



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA

CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
CURRICULUM IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE (SED)

Elaborato finale

IL SIGNIFICATO DELL'INTERVENTO EDUCATIVO NELLA COMUNITÀ
PER MINORI

RELATORE

Prof. Rossella Falvo

LAUREANDA Camilla Carollo

Matricola 1224849

Anno Accademico 2021/2022

INDICE

INTRODUZIONE	3
CAPITOLO 1. COMUNITÀ PER MINORI: CONTESTO	4
1.1 Definizione e classificazione	4
1.2 Funzionamento	7
1.3 Figure professionali	10
1.4 Tipologie di utenza	12
1.5 Modelli e metodologie utilizzate	13
CAPITOLO 2. INTERVENTI EDUCATIVI NELLA COMUNITÀ PER MINORI	17
2.1 Ruolo e competenze dell'educatore	17
2.2 La relazione educativa	19
2.3 Problematiche comportamentali e interventi educativi	22
2.4 Rapporto con le figure genitoriali	28
CAPITOLO 3. ESPERIENZA DI TIROCINIO IN UNA COMUNITÀ PER MINORI	31
3.1 L'ente	31
3.2 Attività e interventi svolti	33
3.3 Conclusioni	36
BIBLIOGRAFIA	39
SITOGRAFIA	41

INTRODUZIONE

Oggetto di approfondimento del presente lavoro è la comunità educativa per minori, intesa come luogo che fornisce alle persone accolte aiuto nel superamento di una situazione di difficoltà e supporto nella realizzazione di sé. Le motivazioni che mi hanno portata ad approfondire questo tema riguardano il mio interesse nei confronti di tale tipologia di realtà, con cui ho avuto la possibilità di interagire a livello teorico durante il Corso di Studio e a livello pratico grazie all'esperienza di tirocinio.

L'obiettivo dell'elaborato è quello di illustrare il mondo della comunità educativa, in particolare quella per minori, partendo da una panoramica, riportata nel Capitolo 1, che delinea aspetti generali sul suo funzionamento, sui possibili modelli che può adottare, sull'utenza che accoglie e le figure professionali che vi operano. Ho successivamente approfondito, nel Capitolo 2, il concetto di relazione educativa, centrale nell'ambito della comunità per minori, e alcune problematiche comportamentali che l'educatore potrebbe incontrare nella sua esperienza professionale, insieme agli interventi educativi e al rapporto che una buona comunità dovrebbe mantenere con le figure genitoriali. Viene infine riportato, nel Capitolo 3, il caso specifico della comunità Ramaloch in cui ho svolto l'esperienza di tirocinio e grazie a cui ho potuto sviluppare un confronto tra i concetti teorici generali e la pratica.

Il presente lavoro è volto ad analizzare e approfondire la centralità delle competenze dell'educatore professionale socio-pedagogico nella comunità per minori, evidenziando quanto il suo adeguato intervento possa essere decisivo nell'interazione con l'utente e nell'esito del progetto educativo. Il filo conduttore dell'elaborato è infatti il concetto di valorizzazione delle potenzialità della persona per incoraggiare l'acquisizione di maggiore consapevolezza di sé, delle proprie capacità e punti di forza, fattori che accrescono l'autostima e permettono di affrontare al meglio le situazioni di crisi.

CAPITOLO 1. COMUNITÀ PER MINORI: CONTESTO

1.1 Definizione e classificazione

La comunità educativa è un servizio di accoglienza, pubblico o privato, rivolto a diverse tipologie di utenza classificate per età e bisogni e assicurato da un personale qualificato. Si tratta di strutture che offrono un ambiente di vita temporaneo ed interventi educativi personalizzati, mirati alla riscoperta di sé, della famiglia e ad una rilettura, per quanto possibile, della situazione di disagio (Marchesini et al, 2019).

Una particolare tipologia di comunità educativa è quella per minori, intesa come ambiente educativo di accoglienza di utenti compresi tra i 3 e i 17 anni, volta ad offrire loro un sostegno emotivo, psicologico, relazionale ed educativo, strutturato in una quotidianità fatta di convivialità, dialogo, socializzazione e confronto. Le diverse tipologie di comunità per minori sono caratterizzate da un clima familiare, che permetta all'utente di sentirsi parte di un gruppo e di acquisire competenze che lo portino al raggiungimento di indipendenza e autonomia personale, verso una transizione alla vita adulta quanto più serena ed equilibrata possibile. È importante sottolineare, però, che il clima familiare non è sostitutivo della famiglia di origine (Marchesini et al., 2019), anzi, mira ad accompagnare il minore e la sua famiglia in un percorso di crescita e progettazione di obiettivi condivisi.

Una delle funzioni più importanti di una comunità per minori è quella di accogliere bambini e adolescenti con problematiche comportamentali ed emotive spesso derivanti dalla situazione di disagio vissuta nel passato, aiutandoli nell'esternazione del malessere e quindi puntando ad un miglioramento delle loro condizioni fisiche e psicologiche. Inoltre, uno degli aspetti centrali che riguarda questo tipo di servizi educativi è quello della relazionalità, approfondito maggiormente nei paragrafi che seguono. Come evidenziato da Marchesini et al. (2019), infatti, la protezione del ragazzo è oggi intesa come intervento globale in cui il minore è posto al centro e considerato all'interno del contesto relazionale in cui vive.

Oggigiorno è sempre più evidente la necessità di nuove strutture specialistiche nel territorio nazionale che permettano di accogliere il crescente numero di minori abbandonati o maltrattati. Data la complessità dell'intervento educativo di queste strutture, è fondamentale individuare criteri e requisiti che ogni comunità deve possedere per svolgere il suo ruolo in modo adeguato. Alcuni di questi criteri, che permettono una chiara e appropriata classificazione delle diverse comunità educative, sono: il modello organizzativo, ossia la presenza di adulti residenti o di operatori professionali che vi operano; il tempo di permanenza; la funzione svolta, che può essere tutelare-valutativa o sostitutiva; l'utenza accolta, classificata in base a età e bisogni (Angeli, 2002).

Secondo quanto riportato da Angeli (2002), una delle classificazioni che merita attenzione è quella di Barbanotti e Iacobino (1998), che propongono una doppia classificazione secondo due criteri distinti: l'organizzazione interna e l'utenza. L'organizzazione interna permette di distinguere tre tipi di servizi: comunità con operatori residenti, come quelle gestite da religiosi o famiglie; villaggi, ossia insieme di case-famiglia; comunità con operatori turnanti. In base alla tipologia di utenza, si possono individuare comunità di pronta accoglienza, comunità di accoglienza per vittime di maltrattamento e abuso, e strutture post-comunità. In questo modello di classificazione, però, sono state individuate alcune criticità, prima fra tutte il mancato tentativo degli autori di proporre una classificazione unica, in grado di intrecciare in modo armonico i due criteri individuati.

Successivamente, il problema della classificazione è diventato più concreto dal momento in cui la legge 328 del novembre 2000, all'art. 11, prevede che il funzionamento dei servizi a ciclo residenziale e semiresidenziale debba essere regolato dai Comuni, in seguito all'accertamento di requisiti regionali, conformi a quanto stabilito dal Ministero per la Solidarietà Sociale. I Comuni si occuperanno anche dell'accreditamento delle strutture, sulla base di Linee Guida che consentono la seguente classificazione (Linee Guida, 2000):

- la comunità educativa, che è un servizio in cui operano educatori professionali che svolgono questa attività come occupazione lavorativa; solitamente la comunità accoglie minori adolescenti e preadolescenti sprovvisti di cure e supporti genitoriali idonei allo sviluppo;

- la comunità di pronta accoglienza, che è una particolare tipologia di comunità educativa caratterizzata dalla la capacità di accogliere l'utente che si trova in condizione di grave disagio e sprovvisto di un piano di intervento; tale comunità consente di ospitare il minore durante il periodo di ricerca di una collocazione quanto più adatta possibile, e perciò la permanenza in questo servizio è di breve durata;
- la comunità familiare, ovvero un servizio in cui l'attività educativa è svolta da due o più adulti che vivono insieme agli utenti e che assumono funzioni genitoriali; hanno spesso un'occupazione lavorativa esterna;
- il gruppo appartamento giovani, cioè un servizio che accoglie utenti di età uguale o superiore a 18 anni per aiutarli nel raggiungimento di un'autonomia e inserimento nella società; in questo tipo di strutture non è richiesta la presenza costante di operatori.

Nel corso degli anni a questa classificazione sono state aggiunte nuove tipologie di comunità e servizi: servizio di accoglienza per bambino-genitore, a tutela del bambino e del suo genitore e caratterizzato dalla presenza di educatori professionali che vi operano; comunità multiutenza, che accoglie utenti privi di un idoneo ambiente familiare, sia bambini sia adulti, fornendo loro attività di cura e recupero. Vi è poi la comunità educativo-psicologica, "caratterizzata per la capacità di accoglienza di minori in condizioni di disagio, con gravi problemi comportamentali o patologie di carattere psichiatrico. La Comunità fornisce prestazioni psico-terapeutiche. Si caratterizza per essere a integrazione sociosanitaria" (Nomenclatore interregionale degli Interventi e dei Servizi sociali, 2013, p. 21). Un'altra tipologia è la comunità diurna per minori che consiste in servizi diurni che accolgono minori soprattutto nel periodo di preadolescenza/adolescenza e che li guidano in un percorso di vita consapevole, attraverso un lavoro coordinato e in continuo aggiornamento tra l'equipe e la famiglia, parzialmente o completamente incapace di svolgere le adeguate funzioni genitoriali. L'obiettivo principale è quindi la presa di coscienza e orientamento del giovane riguardo il suo percorso di vita e l'inserimento in società.

In tutte queste tipologie, è fondamentale la valenza educativa che ogni struttura deve avere per essere considerata una "buona comunità." Questo significa predisporre un ambiente che sia in grado di stimolare il bambino, il giovane e l'adulto verso una

riscoperta di sé e una rilettura matura e positiva di ciò che si aspetta dal futuro. Tale approccio è in contrasto con una visione assistenziale della comunità, capace unicamente di “soccorrere” l’utente, senza offrirgli margine di cambiamento autonomo.

1.2 Funzionamento

La legge 149/2001 regola l’affidamento e l’adozione dei minori nei diversi servizi disponibili sul territorio. La procedura di affidamento di un giovane inizia a partire da una segnalazione ai Servizi Sociali di una situazione familiare di una precarietà tale da compromettere l’intero sviluppo del giovane. Un primo passaggio, dopo la segnalazione, riguarda i Servizi Sociali, che mettono in atto interventi di sostegno, aiuto, guida e supporto nei confronti della famiglia. Se questo passaggio risulta non sufficiente per sollevare la condizione di disagio, viene proposto un affidamento familiare (Bastianoni & Baiamonte, 2014). Nel caso in cui l’affidamento ad una famiglia non fosse possibile o se la situazione risultasse particolarmente compromessa, si inizia un percorso di inserimento in una delle comunità per minori precedentemente descritte.

