

Educativa domiciliare e spazio neutro in qualità di servizi a sostegno della famiglia come sistema educativo: linee essenziali ed elementi per il ripensamento del curriculum dell'educatore sociale

*Alessandro D'Antone*¹

Abstract

Il presente contributo ha come *focus* tematico la famiglia quale sistema educativo complesso, considerata da un punto di vista pedagogico. In quanto sistema critico e problematico, nel quale possono avere luogo conflittualità, discordie e dinamiche svantaggiose, la famiglia può essere sostenuta sotto un profilo pedagogico grazie a due servizi educativi a essa rivolti: l'“educativa domiciliare” e lo “spazio neutro”. Dopo una breve descrizione dei suddetti servizi, viene sinteticamente illustrata una ricerca condotta in collaborazione con l'Università di Modena e la cooperativa Pangea (che si trova nella Provincia di Reggio Emilia), facendo particolare riferimento al curriculum degli educatori e alle caratteristiche del lavoro educativo all'interno del sistema familiare.

Parole chiave: famiglia, educativa domiciliare, educatore, pedagogia, spazio neutro.

Abstract

The following essay refers to family as a complex educational system, from a pedagogical point of view. As a critic and problematic system in which conflicts, discordances and disadvantages may occur, family could be supported from a pedagogical basis by two family-related educational services: “educativa domiciliare” (home education & family services) and “spazio neutro” (neutral space). After a brief description of these services, a research managed in collaboration with the University of Modena and Reggio Emilia and Pangea cooperative (established in the province of Reggio Emilia) will be briefly illustrated, with particular reference to the curriculum of educators, and to the characteristics of the educational work within the family system.

Keywords: family, *educativa domiciliare* (home education and family services), educator, pedagogy, *spazio neutro* (neutral space).

¹ Dottore di Ricerca in Scienze Umanistiche (Area scientifica: Pedagogia generale e sociale) presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

Premessa

La questione discussa nel presente contributo si colloca nell'ambito della Pedagogia generale e sociale, intesa come contesto teorico-pratico di riflessione, ricerca e intervento rivolto, nel caso specifico, alla comprensione della famiglia come sistema complesso, problematico e in costante trasformazione, rispetto a cui sia possibile progettare interventi a carattere pedagogico-educativo ove l'educatore sociale possa spendere la propria professionalità.

Rispetto a questo tema riteniamo importante chiarire almeno due elementi, fondamentali ai fini di un'adeguata comprensione della linea espositiva adottata nelle successive argomentazioni: in primo luogo, discutiamo di Pedagogia della famiglia solo nella misura in cui tale dicitura non rischi di rimandare a una concezione frammentaria del sapere pedagogico, bensì mirando al collocamento di tale settore di ricerca e di intervento nell'alveo della Pedagogia generale e sociale, di cui rappresenta una determinazione che si occupa: a) dei processi educativi elaborati all'interno della famiglia rispetto ai figli; b) dell'intervento educativo, progettato e svolto da professionisti di settore in ottica interdisciplinare e multi-professionale, nei confronti dei genitori (ai quali garantire una formazione e un sostegno rispetto alla funzione parentale e alle proprie competenze peculiari).

In secondo luogo, tratteremo due tra gli interventi di educazione familiare a conduzione pedagogica possibili, ovvero l'educativa domiciliare e lo spazio neutro, cercando di discuterne sia la funzione e il portato, sia il ruolo assunto dall'educatore sociale al loro interno, attraverso e la restituzione dei tratti essenziali dei servizi, e una riflessione in merito al curriculum formativo, in entrata e in servizio, dell'educatore coinvolto nella ricerca e nella pratica di settore.

In qualità di contesti di apprendimento complessi, nei quali la figura educativa entra in relazione con la problematicità dei rapporti e dei vissuti afferendo, anche, a dimensioni di vita segnate sia dalle pratiche quotidiane che dai rimandi alla storia della famiglia a livello individuale, gruppale e sociale, un'analisi teorico-pratica dei servizi in oggetto può restituire uno spaccato della storia familiare tramite le discontinuità e le trasformazioni che la famiglia attraversa anche – crediamo – a fronte delle problematicità da affrontare e dei processi educativi di sostegno e di cura a cui inerisce in particolari momenti della vita.

