di cui ha bisogno per diventare se stesso. Evidentemente all'uomo non basta una crescita biologica, un adattamento psicologico e una protezione sociale: l'uomo ha bisogno di relazioni che lo risvegliano alla coscienza di se stesso (Salerno, 2011). Così l'azione educativa, passando attraverso la presenza costante di un educatore adulto, si può concretizzare nella maturazione di una persona come uomo capace di compiere e dare significato alle proprie scelte. Non meno importanti sono le routine della comunità illustrate nel paragrafo precedente. Esse ci confermano che un vero processo educativo passa attraverso una strutturazione del tempo e dello spazio, dei confini che prima evidentemente non c'erano. E che in comunità vengono ricostruiti. Il carattere routinario<sup>16</sup> della strutturazione dei tempi dei ragazzi e il costante sostegno relazionale a ciascun minore sono due elementi che ci aiutano a descrivere il modello educativo della comunità caratterizzato da uno stile educativo familiare. Come vedremo dalle testimonianze dei ragazzi nel prossimo paragrafo, è uno stile che non si sostituisce alla famiglia di origine del minore, ma tende a svolgere delle funzioni tipiche della genitorialità che oggi sono o fortemente in crisi o andate perdute.

*«Dove mi sono innamorato delle persone per la prima volta»: il punto di vista dei minori*

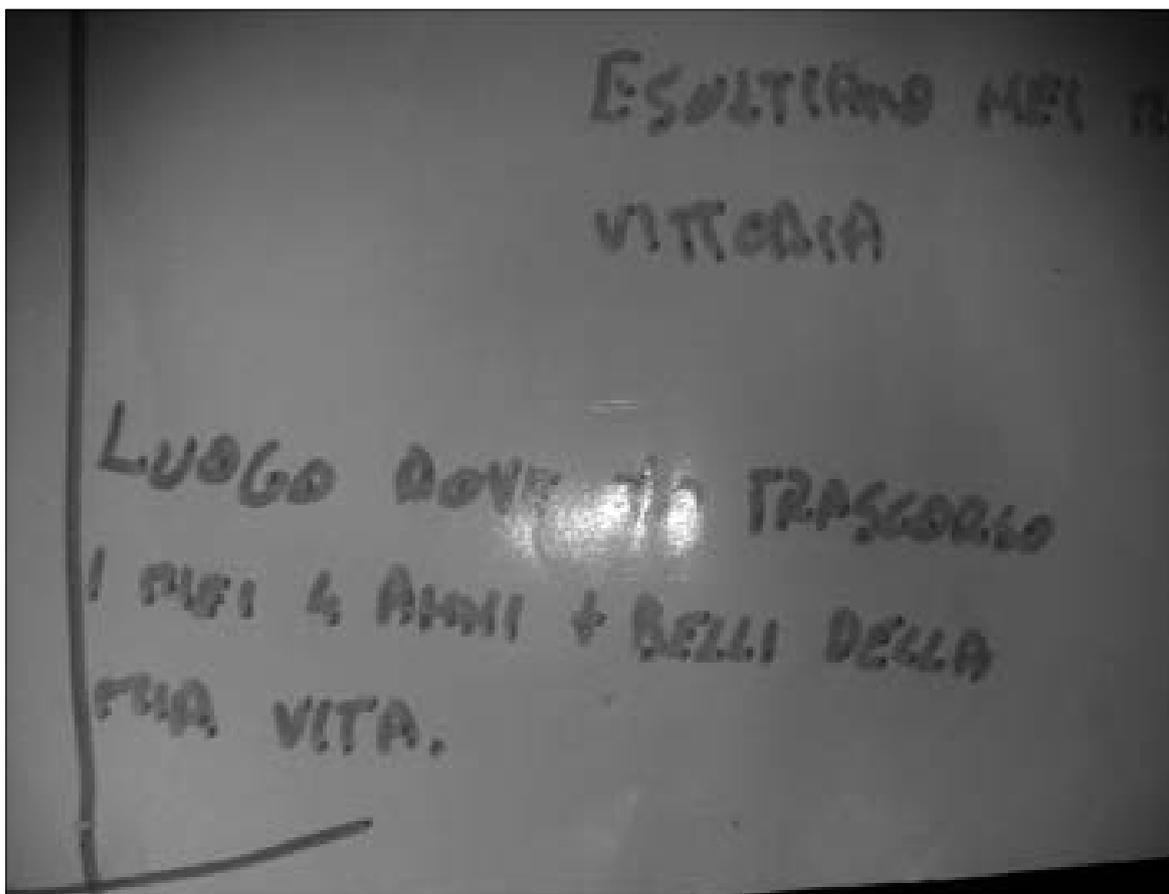
Intervistare degli adolescenti può non essere alla portata di tutti. Il tipico atteggiamento riscontrabile in un adolescente verso un estraneo si muove tipicamente fra la sfida e l'indifferenza. Entrare nella loro vita quotidiana, farsi accettare,<sup>17</sup> capire come relazionarmi con i minori non è stato semplice. Non è questa la sede per un