L’affidamento è proposto dai Servizi Sociali del Comune di residenza dell’utente e può essere consentito da chi esercita la responsabilità genitoriale del minore oppure, in alcuni casi, dal Tribunale, in seguito a un’indagine sulla situazione familiare. Il provvedimento di affidamento alla comunità, emesso dai Servizi Sociali o dal Tribunale, deve contenere le seguenti indicazioni: motivi dell’affidamento, impegni della comunità, tempi e modalità di interazione tra minore e famiglia, servizio sociale responsabile dell’affidamento, durata dell’affidamento (Bastianoni & Baiamonte, 2014).

L’arrivo in comunità di un nuovo utente è un momento molto delicato sia per l’équipe educativa sia per l’utente, ma anche per i giovani già presenti nella comunità. Consiste in una fase di conoscenza reciproca mirata a stabilire un contatto preliminare con il nuovo arrivato, prima fase del processo conoscitivo. Successivamente, l’obiettivo dell’équipe è la co-costruzione di un progetto educativo che coinvolga l’utente in modo attivo nella definizione degli obiettivi educativi da raggiungere. In questo lungo e complesso processo due sono le caratteristiche fondamentali della progettazione: la flessibilità e la costante rimodulazione del progetto.

La progettualità educativa “è una competenza indispensabile alla pratica educativa e pedagogica e si muove dal presente con uno sguardo rivolto verso il futuro, in quanto si

parte dalle opportunità, risorse e difficoltà attuali per costruire un percorso che cerca di attivare queste opportunità, risorse e potenzialità,” in ottica di un miglioramento futuro (Pandolfi, 2020, p. 53). Il progetto educativo, dunque, permette di concretizzare l’esperienza pedagogica in obiettivi pratici, che consentano di modificare e migliorare il percorso di vita dell’utente, che deve rimanere attivo e responsabile delle scelte che mette in atto.

La progettazione è caratterizzata da tre aspetti essenziali e inscindibili: l’intenzionalità, l’individualizzazione e la resilienza (Pandolfi, 2020). L’intenzionalità pedagogica è intesa come direzione intenzionale che il progetto educativo assume, ossia un intervento di tutti gli attori coinvolti che ne indica la direzione e le finalità. Da questo concetto derivano alcune indicazioni operative per l’azione progettuale, soprattutto all’interno di una comunità (Pandolfi, 2020):

- il progetto educativo non può essere rigido, bensì uno strumento aperto e dinamico, che si adatti ai cambiamenti di vita del soggetto;
- all’interno del progetto devono essere presenti obiettivi e azioni concrete che partano dall’idea di apertura al futuro;
- ogni azione progettuale deve essere preceduta da una conoscenza e riflessione approfondita sui vissuti di vita passata, punti di forza e debolezza;
- durante il processo di progettazione devono essere chiare le “life skills,” ossia le “competenze per la vita” (Organizzazione Mondiale della Sanità, OMS), che consentono di affrontare al meglio le sfide che si incontrano durante il percorso di crescita.

La seconda caratteristica fondamentale della progettazione è l’individualizzazione, termine presente anche nella denominazione del PEI (Piano Educativo Individualizzato). Il progetto può essere quindi paragonato ad un vestito su misura, adattato al singolo sulla base dei suoi vissuti, obiettivi, caratteristiche biologiche, criticità e potenzialità.

La terza caratteristica del progetto, la resilienza, è invece la capacità di riorganizzare la propria vita in modo positivo, tenendo conto anche dei momenti di difficoltà. Implica la costruzione di una nuova traiettoria di vita, sviluppata partendo dalle ferite, che invece di essere cancellate diventano punti di forza per fronteggiare i nuovi ostacoli. La chiave

è la promozione di fattori protettivi, come per esempio elementi familiari, sociali o relazionali (Pandolfi, 2020), che permettano di incentivare il raggiungimento di esiti positivi in momenti di crisi e che quindi contrastino i fattori di rischio.

Il progetto educativo, in una comunità per minori, viene costruito sulla base di tappe flessibili che seguono un ordine logico ma che possono essere modificate in base alle esigenze personali (Pandolfi, 2020). La prima di queste fasi è quella di osservazione e valutazione iniziale, relativa ai primi mesi dall'entrata in comunità e mirata all'individuazione di aree su cui lavorare e obiettivi da inserire nel PEI. È una fase molto delicata perché si svolge nel momento in cui non si è ancora stabilita una relazione educativa tra educatori ed utente. È importante sottolineare che qui il termine "osservare" non significa semplicemente guardare, bensì rimanda alla capacità di uscire dagli schemi interpretativi personali, sospendendo qualsiasi tipo di giudizio (fare epochè: concetto che indica la sospensione di giudizio, mettendo tra parentesi vissuti, gerarchia di valori, giudizi e teorie). I dati osservativi raccolti vengono poi condivisi in équipe in quanto contribuiscono alla valutazione iniziale, che proseguirà poi durante tutto il percorso come valutazione in itinere.

La seconda fase della costruzione del progetto educativo è la definizione di aree, obiettivi educativi e indicatori su cui focalizzare l'attenzione. Questi elementi costituiscono il futuro PEI che, nel caso delle comunità per minori, si basa su macroaree, quali: sviluppo della persona, relazionalità e socialità, dimensione scolastica e dimensione emotiva (Pandolfi, 2020). Subito dopo si iniziano ad individuare gli obiettivi educativi, intesi come traguardi di un percorso di crescita partecipativo. Gli obiettivi, che concretizzano l'intenzionalità educativa iniziale, possono essere generali o specifici e a lungo, medio o breve termine. Gli obiettivi specifici o a breve termine sono infine declinati in indicatori, ossia variabili che forniscono un livello di raggiungimento dell'obiettivo.

La terza fase consiste in un momento di definizione delle strategie di intervento e di progettazione nel dettaglio delle diverse attività da intraprendere sulla base del fine da raggiungere e della tipologia di servizio che si offre all'utenza. Soprattutto in questa fase, ma anche durante l'intero processo, per rendere il lavoro educativo efficace, spesso è importante utilizzare la strategia del "fare le cose insieme" (Pandolfi, 2020) e proporre esperienze varie che rinforzino la relazione educativa.

1.3 Figure professionali

La figura professionale che opera in comunità e che si occupa della costruzione del progetto educativo, assieme all'organizzazione della quotidianità e degli interventi, è l'educatore professionale socio-pedagogico. Come riportato nel D.M. 520/98, l'educatore professionale è un operatore sociale che “attua specifici progetti educativi e riabilitativi, nell'ambito di un progetto terapeutico elaborato da un'équipe multidisciplinare, volti a uno sviluppo equilibrato della personalità con obiettivi educativo/relazionali in un contesto di partecipazione e recupero alla vita quotidiana; cura il positivo inserimento o reinserimento psico-sociale dei soggetti in difficoltà.” Le attività che normalmente svolge un educatore sono:

- programmare interventi educativi finalizzati allo sviluppo e all'incremento delle potenzialità del soggetto in difficoltà, per permettergli di raggiungere un maggior livello di autonomia;
- organizzare le proprie attività professionali nelle strutture socio-educative in cui opera, in modo coordinato con le altre figure professionali presenti e coinvolgendo in modo attivo l'utenza;
- operare sulle famiglie e sul contesto relazionale dei soggetti, per permettere una migliore integrazione in società;
- partecipare ad attività di studio, ricerca e formazione, per svolgere al meglio il proprio ruolo e arricchire il proprio profilo professionale;
- accogliere, supportare, svolgere le funzioni di tutoring e scaffolding (l'attività di supporto e guida dell'educatore nei confronti dell'educando; il termine “scaffolding” si riferisce all'”impalcatura” che l'adulto fornisce al minore per aiutarlo e sostenerlo nel percorso di crescita) per i minori, in uno spazio relazionale intimo basato sulla stima e fiducia reciproca.

Ogni educatore, inoltre, deve avere una propria e soggettiva capacità di relazionarsi con i soggetti che lo circondano, affinché possa essere riconosciuto come adulto significativo per i minori. È inoltre fondamentale che si presenti come un “compagno di viaggio” nei confronti dell'utente, che così facendo troverà in lui valide ragioni per fidarsi ed esprimersi.

Un aspetto che può aiutare l'educatore è la costruzione di una "storia in comune con i minori" (Bastianoni & Baiamonte, 2014): condivisione empatica di tempi e spazi della quotidianità del professionista sia all'interno della comunità sia nei luoghi di vita, scuola e ambienti frequentati in passato. L'educatore può così rivelare alcuni aspetti della sua sfera personale, coinvolgendo l'utente che si sentirà parte di una relazione positiva e autentica. Questo realizza una conoscenza reale condivisa, spazio in cui l'adolescente può rispecchiarsi e ritrovarsi. È infine importante sottolineare che la difficoltà del lavoro dell'educatore sta anche nel mantenere la "giusta distanza," che si riferisce ad un equilibrio interno tra coinvolgimento emotivo e distacco, che permette allo stesso tempo una visione sia esterna sia interna della situazione.

Riassumendo, quella dell'educatore professionale è una figura complessa in quanto lavora in uno spazio dinamico, in cui vive una quotidianità condivisa con il minore, che si affida a lui. L'obiettivo che persegue è "andare oltre" quelli che sono i pregiudizi, le apparenze per scoprire ciò che c'è di profondo in ogni individuo.

Spesso, in questo tipo di servizi sono coinvolte anche altre figure che operano in modo coordinato rispetto al lavoro degli educatori, in quanto figure centrali. Si tratta di tirocinanti, cioè studenti che stanno svolgendo un periodo di formazione che permetta loro di acquisire competenze relative alla professione futura; squadre di volontari oppure soggetti singoli che svolgono volontariato e che aiutano nell'organizzazione pratica della comunità. Vi sono poi figure che non sono presenti fisicamente in comunità ma che cooperano e collaborano con l'équipe educativa dall'esterno, mettendo in relazione i diversi sistemi di vita del ragazzo, come affermato nel modello ecologico di Bronfenbrenner (1979) approfondito nei paragrafi successivi. Queste figure sono, per esempio, gli assistenti sociali (Servizi Sociali), che intervengono in situazioni di disagio per promuovere benessere fisico e psicologico delle persone; il medico di medicina generale o pediatra di libera scelta, che mantiene monitorata la salute fisica del soggetto; lo psicologo o psichiatra, che spesso incontra l'utente settimanalmente per aiutarlo a superare lo stato di malessere; gli insegnanti, che sono in costante contatto con gli educatori affinché ci possa essere un lavoro sinergico anche in ambito didattico.

1.4 Tipologie di utenza

I giovani che vengono accolti nelle comunità per minori sono indicati come “soggetti 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 e consistenti problemi di controllo” (Bastianoni & Baiamonte, 2014, p.17).

Come sostenuto da Marchesini et al. (2019), spesso gli utenti accolti nelle comunità educative per minori sono bambini o adolescenti cresciuti, fino al momento di presa in carico dei Servizi Sociali, in un contesto disfunzionale al loro sviluppo, che spesso ha gravemente compromesso anche la sfera psicologica ed emotiva. Necessitano infatti, oltre che di cure fisiche, anche di un forte sostegno emotivo, che aiuti loro a ricostruire o recuperare la capacità di stabilire una relazione e interagire con l'altro, abilità che spesso mancano a causa delle esperienze di abbandono o maltrattamento vissute.

