

Alle comunità educative bastano tre mura

Cinque prospettive di cambiamento per le comunità educative con minori

di
Marco Tuggia

La crisi finanziaria rispetto al sostegno ai minori può essere vista come smantellamento dei servizi (a volte lo è) o come sfida a uscire da modelli di lavoro a compartimenti stagno. In gioco è anche il ruolo delle comunità educative nel cammino evolutivo dei minori. Come mettere in primo piano i percorsi dei ragazzi, piuttosto che i servizi con le loro modalità organizzative? In questa prospettiva, allargando la portata della metafora nel titolo dell'articolo, si può dire che a ogni servizio e organizzazione "bastano tre mura", perché la quarta è data dalla collaborazione tra professionisti, dall'investimento sulla genitorialità, dalla valorizzazione delle risorse dell'ambiente.

Sono tempi duri per le comunità educative⁽¹⁾, per i bambini e le bambine che per la fragile situazione familiare in cui si sono trovati a vivere sono stati allontanati dalle loro famiglie.

Da un lato, in questi ultimi anni, si sono verificati degli attacchi mediatici senza precedenti nei loro confronti: le comunità, ora accusate di essere un sistema per far soldi sulle spalle dei bambini, ora colpite per la loro presunta inadeguatezza nel rispondere ai bisogni di crescita dei bambini, si sono trovate isolate, con un'opinione pubblica confusa nei loro confronti.

Dall'altro lato, le comunità hanno subito un fenomeno a cui probabilmente non erano preparate: la progressiva diminuzione del numero delle richieste di inserimento, provenienti dai servizi sociali che si occupano di tutela dei bambini. Non possediamo dati che attestino oggettivamente questa situazione, ma chi lavora in questo ambito può testimoniare senza ombra di dubbio e lo racconta anche l'eco delle comunità che hanno chiuso o stanno per chiudere la loro attività o che non vengono pagate per il servizio prestato.

Una fase di ripensamento

In questa breve analisi di apertura⁽²⁾, ci limitiamo a rilevare che tale fenomeno è riconducibile all'intersecarsi di due eventi principali.

Il primo riguarda la pesante crisi econo-

mica che ha colpito l'Italia e ha portato al moltiplicarsi di «segnali di una crescente pressione sulla spesa sociale destinata alla famiglia e all'esclusione sociale, già di per se stessa tra le più contenute in Europa⁽³⁾. Una conseguenza di questo stato è la scelta di diminuire il numero di inserimenti in comunità, a favore di altri tipi di interventi, meno costosi per la collettività, a volte indipendentemente dalla loro congruenza con il bisogno o, nel peggiore dei casi, a favore di una pericolosa «sospensione» nel tempo dell'intervento: «Molti bambini sembrano restare in famiglia perché non ci sono più le risorse per mettere in atto progetti compiuti di allontanamento»⁽⁴⁾.

Il secondo evento riguarda gli esiti del processo avviato in Italia con l'attuazione della legge 149/2001 secondo i principi della Convenzione dei diritti del fanciullo. Come ci confermano i dati in nostro possesso⁽⁵⁾, al 31 dicembre 2010 «le accoglienze assicurate dall'affidamento familiare hanno raggiunto, numericamente quelle attuate nelle strutture di accoglienza (14.528 vs 14.781)»⁽⁶⁾ che tra la fine degli anni novanta e il 2010 sono rimaste sostanzialmente stabili.

Le comunità educative come ultima spiaggia?

A fronte di queste profonde trasformazioni, il sistema delle comunità educative si sta trovando a subire due conseguenze: in termini di «mercato», come si tende a dire, l'offerta di questo tipo di servizio è diven-

1 | Per evitare appesantimenti del discorso, con comunità educativa comprendiamo anche le comunità familiari e le case famiglia, senza per questo sottovalutarne le differenze.

2 | Per un maggior approfondimento: Belotti V., *Due o tre cose che so su accoglienza e bambini in difficoltà. Crisi economica, politiche, servizi e criticità*, in «Minori e Giustizia», 4, 2010; Belotti V. (a cura di), *Bambini e bambine temporaneamente fuori dalla famiglia di ori-*

gine. Affidamenti familiari e collocamenti in comunità, Quaderno 55, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Firenze 2014.