<sup>15</sup> «Quando parliamo di bisogno di affettività parliamo di bisogno di cura reciproca, il prendersi cura di qualcuno, avere come progetto qualcuno. Il prendersi cura vuol dire che tu quella persona non ce l'hai davanti in maniera indifferente, ma come un progetto, vuoi fare qualcosa con lei, sei in una relazione ben specifica di progettualità. Affettività qui significa essere premurosi, attenti, solleciti, in un certo senso anticipando i bisogni dell'altro: volergli bene. Dire che si ha bisogno di affetto significa dire che si ha bisogno di essere capiti, compresi, accettati, presi in cura da qualcun altro» (Prandini, 2002).

<sup>16</sup> Ciò non significa che gli interventi vengono appiattiti, ma anzi che ciascun educatore, dal direttore al singolo operatore, ha una sfida davanti a sé che consiste, da un lato, nel mantenere la familiarità e la stabilità del clima comunitario, dall'altro, nel rivitalizzare i significati comuni e partecipati. Ed essa non può essere condotta senza un'adeguata riflessività.

<sup>17</sup> Domande come «Sei una specie di educatrice?» o «Ma cosa vuol dire che fai la ricercatrice?» o ancora «Ma che sei, una specie di prof?» erano all'ordine del giorno nei miei primi tentativi di avvicinarmi a loro.

approfondimento metodologico in merito. Dopo vari tentativi abbiamo realizzato insieme un'attività. Avevo bisogno che mi raccontassero come vivevano nella comunità e come vivevano la comunità. Una sera ho spiegato loro esattamente questo e li ho invitati a realizzare due cartelloni, divisi per gruppi,<sup>18</sup> in cui dovevano disegnare la mappa della comunità (figura 1).<sup>19</sup> Ed ecco cosa ne è emerso.



<sup>18</sup> Ho diviso il gruppo in due microgruppi di circa cinque persone ciascuno: il criterio di divisione è stato la permanenza nella comunità (breve/lunga). Ne è risultato il gruppo dei «più giovani» e dei «più vecchi». I primi erano quelli arrivati in comunità da poche settimane a sei mesi. I secondi erano quelli presenti in comunità da circa un anno e oltre.

<sup>19</sup> Hanno accettato questa attività molto tranquillamente. Un ostacolo è emerso immediatamente dopo, quando ho chiesto loro di commentare ciò che avevano disegnato/scritto. Naturalmente il primo tentativo è stato nullo. Solo riflettendo ho capito che gli adolescenti percepiscono immediatamente le relazioni di potere fra le persone: ero io che avevo bisogno della loro collaborazione e, sempre secondo loro, avevano fatto abbastanza. Chi ero dopotutto per loro? Non ero un membro della comunità e il mio lavoro era di passaggio. Era lecito per loro ignorarmi e mettermi alla prova facendomi saltare la pazienza in ogni modo. Così, in un secondo tentativo di commento ai cartelloni ho detto loro che se mi avessero raccontato perché avevano scritto determinate cose nel cartellone io avrei raccontato loro qualcosa di me.

