



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

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

**CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
CURRICOLO EDUCAZIONE SOCIALE E ANIMAZIONE CULTURALE**

Relazione finale:

**METODOLOGIA DEL LAVORO D'EQUIPE
NEL CONTESTO DELL'EDUCAZIONE RESIDENZIALE**

RELATORE

Prof. Luca Agostinetti

LAUREANDA: Marta Zago

Matricola: 1069051

Anno accademico: 2015/2016

INDICE

Introduzione.....	p.1
1. Uno, nessuno, centomila.....	p.4
1.1 Chi viva in comunità?.....	p.4
1.2 Adolescenti... fragile e spavaldi.....	p.6
1.3 Ragazzi in fuga.....	p.10
1.4 Una vecchia e nuova categoria.....	p.15
2. Via Schiavonesca n°74	p.18
2.1 La realtà della comunità residenziale.....	p.18
2.2 La quotidianità che educa.....	p.23
2.3 Comunità Riese Olivotti.....	p.26
2.4 L'attimo fuggente.....	p.30
3. Lavorare in equipe.....	p.34
3.1 L'equipe un' organizzazione necessaria.....	p.34
3.2 Lo strumento educativo.....	p.36
3.3 L'equipe competente.....	p.44
Conclusion.....	p.50
Bibliografia.....	p.52
Sitografia.....	p.55

INTRODUZIONE

Alla fine di questo percorso accademico terminato con il tirocinio formativo mi è stato di grande utilità fermarmi per rielaborare quanto accaduto, analizzare le esperienze all'interno di cornici teoriche per poter dare un sostegno, creare dei collegamenti e ponti che spieghino e diano senso ai momenti vissuti.

La relazione finale di laurea si sviluppa a partire dall'analisi retrospettiva del tirocinio formativo attuato presso la comunità educativa per Minori di Riese Pio X. L'argomento principale, che ho scelto di sviluppare è il lavoro d'equipe.

La motivazione che mi ha spinto ad affrontare in particolare la declinazione educativa del ruolo dell'equipe nasce dalla necessità di ricordare il valore e la modalità secondo cui si struttura un'equipe competente all'interno di un servizio che si dichiara essere educativo.

Lavorare in equipe all'interno dell'educazione residenziale è essenziale, è il cuore, il motore, lo strumento di tutta l'azione, pertanto non può essere sottovalutato o ritenuto ininfluenza. Come singolo educatore si può proporre ai ragazzi l'attività più strabiliante che esiste, ma senza una struttura, una rete d'indirizzo e visione all'interno della comunità, tutto è vano. Tuttavia nella sua essenzialità, la riunione d'equipe può trasformarsi in pratica di routine e perdere lo slancio e il carattere "rivoluzionario e battagliero" che rende possibile l'operare all'interno delle "trincee educative".

I tre fattori che incidono in modo notevole nello sviluppo dell'equipe competente sono: i soggetti a cui essa rivolge lo sguardo, all'ambiente in cui è impegnata ad agire e le competenze che sono coltivate al suo interno.

Per questo motivo nel primo capitolo delineerò la tipologia d'utenza che ho incontrato all'interno della comunità. Partendo dalla caratteristica di adolescente, presenterò i ragazzi attraverso la riflessione di Charmet il quale li definisce in un'analisi psicologica fragile e spavaldi. Attraverso la definizione di ragazzi in fuga, metterò in luce anche la relazione con le sostanze stupefacenti che, sebbene non siano declinate in ambito tossicologico, influiscono se non determinano i legami relazionali dei ragazzi, per giungere ad una definizione di carattere pedagogico rispetto alla difficoltà umana di stare al mondo, rilevata nei loro confronti.

Nel secondo capitolo analizzerò il contesto in cui l'equipe è tenuta ad operare che determina i contorni dell'azione: la comunità residenziale. Dopo un'analisi storica e culturale che ha portato la nascita di questo servizio vengono messi in luce alcune riflessioni pedagogiche che ancora oggi la vedono al centro di una riflessione epistemologica. Per presentare la realtà delle comunità residenziali si è scelto di mettere in rilievo due peculiarità che rendono unico il metodo d'intervento: la gestione della quotidianità e la relazione con la dimensione temporale. In particolare la quotidianità sarà analizzata sotto due lenti differenti: la prima prettamente educativa si rivela utile per descrivere al meglio il contesto di una struttura che svolge un servizio residenziale; la seconda lente d'analisi posiziona la quotidianità all'interno della prospettiva dell'ambiente terapeutico. Questo paragrafo mette in risalto l'assetto della comunità di Riese e i due binari su cui essa si fonda: quello educativo e quello terapeutico.

Sempre nel secondo capitolo l'attenzione viene rivolta alla dimensione temporale declinata secondo diversi aspetti: il tempo del progetto, il tempo vissuto dai ragazzi e il tempo educativo, per sottolineare da una parte l'importanza di vivere un buon tempo educativo e dall'altra il rischio di rimanere incastrati in esso.

Definita quindi la cornice dell'azione educativa e i soggetti a cui essa è rivolta, si completa l'analisi arrivando al cuore della tesi con il tema dell'equipe.

Partendo dalla dimensione basilare della riunione come momento organizzativo di tutta la vita della struttura e di chi la vive, si sposta subito il focus rispetto il motivo fondante per cui l'equipe esiste: lo sviluppo di uno strumento educativo capace di formare e indirizzare l'opera di tutti gli adulti presenti in comunità. il tema si svilupperà accostando alla teoria parti di riflessioni ricavate dal contesto.

Il capitolo concluderà identificando l'equipe come epicentro della professionalità, dell'agire competente della trasformazione delle logiche e della crescita della riflessività, affermando la necessità di avere un'equipe competente, con determinate caratteristiche per il professionista che vuole esercitare un lavoro educativo adeguato.

CAPITOLO 1: UNO, NESSUNO, CENTOMILA

1.1 CHI VIVE IN COMUNITA'?

Ragazzi allo sbando, trasgressivi, delinquenti, deboli, ragazzi con problemi, devianti, a rischio, giovani disadattati.

Molte diverse parole sono state usate per cercare di descrivere i ragazzi che si trovano a vivere nelle comunità residenziali per minori. A mio parere, è importante sottolineare il fatto che le parole racchiudono nella loro semantica un potere enorme: schiudono significati, emozioni, giudizi. Come i pezzi di un puzzle hanno un solo posto da poter occupare, così le parole non si possono “cambiare” e non dovremo mai usare termini con leggerezza, né usare sinonimi senza soppesare le sfumature, i colori, l'intensità e anche i giudizi che veicolano. Il potere di “dare significato” delle parole è molto grande.

Se c'è una cosa che l'esperienza del tirocinio in questa casa mi ha insegnato, è che una singola parola non può inscrivere un'intera vita per quanto giovane essa sia. Per questo motivo, nel presente capitolo cercherò di presentare al meglio i ragazzi che ho conosciuto in comunità e la tipologia di utenza che interessa il lavoro da parte della cooperativa sociale “Olivotti”.

Come affermava Bertolini, l'attribuzione di un nome, di una categoria risponde solo al tentativo di classificare e rilevare le differenze di comportamento manifestate dai ragazzi, ma continuando nella sua riflessione, appare alquanto irrilevante, da un punto di vista pedagogico, una distinzione dei ragazzi sulla base dei soli comportamenti messi in atto.¹

Fatico molto a riconoscere nei ragazzi che ho incontrato facendo il tirocinio, i tradizionali modelli teorici, quello socioeconomico e psicosociale,

¹ Bertolini P. Caronia L., *Ragazzi difficili*, La Nuova Italia, Firenze, 1994

che cercano di ricercare le cause del disagio e disadattamento giovanile. Mentre il primo, focalizza le cause di una devianza nei fattori economici come un reddito insufficiente, il vivere in zone di periferia o in aree economiche depresse; il secondo punta lo sguardo su una mancanza di stimoli culturali, affettivi, emotivi che provengono da contesti familiari non adatti. Questi due modelli, riduttivi se considerati univoci ed indipendenti, sono oggi ripresi in un modelli di analisi sistemico, in cui si tengono conto delle diverse variabili e delle loro combinazioni molteplici con una miriade di altri fattori come quelli psicologici, biologici, ambientali che concorrono alla definizione del disagio giovanile e infine dei comportamenti che poi attuano.²

Il comportamento, in particolare quello negativo, antisociale è la manifestazione più visibile e lampante di uno condizione di sofferenza e disagio dei ragazzi, un disagio che per quanto riguarda la situazione attuale, non ha a che vedere con mancanza economiche o psicosociale, si parla di un “disagio sommerso”³ situato all’interno della loro esistenza e quindi più difficile da esteriorizzare ed aiutare. Il modello sistemico, nominato precedentemente, oltre ad intersecare i classici piani di analisi, pone una nota di rilievo su ciò che caratterizza e rende unica l’adolescenza di oggi: propone una terzo piano di lettura: il contesto culturale e sociale nel quale gli adolescenti di oggi si muovono.

Nella società attuale è avvertita da più parti, sia giovani che meno giovani, l’esistenza si “uno scarto tra una condizione di benessere sociale e materiale molto significativo, e una situazione di malessere esistenziale”⁴ all’interno del quale si ampliano e accentuano le difficoltà e le problematicità. È la società dei consumi che ha cresciuto i suoi figli, e che ora ne vede le conseguenze. L’exasperata ricerca della soddisfazione dell’immediato bisogno, sia esso fisico, materiale od emozionale ha fatto

² Barone P., *Pedagogia dell’adolescenza*, Guerini Scientifica, Milano, 2009.

³ Ivi p.119.

⁴ Ivi p.120.

perdere al minore la capacità di dare il giusto significato all'esperienza, ha prodotto esistenze umane abituate a "consumare" più che a "realizzare" le proprie esperienze. Un'altra trasformazione socio-culturale della società che identifica i giovani d'oggi è la dimensione della solitudine sociale nella quale sono sempre più immersi, che li riporta ad avere una difficoltà ad intessere reazioni autentiche, che stanno alla base dell'essere umano e sono le risorse essenziali per poter superare gli ostacoli nel percorso evolutivo. Paradossalmente quando parliamo del disagio giovanile oggi, non ci confrontiamo con la mancanza di qualcosa, ma si parla di un'eccedenza⁵.

1.2 ADOLESCENTI...FRAGELI E SPAVALDI⁶

Per cominciare questo percorso di presentazione riprenderò le parole del direttore della comunità il dottore Marco Catalano: " il target a cui si rivolge la Comunità minori sono ragazzi maschi adolescenti.[...]la Comunità ha come specifici obiettivi il trattamento del disagio educativo espresso prevalentemente nella condotta deviante."⁷

L'adolescenza è il primo aspetto che analizzerò. Essa viene definita dal Pollo come "l'età delle migrazioni"⁸, l'età in cui avvengono i cambiamenti: il mutamento del corpo, dei processi neuronali. È il periodo nel quale si mette in discussione le regole e chi le ha create, in cui si ridefinisce il rapporto con gli altri, i genitori e i pari, ma è soprattutto il periodo in cui si è alla ricerca del proprio Sé.

Per analizzare il ritratto dell'adolescente di oggi userò in particolare modo il saggio "Fragile e spavaldo" di Charmet, che racchiude una lettura di stampo psicanalitico dell'età considerata. L'autore si riferisce ad esso chiamandolo Narciso, in contrapposizione a Edipo il ragazzo cresciuto con il conflitto edipico con il modello educativo del senso di colpa e della punizione.

⁵ Barone P., *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini Scientifica, Milano, 2009.

⁶ Charmet G., *fragile e spavaldo, il ritratto dell'adolescente di oggi*, Editori Laterza, Bari, 2008.

⁷ Catalano M., *La comunità educativa per Minori di Riese Pio X, "Un'opera a più mani"*, Giuseppe Olivotti, Campodarsego (PD) 2013, p.76.

⁸ Pollo M., *La fine del determinismo delle età*, in U. Magnoni, A.M. Venera (a cura di), cit. p. 121.

Il nuovo adolescente, sottolinea l'autore, può prendere il nome di Narciso perché ha bisogno di vedere riflessa la propria immagine nello specchio sociale, nel consenso del gruppo, nella valutazione dei docenti, nell'affetto della madre e del padre. "Ha bisogno di un rispecchiamento relativo alla sua intima essenza".⁹

La tesi dell'autore muove i primi passi partendo dalla consapevolezza che nel corso degli ultimi anni si è modificata l'idea cardine della funzione genitoriale e che si sia via via persa la concezione freudiana del bambino dominata dagli impulsi negativi, avvalorando invece la tesi opposta la quale idealizza e beatifica l'entità del bambino e del potenziale futuro uomo.