Ogni utente che inizia un percorso in una comunità per minori ha un proprio vissuto, una propria vita, diversi pensieri, emozioni, punti di vista, differenti modi di manifestare il disagio e di reagire al malessere. Ciò che però accomuna la maggior parte dei soggetti è spesso l'assenza di cure, di rapporti significativi con i genitori o con i caregiver, la mancanza di relazioni che suscitino in loro emozioni positive, e la conseguente assenza di regole e limiti nelle esperienze con i pari e di vita quotidiana.

In generale, alcune delle situazioni da cui spesso provengono questi giovani sono contesti familiari multiproblematici in cui co-esistono diverse criticità (Marchesini et al., 2019) come: conflittualità genitoriale, scarse abilità o intenzioni dei genitori di prendersi cura del figlio, fragilità educative, dipendenze di uno o entrambi i genitori e/o patologie psichiatriche. Può succedere anche che da queste situazioni familiari molto complesse il ragazzo assuma comportamenti disfunzionali e problematici, sviluppati nel corso degli anni come strumento di difesa e protezione oppure che soffra anch'egli di disturbi psichiatrici aggravati dalle scarse cure e attenzioni.

Generalizzando, si possono individuare tre tipologie di utenza accolte nelle comunità per minori. Il primo gruppo riguarda casi complessi di minori con diagnosi di problematiche, come Disturbo Oppositivo Provocatorio (DOP), Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD) o Disturbo della Condotta (DC), che approfondirò nel Capitolo 2.

Un'altra categoria di utenza sono i giovani con una situazione borderline che, pur non avendo una vera e propria diagnosi, manifestano il loro malessere con comportamenti disfunzionali, come aggressività, rabbia, tristezza, e negatività, spesso sfidanti nei confronti dell'adulto. Una terza categoria di utenza sono i minori provenienti da altri Paesi, che spesso scappano da guerre e difficoltà economiche nei loro territori d'origine. Si trovano quindi isolati e abbandonati in una nuova realtà completamente diversa dalla loro e per questo hanno bisogno di sostegno e accoglienza (Marchesini et al., 2019).

1.5 Modelli e metodologie utilizzate

La nascita dei primi istituti residenziali in Europa risale ai primi anni del XIX secolo, quando è iniziata ad emergere la necessità di costruire luoghi che ospitassero bambini orfani o abbandonati. Durante i primi anni, però, in questi centri venivano utilizzate modalità educative messe successivamente in discussione, circa un secolo dopo, da autori come Spitz (1945), Anna Freud (1958), Bowlby (1972). Il funzionamento di queste prime strutture era caratterizzato da sole azioni di accudimento e interventi educativi mirati alla repressione, anche forzata, di comportamenti ritenuti poco adeguati dalle figure professionali di riferimento.

Questi modelli pedagogici repressivi e assistenziali vennero poi sostituiti da modelli "alternativi" che permettevano una visione più aperta e dinamica del percorso educativo dei ragazzi accolti e che facevano sperimentare loro sostegno, fiducia ed esperienze di attaccamento positive con l'adulto (Bastianoni et al., 2012). È iniziato così un lungo processo di de-istituzionalizzazione, soprattutto in Paesi come Italia, Romania, Ungheria, Svizzera e Spagna; terminato, nel caso dell'Italia, con la legge 149/2001 che ha disposto la chiusura degli istituti per minori entro il 31 dicembre 2006.

Come sostenuto da Bastianoni et al. (2012), si possono individuare due principali modelli culturali di comunità per minori: il primo definito "istituzionalizzante," il secondo caratterizzato da aspetti prevalentemente relazionali. Con il termine cultura istituzionale, facente parte del primo modello, si indicano tutti i comportamenti e le modalità usati in modo sistematico e caratterizzati da: uso improprio del potere come strumento attraverso cui si stabilisce il senso di azioni, interpretazioni e relazioni con gli utenti accolti nella comunità; tipizzazione di comportamenti e di ruoli come mezzo per mantenere l'ordine e annullare le differenze, non dando la possibilità al singolo di

manifestare la propria unicità; eccessiva formalizzazione che impedisce la costruzione di significati condivisi (Bastianoni et al., 2012).

Questo modello è tipico degli istituti tradizionali e ha come idea di fondo il concetto di comunità come luogo punitivo, in cui operano educatori con un ruolo di superiorità gerarchica rispetto agli utenti. La tipologia di comunicazione e di relazione educativa è quindi di tipo verticale e unidirezionale, basata su ordini e decisioni prese dagli adulti al posto del ragazzo, che si trova in una condizione di sottomissione e costrizione all'obbedienza, altamente disfunzionale al suo miglioramento e sviluppo. Riassumendo, alcune caratteristiche del modello istituzionalizzante sono: routine monotone stabilite da una rigida organizzazione predefinita, attività svolte sempre nello stesso luogo e con le stesse persone e quindi mancanza di personalizzazione della vita quotidiana, attività e azioni ordinate "dall'alto" sulla base di regolamenti della struttura, assenza di rapporti intergruppi, dinamiche verticali di potere in cui gli operatori manifestano la loro superiorità con un determinato distacco emotivo, utilizzo di un linguaggio "istituzionalizzante" che rende formali e anonimi i luoghi di vita (ad es., "mensa," "refettorio," "ufficio," "infermeria") e che fanno pensare più ad una struttura clinica e riabilitativa piuttosto che ad una "casa comune."

Si tratta quindi di un modello che crea ulteriore ostilità nel giovane, che vive questa nuova realtà come una provocazione e conferma in lui il sentimento di non essere amato e parte di una famiglia. In questo contesto il ruolo degli educatori è quello di dominare i comportamenti dei ragazzi, impedendo loro di esprimersi, esternare il malessere e superare la condizione di disagio.

L'opposto del modello istituzionalizzante è il modello relazionale, che verte sull'idea di comunità come luogo di vita in cui ricostruire il proprio vissuto attraverso le relazioni con gli educatori e con gli altri utenti. Una giusta e adeguata organizzazione della vita quotidiana, quindi, risulta necessaria "per garantire una riparazione terapeutica dei danni subiti nell'ambiente di provenienza" (Bastianoni et al., 2012). Secondo questo modello è dunque opportuno rendere la vita di tutti i giorni dinamica e familiare, attraverso la relazione con gli educatori che diventano modelli che forniscono opportunità e supporti adeguati, per permettere al giovane di riscoprirsi.

Le caratteristiche principali di una comunità basata sul modello relazionale sono (Bastianoni et al., 2012): organizzazione flessibile e adattabile ai bisogni dell'individuo

nella sua complessità, personalizzazione della vita sulla base di relazioni interpersonali e sulla costruzione di significati condivisi, costruzione di una vita quotidiana rassicurante che riduca il danno relazionale provocato dalle esperienze precedenti, promozione di sentimenti positivi relativi al Sé e al contesto, valorizzazione delle risorse e potenzialità di ciascuno evitando di focalizzarsi sulla diagnosi.

Il modello oggi considerato più adeguato e a cui sempre più comunità stanno aderendo è il secondo, ossia quello di tipo relazionale e a sostegno di ciò può essere utile l'esempio di un caso riportato da Bastianoni et al. (2012). B., il protagonista di questo intervento, ha 13 anni e proviene da una famiglia violenta che genera in B. comportamenti provocatori ed evasivi anche nella comunità in cui viene inserito, mettendo in difficoltà l'équipe che fatica a contenere le manifestazioni aggressive del ragazzo. Con il passare del tempo la situazione si aggrava a tal punto da far pensare agli educatori un possibile allontanamento di B. dalla struttura. Inizia poi un lavoro formativo con gli educatori che permette loro di cogliere i reali bisogni dell'utente, ridimensionando anche il progetto e gli interventi educativi a riguardo. Attraverso uno sguardo più "relazionale," si comprende che, affinché l'intervento risulti efficace, il focus debba essere capire le motivazioni del comportamento di B. e le sue esigenze relazionali piuttosto che una rigida e costante imposizione di regole, che si rivelano completamente inefficaci. Si mette in atto così un intervento educativo personalizzato, costruito sulla base dei bisogni e che dia al ragazzo uno spazio fisico e relazionale in cui esternare la propria personalità. In concreto, gli viene fornita una stanza singola, gli educatori iniziano a dedicare più tempo al dialogo e al confronto, il ragazzo viene lasciato libero di interagire con chi ha più confidenza. Il risultato è una progressiva diminuzione dei comportamenti aggressivi e provocatori di B. e una sua autonoma costruzione di relazioni significative. Concludendo, si può affermare che questo intervento ha permesso all'équipe di passare da un modo di operare secondo il modello istituzionalizzante, ad una modalità di tipo relazionale, confermando quindi l'importanza di una progressiva de-istituzionalizzazione delle comunità odierne (Bastianoni et al., 2012).

Altro aspetto fondamentale è che le comunità educative odierne siano consapevoli della multidisciplinarietà che le caratterizza per garantire un lavoro di équipe coordinato e quindi la creazione di un progetto di intervento quanto più completo e integrato possibile. Secondo quanto affermato da Tuggia (2014), è bene adottare una logica di co-

costruzione e co-valutazione, in cui diverse figure professionali lavorino insieme su una stessa situazione, creandone un quadro completo e formato da diversi punti di vista. Le varie figure coinvolte metteranno così in atto un lavoro sinergico di rete, costruendo un progetto che metta insieme le diverse dimensioni professionali, cioè sociale, psicologica, educativa e familiare, e che faccia emergere una direzione educativa, seppur provvisoria e modificabile, condivisa da tutti i professionisti.

Da ciò deriva un ulteriore aspetto fondamentale per un adeguato intervento educativo: il fatto che la comunità, definita microsistema dal modello di Bronfenbrenner (1979), sia costituita da una rete complessa di relazioni interne ed esterne che si influenzano a vicenda (Bastianoni et al., 2012). Secondo il modello ecologico di Bronfenbrenner, infatti, esistono quattro sistemi ambientali (micro, meso, eso e macrosistema) interdipendenti e perciò caratterizzati da influenze reciproche che contribuiscono alla definizione del soggetto, posto al centro del sistema. È dunque necessario considerare tutti i fattori nella loro totalità, in quanto è da questo insieme di dimensioni che dipendono gli esiti evolutivi del ragazzo coinvolto. Quindi gli interventi educativi possono risultare efficaci non solo lavorando direttamente con il soggetto, ma anche indirettamente, agendo sui sistemi che lo circondano e lo influenzano.

CAPITOLO 2. INTERVENTI EDUCATIVI NELLA COMUNITÀ PER MINORI

2.1 Ruolo e competenze dell'educatore

Come si è detto, la figura principale che opera in una comunità per minori è l'educatore. Il ruolo dell'educatore si è evoluto nel tempo, coerentemente con i cambiamenti che la comunità ha subito.

Con il modello tradizionale di comunità, discusso precedentemente, la posizione dell'educatore era complementare a quella dell'utente, nel senso che il suo ruolo era “rigidamente costruito attorno a ciò che mancava nell'educando” (Costa, 2001). In questo modo, la sua azione era finalizzata ad “aggiustare” le carenze per raggiungere il concetto socialmente condiviso di completezza.

