



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA

CORSO DI STUDIO

IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

CURRICOLO SED

Elaborato finale

IL LAVORO DELL'EDUCATORE PROFESSIONALE ALL'INTERNO DI COMUNITÀ
PER MINORI IN SITUAZIONI DI DISAGIO.

Uno sguardo attraverso le competenze, gli obiettivi, i rischi che accompagnano tale
professione.

Relatore:

Prof.ssa Chiara Biasin

Laureanda: Rachele Crema

Matricola: 1200314

Anno Accademico 2021-2022

TITOLO: *Il lavoro dell'educatore professionale all'interno di comunità per minori in situazioni di disagio. Uno sguardo attraverso le competenze, gli obiettivi, i rischi che accompagnano tale professione*

INDICE

1. INTRODUZIONE	5
2. LA FIGURA DELL'EDUCATORE ATTRAVERSO GLI ANNI.....	7
1.1 <i>Gli albori della professione, figure promotrici</i>	7
1.2 <i>Il Novecento, secolo di svolta</i>	8
1.2.1 <i>L'Associazione Nazionale Educatori Professionali</i>	12
1.3 <i>Dagli anni 2000 ad oggi</i>	13
1.3.1 <i>Una legge per un nuovo inizio</i>	14
3. FUORI DAGLI ISTITUTI	17
2.1 <i>Gli ambiti di intervento dell'educatore professionale</i>	17
2.2 <i>Combattere l'istituzionalizzazione</i>	18
2.2.1 <i>Le comunità per minori</i>	21
2.2.2 <i>I dati relativi all'accoglienza dei minori in Italia</i>	22
4. L'EDUCATORE PROFESSIONALE NELLE COMUNITÀ PER MINORI IN SITUAZIONI DI	26
3.1. <i>La mission dell'educatore</i>	26
3.1.1. <i>Specializzarsi nelle relazioni difficili, abilità e competenze necessarie</i>	27
3.1.2 <i>I rischi del mestiere</i>	30
3.2. <i>Gli alleati su cui contare</i>	31
3.2.1. <i>L'équipe educativa e multidisciplinare</i>	31
3.2.2. <i>La supervisione</i>	32
5. CONCLUSIONE	35
6. BIBLIOGRAFIA.....	36
7. SITOGRAFIA	39

INTRODUZIONE

L'argomento principale trattato in questo elaborato finale è la figura dell'educatore professionale all'interno delle comunità per minori in situazioni di disagio, un professionista della cura che ha ricevuto solo recentemente e solo in parte il riconoscimento giuridico del suo lavoro.

Perché abbiamo bisogno di questa figura o meglio, chi ne ha bisogno?

Le competenze, gli ambiti, le finalità degli interventi educativi sono ancora poco conosciuti in una società come quella odierna che, a dire il vero, ne necessita più di quanto crede.

Nel frenetico cambiamento del mondo, infatti, pochi si soffermano a guardare chi è rimasto indietro, chi non ha ricevuto l'attenzione necessaria per riprendere il passo degli altri, chi come tanti bambini/e e ragazzi/e sono nati e cresciuti con un peso troppo grande per riuscire a continuare in serenità il proprio cammino. Tra quelle poche figure che se ne occupano c'è quella dell'educatore di comunità. Si tratta di un professionista che lavora a stretto contatto con le difficoltà di minori e famiglie e di cui molto spesso non si prendono in considerazione le caratteristiche professionali e umane. Si pensa che questi individui abbiano il superpotere di fungere da sacco da boxe e che, nonostante i colpi ben assestati, tornino sempre alla loro forma originale. Ci si sbaglia, gli educatori sono prima di tutto persone che talvolta fanno fatica a tenere il passo con una professione e con le esigenze di utenti educativi difficili.

Con questo elaborato si vuole indagare ciò che rende critico questo lavoro e gli strumenti con i quali tali criticità possono trasformarsi in risorse da cui l'educatore può attingere nella sua quotidianità.

Nel primo capitolo si delineano le tappe storiche fondamentali nel processo di riconoscimento della figura professionale dell'educatore.

Nel secondo capitolo viene affrontata la storia di una realtà educativa ancora poco conosciuta al di fuori del mondo sociale: la comunità per minori.

Infine, nel terzo e ultimo capitolo si definiscono la mission, le competenze, i rischi e gli alleati che accompagnano l'educatore professionale nel difficile ruolo di "altro significativo" all'interno delle comunità per minori in situazioni di disagio.

Capitolo 1

LA FIGURA DELL'EDUCATORE ATTRAVERSO GLI ANNI

1.1 *Gli albori della professione, figure promotrici*

Fin dallo sviluppo delle prime forme di organizzazione sociale, la funzione educativa come trasmissione del patrimonio culturale, di valori e modelli di vita si è rilevata vitale per il mantenimento e l'evoluzione di queste.

“Il bisogno di educare gli appartenenti ai gruppi sociali è quindi un bisogno primario di ogni forma di società” (Cardini e Molteni, 2003 p.17).

Nel tempo l'esercizio di tale compito è stato affidato a pedagoghi, maestri e insegnanti, i quali lo svolgevano in determinati luoghi e tempi elaborando metodologie e strumenti. Si può, perciò sostenere che l'educatore debba a queste figure le sue radici lontane, ma che la sua evoluzione vera e propria sia avvenuta in seguito allo sviluppo della modernità dei cambiamenti culturali, dei mutamenti d'approccio alle persone considerate pericolose perché diverse e devianti, dell'evoluzione del modo di rappresentare i bisogni e i problemi sociali così come della volontà di trovare a essi risposte (Cardini e Molteni, 2003).

Sebbene sia stata la modernità a dare lo slancio alla professione, già alcuni secoli prima del suo avvenire vi sono state testimonianze importanti di educazione informale ed extrascolastica. In particolare, durante il Rinascimento italiano, il pedagogo Vittorino da Feltre (1378-1446) nella sua scuola-convitto mantovana “Ca' Zoiosa”, insegnava ai rampolli di casa Gonzaga e delle altre casate principesche italiane, ma anche ad allievi selezionati in base al valore, sia mantovani sia stranieri. Altro importante riferimento fu San Filippo Neri (1515-1595), che impiegò la sua vita da sacerdote al recupero di giovani provenienti da ambienti malfamati di Roma inserendoli in una comunità costituita non solo dalla vita ritirata bensì aperta alla socializzazione e alla frequentazione collettiva dei sacramenti. Pose così le basi di oratorio, inteso come compagnia di persone laiche, religiose, povere e anche di ceto abbiente legate dal vincolo dell'amicizia, dell'esistenza comune e dell'informalità (Cardini e Molteni, 2003).

Nel 1799, in Francia, il medico Jean Itard (1774-1838) si fa protagonista dei primi studi di quella che verrà poi conosciuta con il termine di pedagogia speciale. Egli tentò di educare un ragazzo di nome Victor, trovato nell'Aveyron, il quale si supponeva avesse vissuto per 11-12 anni in solitudine nei boschi del Massiccio Centrale.

Tornando al panorama italiano, con Don Giovanni Bosco (1815-1888) si ha la prima traccia di educativa di strada grazie al suo lavoro con i giovani nelle periferie di Torino.

“Il lavoro di strada è sintesi e concretezza attuativa della proposta di don Bosco. La strada è il luogo deputato per il primo incontro e lo stile educativo dell'educatore di strada è quello del sistema preventivo. L'approccio preventivo di don Bosco è volto ad evitare, in un'ottica promozionale, scenari di disagio maggiori, costruendo per i ragazzi una proposta di vita integrata e sana: onesti cittadini e buoni cristiani. L'educatore che utilizza tale modello educativo si pone in modo positivo, propositivo e centrato sul benessere del beneficiario” (Zampetti, 2015, p.210).

Ecco che tramite queste esperienze storiche ci si accorge di come l'educazione possa e debba aver luogo anche al di fuori dell'istituto scolastico, prendendo in considerazione ogni individuo con le sue caratteristiche peculiari, i suoi bisogni e le sue difficoltà nei differenti contesti di vita.

1.2 *Il Novecento, secolo di svolta*

“A cavallo tra l'Ottocento e il Novecento nascono i primi collegi o istituti, la cui finalità era di raccogliere la gioventù diseredata, rifiutata, emarginata dalla società. In questi luoghi, l'operare degli educatori, pur contraddistinto fortemente dalla loro appartenenza religiosa, rappresenta una prima testimonianza di interventi educativi finalizzati, svolti fuori dall'ambito scolastico, dove anche la vita quotidiana diventa spazio all'interno del quale svolgere, in modo programmato, attività educative” (Cardini e Molteni, 2003, p.19).