3 | Belotti V., *art. cit.*, 2010.

4 | Milani P., *Allontanare i bambini e tenere vicine le famiglie*, in «Cittadini in crescita», 3, 2012.

5 | Belotti V., *op. cit.*, 2014.

6 | Belotti V., *op. cit.*, 2014.

tata, specie in alcuni territori, superiore alla domanda; in secondo luogo, la tipologia dei bambini per cui è richiesto un inserimento in comunità appare sempre più caratterizzata da alta problematicità e gravità. Le comunità educative si sentono sempre più considerate e utilizzate come l'*ultima spiaggia*, il male minore, ma sempre un male.

Come abbiamo già detto, alcune comunità non hanno retto alla crisi e hanno dovuto chiudere la propria attività. Altre, magari mettendosi in rete, stanno cercando di rendere consapevole l'opinione pubblica dimostrando l'efficacia e l'utilità del loro intervento⁽⁷⁾. Molte altre stanno cercando di attrezzarsi, per adeguarsi al cambiamento di scenario, altre ancora combattono per la sopravvivenza.

A nuove domande nuove prospettive

Una nota ci sembra dominante: a nostro avviso, non si è ancora avviato un sufficiente dibattito, culturale e professionale, che risponda ad alcune domande.

- Le sfide poste dalla realtà possono essere un'occasione di ripensamento e di innovazione delle comunità educative?
- E se questa crisi fosse una possibilità per migliorare la capacità di intervento, a favore dei bambini e delle loro famiglie?
- Quali possono essere, allora, le direzioni di questo potenziale cambiamento?

Il presente articolo cerca di offrire qualche spunto in questo senso per aprire, senza resistenze ideologiche, un vero confronto tra chi opera in questo settore, convinti che nel prossimo futuro vi sarà ancora bisogno di questa modalità d'intervento, ma che sopravviveranno soltanto quelle comuni-

tà in grado di modificare profondamente i propri interventi.

Proponiamo quindi cinque prospettive di cambiamento per le comunità educative del futuro, che hanno, come punto di partenza, questa premessa: in sintonia con le indicazioni della legge 149/2001, i bambini hanno diritto di vivere nella loro famiglia. Qualora questo non fosse possibile, lo Stato assicura loro un affidamento a una famiglia e ove questo non fosse possibile consente l'inserimento in una comunità familiare. È una grande conquista sociale il fatto che il sistema sociale italiano si sia dotato di strumenti diversificati a favore dei bambini e che il ricorso all'inserimento in comunità sia giustamente un intervento circoscritto solo ad alcune specifiche situazioni, nelle quali a un certo momento non è possibile pensare ad altro.

Da servizi educativi a percorsi educativi

Il sistema dei servizi, sia dell'Ente pubblico sia del Terzo Settore, nel tempo si è organizzato per rispondere ai bisogni dei bambini, dando vita a «servizi specialistici», in linea con il processo di frammentazione degli interventi che ha interessato progressivamente tutto il sistema dei servizi sociali⁽⁸⁾. Esistono così i servizi di educativa domiciliare, i servizi affidi e le reti di famiglie affidatarie, i servizi delle comunità educative nelle loro diverse forme, comprese quelle diurne.

I servizi sociali preposti alla tutela solitamente hanno il compito di compiere una valutazione dei bisogni del bambino per poi rivolgersi a chi eroga i servizi, richiedendo uno specifico intervento.

7 | A tal riguardo, si veda il recente manifesto *Cinque buone ragioni per dire basta alle ideologie sulla pelle dei bambini che non possono vivere all'interno della propria famiglia*, promosso da Agevolando, CISMAL, CNCA,

CNCM, Progetto Famiglia, SOS Villaggi dei bambini.
8 | Olivetti Manoukian F., *Rilanciare un codice socio-educativo*, in «Animazione Sociale», 274, 2013.

