

SECONDA STELLA

INTERVENTI PER LA RILEVAZIONE, LA PREVENZIONE E LA PRESA IN CARICO DI MINORI VITTIME DI ABUSO SESSUALE E MALTRATTAMENTO, DELLE LORO FAMIGLIE E DEGLI ADULTI PROTETTIVI DI RIFERIMENTO

A cura di

Matteo Boldrini, Eleonora Bartoli, Petra Filistrucchi

GRUPPO DI RICERCA

Matteo Boldrini, Assegnista di Ricerca LUISS Guido Carli

Eleonora Bartoli, Psicologa Artemisia

*Petra Filistrucchi, psicoterapeuta, Coordinatrice Progetto Seconda Stella,
Vicepresidente Artemisia*

Giuseppe Aversa, Portavoce Minori abbandonati dallo Stato a Il Forteto

Paola Perazzo, Coordinamento Pedagogico Fondazione Opera Santa Rita

Lorenzo Carlotti, Direttore Tecnico per le comunità a dimensione familiare di Arnera

SOGGETTO FINANZIATORE: Dipartimento per le politiche della Famiglia-
Presidenza del Consiglio dei ministri

SOGGETTO RESPONSABILE: Associazione Artemisia APS

PARTNER: Fondazione Santa Rita, Arnera Società Cooperativa Sociale, Comune di
Firenze e Società Della Salute di Firenze, Società della Salute Mugello, Regione
Toscana-Direzione Innovazione Sociale

Sommario

PREMESSA	3
INTRODUZIONE	5
1.	5
2.	7
3.	10
PRIMA PARTE	13
L'ANALISI QUANTITATIVA	13
1.	13
2.	13
3.	19
SECONDA PARTE	22
L'ANALISI QUALITATIVA	22
1.	22
1.1 IL PROFILO DEGLI INTERVISTATI	24
2.	26
2.2 L'APPLICAZIONE DEL MODELLO BIOECOLOGICO ALL'ANALISI TEMATICA DELLE INTERVISTE	27
3.	28
3.1 MICROSISTEMA. LE RELAZIONI INTERNE ALLA COMUNITÀ	28
3.2 MESOSISTEMA. LE RELAZIONI TRA MICROSISTEMI	36
3.3 L'ESOSISTEMA. IL SISTEMA DEI SERVIZI	39
3.3 IL MACROSISTEMA	47
TERZA PARTE	52
DISCUSSIONE E CONCLUSIONI	52
1.	52

Premessa

Il progetto *Seconda stella. Interventi per la rilevazione, la prevenzione e la presa in carico di minori vittime di abuso sessuale e maltrattamento, delle loro famiglie e degli adulti protettivi di riferimento* si è proposto di tracciare un nuovo percorso affinché la «cattiva stella» possa diventare una «seconda stella», ovvero un'altra opportunità, una nuova chance. «Seconda Stella» ha proposto un modello di presa in carico psicosociale dei minori abusati, delle loro famiglie e degli adulti protettivi di riferimento, finalizzato ad avviare un percorso nuovo, in discontinuità con il trauma subito.

Il progetto Seconda Stella, confermando la convinzione che solo un approccio integrato possa consentire di ottimizzare le risorse esistenti e di incrementare l'efficacia delle azioni messe in campo, avendo come obiettivo ultimo la cura dei bambini, delle bambine e degli adolescenti vittime di abuso sessuale, ha inteso rafforzare specifiche componenti della rete locale multidisciplinare e interistituzionale, attuando un modello di presa in carico centrato sulla riparazione degli effetti a breve, medio, lungo termine dell'abuso e del maltrattamento, sostenendo gli adulti prossimi e rafforzando le competenze della rete dei servizi.

Nella rete dei servizi, un focus particolare e preminente riguarda la progettazione e la realizzazione delle attività formative che ha coinvolto gli educatori delle comunità residenziali per minorenni, riconoscendone il ruolo professionale di adulti prossimi e significativi nei confronti dei ragazzi/e accolti e la centralità nel percorso di rilevazione, protezione e riparazione. Pertanto, la presente pubblicazione descrive l'indagine svolta con gli educatori delle comunità minorili e con le ragazze e i ragazzi che hanno avuto esperienza dei servizi di accoglienza residenziale per minorenni, per rilevare i bisogni formativi degli educatori, al fine di ideare dei percorsi formativi a essi rivolti.

Prima di addentrarsi nell'indagine, è doveroso introdurre il contesto entro il quale il Progetto Seconda Stella e l'indagine si situano, riportando dapprima i dati relativi ai minorenni esposti a maltrattamenti e abusi in Italia e accolti nelle comunità, per poi introdurre brevemente le ripercussioni post-traumatiche dell'esposizione a ESI, che sottendono la necessità di adottare un approccio informato sul trauma, e il modello teorico di riferimento che ha guidato l'impostazione dell'indagine, l'analisi dei dati e l'interpretazione dei risultati. Successivamente saranno esposte l'indagine quantitativa preliminare (parte prima) e l'indagine qualitativa (parte seconda), per poi concludere con una sintesi e discussione dei risultati emersi.

Introduzione

1. Il contesto di riferimento e i dati

Nel 2021, l’Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza, con il Coordinamento Italiano dei Servizi contro il Maltrattamento e l’Abuso all’Infanzia (CISMAI) e Terre des Hommes ha pubblicato la *II indagine nazionale sul maltrattamento dei bambini e degli adolescenti in Italia* (AGIA, 2021), con dati aggiornati al 31 dicembre 2018, con il fine di aggiornare la fotografia sui fenomeni di maltrattamento e abuso all’infanzia nei termini della loro estensione territoriale, delle tipologie di maltrattamento esperite e l’eventuale presenza di forme di maltrattamento multiple, il genere, la nazionalità e l’età dei minorenni, e le misure d’intervento adottate dai Servizi in loro tutela, oltre che l’origine della segnalazione e la durata della presa in carico da parte del Servizio Sociale. In base ai dati forniti dai Servizi Sociali su un campione di 196 Comuni, è emerso che dei 401766 minorenni in carico al Servizio Sociale, 77493 (equivalente a 193 minorenni ogni 1000 in carico ai Servizi) lo sono a causa di maltrattamenti. Da questi dati deriva che su 1000 bambini residenti in Italia, 9 sono vittime di maltrattamento. L’entità del fenomeno, tuttavia, purtroppo non si esaurisce ai dati ufficialmente rilevati. Sappiamo bene che i maltrattamenti e gli abusi sono un fenomeno ampiamente sommerso, che non sempre arriva all’attenzione dei Servizi, ed è difficile pertanto farne una stima esatta.

Un altro dato che permette di rappresentare il contesto entro il quale si situa il Progetto *Seconda Stella* riguarda i numeri dell’accoglienza di minorenni e neomaggiorenni all’interno di comunità residenziali. Risale al 2022 la pubblicazione della *Quarta raccolta dati sperimentale elaborata con le procure della Repubblica presso i tribunali per i minorenni* relativa al triennio 2018-2020 sulla tutela dei minorenni in comunità, un’indagine svolta dall’Autorità Garante per l’Infanzia e l’Adolescenza, grazie alla collaborazione delle procure

presso i tribunali per i minorenni, con l'obiettivo di monitorare la realtà delle persone di minore età accolte nelle strutture residenziali (AGIA, 2022). Nel 2020, le strutture residenziali sul territorio italiano hanno registrato 23122 minorenni ospiti, di cui 5285 Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) e 2745 neomaggiorenni. L'indagine ha rilevato che nel 78% dei casi, l'inserimento è avvenuto per via giudiziale, a seguito di provvedimento dell'Autorità Giudiziaria, nel 12% è stato consensuale, ovvero con il consenso degli esercenti la responsabilità genitoriale, e nel restante 10% è avvenuto a seguito di un allontanamento d'urgenza ex art. 403. In linea con la Legge 184 del 1983, così come aggiornata al 2001, l'inserimento in una struttura residenziale per minorenni è ritenuto l'alternativa residuale da mettere in atto in *extrema ratio* qualora il minore sia temporaneamente privo di un ambiente familiare idoneo e non si disponga in alternativa della possibilità di un affidamento familiare (prioritariamente intrafamiliare o, altrimenti, extrafamiliare). Il collocamento in strutture residenziali è quindi normato dagli articoli 330 c.c. e 333 c.c., e dalla procedura d'urgenza già menzionata dell'articolo 403 c.c., recentemente modificato nell'ambito della riforma della giustizia civile, Legge 206/2021, o Riforma Cartabia). I tre articoli concordano nello stabilire l'allontanamento del minore e il temporaneo collocamento in comunità quando i genitori causano un serio pregiudizio al minore e a seguito di condizioni di abbandono morale o materiale e/o grave pregiudizio o pericolo per la loro sicurezza fisica o mentale all'interno nella loro famiglia. In altre parole, i minorenni sono collocati in strutture residenziali a seguito di gravi Esperienze Sfavorevoli Infantili (ESI) e importanti traumi interpersonali che pregiudicano il loro sviluppo e la loro salute psicologica e fisica (Felitti et al., 1998).

2. Il funzionamento post-traumatico in seguito a Esperienze Sfavorevoli Infantili: l'importanza di adottare un approccio informato sul trauma

Nel 1998, Vincent Felitti e il suo gruppo di ricerca del Center for Disease Control and Prevention pubblicarono un articolo che per la prima volta metteva in luce le ripercussioni a lungo termine di alcune esperienze potenzialmente traumatiche precoci, non solo sulla salute mentale, ma anche sulla salute fisica e sulla probabilità di adottare comportamenti a rischio nell'intero ciclo di vita. Nell'articolo coniarono un termine che è diventato di uso comune per i professionisti del settore: Adverse Childhood Experiences, spesso usato nell'acronimo ACE nella letteratura internazionale, o Esperienze Sfavorevoli Infantili (ESI) nella sua traduzione italiana. In quel primo studio, gli autori individuarono 10 tipologie di esperienze sfavorevoli infantili, riconducibili a 3 macro-categorie: gli abusi (fisici, psicologici e sessuali), la trascuratezza (fisica e emotiva), e le disfunzioni domestiche (la violenza assistita, l'incarcerazione di un caregiver o altro adulto significativo, l'uso di sostanze nell'ambiente domestico, la presenza di un caregiver o altro adulto significativo con psicopatologie, incluso il tentato suicidio, o ancora il divorzio e la separazione). Successivamente, altre avversità sono state aggiunte a quelle inizialmente proposte, poiché anch'esse fonte di stress potenzialmente soverchiante per i bambini, sebbene non radicate nelle relazioni di attaccamento: il bullismo, la violenza di comunità, i disastri naturali, esperienze di guerra o come rifugiati, assistere a atti terroristici (es. Koita et al., 2018). Oltre ad aver offerto un nome per nominare queste esperienze, la rilevanza dello studio di Felitti e colleghi risiede anche nell'aver riconosciuto le ESI come le cause fondamentali di morbidità e mortalità nella vita adulta, con ripercussioni sulla salute che si estendono a lungo termine ad un prezzo inestimabile per la sanità e per la società. Esse rappresentano infatti uno dei fattori di rischio maggiormente associati alle principali determinanti di morte prematura in età adulta (tra cui patologie cardiache, diabete, o

obesità) e l'esposizione a ESI è predittiva di comportamenti disfunzionali e sintomi psicopatologici sia nel breve che nel lungo periodo (Felitti et al., 1998; Kelly-Irving et al., 2013).

