

# Introduzione

di Paola Bastianoni e Alessandro Taurino

Il testo si propone di promuovere competenze socioeducative e psicologiche necessarie a svolgere il ruolo di formatore e/o supervisore e, in seconda battuta, di coordinatore di comunità, al fine di consentire ai contesti residenziali alternativi alle famiglie di funzionare come luoghi di presa in carico e di cura con effettive valenze trasformative e terapeutiche.

La letteratura sul tema della supervisione in campo educativo (Regoliosi, Scaratti, 2002; Allegri, 2000) evidenzia tre profili tipologici di supervisione: il profilo A, caratterizzato dalla connessione tra specifico paradigma teorico-concettuale di riferimento del supervisore e peculiarità dell'oggetto di lavoro; il profilo B, caratterizzato da offerta di supporto e strumentazione per lo sviluppo e la quantificazione della propria identità professionale; il profilo C, focalizzato sull'analisi delle problematiche lavorative a partire da un'esperienza professionale consolidata e riconosciuta. Nelle esperienze di supervisione documentate nelle comunità per minori, Barbanotti e Iacobino (1998) rilevano una seconda tripartizione lungo la dimensione dell'orientamento teorico (psicodinamico, psicopedagogico e sistemico-relazionale) che definisce anche la specificità dell'oggetto "supervisionato": l'inconscio dell'educatore (modello psicodinamico); gli interventi educativi sui casi, la relazione di équipe e l'applicazione del progetto (modello psicopedagogico); le comunicazioni (modello sistemico-relazionale). In questo scenario abbiamo voluto contestualizzare il presente volume, che intende presentare diversi modelli di formazione e di supervisione alle équipe delle comunità per minori, accomunati dall'intento di chiarire la stretta interconnessione tra teorie di riferimento, oggetti e modalità specifiche del setting di formazione e organizzazione e conseguente attenzione all'organizzazione/gestione della vita quotidiana di comunità intesa come elemento strutturante un quotidiano educativo e terapeutico-riabilitativo che caratterizza l'intervento di comunità.

Introduce il testo un'accurata panoramica sullo stato della riflessione

## LE COMUNITÀ PER MINORI

attuale in campo sociale, clinico e teorico in merito alle comunità per minori sviluppata nel primo capitolo. Dopo un breve *excursus* sul dibattito teorico, clinico e operativo che, a partire dagli anni cinquanta, ha accompagnato il processo internazionale di deistituzionalizzazione, il capitolo discute le principali linee di orientamento internazionale rispetto all'accoglienza residenziale dei minori per concludere con un focus sull'esperienza italiana e sulla recente direttiva in materia di accoglienza residenziale emanata dalla Regione Emilia-Romagna che introduce la formazione e la supervisione all'équipe educativa come requisiti indispensabili per il funzionamento di ogni intervento residenziale rivolto ai minori fuori famiglia.

Il secondo e terzo capitolo sono dedicati alla presentazione di un preciso modello di comunità che fonda il suo operato sulla capacità di costituirsi come *ambiente terapeutico globale* (ATG) e sul conseguente modello integrato di formazione e di supervisione che ne garantisca il suo funzionamento nel tempo, monitorando in supervisione il setting esterno (organizzazione quotidiana, attività e interventi rivolti ai minori accolti e ai loro contesti di vita, progetti educativi, obiettivi ed esiti) e in formazione garantendo spazio al riconoscimento e all'elaborazione del setting interno (analisi dei vissuti degli educatori, dei sistemi di alleanze reali e simbolici e dei modelli culturali di intervento interiorizzati).

Partendo dal presupposto che la comunità educativa deve essere considerata come un ambiente terapeutico globale – ossia un ambiente in cui la quotidianità/vita quotidiana viene intesa come luogo strutturato nella sua globalità per la realizzazione dell'intervento riparativo e terapeutico (Bettelheim, 1950; Emiliani, Bastianoni, 1991, 1993) – è possibile rilevare che l'adeguatezza di ogni intervento educativo, agito dagli educatori di comunità, può funzionare solo entro un processo di strutturazione di dinamiche relazionali in cui l'accoglienza dell'altro (il minore a rischio) deve passare attraverso il contenimento delle emozioni, la restituzione dei processi emotivo-affettivi in atto, l'ascolto empatico, la corretta analisi della domanda (esplicita ma soprattutto latente/implicita), la costruzione di esperienze protettive che annullino i fattori di rischio personali, l'individuazione di percorsi di intervento pensati sia sull'individualità del soggetto che riceve la cura, sia sulla contingenza della reciprocità relazionale e non sull'applicazione di procedure educative standardizzate.