Con il modello relazionale, invece, la figura dell'educatore è molto diversa: egli accompagna il ragazzo, lo accoglie e lo guida ma non dà ordini né prende decisioni al suo posto. Sviluppa così una nuova competenza progettuale, quella dialogica, che consiste nel costruire un progetto con la persona e non per la persona. Si tratta di un percorso condiviso e intenzionale, in cui il ragazzo si riconosce e a cui partecipa in modo attivo e responsabile. Qui l'educatore ha il compito di valorizzare l'impegno e la capacità di ciascun soggetto di costruire relazioni autentiche dentro e fuori al contesto della comunità (Bastianoni & Baiamonte, 2014). Il ruolo dell'educatore è dunque quello di accogliere e donarsi all'altro per aiutarlo a realizzarsi, realizzando così anche se stesso. Si presenta all'utente non tanto come “operatore,” ma piuttosto come “persona,” che beneficia della relazione con l'altro allo stesso modo del ragazzo, investendo emozioni, impegno ed energie. Per tali ragioni si tratta di un modello che richiede tempo e responsabilità ma che allo stesso tempo risulta estremamente efficace e permette un cambiamento profondo. Un altro fattore essenziale di questo modello è la stabilità relazionale, intesa come continuità nella presenza fisica ed emotiva dell'educatore. Occorre quindi garantire la permanenza in comunità di almeno un adulto significativo durante tutto il periodo di presa in carico

del minore nella comunità, per non spezzare la relazione educativa costruita fino a quel momento, evento che potrebbe compromettere l'intero percorso del soggetto.

Vi sono diverse competenze specifiche della figura dell'educatore che permettono di costruire una solida e adeguata azione educativa. Seguendo quanto proposto da Costa (2001), queste sono di seguito descritte.

- Gestire i conflitti e le relazioni di crisi, per fornire a due o più interlocutori differenti strumenti di mediazione con lo scopo di aiutarli a trovare un punto di incontro.
- Operare in contesti esposti e delicati, che richiedono specifiche competenze relazionali e progettuali e capacità di costruire costantemente nuovi strumenti di intervento che possano adattarsi alla specifica situazione. Si tratta quindi di assumere una forma mentis quanto più flessibile e creativa possibile.
- Utilizzare nuove forme comunicative: all'educatore viene richiesto di adattare queste sue capacità relazionali e comunicative alle modalità di interazione moderne, dovute ai profondi cambiamenti sociali in atto. La sfera delle nuove tecnologie sta apportando modifiche al nostro modo di vivere e relazionarci con il mondo; pertanto, consiste in un nuovo ambito che può risultare funzionale nell'interazione e nella progettazione di interventi educativi.
- Lavorare in molteplici luoghi: il fatto di lavorare in contesti diversificati, con utenti diversi e storie di vita differenti, porta l'educatore a dover investire le proprie risorse in maniera personalizzata in base alla situazione. Utilizzerà così metodi, strumenti e tecniche diverse in base alle esigenze.
- Stare in ascolto: la capacità di ascolto empatico dell'educatore è fondamentale per permettere all'utente di instaurare una connessione e un rapporto di fiducia con la figura professionale. È una competenza fondamentale in quanto consente all'interlocutore di "esprimere ad alta voce" ciò che prova e quindi avere una visione più chiara della situazione che sta vivendo. È strettamente connessa alla capacità di entrare in contatto, creare occasioni di scambio e ri-conoscersi, nel senso di avere coscienza di sé e di ciò che si può raggiungere. Ascoltare significa anche prestare

attenzione al linguaggio non verbale oltre che a quello verbale, cogliendo emozioni e sentimenti che spesso svelano i reali bisogni della persona.

Queste competenze aiutano l'educatore a costruire un progetto educativo basato sul "non-agire," in cui è presente il sostegno ma in forma adeguata, in modo da lasciare al ragazzo il giusto spazio di autonomia e stimolare in lui un processo autoriflessivo (Costa, 2001).

La configurazione dialogica e, di conseguenza, biunivoca del rapporto educativo, implica che ci sia una trasformazione e un lavoro che anche l'educatore deve svolgere su se stesso (Costa, 2001). L'educatore infatti riflette sulla propria adultità, sulla capacità di riconoscere le proprie emozioni e sull'abilità di lavorare in équipe, fondamentale nel contesto educativo.

2.2 La relazione educativa

Come affermato da Xodo (2014, p.229) "l'educazione come processo di crescita e di realizzazione personale si attiva in forma relazionale e sociale." Dunque, non può esistere l'educazione senza la relazione e viceversa, dato il loro rapporto di interconnessione e interdipendenza. Questo perché la caratteristica principale che contraddistingue l'uomo è l'aspetto relazionale, che consiste nello stabilire continui rapporti con l'altro, ponendosi costantemente al centro di una rete di relazioni. Il concetto di relazione educativa è oggetto di profonde riflessioni in ambito pedagogico da molti anni e può essere inteso come uno specifico tipo di rapporto che si instaura in modo spesso intenzionale tra educatore ed educando e caratterizzato da elementi sociali, comunicativi, emotivi e psicologici.

Questo tipo di relazione interpersonale consiste "in un'opportunità di conoscenza e autoconoscenza altrimenti irrealizzabili" (Xodo, 2014). Vi sono tre fondamentali componenti che la costituiscono, in qualsiasi tipo di struttura e contesto essa si realizzi.

La prima componente è l'educabilità, presente nel soggetto che si affida all'educatore in prospettiva di cambiamento; la seconda è la responsabilità dell'educatore che si sente chiamato ad aiutare l'altro; e infine l'intenzionalità di entrambe le parti nel condividere un percorso educativo in cui riconoscersi.

Nello specifico della comunità educativa per minori, la relazione educativa è uno spazio intimo tra educatore ed utente, entro cui si sviluppa il progetto educativo e si

articola la vita quotidiana. Trattandosi di un contesto informale, di convivialità e intimità, le relazioni educative sono fatte di quotidianità, semplicità, racconti, condivisione di esperienze e linguaggio verbale e non verbale.

Un aspetto centrale della relazione educativa, soprattutto in comunità, è l'individualizzazione, insieme alla condivisione di obiettivi. Per individualizzazione si intende un modo di relazionarsi non uguale con tutti, ma personalizzato in base al soggetto con cui si stabilisce la relazione per creare un rapporto quanto più sincero e duraturo possibile. L'obiettivo è che l'utente percepisca la relazione educativa come "luogo sicuro" in cui esprimersi, trovare conforto e sostegno emotivo, che stimolino miglioramento e maggiore consapevolezza di sé e degli altri. La relazione così intesa incoraggia lo sviluppo e la crescita della persona, partendo da un maggiore ascolto e una conoscenza sempre più profonda di sé.

Un'altra caratteristica fondamentale della relazione educativa nelle comunità è l'empatia, intesa come uno dei più complessi aspetti relazionali "che permette di sentire gli altri, di percepirli, di ascoltarli con la profondità più piena" (Boffo, 2020, p. 41). Avere empatia significa conoscere se stessi prima di mettersi in relazione con gli altri e allo stesso tempo staccarsi da sé per comprendere al meglio i pensieri altrui; consiste anche in una particolare attenzione nei confronti dell'altro per cogliere ciò che prova e stabilire una connessione tale da sentire ciò che egli sente.

La relazione educativa ha spesso obiettivi specifici che vengono modellati durante lo sviluppo del rapporto stesso. Nelle comunità per minori questi obiettivi possono essere articolati come di seguito descritto.

- Creare un progetto "fatto su misura," aspetto approfondito nel Capitolo precedente.
- Potenziare l'autocontrollo dell'aggressività, se manifestata dall'utente durante il processo conoscitivo, aiutandolo nella regolazione dei comportamenti. È importante però evitare di focalizzarsi sulla criticità e piuttosto lavorare con il ragazzo potenziando le capacità relazionali, che indirettamente lo aiutano nell'autoregolazione (Bastianoni, 2000). Per un'adeguata azione educativa, quindi, è bene concentrarsi sui punti di forza della persona piuttosto che sul problema.

- Rispettare le regole della comunità: la relazione educativa mira a rendere consapevole il ragazzo anche del contesto in cui si trova, incentivando comportamenti corretti anche nell'interazione con gli altri propri e altrui. Alcuni comportamenti pratici sono ad esempio il riordino dei propri oggetti, il rispetto degli orari, lo svolgimento degli incarichi.
- Migliorare il rendimento scolastico: fornire sostegno scolastico sia per quanto riguarda l'apprendimento, ma soprattutto le difficoltà relazionali che rendono la scuola un contesto "critico" per il ragazzo. La relazione educativa stimola l'utente nell'acquisizione di autonomia nei compiti e, ancora una volta, nell'incremento delle capacità relazionali, fattori che in alcuni casi risolvono la bassa autostima e la poca fiducia in se stessi.
- Favorire la cura personale: nella relazione educativa è importante parlare e riflettere sull'importanza dell'igiene personale, sul valore di un corpo curato e sul "prendersi cura di sé" (Bastianoni & Schadee, 2000).
- Favorire l'acquisizione di abilità cognitive, che aiutano il soggetto nell'organizzazione della vita quotidiana, nella gestione dei soldi, negli spostamenti urbani e nelle attività di svago.
- Favorire i rapporti con la famiglia: aspetto che approfondirò in seguito.
- Promuovere la socializzazione all'esterno della comunità: la relazione educativa ha come ulteriore obiettivo quello di aiutare l'utente nell'integrazione in società e negli ambienti di socializzazione, anche in questo caso potenziando le capacità relazionali e comunicative.

Si può dunque affermare che la relazione educativa sia uno dei requisiti fondamentali per la costruzione di un ambiente sicuro che accolga il minore in difficoltà e lo aiuti a ricostruire la propria vita.

Come accennato precedentemente, nella relazione educativa è importante che il focus sia concentrato sulle potenzialità che la persona ha in sé, che possono essere sviluppate proprio attraverso il contatto con l'educatore. Questo perché, come da prassi, il soggetto entra in comunità quando sono presenti una o più criticità che da solo non riesce a risolvere e dunque, nel momento dell'inserimento, tende a presentarsi e descriversi sulla base di ciò che "non va" in lui, le problematiche personali o familiari, le ragioni per cui è in comunità. Certamente l'équipe deve tenere presente le problematiche

per avere una base di partenza, ma successivamente il suo compito è di aiutare il ragazzo a focalizzarsi su “ciò che c’è di buono in lui,” le sue potenzialità, punti di forza e capacità.

2.3 Problematiche comportamentali e interventi educativi

Prima di focalizzare l’attenzione su alcune delle problematiche comportamentali riscontrabili nella comunità per minori, è importante riflettere su quali siano gli atteggiamenti corretti che l’équipe dovrebbe assumere nel momento in cui sorgono queste difficoltà. Le situazioni difficili, quelle che mettono in discussione le tecniche e le modalità di intervento di una comunità, rappresentano una specie di “stress-test” (Agostinetto & Bugno, 2020) che fa emergere punti deboli e aspetti migliorabili dell’azione educativa adottata dall’équipe.