Il personale, all'interno di questi ambienti non vantava della formazione necessaria, ed era spinto da spirito volontaristico-vocazionale:

«l'idea di fondo era che chiunque, con un po' di buon senso, potesse svolgere il compito richiesto e lavorare all'interno di un istituto. La metodologia di riferimento era quella della punizione come modalità per recuperare gli individui alla società, così come la competenza professionale più utilizzata era quella del contenimento dei comportamenti disadattativi» (Cardini e Molteni, 2003, p. 20).

Nel 1957 nacque la prima associazione italiana di educatori, ANEGID. Tale organizzazione, che raccoglieva operatori impegnati nell'assistenza a minori, tentò di definire in maniera omogenea approcci e intenti al fine di ricevere il riconoscimento della professione a livello giuridico e formativo. Durante il I Congresso Nazionale ANEGID, svoltosi a Roma tra il 14 e il 16 maggio 1963, l'On. Angela Gotelli, allora presidente dell'Opera Nazionale per la Maternità e l'Infanzia, già metteva in evidenza come nel settore educativo vi fosse "qualcosa di disorganico, di improvvisato, di volontaristico che non può, alla luce del progresso della scienza e dell'assistenza, ulteriormente essere rassegnatamente accettato o tanto peggio giustificato" (Fasan, 2019, p. 79).

Il tema principale del convegno fu, infatti, quello della formazione. Essa veniva ritenuta necessaria per la maturazione personale e professionale dell'educatore, ma anche per la sua qualificazione professionale. Con formazione si intendeva, allora, un percorso biennale con tirocinio finale.

Verso la fine degli anni Sessanta, l'Italia inizia a subire le influenze moderniste di paesi confinanti come Francia e Inghilterra ed ha così inizio la trasformazione della società italiana verso la compiuta modernità.

"È per questo motivo che in quegli anni, l'educatore "correttivo", sia quello che operava nelle istituzioni totali, sia quello che operava in luoghi più "fraterni" e aperti, entra in crisi perché entrano in crisi le concezioni e le pratiche educative custodialistiche tipiche delle società premoderne" (Tramma, 2021, p.15).

In questo periodo non fu solo ridefinita la figura dell'educatore, ma ci furono grandi cambiamenti anche dal punto di vista normativo. Nel 1970 venne introdotto il divorzio nell'ordinamento giuridico italiano; nel 1978 fu introdotta la legge

sull'interruzione volontaria della gravidanza; con la legge n. 151/1975 venne modificato il diritto di famiglia. La riforma modificava molti articoli del codice civile del 1942, e – a ventisette anni dalla sua entrata in vigore – faceva un deciso passo verso l'attuazione dell'art.29 della Costituzione, secondo il quale “il matrimonio è ordinato sull'eguaglianza morale e giuridica dei coniugi”¹. Inoltre, portò con sé un rafforzamento giuridico dei soggetti fragili all'interno del nucleo familiare quali moglie e figli.

Particolare importanza dal punto di vista educativo ebbe l'approvazione della legge istitutiva del Servizio Sanitario Nazionale, detta “legge Basaglia” n. 180/1978, che perseguiva tre obiettivi fondamentali: depenalizzare la malattia mentale e regolamentare il trattamento sanitario obbligatorio (TSO), in un quadro di tutela dei diritti del paziente, oltre che della collettività; favorire, con la chiusura degli ospedali psichiatrici, il recupero sociale, disincentivando la cronicizzazione del ricovero manicomiale; suggerire un modello assistenziale allargato nel territorio, facilmente accessibile per gli utenti e fondato sull'interazione interdisciplinare di più figure professionali e di interventi integrati².

Sicuramente la legge 180 rappresenta un forte ancoraggio nell'evoluzione della figura dell'educatore. Parole come libertà, responsabilità, disponibilità, dignità, fiducia, confronto, verifica, critica e autocritica, diventano da allora la base su cui costruire le relazioni tra educatore e le persone oggetto dell'intervento.

L'Italia, a partire dagli ultimi decenni del Novecento, inizia a dare maggior importanza al cittadino e ai suoi diritti. Non si limita più a garantire loro il livello minimo di sopravvivenza. Per questo, si diffonde l'idea, che affianco alla scuola e agli istituti, dovessero nascere nuove intenzionalità educative.

“I servizi non sono più concepiti come diretti esclusivamente alle tradizionali frange emarginate della società, cioè a quei settori portatori di bisogni specifici, circoscritti e patologici, ma si estendono anche all'insieme dei cittadini, con intenti di promozione di benessere oltre che riduzione del malessere” (Tramma, 2021, p. 17).

¹ <https://www.rivistailmulino.it/a/19-maggio-1975> (ultima consultazione 28.10.22)

² <https://www.salute.gov.it/portale/saluteMentale/dettaglioContenutiSaluteMentale.jsp?lingua=italiano&id=175&area=salute%20mentale&menu=azioni> (ultima consultazione 28.10.22)

Questo cambiamento di prospettiva fa crescere negli educatori stessi interrogativi sulla professione, sulle modalità e finalità intrinseche ad essa. Nella società in mutamento, la professione stessa inizia a cambiare. Si cerca di sostenere un sistema d'integrazione, opposto al sistema di esclusione praticato fino ad allora nella cura delle persone con disagio e difficoltà. All'educatore autoritario si preferisce un educatore autorevole e flessibile, capace di estrapolare dall'individuo le sue risorse e usarle come basi per il miglioramento della sua condizione.

“Nel 1982, il Ministero degli Interni formò una Commissione Nazionale per lo studio e la definizione dei profili di formazione e dei requisiti di formazione degli operatori sociali. I lavori della Commissione non portarono a provvedimenti legislativi ma si introdusse la denominazione, ufficializzata poi nel 1984 dal Decreto Degan, di educatore professionale” (Fasan, 2019, p.83):

egli svolge attività nell'ambito dei servizi socio-educativi ed educativi culturali extrascolastici [...] mediante la formulazione e l'attuazione di progetti educativi caratterizzati da intenzionalità e continuità volti a promuovere e contribuire al pieno sviluppo delle potenzialità di crescita personale e di inserimento e partecipazione sociale, agendo per il perseguimento di tali obiettivi, sulla relazione interpersonale, sulle dinamiche di gruppo, sul sistema familiare, sul contesto ambientale e sull'organizzazione dei servizi in campo educativo (Cardini e Molteni, 2003, p.27).

L'iter formativo previsto per l'educatore professionale si declina, a livello nazionale, in un percorso universitario o professionale dalla durata di tre anni terminato il quale egli può espletare funzioni di rilevanza educativa, rieducativa e riabilitativa (ANEP, 2002). Tale decreto, a causa di ricorsi procedurali, fu poi annullato dal Consiglio di Stato nel 1990, ma comportò una crescita notevole delle sedi formative per educatori: dalle sole 7-8 dei primi anni Ottanta si passò alle circa 60 registrate a fine decennio, riconosciute o istituite per convenzione con il presidio sanitari (Fasan, 2002, p. 83).

Nonostante il risvolto positivo, alla fine degli anni Ottanta i dati registrati non sono positivi. Solo il 20% degli educatori risulta aver conseguito il titolo di studio specifico, mentre viene assunto per lo stesso ruolo chiunque abbia terminato la scuola superiore (Cardini e Molteni, 2003).

Riemergono la dimensione vocazionale e un'impronta volontaristica che per tanti aspetti svalutano la professionalità, ponendola in secondo piano.

1.2.1 *L'Associazione Nazionale Educatori Professionali*

La figura dell'educatore professionale lentamente inizia a configurarsi e ad essere etichettata come debole e dipendente da altre professioni. Per questo nasce negli educatori la voglia di reclamare la propria identità.

Nel 1992 nasce, quindi, l'Associazione Nazionale Educatori Professionali, denominata ANEP. Da subito, essa si prefisse alcuni scopi precisi:

favorire l'organizzazione, lo sviluppo e la tutela della professione e proporsi come interlocutore privilegiato delle iniziative volte alla definizione e riconoscimento giuridico del profilo professionale; all'individuazione del percorso formativo di base, la sua promozione, nonché la riqualificazione del personale educativo; alla tutela nell'ambito lavorativo in collaborazione con gli organi preposti (Cardini e Molteni, 2002, p.30).