Il "cucciolo d'oro", come lo nomina l'autore, è per sua natura buono, socievole, amabile, innocente intelligente e affamato d'affetto ma non di regole e limiti, non necessita di essere educato o civilizzato perché lo è per sua intrinseca natura. Perciò i genitori non hanno alcuna difficoltà a non punirlo e a non minacciarlo, ma, al contrario, tendono ad assecondarlo in tutte le maniere.¹⁰

Così deve crescere il piccolo cucciolo d'uomo: socievole, amato da tutti e ben voluto da molti, invitato alle feste dei compagni, valorizzato dalle maestre, talentuoso negli sport. Si sviluppa tra i suoi fan, adulti e non, che confermano la sua unicità, il suo valore, e la sua perfezione.

Vista la natura complessivamente buona del loro figlio, i genitori di Narciso, non dettano regole ferree e indiscutibili, anzi lui stesso diventa un negoziatore delle stesse leggi che vigono nella casa. Le regole non sono più una declinazione delle leggi universali della società valide per tutti gli esseri umani, ma ogni casa ha le proprie. È cambiato lo scopo della norma costruita, non per andare contro a qualcuno ma per coordinarsi al meglio, esse diventano flessibili, contrattabili, sancite abbastanza

⁹ Charmet G., *Fragile e spavaldo, ritratto dell'adolescente di oggi*, Editori Laterza, Bari, 2008, p.6

¹⁰ Charmet G., *Fragile e spavaldo, ritratto dell'adolescente di oggi*, Editori Laterza, Bari, 2008.

democraticamente, e riarrangiate in caso di necessità per venire incontro al benessere di tutti.

Non sembra che ci siano al mondo paletti insormontabili e non muovibili, tutto può essere ragionevolmente messo in dubbio, discusso e cambiato. Narciso è disponibile ad accettare che altri possano avere idee divergenti dalle sue, ma non potrebbe mai comprendere perché tali idee debbano essergli imposte e da lui rispettate.

Ed durante il periodo dell'adolescenza, classicamente ritenuto tempo della costruzione della propria identità, che il ragazzo, Narciso, "immerso in legami liquidi e malleabili, nel pieno della crisi delle ideologie e del sacro, orfano delle filosofie della speranza, sente che può liberamente dedicarsi al culto di sé:¹¹" allo studio paziente di ciò che è già e di ciò che vorrà diventare in futuro.

Il ragazzo di oggi intraprende la faticosa strada verso la propria identità sotto il peso delle aspettative del successo che aveva da piccolo, e desideroso di ottenere il riconoscimento dalla società per poter di rispecchiare le sue brame narcisistiche negli altri.

Ciò che colpisce l'autore del saggio rispetto agli adolescenti è la loro necessità di simbolizzare. Le neuroscienze hanno dimostrato come il cervello umano possiede una certa plasticità tale da riuscire ad evolversi durante la vita. In particolare durante l'adolescenza il cervello si arricchisce di nuove potenzialità. Dal punto di vista della maturazione cerebrale il ragazzo in questa fase è colui che riesce a combinare in modo diverso e originale e creativo le conoscenze. La creatività quindi può essere considerata una caratteristica ontologica dell'adolescente.

¹¹Ivi p. 27.

Il punto centrale di questa creatività è che è tutta concentrata, non nella lotta sociale, o nel recupero del sé passato, non nella definizione del sé presente, ma solo nella creazione di un soggetto nuovo, di un Sé futuro.

È proprio attraverso la capacità generativa creativa del ragazzo, che Narciso si considera auto-generato: quando era bambino era figlio di sua madre e suo padre, ma come adolescente si è costruito in autonomia e ha creato da solo i propri pensieri, i suoi gusti discutibili.¹²

Tuttavia risiede nell'insuccesso, l'avvenimento più drammatico che può avvenire nella giovane vita di Narciso. Non si parla di insuccessi scolastici, cosa a cui non dà peso perché per lui l'istituzione scolastica ha perso del tutto il suo valore, non si parla di un look scelto in cui non si riconosce più, perché a lui è concesso sbagliare, contraddirsi e ricominciare un nuovo percorso poiché nessuno oramai pretendere che sia coerente con dei valori assoluti; si parla dell'insuccesso nella capacità di realizzare una simbolizzazione del Sé futuro e del mondo. Questo produce confusione e una profonda depressione nella mente di Narciso. Queste due sensazioni, create dal blocco insormontabile della capacità di simbolizzare, non fanno altro che alimentare la necessità quasi esistenziale di essere conosciuto e riconosciuto, e ciò lo mette in scacco.

Nella sua mente si installa un'oscurità inesplorabile nei confronti dell'esito del suo percorso di crescita e “una caligine nera si impadronisce della sua capacità di rappresentarsi il tempo futuro.”¹³

Secondo gli studi dello psichiatra, egli riconosce che dall'incapacità di simbolizzare prende forma l'idea di potersi impossessare del potere e della fama di accettazione attraverso la forza e la violenza. Le condotte a rischio e comportamenti di tipo delinquenti si sviluppano in risposta a questo blocco.

¹² Ibid.

¹³Ivi p.41.

La debolezza di Narciso consiste nella sua dipendenza dal riconoscimento da parte del mondo in cui vive, allorché ciò non avvenga, la mortificazione e l'umiliazione sono tali da produrre una rabbia vendicativa frutto della frustrazione delle sue istanze narcisistiche.¹⁴

L'adolescente che descrive Charmet è definito fragile, poiché non è sostenuto da nessuna legge morale ma deve comunque dar conto alle aspettative, e per il suo essere fragile è necessariamente spavaldo e per questo spesso usa la distruzione e la cattiveria come maschera per sopravvivere.

In questa descrizione approfondita rivedo in particolare due ragazzi, che chiamerò Mario e Marco, conosciuti durante il tirocinio. entrambi non provenivano da un background fragile: entrambe le famiglie sono socialmente, economicamente e culturalmente normale e ben inserite. In diversi momenti della loro permanenza in comunità hanno mostrato di essere ragazzi con una fragilità emotiva, manifestando un emotività enorme, ma al contempo fragile davanti alla loro situazione. In altre occasioni invece esplodevano armati di una spavalderia e una sicurezza immensa che annientava qualsiasi tentativo di riflessione: minacciando comportamenti violenti e sfrontati.

1.3 RAGAZZI IN FUGA

La fuga nel suo significato ontologico non ha una direzione, si conosce il luogo da cui si fugge, ma nella fretta dell'evasione non si ha tempo di pensare alla meta; o più in generale nell'idea stessa della fuga, la cosa importante non è dove voler andare ma porre una distanza sicura da ciò da cui si scappa.

I ragazzi che vivono in comunità sono in fuga da tutto: dalla casa, dalla scuola, dalla comunità stessa, dai rapporti affettivi e dalle persone.

¹⁴ Ibid.

E' lecito pensare che i ragazzi abbiano il diritto di allontanarsi dai genitori da cui nascono dipendenti, di ricercare l'autonomia decisionale ed essenziale, di ricercare l'indipendenza e l'autodeterminazione e che per fare questo si allontanino sempre di più dalla vita familiare, e colmino la loro fame di esperienze lontano dai genitori.

Ma mentre l'allontanamento ha in se una valenza positiva di crescita, la fuga ha nel suo significato intrinseco l'idea del "non ritorno".

Difficile trovare una causa univoca alla loro fuga, questa è "un fenomeno eterogeneo sia per la sua origine che per il suo significato, ma che, quasi sempre, affonda le sue radici nelle dinamiche famigliari".¹⁵ Si fugge per un "difetto di presenza genitoriale" alla ricerca di una presenza che manca nelle relazioni domestiche o al contrario c'è chi fugge per un "eccesso di presenza" per svincolarsi da legami ormai innaturali e diventare protagonista di una propria progettualità.¹⁶

Entrambi i riferimenti portati trovano conferma in alcune riflessioni fatte in equipe: dove si affermava l'idea che solo il 50% della responsabilità della situazione può essere attribuita al ragazzo, mentre la restante risiede nelle dinamiche famigliari non positive.

Tanti ragazzi oggi vivono in un deserto affettivo all'interno delle famiglie, e non sono necessariamente appartenenti a contesti degradati in cui pullula ogni forma di illegalità; sono ragazzi apparentemente "normali", provenienti da contesti che parrebbero adeguati ad educare, ragazzi che hanno occasioni culturali, benessere economico e stimoli positivi di ogni tipo e che invece si sentono (e molti lo sono davvero) tragicamente soli, incompresi, senza guida e senza riferimenti.¹⁷

¹⁵Izzo D., Mannucci A., Mancaniello M., *Manuale di pedagogia della marginalità della devianza*, Edizioni Ets, Pisa, 2003.

¹⁶ Milan G., *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova Edizioni, Roma, 2005.

¹⁷ Manca G., *I comportamenti a rischio in adolescenza*, Pensa Multimedia, Lecce, 2013.

Avendo come riferimento i ragazzi che ho conosciuto posso dire che gran parte di loro fuggono da qualsiasi cosa li ingabbi, dalle regole, dagli obblighi, dalla comunità stessa ma penso che ci sia sempre un motivo scatenante alla fuga. Questo non risiede nell'anima ribelle dei ragazzi, dalla loro volontà a correre rischi, e di uscire dalle regole imposte, queste caratteristiche ampliano e rendono più facile la fuga stessa, ma al principio di tutto quasi sempre c'è un adulto o più. Ritengo che la mancanza di fiducia, di stima e di credibilità negli adulti che li hanno accompagnati nella loro vita sia un motivo che rende la fuga ai loro occhi una scelta giusta e valida.

Per comprendere meglio quanto appena affermato porto come esempio un altro ragazzo, chiamato in occasione Luca, scappato dalla comunità due giorni dopo il suo arrivo in comunità. Discorrendo con il direttore della comunità sul ragazzo e sui motivi della sua fuga, mi ha colpito l'affermazione del direttore: <<tutti (le figure adulte, dai famigliari ai servizi) finora l'hanno preso in giro. Perché dovrebbe fidarsi di noi e fermarsi?>>

Rimane la "strada" il luogo di fuga per eccellenza dai contesti formali e controllati che, in questa funzione di "contenitore" di tanti vagabondaggi esistenziali, coinvolge tutti i suoi accessori: piazze, stazioni, muretti, sagrati, giardinetti, argini.¹⁸

Come riprende Grosso: "Fuori non c'è nessun incontro drammatico, per lo meno all'inizio. Il vero dramma è che fuori si incontra esattamente l'altro identico a sé. Fuori questi ragazzi incontrano esattamente la loro "fotocopia"(...) e il problema principale da risolvere è come "ammazzare" il tempo".¹⁹

¹⁸ Milan G., *Disagio giovanile e strategie educative*, Città nuova editrice, Roma, 2005.

¹⁹ Grosso L., *Il disagio, la strada, quali interventi possibili?*, in AA.VV, *Disagio giovanile e nuove prospettive del lavoro sociale*, cit p.25.

Eliminare la noia: non una sofferenza o un disagio, una noia illimitata che sembra non trovare fine. Si è alla ricerca un tempo vuoto, ma al contempo piacevole, povero di senso e denso di emozioni, da vivere il più intensamente possibile; lo si cerca forse in fuga da condizioni date o forse no, non lo si finalizza ad un dopo, ma risponde al imperativo “life is now”; e per questo intento, le sostanze stupefacenti, per la loro capacità di far raggiungere facilmente intense dimensioni del “loisir”, risultano essere una delle risposte più avvalorate.

Parlare di droga non è per nulla facile, il rischio maggiore è di banalizzare la questione; trarre scontate conclusioni sull’uso delle droghe da parte dei ragazzi è molto facile, ma è anche molto rischioso, e come adulti perdiamo di credibilità ai loro occhi.

L’ANSA parla di “notizie inquietanti”²⁰ riferendosi all’aumento crescente dell’uso di sostanze psicotrope tra i giovani, ma inquietante oramai c’è solo il fatto che non inquietano più nessuno. Se, ad esempio, ci riferiamo alla cannabis, osserviamo il cambiamento negli anni è stato netto e visibile. Il suo consumo, che anni fa poteva essere considerato stravagante o deviante, oggi, a livello giovanile, non è per nulla stigmatizzato.

E’ un mondo nuovo dove la droga come sinonimo devianza, emarginazione, ribellione, suicidio è lontana nel tempo, collocata da qualche parte, in un passato remoto o in un presente parallelo che non li riguarda. La droga invece è “doping del quotidiano”²¹, serve sempre e comunque per fornire prestazioni a comando, per loro, sta diventando una realtà anacronistica, anzi il suo uso è tollerato socialmente. La droga usata dai ragazzi del nuovo millennio, indipendentemente dalla specifica sostanza non emargina, diventando, invece, un mezzo per costruire “isole di piacere”. Da soli o in compagnia ci si altera anche profondamente e,

²⁰ Gatti R., <http://www.droga.net/le-droghe-invece/24/03/2014>.

²¹ Dionigi A., Maria Pavarin R., *Sballo, nuove tipologie di consumo di droga nei giovani*, Erickson, Lavis (TN), 2010.

poi, si torna al quotidiano: non più “doping” ma “narco-benessere”. Una sostanza vale l'altra per raggiungere lo scopo: questione di gusti, di momenti e di mode che non si ripetono sempre uguali.²²

Le persone che usano sostanze oggi, sono giovani e non, che possono vivere un'esperienza senza discontinuità con una normale percezione del sé, si parla di un consumo integrato non lontano da una vita normale²³. Tale affermazione però si scontra con l'identità in formazione del ragazzo adolescente per il quale, rimanendo bloccato nel “hic et nunc” del consumo, diventa più difficile “progettarsi nel futuro”.