Questa azione educativa dipende dall’impianto pedagogico su cui è basata e dunque deve sempre essere presente una coerenza interna tra teoria (pedagogia) e prassi (educazione). Orlando (1997) affronta il tema del rapporto tra pedagogia ed educazione, definendo la pedagogia una disciplina teorica che riflette sull’educazione (pratica), guardando sempre la persona nella sua globalità e aiutandola a realizzarsi. La pedagogia è strettamente collegata all’educazione, intesa come atto/evento pratico attraverso cui si concretizza la teoria. Da ciò si può dedurre che non possa esistere la pedagogia senza l’educazione e nemmeno il contrario, in quanto grazie alla teoria si riesce a mettere in atto la pratica e grazie alla pratica emergono nuove teorie. Questa è una premessa fondamentale per poi poter affrontare al meglio il tema delle problematiche comportamentali e i relativi interventi educativi, poiché permette di risalire all’impianto pedagogico di un’équipe analizzando le tecniche educative utilizzate. Quando l’azione educativa si rivela inefficace, quindi, è bene che gli educatori si interrogino sulla reale qualità dei modelli/costrutti teorici su cui orientano l’intervento, sul modo in cui stanno traducendo gli obiettivi in attività e se questi siano realmente raggiungibili oppure risultino troppo astratti (Agostinetto & Bugno, 2020).

Alcuni esempi di comportamenti problematici generali, riscontrabili all’interno delle comunità per minori, che possono essere legati o meno a diagnosi di disturbi comportamentali, sono: danneggiamento della struttura, fuga, assunzione di sostanze, furto, aggressione. L’importante è tenere presente che queste “situazioni difficili” sono utili e non vanno trascurate, per tre motivi (Agostinetto & Bugno, 2020): 1) ogni

situazione educativa riguarda sempre individui diversi ma con stesso valore e dunque anche la situazione più complessa ha pari dignità rispetto a tutte le altre; 2) ogni caso, in quanto personale e soggettivo, non può essere generalizzato e dunque deve essere affrontato come tutti gli altri; 3) è proprio dall'analisi e dalla riflessione di un caso complesso che l'équipe impara a migliorarsi e accresce la sua professionalità.

Di seguito verranno approfonditi due dei possibili disturbi del comportamento riscontrabili all'interno della comunità per minori (ma non solo) e uno dei disturbi del neurosviluppo, con i relativi interventi educativi. Mi focalizzerò in particolare su Disturbo Oppositivo Provocatorio (DOP) e Disturbo della Condotta (DC), per quanto riguarda i disturbi comportamentali e sul Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD), per quanto riguarda i disturbi del neurosviluppo.

La categoria dei disturbi del comportamento, secondo il DSM-5 (2013), comprende al suo interno diversi quadri clinici, tra cui il Disturbo Oppositivo- Provocatorio (DOP) e il Disturbo della Condotta (DC) (Vianello & Mammarella, 2015). Il DSM-5 è il Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali dell'American Psychiatric Association pubblicato nel 2013 e tradotto in Italia nel 2014. È uno strumento che consente una classificazione dei disturbi e i relativi criteri per una diagnosi attendibile. Rispetto ai sistemi di classificazione precedenti è meno rigido, considera i vari livelli di gravità di un disturbo non più determinati dal QI (Quoziente Intellettivo) bensì dai supporti richiesti dalla persona, sostituisce il termine "handicap" con "disabilità" per abbandonare una prospettiva incentrata sulla malattia e focalizzarsi piuttosto sul funzionamento e salute generale della persona, a cui ora vengono attribuiti diritti ben definiti.

Le caratteristiche generali di un DOP sono: atteggiamento di sfida e rifiuto nei confronti delle richieste degli adulti, spesso visti come nemici; litigi e opposizioni frequenti, comportamento vendicativo e accusatorio. Dunque, i criteri diagnostici del DOP sono: umore irritato/collerico, comportamento provocatorio/polemico e comportamenti vendicativi. Vi sono tre diversi livelli di gravità: lieve, moderato, grave. Il DSM-5 aggiunge anche che spesso queste anomalie del comportamento hanno impatto negativo sul contesto sociale immediato o in altre aree quotidiane importanti, quindi su famiglia, cerchia dei pari, ambiente scolastico. È dunque importante agire su queste aree per permettere al ragazzo di sviluppare le capacità relazionali adeguate.

Per quanto riguarda il DC, le caratteristiche generali esplicitate dal DSM-5 sono: aggressioni ad esseri viventi, violazione dei diritti degli altri o delle norme, furto. Come per il DOP, anche in questo caso l'anomalia del comportamento causa una compromissione significativa del funzionamento sociale, scolastico/lavorativo del ragazzo. I livelli di gravità del DC (DSM-5) sono: lieve, moderato o grave e il disturbo può esordire durante l'infanzia, l'adolescenza, o in momenti non specificati (Vianello & Mammarella, 2015).

Un criterio che può aiutare nell'individuazione di DOP o DC sono le emozioni prosociali limitate, che si esplicitano in mancanza di senso di colpa, empatia, affettività e sensibilità e la cui presenza o assenza si può notare attraverso il contatto diretto con la persona. La principale differenza tra i due disturbi riguarda il fatto che il DOP presenta una rabbia esternalizzata mentre il DC una rabbia fredda e premeditata.

Vi sono diversi fattori di rischio del Disturbo Oppositivo Provocatorio e del Disturbo della Condotta. Uno è l'attaccamento insicuro, quando la qualità delle relazioni primarie di attaccamento non è sufficiente. Diversi studi dimostrano, infatti, che se il bambino viene esposto a situazioni in cui il genitore non è presente o non garantisce la relazione di attaccamento, il bambino metterà in atto comportamenti di urla e pianto per avvicinare il caregiver. Questa collera diviene quindi funzionale al bambino per cercare di avere attenzioni dal genitore. Anche nel periodo dell'adolescenza accade che nella diade madre/padre-figlio insicura, il genitore sente la necessità di affermare il suo potere di fronte a comportamenti sregolati del figlio con metodi educativi coercitivi (Vianello & Mammarella, 2015). Altri fattori di rischio sono: parenting inefficace, che riguarda lo stile educativo genitoriale e le strategie di socializzazione; caratteristiche interne: vulnerabilità biologiche e temperamento; avversità familiari, cioè eventi vitali critici, stress e traumi familiari.

Gli interventi educativi da mettere in atto con un bambino o ragazzo con questo tipo di disturbo sono quelli definiti multicontestuali (Vianello & Mammarella, 2015), che agiscono nei diversi contesti di vita del soggetto, coinvolgendo anche le figure genitoriali, per lavorare nei diversi livelli. Si tratta di interventi educativi autoregolativi, che aiutano il soggetto quindi a: gestire e controllare l'aggressività; incrementare abilità come la progettazione di obiettivi a lungo e breve termine; riconoscere le prospettive e i sentimenti dell'altro (prosocialità); risolvere le situazioni conflittuali in modo adeguato; stabilire

relazioni positive con i pari. In generale sono interventi che rinforzano autonomia e capacità relazionali (Fedeli, 2011).

Durante il percorso di intervento è importante che vengano valorizzati i piccoli passi avanti che la persona compie, le energie che impiega nel raggiungere anche il minimo obiettivo e le emozioni che esternalizza durante il percorso. Inoltre, è utile sottolineare che ogni individuo reagisce all'intervento in tempi e modi diversi e dunque è necessario non forzare rispettando la singolarità di ognuno, affinché sia un processo quanto più intenzionale e spontaneo possibile. In questo percorso, un ruolo centrale è rivestito dal gruppo dei pari, il cui rinforzo risulta molto più efficace di quello degli adulti. È fondamentale infatti comprendere negli interventi educativi anche un potenziamento della capacità di interagire in modo efficace con gli altri (Fedeli, 2011). Risultano particolarmente utili le esperienze di apprendimento cooperativo, poiché consentono di migliorare le competenze relazionali e prosociali, insieme a quelle legate all'apprendimento.

I diversi tipi di interventi educativi hanno alcuni elementi comuni, definiti "evidence based" (Fontani, 2015). Questi sono di seguito descritti.

- Coinvolgimento genitoriale: influenza molto l'efficacia dell'intervento in quanto rappresenta anche un grande fattore di rischio se la competenza genitoriale è esercitata in modo negativo.
- Insegnamento di competenze metacognitive, che mirano al miglioramento scolastico e di conseguenza anche all'incremento di autostima nel soggetto.
- Insegnamento delle social skills, che favoriscano la costruzione di contatti sociali positivi e lo sviluppo di comportamenti prosociali. L'obiettivo è che questo tipo di comportamento venga rinforzato in modo significativo dall'ambiente circostante e che quindi risulti funzionale al ragazzo nel raggiungimento degli obiettivi personali, rendendo superflue le azioni violente (Fedeli, 2011).

Nello specifico del coinvolgimento genitoriale, la letteratura utilizza il concetto di "Parent Training" per indicare l'insieme di attività di educazione familiare che hanno lo scopo di diminuire lo stress familiare, stimolando le figure genitoriali a rivedere il comportamento del figlio e sviluppare situazioni relazionali positive per incrementare la

comunicazione tra i membri della famiglia. Per fare ciò è necessario che i genitori inizino a delineare regole chiare e ben definite e a valorizzare maggiormente i comportamenti positivi del figlio (Fontani, 2015).

Un altro possibile intervento riguarda il potenziamento delle abilità di problem solving, spesso carenti nei ragazzi con DOP e DC, e molto utili poiché permettono di trovare soluzioni alternative ad un comportamento altrui, evitando attribuzioni ostili e migliorando ancora una volta l'aspetto prosociale. Questo obiettivo può essere raggiunto stimolando in ragazzo ad interpretare in modo diverso una data situazione di interazione interpersonale, incentivando le interpretazioni di carattere positivo e favorendo l'individuazione di molteplici soluzioni riguardanti un problema (Fedeli, 2011).

Il terzo disturbo che andrò ad approfondire è il Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD), facente parte dei Disturbi del Neurosviluppo (DSM-5). Si manifesta già dalle prime fasi evolutive, creando difficoltà al bambino/ragazzo nell'ambito scolastico e sociale. Una caratteristica importante di questo disturbo è che presenta diverse manifestazioni sintomatologiche nelle diverse età, richiedendo interventi specifici ed integrati nei diversi contesti di vita della persona. Le tre possibili sintomatologie generali che riguardano l'ADHD sono (Vianello & Mammarella, 2015): 1) disattenzione, ossia deficit di attenzione focale e sostenuta, distraibilità, frequente interruzione di attività iniziate, difficoltà nel seguire un discorso, evitamento di attività che richiedono sforzo cognitivo; 2) iperattività, che comprende attività motoria spesso incongrua e afinalistica, verbalizzazioni eccessive che non permettono l'ascolto dell'opinione altrui durante un discorso, scarsa inibizione motoria; 3) impulsività, intesa come scarso controllo comportamentale, scarsa capacità di riflessione e di inibizione di risposte automatiche.

Questi tre sintomi primari portano alla comparsa di sintomi secondari: difficoltà relazionali (emarginazione, scarse amicizie con il gruppo dei pari, tendenza a relazionarsi con bambini più piccoli); bassa autostima (poca fiducia in se stessi, demoralizzazione, senso di inadeguatezza causato da insuccessi e rifiuto sociale); difficoltà scolastiche.