Riscontrò da subito molte adesioni in quanto gli educatori vedevano la possibilità di poter esprimersi per cercare di migliorare le loro condizioni professionali presenti e future.

Il profilo professionale necessitava di essere delineato al meglio sia per l'identità stessa della figura sia per la crescente domanda di essa all'interno dei servizi.

L'ANEP dà visibilità a questo problema e, nel 1998 propone una definizione giuridica del profilo professionale che si realizzerà nel DM 520/1998.

“Con l’emanazione del DM 520/98 viene definito per l’EP un profilo professionale articolato e unico che conferma sostanzialmente le caratteristiche del profilo avanzate al legislatore dall’Anep e dall’Associazione delle scuole di formazione; viene determinato il possesso del Diploma universitario abilitante per l’esercizio della professione e inizia il processo di riconoscimento dei titoli progressivi” (ANEP, 2002, p.9).

In questo stesso periodo, comincia a delinearsi la differenza tra il percorso di studi dell’educatore in area sanitaria rispetto appunto all’educatore in area pedagogica. Le responsabilità formative vengono affidate a due facoltà differenti, rispettivamente Medicina e scienze della Formazione.

1.3 Dagli anni 2000 ad oggi

L’inizio del nuovo millennio pone un nuovo tassello nella definizione del percorso formativo dell’educatore professionale. Il decreto del MIUR datato 4 agosto 2000 e denominato “determinazione delle classi delle lauree universitarie”, delinea il piano di studi dell’educatore che opera nel sociale. Accanto alle conoscenze ritenute necessarie per questa figura vengono descritti i suoi ambiti di intervento. In riferimento a questo:

“i laureati nella classe svolgeranno attività di educatore professionale, educatore di comunità e nei servizi sociali; animatore socio-educativo; operatore nei servizi culturali, nelle strutture educative, in altre attività territoriali, connesse anche al terzo settore; potranno altresì operare come formatore, istruttore o tutor nelle imprese, nei servizi, nelle pubbliche amministrazioni; come educatori infantili potranno operare nelle strutture prescolastiche, scolastiche ed extrascolastiche, nei servizi all’infanzia e in altre attività che richiedano una specifica qualificazione rispetto alla educazione infantile” (Cardini e Molteni, 2002, p.38).

“Il 2 aprile 2001, al termine di una trattativa durata diversi mesi tra l’Anep e i Ministeri della Sanità e dell’Università, vengono firmati i decreti che istituiscono le classi di laurea di area sanitaria. Tra quelle della riabilitazione è presente anche quella per l’educatore professionale” (ANEP, 2002, p.9).

I corsi di laurea delineati per il profilo dell'educatore professionale diventano, quindi, due. Una prima classe definita per le scienze dell'educazione e della formazione, la quale non abilita l'esercizio all'interno della sanità pubblica, l'altra definita nella classe delle lauree di area sanitaria della riabilitazione.

I cicli di formazione dei professionisti dell'educazione vengono inseriti all'interno della facoltà di Scienze della Formazione.

Per le professioni riconosciute la formazione universitaria non abilita alla professione, c'è bisogno anche del superamento di esami di Stato o di corsi di Studi abilitanti.

“Se una professione non è riconosciuta, come nel caso dell'educatore di area, evidentemente il lavoro nel settore non è formalmente considerato attività professionale e, dunque, non vi possono essere procedure normate a livello nazionale che consentono l'accesso all'esercizio della professione” (Orefice, 2010, p.130).

In Italia si assiste ad una spinta per quanto riguarda le riflessioni rispetto alla regolamentazione delle qualifiche professionali, grazie soprattutto alla loro trattazione all'interno della direttiva Europea del 2005. Il governo italiano, per dare seguito ad essa, vara il 9 novembre 2007 il Decreto Legislativo n. 206. (Orefice, 2010)

“Questi provvedimenti istituzionali per il riconoscimento dei Provider e dei professionisti non solo hanno dato ragione alla S.I.PED, che nel 2007 ha costituito la Rete nazionale per l'indagine e il riconoscimento delle professioni educative e formative, ma chiedono all'intera comunità pedagogica nazionale una forte mobilitazione nell'articolare e sostenere la proposta delle due filiere professionali dell'educatore e del formatore” (Orefice, 2010, p.140).

1.3.1 Una legge per un nuovo inizio

Il 7 ottobre 2014 è stata presentata alla Camera, dall'Onorevole Vanna Iori e da altri deputati la proposta di legge dal titolo “Disciplina delle professioni di educatore e di pedagogista”. Dopo essere stata approvata alla camera il 21 giugno 2016, si è arenata nella discussione al Senato della Repubblica.

Parte della proposta è stata allora inserita in sede di legge finanziaria 2018 dove venne approvata. Si tratta, esattamente, dell'art. 1, commi dal 594 al 601, della legge 205/2017 (normativa che poi è stata parzialmente modificata con la successiva legge 145/2018). Si trascrivono in seguito i commi 594 e 595, paragrafi essenziali che affrontano il riconoscimento della figura dell'educatore professionale socio-pedagogico e la chiarificazione del corso di laurea per il conseguimento del medesimo titolo:

594. L'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogista operano nell'ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale, secondo le definizioni contenute nell'articolo 2 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, perseguendo gli obiettivi della Strategia europea deliberata dal Consiglio europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000. Le figure professionali indicate al primo periodo operano nei servizi e nei presidi socio-educativi e socio-assistenziali, nei confronti di persone di ogni età, prioritariamente nei seguenti ambiti: educativo e formativo; scolastico; socio-assistenziale, limitatamente agli aspetti socio-educativi, nonché, al fine di conseguire risparmi di spesa, nei servizi e nei presidi sociosanitari e della salute limitatamente agli aspetti socioeducativi; della genitorialità e della famiglia; culturale; giudiziario; ambientale; sportivo e motorio; dell'integrazione e della cooperazione internazionale. Ai sensi della legge 14 gennaio 2013, n. 4, le professioni di educatore professionale socio-pedagogico e di pedagogista sono comprese nell'ambito delle professioni non organizzate in ordini o collegi.

595. La qualifica di educatore professionale socio-pedagogico è attribuita con laurea L19 e ai sensi delle disposizioni del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65. La qualifica di pedagogista è attribuita a seguito del rilascio di un diploma di laurea abilitante nelle classi di laurea magistrale LM-50 Programmazione e gestione dei servizi educativi, LM-57 Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua, LM-85 Scienze pedagogiche o LM-93 Teorie e metodologie dell'e-learning e

della media education. Le spese derivanti dallo svolgimento dell'esame previsto ai fini del rilascio del diploma di laurea abilitante sono poste integralmente a carico dei partecipanti con le modalità stabilite dalle università interessate. La formazione universitaria dell'educatore professionale socio-pedagogico e del pedagogo è funzionale al raggiungimento di idonee conoscenze, abilità e competenze educative rispettivamente del livello 6 e del livello 7 del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, di cui alla raccomandazione 2017/C 189/03 del Consiglio, del 22 maggio 2017, ai cui fini il pedagogo è un professionista di livello apicale³.

L'anno 2018 (data di entrata in vigore della normativa) rappresenta per il sapere pedagogico un anno di riconoscimenti politici e sociali in quanto, attraverso l'approvazione di leggi attese da tempo, ha legittimato l'identità scientifica e professionale dell'educatore.

³ <https://docs.univr.it/documenti/Documento/allegati/allegati913511> (ultima consultazione 28.10.22)

Capitolo 2

FUORI DAGLI ISTITUTI

2.1 Gli ambiti di intervento dell'educatore professionale

Con l'affermarsi dell'identità professionale dell'educatore socio-pedagogico, si delineano maggiormente anche quelli che sono i suoi ambiti di intervento nel sociale.

Si tratta di impieghi all'interno di servizi pubblici o privati che si occupano di minori, giovani, adulti, famiglie, anziani, che vivono situazioni di disagio, dove con disagio si intendono difficoltà di tipo fisico, sociale, psicologico, relazionale che influiscono sul benessere e sullo sviluppo positivo della persona e delle sue risorse.

Ciò che in questo capitolo interessa approfondire è il tema della protezione e cura dell'infanzia e dell'adolescenza allegato alle pratiche educative possibili per questa specifica fascia di utenza.