Abbiamo così bambini «adatti» all'intervento domiciliare, all'affido familiare, all'inserimento in comunità. A sua volta, quest'ultima categoria si articola in sottocategorie: bambini adatti alle comunità educative, alle comunità familiari, alle case famiglia, alle comunità diurne, alle comunità terapeutiche.

Sorge una domanda: un sistema di questo tipo, ingessato sin dalla fase di valutazione, che tende a collocare un bambino entro una categoria di servizio, corrisponde realmente a quello di cui c'è bisogno? È in grado di rispondere ai problemi dei bambini?

Siamo convinti che la risposta sia negativa e che questo sistema smentisca uno dei principi chiave a cui si ispirano gli interventi sociali, ossia la centralità della persona. Questo principio ci dice che ogni persona è una realtà in *continua evoluzione* e ciò che siamo in grado di conoscere oggi della sua situazione potrebbe essere cambiato domani. Il primo grande cambiamento di prospettiva, allora, è passare da un sistema che offre dei *servizi* a un sistema in grado di proporre *percorsi educativi*, itinerari progettuali in cui le biografie dei bambini possano dispiegarsi nella loro pienezza e non sacrificarsi alle logiche e alle organizzazioni dei servizi in cui sono collocati. Parlare di percorsi educativi significa, quindi, valorizzare il fatto che le svolte, i snodi, le difficoltà, che ogni bambino incontra nella sua vita, non sono solo eventi da contenere ma occasioni di vita da valorizzare.

Da un punto di vista operativo, ciò può significare che in una prima fase progettuale potrebbe essere opportuno inserire un bambino in una comunità, ma che in una fase successiva potrebbe essere più efficace passare a un inserimento solo diurno o a

un sostegno a casa tramite un intervento domiciliare o a un affido familiare. L'avvio potrebbe, in realtà, avvenire al contrario, con un intervento domiciliare, al seguito del quale si evidenzia la necessità, per un tempo definito, di proseguire con un inserimento in comunità, per poi ritornare a un intervento domiciliare.

Verso una valutazione continua e partecipativa

Il sistema che stiamo proponendo richiede un cambiamento profondo rispetto alle modalità con le quali si procede alla valutazione della situazione del bambino.

Diversi sono gli elementi da considerare. Innanzitutto è necessario superare l'idea che sia possibile una diagnosi e una prognosi iniziale, già di per sé difficile in campo medico. Crediamo che nessuna professionalità, soprattutto da sola, sia in grado di svolgere una funzione di questo tipo e, soprattutto, che nessuno possa accontentarsi di decidere un intervento a partire da un'impressione istantanea o circoscritta temporalmente.

Questo ci dice che è opportuno passare a un'idea di valutazione come processo continuo, ricorsivo, non circoscritto a una singola fase iniziale, ma parte integrante di tutto il processo di intervento. A questo riguardo si può parlare di valutazione *partecipativa e tras-formativa*⁹⁾, in grado, cioè, di formare e tras-formare continuamente i soggetti coinvolti, le loro ipotesi di intervento e le loro pratiche.

Di chi è compito la valutazione

Parlare di valutazione partecipativa pone il problema su chi debba partecipare a questa

9 | Serbati S., Milani P., *La tutela dei bambini*, Carocci, Roma 2013.

valutazione. Poiché il nostro approfondimento ha come obiettivo una riflessione sul ruolo dei professionisti che concorrono alla realizzazione degli interventi con i bambini e con le loro famiglie, rimandiamo al testo citato di Serbati e Milani (2013) riguardo la scelta e la necessità di coinvolgere le famiglie nel processo valutativo.

Il superamento di un'idea di valutazione esclusivamente diagnostica, porta con sé anche il superamento dell'idea che, vi possano essere dei professionisti cui *a priori*, per ruolo o per tipo di professionalità, sia attribuito questo compito. Si tratta invece di entrare in una logica di co-valutazione in cui diversi professionisti, con il loro specifico sguardo, contribuiscono a creare un quadro della situazione che, per definizione, rimane provvisorio, costantemente sottoposto al vaglio critico.