I criteri diagnostici dell'ADHD esplicitati nel DSM-5 sono: presenza persistente per almeno sei mesi di sintomi come iperattività/impulsività o disattenzione e influenza dei sintomi nel contesto sociale, scolastico/lavorativo riducendone la qualità in modo significativo (Vianello & Mammarella, 2015).

Come anticipato, si tratta di un disturbo che si manifesta in modo differente in base all'età e per questo si possono individuare sintomi frequenti in ciascun momento di vita. In età prescolare vi è un massimo grado di iperattività, comportamenti aggressivi e litigiosità mentre è meno frequente la disattenzione, dovuto anche al fatto che nella fascia d'età 3-6 anni c'è minor richiesta di compiti attentivi. In età scolare compaiono i sintomi cognitivi, difficoltà scolastiche e difficoltà nel trovare motivazione, nell'organizzazione personale e nelle relazioni interpersonali. Vi è però una possibile riduzione dell'iperattività. In adolescenza persistono le difficoltà scolastiche e di organizzazione, l'instabilità relazionale e aumentano i disturbi depressivi. Si riducono ulteriormente i comportamenti iperattivi. In età adulta vi è difficoltà nell'organizzazione del lavoro, rischio di marginalità sociale, bassa autostima (Vianello & Mammarella, 2015).

Anche in questo caso l'intervento, per essere efficace, deve essere personalizzato e deve coinvolgere i diversi contesti di vita del soggetto: individuo, famiglia e ambito scolastico. È importante che l'azione educativa sia adeguata all'età della persona e quindi ai relativi disturbi e che venga adottato un approccio cognitivo-comportamentale con lo scopo di rendere il soggetto consapevole delle proprie difficoltà e aiutarlo nel potenziamento dell'autoregolazione.

Anche qui fondamentale è il parent training, che in questo caso si pone l'obiettivo di evidenziare abitudini di interazione familiare problematica fornendo strategie di coping (strategie adattive che consentono il superamento di una o più situazioni problematiche attraverso la riduzione di stress e/o conflitto) che aiutino i genitori a rispondere in modo adeguato ai bisogni del ragazzo (Seri et al., 2017).

Altri possibili interventi sono volti ad aumentare l'autonomia del soggetto nello svolgimento delle attività scolastiche e nell'organizzazione della vita quotidiana, fornendo strategie di studio e di gestione di spazio e tempo per favorire la buona riuscita delle attività. Inoltre, è importante iniziare un percorso che rinforzi le capacità attentive e di autogestione, personalizzato in base alle esigenze di ognuno. Anche e soprattutto negli interventi, bisogna lavorare sulla difficoltà facendo però leva sulle capacità che il soggetto ha, sulle sue potenzialità e punti di forza (Seri et al., 2017). Questo aiuterà la persona a sentirsi motivata ad intraprendere il nuovo percorso educativo basato sull'intenzionalità, sulla fiducia reciproca, sul dialogo e confronto.

Dunque, in ogni situazione ci si trovi e con qualsiasi tipo di difficoltà, l'atteggiamento educativo che risulta sempre più efficace è la gratificazione dei comportamenti positivi, tanti o pochi che siano, piuttosto che la focalizzazione su comportamenti negativi.

2.4 Rapporto con le figure genitoriali

La comunità per minori consiste in un luogo sicuro, di crescita e miglioramento che consente al giovane di prendere temporaneamente le distanze dalla situazione di sofferenza. Allo stesso tempo, però, si è visto come i percorsi educativi più efficaci e significativi siano quelli che evitano l'interruzione del contatto tra utente e famiglia e incentivano un'analisi e un'intensificazione del rapporto con i genitori (Secchi, 2015). Una buona comunità, in questo senso, è una comunità che consente al ragazzo di mantenere il legame familiare e affettivo, di rendere partecipi i genitori all'interno della vita comunitaria, condividendo con loro decisioni e confrontandosi riguardo determinati aspetti di vita. In questo modo, i genitori si sentiranno coinvolti e verrà dunque stimolato il senso di responsabilità nei confronti del figlio, che consentirà di conseguenza una revisione e miglioramento delle competenze genitoriali.

Se invece la comunità, erroneamente, sceglie di non riconoscere le radici familiari e il contesto di vita del minore, pretendendo di sostituirsi ai genitori, sorgeranno delle criticità legate al fatto che le figure genitoriali si sentiranno poco coinvolte nella vita del figlio e assumeranno quindi "un atteggiamento di delega agli educatori o di opposizione alle loro scelte" (Secchi, 2015, p. 24). Può accadere anche che il figlio, in questo modo, non riconosca più ruolo e competenze dei genitori e che si trovi in mezzo al loro conflitto con gli educatori, togliendo l'attenzione sul reale focus del progetto e percorso educativo: il minore. Inoltre, non considerando le figure genitoriali, si ignora la complessità del progetto educativo e dunque si riducono le possibilità di cambiamenti positivi.

Se invece l'équipe lavora in modo sinergico con le figure genitoriali e il minore, tutte le parti si sentiranno coinvolte e parteciperanno così in modo più attivo e responsabile nella creazione di un progetto in cui si riconoscono. Quindi, una comunità che pone al centro il minore, all'interno della relazione con la famiglia, è un luogo in cui gli educatori affiancano i genitori e la quotidianità viene scandita in base ai bisogni e responsabilità di tutte le parti. Si organizzano, inoltre, momenti di convivialità in cui

vengono mantenuti i legami con la famiglia e proposti interventi anche per il benessere dei genitori (Secchi, 2015).

In altre parole, vi sono tre ragioni per cui è bene promuovere la partecipazione dei genitori nella comunità educativa per minori. La prima riguarda il riconoscimento ai genitori del loro diritto e dovere di prendersi cura dei figli e della loro crescita, che non viene meno nel momento di inserimento del minore in comunità. Questo implica che ci debbano essere spazi e momenti dedicati alla partecipazione dei genitori alla vita quotidiana della struttura, per recuperare e/o mantenere vive le relazioni con il figlio anche in vista di una possibile futura vita insieme, fuori dalla comunità. In secondo luogo, il contatto costante con le figure genitoriali può essere una strategia efficace per stimolare il carente senso di responsabilità: i genitori, sentendosi coinvolti, saranno più motivati all'interazione e all'acquisizione di nuove competenze genitoriali (Secchi, 2015). L'incontro con i genitori diviene anche un'occasione utile agli educatori per l'osservazione e una migliore comprensione delle modalità di interazione tra utente e genitore, funzionali per la costruzione del progetto. Infine, la terza ragione riguarda il benessere della persona in comunità: anche se spesso il suo rapporto con i genitori non è o non è stato funzionale o supportivo, la famiglia rappresenta comunque le sue origini, e dunque, un lavoro sinergico tra educatori e genitori può essere un fattore determinante per la buona riuscita dell'intervento educativo e per il benessere dell'utente (Secchi, 2015).

La relazione che si instaura tra utente, genitori ed educatori è una relazione aperta, basata sul dialogo e sul confronto, in cui ognuno investe emozioni, competenze ed energie e che incentiva un processo di empowerment che riguarda tutte le componenti coinvolte. Ognuno ne ricava qualcosa di positivo, lavorando sulle proprie difficoltà e accrescendo competenze tecniche e umane basate su empatia, ascolto e riconoscimento dei diritti altrui (Secchi, 2015). La collaborazione tra comunità e famiglie, però, è possibile solo se i genitori considerano la comunità uno spazio in cui i loro figli sono rispettati, trattati con cura e con le adeguate competenze per favorire un sano sviluppo. Allo stesso tempo, deve anche esserci un riconoscimento da parte dell'equipe del ruolo fondamentale che esercita il genitore nella vita del figlio, indipendentemente dal rapporto di crisi che può essersi instaurato nel passato.

Il coinvolgimento delle famiglie in comunità riguarda sia le fasi iniziali di inserimento ma anche tutto il periodo di permanenza del figlio nella struttura. Nel momento del contatto iniziale, la relazione con i genitori può essere promossa attraverso il loro coinvolgimento nella raccolta di informazioni aggiuntive per la creazione del progetto, per esempio ascoltando i loro racconti riguardo la quotidianità e le difficoltà fino a quel momento riscontrate. In seguito, un'altra occasione di contatto può sorgere organizzando un incontro conoscitivo in cui il genitore presenta il figlio agli educatori della comunità. Successivamente, nel vero momento di inserimento, gli educatori possono coinvolgere ulteriormente i genitori invitandoli presso la struttura assieme ai figli per prendere confidenza con il nuovo ambiente, “rendendo concreto fin dall’inizio l’approccio partecipativo” (Secchi, 2015, p. 73). In seguito, altre metodologie per mantenere il contatto con i genitori possono essere quella di chiedere un confronto o un’opinione su aspetti di gestione della vita quotidiana del figlio (ad es., gestione del denaro o uso dei dispositivi elettronici) e richieste di collaborazione per la stesura del PEI. Questo ultimo aspetto aiuta anche il genitore a riflettere su quali siano gli aspetti funzionali o meno nella crescita dei loro figli, incentivando quindi un atteggiamento autocritico sulle metodologie educative utilizzate fino a quel momento.

Il genitore verrà poi coinvolto anche nella fase di uscita del figlio dalla comunità in cui è inserito, partecipando attivamente e in modo riflessivo nella fase di accompagnamento del ragazzo verso nuovi progetti futuri, che possono essere la “riunificazione con la famiglia di origine, l’affido familiare, un percorso di accoglienza verso un’altra comunità o un percorso di autonomia dei giovani adulti” (Secchi, 2015, p. 107).

CAPITOLO 3. ESPERIENZA DI TIROCINIO IN UNA COMUNITÀ PER MINORI

3.1 L'ente

Il tirocinio è un'esperienza che consiste in un periodo di formazione svolto all'interno della carriera universitaria dello studente che inizia in questo modo a prendere contatto con il mondo lavorativo. È rivolto quindi a “giovani frequentanti un percorso di istruzione o formazione e finalizzato ad integrare l'apprendimento con un'esperienza di lavoro” (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali).

La mia personale esperienza di tirocinio si è svolta presso la Comunità Ramaloch, situata a Bassano del Grappa all'interno di Villa Angaran San Giuseppe. Ramaloch fa parte della Cooperativa Adelante ed è una Comunità diurna per minori che accoglie ragazzi e ragazze adolescenti e preadolescenti tra gli 11 e i 18 anni di età. Offre sostegno e accoglienza a utenti e alle relative famiglie che si trovano in situazioni di difficoltà e disagio e che necessitano di aiuto. Trattandosi di una Comunità diurna, dispone di spazi che consentono lo svolgimento delle attività di vita quotidiana durante il periodo di tempo che gli utenti trascorrono giornalmente nella struttura, che varia in base a impegni ed esigenze di ognuno ma anche in base alla stagione. Durante il periodo estivo i ragazzi trascorrono l'intera giornata in Comunità, a partire dalla mattina fino ad orario di cena, mentre durante il periodo scolastico raggiungono la Comunità subito dopo la scuola.