Negli ultimi decenni questo tema è stato oggetto di ricerche nazionali e internazionali che hanno portato alla revisione e all'aggiornamento delle normative che fino ad allora avevano regolato i percorsi di tutela e di presa in carico.

Uno degli atti più importanti nella definizione della nuova cultura d'infanzia è *La Convenzione sui diritti del fanciullo*, firmata a New York il 20 novembre 1989 e ratificata in Italia dalla legge dello Stato n. 176 del 1991.

I suoi punti cardine sono: la considerazione dei minori come veri e propri soggetti di diritto e non più oggetti di protezione e tutela, l'utilizzo di un approccio olistico all'infanzia che prenda in considerazione diritti civili, politici, economici, sociali e culturali, l'importanza del coinvolgere i governi locali nello sviluppo di politiche e programmi di promozione e protezione dei minori (Cascone et al., 2014).

In Italia, con la legge n 184 del 1983, "Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori", lo Stato è impegnato nel sostegno delle famiglie in difficoltà, così che i minori al loro interno possano crescere in maniera sana e completa. Viene definito l'affidamento familiare o l'inserimento all'interno di un istituto pubblico o privato per

quei minori privi di un ambiente familiare idoneo, ma anche permettere l'adozione dei minorenni dichiarati in stato di adottabilità dal tribunale.

Nel 2001, le modifiche apportate a questa legge definiscono le comunità familiari come luogo di crescita per il minore in mancanza della famiglia di origine e della possibilità di affido, prevedendo la chiusura entro il 31 dicembre 2006 degli istituti per minori.

“Anche l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, nel 2009, ha adottato una risoluzione riguardante le linee guida per i minori fuori della famiglia, che impegna tutti gli Stati a provvedere con ogni mezzo (finanziario, psicologico, organizzativo) per preservare il rapporto del minore con la sua famiglia, per evitare che il fanciullo ne debba uscire e per agevolarne il rientro qualora la separazione sia già avvenuta” (Kanizsa e Tramma, 2011, p. 71).

Ecco che grazie a queste disposizioni legislative, si passa dalla mera protezione e tutela a un nuovo orizzonte di interventi che mirano al supporto alla genitorialità, alla creazione di nuove modalità di accoglienza e all'individuazione di percorsi personalizzati affidati agli educatori.

2.2 *Combattere l'istituzionalizzazione*

Come è stato già accennato, in Italia, la data di chiusura degli istituti per minori fu fissata al 31 dicembre 2006.

Con il termine istituto, a partire dai primi decenni del XIX secolo, si indicavano in tutta Europa quei contesti residenziali creati per accogliere minori in difficoltà o privi di relazioni genitoriali adeguate. Venne presto associata loro la denominazione di istituti totalizzanti a causa di tre elementi distintivi:

“vivere tutte le attività della vita quotidiana all'interno dello stesso luogo governato da un'unica struttura di autorità; vivere queste attività con molte altre persone similmente costrette nello stesso luogo e alle stesse attività; eseguire le diverse attività in modo predefinito e secondo una sequenza prestabilita il cui controllo è affidato a dei sorveglianti” (Belotti, 2008, p.9).

Inoltre, il minore non aveva un ruolo attivo perché doveva rimanere estraneo dalle decisioni relative al suo percorso, il quale era privo di personalizzazione ma basato sul medesimo standard procedurale.

Il modello diffuso e applicato all'interno di tali enti era quello assistenzialistico, basato prevalentemente sull'accudimento fisico e su interventi repressivi del tutto inadeguati alle esigenze dei bambini e adolescenti che ci vivevano. C'era, inoltre, un altro grosso problema, gli istituti risultavano sovraffollati (Marcello, 2012).

Nella relazione di un esperto che parlò alla "Commissione parlamentare di inchiesta sulla miseria in Italia e sui mezzi per combatterla" (1951-1954) si legge:

"Anzitutto, esiste il problema del sovraffollamento. In secondo luogo, non è da approvare la tendenza a risolvere situazioni con grandissimi istituti, i quali, per la loro complessa organizzazione, trascurano completamente i problemi affettivi del bambino; tali esigenze potrebbero essere risolte solo con istituzioni a carattere familiare [...]. Si creano degli istituti molto vasti, tipo caserma, e i ragazzi si abituano, così, alla anonimità della vita collettiva [...]. Una più moderna e razionale organizzazione di assistenza sarebbe, tuttavia, quella che occorrerebbe per i minori abbandonati o esposti all'abbandono; l'istituzione, cioè, di piccole comunità a tipo familiare dirette da personale qualificato, che accogliessero i bambini o ragazzi in un numero non superiore a 10 soggetti. Ciò ricostituirebbe loro una famiglia e permetterebbe il loro sviluppo fisico-psichico in un ambiente sano. Si eliminerebbe così una causa sicura di miseria" (Marcello, 2012, p. 17).

A partire dagli anni Cinquanta, grazie alla ricerca scientifica svolta in questo campo, si afferma l'ipotesi che gli istituti portino conseguenze negative nello sviluppo dei minori.

"In Italia, sono particolarmente interessanti gli studi relativi agli istituti per minori che, a partire dalla metà degli anni '60, ne hanno denunciato le caratteristiche stigmatizzanti e di forte rigidità, evidenziandone non solo l'incapacità di rispondere ai

bisogni dei loro ospiti ma anche la tendenza a creare ex novo disagi psicologici nello sviluppo e difficoltà nell'acquisire livelli apprezzabili di autonomia" (Marcello, 2012, p. 26-27).

Da queste considerazioni e dal consolidamento del ruolo sociale dei minori come portatori di diritti riconosciuti nasce, quindi, la consapevolezza dell'inadeguatezza delle istituzioni totali.

Solo il cambiamento apportato con la legge n. 184 del 1983, poi sviluppato con la legge n. 328 del 2000 e portato a compimento con la legge n. 149 del 2001, determinerà drasticamente una nuova prospettiva nella cura di bambini e adolescenti in Italia.

"Alla fine degli anni Settanta, i minori ricoverati erano circa 200.000. Da una indagine censuaria realizzata dal Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza di Firenze alla fine degli anni Novanta, su tutte le strutture di accoglienza residenziale a carattere educativo-assistenziale presenti sul territorio nazionale, risultava che i bambini e i ragazzi accolti erano in tutto circa 15.000. Negli anni successivi, la tendenza alla diminuzione dei ricoveri non si è affievolita: una ricerca del 2003 dimostrava che gli istituti ancora funzionanti erano solo 215, con 2633 ragazzi accolti" (Marcello, 2012, p.64).

Questi dati rappresentano un andamento positivo nel lento percorso della deistituzionalizzazione e indicano, soprattutto, la necessità di rivedere con urgenza la qualità dell'accoglienza di minori che continuano ad essere allontanati dalle famiglie di origine.

Per compiere tale processo, si devono rivedere alcuni elementi trascurati dall'istituzione, ma molto importanti per lo sviluppo degli individui. Secondo Belotti, Coordinatore scientifico del Centro nazionale di documentazione ed analisi dell'infanzia e dell'adolescenza (2008), c'è bisogno di ridare importanza alla relazione, intesa come elemento costitutivo del benessere dei minori. Si tratta di agevolare le relazioni generazionali e sociali con i diversi attori che il bambino incontra nel suo vivere quotidiano.

“Il contrasto all’istituzionalizzazione non sta tanto nell’assicurare una protezione di tipo fisico, alimentare o scolastico, già garantita a suo tempo dagli stessi istituti, ma nella personalizzazione di un rapporto relazionale significativo e stabile anche con gli adulti e i professionisti del sociale che temporaneamente hanno, dal punto di vista fattuale, i compiti della realizzazione della presa in carico del “caso”, della “cura” (Belotti, 2008, p.10).

In secondo luogo, Belotti (2008) sostiene che si renda necessario lo sviluppo di progetti personalizzati che prendano in considerazione non solo il bambino, ma anche la situazione specifica e la sua famiglia. Non ultimo si sottolinea l’importanza di sviluppare una rete di servizi alternativi all’allontanamento.

“Tra queste, si possono inserire le diverse forme dell’intervento domiciliare, il vicinato solidale, il sostegno delle reti familiari, l’affido familiare diurno, la comunità diurna per adolescenti e altri interventi innovativi in contrasto con l’allontanamento residenziale dalla famiglia di origine” (Belotti, 2008, p.11).