Felitti e i colleghi non furono certo i primi però a rilevare gli effetti deleteri delle ESI: già nel 1962, Kempe aveva portato l'attenzione della comunità scientifica sulla nota sindrome del bambino percosso, mentre a Judith Herman nel 1992 va il merito di averne riconosciuto la complessità dei segni traumatici, non esaustivamente descritti dai criteri diagnostici (prioritariamente riferiti agli adulti) del disturbo da stress post-traumatico (PTSD) dell'allora vigente terza edizione del DSM, e di avere per prima proposto di parlare di sindrome da stress post-traumatico complesso. Da allora, solo nel 2018 la diagnosi di PTSD Complesso è stata riconosciuta ed inclusa nell'ultima versione dell'ICD-11, a differenza del DSM che ancora non la prevede.

Verificandosi cronicamente nel tempo, nel contesto di relazioni significative di attaccamento, nel corso dello sviluppo di importanti strutture anatomiche e funzioni cognitive, emotive e sociali, le ESI espongono il minorenne a un trauma interpersonale con importanti ripercussioni sul funzionamento sociale, psicologico e biologico (D'Andrea et al., 2012). Nelle ESI gli adulti che dovrebbero essere protettivi per il minore si rivelano invece la fonte stessa della minaccia, ricoprendo il duplice ruolo, paradossale e confusivo, di fonte di pericolo/paura e di protezione/rassicurazione. I presupposti per la creazione di legami di attaccamento positivi sono così minacciati e la fiducia di base verso un mondo prevedibile e verso esseri umani come benevoli è disconfermata (Janoff-Bulmann, 1992). Di fronte a delle modalità di accudimento spaventanti, imprevedibili e insensibili dei propri bisogni, il bambino è esposto a un maggiore rischio di sviluppare dei legami di attaccamento disorganizzati e di interiorizzare delle rappresentazioni mentali (modelli operativi interni) del mondo e delle relazioni come malevoli e di sé come colpevole e privo di valore (REF).

Oltre a pregiudicare il sistema di attaccamento, le ESI incidono sullo sviluppo anatomico e fisiologico del circuito deputato a reagire alla minaccia, con conseguenti alterazioni funzionali nella sua attivazione e nella regolazione della risposta agli stimoli potenzialmente minacciosi, che, in presenza di modelli operativi attraverso i quali il bambino interpreta la realtà circostante come imprevedibile e malevola, finiscono per essere numerosi (anche quando non lo sono realmente) (REF). Tali alterazioni ricadono e si manifestano in altre aree del funzionamento degli adolescenti e dei bambini che hanno subito un trauma, che tendono a faticare maggiormente nella capacità di regolare le proprie esperienze affettive, fisiologiche, comportamentali e relazionali (Kisiel et al., 2014), e che, in presenza di determinate circostanze che fungono da riattivatori traumatici, potranno mettere in atto delle risposte disfunzionali.

Adottare con i minorenni un approccio informato sul trauma significa riconoscere che l'esposizione cronica a esperienze avverse nell'infanzia può avere effetti pervasivi sullo sviluppo del bambino (van der Kolk, 2005), e che molti sintomi, spesso fraintesi e attribuiti a una serie di diagnosi cliniche come il disturbo oppositivo provocatorio, il disturbo della condotta, la depressione o l'ansia (Zelechoski et al., 2013), rappresentano piuttosto l'espressione dei loro tentativi di minimizzare le minacce e regolare il disagio emotivo (van der Kolk, 2005).

Come menzionato nel paragrafo precedente, i minorenni accolti nelle strutture residenziali o in adozione solitamente hanno storie pluri-traumatiche di ESI e sono ad alto rischio di manifestare difficoltà emotive e comportamenti disfunzionali (Baglivio et al. 2014; Litrownik

et al., 2005; Logan-Greene et al., 2017; Renner et al., 2020), tra cui comportamenti aggressivi, comportamenti sessualizzati, autolesionismo, fughe, etc. Leggere questi comportamenti in una chiave informata sul trauma permette di comprenderne le motivazioni

sottostanti, di validare il vissuto dei minorenni, di riconoscere gli elementi del contesto che possono fungere da riattivatori traumatici e di sostenere il minorenne nella ricerca di strategie più funzionali per far fronte a tale attivazione. Ciò richiede un lavoro sinergico e integrato, in cui l'intero sistema si muova in una direzione riparativa del trauma.

3. Il modello bioecologico dell'intervento

Le ESI rappresentano un fallimento dell'ambiente di sviluppo mediamente prevedibile del minorenne (Cicchetti e Valentino, 2015) che coinvolge tutti i livelli del contesto, dai più prossimali ai più distali, mettendo gravemente a rischio le sue traiettorie di sviluppo. Pertanto, un intervento efficace con i minorenni deve coinvolgere tutti i livelli del sistema ecologico che possono attivarsi in qualità di risorse protettive.

Il modello bioecologico dello sviluppo (Bronfenbrenner, 1979; 2005; Bronfenbrenner & Morris, 2007) assume che lo sviluppo umano si svolga attraverso processi di interazioni sempre più complesse tra l'individuo (la persona) e i contesti in cui è inserito, nel tempo. Tali contesti sono organizzati in una serie di sistemi interconnessi ed interdipendenti, organizzati in una struttura concentrica dai più prossimali ai più distali all'individuo (posto al centro), ognuno dei quali esercita un'influenza sugli altri e sullo sviluppo. I cinque sistemi identificati dal modello bioecologico sono il microsistema, il mesosistema, l'esosistema, il macrosistema e il cronosistema (che non è stato oggetto della nostra indagine, ma che verrà brevemente esposto per completezza di informazione).

Il sottosistema più prossimo al bambino è il microsistema, che si riferisce al sistema di relazioni, ruoli e attività di cui una persona ha esperienza in un determinato contesto. A questo sistema afferiscono tutte le relazioni di cui il bambino fa esperienza direttamente, tra cui, per esempio, le relazioni familiari e amicali, la classe (con compagni e insegnanti), la squadra o il gruppo sportivo, le relazioni tra pari e con gli educatori in comunità.

Le relazioni e le interazioni tra gli ambienti in cui il bambino opera (come la casa, la scuola che frequenta, o la comunità in cui è accolto) definiscono il mesosistema. Rappresenta un incontro di microsistemi, l'interconnessione tra due o più microsistemi in cui la persona partecipa direttamente. Le interazioni tra gli ambienti in cui il bambino è parte attiva possono influenzare il modo in cui il bambino funziona e si sviluppa all'interno di ogni singolo ambiente.

Lo sviluppo di un bambino è influenzato anche dalle strutture sociali formali ed informali, che non necessariamente interagiscono direttamente con la persona, ma che influenzano i microsistemi. Questo livello, l'esosistema, comprende il sistema dei servizi, tra cui, per esempio, il servizio sociale, il servizio sanitario, l'autorità giudiziaria, la scuola e la comunità.

Inoltre, anche la cultura, le politiche e i sistemi di credenze che esistono all'interno del quadro sociale generale in cui il bambino è inserito (ovverosia, il macrosistema) esercitano un impatto sullo sviluppo, incidendo su, ed essendo a loro volta influenzate da, gli altri sistemi.

Oltre a questi un ultimo sistema identificato nel modello bioecologico è il cronosistema, che si riferisce al tempo come fattore nel cui corso il bambino e gli altri livelli dell'ecosistema si modificano.

Per quanto riguarda l'occorrenza delle ESI e le conseguenze che esse possono implicare sullo sviluppo, ogni livello del sistema è costantemente attraversato da fattori più o meno stabili di rischio, che aumentano quindi la probabilità che le ESI si verifichino e/o che abbiano effetti deleteri sullo sviluppo, e da fattori compensatori, protettivi che ne diminuiscono la probabilità di occorrenza e riducono il rischio di maladattamento. Gli effetti delle ESI sullo sviluppo, infatti, non sono lineari e deterministici, bensì si osserva una multifinalità nelle traiettorie evolutive. Pertanto, obiettivo dell'intervento con i minorenni con ESI è mettere in moto i fattori compensatori, protettivi, mantenendo il superiore e preminente interesse del minorenne al

centro per innescare un processo riparativo del trauma. Questo richiede di sostenere il minorente nel suo intrapsichico, ricostruendo la sua storia e aiutandolo a comprendere e dare un senso al suo funzionamento post-traumatico, ma richiede altresì di sostenere il microsistema, rafforzando le competenze genitoriali dei genitori protettivi, l'esosistema, incrementando le competenze professionali degli educatori delle comunità e dei professionisti dei servizi di tutela, e il macrosistema, promuovendo una cultura e delle politiche che siano consapevoli degli effetti post-traumatici delle ESI.

PRIMA PARTE

L'analisi quantitativa

1. Introduzione

Uno degli obiettivi centrali che il Progetto Seconda Stella si è posto è stato quello di sviluppare le competenze della rete dei servizi riguardo alla lettura e gestione dei comportamenti disfunzionali di minorenni con esperienze infantili sfavorevoli.

Il primo passo verso questo obiettivo si è concretizzato in un'indagine quantitativa e qualitativa per inquadrare lo stato dell'arte delle comunità per minorenni sul territorio toscano e nazionale e per approfondire i bisogni formativi delle educatrici e degli educatori che accolgono, stanno in relazione, ed accompagnano bambine, bambini e adolescenti nel loro percorso fuori casa e verso l'autonomia.

Dapprima è stata svolta un'indagine quantitativa attraverso un questionario diffuso online sul territorio nazionale, a cui ha fatto seguito un approfondimento qualitativo attraverso interviste nelle comunità per minorenni della Toscana.

2. Il questionario

Il questionario consisteva in 41 domande, di cui 31 domande a scelta multipla e 10 domande aperte. Le prime domande comprendevano le informazioni sociodemografiche ed indagano attraverso item a scala Likert le caratteristiche organizzative della struttura, la loro esperienza professionale con comportamenti disfunzionali, i principali tipi di comportamenti problematici da loro incontrati nel corso della loro carriera e la loro esperienza di difficoltà in relazione a questo tipo di comportamenti. La seconda parte del questionario chiedeva di

approfondire con le domande aperte l'esperienza e le difficoltà delle educatrici e degli educatori e la loro percezione rispetto ai propri bisogni formativi.

Hanno preso parte all'indagine online 248 educatrici (72,2% F) ed educatori, di cui circa la metà operativ* sul territorio toscano e la restante metà in altre regioni d'Italia. Per quanto riguarda il profilo degli intervistati (Figura 1), emerge un quadro ben delineato. La maggior parte dei rispondenti (72,2%) sono donne, relativamente giovani (due terzi hanno meno di 40 anni, con un picco nella fascia d'età 30-39), con un livello di istruzione molto elevato (l'84% possiede una laurea o un titolo post-laurea) e con una significativa anzianità di servizio (il 35% ha più di 10 anni di esperienza). Tuttavia, la distribuzione dell'anzianità di servizio è piuttosto equilibrata: un terzo dei rispondenti ha tra uno e cinque anni di esperienza, mentre i restanti si dividono quasi equamente tra coloro con un'anzianità tra cinque e dieci anni (18%) e coloro con meno di un anno di esperienza (14%). Complessivamente emerge il profilo di un operatore tendenzialmente giovane (minore di 40 anni), donna, con una formazione generalmente medio-alta e/o con una esperienza particolarmente lunga (più di dieci anni) oppure all'interno di questa professione da meno di cinque anni.