Proprio per la concezione sufficiente che regna sulle droghe preferisco riferirmi agli adolescenti che fanno uso e abuso di sostanze stupefacenti con l'appellativo “tossichelli” (parola coniata durante una sessione di gruppo dei ragazzi svolta presso la comunità). L'idioma sta a definire quella persona che all'apparenza, per il modo di vestirsi e atteggiarsi e un plausibile consumatore di sostanze, insomma non è un drogato o un tossico, entrambe parole con accezioni solo negative e dispregiative, ma si capisce che bazzica nell'ambiente.

La gran parte dei ragazzi che fanno parte della comunità in cui ho prestato servizio come tirocinante sono consumatori a più livello di sostanze stupefacenti sia legali come l'alcool e tabacco, sia illegali in prevalenza cannabinoidi naturali o sintetici, ma anche, sebbene in minor misura, cocaina e oppiacei.

Parlando di “narco-benessere” si pone, a mio parere, in rilievo l'egocentrismo con cui si usano sostanze stupefacenti: a seconda della persona si usano per stare nella realtà o fuggire da essa. La droga è

²²Gatti R., <http://www.droga.net/droga-3-0>, 13/12/2009.

²³ Dionigi A., Maria Pavarin R., *Sballo, nuove tipologie di consumo di droga nei giovani*, Erickson, Lavis (TN), 2010.

funzionale al proprio benessere. Lo spazio dato a desideri e pulsioni è l'elemento base dei comportamenti di consumo di sostanze.

Le droghe rimangono sempre le stesse ma cambia la modalità di assumerle, e i “motivi” del consumo: l'uso delle “nuove droghe” o dei cannabinoidi sintetici è connotato da una spasmodica ricerca di sensazioni piacevoli, di emozioni forti, di divertimento, di sentimenti estatici di felicità, di una maggiore efficienza, per sentirsi sereni e ottimisti²⁴

Negli adolescenti è generalizzabile l'ignoranza della gravità dei loro comportamenti, e tendenzialmente vedono solo il bello della loro trasgressione. L'attributo “tossichello” mi aiuta ad esplicitare meglio la superficialità con cui l'argomento droghe viene visto oltre che dagli adolescenti stessi, da parte della società: “qualcosa non va, a farsi canne e ad ubriacarsi, senza arrivare a droghe più costose...che male c'è? Stanno tranquilli, si rilassano. Non è bello, ma c'è anche di peggio”.²⁵ Insomma di fronte ad un mondo che dovrebbe essere diverso, le droghe (lecite o illecite) sono qualcosa che ha un valore stabilizzante. Si usano, ricercando un modo per più dentro le cose, di fare parte dei contesti. Se convogliate nel modo giusto, aiutano a mantenere lo status quo.

1.4 UNA VECCHIA E NUOVA CATEGORIA

La grande paura che mi possiede nel scrivere queste pagine è quella di costruire un ritratto prettamente negativo di questi ragazzi.

È innegabile le difficoltà che questi giovani hanno nel solo stare al mondo, ma lo sguardo da educatore non deve fermarsi davanti ad esse.

Mi sale alla mente il quadro “ il viandante nella tempesta” per poter esprimere la loro situazione di fronte un mondo in subbuglio. Come ho anticipato nel paragrafo “ragazzi in fuga”, i comportamenti espulsivi ed

²⁴ Ibid.

²⁵ Gatti R., <http://www.droga.net/le-droghe-invece/,24/03/2014>

ambivalenti della famiglia che sono tanto capaci di coprirli e difenderli quanto negarli e rifiutarli, li rende immobili di fronte alla tempesta e al caos del mondo esterno. Ma la tempesta vive anche al loro interno: alla particolarità del periodo, l'adolescenza, si aggiungono i molti ostacoli nel percorso già accidentato.

Occorre pensare all'adolescenza al plurale, in virtù del vincolo inscindibile e particolare tra le dimensioni culturali, sociale, familiari, psicologiche di ogni singolo ragazzo; lavorare con loro significa mettere in rilievo il "polimorfismo adolescenziale"²⁶: il modo unico e irripetibile di essere di ogni uno di loro.

Avendo affermato questo, per completare la ricerca di una definizione dei giovani in comunità sono vicina alla definizione di Agostinetto: "ragazzi senza". L'assenza però non è intesa come una mancanza personale del ragazzo; loro sono giovani uomini che si incamminano verso l'età adulta senza il necessario punto fermo, solido e sicuro con cui confrontarsi, talvolta scontrarsi ma comunque imparare. Questo punto fermo è solitamente costituito dai genitori, ma nei ragazzi che vivono nelle comunità, sono spesso questi parte principale del quadro del disagio²⁷

Bertolini invece nel suo libro "ragazzi difficili" si allontanava dalle classiche categorie postulate dei ragazzi considerati destinatari di interventi rieducativi, quali ragazzi a rischio, delinquenti e disadattati, per scegliere un'unica categoria e parlare di loro come "Ragazzi difficili". Ciò significa adottare un diverso approccio, partendo dal riconoscimento della percezione di una difficoltà.²⁸ Quella del ragazzo difficile è una categoria che non dà luogo a delimitazioni di campo tanto specifiche e nette; ciò significa accettare la variazione storica dei soggetti.

²⁶ Barone P., *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini scientifica, Milano, 2009, p. 113.

²⁷ Agostinetto L., *Il lavoro educativo con gli adolescenti*, Studium educationis, Pensa Multimedia Editore srl, anno XIII, n.1, 2012, pp.96-97.

²⁸ Bertolini P. Caronia L., *Ragazzi difficili*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, p.11

Nelle comunità educative di oggi convive un mix di biografie²⁹ uniche particolari, irripetibili. sebbene possano aver avuto esperienze simili, ogni ragazzo è unico nell'elaborare quanto ha vissuto e unico nel suo modo di porsi al mondo.

Lavorare in una comunità residenziale di ragazzi significa lavorare all'interno di una "cristalleria", e non mi riferisco alla casa che li accoglie.

Non ci si deve spaventare o giungere a conclusioni vedendo l'aggressività e l'apparenza di essere uomini duri che nulla e nessuno può scalfire, perché è un modo come un alto per difendersi, per proteggersi dall'esterno. La categoria generale ragazzi difficili si trasforma in un invito all'individualizzazione dello sguardo e della prassi educativa.³⁰

La definizione di Bertolini, visto e considerato il contesto sociale in cui gli adolescenti di oggi si trovano a vivere e a crescere ricco di contraddizioni sociali e culturali, è stata ampliata da Baroni parlando di "Ragazzi difficili da aiutare;"³¹ definizione che esalta l'approccio pedagogico libero da preconcetti ma aperto ad ogni situazione: perché dietro a ogni agire c'è sempre una motivazione e dietro ogni comportamento una visione del mondo nata da un vissuto particolare.

²⁹ Zoni E. (a cura di), *Rendere la comunità un tempo educativo*, Animazione sociale, n° 295, 2015, p.38

³⁰Bertolini P. Caronia L., *Ragazzi difficili*, La Nuova Italia, Firenze, 1993 , p.20.

³¹Barone P., *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini Scientifica, Milano, 2009, p.114.

CAPITOLO SECONDO

VIA SCHIAVONESCA N°74

2.1 LA REALTA' DELLA COMUNITA' RESIDENZIALI

Il dibattito rispetto alle politiche sociali e ai conseguenti modelli d'intervento nei confronti degli adolescenti e dei minori in difficoltà si è sviluppato nel corso degli anni a partire dalla fine della seconda guerra mondiale, in particolare, per quanto riguarda il caso italiano già la Costituzione poneva in risalto i diritti della famiglia e l'obbligo dello Stato a intervenire con sistemi di welfare adeguati. Si comincia quindi, seppur molto lentamente il processo di deistituzionalizzazione delle risposte ai bisogni della società.

Un importante passo avanti avvenne alla fine degli anni sessanta; sulla scia delle contestazioni culturali del sessantotto che criticarono fortemente tutte le istituzioni totalitarie, vennero sviluppate una serie di riflessioni pedagogiche e culturali che misero in forte discussione la valenza educativa degli istituti specializzati come i manicomi e i riformatori. Pietre miliari come lo studio di Basaglia (che portò alla legge medesima nel '68), e il testo di Goffman "Asylum" fornirono importanti chiavi di lettura e riflessione che permettono di cogliere gli aspetti più dannosi della istituzione dei bambini e dei ragazzi.¹ l'idea di fondo sussisteva nel fatto che una persona in difficoltà non avesse opportunità di migliorarsi se si confrontava esclusivamente con persone che vivevano gli stessi problemi, al contrario si riteneva che i progressi potessero essere maggiori mediante il confronto e la convivenza con le persone "normali."²

¹ Marcello G., *Politiche di accoglienza di bambini e adolescenti, il cammino lento della deistituzionalizzazione in Italia*, Rubettino, Catanzaro, 2012

² Dettori F., *Giustizia minorile e integrazione sociale*, Milano, Franco Angeli, 2010.

A completare una prima fase di questo lungo percorso sarà la legge 184 del 1983; con essa cambiò completamente la prospettiva nell'approccio delle politiche sociali in Italia, promuovendo un percorso di deistituzionalizzazione, e l'abbandono della conseguente idea di custodia ed esclusione, all'insegna della promozione della tutela familiare e degli adolescenti.

Tale legge risultò essere maggiormente in linea con il tempo anche perché rispose ad un cambiamento nel genere di utenza non più solamente orfani, ma anche bambini e adolescenti che avevano una famiglia, ma vivevano in situazioni di abbandono affettivo e/o materiale o ragazzi che fuggivano dal controllo parentale.

La legge sopracitata, verrà modificata nel 28 marzo 2001 con le *“modifiche alla legge 4 maggio 1983, n°184”* che disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori. L'intento della legge era determinare la totale chiusura di tutti gli istituti ancora esistenti entro l'anno 2006 e promuovere l'avvio di politiche sociali rivolte ai minori, valorizzando la prevenzione, l'accoglienza familiare e la comunità di tipo familiare.

È evidente come la realtà delle comunità residenziali per minori sia molto recente. Benché la giovane età, già nel 2003 durante la Conferenza internazionale di Stoccolma sull'assistenza residenziale dei minori, Save de Children elaborò un documento finale sui diritti dei bambini, nel quale ha posto in evidenza l'ancora aperto dibattito rispetto l'idea di un *“necessario superamento in toto di ogni forma di intervento residenziale, incluse le comunità, in quanto ritenute produttrici di esiti che non rispetterebbero i diritti fondamentali dei bambini”*³ come il diritto a vivere in famiglia.

Come scrivono Bastianoni, Zullo e Taurino nell'articolo citato, però, tale affermazione risulta forte e radicale e può drasticamente ridurre il già

³ Zullo F., Bastianoni P., Taurino A., *La deistituzionalizzazione dei bambini e degli adolescenti in una prospettiva psicosociale e psicodinamica*, Rassegna bibliografica 3/2008, Istituto degli Innocenti, Firenze. pp. 7.

esiguo spazio di sviluppo delle realtà dell'accoglienza residenziale⁴ poiché non tiene conto delle diverse esperienze gruppali, o con clima familiare, che hanno ottenuto notevoli successi in ambito riparative/terapeutico. La critica mossa alle comunità residenziali svaluta l'importanza dell'affiancamento di figure adulte professionali che sono in grado di fornire necessarie funzioni di cura e sostegno attraverso la quotidianità.

Appare chiaro il grande rischio della comunità residenziale, ritornare ad essere un luogo di separazione e semplice contenimento.

In questo senso, a mio parere, le dichiarazioni emerse dalla conferenza di Stoccolma, vanno mantenute salde nella mente come ammonimento, come un ragguaglio per "individuare e implementare gli strumenti per monitorare/valutare/definire gli indicatori di processo e permettere appunto degli indicatori di risultato in grado di fornire delle consistenti prove di una buona riuscita dell'intervento residenziale"⁵.

L'esito sostanziale del processo di deistituzionalizzazione ha portato alla nascita di molteplici realtà che ora si occupano dell'affidamento educativo dei minori, bambini e adolescenti, allontanati dalle famiglie, nel mio caso anche per questioni penali riguardanti i ragazzi stessi, per i quali la comunità diventa il luogo di messa alla prova o custodia cautelare.

Non esiste un modello standard di comunità, esse sono di molteplici tipi e diverse tra loro sia per la scelta della tipologia d'utenza su cui si focalizzano, sia per l'impronta pedagogica, valoriale che la fonda, sia per gli stimoli e le esperienze diverse che l'hanno sviluppata; lo stesso direttore della comunità, come ho potuto osservare facendo tirocinio, è fondatore di un modus operandi che determina e getta un'impronta di stile educativo nella stessa.