Presso Ramaloch opera un'équipe formata da cinque educatrici; tra queste è presente una figura di riferimento che coordina il lavoro educativo e interagisce maggiormente con i Servizi Sociali nel momento di inserimento di un nuovo utente. Ogni ragazzo ha un'educatrice di riferimento, che si occupa della gestione della documentazione, della stesura del PEI e delle relazioni di aggiornamento del singolo utente e si mantiene maggiormente in contatto con insegnanti, genitori e altre figure professionali con cui interagisce il ragazzo al di fuori della comunità (per es., psicologo). È importante sottolineare, però, che il lavoro che svolge ogni educatrice di riferimento è sempre condiviso in équipe e che ogni utente, se lo desidera, è libero di esprimersi e

confidarsi con qualsiasi figura presente nella struttura, indipendentemente da chi sia l'educatrice referente, perché il focus rimane comunque sul soggetto e sulla promozione del suo benessere, al di là dell'organizzazione pratica della comunità.

Coerentemente con il modello a cui sempre più comunità stanno aderendo, anche la Comunità Ramaloch utilizza un approccio di tipo relazionale: il concetto base da cui poi l'équipe sviluppa l'intervento è quello di relazione, inteso come strumento prezioso per poter intraprendere percorsi progettuali fatti di intenzionalità e collaborazione da parte di tutte le componenti della relazione educativa. Il focus sulla relazione, e quindi sulla costruzione e il mantenimento di rapporti interpersonali stabili e duraturi, riguarda sia educatori e utenti all'interno della comunità sia il mondo esterno. Ramaloch, infatti, è una struttura aperta, che stimola i ragazzi a mantenere e a instaurare sempre nuovi contatti con gruppi sociali al di fuori della comunità, quali per esempio gruppi sportivi, gruppo dei pari, gruppi parrocchiali. Per questa ragione gli orari e le attività spesso sono molto flessibili e si adattano a impegni e interessi di ognuno: il servizio di trasporto garantisce a tutti il rispetto dei propri appuntamenti e il mantenimento di attività ludico/sportive che il ragazzo è libero di intraprendere.

La Comunità Ramaloch è una struttura che offre ai ragazzi accolti e alle famiglie una possibilità di svolta e cambiamento partendo dalla valorizzazione di quelli che sono i punti di forza e lavorando sui punti di debolezza, in modo da sollevare la situazione di disagio e aiutare la persona a realizzarsi. Coerentemente con il modello relazionale, questa struttura si pone come luogo informale in cui si crea un clima familiare funzionale all'instaurarsi di relazioni autentiche. La Comunità diurna Ramaloch è infatti definita dalle educatrici "una casa senza letti," che accompagna i ragazzi e le famiglie nella vita di tutti i giorni, dando modo anche ai genitori di occuparsi del figlio in modo autonomo alcune ore del giorno (Benvenuti et al., 2011).

Gli spazi della struttura sono come quelli di una normale abitazione ma di dimensioni più grandi: vi è una cucina con un grande tavolo, un salone con più divani, una stanza dedicata allo studio e alle attività di svago che permette ad ognuno di sentirsi parte della famiglia Ramaloch. Inoltre, l'équipe ha scelto di non assumere del personale esterno addetto alle faccende domestiche in modo da coinvolgere attivamente i ragazzi nella preparazione dei pasti, nella spesa, nel riordino e pulizia degli ambienti per favorire lo sviluppo di autonomia e indipendenza anche nelle normali attività di vita quotidiana.

Con lo stesso scopo, i ragazzi vengono incentivati, nel momento considerato più opportuno dalle educatrici, a spostarsi in autonomia con i mezzi pubblici per raggiungere la scuola o luoghi di interesse, anche in vista di una futura vita fuori dalla comunità. In questo senso Ramaloch aiuta il ragazzo a fare da sé e ad inserirsi in modo attivo nella società, offrendo anche aiuti e supporti nella ricerca di occupazioni lavorative (nel momento giusto per ognuno).

Come affrontato precedentemente sulla base della letteratura, anche l'équipe della Comunità Ramaloch opera in modo coordinato e multidisciplinare con i servizi territoriali, per garantire un progetto educativo integrato e quanto più completo possibile. Inizialmente, ma anche durante tutto il processo educativo, il progetto viene infatti costruito tenendo conto dei diversi sguardi professionali delle figure che seguono il ragazzo e che lo guidano nel superamento delle difficoltà. Per aggiornamenti interni è prevista una riunione di équipe settimanale in cui ogni educatrice di riferimento evidenzia informazioni rilevanti, su cui prestare attenzione, della settimana appena trascorsa. Una volta al mese viene poi organizzato un incontro con pedagogo e/o psicologo per supporto e confronto e sono previsti anche diversi corsi di aggiornamento e formazione durante l'anno, sia individuali sia di gruppo.

Un altro aspetto su cui la comunità presta particolare attenzione è il rapporto con la famiglia del ragazzo accolto. Questo perché il focus è sempre il benessere della persona, che è raggiungibile solo lavorando in modo coordinato e intenzionale con tutte le componenti coinvolte, tra cui anche la famiglia. I genitori spesso manifestano difficoltà nel relazionarsi con il figlio e la comunità educativa rappresenta un supporto e un punto di incontro tra le due parti, aiutandole nella comunicazione, nella gestione e superamento dei conflitti. L'équipe ha “sperimentato nel corso del tempo come sia importante, per la riuscita del percorso del ragazzo in comunità, avere la sua famiglia come partner” (Benvenuti et al., 2011, p. 21) e per questo cerca in tutti i modi di far sentire i genitori coinvolti e partecipi nella costruzione del progetto.

3.2 Attività e interventi svolti

In qualità di tirocinante, ho avuto la possibilità di partecipare a pieno alla vita della comunità sia durante il periodo estivo sia nella prima parte dell'anno scolastico, potendo quindi prendere coscienza dei cambiamenti organizzativi della comunità in base al

momento dell'anno. Nel periodo di permanenza nella struttura, inoltre, ho assistito sia al processo di entrata sia a quello di uscita di utenti, vivendo anche le emozioni che questi portano con sé.

Un aspetto di Ramaloch che ho molto apprezzato è la valorizzazione degli stati d'animo, degli affetti e dei legami che si instaurano non solo tra i pari ma anche con le educatrici: trattandosi di una "famiglia allargata" è naturale che le stesse educatrici durante il processo educativo si affezionino ai ragazzi e ciò che mi ha positivamente colpito è il fatto che non nascondessero determinate emozioni, ammettendo l'affetto sviluppato nei confronti degli utenti. Ritengo che questo sia molto importante perché, indirettamente, dà un grande messaggio ai ragazzi: l'esternazione delle emozioni rende tutti più consapevoli di se stessi e delle persone con cui si interagisce, indipendentemente dalla professione e dall'età.

Durante il periodo di tirocinio ho svolto sia attività di vita quotidiana assieme ai ragazzi sia momenti più "tecnici e formali" con le educatrici. Queste sono: aiuto e supporto fornito ai ragazzi nello svolgimento dei compiti scolastici; accompagnamento ad esperienze esterne alla struttura utili per la costruzione di un clima di svago che permetta un'integrazione di gruppo; supporto e collaborazione in attività di vita quotidiana, come per esempio la preparazione della tavola, dei pasti, la pulizia dell'ambiente, il riordino; ascolto durante momenti di difficoltà legati a stati emotivi o situazioni concrete dei ragazzi; momenti di confronto con le educatrici e partecipazione a riunioni di équipe.

Durante i momenti di confronto, sono stata coinvolta nell'organizzazione burocratica della comunità, in particolare nella gestione della documentazione che ogni educatrice di riferimento costruisce con ogni utente. Tra questi vi sono i "quadernoni," i quaderni personali e il PEI. I cosiddetti "quadernoni" sono degli "strumenti per mantenere la memoria di quanto accade giornalmente e per permettere a ciascuno degli educatori di farne parte e di essere messo al corrente anche se non è presente direttamente" (Benvenuti et al., 2011, p. 68). Consentono di segnare le scadenze, gli impegni, indicazioni particolari e informazioni generali sulla giornata. Gli episodi specifici di ciascun ragazzo vengono invece riportati sul quaderno personale dall'educatrice di riferimento, che permette di conservare gli andamenti di ciascun utente ed è molto utile nella fase di verifica degli obiettivi del PEI. Un altro strumento che Ramaloch utilizza è il Progetto Educativo

Individualizzato, ossia il progetto che riguarda ogni singolo utente e la sua famiglia. Viene costruito dagli educatori all'inizio del percorso educativo sulla base del progetto scritto dai Servizi Sociali e condiviso con la coordinatrice nel momento della segnalazione (progetto quadro). Coerentemente con quanto affermato nella letteratura, il PEI contiene gli obiettivi generali stabiliti in base alle necessità e alle caratteristiche del singolo, della sua famiglia e della comunità. In altre parole, il progetto ha in sé le mete che le educatrici insieme al ragazzo e alla sua famiglia si prefiggono di raggiungere nel periodo di permanenza presso la struttura, realizzabili attraverso l'interazione e l'intervento educativo.

Un aspetto rilevante e che trovo importante sottolineare è che la Comunità Ramaloch coinvolge molto le figure genitoriali in tutti gli aspetti del percorso del ragazzo, che alla fine risulta educativo anche per la famiglia stessa. Parla infatti di mete condivise, di PEI che riguarda utente e genitori e le loro esigenze, di colloqui e partecipazione attiva della famiglia. L'obiettivo che si pone l'équipe di questa comunità con i genitori è quello di mettersi in ascolto della famiglia, mettersi a sua disposizione per far comprendere ai genitori l'utilità del percorso progettuale, avvicinarli alla realtà educativa e aiutarli a stabilire un rapporto di fiducia con essa. Uno dei genitori intervistati dall'équipe, alla domanda "Come definiresti la comunità diurna per minori?" ha risposto "È un luogo dove puoi trovare amicizia e persone che ti ascoltano e ti danno consigli su come affrontare i problemi con i tuoi ragazzi" (Benvenuti et al., 2011).

Dalla mia esperienza ho potuto inoltre osservare come le educatrici gestiscono problemi e conflitti all'interno della comunità. L'idea da cui parte l'équipe è che i litigi siano parte integrante delle relazioni interpersonali e che molte volte siano occasioni di crescita in quanto permettono "di imparare quell'arte della convivenza, (...) per non avere paura dei sentimenti negativi che provano e per imparare a conoscersi e controllarsi di più senza delegare sempre ai grandi a gestire per loro le situazioni" (Benvenuti et al., 2011, p. 51-52). Per questa ragione la scelta delle educatrici è di intervenire il meno possibile nei litigi tra ragazzi: è importante che essi imparino a stare nel conflitto e a gestirlo. L'équipe valuta comunque sempre la situazione e modula l'intervento in base allo specifico caso e ai ragazzi coinvolti: se lo ritiene necessario, interviene incentivando i ragazzi nella rilettura della situazione, nell'ascolto reciproco, nell'empatia, nella gestione delle proprie emozioni e nel problem solving.