Tabella 1. Caratteristiche sociodemografiche del campione di educatrici e educatori che hanno preso parte al questionario.

	N	%
Genere		
Femmina	179	72,2
Maschio	69	27,8
Età		

	N	%
20-29	61	24,6
30-39	86	34,7
40-49	73	29,4
50 o più	28	11,3
Titolo di studio		
Licenza media	5	2
Diploma	35	14
Laurea o superiore	208	84
Esperienza professionale		
Inferiore a 1 anno	35	14
Tra 1 e 5 anni	82	33
Tra 5 e 10 anni	44	18
Maggiore di 10 anni	87	35
Qualifica professionale		

	N	%
Addetto/a all'assistenza di base	10	4
Educatore/Educ atrice Professionale	142	57
Tecnico/a dell'animazione socio- educativa	15	6
Coordinatore/C oordinatrice	61	25
Psicologo/a	5	2
Altro	15	6
Ruolo professionale		
Addetto/a all'assistenza di base	10	4
Educatore/Educ atrice professionale	134	54
Educatore/educa trice sanitario/a	10	4
Tecnico/a	12	5

	N	%
dell'animazione socio-educativa		
Psicologo/a	40	16
Altro	40	16
Regione in cui è situata la struttura		
Toscana	126	51,2
Fuori Toscana	122	48,8

La percentuale dei rispondenti è rimasta costantemente sopra il 90% durante la parte iniziale del questionario, quella a carattere più quantitativo, evidenziando un elevato interesse per le tematiche trattate. Tuttavia, nella seconda parte del questionario, si è registrato un forte calo del tasso di risposte, un risultato prevedibile dovuto a due fattori principali.

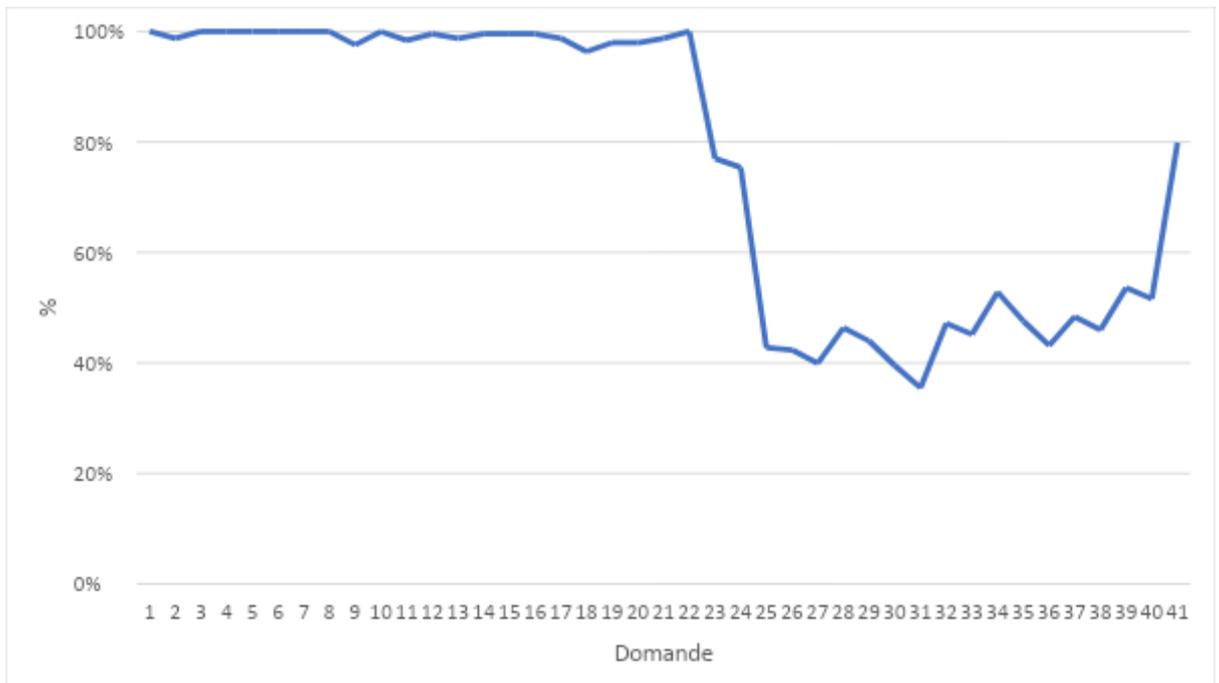
In primo luogo, le domande aperte hanno un effetto affaticante poiché richiedono uno sforzo maggiore rispetto alle domande chiuse, obbligando gli intervistati a riflettere su una situazione e poi a scriverne i dettagli. Le domande aperte sono tipicamente utilizzate in indagini qualitative piuttosto che in survey o questionari, a causa della difficoltà nel produrre un numero elevato di risposte o dati statisticamente rilevanti. Non sorprende, quindi, che il calo delle risposte sia coinciso con l'introduzione delle prime domande aperte. Gli intervistati hanno risposto facilmente alle domande chiuse iniziali, ma hanno trovato le domande aperte più impegnative.

In secondo luogo, le domande aperte trattavano argomenti più sensibili, come situazioni di pericolo e la loro descrizione, che richiedevano un ulteriore sforzo emotivo per ricordare e ricostruire la situazione, rendendo più difficile rispondere.

È importante sottolineare che le risposte ottenute alle domande aperte non sono di "minor valore" a causa del numero inferiore di risposte. Al contrario, queste risposte hanno fornito una base di riflessione cruciale per la formulazione delle domande aperte nella fase qualitativa successiva dell'indagine.

Infine, si è osservata una forte ripresa del tasso di risposta con l'ultima domanda aperta relativa alle carenze formative, indicativo di un particolare interesse dei rispondenti su questo tema.

Figura 1. Andamento del tasso di risposta alle domande del questionario



3. Risultati del questionario

3.1 Caratteristiche organizzative della struttura. Per quanto riguarda la dimensione professionale, sono stati esplorati vari aspetti, tra cui il ruolo professionale, la qualifica, la frequenza delle riunioni di equipe e l'orario in cui si svolgono (se durante l'orario di lavoro o meno), la presenza di una supervisione e il numero di minori ospitati. In relazione agli aspetti di carriera, sia in termini di ruolo (Figura 2.1) che di qualifica professionale (Figura 2.2), la maggior parte dei rispondenti appartiene alla categoria degli educatori (57% per il ruolo e 54% per la qualifica).

Dal punto di vista del ruolo professionale, la seconda categoria più rappresentata è quella degli psicologi (16%), seguita da varie figure professionali che non si identificano chiaramente con nessuna delle categorie fornite. In termini di qualifica professionale, la seconda categoria più rappresentata è quella dei coordinatori (circa un quarto del campione).

Per quanto riguarda le riunioni di equipe, la maggior parte dei rispondenti (74,6%) le svolge settimanalmente, seguiti da quelli che le svolgono mensilmente o bisettimanalmente (11,3%). Inoltre, oltre il 70% dei rispondenti ha indicato che queste riunioni si svolgono principalmente durante l'orario di lavoro, mentre una minoranza (27,4%) ha dichiarato che si tengono al di fuori di esso.

Per quanto concerne la supervisione, meno del 20% dei rispondenti ha dichiarato di non avere una supervisione o di non ritenerla efficace, mentre oltre l'80% ha indicato di averla (il 44,4% ha dichiarato di avere una supervisione esterna e il 36,3% una supervisione interna). Infine, per quanto riguarda i minori ospitati, la media dei minori accolti nelle strutture degli operatori è di circa 10 minori, con punte molto alte (sopra i 30) ma anche molto basse (4-5 minori). Il quadro numerico dei minori ospitati non riflette fedelmente la situazione reale nelle strutture, poiché un numero maggiore di rispondenti da una determinata struttura (dato che non possiamo rilevare per garantire l'anonimato delle risposte) può influenzare i risultati in una

direzione o nell'altra. Tuttavia, fornisce una rappresentazione abbastanza affidabile dell'ambiente in cui gli operatori lavorano.

3.2 Esperienze di comportamenti disfunzionali. Per quanto riguarda comportamenti disfunzionali messi in atto dai minorenni accolti in struttura, la quasi totalità del campione (95%) riferisce di averne fatto esperienza nel corso della propria carriera, e di essersi trovato in situazioni di pericolo per il minore (73%), per sé stessi* (57%), o per le altre persone presenti (68%). Quasi la metà (45%) del campione riporta di essersi trovato in situazioni di pericolo per la struttura.

Tra i comportamenti maggiormente osservati, le educatrici e gli educatori riportano comportamenti autolesionistici (36%) ed aggressivi (34,8%), seguiti da comportamenti sessualizzati (23,1%), fughe (1,1%) ed altro. Le condotte aggressive risultano essere i comportamenti con cui le educatrici e gli educatori riportano di trovarsi maggiormente in difficoltà (71,1%), seguite dai comportamenti autolesionistici (18,5%) e sessualizzati (4,4%). Il 59% degli intervistati ha riferito che la propria formazione abbia inciso molto o sia stata fondamentale nella gestione della situazione di pericolo, il 74% ha dichiarato di aver sperimentato una qualche forma di senso di impotenza o di inutilità nel corso della situazione di pericolo, e circa il 70% ha ritenuto di avere una carenza formativa.

Di fronte a comportamenti disfunzionali, le educatrici e gli educatori riferiscono che avrebbero bisogno di natura individuale e strutturale (come l'affiancamento di altri colleghi in turno, più personale), sistemica (interventi più tempestivi delle forze dell'ordine, maggiore supporto psicologico, maggiore presenza dei Servizi), e formativi (supervisione educativa, strumenti per gestire la situazione, strumenti per leggere le situazioni a rischio). Le risposte mettono in luce da una parte una prospettiva di "azione nell'emergenza", che si focalizza prevalentemente sul momento in cui il comportamento è in atto e l'operatore si trova a doverlo

contenere, escludendo nella maggior parte dei casi una prospettiva preventiva e continuativa nel tempo. Dall'altra parte comincia già da queste risposte ad emergere un senso di solitudine e sovraccarico delle educatrici e degli educatori.

SECONDA PARTE

L'analisi qualitativa

1. Introduzione

L'analisi quantitativa di dati raccolti mediante un questionario permette senza dubbio di fornire una rappresentazione più strutturata ed organizzata del fenomeno oggetto di indagine. Tuttavia, proprio per queste sue caratteristiche essa risulta limitata nella capacità di comprendere a fondo la prospettiva dei singoli soggetti e le ragioni che spiegano determinanti comportamenti. In sintesi, essa è in grado di fornire una sintesi numerica precisa e quantificabile, ma senza addentrarsi nei contenuti, risultando in questo vincolata dall'eccessiva rigidità della raccolta dati.