Questi oggetti di lavoro conferiscono una notevole rilevanza al ruolo investito dalla formazione e dalla supervisione nell'analisi, nella restituzione e nella ristrutturazione dei meccanismi alla base delle interazioni/relazioni tra

## INTRODUZIONE

educatori e minori (Bastianoni, Palareti, 2005; Bastianoni, Taurino, 2008) e caratterizzano la peculiarità del setting integrato di formazione e supervisione da noi ideato, dove il duplice lavoro di sostegno/contenimento/restituzione degli agiti disfunzionali all'équipe educativa e di monitoraggio/orientamento sui casi consente di integrare i due diversi livelli di lavoro e di intervento sull'équipe, demandando il primo (sostegno/supporto) alla formazione in modo da consentire agli educatori di pervenire alla consapevolezza di quanto il proprio universo interno caratterizzato dai vissuti emotivi soggettivi relativi alla propria esperienza relazionale possa influenzare/guidare/veicolare risposte e interventi educativi che spesso rimandano ai propri conflitti non risolti piuttosto che alla domanda di aiuto dell'altro. In questo senso l'alleanza di lavoro del formatore con l'équipe educativa attraverso la comprensione e la restituzione dei vissuti degli educatori consente al supervisore di lavorare sui casi con un setting specifico dove gli educatori possano avere energie e motivazioni sufficienti a comprendere i bisogni dei minori, sostenuti dal supervisore nel difficile compito dell'analisi della domanda e dell'individuazione di conseguenti risposte e interventi educativi mirati e sufficientemente "buoni".

Nel quarto capitolo con Anna Ancona ci spostiamo su un diverso setting di supervisione agli educatori di comunità per minori orientato da una specifica matrice psicoanalitica. L'autrice, psicoanalista aderente alla Società psicoanalitica italiana (SPI), dopo un'interessante presentazione dei livelli e degli oggetti di analisi che una supervisione psicoanalitica mette in campo, con attenzione specifica agli aspetti inconsci, ai vissuti di angoscia in comunità e al conseguente specifico processo dinamico sul quale si fonda la possibilità trasformativa della supervisione, descrive il caso di una supervisione in atto da quattro anni in una comunità educativa del Centro-Nord, mostrando come l'esperienza stessa imponga la necessità di un'analisi multidimensionale per dare senso all'angoscia e trasformare il pensiero, consentendo al gruppo degli educatori/operatori di lavorare insieme e tendere alla realizzazione del loro compito. Dal punto di vista tecnico-teorico il modello di supervisione psicoanalitico nelle comunità per minori ha necessità di utilizzare una pluralità di interventi, mantenendo lo sguardo attento ai diversi livelli della complessità in gioco: livello intrapsichico, livello relazionale e intersichico, livello grup-pale e integruppale, livello istituzionale.

L'esperienza di supervisione descritta consente di comprendere quanto sia determinante per gli educatori poter usufruire e confidare in un setting specifico di elaborazione dei propri vissuti e come la sicurezza di

## LE COMUNITÀ PER MINORI

un setting regolare e periodico di supervisione sia fortemente correlata al miglioramento della qualità del lavoro di équipe e al miglioramento della qualità di vita dei ragazzi.

Il quinto e sesto capitolo sono dedicati alla descrizione di due specifici modelli di formazione adottati nelle comunità per minori.

Nel quinto capitolo Rosalinda Cassibba, Elisabetta Costantino e Gabrielle Coppola, adottando la prospettiva teorica dell'attaccamento, propongono un modello di formazione che renda centrale, negli interventi di comunità, la costruzione di legami di attaccamento sicuri. Partendo dalla considerazione che la sicurezza dei legami di attaccamento costituisce uno dei fattori di protezione dei minori che vivono o sono vissuti in condizioni di rischio psicosociale e che gli sviluppi più recenti della teoria dell'attaccamento hanno evidenziato la possibilità che l'individuo, nel corso della vita, stabilisca legami di attaccamento anche con figure diverse da quelle genitoriali – purché le relazioni con queste figure soddisfino particolari condizioni –, le autrici, dopo aver esaminato le caratteristiche degli interventi finalizzati a promuovere la qualità delle relazioni affettive che i minori sperimentano in comunità, propongono l'adattamento al contesto di comunità di uno specifico intervento basato sul videofeedback e sulle discussioni delle rappresentazioni sull'attaccamento (VIPP-R) che finora è stato adottato in prevalenza con coppie madre-bambino.

Nel sesto capitolo, con Paola Milani ci spostiamo dall'orientamento psicosociale/psicodinamico che, pur nelle diverse specificità, accomuna la visione della formazione e della supervisione in comunità assunta da tutti gli autori a un'interessante prospettiva pedagogica che intende cogliere la specificità del compito educativo in comunità per orientare, di conseguenza, un'altrettanto mirata formazione che possa sostenere gli educatori a rispondere con competenza e professionalità ai seguenti quesiti di base: che cosa significa educare un bambino/ragazzo in comunità? Quali sono gli elementi chiave di un progetto educativo? Quali prassi educative risultano più efficaci, quali dobbiamo abbandonare? Che cosa educa e che cosa diseduca degli atti educativi? Il contesto comunità come influisce sulla relazione educativa adulto-minore? Che cosa fa, concretamente, di specifico e di straordinario, l'educatore nella sua prassi ordinaria?