1. *I servizi di educativa domiciliare e di spazio neutro*

L'educativa domiciliare e lo spazio neutro rappresentano, in Italia, in questo momento storico, due tra i principali interventi educativi a sostegno della famiglia. In seno a tali servizi, per loro natura interdisciplinari e multi-professionali, il singolo educatore garantisce un investimento progettuale in termini sia di frequenza delle interazioni e azione-monitoraggio-valutazione maggiori rispetto ad altri professionisti di settore, sia di profondità dei legami educativi, pur stabiliti in virtù di un giusto 'distanziamento' che precluda invischiamenti disfunzionali, che possono instaurarsi nel corso dei progetti.

Con educativa domiciliare intendiamo un servizio, mediato dal Servizio sociale e dal Tribunale per i minorenni, entro un sistema familiare disfunzionale e/o multiproblematico in cui viva, solitamente, almeno un minore. Da un lato, quindi, l'attivazione è prevista in virtù della presenza di un minore che viva condizioni di forti problematicità entro il proprio sistema familiare; dall'altro, permane tuttavia l'istanza sistemica di un intervento di sostegno educativo rivolto alla famiglia. Possiamo enucleare schematicamente gli scopi del servizio attorno ai temi/problemi: a) della sicurezza del minore e del sostegno educativo volto alla costruzione e al rafforzamento di legami positivi all'interno del proprio sistema familiare; b) del sostegno genitoriale rispetto al proprio ruolo e alle proprie responsabilità – enfatizzando, dunque, le funzioni genitoriali specifiche rispetto alla persona nel suo complesso; c) della valutazione *in itinere* delle competenze espresse entro le situazioni e i contesti di vita esperiti nel corso del progetto educativo.

Il ruolo dell'educatore si esprime, dunque, sia rispetto alla cura educativa del minore nel proprio ambiente di vita, sia familiare che sociale, che in un costante sostegno alla genitorialità, inteso come potenziale strumento di risoluzione delle problematiche familiari che preveda l'attivazione e il rafforzamento delle risorse già presenti – laddove con "genitorialità" intendiamo una funzione bio-psicologica e socio-culturale di carattere processuale, relazionale, storico e preesistente alla nascita o all'adozione. Una tale prospettiva, da un punto di vista pedagogico, investe il genitore di un vero e proprio "mandato educativo parentale" – che non coincide con la mera generatività – fondato sulla consapevolezza di una dimensione educativa, preventiva e di recupero, rispetto alla quale si chiede al genitore stesso di assumere competenze e responsabilità per e nel sostegno dei figli e nella risignificazione delle loro esperienze.

Con spazio neutro, invece, intendiamo un servizio che, seppur sempre mediato dal Servizio sociale, viene avviato da un atto coattivo della

Magistratura (che decreta la natura dell'intervento in termini di maggiori o minori facilitazione e/o protezione) ed è meno direttamente orientato (quantomeno nella sua concezione maggiormente diffusa) al sistema familiare in termini di sostegno alla genitorialità. Tale servizio si sviluppa entro un *setting* di progettazione pedagogica e di intervento educativo 'altro' rispetto alla quotidianità e alla molteplicità dei contesti dell'educazione che caratterizzano l'educativa domiciliare. Nello specifico, uno spazio neutro garantisce l'incontro tra un minore e un membro del sistema familiare – che, normalmente, coincide con il genitore non affidatario – come conseguenza di eventi particolarmente conflittuali e critici all'interno della famiglia (tra cui il mancato riconoscimento giuridico, le difficoltà economiche e gestionali, l'affido familiare, la separazione, il divorzio conflittuale, l'abuso, la morte...).