⁴Ibid.

⁵Ivi p. 9.

Questa varietà all'interno del servizio educativo è un bene: come si è sottolineato durante la Conferenza nazionale sull'infanzia tenutasi a Napoli nel 2009 i servizi sociali devono poter disporre di una gamma differenziata di possibili risposte di accoglienza a bambini e ragazzi in difficoltà, superando così la tradizionale contrapposizione tra affido e comunità, per offrire risposte diverse a esigenze diverse. Centrale in questo approccio diventa la consapevolezza che ogni bambino/adolescente ha il diritto ad una risposta adeguata ai propri bisogni ed ogni allontanamento dalla famiglia deve essere realizzato all'interno di un progetto individuale che ha a cuore la specificità del minore⁶. La centralità del ragazzo rimane il punto cardine del lavoro residenziale determinando la strutturazione di ambienti in grado di produrre cambiamenti.

“Le comunità residenziali possono essere concepite come «campi esperienziali», luoghi di esperienza condivisa all'interno dei quali, nel qui e ora della quotidianità e nell'intreccio di storie, esperienze, culture, visioni del mondo, orientamenti e bisogni diversi, gli «abitanti» della comunità, minori e operatori, intrecciano reti relazionali complesse.”⁷

Come ricorda Davinson l'intervento residenziale va considerato in un ottica di rete come “un anello essenziale di una catena”⁸ che tende a superare logiche istituzionaliste e assistenzialistiche, ma che opera all'interno di un meccanismo di promozione del benessere inserita in un contesto territoriale.

La presentata rientra nella gamma dei servizi alla persona, i quali non sono perfetti, anzi sono fallibili perché creati per e da esseri umani; l'inserimento di un ragazzo in comunità non garantisce nulla in termini di

⁶ Perotto N., *La comunità residenziale come luogo di tutela e promozione sociale*, Studi Zancan n° 5, 2012.

⁷ Giannone F., *La presa in carico residenziale: percorsi di ricerca nelle comunità per minori*, il Mulino, Bologna, N°1, 2012, p. 97.

⁸ Davinson, *Rispondere ai bisogni dei bambini fuori della famiglia: il dibattito internazionale sulla presa in carico gruppale*, in Canali, C., Vecchiato, T., Whittaker, J., *Conoscere i bisogni valutare l'efficacia degli interventi per bambini, ragazzi e famiglie in difficoltà*, Padova, Fondazione Zancan, p. 146-148.

“miglioramento” anzi molto spesso ci sono molte situazioni in cui “le si è provate un po’ tutte, non resta che la comunità. Ma a quel punto la comunità o è magia o un parcheggio”.⁹

Le comunità possono fare qualcosa se si pensano come “ricercatrice nell’ambiente di vita del bambino o dell’adolescente, di *tutori di resilienza*, che compensino o arricchiscano il contributo dato alla loro crescita dalla famiglia e dalla stessa comunità.

Tutto questo entro un quadro più generale che chiede ai servizi di affiancare in maniera costruttiva le reti sociali, divenire un luogo di incontro in cui convertono servizi alla persona, il territorio, le famiglie.

Occorre essere consapevoli che la comunità educativa è una realtà fittizia che non esiste nella società. La comunità può essere considerata come un approdo, un posto in cui si arriva, ma in cui non si viene per stabilirsi; dove l’ambiente deve essere pensato per l’ospitalità e l’accoglienza, spetta all’educatore rendere caldo questo posto; è un servizio che se umanizzato rende casa una casa che non lo sarebbe. Il punto di partenza della riflessione va fatto sull’ospitante, se sa ospitare bene. All’interno della comunità come approdo, devo avere a disposizione degli ospiti una mappa delle uscite. È importante che chi viene ospitato si chieda dove poter andare, non è tanto importante sapere da dove arriva l’ospite quanto sapere dove andrà, preoccuparsi della sua uscita, per il suo slancio verso il futuro.¹⁰ Il lavoro dell’educazione residenziale si basa su una dimensione che cerchiamo di ricreare, ma deve connettersi con il territorio, per non divenire un isola. Altrimenti smarrisce la sua forza trasformativa e rischia di venir meno alla sua funzione sociale e civile: offrire seconde chance agli adolescenti difficili.

⁹ Baldini T., *Fare gruppo nel lavoro con adolescenti al limite*, “Animazione sociale” n. 295, Edizione Gruppo Abele, Torino, 2015 p.46.

¹⁰ Quanto riportato è stato ascoltato durante una lezione tenuta da Rabaiotti G., assessore alla casa e al lavoro pubblico del comune di Milano, durante un corso di formazione per mediatore linguistico-culturale.

2.2 LA QUOTIDIANITA' CHE EDUCA

Ciò che determina e caratterizza il lavoro educativo residenziale è vivere la quotidianità. “Tutto l’ambiente della comunità è espressione del cambiamento, resa visibile dalla cura degli ambienti, dalla qualità e dall’attenzione della cura personale, alla cucina, dal benessere della vita quotidiana, dalla possibilità di frequentare nuovi amici e nuove situazioni e di essere impegnati in attività diverse e stimolanti in grado di attivare nuovi canali di espressione personali e di elicitare vissuti emozionali diversi.¹¹”

La ricerca della cura del corpo, degli spazi, dell’ambiente e dei momenti diventano funzionali per una riorganizzazione psico-sociale del ragazzo ma prima ancora di intervenire all’interno della sfera privata, nelle dinamiche familiari, nella relazione con la scuola o la giustizia, occorre agganciare il minore e ciò avviene ad un livello di base all’interno della convivialità.

Gran parte del lavoro degli educatori si rifà alla *gestione del quotidiano* come elemento chiave e perno per la costruzione di un rapporto primariamente di consuetudine, poi apertura e in fine di fiducia; la condivisione costante degli spazi, delle attività, delle emozioni arricchisce la normalità.¹²

Diventa di carattere fondamentale far sì che la quotidianità non si trasformi in routine priva di senso, in una vuota ripetizione di azioni meccaniche, ma sia sempre resa viva dalla tensione a “*ser mais*”, una speranza ad “essere di più” che il vento che ha un’azione perturbatrice nei confronti della quotidianità. Con la tensione di questo vento gli educatori tengono le vele tese dell’intervento educativo.

“Qui si gioca la funzione dell’educatore che può qualificare la relazione con i ragazzi dentro la trama delle azioni quotidiane, in modo da avere

¹¹ Zullo F., Bastianoni P., Taurino A., *La deistituzionalizzazione dei bambini e degli adolescenti in una prospettiva psicomotricità e psicosociale*, Rassegna bibliografica 3/2008, Istituto degli Innocenti, Firenze. p. 21.

¹² Milani L., *Collettiva-Mente*, Società Editrice Internazionale, Torino, 2013.

occasioni in cui aiutarli a ricercare un ordine, un senso, per tutti i loro vissuti”.¹³

La vita all'interno della comunità è costellata da piccoli accadimenti, e attività: sia di vita collettiva come i pasti, le pulizie i turni di lavoro, sia individuale come la scuola, le attività dei singoli, sia occasioni che riguardano l'intera struttura: gli arrivi di nuovi ragazzi, le fughe di alcuni, le dimissioni di altri. È fondamentale non lasciare che questi eventi diventino semplice sfondo, perché sono proprio questi che vivono e fermentano nell'animo de ragazzi.

Quando si parla di quotidianità si affronta anche il tema dell'inedito, l'originalità, la singolarità. Per quanto auspicabile possa essere una comunità tranquilla, l'educatore all'interno della vita di ogni giorno deve fare i conti con l'imprevisto: con tutto ciò che non aveva programmato e che rompe l'equilibrio della “normalità”. Nel campo educativo, l'inatteso, se da una parte rompe, d'altra parte diventa sfida e provocazione per l'educatore per una nuova pratica educativa.

Il quotidiano in una visione educativa è in parte il desiderato, nella sua ripetitività, e dall'altra è anche il “fuori pista”

La quotidianità diventa un mezzo e uno strumento educativo se diventa occasione per la costruzione di un significato per i ragazzi; ciò è possibile solo se introduciamo come educatori all'interno di essa una progettualità educativa. Saper mantenere educativo e vivo ogni momento della giornata rimanda alla riflessione di Schön all'interno della questione della pratica riflessiva come *reflective action*, meglio declinata con *reflection-in-action*: pensare ai propri passi.

¹³Perotto N., (a cura di) “*la scoperta del significato delle cose di ogni giorno*” intervista a Luisa Dalla Rosa, *La quotidiana relazione con i bambini in difficoltà*, FONDAZIONE Paideia, Animazione sociale n°10/2009 p.78.

La pratica educativa riflessiva si traduce in questo caso come un'attenzione vigile e perenne rispetto al contesto che in cui agiamo.¹⁴ “Essere presenti sul presente.”¹⁵ La riflessione in azione si traduce con un agire pensoso, in questo modo, attraverso una analisi costante e critica del proprio agire educativo, esso si allontana dall'abitudinario, per diventare azione mirata e ricca di significato.

Uno strumento educativo, ma anche un *modus operandi*, per poter realizzare un progetto di vita all'interno di una struttura così caratterizzata è la *Presenza*:

“Per presenza non si intende solo una presenza fisica per osservare, contenere e condividere, ma una presenza che possa essere mentale. Deve crearsi nel tempo uno spazio mentale nel minore in cui esiste l'altro. La Presenza garantisce, in questo senso, sia la tutela sia la creazione di quello spazio di garanzia all'interno del quale è possibile esperire conflitti, gioie, interessi e delusioni in termini totalmente diversi da come è stato prima dell'inserimento in comunità”¹⁶

La presenza nella “sostanzialità, all'autenticità e alla gratuità della relazione disposta dall'educatore”¹⁷ è essenziale nell'intervento educativo, proprio perché significa l'esserci e il fare con l'adolescente, il che permette alla quotidianità di schiudere innumerevoli occasioni di confronto e crescita, magari nel contesto dove meno l'adulto potrebbe aspettarselo.

Ho potuto osservare infatti come ogni cosa che accadeva nella struttura, dalle pulizie ad un nuovo ingresso, influiva notevolmente sul clima generale che si respirava in casa, e che ogni singola occasione durante il corso della giornata poteva alterare il delicato equilibrio. In questo senso,

¹⁴ Shön, *The reflective practitioner*, in Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma, 2003.

¹⁵ Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma, 2003, p. 28.

¹⁶ Catalano M., *La comunità educativa per Minori di Riese Pio X° Un'opera a più mani*, Campodarsego (PD), Cooperativa Olivotti, 2013 p.83.

¹⁷ Agostinetto L., *Il lavoro educativo residenziale con gli adolescenti*, Studium Educationis, Pensa Multimedia Editore srl, anno XIII, n.1, 2012, p.101.

vivere la quotidianità, l'agire nella condivisione degli spazi e tempi di vita, grazie alla "presenza" diventa il tratto distintivo dell'intervento educativo nei contesti residenziali; perché significa non solo vivere ma dare insieme un significato, un valore alle cose che si vivono e che si fanno ogni giorno.

Diventa saliente, assumere tutto ciò che accade, ogni momento all'interno di un progetto educativo, in modo che ogni occasione si declini in opportunità. "è così che l'educatore scopre che l'azione educativa non necessita di attività mirabolanti o straordinarie, ma passa attraverso "un certo modo" (pedagogico) di significare l'ordinarietà e un "certo modo" (educativo) di praticarla"¹⁸.

La cura di ogni aspetto della vita, dell'ambiente in cui i minori vivono, che deve essere esteticamente accettabile, pulito, dove la trascuratezza non ci deve essere, e il recupero della regolarità sono concetti cardine all'interno delle comunità residenziali, essenziali per avviare il processo di cambiamento nei ragazzi adolescenti.

2.3 LA COMUNITA' RESIDENZIALE OLIVOTTI

Già nel primo capitolo si era soppesato il potere delle parole nel veicolare i significati: il tema della quotidianità assume una sfumatura altra se la osserviamo all'interno del il concetto di " ambiente terapeutico globale."

La comunità intesa come ambiente terapeutico globale si discosta da un servizio prettamente educativo, poiché introduce al suo interno l'impronta teorica e metodologica della terapia.

Nello specifico caso della comunità per minori di Riese, in cui ho conseguito il tirocinio formativo, erano evidenti i due volti del servizio: quello educativo e quello terapeutico, pertanto anche l'impostazione della

¹⁸ Agostinetto L. " *Il lavoro educativo residenziale con gli adolescenti*", Studium Educationis, Pensa Multimedia Editore srl, anno XIII, n.1 febbraio 2012,p. 102.

casa stessa e le implicazioni pratico-operative risentono di questo doppio binario. Presenterò in questo paragrafo tali aspetti che rendono la comunità di Riese diversa dalla realtà educativa presentata finora.

Parlare di ambiente terapeutico globale significa considerare tutto il mondo della comunità, dagli aspetti più basilari alle relazioni, come momenti terapeutici e funzionali al fine di cambiamento del giovane: ciò che svolge la funzione terapeutica è l'ambiente.