Per ovviare a questi limiti e in un certo senso cercare di bilanciare i difetti di un metodo con i pregi di un altro, l'analisi quantitativa effettuata con il questionario presentato nelle pagine precedenti è stata integrata con una fase qualitativa susseguente, in una sorta di disegno della ricerca di tipo mixed method esplicativo sequenziale, in cui le dimensioni emerse dal questionario sono state poi esplorate in maniera qualitativa.

L'intento è quello di fornire una rappresentazione il più possibile a 360° delle difficoltà e dei bisogni formativi degli educatori in cui la loro prospettiva viene utilizzata per approfondire quelle necessità emerse dall'indagine preliminare.

Inoltre, a questo proposito, coerentemente con le finalità di fornire una rappresentazione quanto più possibile approfondita e sfaccettata, si è scelto di non limitare l'approfondimento qualitativo solamente agli educatori, ma di allargarlo anche a un campione di Care-Leavers (C-

L). La scelta è risultata coerente con la volontà di non limitarsi semplicemente ad una ricostruzione delle difficoltà e dei bisogni formativi come espressione delle necessità degli educatori, ma di riuscire a integrarvi anche il punto di vista dei ragazzi, provando così a fornire una rappresentazione il più completa possibile dell'impatto di questi processi nella vita della comunità.

Per quanto riguarda le tecniche, lo strumento che è sembrato più opportuno utilizzare è stata l'intervista semistrutturata, in ragione del suo buon compromesso in termini di direttività e standardizzazione. Essa infatti garantisce, in ragione delle sue caratteristiche, il massimo grado di versatilità, praticità e adattabilità, in grado di consentire l'estrazione più ampia possibile di informazioni da parte dell'intervistatore, facilitando contestualmente l'emersione del punto di vista dell'intervistato.

L'intervista semi-strutturata, pur partendo da una base di domande identica per ciascun soggetto, consente di adattare l'intervista sulla base delle risposte ricevute dagli intervistati, consentendo di anticipare domande nel caso in cui determinati temi siano già emersi nel corso della risposta ad un'altra domanda, oppure di approfondire specifici argomenti che possono risultare di particolare interesse per l'indagine.

Ai fini della ricerca sono state costruite due tracce differenti, una per gli operatori e una per i Care-Leavers (C-L). Le due tracce sono state strutturate naturalmente in maniera diversa per i due diversi tipi di intervistato; tuttavia, sono state pensate per essere in qualche maniera "speculari", esplorando i diversi temi oggetto dell'indagine da due prospettive differenti, ossia quella dell'educatore e quella del ragazzo. Le tracce sono state costruite sulla base dei risultati della ricerca quantitativa preliminare e si sono articolate su un nucleo di domande legate alle difficoltà incontrate di fronte ai comportamenti disfunzionali, all'impatto che essi hanno avuto sulla comunità (sugli operatori ma anche sui ragazzi) e alle risorse che consentirebbero una più efficace lettura, comprensione e risposta a questi comportamenti.

La parte centrale è stata preceduta da alcune domande introduttive, volte a mettere a suo agio l'intervistato, a raccogliere informazioni biografiche sul suo percorso personale e professionale, e ad approfondire le caratteristiche del contesto in cui lavora.

Infine, la traccia si conclude con alcune domande finali, relative alla relazione con i colleghi e alla presenza della supervisione per quanto riguarda gli educatori, e alle caratteristiche professionali richieste agli operatori, per quanto riguarda i C-L.

1.1 Il profilo degli intervistati

La somministrazione delle interviste è stata preceduta da una fase pilota, in cui la traccia di intervista è stata proposta ad alcuni intervistati identificati attraverso contatti personali. Questa fase si è rivelata necessaria per verificare l'efficacia complessiva della traccia, la facilità di comprensione delle domande da parte degli intervistati, la non ripetitività dei temi trattati, la loro coerenza e anche per valutare effettivamente il possibile range di durata reale. Dopo questa fase, eseguite le necessarie modifiche alla traccia, è iniziata la vera e propria somministrazione.

Date le premesse finalità di natura esplorativa e la non necessità di trarne delle considerazioni generalizzabili, si è optato per una modalità multipla di selezione degli intervistati affidandosi sia ai contatti pregressi con le realtà oggetto dell'indagine, sia a contatti con soggetti che avevano precedentemente partecipato all'indagine quantitativa, sia a forme di campionamento a valanga, in cui a ciascun intervistato venivano chiesti dei contatti per il proseguimento dell'indagine.

Complessivamente, sono stati intervistati 34 soggetti, di cui 20 educatori e 14 C-L.

Le Tabella 2 illustra il profilo formativo degli educatori che hanno preso parte all'intervista. Non sono state rilevate altre caratteristiche socio-demo

Le interviste sono state effettuate tutte tra giugno e dicembre 2023, hanno avuto una durata media di circa 53 minuti, con un minimo di 25 e un massimo di un'ora e 49 minuti. Tra

i due tipi di intervista non vi sono differenze particolarmente significative né in termini di durata media (54 minuti per gli educatori, 52 per i C-L), né in relazione alla durata minima e massima (rispettivamente 32 minuti e 1 un'ora e 49 per gli educatori e 25 minuti e un'ora e 47 per i C-L).

Le interviste sono state svolte prevalentemente a distanza attraverso la piattaforma Zoom e tutti gli intervistati hanno prestato il proprio consenso alla registrazione, dopo essere stati informati che le interviste sarebbero state utilizzate solo per le finalità dell'indagine e in maniera tale da non rendere possibile l'identificazione dell'identità dell'intervistato. A questo fine, tutte le interviste sono state anonimizzate.

Per quanto riguarda il profilo degli educatori, coerentemente con le finalità della ricerca, è stato riportato anche l'ultimo titolo di studio conseguito e il relativo ambito di riferimento. Rispetto al campione selezionato nell'indagine quantitativa, nel campione oggetto di intervista risultano leggermente sovrarappresentati i titoli di studio superiori, con ben 17 intervistati su 20 (85% del totale) che possiedono almeno la laurea.

Per quanto riguarda l'ambito di studi, si osserva una maggioranza relativa di percorsi all'interno della laurea in Servizio Sociale (6 educatori su 20, il 30%), seguiti da quelli in Scienza dell'Educazione (25%), Psicologia (15%) e infine da Lettere e Filosofia (rispettivamente il 5% ciascuno).

Tabella 2. Profilo formativo degli educatori

	N	%
Titolo di studio		
Diploma	3	15
Laurea	17	85
Ambito scientifico- disciplinare		
Psicologia	3	15
Servizio sociale	6	30
Scienze dell'educazione	5	25
Lettere e filosofia	2	10
Altro (Diploma o N.R.)	4	20

2. L'analisi delle interviste

Le interviste sono state condotte da tre intervistatrici e due intervistatori. Uno dei due intervistatori è stato presente a tutte le interviste con i Care Leaver, in quanto lui stesso esperto per esperienza.

Le interviste sono state interamente trascritte verbatim e sottoposte ad un'analisi tematica ricondotta al modello bio-ecologico dello sviluppo di Urie Bronfenbrenner (1979; 2005).

Applicato al contesto delle comunità residenziali per minorenni, il modello bioecologico guida e permette di valutare l'intervento con i minorenni (per esempio, Palareti et al., 2006; Palareti et al., 2012).

2.2 L'applicazione del modello bioecologico all'analisi tematica delle interviste

Dopo una prima complessiva lettura di tutte le interviste, tre intervistatori hanno individuato e discusso i principali temi emergenti, afferenti a ciascun sistema del modello bioecologico.

I temi sono stati formulati in modo ampio e comprensivo, in modo da cogliere qualitativamente le diverse prospettive sulle stesse tematiche sia nelle interviste degli educatori che in quelle dei care-leaver. Una sintesi delle tematiche individuate è riportata nella Tabella Y.

Microsistema. Per quanto riguarda il microsistema, nelle trascrizioni sono stati individuati gli stralci che riportavano il clima relazionale all'interno della comunità, e nello specifico nelle relazioni tra minorenni e educatori/educatrici.

Mesosistema. Per quanto riguarda l'incontro tra microsistemi, che compone il mesosistema, sono stati rilevati gli estratti relativi ai rapporti tra la comunità e le famiglie d'origine dei minorenni accolti, e tra la comunità e le famiglie affidatarie o adottive.

Ecosistema. Sono stati inclusi nell'ecosistema i contenuti relativi al sistema dei servizi. In particolare, l'analisi tematica si è concentrata sui servizi sociali, incluse le relazioni dirette tra i minorenni e gli assistenti sociali, e sulle caratteristiche strutturali e organizzative del sistema residenziale di accoglienza.

Macrosistema. Nel macrosistema sono confluiti gli estratti relativi alla cultura in cui il minore è immerso. In questo sistema abbiamo incluso, da una parte, le “lenti” con cui le educatrici e gli educatori leggono ed interpretano la realtà della comunità, inclusi i comportamenti disfunzionali dei minorenni accolti, d’altra parte gli aspetti relativi al background formativo delle figure professionali che operano nelle strutture, che contribuisce a plasmare tali lenti.

3. Risultati

3.1 Microsistema. Le relazioni interne alla comunità

Il tema delle relazioni tra l’educatore e i ragazzi ospiti della comunità emerge - in maniera prevedibile - in tutte le interviste, sebbene in forme e modalità differenti.

Nella prospettiva degli educatori, la costruzione di una relazione con i ragazzi costituisce uno degli aspetti centrali dell’attività, cercando di dare vita a uno scambio a carattere bidirezionale che favorisca la presa in considerazione tanto dei punti di vista degli educatori, quanto di quelli dei minorenni. Questo passaggio emerge con particolare forza ad esempio nello stralcio seguente:

“Valuto di avere una grande tenuta del gruppo dei ragazzi e delle ragazze cioè ci parlo tanto e cerco di far capire loro quello che è il mio pensiero e sono pronta ad accogliere il loro; quindi, sono curiosa anche di quello che mi vanno a raccontare, e quindi e cerco di renderli partecipi come gruppo (...)”.

Tuttavia, parallelamente, emerge anche come questo tentativo di costruzione di una relazione di gruppo non venga fatta risalire a una serie di competenze acquisite all’interno

di un processo formativo o di professionalizzazione, ma come risultato di una inclinazione dovuta a percorsi personali informali, come sottolineato nel seguente estratto:

“Quando mi sono iscritto a lettere ho dato anche un esame di antropologia culturale, quello è stato un primo aiuto. A livello pratico io avevo fatto già l'animatore in parrocchia per una sorta di, come tipo dei campeggi che però non venivano fatti con le tende ma in delle strutture; quindi, ero già un pochino abituato da quel punto di vista a lavorare con ragazzi un po' più giovani. [...] Raramente una formazione mi permette di sviluppare una competenza operativa diretta nel fare quello che faccio, però quasi tutte le formazioni mi permettono innanzitutto di staccare la testa da tutto - sennò come in tutti i lavori rischia di essere alienante - e quindi di riflettere un pochino sul nostro senso, sul significato del nostro lavoro, sulle modalità e poi su noi stessi magari.”