2.2.1 *Le comunità per minori*

Con il termine “comunità per minori”, Bastianoni et al (2018) definisce:

“quei contesti che possono fornire un’esperienza emozionale e relazionale correttiva orientata a offrire reali occasioni di sostegno e supporto alle funzioni evolutive che, per i minori in questione, sono state minate da dinamiche familiari che non hanno garantito quelle funzioni genitoriali che si connotano come i fattori strutturanti di adeguati processi di sviluppo sociale, cognitivo e emotivo-affettivo” (Bastianoni et al, 2018, p.27)

In Italia queste realtà possono presentarsi in molteplici forme sia strutturali che organizzative. I contesti comunitari, infatti, possono essere differenziati per l’utenza destinataria e per lo stile di funzionamento. In base alle leggi regionali che ne regolamentano l’autorizzazione al funzionamento e l’accreditamento, i “presidi residenziali socioassistenziali per minori” sono distinguibili in quattro classi così

definite dalla classificazione delineata dalla Conferenza Stato Regioni nella seduta del 13 novembre 1997:

- “a) la comunità di pronta accoglienza, struttura che risponde alle emergenze, al pronto intervento, alla prima accoglienza e che è in grado di rispondere con immediatezza ai bisogni urgenti e temporanei di ospitalità e tutela per evitare l’esposizione dei minori a particolari fattori di rischio, in attesa dell’individuazione di soluzioni più adeguate da parte delle competenti autorità [...];

- b) la comunità di tipo familiare, struttura educativa residenziale che si caratterizza per la convivenza continuativa e stabile di un piccolo gruppo di minori con due o più adulti che assumono funzioni genitoriali, offrono un rapporto di tipo familiare e per i quali la struttura costituisce residenza abituale [...];

- c) la comunità educativa, struttura educativa residenziale in cui l’azione educativa viene svolta da educatori professionali, pubblici o privati, dipendenti o in convenzione, laici o religiosi, che esercitano in quel contesto la loro specifica professione in forma di attività lavorativa [...];

- d) l’istituto, struttura socioeducativa residenziale di tipo assistenziale di grosse dimensioni che accoglie un alto numero di minori.” (CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE E ANALISI PER L’INFANZIA E L’ADOLESCENZA, 2004)

2.2.2 *I dati relativi all’accoglienza dei minori in Italia*

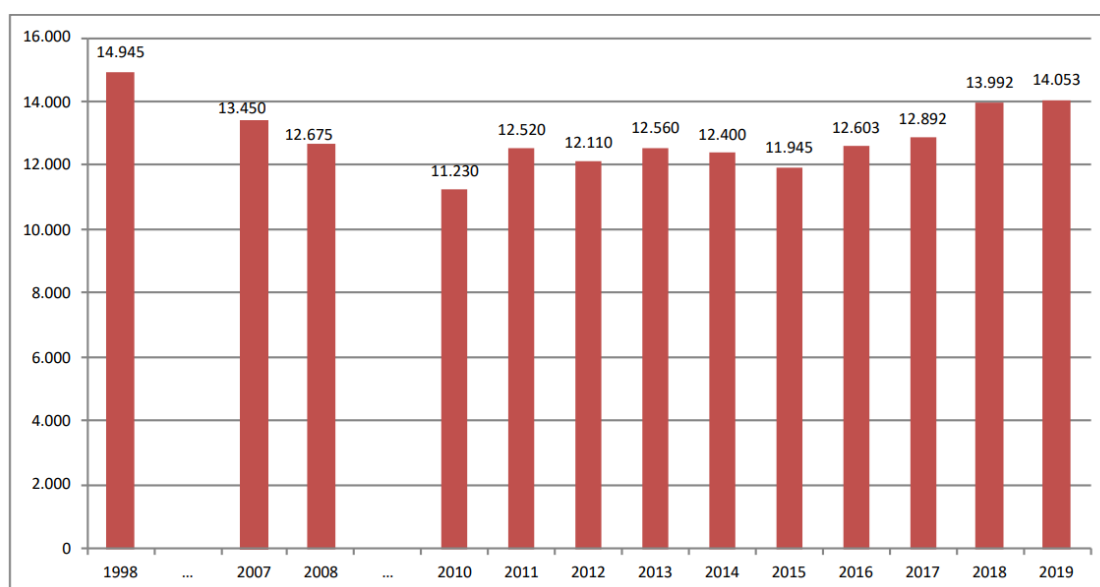
Da quanto emerge dalla pubblicazione “La tutela dei minorenni in comunità. Terza raccolta dati sperimentale elaborata con le procure della Repubblica presso i tribunali per i minorenni” (Autorità garante per l’infanzia e l’adolescenza, 2016-2017),

le comunità di accoglienza per minori in Italia (al 31/12/2017), sono 4076 e in media ospitano 7,9 soggetti.

In questo quadro generale, analizzeremo di seguito l'andamento di tali strutture nel corso del decennio appena conclusosi.

“A fronte di una relativa stabilizzazione dell'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni negli ultimi anni, successiva però ad una stagione caratterizzata da una decisa diminuzione degli stessi che si è protratta sino al 2010, si rileva a fine 2019 un numero di bambini e ragazzi di 0-17 anni accolti, al netto dei minori stranieri non accompagnati, in crescita e stimabili in 14mila casi” (Bianchi et al, 2021, p.8)(Figura 1)

Figura 1 Bambini e ragazzi di 0-17 anni nei servizi residenziali per minorenni (al netto dei msna). Italia (stime). Anni 1998, 2007, 2008, 2010-2019. (Bianchi et al, 2021, p.9)

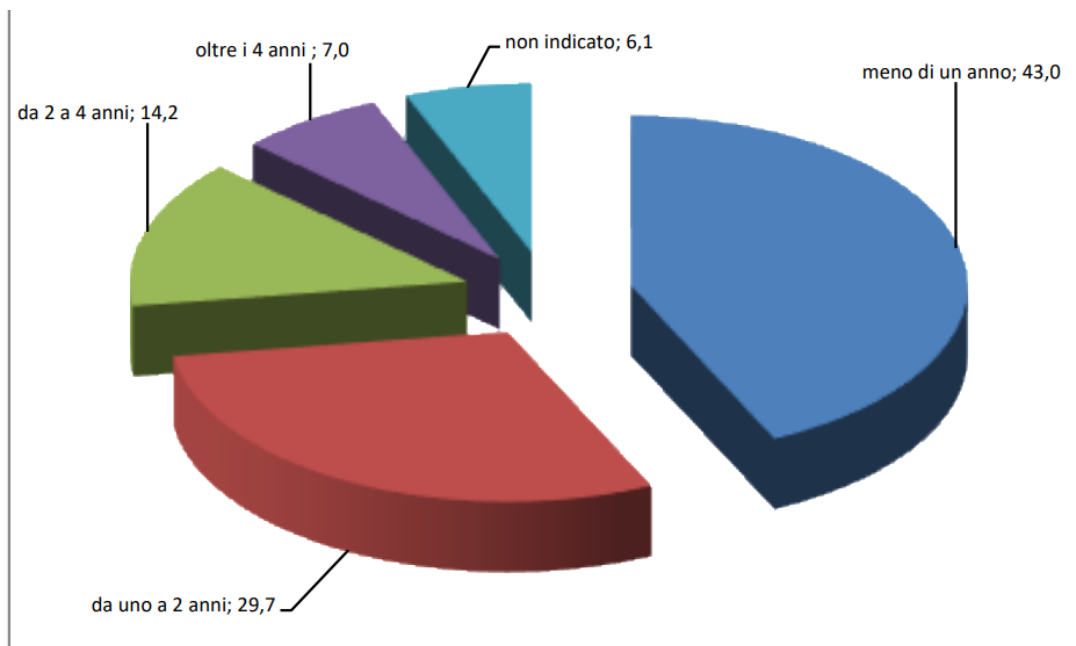


I minori che si trovano fuori dalla propria famiglia d'origine sono in totale 27.608, con una tendenza lievemente in crescita rispetto agli anni precedenti (erano 27.111 al 31.12.17 e 26.615 al 31.12.2016). (Gruppo CRC, 2022)

Se si analizzano i dati relativi alle caratteristiche di età dei minorenni presenti nelle comunità residenziali, si nota come la tarda adolescenza (15-17 anni) sia la classe prevalente con una percentuale che raggiunge il 47,8 %. La fascia 11-14 è invece pari

al 18.8%, mentre i minori tra i 6 e i 10 anni sono il 16,1%. Infine, i bambini della fascia 0-5 anni costituiscono complessivamente 16,6% (Figura2). (Gruppo CRC, 2022)