La diversa impostazione dettata dall'assunzione di teorie e impostazioni prettamente di stampo psicologico, determinano un altro modo di vivere e impostare la quotidianità. In particolare presente come sostegno teorico alla pratica quotidiana all'interno della comunità è il concetto di "scaffolding": l'educatore diviene "impalcatura", sostegno presente per sostenere la crescita del giovane, ma al contempo rimane in disparte lasciando libero lo spazio per uno sviluppo autonomo e non oppressivo. Questo si manifesta in un certo modo di affiancare il minore da parte di adulti competenti nell'esercizio di piccole mansioni quotidiane.

L'organizzazione del quotidiano e la definizione di regole condivise sono un altro aspetto fondamentale per il funzionamento generale della struttura, ma anche le basi per un buon progetto condiviso. È essenziale che le regole non siano imposte ma possano essere luogo della negoziazione e della condivisione dei significati.¹⁹

Rispetto al tema delle regole nella comunità di Riese si sono enunciate solo poche norme indispensabili per la convivenza civile: l'assenza di violenza, l'assenza di sostanze stupefacenti e l'assenza di rapporti sessuali all'interno della struttura. Queste regole vengono poste per poter garantire una convivenza civile e vengono presentate ad ogni ragazzo al momento del suo ingresso. Le regole sono per scelta poche, proprio perché il resto della

¹⁹ Zullo F., Bastianoni P., Taurino A., *La deistituzionalizzazione dei bambini e degli adolescenti in una prospettiva psicomotricità e psicosociale*, Rassegna bibliografica 3/2008, Istituto degli Innocenti, Firenze. p16.

strutturazione della comunità viene costruito insieme con i ragazzi, “Qui si colloca la difficoltà del lavoro nella comunità Minori, ovvero la posizione di fluidità rispetto alla regola in quanto tale, ma non dei principi educativi.”²⁰ Il margine della regole è quel ambiente che permette di lavorare insieme sulla costruzione di un senso comune a cui tutti partecipano.

Sempre restando nello specifico la struttura di Riese ritroviamo il concetto di ambiente terapeutico, nell’accezione che ogni momento è funzionale alla cura, in alcune scelte pratico-operative.

L’inserimento di una psicoterapeuta all’interno dell’organico determina una destrutturazione de consueto setting psicologico. Afferma il direttore della comunità : *”si è potuto notare come la maggior parte delle aperture o considerazioni profonde sono fatte dai ragazzi in contesti privi dei crismi tipici di un setting psicologico,(..) durante la costruzione della relazione sorge spontanea la necessità, espressa dai ragazzi, di trovare un’adeguata collocazione per dare nome e pensare la propria sofferenza.”*

A mio avviso va sottolineato l’intenzione di questa scelta operativa: non ci si trova davanti ad uno psicoterapeuta a cui viene chiesto di fare l’educatore all’interno della comunità, ma di mantenere la sua funzione professionale e il suo modo di approcciare i casi di vita dei ragazzi. Questo determina un netto spostamento dell’indirizzo della comunità verso il versante terapeutico. Le chiavi di lettura dei bisogni e le risposte a questi sono ovviamente differenti tra quello dell’educatore e dello psicoterapeuta, possono incrementare le competenze dell’equipe, se attraverso una mediazione si integrano si valorizzano entrambe le componenti; ma il rischio è che l’impronta terapeutica prevalga andando ad influenzare quella educativa.

²⁰ Catalano M., *La comunità educativa per Minore di Riese Pio X, Un’opera a più mani*, Campodarsego (PD), 2013 p.81.

Un altro aspetto, a mio avviso rilevante, nell'approfondimento dell'importanza data alla dimensione del quotidiano è la presenza di Silvana. Silvana presta servizio come cuoca, e superficiale sarebbe considerare il suo ruolo come semplice donna dei fornelli, la signora in questione infatti è molto di più, è la mamma/nonna della comunità. Sebbene non abbia nessun ruolo professionale nei confronti dei ragazzi, lei è una presenza affettiva importante per loro. *“La cura, l'ordine il pensiero attorno ai due momenti cruciali della giornata come lo sono il pranzo e la cena rappresenta di per sé, un fattore di benessere e terapeutico solo nella sua applicazione.”*²¹ Da quello che ho potuto osservare Silvana è la persona che più avvicinava alla struttura il concetto di casa: cura il giardino, l'ambiente, la salute alimentare senza pre-concetti o prospettive psico-educative, ma era portatrice del grande valore del prendersi cura come avere a cuore il benessere dei suoi ragazzi.

Dopo aver argomentato dell'importanza di avere un setting familiare, accogliente, aperto, che faccia respirare un sentimento d'accoglienza riporto un altro aspetto che con quanto detto va in netta contrapposizione, si tratta della necessità di tutelare la comunità stessa. In particolare sto parlando di un accortezza che operano gli educatori: chiudere a chiave alcuni luoghi della comunità. Tralasciando l'ufficio, che per ragioni di privacy e sicurezza, visto che contiene terapie e tabacchi deve restare chiuso, durante la giornata vengono chiuse a chiave ambienti come la cucina e le camere; questo a mio parere collide con la consapevolezza di dover mantenere un ambiente di fiducia propedeutico anche ad una percezione positiva del sé dei ragazzi. Molto spesso ho sentito rivolgere l'accusa dai ragazzi stessi agli operatori di mancanza di fiducia in loro, di considerarli dei criminali; d'altra parte molte volte la fiducia riposta è stata violata facendo razzie in dispensa o nascondendo averi nelle camere. La contrapposizione tra creare un ambiente familiare e tutelare il funzionamento della comunità penso sia il

²¹ p.85.

rimando al rischio di cui si parlava prima, dell'istituzionalizzazione degli ambienti. L'esempio delle chiavi è una questione irrisolta e difficile da risolvere in modo univoco, che rimanda però al dibattito relativo all'assistenza residenziale come figlia delle istituzioni che deve cercare di promuovere e innovare nuove realtà e continuare il cammino della perfettibilità.

2.4 L'ATTIMO FUGGENTE

Operare interventi all'interno dell'educazione residenziale significa confrontarsi con la dimensione temporale. Gli operatori sanno di essere una temporaneità nella vita dei ragazzi che incontrano. Perciò la domanda che costantemente li assilla è: cosa fare con loro in questo tempo circoscritto?²²

Lavorare con il limite del tempo educativo è una sfida pressante all'interno di questi ambienti. L'educazione è ontologicamente legata al tema della lentezza, mentre la permanenza dei ragazzi in struttura circoscritta ad un anno o in alcuni casi anche meno e il lavoro degli operatori diventa combattere e cercare di risolvere la contrapposizione tra questi due aspetti antitetici.

La questione del rapporto con il limite temporale di permanenza dei ragazzi rende difficoltoso il lavoro educativo: occorre non perdere tempo, ma al contempo dare tempo al tempo. La risoluzione ottimale di questa contraddizione risiede nella valorizzazione del momento quotidiano, nella prese di coscienza del fatto che non ci sono momenti favorevoli per un agire educativo o per un confronto, e momenti che invece possono essere trascurati.

“La funzione specifica dell'educatore comporta la trasformazione del tempo che passa in effettiva risorsa-tempo, in tempo guadagnato, egli opera con continuità nella relazione educativa, non ad ore, non quando capita e

²²Schiavi, P., *Fare gruppo nel lavoro con adolescenti al limite*, Animazione sociale, Edizione gruppo Abele, Torino, n°295, 2015

non a tempo perso. Ciò non significa esaltare il modello del precocismo, anzi, paradossalmente riprendendo la massima di Rousseau «L'educazione dei fanciulli è un mestiere in cui bisogna saper perdere tempo per guadagnarne»²³.

È proprio la visione educativa e pedagogica che permette di non far diventare l'azione del educatore semplice assistenzialismo e di non trasformare la quotidianità in semplice routine priva di senso ed alienarsi in essa.

Il tema del tempo apre un'altra importante riflessione rispetto alla modalità differente con cui lo intendono e si avvicinano operatori e ragazzi. La riflessione rispetto il tempo educativo che definisce e caratterizza una modalità peculiare del lavoro all'interno delle comunità residenziali, viene racchiusa in modo particolare nell'ode di Orazio "Carpe Diem."

L'ode in questione mi permette anche di riproporre il tema del tempo visto da ambe le parti presenti in comunità: i ragazzi e gli operatori.

*Tu ne quaesieris, scire nefas, quem mihi, quem tibi
finem di dederint, Lucerone, nec Babylonios
temptaris numeros. Ut melius, quidquid erit, pati,
seu plures hiemes seu tribuit Iuppiter ultiman,
quae nunc oppositis debilitate pumicibus mare
Tyrrhenum: sapias, vina liques, et spatio brevi
Spem longam reseces. Dum loquimur, fugerit invida
aetas: carpe diem, quam minimum credula postero²⁴*

²³ Milan G., *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova, Roma, 2001, p75.

²⁴ Orazio, Carpe Diem. Traduzione: Tu non cercare, non è dato saperlo, quale a me, quale a te /termine ultimo gli dei abbiano dato, o Leucono, e né i babilonesi/ calcoli tentare. Quant'è meglio

Il tempo fugge, anzi è già fuggito e questo è un pensiero che vive forte nella mente sia dei ragazzi sia degli operatori, ma in due prospettive totalmente opposte

Partiamo dai ragazzi. “Carpe diem” è stato liberamente tradotto con “cogli l’attimo”, e in una interpretazione non fedele al significato oraziano, intendiamo con questo un’esortazione al vivere di tutto per non sperperare nessun momento della vita che può essere vissuto intensamente carico e ricco di emozioni. Secondo i ragazzi non c’è tempo da perdere; perché il tempo fugge, anzi è già fuggito(*fiugerit*, futuro anteriore).

Oggi i giovani sono incastrati in un “presente senza tempo” in una dimensione di simultaneità che spinge all’azzeramento della memoria. “Essi valorizzano al massimo l’attimo presente, vedendo in questo un segreto del vivere dignitosamente, in profondità e in qualità”²⁵. Questo è il valore e il rapporto con il tempo degli adolescenti della contemporaneità. Ogni attimo è vano se non carico di emozioni. Ma così facendo tutto è vano e insignificante poiché non c’è un attimo di respiro e riflessione in questa continua abbuffata di sensazioni che non hanno tempo di essere metabolizzate; le esperienze rischiano di essere eliminate subito per lasciar spazio a quelle in arrivo, che però subito saranno scartate per le successive e così via lasciando di fatto un vuoto all’interno della vita del giovane.

La cornice detemporalizzata della società dell’accelerazione impone la necessità e la responsabilità educativa nel dare una nuova ridefinizione al tempo e temporalizzare l’azione, per poter orientare la costruzione di un progetto futuro.

soportare tutto ciò che accadrà, quale che esso sia! /Sia che Giove abbia assegnato molti inverni, /sia che come ultimo questo che ora fiacca contro le opposte scogliere il mar/ Tirreno: sii saggia, filtra i vini e, poiché breve/ è il Tmpo riduci la luna speranza. Mentre parliamo, il Tempo invidioso sarà già fuggito/: cogli l’attimo il meno possibile fiduciosa nel domani.

²⁵ Milan G., *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova, Roma, 2001 p.75

Ecco il carattere gnomico del saper cogliere il valore del tempo reso dalla traduzione letterale che è esemplificativo del lavoro educativo operato da chi lavora all'interno delle strutture.

“Cogli il giorno”, poiché il tempo fugge, è necessario cogliere con precisione il valore del giorno: saper assaporare, vivere, dare significato e esistenza ad ogni singolo attimo della giornata.

“*Non è lecito conoscere il domani*”. Ho osservato, nel lavoro in comunità, che operare progetti a lungo termine, avere aspettative rivoluzionarie rispetto alla vita dei giovani abitanti della comunità può ritorcersi contro sia agli educatori, sia può essere deleterio per i ragazzi stessi che si accollano un'altra sconfitta nella loro esistenza. “*Ma godi il presente*” cioè fare in modo che il tempo trascorso in comunità sia un tempo diverso, ricco di nuovi significati, un tempo nel quale avvenga da parte di adulti significativi una “perturbazione” nelle aspettative e nella realtà relazionale vissuta dal minore stesso, magari lontano dai paradigmi a cui erano abituati.

“Esistere nel quotidiano è da tutti, ma viverlo uscendone di tempo in tempo, non è da tutti, ma è dei soli che hanno imparato a uscirne non a mo' di fuga.”²⁶

Il tempo educativo è tempo resistente alla velocità e alla vanità, carico di una valenza morale e ricco di intenzionalità e significati, per dare al minore un attimo di respiro, anche di silenzio per riprendersi.