Il tema della relazione assume una centralità particolare proprio nelle risposte fornite dai C-L. Specificatamente, alcuni intervistati hanno evidenziato in maniera parallela l'importanza della costruzione di una relazione autentica in cui siano ascoltati e partecipi delle decisioni che li riguardano:

“Spiegare una decisione già presa secondo me non ha senso, non ne stai parlando con me, non ne stai discutendo con me, non mi stai chiedendo cosa mi fa sentire, cosa vorrei o cosa non vorrei; poi magari non è accontentabile il mio pensiero ma se tu prendi una decisione, più o meno buona che sia, e poi me lo comunichi come se mi dovesse andare bene a prescindere secondo me non ha senso, non è questo il lavoro (...)”.

In questo stralcio, ad esempio, l'intervistato sottolinea la necessità di una costruzione della relazione, che favorisca la partecipazione del ragazzo e l'espressione della sua prospettiva, evitando al contempo la percezione di una separazione tra gli educatori e i ragazzi.

Il tema della separazione è infatti un altro tema ricorrente nelle interviste. Alcuni intervistati evidenziano come determinanti comportamenti e atteggiamenti da parte degli educatori possano indurre la percezione della presenza di due fazioni distinte - quella degli educatori e quella dei ragazzi appunto - in contrapposizione.

I rischi di questa percezione risultano ben evidenti nell'estratto di un'intervista ad uno dei C-L:

“Questa cosa è sempre venuta fuori nei cerchi che facevamo e secondo noi ragazzi era sempre uno spalleggiarsi continuo tra educatori e mai guardare il problema di fondo che c'è e dire all'educatore “sì okay magari hai sbagliato, chiedigli scusa, magari non è stato il massimo il tuo comportamento”, questa cosa non c'è mai stata, mai.”

Al di là del caso di specie qui considerato dal ragazzo, cioè l'assenza di prese di posizione esplicite di un educatore verso un altro, volte a indurre questo a chiedere scusa a un ragazzo per il suo comportamento, si evidenzia come nella prospettiva del C-L gli educatori costituiscano un gruppo separato, una fazione distinta che “si spalleggia”, contrapposta ai ragazzi nelle dinamiche della comunità.

Questa percezione si accentua nel rapporto con i servizi (come vedremo in seguito) e contribuisce a un senso di impotenza in cui la sua prospettiva, il suo punto di vista, non viene né ascoltato, né tanto meno richiesto.

Uno degli intervistati afferma:

“Loro [gli educatori] appoggiavano sempre il pensiero dell’assistente sociale; quindi, io l’ho sempre presa nel culo (...). Poi magari sì, nel piangere stai lì, mi fai due coccole, cerchi di tirarmi su il morale, ma non è cambiato nulla. Quindi sì a livello di coccole ok, stanno lì mentre piangi ma non è un tirar su di morale”.

Dall'estratto, nel quale la CL riferisce che gli educatori appoggiavano sempre il pensiero dell'assistente sociale, emerge il riconoscimento di un tentativo di sostegno emotivo da parte dell'educatore, che tuttavia risulta inefficace, in assenza di un reale ascolto del punto di vista della ragazza.

Gli intervistati affermano quindi il loro diritto alla partecipazione, e la necessità di una relazione, in cui possono esprimere il proprio punto di vista.

Questo senso di solitudine e di disinteresse viene accentuato dalla mole di lavoro burocratico richiesta agli educatori.

Un Care Leaver, intervistato proprio in merito al rapporto con gli educatori commenta:

“Perdono più tempo dietro ai faldoni con i fogli che dietro ai ragazzi.”

E prosegue: “Sul perdere più tempo con i ragazzi, molto più tempo di quello che si dedica loro nella quotidianità, in tutto; meno faldoni e più contatto. C’è bisogno perché la gente che arriva qui dentro ha delle mancanze enormi e se gliela privi anche qui dentro perché devi stare a scrivere il quaderno delle consegne è una palla. Io punterei tanto su questo. Poi secondo me il resto viene da sé, piano piano. Io punterei sul trovare uno spazio dedicato, se la mattina i

ragazzi sono a scuola, fallo la mattina; invece, anche il pomeriggio c'è chi è in ufficio a stampare e a fare, in riunione di qui e di là, no, dovrebbero stare più con noi”

Il ragazzo riconosce quindi che le pratiche burocratiche sottraggano del tempo alla relazione con i ragazzi, privandoli quindi del contatto di cui avrebbero bisogno.

Per questo, suggerisce di organizzare diversamente il tempo dedicato "ai faldoni", limitandolo il più possibile alle ore in cui i bambini e ragazzi sono a scuola.

Nella prospettiva dei ragazzi sembra quasi emergere la percezione di una “non inclusione” che si trasforma in un “non interesse”, che costituisce la strada più semplice da percorrere rispetto a quella maggiormente inclusiva. In maniera diversa i tre stralci presentati in sequenza sembrano confermare fortemente questa “solitudine” in cui si trovano i ragazzi. Contro questa percezione gli intervistati sembrano sviluppare un senso di rabbia, di frustrazione, di rassegnazione e di riduzione delle aspettative, nei confronti di questa situazione. Alla durezza delle parole del primo intervistato, si trova specularmente la risposta del secondo, che evidenzia come sia necessario sviluppare delle strategie di conoscenza diverse (rispetto alle persone che trovatisi di fronte) necessarie per il superamento della rabbia generata dalla mancanza di confronto e una sorta di rassegnazione che emerge dalle parole del terzo.

Al contrario, l'investimento di tempo e di energie nella costruzione di un rapporto viene giudicato in maniera estremamente positiva da parte dei ragazzi.

Nello stralcio che segue, un ragazzo, interrogato proprio in merito al rapporto intrattenuto con gli educatori, riconosce come vi sia stato un tentativo di comprensione del suo punto di vista, delle sue necessità, indipendentemente dall'attività o dalle modalità con cui esso è stato portato avanti:

“(...) Perché ci hanno perso del tempo, hanno perso del tempo nel parlare con me, hanno perso del tempo nell’ascoltarmi, hanno perso del tempo nel capirmi, nel fare le cose che mi piacevano fare, anche solo andare a prendere un caffè (...)”.

L’estratto appare particolarmente di effetto se confrontato alla conflittualità e alla durezza evocata dai due stralci precedenti. L’impegno di risorse e di tempo da parte dell’educatore nella costruzione del rapporto appare valutato particolarmente positivamente, contribuendo anche alla trasmissione di toni particolarmente distesi che trasmettono una forte sensazione di calma e di “sentirsi accolti”.

Nella narrazione emersa dai C-L si ritrovano poi un altro tema particolarmente e strettamente connesso con il precedente: quello della costruzione della fiducia.

La fiducia costituisce uno degli elementi essenziali di ciascun rapporto e gli intervistati evidenziano a più riprese le problematiche relative alla costruzione di un rapporto di fiducia tra educatore e ragazzi.

I C-L evidenziano come sia complicata la costruzione di un rapporto di fiducia con gli educatori, in particolare evidenziano come le condizioni strutturali legate all’organizzazione, alle problematiche relative al personale e al turnover degli educatori di riferimento rendano più complessa questa costruzione:

“No, io ne ho avuti tanti nel tempo. Nell’ultimo periodo, gli ultimi 4-5 anni, ho sempre avuto la stessa però prima è cambiata. All’inizio avevo uno, poi mi sono sviluppata quindi mi hanno passata ad una donna, poi questa donna è andata via quindi mi hanno passata ad un’altra donna che è rimasta incinta ed è andata in maternità. Quindi è sempre stato un po’... Non è sempre così, sono stata sfigata.”

L'intervista illustra come situazioni non necessariamente collegate rispetto alla relazione in senso stretto ne influenzano fortemente la natura. Specificatamente in questo il forte turnover dell'educatore di riferimento ha reso più complicato (se non impossibile) il consolidarsi di una relazione di fiducia con la ragazza.

L'intervistata prosegue approfondendo il tema dell'acquisizione (e della perdita) del rapporto di fiducia.

Interrogata in merito alla presenza di questi rapporti particolari la C-L esordisce: “No, perché tanto lo sai: lo dici ad uno e lo sanno tutti e poi magari hai tanto rapporto con il tuo referente, con gli altri non particolarmente perché uno è più timido, più chiuso, e magari lo dici ad uno e lo sanno tutti. Quindi poi magari ti trovi X educatore che viene e ti dice “come stai? Come va quella cosa?” e dici “ma scusa, io l’ho detto a te, perché devi andare a dirlo a tutti?”

E continua successivamente: “Già è difficile comunque affidarsi ad un educatore che non conosci che comunque si deve prendere un po’ in carico la tua situazione, è già un passo in avanti se il ragazzo viene da te e ti racconta, dovrebbe essere un po’ valutato cosa viene raccontato e cosa poter dire o meno in equipe.”

Secondo la ragazza, la mancanza di riservatezza costituisce un problema in grado di impedire lo sviluppo della relazione di fiducia con l'educatore. In particolare, essa sottolinea come il punto centrale sia rappresentato dal passaggio di confidenze fatte allo specifico educatore di riferimento (quello appunto con cui dovrebbe svilupparsi il rapporto di fiducia) che vengono poi trasmesse agli altri educatori, indebolendo così il rapporto. L'aspetto interessante è che questa mancanza di riservatezza non viene limitata semplicemente alla condivisione di confidenze, ma allargata anche a quanto viene detto nel corso delle riunioni di equipe.

Sostanzialmente dunque, nella prospettiva dell'intervistata, la condivisione delle informazioni tra educatori nel corso di queste riunioni che rappresenta una modalità ordinaria di scambio di informazioni rappresenta una sorta di "tradimento" di questa fiducia. In definitiva, per la ragazza lo spazio di "confidenze" al proprio educatore di riferimento rischia di comprimersi fino a sparire, in quanto trasmesse nel corso delle riunioni a tutta l'equipe degli educatori. Si tratta di un risultato particolarmente rilevante in quanto evidenzia come, per riuscire a mantenere un rapporto di fiducia con i ragazzi, deve essere implementata una modalità di gestione di questo tipo di informazioni, che pur nel rispetto della necessaria condivisione tra gli operatori, riescano a preservare il mantenimento di questa relazione educatore-ragazzo.

L'alternativa è la crisi di questo tipo di rapporto e l'incrinamento di questa fiducia, ben espresse dalle parole della ragazza: "Che poi venga detto così pesante perché magari trovi un rapporto di fiducia con quell'X educatore, l'educatore referente (che è giusto che ci sia), poi va a sbriciolarsi questa fiducia, poi alla fine non racconti più niente, racconti proprio il minimo indispensabile".

Infine, l'ultimo aspetto in relazione alla costruzione della relazione è legato alla all'utilizzo di modalità relazionali non appropriate e non professionali da parte degli educatori.

Questo aspetto è emerso in maniera molto significativa nello stralcio seguente: "Per esempio, magari ti dico che non ho voglia di fare i compiti e mi dici "però ieri sera avevi voglia di prendere e andare via", mi ricatti, mi rinfacci un pochino il mio prendere e andare via così".

In questo breve racconto, l'educatore mette in relazione due eventi non collegati (i compiti e la fuga) attraverso una modalità che non permette né di riflettere apertamente sul significato della fuga della sera precedente per la ragazza, né di riconoscere/accogliere la sua

mancanza di voglia di fare i compiti, facendo apparire i compiti come una punizione (piuttosto che come qualcosa con un valore educativo funzionale per la ragazza) e disinteressandosi dei motivi soggiacenti alla fuga. L'evento che può sembrare non particolarmente rilevante, lo è nelle sue conseguenze, in quanto da un lato rende difficile la costruzione di un rapporto emotivo tra l'educatore e il ragazzo, dall'altro finisce per aumentare il senso di solitudine dei ragazzi e trasmettere un'idea assolutamente non professionalizzata della professione di educatore.