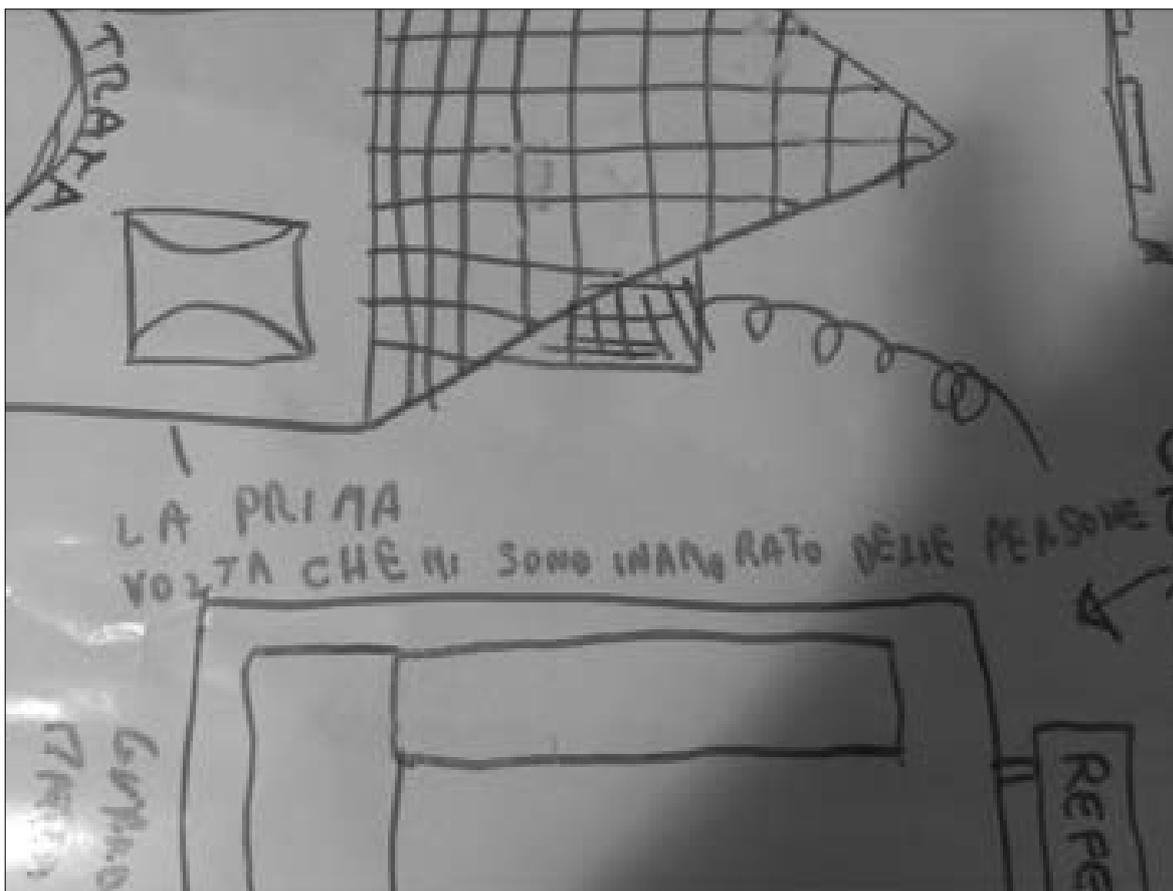
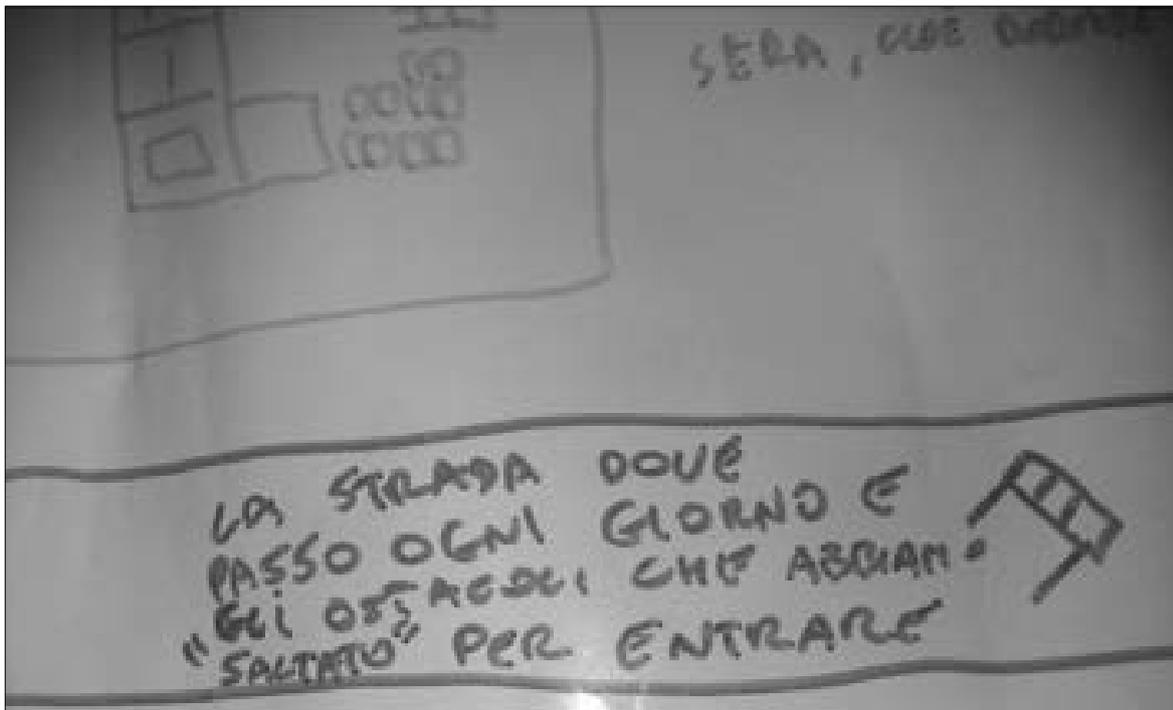