Il convergere di quattro dimensioni

Ma il cambio di prospettiva che proponiamo vuole spingersi oltre, fino all'idea di comprendere all'interno dell'équipe di valutazione multi-professionale anche i soggetti cui è stato chiesto, in via del tutto ipotetica, di realizzare l'intervento.

Chi lavora a contatto con le realtà che gestiscono i servizi per i bambini conosce molto bene le difficoltà che questi operatori si trovano a vivere quando, ad esempio, realizzando un inserimento di un bambino in una comunità (lo stesso vale per un intervento di educativa domiciliare), avviano il progetto senza conoscere direttamente il bambino e la sua famiglia, ma solo tramite una relazione scritta dal servizio sociale di riferimento o una valutazione psicologica o, al massimo, dopo qualche breve colloquio prelimina-

re. In queste situazioni il progetto parte da informazioni spesso parziali, prevalentemente di natura socio-psicologica. Manca lo sguardo educativo, che è spesso escluso dal processo valutativo. Infatti i «servizi valutano, giudicano, relazionano. Fa parte del loro mandato professionale. Ora il problema è che, servizi giudicanti sono poco valorizzanti delle potenzialità. Dalle esperienze emerge l'indicazione ai servizi di transitare da valutatori a valorizzatori»⁽¹⁰⁾, postura professionale che dovrebbe essere tipica delle professioni educative.

Immaginiamo invece un sistema nel quale, dopo una valutazione preliminare fatta dal servizio sociale competente, si avvii una vera e propria fase di valutazione in cui, tramite il «fare educativo» si costruiscano, nella relazione con il bambino e la sua famiglia, le premesse per la definizione di un progetto credibile, condiviso tra le varie parti coinvolte. Progetto, che sarà l'esito del convergere dei diversi sguardi e delle diverse letture – pensiamo ad almeno quattro dimensioni: sociale, psicologica/psichiatrica, educativa e familiare – verso una direzione, seppur provvisoria, condivisa da tutti.

Una prospettiva di questo tipo implica che le realtà educative di accoglienza si dotino, però, di un'organizzazione interna adeguata a tale scopo e di professionalità preparate a lavorare in *team* con altri professionisti dei servizi e a contribuire al processo di valutazione con propri strumenti per poi partecipare alla costruzione del progetto.

Da servizi separati a un sistema di percorsi

Lo scenario che stiamo tratteggiando richiede alle realtà del Terzo settore che finora

10 | Camarlinghi R., d'Angella F., Pedroni M., *Per servizi che valorizzano le reti informali*, in «Animazione

Sociale», 270, 2013, p. 78.

hanno offerto dei servizi educativi per i bambini e per le loro famiglie di avviare un profondo processo di trasformazione. Se esse devono attivarsi per dare il proprio contributo al percorso valutativo, questo non basta, se poi ciò che viene messo a disposizione sono dei servizi educativi separati e senza nessuna integrazione tra loro, costruiti e organizzati a partire dall'idea del «bambino adatto a...».

Il passaggio da servizi educativi a percorsi educativi implica l'organizzazione di un sistema di proposte in grado di trasformarsi e adattarsi in maniera estremamente flessibile, in base all'evoluzione dei progetti educativi. Proviamo a esemplificare.

« Poniamo che per Alberto sia stato pensato un iniziale percorso di inserimento in una comunità educativa. I genitori hanno accettato di iniziare un lavoro parallelo di sostegno alla loro genitorialità, con l'aiuto di un educatore che viene a casa loro e cura il collegamento con la scuola frequentata da Alberto. Dopo sei mesi, si creano le condizioni per un passaggio di Alberto a una presenza, solo diurna, in comunità, mentre continua l'intervento educativo domiciliare, in modo particolare, nelle ore in cui Alberto rientra a casa. Inizia anche ad affiancarsi una famiglia di appoggio, che sosterrà i genitori in questo processo di riunificazione familiare. Nel corso dell'intervento si presentano alcune difficoltà, per cui è necessario che Alberto, per tre sere alla settimana, rimanga a dormire in comunità. Riprende un intenso lavoro con i genitori da parte dell'educatore domiciliare e della famiglia di appoggio per sostenerli nello sforzo di riappropriarsi delle competenze genitoriali. In tal modo, nel corso di altri sei mesi, è possibile un pieno rientro di Alberto a casa. L'educatore domiciliare continuerà, per altri tre mesi, a sostenere il nucleo, poi concluderà il suo intervento, mentre come riferimento per la famiglia rimarrà la famiglia di appoggio. »