Figura 2 Bambini e adolescenti nei servizi residenziali per minorenni secondo la durata della permanenza. Al 31/12/2019 (valori percentuali). (Bianchi et al, 2021, p.12)



Per quanto riguarda la permanenza dei minori all'interno delle comunità residenziali, si può osservare nella figura 2 come il 43% degli stessi rimanga ospite per meno di un anno. Questo richiede una riflessione importante sulla tipologia che caratterizza il trend dell'accoglienza residenziale sempre più composta da adolescenti e minori migranti prossimi alla maggiore età. Per quanto riguarda, invece, l'esito dei percorsi di accoglienza in strutture residenziali si segnala che il 24,3% rientra in famiglia di origine, mentre il 29,1% transita in altro servizio residenziale, l'8,5% ha un progetto di affidamento familiare, il 3,9% è in affidamento preadottivo, mentre il 6,6% esce per il raggiungimento di una vita autonoma. (Gruppo CRC, 2022)

Un fattore preoccupante riguardo le comunità per minori è sicuramente la carenza di personale, in particolare educatori professionali. Carenza che si verifica non

solo quantitativamente, ma soprattutto dal punto di vista della motivazione, dell'attitudine e della preparazione universitaria. (Gruppo CRC, 2022)

“Occorre quindi avviare politiche e strategie di seria presa in carico della problematica e di sostegno al lavoro socioeducativo al fine di evitare il rischio di dimissione/chiusura progressiva delle risorse di accoglienza comunitaria causando grave danno ai minorenni accolti”. (Gruppo CRC, 2022, p. 82)

Capitolo 3

L'EDUCATORE PROFESSIONALE NELLE COMUNITÀ PER MINORI IN SITUAZIONI DI DISAGIO

3.1. *La mission dell'educatore*

Quella dell'educatore viene considerata una professione difficilmente delineabile nelle competenze e nelle mansioni a causa della sua incertezza di fondo. Tale caratteristica non deve essere letta con accezione negativa, ma come una risorsa che apre alla possibilità (Tramma, 2021).

L'educatore si trova costantemente a mettere in discussione il senso del suo agire educativo e del proprio orizzonte di finalità all'interno di una società in costante cambiamento in cui nascono bisogni speciali e nuove prospettive di intervento.

Per poter addentrarci nelle specificità del professionista all'interno delle comunità per minori in situazioni di disagio, definiamo prima quale sia la missione generale dell'educatore professionale. Si tratta, come sostiene Tramma, di: "intervenire laddove le normali dinamiche educative non consentono o non consentirebbero un autonomo percorso di crescita (dei soggetti individuali e collettivi) verso un'auspicata condizione adulta e una permanenza più lunga possibile all'interno di tale *auspicata condizione*" (Tramma, 2021, p.71).

Alla base di ciò, chi sceglie di impegnarsi nell'agire educativo si pone come principale obiettivo il cambiamento nei destinatari educativi, inteso come un bilancio quantitativamente e qualitativamente positivo tra la situazione iniziale e la situazione finale. I soggetti partecipi dell'azione educativa, terminato il loro percorso dovrebbero ritrovarsi migliorati nelle dimensioni del proprio io toccate dalle prassi della "buona" educazione (Tramma, 2021).

Non solo, "l'educatore deve essere in grado di programmare, gestire e verificare gli interventi educativi mirati al recupero e allo sviluppo dei soggetti in difficoltà, per il raggiungimento di livelli sempre più avanzati di autonomia" (Kanizsa e Tramma, 2011, p.152).

All'interno delle comunità per minori, siano esse di tipo residenziale o diurne, il concetto di cambiamento è importante tanto quanto il raggiungimento dell'autonomia personale dei bambini e ragazzi accolti.

Per la descrizione del lavoro dell'educatore, Tramma (2021) utilizza una metafora d'ispirazione chimica. Sostiene che il professionista si comporti come il catalizzatore di una reazione chimica, ovvero come quella sostanza che viene aggiunta a una soluzione in modo che interagisca con i soluti e provochi la reazione attesa. Al termine di questo processo le sostanze prodotte risulteranno mutate rispetto a quelle di partenza.

Infine, l'autore aggiunge una considerazione importante sul limite di tale metafora: "al termine di tali processi, l'educatore, il servizio, il sapere educativo a differenza del catalizzatore, saranno essi stessi cambiati" (Tramma, 2021, p. 79).

3.1.1. *Specializzarsi nelle relazioni difficili, abilità e competenze necessarie*

Le ragioni che portano all'inserimento di un minore all'interno di una comunità residenziale possono essere molteplici. Tra queste vi possono essere difficoltà educative di famiglie d'origine dal precario stato di salute psico-fisica, episodi di abusi, violenze o maltrattamenti, minori migranti e spesso soli in un paese sconosciuto. Si tratta di situazioni che, rispetto alla vita del minore, denotano assenza di cure, mancanza di rapporti significativi con i genitori o con i caregiver, carenza di relazioni positive e la conseguente mancanza di regole e limiti nelle esperienze con i pari e di vita quotidiana.

Pertanto, l'educatore si dovrà confrontare con soggetti diversi e percorsi di crescita segnati da situazioni completamente differenti tra loro.

Al professionista, nelle comunità residenziali, non viene più chiesto di svolgere le sole azioni di accudimento e di repressione rispetto a comportamenti ritenuti disfunzionali come previsto dalla ormai superata prospettiva istituzionalizzante. Bensì, in molte di queste realtà, i suoi interventi seguono oggi il modello relazionale che vede le sue radici nei pensieri di Bateson.

Caratteristica di questo modello di riferimento è il fatto di considerare le comunità come quei luoghi in cui il minore può provare a ripensare al proprio vissuto e costruire

il proprio presente grazie a relazioni autentiche e curative con educatori e altri utenti (Bastianoni et al, 2018).

Il rapporto tra educatore e minore difficilmente si instaura in maniera semplice e immediata, anzi. Spesso il professionista agli occhi dei ragazzi accolti in comunità può risultare un estraneo che inevitabilmente entrerà a far parte della loro vita e con cui, contro la loro volontà, dovranno passare del tempo.

Per questo una delle prime abilità che il professionista deve sviluppare è proprio quella di saper accogliere il minore, nonostante la diffidenza che egli può esprimere nei suoi confronti. "Frequentemente succede che l'Educatore venga collocato all'interno del "mondo adulto", caricato di tutti i vissuti e spesso stereotipi semplificati, ma forti. Uno dei tanti adulti...da cui diffidare-non fidarsi. Uno dei tanti...che mi dirà: "sei un fannullone, un incapace, un debole, un fallito, un pazzo..."" (Fortin, 2009, p.65).

Obiettivo primario del professionista è, quindi, iniziare a tessere un rapporto di fiducia e accettazione che permetta al minore di considerarlo come un adulto significativo, definito come:

"colui che si preferisce, si sceglie, perché più vicino emotivamente, presente nello spazio e nel tempo, accessibile, riconoscibile. Ogni educatore perché possa diventare significativo ha necessità di essere riconosciuto nella sua specifica soggettività e non può essere interscambiabile con gli altri colleghi, pur avendo il compito di esprimere nella sua singolarità e specificità un'accoglienza collettiva e condivisa con l'équipe" (Taurino e Bastianoni, 2012, p.257).

Il rapporto di fiducia risulta necessario per poter lavorare con l'utente a cui è chiesto di prendere parte attivamente alla costruzione del suo percorso personalizzato e all'individuazione dei micro e macro-obiettivi auspicabili.

La co-costruzione del progetto educativo individualizzato rappresenta un momento di cura per eccellenza: i colloqui, grazie ai quali educatore e educando si confrontano, sono i momenti in cui il ragazzo viene posto al centro dell'attenzione (Bastianoni et al, 2018).

Il protagonista nel lavoro di comunità deve saper stare in ascolto, poiché proprio l'ascolto gli permette di comprendere ciò che l'altro sta vivendo e di aiutarlo nei pensieri e nelle decisioni.

Come scrivono Serbati e Milani (2013, p.125): "l'ascolto che il professionista mette in campo per promuovere partecipazione non trasmette insegnamenti, ma comprende e aiuta l'altro a comprendersi, dà risposte nella misura in cui fornisce all'altro uno specchio che gli consente di vedersi più chiaro di come può vedersi da sé, di ascoltarsi da sé."