Fig. 1 I cartelloni sulla mappa della comunità disegnati dai ragazzi.

Io non voglio andare via perché mi sono molto affezionato, ma capisco che devo tornare a casa. Anche il direttore e l'assistente sociale mia mi spingono a riflettere su questo. C'è molto lavoro da fare... I miei genitori non si sentono pronti a riavermi a casa, non perché non mi vogliono, me l'hanno spiegato bene. Mi hanno detto che mi riprenderebbero subito ma dipende molto dalla mia *crescita*. (Minore1, commenti ai cartelloni)

Ma qui è *come stare in famiglia*... Per esempio stasera mangiamo insieme la pizza per salutare XXX... È importante che anche gli altri la sentano così perché vedi io ho capito che cosa è la comunità per me... Nello specifico il direttore e l'operatrice XXX hanno fatto la parte dei miei genitori per un po'. Io ero ingestibile, mio padre si è sentito un genitore fallito e loro hanno preso delle decisioni, delle responsabilità, hanno lottato per me in un momento in cui i miei non erano in grado di farlo. (Minore3, commenti ai cartelloni)

Come *padre* c'è il direttore e gli altri tre salesiani. Anche se il salesiano più vecchio è forse un po' il nonno perché ci dà il buongiorno al mattino e ci racconta la storia del Santo del giorno. Le educatrici femmine fanno un po' le sorelle, gli educatori maschi fanno un po' da amico, consigliere e gli altri ragazzi qui sono un po' dei fratelli... (Minore2, commenti ai cartelloni)

Adesso mi sento nella terra di mezzo come nel Signore degli Anelli... sai lo sto leggendo. Sono in mezzo al *cambiamento*, devo buttare l'anello che è il mio mostro, con difficoltà ma lo farò perché qua ho trovato una seconda famiglia, sai viviamo dei momenti da famiglia, ma si sta bene, non mi so spiegare di più... (Minore5, commenti ai cartelloni)

Ci sono giorni in cui non vorresti essere qua, altri in cui ce la fai e ti dici «bon basta dai son qua, andiamo avanti», altri in cui stai meglio o altri in cui proprio non stai... È stato difficile all'inizio perché io non sono uno che parla molto. Poi ho capito che *la comunità è una casa* con le porte aperte perché io potrei anche tornarmene a casa perché ho deciso di stare qua io sai. E qua è come stare in una seconda famiglia... con le sue abitudini, le sue regole, le sue sanzioni... (Minore4, commenti ai cartelloni)