²⁶ Ducci E., *Approdi dell'umano* cit. p. 62, in Milan G., *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova, Roma, 2001, p. 76

CAPITOLO

LAVORARE IN EQUIPE

3.1 L'EQUIPE: UN'ORGANIZZAZIONE NECESSARIA

Il gruppo è il dispositivo centrale del lavoro sociale ed educativo. "Il gruppo su cui investire non è solo quello degli adolescenti bensì anche quello degli operatori,(...) occorre sempre più imparare a prendersi cura, oltre che delle persone che ci sono affidate, anche del nostro modo di lavorare"

¹ Le finalità che l'educativa residenziale si pone sono quelle di offrire un supporto educativo e l'opportunità di far crescere la speranza di *quell'essere-di-più* a cui l'essere umano aspira. Per poter raggiungere queste istanze, viene richiesto un coinvolgimento attivo da parte di più agenti: i servizi pubblici, il territorio, la famiglia e infine la struttura ospitante con il suo personale. Lavorare in rete diventa fondamentale per poter integrare e costruire un progetto condiviso. In particolare in questo capitolo mi soffermerò sull'analisi dell'equipe educativa presente all'interno della comunità cercando di individuare tutte le sfaccettature che racchiude e le sue implicazioni operative per un'analisi di una corretta metodologia applicativa.

Lavorare in gruppo all'interno dell'equipe rappresenta un aspetto fondamentale per attuare interventi educativi, ogni componente dell'equipe porta con sé ideali, valori, modi di interpretare la realtà e di promuovere il lavoro educativo: fare il confronto tra operatori permette lo sviluppo di uno sguardo plurale in grado di cogliere le sfaccettature di una realtà complessa.

Nel contesto particolare della comunità di Riese il gruppo di lavoro era poi composto da diverse professionalità: psicologi, psicoterapeuti, educatori,

¹Paola Schiavi, *Senza gruppo non c'è lavoro psico-sociale*, in Animazione Sociale n°295, Edizione gruppo Abele, Torino, 2015, p.75.

operatori², e una cuoca; questo determina un approccio interdisciplinare che dovrebbe riuscire ad esaltare le competenze professionali di coloro i quali ad essa partecipano senza che una linea interpretativa prevalga rispetto alle altre.

Il lavoro d'equipe, come più volte ribadito fondamentale per qualsiasi intervento nel sociale, diventa una pratica essenziale all'interno dell'ambito dell'educativa residenziale. La condivisione della quotidianità impone sia agli educatori che ai minori uno stretto contatto tra loro, rendendo intime le relazioni e generando il costruirsi di una vita di gruppo piuttosto articolata, inoltre nell'ambiente di comunità si muovono angosce che coinvolgono e sommergono talvolta gli educatori stessi³.

Avendo chiaro in mente questo contesto, è indispensabile superare una lettura semplicistica del gruppo di lavoro degli operatori; poiché essi sono il motore senza il quale non ci può essere alcun intervento educativo.

La funzione di base della riunione d'equipe, che mi sento di sottolineare è quella organizzativa-informativa. Il servizio educativo residenziale impone una presa in carico a "tempo pieno"; è un servizio funzionante 24 ore su 24 per tutti i 365 giorni dell'anno; e di fatto non può che strutturarsi attorno ad un gruppo di educatori che lavora seguendo dei turni. Pertanto risulta evidente la necessità di un incontro a cadenza settimanale per poter fare in modo che nessuno resti all'oscuro di quanto accaduto all'interno della comunità in sua assenza.

Inoltre l'aspetto informativo è molto importante per contrastare alcune modalità di relazione negative attuate da parte dei ragazzi rispetto agli educatori, con le quali cercano di creare divisioni e incertezze: vengono ripercorse le classiche dinamiche familiari che hanno l'obiettivo di cercare

² In quest'occasione il termine operatori serve ad indicare figure professionali che non appartengono all'ambito pedagogico e psicologico o di assistente sociale, ma che lavorano all'interno della comunità.

³ Ancona A., *Un metodo di supervisione alle équipe educative delle comunità per minori*, Il mulino, Fascicolo 1, Bologna, 2012, p.123.

di mettere in disaccordo i genitori per trarre il maggiore vantaggio personale.

Per esempio, come ho osservato, era possibile che facessero a diversi operatori la stessa richiesta, sebbene uno di loro avesse già risposto negativamente; chiedevano qualcosa all'educatore appena entrato in turno sperando che non sapesse quanto successo prima, e numerose altre strategie. Sta all'educatore l'accortezza di non scivolare all'interno di queste dinamiche e ciò è possibile solo attraverso un continuo canale di comunicazione tra il personale.

In risposta a questa necessità organizzativa, tra i vari punti dell'ordine del giorno stilati durante le riunioni d'equipe due erano sempre presenti: l'agenda della settimana e l'organizzazione dei weekend. In tal modo si organizzava al meglio la settimana successiva per avere un quadro generale e condiviso: in base agli appuntamenti della settimana e chi era in turno si stabiliva come portarli a termine.

Come afferma Agostinetto però “di tale necessità organizzativa è necessario trarre quanta più utilità educativa possibile”⁴. È importante infatti che l'equipe mantenga l'impronta ontologica per la quale è stata istituita: l'educazione dei ragazzi; e che non si trasformi in una semplice riunione organizzativa.

3.2 LOSTRUMENTO EDUCATIVO

L'equipe è uno strumento educativo se si considera l'accezione nobile del termine usato, identificando il momento della riunione propedeutico allo sviluppo ad una “forma mentis” educativa. Lavorare con gli adolescenti difficili, in particolare con quelli che abbiamo detto essere difficili da aiutare, significa operare in contesti definiti da Mortari “situazioni

⁴ Agostinetto L., *Il lavoro educativo residenziale con gli adolescenti*, Studium Educationis, n°1, Pensa Multimedia, Lecce, 2012, p.104.

problematiche aperte”⁵ dove l’applicazione di metodologie standardizzate non si adatta ai contesti mutevoli e complessi che si presentano agli educatori. Agire all’interno della quotidianità richiede un superamento dei classici modelli tradizionali del lavoro socio-educativo per sviluppare competenze di secondo livello.

“L’educatore è un professionista riflessivo in grado di co-apprendere, valutando l’efficacia, la sostenibilità e l’applicabilità dei propri schemi d’azione in un contesto specifico.”⁶ Con questo Simeone affronta all’interno del suo articolo una nuova epistemologia che interessa il campo dell’educazione, la quale avvalorata le conoscenze che si sviluppano all’interno delle situazioni concrete, in questo modo, “il luogo di lavoro diventa il territorio dove convergono saperi teorici, tecnici e pratici nonché il loro equilibrio”⁷ considerando l’esperienza “come una realtà generativa di conoscenze, apprendimenti, e quindi competenze.”⁸

La necessità di far sì che la riunione di equipe diventi uno strumento educativo e di cura dell’azione stessa è portata alla luce dalle difficoltà che questo lavoro e questi ambienti racchiudono. Gestire i bisogni all’interno della quotidianità porta spesso gli educatori a confrontarsi con la questione del limite. “L’educatore lavora a stretto e quotidiano contatto con situazioni di estrema fragilità e delicatezza e in queste occasioni diventa fondamentale che l’incontro-scontro con la propria limitatezza avvenga in modo consapevole e sia accompagnato da quella capacità riflessiva che consente di fare della propria esperienza un’imprescindibile fonte di conoscenza”⁹.

Alcuni dei limiti del lavoro in educazione sono stati identificati da Alessandra Augelli nei seguenti punti: il prevalere del senso d’impotenza,

⁵ Mortari L., *Apprendere l’esperienza*, Carocci, Roma, 2003, p.25.

⁶ Simeone D., *L’educatore riflessivo e le competenze di secondo livello*, Pedagogia e Vita 73, Editrice La scuola, Brescia, 2015, p.100.

⁷ Rossi B., *Apprendere dalla realtà*, Pedagogia e Vita n°71, Editrice La scuola, Brescia, 2013 p.157.

⁸ Ivi p.156.

⁹ Zanardi G., *Il limite nella quotidianità dell’educare*, Animazione sociale, n.295, Edizione Gruppo Abele, Torino, 2015 p.84.

l'inganno del dono del se, l'abbandonarsi ai sensi di colpa, la frustrazione per un grazie che non arriva, il sentirsi falliti nel prendere atto delle scelte altrui, lasciarsi coinvolgere dalla mancanza di senso¹⁰... di fronte a tali volti del limite la strategia d'azione spesso è la fuga o l'erigersi delle barriere per potersi difendere dall'eccesso di coinvolgimento. L'esito in ogni caso può compromettere la capacità di agire correttamente. La limitatezza è una caratteristica essenziale dell'essere umano ed è questa la caratteristica che rende evidente la necessità dell'altro.

Un'altra difficoltà che è presente all'interno della struttura e che rende necessaria una riflessione a priori come équipe è l'evidente contrapposizione tra il gruppo dei ragazzi e il gruppo degli operatori. Le molteplici situazioni incandescenti come scoppi d'aggressività e violenza misurano la capacità di tenuta del gruppo di educatori, il quale è chiamato ad essere un fronte compatto nei loro confronti. Solo lavorando in sinergia come gruppo unito e coeso che si riesce a contenere i ragazzi e in questo modo comunicar loro che, nonostante le parti distruttive, valgono per qualcuno in modo da poter essere come adulti il contrappunto fondamentale durante il passaggio adolescenziale dei giovani.

“Solo in équipe e tramite il costante e mai finito lavoro di condivisione, confronto e critica costruttiva è possibile definire delle linee di principio da trasmettere ai ragazzi, trovare la Coerenza e l'Autorevolezza necessaria per rendere, attraverso la relazione, un principio educativo digeribile dalla fragilità del minore.”¹¹ La coerenza è un tema di assoluta importanza poichè permette ai giovani presenti in comunità di capire il valore e le motivazioni dell'operato degli educatori nei loro confronti e far cogliere il contenimento affettivo; ciò non coincide con una funzione omologante

¹⁰ Augelli A., *Tonalità emotive e paesaggi interiori*, in Zanardi G., *Il limite nella quotidianità dell'educare*, n°295, Animazione sociale, Edizione Gruppo Abele, Torino, 2015.

¹¹ Catalano M., *La comunità educativa per Minori di Riese Pio X, Un'opera a più mani*, Campodarsego (PD), 2013, p.82.

dell'equipe, quanto l'assunzione, la condivisione di una logica, di una norma di un ideale.¹²

Attraverso le riunioni dello staff è possibile garantire agli educatori uno spazio di pensiero collettivo in grado di leggere la realtà, per rivedere criticamente il proprio intervento e curare il lavoro che stanno facendo; le due importanti condizioni per permettere all'equipe di diventare uno strumento educativo sono il principio di non saturazione e il principio della realtà¹³. Mentre il primo si risolve con l'interdisciplinarietà della struttura. Il principio di realtà consiste nel “dare risposte effettive a domande consistenti”¹⁴ e significa lasciarsi interrogare dal contesto.

Un'equipe che sta operando all'interno dell'educazione residenziale, con casi di vita molto complessi, non può permettersi di perdere il momento collettivo con questioni organizzative, di carattere economico, ogni cosa a il suo posto e il suo tempo per essere discussa, se operiamo all'interno di un'equipe educativa si dovrebbe sfruttare al massimo queste ore per il vero focus: i progetti educativi individuali dei ragazzi, le azioni e relazioni che abbiamo con loro.

Non vorrei mai affermare che un operatore non sappia quali processi stia attivando con i ragazzi, ma in questo contesto “non è sufficiente che l'educatore abbia logica e capacità progettuali, competenze relazionali e d'attuazione educativa: è altrettanto importante che questi sappia agire quest'ordine di competenze congiuntamente ad un gruppo di altri educatori¹⁵.”

Avendo appena affermato che il tema di un'equipe educativa è in primo luogo il monitoraggio del percorso che i ragazzi stanno conducendo in

¹²Agostinetto L., *Educare*, Pensa multimedia, Lecce, 2013.

¹³ Simeone D., *L'educatore riflessivo e le competenze di secondo livello*, in *Pedagogia e Vita*, n°73, Edizione La scuola, Brescia, 2015.

¹⁴ Pieron F., *L'apprendimento organizzativo*, in *ivi* p.107.

¹⁵ Agostinetto L., *Il lavoro educativo residenziale con gli adolescenti*, Studium Educationis, n°1, Pensa Multimedia, Lecce, 2012 p.104.

comunità apro una piccola parentesi rispetto a quanto ho potuto osservare facendo il tirocinio.

Dopo aver chiesto alla mia tutor aziendale come avveniva la pratica del monitoraggio, lei mi ha spiegato che ogni educatore gestisce in autonomia un programma dove a cadenza settimanale verifica il raggiungimento degli obiettivi, in questo modo può operare un controllo continuo del percorso del suo ragazzo. Nelle riunioni d'equipe a cui ho presenziato non ho quindi potuto assistere ad una discussione/riflessione rispetto al PEI. Tuttavia il mancato raggiungimento di un obiettivo, apre la strada a due diverse questioni: come promuoverne l'acquisizione e soprattutto invita ad un'attività riflessiva nei confronti dell'opera educativa attuata dagli educatori finora.