In questa definizione emerge, oltre che la responsabilità agita dall'educatore nel porsi in ascolto, anche la dimensione empatica che esso deve necessariamente portare.

Si tratta di un'abilità relazionale complessa che permette di percepire gli altri, di ascoltarli, di mettersi nei loro panni al fine di capire i loro sentimenti e pensieri più profondi per poi intervenire in maniera più adeguata.

L'educatore empatico deve essere in grado non solo di comprendere il linguaggio verbale, ma di trasferire questa sua abilità anche nella lettura delle altre forme comunicative come quella fisica. Nelle relazioni difficili all'interno delle comunità per minori, spesso dietro ad un attacco alla relazione, infatti, emerge quella che viene definita da Cerrato (2018) come "seconda comunicazione": un messaggio che porta con sé un bisogno diverso da quello che risulta più evidente.

In questo suo lavorare con l'altro e non più solo per l'altro, si definisce la competenza progettuale dialogica dell'educatore professionale.

Un'altra competenza trasversale importante nell'agire educativo è il saper comunicare sia in forma orale sia in forma scritta e anche nella forma del comportamento umano. I nostri gesti, i nostri movimenti veicolano anch'essi i nostri pensieri, molto spesso inconsciamente.

Essere in grado di gestire la comunicazione e di utilizzare strategie comunicative diverse risultano aspetti fondamentali della professione (Boffo, 2020).

Come sostiene Cerrato (2018) l'educatore di comunità non comunica solo con i minori, ma si ritrova spesso a dover farsi portatore delle loro necessità o richieste agli interlocutori istituzionali, per questo saper comunicare è molto importante:

“comunicare poco o male non danneggia solo il prestigio dell’educatore, limita le possibilità dei ragazzi” (Cerrato, 2018, p. 47).

Infine, l’educatore deve essere critico, riflessivo e autoriflessivo:

“La riflessività implica la progettazione di ogni azione educativa, fin nei dettagli più impliciti, ma soprattutto implica essere in grado di interpretare il dato di scarto, la devianza dalla norma, appunto ciò che accade nel corso dell’agire e lì saper attivare una comprensione metacognitiva” (Boffo, 2020, p.42).

3.1.2 *I rischi del mestiere*

L’educatore professionale che lavora in comunità per minori si trova a fare i conti, fin dal primo giorno, con le proprie emozioni e i propri limiti. Ogni professionista che entra in questi contesti porta con sé la sua storia personale che inevitabilmente segna le relazioni con sé stesso e con gli altri (Augelli, 2015).

“Nell’agire educativo si riversano parti di sé rimaste incompiute: l’ombra che si getta nella relazione con l’altro è proprio quella *proiezione* che va sotto forma di riproduzione pedissequa del proprio essere o di previsione manipolatoria di ciò che si vorrebbe” (Augelli, 2015, p.87).

Questo aspetto può risultare naturale, ma rischia in assenza di una buona capacità riflessiva, di intrappolare sé e l’altro all’interno di un circolo fatto di pregiudizi e profezie infondate.

Ciò che dovrebbe riuscire a fare ogni educatore, per evitare di cadere in questo errore, è considerare una delle caratteristiche della relazione educativa: la “giusta” distanza tale concetto si concretizza nel mantenere un equilibrio tra coinvolgimento emotivo e distacco.

Relativamente a questo aspetto, Tramma propone una metafora illuminante. Egli paragona la “giusta” distanza da tenere nella relazione educativa alla giusta distanza che permette di osservare i dettagli di un’opera d’arte senza però perdere l’insieme dell’opera stessa. L’autore aggiunge che la distanza non si può definire a priori, ma che essa dipenda da molte variabili e che similmente: “la giusta distanza emotiva può essere

colta solo in una situazione non teorizzata, né fissata in un punto una volta per tutte. [...] Non vi è certezza preventiva, solo la consapevolezza che le variabili in gioco sono molte e, ogni volta, occorre affidarsi ai saltuari esercizi della riflessione e del dubbio” (Tramma, 2021, p. 110).

L’assenza di padronanza del personale stato emotivo, la difficoltà di gestire relazioni difficili, lo stress causato dall’incertezza del lavoro educativo, portano con loro il rischio di burnout dell’educatore. Con questo termine si indica una sindrome scientificamente riconosciuta che ha aiutato a dare dignità ad alcune espressioni di malessere quali l’esaurimento della motivazione, l’incapacità di individuare un progetto di cambiamento di sé, la sfiducia nelle possibilità dell’ente, dei metodi e degli utenti (Tramma, 2021).

Le professioni d’aiuto, in particolare quelle a stretto contatto con l’utenza in difficoltà, sono le più esposte a questo rischio. Esse, infatti, utilizzano non solo competenze tecniche ma anche abilità sociali e energie psichiche per soddisfare i bisogni degli altri.

Altri aspetti del lavoro educativo che possono compromettere motivazione e risultati del professionista sono la scarsa retribuzione, l’impossibilità di fare carriera e la difficoltà di verificare e valutare gli esiti del lavoro educativo.

3.2. *Gli alleati su cui contare*

Per preservarsi da scivolamenti empatici o retrospatici, il professionista educativo ha bisogno di spazi in cui riflettere su ciò che ha ascoltato, sulle situazioni che ha vissuto, per riuscire ad analizzare e comprendere. Si tratta di spazi e luoghi condivisi come, l’équipe educativa, la supervisione pedagogica e psicologica, dove può lasciarsi contaminare da altri punti di vista e modelli interpretativi nonché riflettere sul proprio agito e su di sé (Kanizsa e Tramma, 2011).

3.2.1. *L’équipe educativa e multidisciplinare*

Fino ad ora si è parlato dell'educatore come singolo individuo, ovvero , colui che si trova faccia a faccia con gli utenti e le situazioni e che deve prendere delle decisioni; tuttavia, il lavoro educativo non è mai individuale. Nelle comunità per minori, così come nei progetti con le scuole e nel territorio, gli educatori lavorano affiancati da colleghi in un gruppo chiamato *équipe*.

Si tratta di un gruppo di professionisti caratterizzati da differenti competenze e approcci che operano congiuntamente in vista di un obiettivo comune. Al suo interno, il singolo esperto è sollecitato a chiarire ciò che fa, il motivo dietro ogni sua azione e a lavorare in modo riflessivo sui suoi riferimenti impliciti, in modo da comprendere se sia opportuno mantenerli o rigettarli.

“In quanto membri di un'*équipe*, i singoli hanno la responsabilità di condividere riferimenti e pratiche, dunque di co-costruire un'identità educativa comune, perché tale condivisione garantisce coerenza pedagogica tra le esperienze e relazioni proposte ai bambini” (Savio, 2017, pp. 141-142).

L'educatore di comunità non si confronta solo con l'*équipe* educativa interna, ma anche con un gruppo multidisciplinare di professionisti che collaborano al processo di presa in carico dei minori. Le situazioni vengono qui affrontate da molteplici punti di vista che concorrono a individuare un quadro d'analisi articolato nell'ottica di delineare interventi differenziati, collocati nel progetto globale della persona (Kanizsa e Tramma, 2011).

Per funzionare nel loro compito le *équipe*, siano esse educative o multidisciplinari, devono, “basarsi sul dialogo, sul principio della collaborazione e sul reciproco riconoscimento delle competenze altrui” (Kanizsa e Tramma, 2011, p. 63).

3.2.2. La supervisione

Il lavoro degli educatori di comunità residenziale per minori è allo stesso modo complesso e coinvolgente. Condividere la quotidianità con i ragazzi e i loro problemi vuol dire creare una vita di gruppo molto articolata. L'esperto mettendosi in relazione

all'interno della comunità svilupperà quella dimensione del sé ancorata alle funzioni del ruolo: il sé educatore. Non solo, il minore può attivare in lui la parte del sé bambino e dalle funzioni genitoriali svolte nei suoi confronti indagherà anche la sua dimensione di genitore simbolico (Bastianoni et al., 2018).

Se l'equilibrio tra le diverse parti del sé non si realizza: "gli sbilanciamenti dinamici sull'uno o sull'altra delle dimensioni indicate determinano agiti legati all'entrata in gioco, da parte degli educatori, di meccanismi difensivi inconsci, primitivi ed espulsivi, per cui i carichi emotivi insopportabili finiscono con l'essere evacuati nella mente di qualcun altro, generando identificazioni proiettive, collusioni, reificazione proiettiva del proprio conflitto sull'altro, conversione del conflitto intrapsichico in conflitto interpersonale" (Bastianoni et al, 2018, p.32).