Comunque ho un po' di paura a uscire da qua... Prima ero un po' un bamboccio... Stai male, bevi e il giorno dopo uguale, ma poi sai che i guai aumentano. Io vorrei che uscissi di qua a testa alta e dire grazie a delle persone che mi hanno sostenuto di essere una persona migliore... (Minore6, commenti ai cartelloni)

Io lo so che il direttore se fosse qua mi direbbe «Sii pronto che lì fuori c'è il mondo», ma io faccio ancora fatica a essere *autonomo*... (Minore7, commenti ai cartelloni)

Io prima di entrare qua ero un casino, come una palla di elastici incasinata, poi, dopo un po' ho cominciato a essere un po' meno un casino... (Minore8, commenti ai cartelloni)

Leggendo gli estratti, sembra emergere chiaramente come il disagio sia un compagno di viaggio nella storia di questi ragazzi. Le ricerche ci dicono che ha forme differenti. Senza entrare nel merito della storia di vita di ciascun minore, possiamo però affermare come emerga da ciascuno un'esperienza di «frammentazione»<sup>20</sup> del vissuto precedente all'arrivo in comunità. Non tutto si

<sup>20</sup> Abbiamo parlato di ragazzi difficili riferendoci proprio a ragazzi che hanno difficoltà nell'educabilità della propria vita, impreparati di fronte alle prove della vita adolescenziale. Spesso sono accompagnati da un forte senso di disunità esistenziale. La letteratura sul tema evidenzia come la

risolve con l'arrivo nella comunità, ma essa segnala un passaggio nella vita di ciascuno dove si intraprende un percorso per affrontare questo disagio. Come avviene ciò? La difficoltà di adattamento è fisiologica all'inserimento in un nuovo ambiente: bisogna apprendere nuove regole, nuove abitudini, nuove relazioni. Ma ciò che ci interessa qui evidenziare è quello che accomuna tutti gli estratti: la tendenza a definire la comunità come una (seconda) famiglia. Cosa ci dice questo? Ci conferma ciò che in qualche modo abbiamo già anticipato nel paragrafo precedente sul modello educativo proposto dalla comunità: esso tende a realizzarsi attraverso una forma di genitorialità (nello specifico nella metafora del padre) che, attraverso la parola dei ragazzi, qui puntualizziamo essere simbolica. Tale precisazione è importante perché adottare una genitorialità verso il minore può essere ambiguo e di non semplice gestione. Alcune ricerche in psicologia sociale (Palareti, 2010) hanno evidenziato come sia sbagliato per l'educatore adottare una logica genitoriale verso il minore: essa rompe il patto educativo e crea ambiguità di ruoli. Con l'aggettivo simbolica stiamo a precisare che essa non esclude mai la voce della famiglia d'origine, ma può svolgere le stesse funzioni della famiglia d'origine per un periodo breve, sostenendo comunque la differenza dei ruoli fra operatori e famiglia d'origine. Spesso però non ci sono le condizioni per creare un'alleanza educativa con la famiglia d'origine (dall'intervista al direttore):

Mi chiedi cosa succede tra la comunità e la famiglia in vista del rientro? Che dirti? Che tutto dipende dalla famiglia... Non per scaricare ovviamente, ma se un ragazzo è finito in comunità è normale che prima vi fossero problemi seri anche a livello familiare. Questo però contiene delle sfumature: un conto è – ho bene in mente una famiglia concreta – che siano i genitori stessi che chiedano un intervento ai servizi, magari perché non ce la fanno più, la situazione è ingestibile, ci hanno provato in tutte le maniere e magari stanno saltando per aria; in questo caso la problematicità era data dal fatto che ci si trovava di fronte a un ragazzo adottato che a un certo momento è letteralmente esploso e le risorse familiari non sono bastate... Certo qui la prospettiva è interessante e positiva, perché si desidera che il ragazzo torni e soprattutto c'è anche la disponibilità da parte dei genitori a intraprendere un cammino educativo personale, si mettono in discussione, quando torna dai weekend si confrontano su quanto è successo, e il ragazzo sente che c'è questa collaborazione, questa alleanza: da una parte la «teme» perché sente che non ha lo stesso «potere» di prima, dall'altra però la «accoglie» perché intuisce che in definitiva è di lui che ci si sta interessando, e soprattutto che non c'è proprio nulla da nascondere... Ovviamente i servizi non solo sono a conoscenza di questo, ma supportano per quanto è dato loro la cosa... Insomma questo è un esempio in cui c'è una reale collaborazione con la famiglia e dove il reinserimento è cercato, desiderato, preparato da tutti...