Così continua la ragazza: “Anche lì non è proprio un granché, ma io sono molto sincera: secondo me a livello di prestanza sul lavoro alcuni ci sono, altri molto meno, di educatori. Non è un lavoro da tutti questo e secondo me ci dovrebbe essere un po' più di classificazione”.

Nella prospettiva dei ragazzi dunque, alcuni educatori, anche in seguito a comportamenti come quelli descritti precedentemente appaiono come privi di competenze e non professionalizzati.

Questo estratto finale sembra riassumere bene quanto detto fino ad adesso. Tralasciando la parte relativa alla classificazione, nella ricostruzione dell'intervistato emerge la consapevolezza che il mestiere dell'educatore presenta delle specificità proprie - ben espresse dall'affermazione “non è un lavoro come gli altri” - tra cui su tutte la capacità di costruire una relazione con i ragazzi che ne tenga in considerazione il punto di vista e non tralasci la dimensione emotiva di questi ultimi.

3.2 Mesosistema. Le relazioni tra microsistemi

Il secondo livello di analisi esplora i temi relativi al mesosistema, esaminando la prospettiva degli intervistati in merito alle relazioni tra i microsistemi con cui i minorenni si relazionano direttamente, e in particolare tra la comunità e la famiglia d'origine.

Diversamente dal caso precedente, in cui vi era una attenzione particolare dei C-L, in questo caso sono gli educatori stessi a presentare una forte attenzione.

In particolare, gli intervistati evidenziano come un momento particolarmente problematico per i ragazzi sia rappresentato dalla gestione dei rapporti con le famiglie di provenienza:

“Anche il ragazzino che va a fare gli incontri monitorati con i genitori, per dire, torna a casa la sera e 9 volte su 10 ha un momento di malinconia, piange oppure non lo so, per un nonnulla, gli fai così e inizia a piangere, piange ininterrottamente. É un po’ un modo anche per tirare fuori qualcosa, ma lì è solo una questione di emotività secondo me, l’emozione del fatto che io sono qui, voglio andare a casa e non ci posso andare, i miei sono a casa...”

Dalle interviste si osserva come il momento di ritorno dai familiari o comunque il loro incontro, costituisca un momento particolarmente intenso per i ragazzi. L’incontro con i familiari attiva nei minorenni emozioni molto forti, che spesso vengono espresse in maniera dirompente al ritorno in comunità, come emerge nell’estratto che segue:

“(...) i rientri a casa sono dei momenti molto forti per tutti i ragazzini: quando rientrano a casa e tornano in struttura è sempre un gran casino perché hanno da tirar fuori tanta rabbia, hanno da tirar fuori tanto nervoso, tanto disagio. (...) Cioè, i ritorni a casa e, in generale, comunque per esperienza da quel che ho visto, quando ritornano a casa e poi ritornano in struttura c’è sempre un momento catartico dopo grosso. O comunque c’è un voler tirar fuori e avere dinamiche un pochino di scontro perché sentono questa voglia di scontrarsi.”

In questo stralcio, l’educatore riconosce che le dinamiche “di scontro”, la “voglia di scontrarsi”, siano il risultato dell’esternalizzazione di emozioni intense attivate dall’incontro

con le famiglie, e mette quindi in luce l'importanza dell'educatore per contenerle e sostenere i bambini nella regolazione di tali emozioni.

Non sempre però gli educatori sembrano cogliere il carico emotivo dei contatti con le famiglie d'origine e le difficoltà che i minorenni possono riscontrare a gestire tale carico, che possono sfociare in comportamenti dirompenti e disfunzionali.

In certi contesti, tuttavia, questo momento di incontro può costituire l'interruttore non solo per momenti di emotività o anche di conflitto con gli educatori, ma di veri e propri comportamenti disfunzionali.

Inoltre, dalle interviste degli educatori emerge la percezione che nella prospettiva di molte famiglie, gli educatori e i servizi sociali siano coloro che hanno deciso di togliere il figlio alla famiglia e affidarlo alla comunità, senza considerare le motivazioni espresse nei decreti del Tribunale. Questo può alimentare la contrapposizione tra educatore e minorenne, alimentato dalla polarizzazione che si crea tra la famiglia d'origine e la comunità.

Un altro momento critico per il minorenne, in cui gli educatori esprimono difficoltà, è la transizione dalla comunità alla famiglia affidataria, come si evince dall'estratto che segue:

“Abbiamo altri due fratelli che sono da noi da 5 anni, gravissimo, e loro ora stanno, il loro progetto è molto chiaro: loro a settembre andranno affidati alla loro zia, però adesso stanno facendo su e giù zia-comunità. E quando loro facevano i fine settimana dalla zia e rientravano, perché l'organizzazione è un po' secondo me anche poco felice per loro perché, come funziona: loro vanno il fine settimana, tornano, il lunedì sera ci rivanno a dormire per poi tornare in comunità il martedì; il mercoledì tornano a dormire dalla zia, ritornano giovedì e poi venerdì ripartono, poverini. Anche loro, giustamente, vengono sballottati a destra e sinistra per riuscire a fare questa cosa in modo graduale ma secondo me non gli fa tantissimo bene perché poi,

giustamente, loro si sentono di stare dalla zia, da noi ci sono delle regole e loro si sentono ormai fuori da questa cosa e creano veramente un gran casino.”

Come nota l’educatore, la transizione nella famiglia affidataria - in questo caso dalla zia - provoca una sensazione di “sentirsi fuori” dalla comunità, dal suo mondo e dalle sue regole, che rende problematico il ritorno in comunità, causando quindi una maggiore pressione sui ragazzi e portando quindi ad una maggiore difficoltà di relazione. Nel caso specifico, inoltre, l’educatore fa notare come la stessa modalità con cui viene effettuata la transizione dalla comunità alla famiglia affidataria, graduale, ma lunga e stressante per il ragazzo - rischia di favorire ancora di più l’occorrenza di momenti di conflittualità in comunità.

La questione dei rapporti con le famiglie di provenienza viene sottolineata anche dai C-L, che invece sottolineano le criticità emerse nella gestione dei contatti con le famiglie.

“Per quanto riguarda la mia situazione e quindi dire se mi è stata utile o meno la comunità, mi è stata utile perché io venivo da una situazione degenerativa e avevo bisogno sicuramente di essere salvata e di stare in un posto sicuro, e questo si può definire un posto sicuro. Per quanto riguarda emotivamente parlando, fino ai 17, 16-17 anni non troppo bene perché secondo me, per quanto riguarda la mia situazione, non è stata gestita in maniera più consona ed utile a me e al ricongiungimento con la mia mamma”

Questa CL, per esempio, riconosce in questo estratto l’utilità e la necessità della comunità per averle offerto un contesto protettivo da una “situazione degenerativa”. Tuttavia, mette in luce anche la cattiva gestione del ricongiungimento con la madre (che nel prosieguo del racconto attribuirà all’assistente sociale, come vedremo nel paragrafo successivo relativo

all'esosistema), che, di fatto, si è trovata a fare da sola, senza un vero progetto che potesse sostenere il ricongiungimento, non appena diventata maggiorenne e uscita dalla comunità:

“Quindi in qualche modo è riuscita a negarmi il diritto di ricongiungermi con mia mamma e come io mi sono ricongiunta a mia mamma ora non è la maniera più sana e idonea che si poteva creare con l'affiancamento da parte degli educatori e assistenti sociali.”

3.3 L'esosistema. Il sistema dei servizi

Un ulteriore aspetto che si è deciso di trattare è relativo all'esosistema, nel quale abbiamo incluso, oltre alle relazioni con i servizi sociali, gli aspetti organizzativi e strutturali delle comunità, rilevanti nel sistema dei servizi residenziali per i minorenni.

Per quanto riguarda le relazioni con i servizi sociali, emerge nuovamente un senso di separazione tra i minorenni e i servizi sociali. Tuttavia, sebbene la percezione di tale separazione sia comunemente riportata sia dai CL che dagli educatori, si osservano nelle interviste punti di vista discordanti tra educatori e minori: mentre i primi, in alcuni estratti, esprimono il loro disaccordo con alcune delle decisioni degli assistenti sociali, i secondi percepiscono una sorta di “alleanza paternalistica” tra gli educatori e i Servizi, in cui a loro non è concesso di partecipare attivamente alle decisioni che li riguardano.

Invece, una care leaver, parlando degli educatori, dice: “(...) Loro appoggiavano sempre il pensiero dell'assistente; quindi, io l'ho sempre presa nel culo (...).”

e ancora: “Io non credo che un educatore possa dire "sì, la tua assistente sociale ha sbagliato”: è uno spalleggiare che purtroppo per figura, per tipo di lavoro, sei quasi obbligato moralmente a fare; poi magari non concordi su come è stata gestita la situazione ma non lo vai

a dire al ragazzo, credo che non sia una cosa corretta, mi alimenti e basta dicendomi sì sono d'accordo, è stata una testa di cazzo e non ha fatto il suo lavoro”

Si ripropone inoltre il tema della scarsa partecipazione dei minorenni nelle decisioni che li riguardano, ostacolato da un approccio paternalistico adultocentrico che tende a non considerare il punto di vista dei minorenni. Esemplicativo, a tale proposito, è l'estratto che segue: “Poi magari istintivamente sarebbero state delle scelte brutte, scelte fatte senza ragionamento, però è comunque un chiedermi dato che è la mia vita, è il mio vissuto e sono io qui dentro. Quindi è giusto che io sia partecipe di quello che viene scelto a tavolino con tutori, assistenti sociali, educatori e coordinatori vari”.

La Care Leaver si mostra consapevole del fatto che probabilmente, se avesse fatto le proprie scelte da sola, avrebbe potuto fare scelte “brutte”, “senza ragionamento”, ma in assenza di una sua partecipazione nelle scelte che la riguardavano trasmette un sentimento di prevaricazione che “tutori, assistenti sociali, educatori e coordinatori vari” hanno esercitato sulla propria autodeterminazione e sul proprio vissuto, ribadendo la centralità della partecipazione dei minorenni, in linea con il principio fondamentale della Convenzione sui Diritti dell'Infanzia ripreso dall'articolo 12, secondo il quale i bambini hanno il diritto di esprimere liberamente le proprie opinioni su argomenti che li riguardano e gli adulti sono tenuti ad ascoltarli e prenderli sul serio.