Tramite tale servizio, che sottende l'impostazione pedagogica della tendenziale differenza qualitativa tra l'evento traumatico che altera l'omeostasi di un sistema e la conseguente, possibile, ricostruzione relazionale, è possibile sostenere lo sviluppo della relazione : a) rafforzando e coltivando nell'adulto le competenze di cura educativa nei confronti del minore; b) sostenendo il minore, attraverso un'opportuna risignificazione nel 'qui e ora' delle esperienze di incontro e un altrettanto necessaria mediazione tra le sue istanze e quelle dell'adulto, nel percorso di ricostruzione del legame.

Il *setting* dello spazio neutro è appunto neutrale, sia rispetto alla cornice giuridica di riferimento – espressa anche dal Servizio sociale – che nei confronti degli altri membri del sistema familiare coinvolto. Mentre nel servizio di educativa domiciliare il *setting* è naturalmente adattabile alla vita dei soggetti anche se l'intervento dell'educatore può alterarne le *routines*, in particolare se disfunzionali, nel servizio di Spazio neutro il contesto in cui si svolge l'incontro: a) è progettato dall'educatore sociale, che lo struttura e gestisce sia nell'ottica di una maggiore o minore protezione, che del necessario sostegno alle figure incontranti e al minore; b) non dovrebbe essere direttamente fornito dal Servizio sociale, in qualità di rappresentante della cornice giuridica; c) non coincide, salvo opportuna condivisione, con uno spazio personale riconducibile a membri del sistema familiare.

Da un lato – quello dell'educativa domiciliare – lo spazio può coincidere con gli ambienti familiari, con la dimora del minore, i luoghi non formali di socializzazione, apprendimento e ludico-ricreativi, la strada. Dall'altro – quello dello spazio neutro – l'ambiente è rappresentato tendenzialmente da un contesto appositamente pensato per l'effettuazione

del servizio e progettato per il suo corretto svolgimento, anche se mantiene un'apertura verso l'esterno, inteso come vissuto naturale e quotidiano dell'esperienza sociale.

All'interno di questi contesti dell'apprendimento l'educatore sociale ha il compito di analizzare e promuovere: a) l'apertura relazionale in termini di empatia, fiducia e *feedback* reciproci; b) l'attribuzione di significati condivisi che si ricolleghino alla propria storia personale; c) la gestione del tempo da parte delle figure adulte, entro la dialettica tra 'fare per' e 'stare con', che rimanda alla progettualità in termini di scambi diretti e indiretti; d) la coerenza di tempi, spazi e relazioni condivisi; e) la dialettica co-evolutiva tra la cura dell'interno e le relazioni esterne, intesa come «rapporto tra sistema familiare e sistemi sociali» (Ordine degli Psicologi dell'Emilia Romagna, 2009, p. 33; Dozza, 1993, 2006).

In questi termini, gli ambiti educativi delimitati dai servizi di educativa domiciliare e di spazio neutro sottendono l'impostazione batesoniana del "penso dunque *siamo*" (Manghi, 2004), secondo la quale la relazione – in questo caso di carattere educativo entro un sistema familiare problematico – fra due parti interagenti precede la loro articolazione e le azioni di una parte sull'altra. In virtù del carattere ecologico che ne accompagna strutture e funzioni, tali servizi di sostegno alla famiglia intesa come sistema educativo rappresentano una sorta di "danza delle relazioni" (Manghi, 2004), ove le parti interagenti 'danzano' all'interno di contesti, fisici e mentali, che al contempo si impongono come un dato di fatto e vengono da loro co-costruiti, in una costante ridefinizione di cornici e delle relative relazioni.

Il carattere co-evolutivo e conflittuale di questo rapporto caratterizza gli interventi educativi familiari in esame indicando nell'educatore che vi è implicato un soggetto *neutrale* rispetto alle dinamiche familiari (perché non giudicante, e distanziato rispetto a disfunzionali vissuti di triangolazione e/o coalizione) ma profondamente *non-neutrale* rispetto allo sviluppo del progetto e alla cura educativa delle relazioni che vi evolvono.