Questa riflessione è possibile solo se condotta alla presenza di tutto il personale, perché il modo di lavorare degli educatori può produrre risultati e consenso solo se funziona in modo integrato e non se ciascuno fa la propria parte¹⁶

Significa ripercorrere la lezione di Schön della pratica del pensare riflessivo, distinta nell'accezione *reflecton on action*, Riflettere sull'azione o riflessione retrospettiva. "Si tratta di: ricostruire il processo, analizzare ogni evento accaduto, individuare quali erano i desideri che hanno innescato l'azione, come hanno agito nel contesto e come eventualmente si sono modificate nel corso dell'azione" Si parla di riflessione su un azione o un evento concluso, ma non si deve semplicemente sfiorare l'esperienza, occuparsi dei suoi aspetti esteriori, deve mostrare una "capacità radiologica di rivelare la struttura interna del fatto stesso"¹⁷. L'attenzione retrospettiva è fondamentalmente mirata a problematizzare il che non significa cercare col discorso un oggetto da pensare che prima non esisteva, ma scavare nelle

¹⁶ Schiavi P., *Senza gruppo non c'è lavoro psico-sociale*, in *Animazione sociale*, n°295, Edizione Gruppo Abele, Torino, 2015.

¹⁷ Arendt, *Tra passato e futuro*, in Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, Carocci Editori, Roma, 2003 p.30.

pieghe dell'esperienza e, delineando le contraddizioni in essa presenti, individuare le questioni sulle quali è necessario fermarsi a pensare stabilendo la necessaria distanza critica. L'educatore non opera in solitudine quindi poter praticare una conversazione riflessiva con tutto lo staff significa operare "un riflettere *on action* per mettere in atto strategie consapevoli in situazioni specifiche e per incrementare la capacità di pensare".¹⁸ Avviando un processo di formazione permanente che coinvolge ogni operatore del gruppo.

Detto questo pare opportuno che il monitoraggio venga fatto anche in sede d'equipe, in modo che ogni operatore sia al corrente della situazione, che si possano avanzare proposte o miglioramenti, per riflettere su quanto fatto e sul modo di agire di tutti per incentivare il ragazzo a raggiungere i propri obiettivi. L'equipe diventa un completo strumento educativo quando dopo aver analizzato compiutamente quanto già accaduto rivolge lo sguardo al futuro, diventa propulsore di un pensiero proiettato al domani. Si parla dell'attività di "riflessione anticipatrice, quella che immagina azioni future"¹⁹. Immaginare le azioni future prestando attenzione a non fuggire dalla realtà in modo che il pensare rimanga possibili legati ai "semi del presente"²⁰. In questo modo la riflessione diventa trasformativa della realtà quotidiana, da riversare nell'immediato sulla pratica educativa dei giorni seguenti.

Durante la riunione d'equipe è di grande importanza ripercorrere in modo completo il pensiero educativo rispetto ogni ragazzo, in modo tale da avere chiaro in mente la situazione reale. Analizzare solamente i casi più eclatanti espone al rischio di perdere il controllo educativo sugli altri inquilini della casa. Rincorrere l'emergenza, il fatto eclatante significa

¹⁸Simeone D., *L'educatore riflessivo e le competenze di secondo livello*, in *Pedagogia e Vita*, n°73, Edizione La scuola, Brescia, 2015 p.101.

¹⁹ Mortari L., *Apprendere dalla realtà*, Carocci Editori, Roma, 2003, p.32.

²⁰ Ibid.

lasciarsi andare in balia della tempesta degli eventi, aver perso la strada verso l'orizzonte.

L'approccio emergenziale non si rivela mai efficace, poiché si risolve sempre in azioni tampone in attesa del prossimo grido d'allarme. La logica educativa deve uscire dall'emergenza e saper progettare al di là del contingente.

Tutti i ragazzi hanno pari priorità rispetto alle intenzioni degli educatori, rincorrere l'emergenza di un singolo rischia di far perdere di vista un altro ragazzo.

Rispetto a quanto appena detto, durante una supervisione all'interno della comunità di Riese è emerso proprio questo aspetto. Ad ogni supervisione viene portato il caso di un ragazzo e attraverso l'aiuto del conduttore, uno psichiatra, viene approfondita e analizzata la situazione attuale.

Alla conclusione della riunione venne chiesto a tutto il personale che compone l'equipe di pronunciarsi rispetto a cosa sentono rispetto al ragazzo, *“Cosa sentite che vi ha fatto vivere?”*

Ciò che è emerso in generale dalle riflessioni degli operatori è un sentimento di evanescenza rispetto al ragazzo in questione, come se per dieci mesi esso sia in realtà fuggito alla “stretta” degli operatori.²¹

Un'altra riflessione che fa emergere il rischio di perdere la presa sui ragazzi da parte dell'equipe, viene ripresa da un'affermazione del direttore rispetto ad un altro ragazzo. Il ragazzo in questione secondo il direttore *“è bravo riuscire a spostare l'attenzione da se stesso²²”*, in questo modo il ragazzo riesce a nascondersi dietro la scena e le dinamiche degli altri ragazzi e sfugge agli operatori.

²¹ La supervisione è stata riportata in forma di appunti all'interno del diario di bordo del tirocinio.

²² Appunto del diario di bordo di tirocinio.

Sempre restando all'interno di un'analisi rispetto a quanto osservato durante il tirocinio formativo: il valore riflessivo espresso fin qui che deve caratterizzare la riunione d'equipe l'ho ritrovato molto fedelmente durante le due supervisioni a cui ho assistito mentre eseguivo il tirocinio.

Come già anticipato, in queste occasioni si portava il caso di un ragazzo, l'educatore di riferimento esponeva la storia del minore, la situazione familiare il suo ingresso in comunità e si analizzava compiutamente il suo percorso, con l'aiuto del supervisore ogni aspetto veniva ampliato e portato sotto la lente di riflessione di tutti gli operatori. Non meno importante era l'ultima parte della supervisione dove veniva chiesto a tutta l'equipe quali sentimenti il ragazzo ha fatto vivere agli educatori e si pianificava una modalità di pratica educativa futura. Il risultato alla fine della riunione, almeno a mio parere, era una comprensione completa e aggiornata posseduta da tutti rispetto un minore e una riflessione rispetto al proprio operato.

La supervisione tuttavia viene attuata una volta al mese, quindi poter tornare a riflettere su un ragazzo richiede tempi molto lunghi, e non sempre la permanenza dei ragazzi è così stabile da poterlo permettere.

Diventa di necessità virtù saper sfruttare il tempo della riunione d'equipe che, se adeguatamente orientata alla condivisione, all'ascolto reciproco e al confronto, può trasformarsi in un ottimo strumento per affrontare le diverse sfide educative. Può inoltre essere il luogo in cui affrontare e gestire le differenze e diffidenze, prendendosi cura della soggettività personale e professionale dei singoli operatori, riconoscendone il ruolo e le competenze, lavorando sulle identificazioni multiple e talvolta contraddittorie” per condividere e coniugare prassi e teorie, sviluppare una riflessione sugli interventi educativi realizzati e i loro effetti, in modo da avere brevi ma propedeutiche e costanti riflessioni su tutti i ragazzi e che ogni aspetto del lavoro possa divenire fonte di crescita e formazione.

3.3 L'EQUIPE COMPETENTE

“Gli educatori sono chiamati a rispondere ai complessi bisogni che per essere soddisfatti richiedono nuove abilità professionali e nuove teorizzazioni”²³.

Diventa fondamentale, afferma Simeone, ripensare ai contesti d'intervento, al ruolo professionale e alle funzioni degli educatori e alla metodologie, ma ancor prima “è necessario sviluppare un pensiero e una cultura pedagogica aperta alle nuove sfide della società.”²⁴ Tale riformulazione diventa utile dal momento che la società è in continua evoluzione e con lei cambiano i giovani che la vivono, le esigenze educative di oggi domani saranno diverse, si trasformeranno i bisogni ma le difficoltà saranno sempre presenti.

Alla base di questa nuova cultura pedagogica si propone di spostare seppur per un momento l'attenzione all'educatore per promuovere la cura del sé, in primis come persona e di conseguenza come coloro che in prima linea attuano l'intervento educativo: in questo contesto in particolare l'attenzione al sé ha ripercussioni evidenti all'interno delle dinamiche educative quindi si trasferisce al servizio come cura dello stesso. Questa nuova cultura che parte dal sé è esercizio della pratica riflessiva intesa come “pratica esercitata da professionisti che agiscono nell'incertezza e nella tensione all'apertura, esercitando una continua critica regolativa al proprio agire.”²⁵

Il pensiero riflessivo rispetto al proprio operato si attualizza nel coltivare un distacco critico da tutto ciò che è pratica codificata, certa e già praticata, significa abbandonare le acque calme delle certezze e delle pratiche a lungo eseguite e da soluzioni tecnicistiche per navigare nei mari

²³ Simeone D., *L'educatore riflessivo le competenze di secondo livello*, Pedagogia e Vita, n°73, Edizione La scuola, Brescia, 2015, p.112.

²⁴ Ibid.

²⁵ Milani L., *Collettiva-mente*, Società Editrice Internazionale, Torino, 2013 p.120.

burrascosi del dubbio e della novità tracciando nuove rotte di senso rispetto il proprio operare. L'aver cura del sé, all'interno della pratica riflessiva, si trasforma quindi in una continua pratica di auto formazione, il che significa sviluppare con il proprio lavoro una continua pratica di dialogo e di miglioramento.²⁶ Per l'educatore è importante comprendere e accettare che il suo percorso è un continuo "errare", fatto di successi e di cadute e che ciascuno di questi elementi è funzionale per costruire in itinere la prassi lavorativa.

Il lavoro, apprendimento e innovazione sono contemporanei, sono contestuali: la quotidianità lavorativa possiede capacità formativa, si apprende non soltanto facendo ma pensando a quello che si fa e il professionista che riflette è un soggetto implicato nell'autoformazione, cioè in un processo di trasformazione delle proprie prospettive di senso.²⁷

La questione della riflessività, attraverso la cura del personale, diventa cura del servizio. fonte di qualità del servizio è anche la continua formazione del personale sempre aggiornato alle nuovi approcci. È necessario uscire dal concetto di una formazione come processo sommativo-cumulativo di tecniche spendibili all'esercizio professionale apprese in corsi esterni di formazione. La competenza non può essere ridotta a soli aspetti tecnici e contenutistici, questo vale per tutti i settori, a maggior ragione per le professioni che operano a stretto contatto con le persone.²⁸

Nanni spiega come la formazione debba essere intesa come impegno personale per l'acquisizione della propria misura di umanità.²⁹ La formazione con questa accezione diventa promozione di competenze.

²⁶ Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, Carocci editori, Milano, 2011.

²⁷ Rossi B., *Apprendere dalla realtà. La formazione invisibile*, In *Pedagogia e Vita*, n°71, Edizione La Scuola, Brescia, 2015.

²⁸ Agostinetto L., *Educare*, Pensa Multimedia, Lecce, 2013.

²⁹ Nanni C., *Antropologia pedagogica. Prove di scrittura per l'oggi*, in Agostinetto L., *Educare*, Pensa Multimedia, Lecce, 2013 p. 58.

Abbiamo visto come la riunione d'equipe può caratterizzarsi come momento ideale per avviare una riflessione rispetto la pratica educativa strettamente legata alla realtà e alle esigenze dei ragazzi, andando a implementare, attraverso un processo di formazione continua, le competenze del personale della comunità, poiché analizzano, rivedono sotto lenti critiche l'opera degli educatori migliorando e perfezionando l'azione educativa.

La natura sostanziale della competenza educativa “non si identifica né con le abilità, né con le capacità sviluppate, né con le conoscenze acquisite ma consiste nella specifica consapevolezza e padronanza della logica secondo cui progettare e attuare il proprio intervento professionale”³⁰

Tale competenza è coltivata attraverso il processo riflessivo di apprendimento della realtà in equipe.

“Come ogni strumento, anche quello dell'equipe ha effetti non di per sé, ma a seconda di come lo si usa e necessità pertanto di essere appreso, praticato e curato.”³¹ L'equipe può essere luogo di formazione, trasformazione, cura del se, e del servizio se è un gruppo di lavoro professionale e competente.

Milani propone alcune delle caratteristiche di un equipe competente: la riflessività, l'essere orientata ad apprendere, l'essere orientata al perfezionamento professionale, la resilienza, e mindful.

Di *riflessività* abbiamo parlato nel paragrafo precedente, come processo che crea e fortifica i ponti tra l'azione e l'intenzione educativa. La riflessività, la pratica di analisi critica sulle proprie azioni, consente di coltivare il dubbio che permette di mantenere spalancate le vie della possibilità e della perfettibilità all'interno della cornice educativa.

³⁰ Dalle Fratte G., *Un ipotesi di modellizzazione*, in Agostinetto L., *Educare*, Pensa Multimedia, Lecce, 2013 p. 69.