Uno stralcio particolarmente articolato, che affronta le numerose implicazioni della relazione con l'assistente sociale, è il seguente:

“Lei è una di quei soggetti che mi ha, con cui porto e ho portato rancore per tantissimo tempo. Lei per fini, non so di quale tipo, mi ha negato tante cose, tante cose per quanto riguarda la salute, il ricongiungimento con mia mamma, perché boh. Se vedi davanti a te una ragazzina

di 13 anni ribelle che magari ha bisogno di attenzioni, magari in un colloquio ti risponde male; mi vengono in mente delle scene dove magari è stata un anno con il dirmi “ok si fa il ricongiungimento con la mamma, si tolgono gli incontri protetti, ti si manda a casa il weekend”, questo per tanto tempo, poi arriva il momento decisivo e mi dice “no perché te ora ti stai comportando in questo modo, perché tua mamma questa cosa non ha finito di farla, deve ancora finirla, quindi è un no categorico, questa cosa non si può fare”, è come se ad una bambina di 6 anni che chiede un gelato glielo fai annusare e poi non glielo dai mai. Io vivevo con questa speranza, di più sana o meno sana che sia perché magari allora non era così tanto sano il ricongiungimento con mia madre, ma mi stavi togliendo anche una minima speranza che avevo. Quando sono entrata a sette anni mi dicevi che tornavo a casa dopo un mese e non era mai così e io vivevo di speranza, per farmi stare zitta, per evitare che mi esponessi, per evitare che piangessi, non so per quale motivo. Quando sono iniziati gli incontri protetti poi me li hai tolti perché io ho preso egoisticamente delle scelte per me stessa non giuste e per te questa cosa era rilevante perché secondo te riguardava la situazione con la mamma, ma non mi è mai stato chiesto “perché ti stai comportando in questo modo? è una cosa che riguarda la mamma? c’è qualcosa con la mamma che non va bene?”, era un no categorico sempre. Quindi secondo me lei è stata la persona, oltre alle colpe che potrebbe avere mia madre in passato, lei è stata la persona che mi ha fatta stare 12 anni in comunità, sono tanti 12 anni, più di mezza vita dato che ne ho 20.”

In apertura, la Care Leaver esprime subito il rancore che ancora porta nei confronti della sua assistente sociale, che riferisce averle negato “tante cose per quanto riguarda la salute, il ricongiungimento con [sua] mamma”. Anche in questo estratto ritorna una violazione del quarto principio fondamentale della Convenzione sui Diritti dell’Infanzia sull’ascolto e partecipazione, che assume (oltre quanto precedentemente menzionato) che il bambino debba

essere informato in modo adeguato alla sua età e venire coinvolto nelle decisioni che lo riguardano. Invece, da quanto riferito dalla Care Leaver emerge l'assenza di un'adeguata informazione della minore da parte dell'assistente sociale, espresse tramite la mancata comprensione dei fini sottesi alle negazioni dell'assistente sociale, tramite il riferimento alle false promesse, e tramite le decisioni prese dall'assistente sociale senza mai realmente interessarsi alla minore e senza chiederne l'opinione.

A ribadire la scarsa considerazione del punto di vista dei minorenni e la scarsa condivisione nelle scelte che li pertengono, le parole di un'educatrice mettono in luce quanto per lei (e per i colleghi) non sia stato sempre scontato mettere al primo posto la prospettiva dei minorenni:

“Prima io l'educatrice ti dicevo che questo non va fatto perché ti spiego che non va fatto, ma io non mi chiedevo il ragazzo cosa ne pensasse. Ti faccio l'esempio banale che mi ha colpito molto: quando accompagniamo i ragazzi dall'assistente sociale gli diciamo “aspetta un attimo amore, arrivo. Cioè vado dentro con l'assistente sociale poi due minuti e ti chiamo”. Un giorno una ragazza disse “ma perché? Perché io devo aspettare fuori due minuti? Si tratta comunque della mia vita. Cioè nel senso, perché adesso non posso essere partecipe dall'inizio”, ma a me in quel momento veramente mi si è aperto un mondo perché perché era una cosa a cui ero abituata...

I: una prassi.

E: Una prassi vera e propria, da anni ok, perché mi era stato insegnato così e perché in qualche modo l'ho sempre portata avanti. E all'improvviso dico “aspetta un attimo! Fammi riflettere un secondo”, ma in realtà non lo è affatto. È una richiesta del ragazzo, è un bisogno di partecipare fin dall'inizio e quindi ho informato mio collega durante questa riunione [...]

Nel racconto dell'educatrice, la domanda della minorenni di partecipare all'incontro che la riguarda con l'assistente sociale appare come un'illuminazione che va a scalfire un'abitudine professionale fino allora trasmessa e portata avanti acriticamente, e a determinare un importante cambio di prospettiva in cui il punto di vista dei minorenni viene ad essere al centro.

Per quanto riguarda gli aspetti organizzativi e strutturali delle comunità residenziali per minorenni, non stupisce che, coerentemente con quanto emerso anche dall'analisi dei questionari, essi rappresentino uno dei temi più ampiamente emersi, non solo da parte degli educatori, ma anche da parte dei Care Leaver.

Le criticità che maggiormente vengono sottolineate dalle educatrici e dagli educatori, ma anche da alcuni dei care leaver, riguardano la carenza di personale e la turnazione, con strutture in cui raramente più educatori sono in compresenza e spesso sono lasciati soli, come si evince dalla narrazione di questa educatrice:

“Soprattutto nei momenti in cui uno è veramente in difficoltà c'è poco sostegno, questo sì. Noi ci siamo sentiti un po' soli ad un certo punto, anche se fra di noi, in equipe, ci troviamo veramente molto bene, noi colleghi ci aiutiamo tantissimo, quando c'è stato bisogno che uno entrasse prima perché c'era una situazione di pericolo siamo sempre entrati, siamo sempre venuti incontro, siamo sempre andati ad aiutare, questo assolutamente sì. Però non è così che si dovrebbe lavorare, uno dovrebbe lavorare in tranquillità, anche con le situazioni difficili ma se noi riusciamo, a me me lo puoi dare un bimbo oppositivo-provocatorio ma non in un turno da sola, non in un sabato pomeriggio in cui sei da sola, completamente da sola, e devi pensare alla cena, a fare le docce ai ragazzi. Perché poi uno parte e dieci gli vanno dietro, non è semplice. C'è stato un sabato in cui questo ragazzino ha provocato in maniera molto molto insistente, offendendo, quest'altra bimba che vi ho raccontato prima; questa qui è partita con macchinetta del caffè prima e dietro così, poi ha trovato un barattolo di vetro e dietro così, poi

un sasso; e questa bimba è più alta di me e il doppio anche a livello fisico. Io, contenerla fisicamente è stato difficile, lì ho mandato un messaggio ai miei colleghi e ho detto “ragazzi aiuto”; meno male è arrivato il mio collega maschio che doveva entrare di notte ed è venuto a sedare la situazione, sennò io lì dovevo chiamare il 118, il 112.”

In questo estratto emerge la solitudine dell’educatrice, che è riuscita ad evitare che una situazione critica degenerasse in emergenza grazie al sostegno volontario di un suo collega non in turno, che prontamente si è reso disponibile.

Le notti rappresentano per esempio momenti particolarmente critici. Nella quasi totalità delle interviste viene riportato che un’educatrice o un educatore (oppure, talvolta un operatore o un nottante, perché non sempre è prevista la presenza di educatori nei turni notturni) si trova da sola/o, a gestire ogni evenienza.

Sebbene dalle interviste emerga un importante sostegno emotivo e informativo che l’équipe offre, sia attraverso occasioni di confronto formali e strutturate (per esempio, riunioni di equipe settimanali o bisettimanali), che attraverso occasioni informali e non strutturate (gruppi Telegram, Whatsapp e messaggistica varia), d’altra parte il supporto materiale che la presenza fisica di un collega in turno può offrire non è né garantito, né tanto meno previsto, ma anzi è lasciato alla “buona volontà” degli educatori e delle educatrici, che si rendono disponibili e reperibili al di fuori degli orari di turno.

Questo aspetto emerge anche in relazione alle competenze e ai bisogni formativi.

In termini generali, si osserva un’attenzione particolare alla dimensione in qualche modo privata ed individuale della formazione, che sembra nella prospettiva di alcuni educatori, svolgere un ruolo cruciale nel garantire ai soggetti le competenze necessarie a svolgere la loro attività.

“A livello pratico io avevo fatto già l'animatore in parrocchia per una sorta di, come tipo dei campeggi che però non venivano fatti con le tende ma in delle strutture; quindi, ero già un pochino abituato da quel punto di vista a lavorare con ragazzi un po' più giovani.”

Nello stralcio presentato, tra le competenze l'educatore sottolinea l'esperienza come animatore in un campo scuola che consentirebbe di acquisire alcune capacità che favoriscono la predisposizione a lavorare con i ragazzi. La prospettiva non è dunque quella di una vera e propria professionalizzazione della professione, ma al contrario di una rilevanza delle inclinazioni personali.

In una certa misura, esso emerge anche nelle testimonianze dei C-L.

Ad esempio, nello stralcio presentato, un C-L esprime una prospettiva molto critica:

“Conosco persone senza questo tipo di laurea molto più volenterose di aiutare, di sostenere, che rispetto ad altri vengono qui per lo stipendio e basta. È capitato e poi durano un mese e basta perché poi capisci che non è quello che vuoi fare, c'è troppo impegno emotivo per fare questo lavoro.”

Se da un lato il C-L evidenzia come il lavoro presenti delle specificità molto forti, legate al forte carico emotivo e all'impegno che richiede, tuttavia il punto viene lasciato nuovamente ad una sorta di impegno o di volontà di aiutare (addirittura il giovane lo contrappone al titolo di studio) che appartengono più alla dimensione personale, al sentirsi portati per un lavoro invece che per un altro, piuttosto che ad un bagaglio di competenze individuali professionalizzanti.

L'esempio in questo senso più significativo è rappresentato dallo stralcio che segue:

“Quindi dico che raramente una formazione mi permette di sviluppare una competenza operativa diretta nel fare quello che faccio, però quasi tutte le formazioni mi permettono innanzitutto di staccare la testa da tutto - sennò come in tutti i lavori rischia di essere alienante - e quindi di riflettere un pochino sul nostro senso, sul significato del nostro lavoro, sulle modalità e poi su noi stessi magari.”

In questo estratto l'intervistato evidenzia come a suo giudizio la formazione non abbia generalmente una utilità applicativa, nel senso che aiuta a gestire e a controllare meglio le diverse situazioni, ma viene utilizzato al contrario per trovare un momento di distanza rispetto alla professione e per fornire spunti rispetto al senso con cui il lavoro stesso viene fatto. Le formazioni non sono quindi momenti di accrescimento professionale in senso stretto, ma modi con cui da un lato l'educatore esercita una sorta di riflessività, mettendo distanza rispetto a quello che accade, ma anche riflettendo sul senso che dà alla sua professione.

In un certo senso, la “solitudine” degli operatori si esprime anche in questo modo, con una mancanza di percorsi che favoriscono l'acquisizione di competenze e capacità che ne favoriscano un percorso di professionalizzazione, non lasciandone le buone capacità di intervento, di relazione con i ragazzi, solo alle inclinazioni personali, alla motivazione o alla capacità di costruire rapporti orizzontali forti con i colleghi.

3.3 Il macrosistema

L'ultimo aspetto che ci si propone di esplorare è relativo al macrosistema, ossia agli aspetti legati ai costumi sociali e culturali con cui interagisce il singolo individuo.

Si tratta di un aspetto particolarmente importante in quanto determina la postura professionale assunta dalle educatrici e dagli educatori, e quindi il loro modo di relazionarsi

con i minorenni, connesso, da una parte, alla formazione degli educatori e delle educatrici, dall'altra al modo in cui essi comprendono e si spiegano i comportamenti dei minorenni.