2. *L'indagine esplorativa sul campo e le sue finalità*

Rispetto a questo tema e alle ricadute che mantiene sia nella ri-strutturazione delle storie di vita familiari che in un possibile ripensamento del curriculum dell'educatore sociale implicato nei servizi rivolti alla famiglia, esponiamo brevemente un'indagine esplorativa che si ispira a una ricorsività dialettica tra ricerca e azione, sostenuta dall'integrazione

sinergica e strategica di differenti servizi e attori, con particolare riferimento ai servizi territoriali della Provincia di Reggio Emilia che hanno partecipato all'indagine: ovvero, il Dipartimento di Educazione e Scienze umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia e la cooperativa sociale Pangea (presso la quale chi scrive è implicato nell'équipe di educativa domiciliare e spazio neutro).

L'indagine empirica, tratteggiata in questa sede nei suoi aspetti fondamentali, riprende elementi che emergono sia dallo studio teorico che dall'esperienza sul campo, ricavando elementi importanti per l'elaborazione dei nuclei concettuali anche da specifiche ricerche di settore che, per ragioni di ampiezza, non saranno qui riprese. Tuttavia, emerge da esse l'importanza della partecipazione delle famiglie e dei genitori nei diversi contesti educativi scolastici ed extrascolastici funzionali a sviluppo e educazione (Telleri, 2011; Santelli Beccegato, 2015; Bolognesi, 2016).

Per quanto riguarda il progetto di cui sopra, esso ha perseguito obiettivi e finalità specifici, quali:

1. conoscere il profilo socio-anagrafico e professionale del campione, delimitato all'équipe dei servizi di educativa domiciliare e di spazio neutro della cooperativa sociale Pangea;
2. analizzare le fonti e i documenti in utilizzo entro l'équipe sia per una migliore conoscenza delle prassi attualmente in vigore nell'ambito della progettazione, dello svolgimento e della valutazione degli obiettivi educativi, che per aprire alla possibilità di una revisione della documentazione per pervenire all'elaborazione comune di strumenti maggiormente comprensivi sui piani dell'azione, della riflessione e della condivisione;
3. rilevare, analizzare e interpretare il punto di vista degli educatori e delle figure di coordinamento relativamente a:
 - a) finalità e funzioni che dovrebbero caratterizzare i servizi di educativa domiciliare e di spazio neutro;
 - b) metodi, strategie e strumenti che caratterizzano il lavoro di educatore implicato nei servizi di educativa domiciliare e spazio neutro, sia nel progetto educativo a lungo termine che nella quotidianità;
 - c) il carattere individuale e sociale dell'educatore familiare;
 - d) il ruolo dell'équipe e della supervisione nella riflessione comune sulle pratiche educative;
 - e) la gestione dei progetti formativi e di aggiornamento previsti per l'équipe di educativa domiciliare e di spazio neutro;
 - f) l'alleanza educativa in termini di continuità e discontinuità con l'esterno, inteso come altri servizi, agenzie e attori educativi;

- g) le interazioni e gli scambi educativi con l'utenza;
 - h) l'elaborazione della chiusura del progetto educativo e dell'eventuale insuccesso esperito nel corso della pratica professionale;
 - i) i fattori di criticità e di qualità dei servizi.
4. Restituire i risultati dell'indagine in contesti co-costruiti con docenti, professionisti e operatori di settore, nell'ottica di una continuità fra università e servizi territoriali.

Dunque, per perseguire tali finalità, si è ricorso a fonti e documenti (*finalità 2*) e a specifici strumenti quali la scheda socio-anagrafica, formativa e professionale (*finalità 1*), *focus group* e interviste a testimoni privilegiati di contesto (*finalità 3*), nonché alla triangolazione in sede di analisi tra fonti, documenti e strumenti. La restituzione dei risultati emersi è stata effettuata attraverso sessioni formative in équipe e seminari rivolti agli studenti del Corso di laurea in Scienze dell'educazione presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

Comprendere, infine, quali siano le specificità di questi servizi in particolare in termini di a) competenze richieste all'educatore per far fronte alla progettazione, allo svolgimento e alla verifica dell'intervento, b) competenze emergenti dal contesto lavorativo c) relazione fra intervento e riflessività dell'educatore, d) rapporto fra necessità pratiche dell'educatore e formazione sia iniziale che in servizio e, infine, e) continuità tra accademia e mondo del lavoro, così come tra servizi diversi rispetto ai quali l'educatore si pone in termini di 'interno' ed 'esterno' e come potenziale 'figura ponte', ha rappresentato la finalità del lavoro di ricerca che qui esponiamo, sommariamente, nei suoi tratti essenziali.