Un intervento così articolato è possibile se chi realizza l'intervento educativo non

solo è in grado di agire in maniera flessibile, ma riesce ad articolare i propri interventi in un unico sistema, cosa impossibile se si trattasse di servizi rigidamente distinti, non integrati. L'esperienza di Alberto è stata possibile solo perché la realtà del Terzo settore non aveva un servizio di educativa domiciliare distinto dalla comunità educativa e distinto dalla gestione di una rete di famiglie di appoggio, ma un unico sistema organizzato per accompagnare l'evoluzione del progetto e del percorso di vita di Alberto e dei suoi genitori.

La centratura sul legame familiare

In tutti questi anni il sistema di tutela dei bambini è stato rigidamente organizzato sulla base di una precisa distinzione: al servizio sociale dell'ente pubblico il compito di lavorare con la famiglia, alle comunità il compito di lavorare con il bambino.

Come sappiamo, questo modello ha prodotto risultati per niente soddisfacenti. La scarsità di risorse economiche e la probabile inadeguatezza o l'insufficienza degli strumenti utilizzati⁽¹¹⁾ sono tra le cause di queste difficoltà.

A nostro avviso, però, non è stato ancora affrontato il nocciolo del problema, ossia la distinzione di competenze che ha escluso, fino ad adesso, la possibilità di chiedersi se esiste uno specifico contributo che le comunità educative possono offrire al lavoro con le famiglie di origine dei bambini.

Facendo riferimento, nuovamente, al Quaderno 55 del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza⁽¹²⁾, al 31/12/2010 il motivo principale d'ingresso dei bambini e degli adolescenti

11 | Tuggia M., *Il lavoro «disturbato» dalla famiglia d'origine*, in *Dare cittadinanza all'ambiente d'origine*,

Cooperativa Adelante, Bassano del Grappa 2009.
12 | Belotti V., *op. cit.*, 2014.

nei servizi residenziali è, in assoluto, *l'inadeguatezza genitoriale*: si parla del 32% delle situazioni. Il che porta a dire che, almeno per questa parte della popolazione di bambini inseriti in comunità, gli allontanamenti sono riconducibili a problemi riferibili non ai bambini o a problematiche specifiche dei genitori, ma a cause riconducibili allo *spazio relazionale* tra genitori e figli. Inoltre, la maggior parte della letteratura internazionale converge nell'evidenziare che uno dei fattori predittivi di successo dell'allontanamento è «che l'intervento di separazione, dalla famiglia di origine, sia accompagnato da un progetto di riunificazione familiare, attivato sin dall'inizio del progetto»⁽¹³⁾.

Ora, se è vero che le competenze genitoriali si apprendono e che la genitorialità è un costruito con diverse dimensioni, ci sembra di poter affermare che questo è lo spazio, specifico d'intervento che le comunità educative possono assumere nei confronti dei genitori. Spazio che può aiutare a evitare che il tempo della separazione, «invece di essere uno spazio-tempo di pensiero-elaborazione», rischi di «sancire una frattura insanabile del legame genitori-figli»⁽¹⁴⁾.

Alcune condizioni per l'azione

Il cambio di prospettiva può realizzarsi solo se si verificano determinate condizioni:

- si superi definitivamente la rigida distinzione di competenze tra ente pubblico e Terzo settore su questo ambito e quindi si riconosca alla comunità di un intervento specifico, non surrogabile con altri interventi di natura sociale o clinica, nella consapevolezza che, «è il non lavorare con i genitori,

il lusso che non ci si può permettere»⁽¹⁵⁾;

- il sistema di protezione/tutela dei minori e il sostegno alla genitorialità non siano più considerati «due ambiti distinti, regolamentati da riferimenti legislativi diversi, che hanno storie e radici diverse, che perseguono obiettivi diversi, ecc.»⁽¹⁶⁾;