Rimane allora centrale la coerenza educativa nel ri-socializzare il minore a un altro tipo di legame:

---

«frammentazione» vissuta dagli adolescenti si espliciti a vari livelli: nella relazione interpersonale, nell'appartenenza sociale, nella relazione con se stessi.

Il nostro sforzo è quello di far assaporare al ragazzo che entra in comunità una relazione significativa importante; spesso per i nostri ragazzi questo non è avvenuto a livello familiare, anzi a volte il vissuto è opposto: i genitori a volte si sono resi protagonisti di abbandono, di trascuratezza, ma restano i genitori e questo noi non possiamo e non dobbiamo mai dimenticarlo... I servizi sanno che noi siamo molto esigenti con i ragazzi che entrano: è vero, li priviamo di parecchie cose, penso al telefonino, a una certa gestione del tempo libero... ma è anche vero che a questo togliere si accompagna un dare: mettere vicino al ragazzo una figura adulta, che accompagni, sostenga, manifesti affetto, esiga dal ragazzo, richiami, offra percorsi di senso e nel contempo li richieda al ragazzo... la violenza più grande che questi ragazzi hanno ricevuto è stata nella privazione di figure significative, anzi di quelle che sono «LE» figure significative per eccellenza... (Dall'intervista al direttore della comunità, dicembre 2011)

### *La costruzione del legame sociale e la responsabilità educativa*

Gli estratti presi in esame evidenziano come la costruzione della propria identità personale passi attraverso il riconoscimento degli altri e — nello specifico — qui vediamo come l'operatore (il direttore, il volontario, l'operatore, a tratti perfino l'intera équipe) sia colui che rappresenta il legame significativo dentro la comunità che può diventare centrale per la ricostruzione del percorso di vita di ciascun minore. Siamo ben consapevoli che in un processo educativo la libertà dell'altro è una variabile che può far cadere ogni discorso sperimentale. Ma in un processo in cui un ragazzo fa fatica a diventare «soggetto» — e quindi a fare una sintesi equilibrata fra Sé e il Mondo<sup>21</sup> — qui si evidenzia come ciascun professionista possa rappresentare l'esperienza positiva di un legame sociale che ha addirittura echi che ricordano lo stile familiare. Come accade ciò? Avviene attraverso una *pratica di riconoscimento* in cui il professionista:

---

<sup>21</sup> «La personalità, l'identità personale è una costruzione. Dobbiamo distinguere due oggetti diversi, da un lato l'individuo come sé, come self, come individuo individuato e indipendente dalle situazioni sociali. Noi siamo un self, che la società lo riconosca o meno. Ma c'è un'altra parte che è in stretta connessione con la società, ed è l'identità personale: chi sono io realmente? Qual è il passato e come sarà il futuro in cui mi autodefinisco? Per rispondere a queste domande non basta la percezione di sé, per esempio del dolore o del piacere. Occorre il sostegno e il riconoscimento degli altri. Se devo condurre la mia vita, devo ascoltare e guardare gli altri, soprattutto coloro con i quali ci identifichiamo. Una volta formata l'identità personale, la persona può cominciare a cercare il suo posto nel mondo sociale, la sua chiamata, elaborando un'identità sociale. Una identità felice, ben formata, deve costantemente bilanciare queste due diverse e, per certi versi configgenti, esigenze: da un lato l'esigenza di creare spazio per il sé, di trovare tempi e modi per riflettere, pause per fermarsi e separarsi dall'esterno per rientrare in sé e chiarire chi si è; dall'altro l'esigenza di elaborare una identità sociale, di trovare il proprio ruolo, rispondendo alle aspettative altrui. Se l'equilibrio non è raggiunto si avrà o l'emergere di personalità «immuni», chiuse su se stesse, introversive e incapaci di socializzare, o personalità dipendenti, in balia dello sguardo altrui, incapaci di dire dei «no» alle pressioni sociali. In sostanza qui la lotta è tra personalità adulte/compiute vs personalità immature/incompiute» (Prandini, 2001, p. 292).