3. *Il contesto dell'indagine*

Abbiamo scelto di circoscrivere l'analisi entro la cooperativa sociale Pangea, un'organizzazione educativa costituitasi in provincia di Reggio Emilia nel luglio del 1998 che, dal gennaio del 2000, ha richiesto l'associazione al consorzio di solidarietà sociale Oscar Romero. La cooperativa propone, principalmente all'interno dell'Unione Tresinaro-Secchia (una significativa aggregazione di Comuni in provincia di Reggio Emilia comprendente Scandiano, Casalgrande, Castellarano, Rubiera, Baiso e Viano), una serie composita di servizi educativi e socio-assistenziali in raccordo con il territorio. Tali contesti, che vedono nella prevenzione, nell'educazione, nel sostegno e nel recupero familiari elementi determinanti, si articolano anche nel sostegno scolastico alla disabilità e alla

gestione del tempo prolungato nella scuola primaria; nell'extrascuola, attraverso servizi di doposcuola, ludoteca e laboratori ludico-ricreativi; nell'organizzazione di centri estivi, sia autonomamente che offerti alla committenza, nel periodo compreso tra giugno e settembre. A discapito di una, superficialmente percepibile, frammentarietà dell'offerta, la cooperativa rivolge un'attenzione pedagogica costante e specifica al disagio sociale e delle problematiche familiari; temi, questi, che sottendono ogni intervento educativo anche non specificatamente rivolto alla famiglia.

4. *Gli strumenti dell'indagine*

L'indagine esplorativa propone, in virtù del proprio carattere qualitativo, l'utilizzo di un *focus group* – somministrato a un campione di sette educatori della cooperativa sociale Pangea appartenenti all'équipe di educativa domiciliare e di spazio neutro – e di un'intervista semi-strutturata rivolta a testimoni privilegiati – in questo caso, due figure di coordinamento pedagogico.

Sia ai partecipanti del *focus group* che ai testimoni privilegiati è stata somministrata una scheda per rilevare le caratteristiche socio-anagrafiche, formative e professionali del campione, sia per facilitare l'interpretazione dei risultati che per garantire a tali *outcomes* una cornice di senso maggiormente strutturata. Accanto a questi strumenti, l'analisi dei documenti disponibili ha consentito di delineare un quadro più preciso del contesto dell'indagine e di analizzare determinate dinamiche non direttamente desumibili dalla testimonianza del campione.

5. *Il campione dell'indagine*

Il campione selezionato per il *focus group* è composto da sette educatori appartenenti all'équipe di educativa domiciliare e di spazio neutro della cooperativa sociale Pangea. L'analisi delle schede socio-anagrafiche, formative e professionali somministrate al campione ha messo in evidenza alcuni dati. Ne prenderemo in considerazione tre: due di carattere generale (genere ed età) e uno di carattere culturale, afferente in particolare al rapporto tra formazione iniziale e formazione permanente.

Un primo dato riguarda il genere: cinque tra i membri dell'équipe sono di genere femminile, mentre solo due sono di genere maschile. Questo dato suggerisce, seppur in misura solo tendenziale e in nessun

modo generalizzabile, una più frequente presenza di educatrici all'interno dei servizi educativi rivolti alla famiglia.

Il secondo riguarda l'età: le cinque educatrici hanno da un minimo di 30 a un massimo di 37 anni, mentre gli educatori hanno rispettivamente 24 e 31 anni. Possiamo ipotizzare che l'età media dei membri del campione (31 anni) suggerisca la presenza di personale rivolto alla famiglia che, tendenzialmente, abbia un'età tale da non risultare eccessivamente discrepante con le esperienze genitoriali dei membri delle famiglie con cui si progetta l'intervento educativo.