Andando in ordine, la formazione degli educatori appare frastagliata, aspecifica e variegata, spaziando da educatrici e educatori che si sono trovati ad improvvisarsi tali ed hanno sviluppato la propria esperienza sul campo e con corsi di formazione successivi, a psicologhe, psicologi e assistenti sociali che si sono avvicinati a questa professione a partire da tirocini post-lauream a cui hanno fatto seguito, in alcuni casi, seconde lauree e corsi di formazione ad hoc, o ancora a educatori professionali che dopo aver conseguito la laurea in scienze dell'educazione e della formazione hanno proseguito il loro percorso professionale in continuità con gli studi (quest'ultimo caso rispecchia una minoranza delle persone da noi intervistate). In tale quadro formativo frastagliato, le educatrici e gli educatori riferiscono di sentirsi sprovvisti di strumenti per far fronte ai comportamenti disfunzionali che i minorenni mettono in atto e che, nelle loro parole (ma talvolta anche in quelle dei care leaver), vengono attribuiti a disturbi psicopatologici o categorie diagnostiche. Per esempio, un'educatrice risponde alla domanda "a cosa attribuisce i comportamenti disfunzionali de/la bambino/a?" dicendo: "Allora, molto spesso sono di origine neuropsichiatrica, cioè molto spesso sono ragazzi che si vede che hanno un livello di difficoltà proprio sanitario che va oltre la rabbia dell'adolescente o il momento di forte rabbia che si può avere"

mentre un'altra risponde:

"Principalmente ci sono i comportamenti di quando i ragazzi hanno delle crisi dovute appunto ad una diagnosi dovuta a una disfunzione dell'umore. Quello è problematico per capire come gestirli sul momento, come evitare che si facciano del male."

E a tale proposito, la stessa aggiunge:

“Quindi sicuramente la formazione mi aiuta, ma in alcuni casi, anche per i nuovi educatori che sono qui questo può spaventare perché non si può mai capire, non sappiamo fino a che punto va il ragazzo, se veramente si sta facendo del male, può farsi del male oppure no. Quindi il limite tra gestirlo noi o chiamare appunto chi di competenza, il pronto soccorso. Quindi quello è importante, conoscere bene appunto la diagnosi del ragazzo può aiutare e capire fino a che punto il ragazzo potrebbe arrivare per gestirla poi da soli, perché la sera l'educatore della notte è da solo, quindi, non è facile.”

In questi tre estratti si nota, da una parte, la patologizzazione dei comportamenti dei minorenni e come essa influisce sul *modus operandi* (oltre che sul modo di relazionarsi) degli operatori; d'altra parte, l'importanza di una formazione per arrivare a comprendere meglio cosa sta succedendo. Si osserva infatti una mancata significazione dei comportamenti disfunzionali alla luce della storia traumatica dei minorenni, che invece vengono fatti risalire a un'origine neuropsichiatrica e spiegati come l'esito di diagnosi e disfunzioni dell'umore o, in numerosi estratti, di un disturbo oppositivo-provocatorio. Nell'ultimo estratto citato emerge anche uno stigma patologizzante dei minorenni che agiscono comportamenti problematici, dove, nell'aspettativa dell'educatrice, conoscere bene la diagnosi permetterebbe di capire “fino a che punto il ragazzo potrebbe arrivare per gestirla poi da soli”, in un modo che appare deterministico e standardizzato.

Sorprendentemente, nessuno degli educatori intervistati nomina il trauma relazionale dei minorenni per dare un significato ai loro comportamenti disfunzionali, il che si traduce, nell'operatività degli educatori, in una costante reazione all'emergenza nei momenti in cui essa

si manifesta attraverso il comportamento problematico, piuttosto che con il riconoscimento dell'esperienza traumatica e la sistematica cura nella relazione dei segni lasciati dal trauma. Occorre quindi assumere una prospettiva incentrata sul trauma, che permetta di leggere gli agiti disfunzionali dei minorenni non come una gamma di diagnosi cliniche, come disturbi oppositivi-provocatori, disturbi della condotta, depressione o ansia (Zelechowski et al., 2015), ma come tentativi di regolare il proprio distress emotivo (van der Kolk, 2005).

Il modo in cui lo stigma patologizzante influisce sul modo in cui gli educatori si relazionano ai ragazzi lo si evince anche dal seguente estratto, di una care leaver che, ricordando come gli educatori rispondevano ai comportamenti disfunzionali dei minorenni, racconta:

“Ho visto qualcuno che provava a dialogare come qualcuno che diceva "vabbè poi ti passa", che ti lascia da solo fuori. C'era un ragazzino che aveva un grosso ritardo mentale che stava con me in casa, che aveva delle crisi di rabbia per una patologia - quindi una cosa diversa; era una cosa che faceva così tanto spesso che poi quando succedeva gli educatori dicevano "vabbè dai poi ti passa" e lo lasciavano fuori in giardino ad urlare o a piangere. Brutto, peso, io mi chiedo come possa stare una persona, già con delle grosse difficoltà, in più con un malessere emotivo pesante, abbandonato così "vabbè poi ti passa.”

“Allora, a volte, per esempio, gli ultimi comportamenti di questo ragazzino che è poi andato via nell'ultimo periodo, secondo me i comportamenti di esplosione che ha avuto sono, io li attribuisco al suo ritorno a casa. [...] Questa cosa secondo me, siccome a casa non sanno gestirlo, non gli danno delle regole, soprattutto la madre, lui è completamente, è arrivato da noi completamente di sregolato, non aveva regole, zero, era conosciuto dalle forze dell'ordine del

paese dove viveva perché lui era uno di quelli che di notte faceva un gran casino e lo prendevano e lo riportavano a casa, per dire che questa era la base in cui è arrivato.”

Emerge in questo estratto un ulteriore aspetto. Infatti, pur non volendo sottovalutare il rischio e le difficoltà nell'affrontare alcuni dei comportamenti problematici dei minorenni che li agiscono, è necessario tenere presente che il modo in cui essi vengono affrontati esercita un impatto anche sugli altri minorenni che assistono direttamente o indirettamente e pertanto richiede a maggior ragione una particolare attenzione e cura.

TERZA PARTE

Discussione e conclusioni

1. Sintesi dei risultati

L'indagine presentata precedentemente si proponeva di analizzare i bisogni formativi degli educatori e delle educatrici delle comunità residenziali per minori, al fine di proporre un percorso formativo impostato sulle specifiche esigenze. In primo luogo, l'indagine quantitativa ha messo in luce che la quasi totalità del campione ha assistito alla messa in atto di comportamenti disfunzionali durante la propria carriera e di essersi trovato in situazioni di pericolo per sé stessi, per le altre persone presenti e, in minor misura, per la struttura. Tra i comportamenti disfunzionali maggiormente osservati, gli educatori e le educatrici che hanno risposto al questionario, hanno menzionato soprattutto comportamenti autolesivi e aggressivi, che riferiscono essere quelli con cui si trovano maggiormente in difficoltà, seguiti da comportamenti sessualizzati e da fughe. L'indagine rivela anche che per i rispondenti la formazione abbia inciso molto o sia stata fondamentale nella gestione di situazioni di pericolo, e che molti ritengano di avere una carenza formativa e asseriscono di essersi sentiti impotenti di fronte a tali situazioni.

Sulla base di questi risultati preliminari, l'indagine qualitativa ha ulteriormente approfondito i bisogni formativi delle educatrici e degli educatori, riscontrando che:

- A livello di microsistema, pur concordando sulla centralità della relazione, educatori e care-leaver riportano percezioni differenti in merito a essa: mentre essa assume una valenza nutritiva per i minorenni nelle parole dei CL, per le

educatrici e gli educatori emerge anche l'affaticamento connesso alla relazione, spesso affidata alle competenze personali, in assenza di una formazione sistematica che possa rafforzare le competenze relazionali. Dalle parole degli intervistati si percepisce una separazione tra educatori e minorenni, che emerge in modo particolarmente marcato dalle interviste dei Care Leaver, che evidenziano anche la difficoltà di instaurare una relazione di fiducia anche a causa della mancanza di riservatezza non garantita dalle pratiche di comunità, che richiedono una condivisione delle informazioni in equipe. Un altro tema critico evidenziato sia dagli educatori che dai Care Leaver è quello del tempo: tempo sottratto alla relazione da pratiche burocratiche e “faldoni”, ma anche l'apprezzamento ed il valore del tempo investito nel dialogo, nell'ascolto, nella comprensione, nel fare cose insieme al di là delle pratiche.

- Rispetto al mesosistema, nell'analisi tematica è emerso come centrale il tema del rapporto con le famiglie. Le educatrici e gli educatori riconoscono il momento dell'incontro dei minori con le famiglie come un momento a forte impatto emotivo per le bambine e i bambini, che spesso è connesso ad episodi di crisi che possono sfociare in comportamenti disfunzionali (“sentono questa voglia di scontrarsi”), con conseguenti difficoltà da parte degli educatori ad accogliere tale impatto.
- Nell'esosistema ricorre il tema della separazione, in questo caso, tra i minorenni e i Servizi. Mentre gli educatori riportano spesso discordie con gli Assistenti Sociali, i CL percepiscono e parlano di una sorta di alleanza paternalistica tra Comunità e Servizi, in cui il punto di vista dei minorenni è spesso ignorato.

In questo sistema rientrano anche le criticità organizzative e strutturali, che in primis riguardano la carenza di personale e la turnazione, con strutture in cui spesso non è previsto più di un educatore per turno. In questo contesto, le notti rappresentano un momento particolarmente critico, in cui spesso gli educatori si trovano a gestire da

soli ogni evenienza. Sebbene non manchino le occasioni di confronto formali (riunioni d'equipe) e informali (gruppi whatsapp e reperibilità volontariamente accordata dai singoli operatori al di fuori dei propri turni), scarseggia il supporto materiale che la presenza di un collega in turno può offrire. Infine, CL e educatori riportano la criticità rappresentata dall'elevato turn over degli operatori, che ostacola il crearsi di una continuità relazionale.

- Per quanto riguarda il macrosistema, che racchiude la cultura di riferimento che guida la lettura dei comportamenti disfunzionali dei minorenni e il background formativo degli educatori, le interviste mettono in luce un quadro formativo frastagliato e non specializzato, in cui scarseggia la capacità di dare un senso ai comportamenti dei minorenni come esiti di vissuti e storie (pluri)traumatiche.

BIBLIOGRAFIA

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological system theory*. In R. Vasta (a cura di), *Six theories of child development*. London: Jessica Kingley Publisher. Bronfenbrenner, U. (1993). *The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings*. In R.H. Wozniak e K.W. Fisher (a cura di), *Development in context*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA, Sage.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). *The bioecological model of human development. Handbook of child psychology*, 1.

Cicchetti, D., & Toth, S. L. (1995). *A developmental psychopathology perspective on child abuse and neglect. Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(5), 541-565. <https://doi.org/10.1097/00004583-199505000-00008>

Toth, S. L., & Cicchetti, D. (2013). *A developmental psychopathology perspective on child maltreatment. Child maltreatment*, 18(3), 135-139.