- a) accoglie il minore nella globalità del suo essere invece che come mero problema;<sup>22</sup>
- b) intraprende il progetto educativo con il minore e in un'ottica di co-responsabilità con l'équipe affinché le capacità del minore siano valorizzate per la realizzazione di un percorso che lo sostenga per una vita degna di essere vissuta.<sup>23</sup>

## Conclusioni. Genitorialità simbolica e minori: una relazione promettente

Consapevoli dei limiti di uno studio di caso e della fragilità di esperienze di questo tipo, si ritiene che il seguente caso possa essere uno strumento di riflessione sulle strutture residenziali di oggi e la ricostruzione del percorso di vita di ogni minore.

Ogni adolescente oggi si trova di fronte a un deserto educativo generato da quel bombardamento di informazioni e di possibilità che possono produrre in lui profonde crisi esistenziali e di adattamento, perché lo costringono a scelte continue private di una dimensione progettuale: il ragazzo si arrende a «un processo di solitudine e impoverimento» (Scanagatta, 1997) e con lui spesso anche la stessa famiglia d'origine (Recalcati, 2012).

Lo studio di caso qui presentato evidenzia una relazionalità promettente fra il modello educativo proposto dalla comunità e i minori. Perché è una relazione promettente? Abbiamo visto che si manifesta attraverso la presenza educativa, la quale si concretizza:

- a) nell'educatore che accompagna, che sta con l'adolescente, si interroga con l'adolescente stesso, «fa» le cose insieme in un clima dialogico di fiducia che l'adolescente possa percepire e comprendere;
- b) nell'educatore come referente per l'adolescente rispetto a determinati valori da condividere e di cui anch'esso è portatore in un clima di pluralismo in cui è difficile orientarsi;
- c) nell'educatore che — in un esercizio di genitorialità simbolica — cerca di creare le condizioni affinché «il suo sguardo e quello dei giovani si aprano insieme al mondo e alla ricerca e si interrogano insieme su problemi «fuori di sé» che li riguardano e li toccano entrambi» (D'Onofrio, 2011, p. 21).

La scelta di educare attraverso questa modalità si fonda quindi sul convincimento che nessuno diventa uomo da solo. E che il processo educativo diventa umanizzante lì dove si rigenera il legame fra giovane e adulto. Qui si rifonda la promessa educativa, nell'esperienza di un legame vissuto positivamente in una

<sup>22</sup> Ricordo un'emblematica esclamazione durante un'équipe di uno degli operatori: «Xxx non è l'autistico, è Xxx. È anche quello, ma è molto di più. È lui!».

<sup>23</sup> Nella consapevolezza dei limiti — propri e dell'ambiente in cui verrà reinserito — con cui il ragazzo dovrà confrontarsi.

società sempre più intrisa da un individualismo spinto e dal vuoto educativo. Viviamo in una società slegata. E perciò ingiusta. Lo slegamento di tutti i legami sociali — da quelli affettivi a quelli istituzionali — è diretta conseguenza dell'idea che, in presenza di più opportunità, essere liberi significhi inseguire nuove possibilità in assenza di vincoli. Così essere educati e educarsi diventa un processo inseparabile che si concretizza nell'accoglienza affettuosa, la fiducia reciproca, l'ascolto rispettoso e attento. Lì dove la famiglia un tempo aveva un ruolo di mediazione fra il soggetto e la realtà sociale (Stoppa, 2011), l'educatore può porsi come una figura adulta in grado di essere un sostegno per quel minore nel senso più pieno e meno seduttivo del termine, arrivando a ridare senso e significato a un intero percorso di vita.