Il terzo dato afferisce all'aspetto più propriamente culturale e professionale indagato dalle schede somministrate. Nello specifico, quattro membri possiedono una laurea triennale in Scienze dell'educazione e, tra questi, uno ha acquisito la laurea magistrale in Scienze pedagogiche; 1 una laurea triennale in Psicologia (Scienze del comportamento); 1 una laurea in Psicologia vecchio ordinamento, con Scuola di specializzazione quadriennale in Psicoterapia cognitivo-costruttivista; l'ultimo una specializzazione come Tecnico della riabilitazione psichiatrica.

Questo dato si collega alla comprensione dell'utilità della formazione in servizio, legata all'integrazione e alla cura rivolte alla disabilità (tra cui vanno annoverati corsi su: DSA, autismo, educativa domiciliare su minori disabili), al disagio scolastico, alle problematiche familiari (tra cui emergono corsi specifici su: teoria dell'attaccamento, elaborazione del trauma, gestione dello spazio neutro, separazioni conflittuali, sostegno alla genitorialità, conflittualità in famiglia) e, in un caso, su tecniche di conduzione pedagogica del gruppo.

Dall'analisi delle schede emerge anche come la necessità della formazione in servizio sia percepita più come bisogno sociale piuttosto che come esclusivamente individuale: mentre la partecipazione a corsi di formazione in servizio è stata tendenzialmente omogenea per ciascun membro del campione, nessun educatore dell'équipe ha abbonamenti a riviste di settore e, anche se tutti riconoscono l'utilità dello studio individuale, due ammettono di non riuscire a svolgerlo; due richiamano letteratura generica sui temi dell'educazione; uno sostiene la maggiore utilità di testi che forniscano indicazioni pratico-operative corredate da esempi; l'ultimo richiama due riviste di settore da seguire abitualmente.

A questo livello dell'analisi, abbiamo dunque ipotizzato che i servizi educativi rivolti alla famiglia richiamino personale che, tendenzialmente, sia in possesso di una solida esperienza lavorativa pregressa e di un bagaglio formativo iniziale che affondi le proprie radici nella Pedagogia e nelle Scienze dell'educazione. Possiamo anche ipotizzare che tale ma-

trice teorica di base conduca alla necessità di percorsi di formazione *in itinere* che abbiano, però, un carattere maggiormente sociale e istituzionalizzato.

Rispetto alle schede afferenti alle due figure di coordinamento è importante sottolineare alcuni elementi: entrambe le figure hanno un'età superiore ai 30 anni (rispettivamente di 31 e 33), in linea con la media dell'età delle figure educative. Questo dato può collegarsi: a) alla relativa novità dei servizi in esame, con conseguente selezione delle figure di coordinamento tra i lavoratori più giovani; b) al parallelo e possibile ricambio delle figure di coordinamento, sia per esigenze interne che per garantire alla progettualità educativa di lungo periodo una maggiore lucidità.

La formazione in entrata della responsabile dei servizi rivolti alla famiglia è una laurea triennale in Scienze politiche mentre quella della responsabile della formazione è una laurea specialistica in Pedagogia: su questo terreno, mentre la prima richiama un'utilità relativa e parziale della propria formazione iniziale per il proprio ruolo, la seconda ne vede più chiaramente il collegamento stringente. In questo caso risulta evidente la connessione co-evolutiva tra una formazione incardinata nella Pedagogia generale e sociale e le problematiche educative – anche «nella, della e alla» (Tramma, 2009, p. 54) famiglia come sistema educativo – ma, entro una visione ampia del rapporto tra teoria e prassi, non siamo legittimati a dedurre una minore professionalità e una meno evidente aderenza a tali problematiche in chi muove da diverse formazioni iniziali, costruendo le proprie competenze specifiche, foriere di conoscenze di settore, all'interno del contesto lavorativo.