- il Terzo settore si doti di strumenti per realizzare questo tipo di intervento e avvii percorsi formativi per il personale educativo per attrezzarlo a occuparsi di sostegno alla genitorialità o, più in generale, di educazione familiare;

- le comunità educative evitino il più possibile di sostituirsi ai genitori nello svolgimento delle funzioni genitoriali, ma attuino specifici interventi verso i genitori per rinforzare le loro competenze o per acquisirle, dove fossero assenti o carenti;

- data la modifica del *focus* dell'intervento dal bambino al legame tra il bambino e i genitori, le comunità educative ri-modulino tempi e spazi di lavoro per poter realizzare questo tipo di intervento;

- il processo di riunificazione familiare sia programmato contestualmente all'inserimento dei bambini e degli adolescenti in comunità, senza attendere l'avvio di questo percorso e senza presupporre un'emergere spontaneo, volontaristico, di nuove disponibilità genitoriali.

Rientro in famiglia e ricongiungimento familiare

Solitamente, di fronte a una proposta di questo tipo, si avanzano alcune perplessità: da un lato, si dice che per molti bambini o adolescenti non è e non sarà mai possibile un rientro in famiglia; dall'altro, si sottolinea

13 | Milani P. et al., *Il quaderno di PIPPI. Teorie, metodi e strumenti per l'implementazione del programma*, Il Becco Giallo, Padova 2014.

14 | Camarlinghi R., d'Angella F., Pedroni M., *Per una tutela dei bambini in quanto figli*, in «Animazione

Sociale», 267, 2012, p. 45

15 | Favalaro M., *Dare senso all'allontanamento oggi in Italia*, in «Animazione Sociale», 267, 2012, p. 51.

16 | Milani P. et al., *op. cit.*

Lavorare per la riunificazione familiare è attivare un intervento programmato, presente durante tutto il processo e costantemente rivisto in base alla possibilità di salvaguardare il legame possibile tra il bambino e la sua famiglia.

che, oltre a quel 32% di situazioni il cui motivo di inserimento è riconducibile all'inadeguatezza genitoriale, ve ne sono molti altri che presentano diversi e più gravi problemi. A queste critiche si può rispondere evidenziando che esiste una grande confusione tra l'idea di rientro in famiglia e il concetto di ricongiungimento familiare. In nostro aiuto può essere utile andare a rispolverare la definizione di ricongiungimento familiare proposto da A. N. Maluccio⁽¹⁷⁾ ancora nel 1994 e introdotta in Italia fin dal 2012⁽¹⁸⁾:

« La riunificazione è un processo programmato, volto a riunificare bambini assistiti fuori dall'ambito familiare con le loro famiglie, utilizzando diversi servizi e diverse forme di sostegno per i bambini, le loro famiglie, i genitori affidatari o altre persone coinvolte. Ha lo scopo di aiutare ciascun bambino e ciascuna famiglia a raggiungere e conservare in ogni momento il miglior livello possibile di riunificazione, sia che esso consista nel pieno rientro del bambino nel sistema familiare oppure in altre forme di contatto (per esempio, le visite o gli incontri) che si fondino sulla conferma della piena appartenenza del bambino alla sua famiglia. »

Al di là quindi della possibilità o meno del pieno rientro in famiglia, lavorare per la ri-

unificazione familiare significa attivare un intervento programmato, presente durante tutto il processo e costantemente rivisto in base alla possibilità di salvaguardare il miglior legame possibile tra il bambino e la sua famiglia, utilizzando creativamente servizi, strumenti e dispositivi che possono essere messi in campo. È un cambio di prospettiva quello che attende di essere realizzato. Appare evidente che si aprono nuovi e inediti spazi di intervento professionale.