## Abstract

*This article describes a model for educational professional practices in residential care for young people. The methodology used is qualitative, in order to understand the culture of the residential care and to outline the educational practices. The case study showed a function of «symbolic parenting» put into practice by the educators of the residential care: it is a positive starting point for the reconstruction of the life path of each youth thanks to the experience of a relationship capable of giving and enhancing a «good life». The choice to educate through this way is based on the belief that no one becomes a man alone and that an humanizing educational process can be really generative if it able to signify the relationship between a young and an adult.*

Keywords:

Child and young protection – Educational practices – Generative relationship.

## Bibliografia

- Cambi F. (2005), *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza.
- Cavana L. (2010), *Pedagogia fenomenologica e interpretazione della devianza*, «Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza», vol. III, n. 3, vol. IV, n. 1, settembre 2009-aprile 2010.
- D'Onofrio E. e Trani A. (2011), *Minori in comunità: Accoglienza, educazione efficace e professionalità*, Roma, Aracne.
- Ferguson H., Jones K. e Cooper B. (2009), *Lavoro per bene: Buone pratiche nel servizio sociale*, Trento, Erickson.
- Fook J. (2002), *Social Work: Critical Theory and Practice*, London, Sage.
- Gehlen A. (1983), *L'uomo: La sua natura e il suo posto nel mondo*, Milano, Feltrinelli.
- Giaccardi C. e Magatti M. (2003), *L'io globale: Dinamiche della socialità contemporanea*, Roma-Bari, Laterza.
- Goffman E. (1989), *On Fieldwork*, «Journal of Contemporary Ethnography», vol. 18, n. 2, pp. 125-126.
- Palareti L. e Berti C. (2010), *Relational Climate and Effectiveness of Residential Care: Adolescent Perspectives*, «Journal of Prevention & Intervention in the Community», vol. 38, n. 1, pp. 26-40.

- Prandini R. (2000), *Opening Gift. Offrire la fiducia. Riflessioni sulla possibilità del legame sociale*, «Sociologia e Politiche Sociali», vol. 3, n. 2, pp. 79-118.
- Prandini R. (2002), *Il desiderio di relazioni affettive: la realtà di oggi*, relazione tenuta presso la Diocesi di Cesena-Sarsina Seminario di Studi «Chiamati all'amore: il crocevia dell'affettività».
- Prandini R. (2007), *Servizi relazionali sussidiari e (meta)riflessività. Il caso del «Giocoamico» di Parma*, «Sociologia e Politiche Sociali», vol. 10, n. 3, pp.143-167.
- Prandini R. (2011), *Condizioni di felicità di una vita buona: l'intreccio tra sociale e individuale*. In V. Salerno e M. Visentin (a cura di), *La rigenerazione del legame sociale*, Padova, libreriauniversitaria.it.
- Prenna L. (2008), *L'autorità: una capacità morale*. In L. Pati e L. Prenna, *Ripensare l'autorità: Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Milano, Guerini e associati.
- Recalcati M. (2012), *Dove sono finiti gli adulti*, «la Repubblica», 19.02.
- Rossi G. (2011), *Verso una nuova genitorialità*, «Sociologia e Politiche Sociali», vol. 14, n. 3, pp. 9-26.
- Salerno V. (2011), *Identità, azione, racconto. Il dramma della vita buona in Paul Ricoeur*, Milano, Vita e Pensiero.
- Scanagatta S. (1997), *Giovani fra progetto di quotidianità e percorsi di malessere*. In S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione e i marginali: Storie, teorie, luoghi e tipologia dell'emarginazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Schön D. (1999), *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo.
- Stoppa F. (2011), *La restituzione: Perché si è rotto il patto fra le generazioni*, Milano, Feltrinelli.
- Yin R. (2005), *Lo studio di caso nella ricerca scientifica: progetto e metodi*, Roma, Armando.

Visentin M. (2014), *L'esperienza della comunità per minori «La Viarte». Ricostruire percorsi di vita*, «Lavoro Sociale», vol. 14, suppl. al n. 6, pp. 69-87, doi: 10.14605/LS13.