Il dato finale che vogliamo sottolineare riguarda il ruolo del coordinatore nella risoluzione dei problemi legati alla famiglia come sistema educativo. In virtù della specificità di uno dei due ruoli e della maggiore genericità del secondo, se la responsabile dei servizi rivolti alla famiglia richiama il ricorso al confronto con tutti gli operatori di settore (specialisti, coordinatori, colleghi e colleghi più esperti) e allo studio bibliografico come strumenti per la risoluzione delle problematiche professionali, la responsabile della formazione richiama solamente il confronto con i colleghi e con gli specialisti di settore: dal momento che lo studio bibliografico specifico è, strutturalmente, appannaggio del responsabile dell'équipe, la seconda figura di coordinamento affronta le tematiche peculiari del servizio attraverso un confronto sia con specialisti esterni (tra cui possiamo annoverare i supervisori e i formatori) che con i colleghi che operano, per gradi e in misura differente, all'interno dell'équipe

di educativa domiciliare e di spazio neutro senza, naturalmente, approfondire le determinazioni del tema ma preferendovi uno sguardo maggiormente generalizzante.

6. *L'analisi dei nuclei concettuali fondamentali*

In questa fase verremo a restituire i principali nuclei concettuali emersi dall'indagine, evidenziando le parole chiave e incorporando l'interpretazione di chi scrive nell'analisi. Entro una disamina di questo tipo il *proprium* dei singoli servizi è stato, volutamente, subordinato ai loro aspetti comuni per metterne in evidenza il carattere di sostegno alla genitorialità quale comune direttrice di progettazione e d'intervento:

a. La flessibilità

Il primo nucleo su cui scegliamo di concentrare la nostra attenzione afferisce al carattere qualificante dell'educatore sociale implicato nei processi e nelle pratiche di educazione familiare, in particolare quello della flessibilità e dell'autonomia personale. In questo ambito emerge come elemento decisivo la capacità di saper comprendere, da un lato, la transitorietà del progetto educativo e, dall'altro, la necessità di stabilire un rapporto educativo corredato da continuità e da regole pur entro una cornice necessariamente frammentaria.

L'elemento centrale che emerge dal confronto con la responsabile dei servizi rivolti alla famiglia è il carattere di *personalizzazione* dell'intervento che può essere garantito tramite una *flessibilità* strutturale di tempi, spazi e progettazione *in itinere* dell'intervento stesso. Si tratta di un elemento che mette in primo piano il coinvolgimento attivo e consapevole dell'educatore implicato nell'inclusione della famiglia entro cornici in costante evoluzione e, inoltre, è un aspetto che, oltre a riguardare la possibilità di una più profonda integrazione fra lavoro educativo e aspettative della famiglia sulla base delle istanze quotidiane espresse dal sistema stesso, muove dal presupposto che l'educatore implicato nei servizi rivolti alla famiglia debba sviluppare, quale propria competenza specifica, un aspetto *creativo e trasformativo* di profonda aderenza alle problematichità e alla mutevolezza del reale tale da garantire una partecipazione al sistema non intrusiva e capace di retroagire sul sistema stesso fornendo anche maggiori strumenti di confronto e progettazione al/con il Servizio sociale.

Questo carattere è potenzialmente foriero di *solitudine* e di *autoreferenzialità*, dimensioni che, se protratte nel tempo e non opportunamente sostenute, possono condurre a condizioni di *burnout* e di *smarrimento emotivo* (in termini di motivazione progettuale, invischiamenti, perdita di interesse nei confronti del lavoro, stress...) e *razionale* (che si traduce, ad esempio, in una perdita di lucidità nella valutazione dei singoli casi, in una mancata visione d'insieme, nella fragilità dell'organizzazione del lavoro...).

b. Il setting

Alla flessibilità e all'autonomia richieste all'educatore per poter agire in modo critico-trasformativo entro i propri contesti si accompagna la capacità di considerare l'intervento educativo come tale anche in assenza di un *setting* istituzionalmente pensato e progettato per questo scopo. Tale *setting* è da considerarsi come integrato nel sistema familiare *tout court*, ovvero come un contesto dell'apprendimento non delimitato entro i confini dell'abitazione familiare o dello spazio neutro entro i quali si svolgono gli interventi specifici, ma come un'ampia *rete di relazioni* sociali che coinvolgono il minore e la famiglia in lungo, in largo e in profondità (Dozza, 2009).