³¹ Agostinetto L., *Il lavoro educativo residenziale con gli adolescenti*, Studium Educationis, n°1, Pensa Multimedia, Lecce, 2012, p. 104.

Mettendo in discussione ciò che è definito “competenza cristallizzata” per provocare l'emergenza di una competenza fluida, sottoposta ad una continua ridefinizione, *sempre orientata ad apprendere* solide letture della complessa domanda educativa.

“Si impara navigando quotidianamente.” L'esperienza quotidiana è possibile interpretarla come un evento di workplace learning, dove il fine ultimo è il *continuo perfezionamento* professionale, acquisendo migliori competenze che in campo educativo consistono nella specifica consapevolezza e padronanza della logica secondo cui progettare e attuare il proprio intervento.³²

La *resilienza* sta ad indicare la capacità di superare i traumi. L'equipe educativa deve sviluppare la capacità di adattarsi agli imprevisti. Come già affermato nel precedente capitolo l'inedito è parte della quotidianità e mette a dura prova le professionalità sia dei singoli educatori sia del gruppo, ma possono risolversi diventando una risorsa fornendo interrogativi e nuove prospettive. L'equipe competente sa coltivare l'improvvisazione come “costruzione artistica dell'intenzionalità educativa³³”.

La caratteristica di *mindful*, racchiude il concetto di garanzia di efficacia educativa, il che non significa avere la certezza che tutti i percorsi poi abbiano un finale positivo; diversamente vuole sottolineare l'attenzione affinché venga dato il massimo dell'efficienza e dell'efficacia.” Essere un'equipe mindful significa saper coltivare e leggere la complessità per non ridurla, ma per poter elaborare proposte educative in grado di assumerla³⁴, cosciente della necessità di alimentare la speranza e il diritto dei ragazzi di riottenerla.

³² Rossi B., *Apprendere dalla realtà. La formazione invisibile*, Pedagogia e Vita, Edizione La Scuola, Brescia, 2015, p.158.

³³ Milani L., *Collettiva-mente*, Società Editrice Internazionale, Torino, 2013, p.216.

³⁴ Ivi p.214.

Queste caratteristiche rendono l'equipe un terreno solido per poter gettare le fondamenta sulle quali costruire il lavoro dell'educazione residenziale con gli adolescenti. Un'equipe competente innalza i muri portanti da cui poi si articola all'interno di ogni stanza della comunità buone relazioni e progetti individuali che possono curare, nell'accezione di aver a cuore e interesse, la speranza di un futuro possibile per ogni giovane. Questi muri portanti che reggono e strutturano la comunità stessa sono le metacompetenze; essi non sono strumenti per orientare l'azione ma per fondare e garantire la tenuta dell'azione stessa.

L'intenzionalità, la progettualità, la riflessività e la deontologicità³⁵ si sviluppano da un'equipe competente. "Le meta competenze si attivano e nello stesso tempo vengono attivate e generate dall'azione collettiva, producendo una riflessione sull'azione a partire e in riferimento al contesto. La produzione di una metacompetenza in un collettivo rivela anche una trasformazione nel rapporto con l'atto lavoro: l'atto di lavoro non è più solamente prodotto in modo automatico ma è fatto oggetto di una riflessione, è divenuto cosciente e gestibile, dunque potenzialmente trasformabile".³⁶

Il muro dell'intenzionalità sorregge il senso dell'azione educativa, ne sostiene i motivi e traccia le direzioni verso il futuro. Non c'è lavoro educativo senza un'intenzione ed essa è una caratteristica del professionista educativo, se diventa intenzione cosciente e critica. All'interno dell'equipe l'intenzionalità si pone come capacità di indagare il fine e le proposte educative definendo un progetto condiviso tra gli operatori.

La progettualità si pone di trasferire l'ideale educativo del piano dell'ideale a quello della realtà; calando le intenzioni all'interno di un piano condiviso. Scontato è ribadire il fatto che siamo ben lontani da una progettualità lineare e causale, ma ci ritroviamo, come equipe, a lavorare all'interno di una progettualità ricorsiva e dinamica.

³⁵ Ivi p.170.

³⁶ Ivi p.164.

Per l'equipe educativa la progettazione è il centro, il fulcro e forse, anche il motore stesso del suo agire è ciò che primariamente la configura in quanto equipe: l'equipe esiste in fatti perché deve progettare l'azione, il processo educativo e perché deve costantemente monitorarne lo sviluppo.

La progettualità come meta competenza diventa lo sguardo capace di non tradire i bisogni educativi, non perdere di vista i soggetti dell'educazione, non travisare la domanda educativa né imporre una lettura predefinita, non venir meno al compito di favorire la promozione di tutti, accettare le sfide educative della quotidianità, vagliare con criticità tutti i bivi possibili mantenendo un costante dialogo riflessivo attraverso una documentazione e monitoraggio del percorso progettuale.

La riflessività all'interno di questo panorama delineato, rimanendo all'interno della metafora della casa, funge da architrave, diventando il collegamento tra intenzionalità e progettualità ma anche il sostegno di tutto l'impianto del lavoro in comunità. La costante connessione tra il piano ideale del progetto e la realtà determina la costruzione di teorie particolari per casi unici, stimola e completa la ricerca, per non tradire l'autenticità e l'irripetibilità che caratterizza ogni progetto nato in comunità.

Ultimo asse portante che struttura l'educazione residenziale è la deontologicità, che indica la tensione critica alla coerenza dell'azione e del pensiero educativo per favorire un'azione educativa consapevole e responsabile verso molteplici direzioni: i ragazzi, la famiglia, i servizi, il territorio e l'indirizzo della comunità stessa.

La comunità con questi muri è costruita e pronta per il servizio che propone. Tutto ha origine all'interno dell'equipe, a partire da un equipe competente con le caratteristiche che la determinano, si delinea una buona azione all'interno dell'educazione residenziale.

CONCLUSIONE

All'interno dello specifico panorama delineato in questa tesi si racchiude la consapevolezza che l'equipe, e in particolare la riunione che la vede protagonista, non può fuggire ad un certo modo d'essere. Per poter tenere fede al proprio mandato, in particolare al compito istituzionale di essere un'equipe educativa, occorre saper coltivare competenze e presupposti ontologici che diventino le funi per tenere tesa la vela di questa barca che è la comunità residenziale, per poter navigare nel mare delle istanze educative dei minori.

Questi ragazzi vivono la loro esistenza incastrati in un presente difficile da comprendere e con un'idea di futuro difficile da immaginare, richiedono un'istanza educativa e una presa in carico che abbia un volto umano all'interno dei questi "luoghi caldi", come la comunità, in cui attraverso l'educazione, metafora del cammino, si scontrano e incontrano ragazzi e adulti, speranze e dolori.

L'equipe è tenuta a ricercare strumenti idonei e a valutare criticamente il proprio operato, non tanto rispetto agli obiettivi quanto alla modalità attraverso i quali vengono promossi per poter coltivare la speranza e l'utopia pedagogica, per arrivare a smuovere qualcosa d'inaspettato all'interno del ragazzo.

Le riunioni d'equipe sono la fucina all'interno della quale si forgia con maestria il carattere delle azioni educative, studiando le dinamiche e andando a modellare battendo sui punti caldi per far uscire idee e dinamiche cariche di valore sia educativo ma anche morale. Questo è il luogo dove si costruisce il discorso educativo, in cui avviene la lettura approfondita delle esigenze dei ragazzi per permettere, attraverso l'integrazione tra le diverse anime che la compongono, di giungere ad articolare una prospettiva d'azione condivisa.

All'interno di un'equipe competente c'è il dovere di promuovere la conoscenza della pratica e la formazione professionale del personale, e la necessità di favorire letture critiche che garantiscano l'autenticità di ogni risposta educativa.

In base al focus e all'obbiettivo che si dà alla riunione d'equipe ne deriva a cascata l'impianto della struttura e dell'intervento all'interno della struttura. All'interno di questo elaborato ho desiderato mettere in luce il valore e i fondamenti di un'equipe educativa e non terapeutica per sottolineare quest'aspetto che rischia di essere svalutato in confronto al secondo all'interno di una comunità come quella di Riese.

La comunità e soprattutto l'azione educativa che si svolge al suo interno non si determina dalle mura, né dall'arredamento, non sono nemmeno i ragazzi che la sviluppano né i singoli operatori; la comunità, come momento di crescita, nasce dal lavoro del gruppo d'equipe, ed è essenziale coglierne l'importanza applicativa e tutte le determinazioni per far diventare il tempo in comunità un'occasione valida da poter cogliere.

BIBLIOGRAFIA

Agostinetto L., (2012) *Il lavoro educativo con gli adolescenti*, in *Studium Educationis*, n°1, vol.1, Pensa Multimedia, anno XIII, pp. 95-104.

Agostinetto L., (2013) *Educare*, Pensa Multimedia, Lecce.

Ancona A., (2012) *Un metodo di supervisione alle équipes educative delle comunità per minori*, Il mulino, Fascicolo1, Bologna, pp.123-131.

Baldini T., (2015) *Fare gruppo nel lavoro con adolescenti al limite*, "Animazione sociale" n. 295, Edizione Gruppo Abele, Torino, pp. 75-84.

Barone P., (2009) *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini Scientifica, Milano.

Bertolini P., Caronia L., (1994) *Ragazzi difficili*, La Nuova Italia, Firenze.

Catalano M., (2013) *La comunità educativa per Minori di Riese Pio X*, in "Un'opera a più mani", Giuseppe Olivotti, Campodarsego (PD).pp.76-86.

Charmet G., (2008) *Fragile e spavaldo, il ritratto dell'adolescente di oggi*, Editori Laterza, Bari.

Davidson J.C., (2008) *Rispondere ai bisogni dei bambini fuori della famiglia: il dibattito internazionale sulla presa in carico gruppale*, in Canali, C., Vecchiato, T., Whittaker, J., *Conoscere i bisogni e valutare l'efficacia degli interventi per bambini, ragazzi e famiglie in difficoltà*, Padova, Fondazione Zancan, p. 146-148.

Dettori F., (2010) *Giustizia minorile e integrazione sociale*, Franco Angeli, Milano.

Dionigi A., Maria Pavarin R., (2010) *Sballo, nuove tipologie di consumo di droga nei giovani*, Erickson, Lavis (TN).

Giannone F., (2012) *La presa in carico residenziale: percorsi di ricerca nelle comunità per minori*, il Mulino, N°1, Bologna, pp.97-122.

- Izzo D., Mannucci A., Mancaniello M., (2003) *Manuale di pedagogia della marginalità della devianza*, Edizioni Ets, Pisa.
- Manca G., (2013) *I comportamenti a rischio in adolescenza*, Pensa Multimedia, Lecce.
- Marcello G., (2012) *Politiche di accoglienza di bambini e adolescenti, il cammino lento della deistituzionalizzazione in Italia*, Rubettino, Catanzaro.
- Milan G., (2005) *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova Edizioni, Roma.
- Milani L., (2013) *Collettiva-Mente*, Società Editrice Internazionale, Torino.
- Mortari L., (2011) *Apprendere dall'esperienza*, Carocci, Roma.
- Perotto N., (a cura di), (2009) “*La scoperta del significato delle cose di ogni giorno*” intervista a Luisa Dalla Rosa, *La quotidiana relazione con i bambini in difficoltà*, FONDAZIONE Paideia Animazione sociale n°10, pp.39-46.
- Perotto N., (2012) *La comunità residenziale come luogo di tutela e promozione sociale*, Studi Zancan n° 5, pp.104-114.
- Pollo M., (2009) *La fine del determinismo delle età*, in Magnoni U., Venera A.M., (a cura di). *Preadolescenza. Il diritto di abitare la terra di mezzo*, Franco Angeli, Milano.
- Rossi B., (2013) *Apprendere dalla realtà*, in *Pedagogia e Vita*, n°71, Editrice La scuola, Brescia, pp.155-168.
- Schiavi P., (2015) *Fare gruppo nel lavoro con adolescenti al limite*, Animazione sociale, Edizione gruppo Abele, Torino, n°295, pp.75-84.
- Simeone D., (2015) *L'educatore riflessivo e le competenze di secondo livello*, in *Pedagogia e Vita*, n°73; Editrice La scuola, Brescia, pp. 99-113.

Zanardi G., (2015), *Il limite nella quotidianità dell'educare*, in Animazione Sociale, n°289, Edizione Gruppo Abele, Torino, pp. 83-92.

Zoni E. (a cura di), (2015) *Rendere la comunità un tempo educativo*, Animazione sociale, n° 295, Edizione Gruppo Abele, Torino, pp. 38-47.

Zullo F., Bastianoni P., Taurino A., (2008) *La deistituzionalizzazione dei bambini e degli adolescenti in una prospettiva psicodinamica e psicosociale*, Rassegna bibliografica 3/2008, Istituto degli Innocenti, Firenze, pp.5-27.

SITOGRAFIA

Gatti R., <http://www.droga.net/le-droghe-invece/24/03/2014>

Gatti R., <http://www.droga.net/droga-3-0>, 13/12/2009