Personalmente ritengo che le relazioni che ho costruito all'interno della comunità con i ragazzi siano state l'esempio di quanto essi abbiano bisogno non solo di cure fisiche ma anche di affetto, supporto emotivo e psicologico. Questo fa capire quanto la professione dell'educatore sia trasversale e coinvolga la persona nel suo insieme, rendendola parte di una relazione biunivoca, in cui ognuno investe una parte di sé. Ciascun ragazzo aveva modi diversi di relazionarsi con me e di esternare gli stati d'animo, anche tramite il linguaggio non verbale. Una delle cose che ho appreso fin da subito è la tendenza di alcuni utenti a presentarsi ad una persona nuova descrivendo i propri difetti, le problematiche e i disagi che ha vissuto: si descrive con gli aspetti negativi di sé. Ciò che ho imparato grazie al confronto con l'équipe è che, quando accade ciò, è bene spostare il focus della conversazione su ciò che invece il ragazzo sa fare, le sue potenzialità e i suoi punti di forza. Questo è molto importante ed educativo anche per l'utente stesso che, invece di focalizzare l'attenzione esclusivamente sugli aspetti negativi del suo vissuto, impara a guardarsi e successivamente a presentarsi agli altri con le sue qualità.

Una frase che secondo me riassume l'idea e l'obiettivo fondante di Ramaloch è una citazione di uno dei ragazzi accolti, che ha descritto la comunità diurna come “una struttura educativa dove ti insegnano a fare i compiti in base alle tue capacità e gli educatori ti stanno vicino in qualsiasi situazione, è uno spazio in cui puoi sentirti libero e a tuo agio. La comunità ti aiuta con problemi personali e ti dà anche la possibilità di imparare cose nuove e di sperimentare cosa accadrà al suo esterno, quando non sarai più seguito” (Benvenuti et al., 2011).

3.3 Conclusioni

Lo studio della letteratura e l'analisi dell'esperienza di tirocinio mi hanno permesso di sviluppare alcune riflessioni in cui sono emersi punti di forza e punti di debolezza della comunità con cui sono entrata a contatto.

Il primo punto di forza di Ramaloch è che si tratta di uno spazio completamente aperto. Questo vale dal punto di vista della struttura, con cancelli e porte aperte e un grande giardino senza limitazioni, ma anche dal punto di vista ideologico. La decisione dell'équipe è infatti quella di non costruire un programma rigido delle attività quotidiane in quanto preferisce lasciare al ragazzo la libertà di scegliere come organizzare il proprio tempo libero sulla base di impegni e interessi. Naturalmente ci sono alcune attività che

L'utente è tenuto a svolgere, come i compiti scolastici, ma terminato il "dovere" ciascuno sceglie se fare una passeggiata, ascoltare la musica in solitudine o guardare un film sul divano. Ritengo che questo sia molto importante e aiuti la persona ad imparare ad organizzarsi e gestirsi anche in assenza di attività prestabilite, il "saper gestire i momenti vuoti," assieme al saper stare da soli, a mio parere, sono abilità su cui ciascuno dovrebbe lavorare. Come riportato dalle educatrici, infatti, questi momenti di autogestione sono "un'occasione per conoscersi meglio, per stare con sé, per scegliere con più consapevolezza cosa fare, per non avere timore di annoiarsi" (Benvenuti et al., 2011). L'apertura della Comunità Ramaloch riguarda anche i contatti con il mondo esterno, in quanto incentiva i ragazzi nel mantenimento di legami con i pari esterni alla comunità, nella partecipazione ad attività sportive e, al momento giusto, offre supporto e nuove opportunità all'utente che vuole iniziare a prendere contatto con il mondo del lavoro.

Un altro aspetto che ritengo un grande punto di forza di Ramaloch è la delicatezza con cui le educatrici cercano in tutti i modi di evitare di creare situazioni che possano mettere in imbarazzo i ragazzi, per esempio nei momenti in cui vanno a prenderli a scuola. Questo rispetta la loro volontà di non dover dare spiegazioni ai coetanei riguardo la loro situazione ma, quando questo non crea più disagio e imbarazzo, la comunità è sempre pronta ad offrire loro le occasioni che hanno tutti i ragazzi, come invitare gli amici o organizzare dei momenti di convivialità anche con persone esterne alla comunità.

Come già affermato precedentemente, un ulteriore fattore positivo di Ramaloch è che vengono organizzati dei turni dai ragazzi stessi per le attività di cucina e pulizia degli ambienti. Questa è un'occasione per far sperimentare ai ragazzi la reale appartenenza alla comunità, il servizio per gli altri e la cura degli spazi e per aumentare la loro autonomia anche in attività quotidiane.

Inoltre, l'équipe lavora in modo sinergico e coordinato, altro punto di forza, e organizza settimanalmente una riunione di confronto in cui vengono discusse problematiche, aggiornamenti, informazioni rilevanti della settimana. Questi momenti sono molto utili anche per creare maggior coesione e intesa all'interno del gruppo.

Un ulteriore punto di forza della comunità è il fatto che, soprattutto nelle fasi iniziali, le educatrici danno molta più importanza all'interazione diretta con il ragazzo rispetto a ciò che leggono nella documentazione, aspetto a mio parere non così scontato. Naturalmente l'équipe è tenuta a leggere la descrizione del ragazzo effettuata dai Servizi

Sociali prima di poterlo conoscere di persona, ma l'intenzione delle educatrici è quella di farsi influenzare il meno possibile da questi documenti per avere la possibilità di conoscere a pieno il ragazzo attraverso l'interazione diretta con lui nella quotidianità. Per questa ragione non vengono nemmeno descritte le storie dei ragazzi all'arrivo di nuovi tirocinanti, o vengono date le informazioni strettamente necessarie, per far sì che il rapporto che si instaura sia costruito sulla base di ciò che si vive assieme all'interno della struttura. Ho molto apprezzato questo modus operandi perché ritengo abbia facilitato la costruzione di rapporti sinceri con i ragazzi.

Un altro fattore positivo è il rapporto che l'équipe instaura con il tirocinante: per quanto mi riguarda, c'è stato un grande coinvolgimento che mi ha permesso di scoprire nuovi aspetti del lavoro educativo ed entrare a pieno nella realtà della comunità.

L'unico possibile punto di debolezza, che è stato sottolineato anche dalle educatrici stesse, è il fatto che il PEI sia uno strumento forse un po' troppo schematico e strutturato. Per risolvere questo problema, infatti, l'équipe stessa ha deciso di adottare ulteriori strumenti, meno formali, per riportare informazioni quotidiane utili per facilitare la stesura del PEI nel modo più corretto e completo possibile.

Concludendo, si può affermare che la parola "Ramaloch" contenga in sé i principi su cui si fonda la comunità stessa. Ramaloch è un nome di origine cimbra che significa baraonda, trambusto, intesi come cambiamento e trasformazione; è dunque un'occasione per mettersi in gioco e allargare le proprie prospettive in un'ottica di miglioramento.

BIBLIOGRAFIA

- Agostinetto, L. & Bugno, L. (2020). L'utilità delle situazioni difficili. Una ricerca-azione su eventi critici e pratiche educative nelle comunità per minori. *Pedagogia Oggi*, 18(2), 36-49.
- Ancona, A. M. (2012). Un metodo di supervisione alle équipes educative delle comunità per minori. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 1, 123-131.
- Angeli, A. (2002). Classificazione delle comunità per minori. *Prospettive Sociali e Sanitarie*, 6, 17-20.
- Bastianoni, P. (2000). In principio era l'interazione. In P. Bastianoni (Ed.), *Interazioni in comunità. Vita quotidiana e interventi educativi* (pp. 23-54). Carocci editore.
- Bastianoni, P. (2000). Analisi della struttura delle interazioni quotidiane in comunità. In P. Bastianoni (Ed.), *Interazioni in comunità. Vita quotidiana e interventi educativi* (pp. 93-141). Carocci editore.
- Bastianoni, P., & Baiamonte, M. (2014). *Il progetto educativo nelle comunità per minori. Cos'è e come si costruisce*. Erickson.
- Bastianoni, P., & Schadee, H. (2000). Le interazioni educative in comunità: un'applicazione dello strumento di osservazione. In P. Bastianoni (Ed.), *Interazioni in comunità. Vita quotidiana e interventi educativi* (pp. 143-174). Carocci editore.
- Bastianoni, P., & Taurino, A. (2012). Teorie, metodi ed interventi. Clinica e ricerca nelle comunità per minori. Presentazione. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 1, 65-69.
- Bastianoni, P., Zullo, F., & Taurino, A. (2012). La ricerca-intervento come processo formativo nelle comunità per minori: l'esperienza in un contesto residenziale per adolescenti. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 1, 133-143.
- Benvenuti, R., Bertoncetto, B., Frigo, M., Dalla Palma, A., & Zanon, F. (2011). *L'armonia della baraonda. Un percorso tra tempi e spazi della Comunità Educativa Diurna Ramaloch*.
- Boffo, V. (2007). Genitorialità e adolescenza: alla ricerca di un'identità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2(1), 37-46.
- Boffo, V. (2020). La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2), 27-51.

- Castelli, M., Di Lorenzo, M., Maggiolini, A., & Ricci, L. (2016). L'efficacia delle comunità di accoglienza. *Minorigiustizia*, 4, 214-222.
- Costa, A. (2001). Le nuove competenze dell'educatore. Come cambia una professione. *Animazione Sociale*, 152(4), 74-83.
- Fedeli, D. (2011). *Il disturbo della condotta*. Carocci editore.
- Fontani, S. (2015). Il Disturbo Oppositivo Provocatorio. Fattori evidence based per l'intervento educativo. *Educational Reflective Practices*, 1, 91-104.
- Ghiaccio F. M. (2004). L'educatore professionale e la gestione delle emozioni in una comunità minorile. *Encyclopaideia: Rivista di Fenomenologia, Pedagogia, Formazione*, 15, 181-205.
- Linee di Indirizzo per l'Accoglienza nei Servizi Residenziali per Minorenni, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2018.
- Marchesini, R., Monacelli, N., & Molinari, L. (2019). Comunità educative per minori: quali prospettive? *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 1, 5-26.
- Mattiace, L. (2016). Proteggere, riparare, imparare: le competenze educative necessarie nelle comunità per minori vittime di maltrattamento e abuso. *Minorigiustizia*, 2, 57-66.
- Orlando Cian, D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica* (pp. 7-42). La Scuola.
- Pandolfi, L. (2020). *Lavorare nei servizi educativi per minori. Progettualità, personalizzazione, buone pratiche*. Mondadori Università.
- Secchi, G. (2015). *Lavorare con le famiglie nelle comunità per minori*. Erickson.
- Seri, S., Bigozzi, L. & Luccherino, L. (2017). Potenziare l'attenzione negli adolescenti con ADHD e DOP: risultati di un percorso individualizzato per un caso di 13 anni. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 1, 173-182.
- Tuggia, M. (2014). Alle comunità educative bastano tre mura. *Animazione Sociale*, 285, 82-91.
- Vianello, R., & Mammarella, I.C. (2015). *Psicologia delle disabilità. Una prospettiva Life Span*. Edizioni Junior.
- Xodo, C. (2014). Percorso tematico. In G. Mari, G. Minichiello & C. Xodo (Eds.), *Pedagogia generale* (pp. 187-285). Editrice La Scuola.

SITOGRAFIA

<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/orientamento-e-formazione/focus-on/Tirocinio/Pagine/default.aspx>

<https://www.villangaransangiuseppe.it/progetti/ramaloch/>