Verso un intervento «interno-esterno»

« Assistiamo, di questi tempi, agli esiti narcisisti della cultura nata alla fine degli anni Ottanta che ha investito anche le professioni, curvando gli interventi unicamente sulla questione della relazione educativa, dimenticando che essa si esprime all'interno di una più ampia situazione sociale, culturale e politica e trascurando di considerare che gli interventi educativi hanno una dimensione di gruppo o comunitaria, di cui occorre tener conto ed entro la quale e per la quale occorre educare⁽¹⁹⁾ »

La citazione di Lorena Milani ci introduce nella quinta proposta di cambiamento di prospettiva per le comunità. È innegabile che, in questi ultimi trent'anni, tanto si è lavorato, discusso e investito per sviluppare e rinforzare le capacità relazionali degli educatori, nella convinzione che questo fosse il loro principale strumento educativo d'intervento. È altrettanto evidente che, se da un lato questo ha portato a innalzare le qualità relazionali degli educatori e a un'attenzione alla cura del clima relazionale e degli ambienti fisici delle comunità, dall'altro ha portato a una «curvatura» degli in-

17 | Maluccio A. N., Warsh R., Pine B. A., *Teaching family reunification*, The Child Welfare League of America, Washington DC 1994, p. 3.

18 | Canali C., Colombo D. A., Maluccio A. N., Milani P., Pine A. B., Warsh R., *Figli e genitori di nuovo insie-*

me. La riunificazione familiare. Guida per apprendere dall'esperienza, Fondazione Zancan, Padova 2001.

19 | Milani L., *Collettiva-Mente. Competenze e pratiche per le équipe educative*, SEI, Torino 2013, p. 24.

terventi, eccessivamente centrati su ciò che avviene all'interno delle comunità stesse e, in particolare, nella relazione interpersonale tra educatore e bambini o adolescenti. Potremmo dire che, alle quattro brutte e grandi mura dei vecchi istituti per l'infanzia, si sono sostituite altre quattro belle e piccole mura delle comunità.

Per proseguire nel percorso di de-istituzionalizzazione degli interventi a favore dei bambini, è giunto il momento di abbattere una di queste quattro mura e iniziare un ricco interscambio con l'ambiente.

Perché questo cambio di prospettiva?

Proviamo a evidenziare i motivi che dovrebbero spingere al cambio di prospettiva.

- Ciascuno di noi è quello che è, non solo per le scelte che ha fatto, non solo perché ha avuto quella mamma e quel papà, ma per le relazioni con persone e ambienti di vita che nel tempo si è costruito: questo vale anche per i bambini e gli adolescenti in comunità. Non si capisce per quale motivo essi dovrebbero avere dei rapporti esclusivi con gli educatori della comunità, come se questi fossero sufficienti.

- Anche le comunità e i servizi hanno bisogno di liberarsi del «mito del buon genitore»⁽²⁰⁾ lottando contro un'idea di educazione centrata sulla relazione interpersonale, il senso di onnipotenza e l'impeto salvifico che a volte colpisce gli educatori, la delega da parte della società di occuparsi *in toto* dei problemi che nascono nei territori; un'idea di comunità educativa, intesa come famiglie e ambienti buoni e nutrienti.

- Interagendo l'ambiente si possono moltiplicare le risorse per l'intervento e quindi essere più efficaci, a volte a costo quasi zero.

20 | Tuggia M., *Non di solo mamma e papà vivono i figli*, Armando, Roma 2008.

Numero 10/2014

narcomafie

L'INFORMAZIONE LIBERA PER CONTRASTARE LA CRIMINALITÀ E I POTERI CORROTTI

L'EDITORIALE

Che cosa non funziona nell'antimafia
di Livio Pepino

I GIORNI DELLA CIVETTA

Brevi di mafia
di Manuela Mareso

LOTTA ALLA 'NDRANGHETA

Le ruspe della legalità
di Chiara Albano

GIORNALISMO E MAFIE

Quale reputazione per un mafioso omicida
di Redazione

INCHIESTA 416 BIS AL NORD

di Massimo Brugnone

- Buche nel percorso
- Criminali di fama
- La 'ndrangheta c'è e si vede, ma...
- Quando la minaccia è mafiosa

ALTA RISOLUZIONE

Torino, rifugiati all'ex Moi
Foto di Flavia Aste e Matteo Montando
Testo di Csmr - Ex Moi