In aiuto agli educatori, rispetto a questa dimensione della loro professione, sopraggiunge la supervisione psicologica.

Si tratta di sedute tenute da psicologi professionisti, solitamente all'interno della struttura educativa, a cui partecipa tutto il gruppo degli operatori concernenti al progetto in questione. In una prima fase di ascolto, l'esperto comprende quali angosce e di conseguenza quali difese inconsce si sono sviluppate nei singoli e nel gruppo in modo da creare un pensiero riflessivo sulle stesse.

Questo passaggio risulta molto importante, in quanto solo "quando il gruppo degli educatori è libero da angosce e può funzionare come un gruppo di lavoro, la supervisione può concentrarsi sul tentativo di comprendere il comportamento e la modalità relazionale di ciascun minore, mettendo a fuoco quali possano essere i suoi bisogni profondi, i suoi conflitti e le sue angosce attuali, come si organizza nelle difficoltà e in che modo si possa aiutarlo a crescere" (Ancona, 2012, p.124).

Mentre la supervisione psicologica ha come obiettivo quello di ricondurre i vissuti e le emozioni agli interventi professionali indipendentemente dalla dimensione progettuale, quella pedagogica mira a rispondere a domande riguardanti l'insieme degli aspetti caratterizzanti la progettazione educativa.

Secondo Tramma, si tratta di una supervisione finalizzata a:

- “individuare e sciogliere alcune situazioni di intoppo che non consentono, a una prima analisi, l’auspicato procedere del progetto;
- evidenziare il senso dell’azione educativa, cioè scoprire un’educazione pensata, anche laddove non sembra esserci un pensiero, e scoprire una pratica educativa anche laddove non sembra esservi pratica educativa;
- favorire il confronto tra le dichiarazioni d’intenti educativi e gli effetti educativi, quando tra i due momenti sembra esistere uno iato ritenuto non fisiologico ma patologico”

La supervisione si rivela, all’interno del contesto educativo, uno strumento di formazione permanente grazie al quale gli educatori si pongono domande utili ricollocare gli eventi nella cornice progettuale (Tramma, 2021, p.123).

CONCLUSIONE

Il lavoro di tesi appena concluso porta a considerare l'educatore professionale, e in particolare la figura dell'educatore di comunità, come un professionista profondamente resiliente, capace di pensare e di creare un agire educativo utile al minore nel raggiungimento dell'autonomia sperata (senza entrare in una logica esistenziale).

Le comunità per minori devono essere pensate per gli utenti come palestre di vita e di vita in relazione con gli altri, in quanto rappresentano luoghi di passaggio volti al reinserimento del minore all'interno della famiglia d'origine e della società in generale. Questa prospettiva di cambiamento e di realizzazione non dovrebbe riferirsi solamente agli utenti del progetto, ma dovrebbe prendere in considerazione anche le professionalità con i quali sono in stretto contatto.

Il lavoro in équipe, così come la possibilità di svolgere supervisioni psicologiche e pedagogiche, sono strumenti essenziali per gli educatori all'interno delle comunità. Permettono loro di non sentirsi soli nell'affrontare situazioni difficili, arricchiscono il pensiero del singolo con punti di vista differenti e aiutano a creare un clima lavorativo positivo e produttivo.

I quesiti di ricerca che hanno portato alla realizzazione di questa tesi sono nati durante l'anno di servizio civile che la laureanda ha svolto all'interno di una comunità diurna per minori. Affiancando educatori esperti nel loro lavoro, si è potuto cogliere la complessità dell'agire educativo e della relazione con e tra i minori.

Vivendo quotidianamente la comunità, spesso si è avvertita la sensazione che l'elaborazione di alcune storie e alcuni vissuti fossero troppo pesanti, per questo uno sguardo ai limiti e ai rischi che questa professione porta con sé sono stati necessari.

Per lavorare all'interno di una realtà così complessa, la si deve conoscere e ci si deve conoscere come persona e come professionista. Solo un educatore consapevole, come sostiene Cerrato (2018, p. 44) "sarà in grado di documentare il proprio lavoro e parlerà delle criticità come parte integrante del percorso, senza cadere nella tentazione di dissimularle, allo scopo di apparire più solido agli occhi degli interlocutori".

BIBLIOGRAFIA

Ancona A M. (2012). Un metodo di supervisione alle équipes educative delle comunità per minori. *Il Mulino*, 1, pp. 123-131.

Associazione Nazionale Educatori Professionali (ANEP). (2002). L'educatore professionale. *Prospettive Sociali e Sanitarie*, 2, pp. 8-11.

Augelli A. (2015). Farsi educatori perfettibili non perfezionisti. *Animazione sociale*. 8 (295), pp. 85-93.

Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza. (2016-2017). La tutela dei minorenni in comunità. Terza raccolta dati sperimentale elaborata con le procure della Repubblica presso i tribunali per i minorenni 2016-2017. In Roma: Marchesi Grafiche Editoriali.

Bastianoni P., Ciriello M., Fucili A M. (2018). *Comuni_care in comunità per minori*. Parma: Edizioni Junior.

Belotti V. (2008). Con la chiusura degli istituti necessario un nuovo modello di accoglienza per il minore. *Guida al diritto, Il Sole 24 Ore*, 3, pp. 9-12.

Bianchi D., Gaballo E., Moretti E. (2021). Bambini e ragazzi in affidamento familiare e nei servizi residenziali per minorenni. Esiti della rilevazione coordinata dei dati in possesso delle Regioni e Province autonome anno 2019. In *Quaderni della ricerca sociale* 49. Firenze: Istituto degli Innocenti.

Boffo, V. (2020). La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2), pp. 27- 51.

Cardini M., Molteni L. (2003). *L'educatore professionale. Guida per orientarsi nella formazione e nel lavoro*. Roma: Carocci Faber.

Cascone C., Ardesi S., Gioncada M. (2014). *Diritto di famiglia e minorile per operatori sociali e sanitari*. Padova: CEDAM.

Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza. (2004). *I bambini e gli adolescenti negli istituti per minori. I risultati dell'indagine*

realizzata dal Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza. Firenze: Istituto degli Innocenti.

Cerrato F. (2018). Un educatore specialista in relazioni difficili. *Animazione sociale*. 05 (319), pp. 40-50.

Fasan G. (2019). La formazione degli educatori tra gli anni Sessanta e i primi anni Novanta del Novecento italiano. *Studium Educationis*, XX, 3, pp.77-87.

Fortin D. (2009). Educatore professionale, tra ruolo e modo di essere. *La professione sociale*, 1 (37), pp. 57-74.

Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (Gruppo CRC). (2022). *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 12° rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*. Roma: s.e.

Kanisza S., Tramma S. (2011). *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*. Roma: Carocci.

Marcello G. (2012). *Politiche di accoglienza di bambini e adolescenti. Il cammino lento della deistituzionalizzazione in Italia*. Rubettino.

Orefice P. (2010). Il riconoscimento delle professioni dell'educazione e della formazione in Italia : le ragioni, le condizioni, lo stato dell'arte. in *Cultura e professionalità educative nella società complessa: l'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di scienze della formazione di Firenze* : atti del convegno, 15-17 maggio 2008, pp. 125-142.

Savio D. (2017). L'équipe educativa responsabile e il ruolo formativo del coordinatore pedagogico. *Educar em Revista*, 01, pp. 133-150.

Serbati S., Milano P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.

Taurino A., Bastianoni P. (2012). L'accoglienza del bambino fuori famiglia e i contesti di cura di tipo residenziale. Le comunità per minori come ambienti terapeutici globali. *Minorigiustizia* 1, pp. 253-262.

Tramma S. (2021). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.

Zampetti A. (2015). *Educativa di strada, educatore di strada e Sistema Preventivo*. in V. Orlando (ed.), *Con Don Bosco educatori dei giovani del nostro tempo* (pp. 210-215) Roma: LAS.

SITOGRAFIA

<https://www.rivistailmulino.it/a/19-maggio-1975>

<https://www.salute.gov.it/portale/saluteMentale/dettaglioContenutiSaluteMentale.jsp?lingua=italiano&id=175&area=salute%20mentale&menu=azioni>

<https://docs.univr.it/documenti/Documento/allegati/allegati913511.pdf>