SEGNALIBRO

Per la giustizia sociale
di Luigi Ciotti

Abbonamento annuo
Italia € 30 - Sostenitore € 50
Estero € 70 - Edizione digitale € 15
cop 155101 intestato a GRUPPO ABELE PERIODICI
corso Trapani 95 - 10141 Torino
Ufficio abbonamenti
tel. 011 3841046 - fax 011 3841047
Redazione
tel. 011 3841082
redazione@narcomafie.it
www.narcomafie.it

• Come affermano Paola Milani e Marco Ius, per ogni bambino sono possibili altri «attaccamenti»:

« La ricerca sulla resilienza e la teoria degli attaccamenti multipli aiutano a pensare che un bambino, a cui manca la base di attaccamento sicura o che la perde improvvisamente, può trovare nel corso della sua esistenza altre possibilità di formare attaccamenti leggeri con altri adulti. Sono le stelle della costellazione che vengono in aiuto al bambino e che gli permettono di costruire un'identità integrata a dispetto delle difficoltà vissute. Non è lo sviluppo ideale, ma è un certo sviluppo, nonostante tutto.⁽²¹⁾ »

• La comunità non deve occuparsi di cose che possono fare altri e forse farlo meglio.
 • La comunità, prima o poi, deve esaurire la sua funzione e lasciare una situazione in cui il bambino/ragazzo e, dove possibile, anche la sua famiglia, possano continuare autonomamente il loro percorso di crescita. Questo quinto cambio di prospettiva ci porta a dire che la comunità, nel favorire il percorso resiliente dei bambini e degli adolescenti e delle loro famiglie, non deve pensarsi solo come un «soffiatore d'anima» o «tutore di resilienza», come Boris Cyrulnik⁽²²⁾ definisce tutti coloro che, nel corso della vita di un bambino, lo aiutano a vivere nonostante il suo trauma. Deve invece pensarsi anche come ricercatrice nell'ambiente di vita del bambino (non necessariamente quello d'origine) 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. Mettersi al servizio richiede di abbassare il proprio potere, di accettare il proprio limite,

di riconoscere che le proprie competenze possono essere più utilmente messe in gioco nell'attivare/mobilizzare processi sociali, che permettano a individui/famiglie di superare l'isolamento, di ritessere legami e costruire relazioni che siano disponibili nella concretezza della vita quotidiana.⁽²³⁾ »

La collaborazione è la quarta mura

Alle comunità educative bastano tre mura, perché la quarta è già offerta dalla collaborazione con gli altri professionisti, dalla relazione con la famiglia d'origine dei bambini e dalle risorse presenti nell'ambiente. In questo vi è la possibilità di alleggerirsi ma anche di aumentare la propria efficacia d'intervento. È un'opportunità, che richiede alle comunità di farsi promotrici di quella che Franca Olivetti Manoukian chiama la «con-vocazione di più attori sociali» affinché i diritti dei bambini trovino una «legittimazione orizzontale nei territori, là dove quotidianamente vivono e crescono»⁽²⁴⁾.

Per continuare a proteggere il futuro dei bambini e delle loro famiglie, anche tramite le comunità educative, è necessario che le istituzioni pubbliche da una parte smettano di sottrarre, progressivamente e a completa insaputa dell'opinione pubblica, le risorse necessarie al mantenimento del welfare, dall'altra invertano decisamente la rotta per considerare quello con i bambini e gli adolescenti con alle spalle storie difficili investimento prioritario per il futuro del Paese.

Marco Tuggia, pedagogista e formatore, è membro di LabRief - Laboratori di ricerca e intervento in educazione familiare) all'Università di Padova: marco.tuggia@gmail.com

21 | Milani P., Ius M., *Sotto un cielo di stelle. Educazioni, bambini e resilienza*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2010.

22 | Cyrulnik B., *Il dolore meraviglioso*, Frassinelli, Milano 2010; Cyrulnik B., *I brutti anatroccoli. Le paure*

che ci aiutano a crescere, Frassinelli, Milano 2002.

23 | Camarlinghi R., d'Angella F., Pedroni M., *art. cit.*, 2013, p. 79.

24 | Olivetti Manoukian F., *art. cit.*, p. 68.