Il *tempo* predisposto per l'intervento educativo domiciliare e di spazio neutro e la capacità educativa di essere una sorta di 'figura ponte' tra minore e genitore rappresentano due momenti essenziali per comprendere il senso dei servizi rivolti alla famiglia. Si tratta di due momenti che convergono su un nucleo tematico essenziale: la *progettazione* educativa istituzionalmente pensata per sostenere il sistema familiare è un'azione certamente complessa e, potenzialmente, trasformativa, ma limitata e transitoria.

Questo carattere di transitorietà non deve essere considerato come un limite del progetto stesso (può essere tale solo nella misura in cui vi sia un'evidente sproporzione tra le problematiche da affrontare e l'impegno previsto), bensì come un suo carattere intrinseco che poggia sulla consapevolezza a) della sostanziale *autonomia e soggettività* del sistema familiare stesso, il quale può entrare in reti di sostegno educativo in periodi delimitati e progettati per condurre il sistema stesso a una rinnovata autonomia, e b) della potenziale presenza entro il sistema di risorse proprie che, se opportunamente sostenute da figure terze che, in periodi limitati e con ruoli definiti in accordo con i membri del sistema, agiscono

nel sistema stesso, possano nuovamente esprimersi a un nuovo livello di complessità senza l'ausilio di tali figure.

L'obiettivo essenziale dell'intervento educativo familiare, sia di educativa domiciliare che di spazio neutro, è teso a valorizzare le competenze inerenti al sistema per garantire nuovi margini di evoluzione, sia attraverso un accompagnamento del minore in difficoltà entro i propri sistemi sociali, che tramite una costante azione di sostegno alle figure adulte di riferimento che non dispongono solo del tempo stabilito dal Servizio sociale per garantire, potenzialmente, un sostegno educativo adeguato al minore, ma del naturale tempo di vita entro cui il sistema stesso evolve.

c. Il lavoro di rete

Nella misura in cui il sistema familiare non rappresenta un nucleo autonomo e indipendente rispetto al più ampio tessuto sociale, un elemento di analisi e di progettazione ricco di implicazioni per l'educatore familiare è rappresentato dal lavoro di rete.

Il legame con il territorio rappresenta una risorsa ineludibile anche per lo svolgimento del lavoro frontale e un patrimonio di conoscenze a cui non solo l'équipe può attingere nel progettare i singoli interventi educativi, ma al quale è possibile fare riferimento al momento dell'attivazione dell'intervento insieme al Servizio sociale. La strutturale interconnessione tra il servizio educativo e le istanze del Servizio sociale rappresenta un importante legame tra le istanze educative e quelle più specificamente legate alle problematicità e alla tutela sociali, sottolineando la mancanza di autoreferenzialità di un servizio che si incardina, pur mantenendo una forte identità educativa e una cifra progettuale specifica, all'interno delle problematicità sociali anche attraverso il legame con l'ente pubblico preposto a tali problematiche.

Se, da un lato, è presente la consapevolezza che, entro il lavoro di rete con il territorio, resti essenziale una progettazione che non escluda le famiglie e che, anzi, le renda partecipi di istanze che non solo le riguardano ma che richiedono un loro pieno coinvolgimento per poter risultare utilmente co-evolutive, dall'altro si esprime la difficoltà di attuare una reale integrazione tra le diverse istanze territoriali anche per comprendere meglio alcuni aspetti che riguardano il sistema familiare in cui il minore è inserito; sistema in cui lo sviluppo di una relazione co-evolutiva sia con il minore che con gli adulti precede – ma solo sotto il

profilo strettamente educativo – e si accompagna alla strutturazione dei legami di rete con il territorio.

d. La relazione educativa

Il tema relazionale si articola in una profonda comprensione delle attitudini, degli interessi e delle aspirazioni del minore, in modo tale da permettere uno scambio comunicativo che sia foriero *a)* di un aggancio utile allo sviluppo di un progetto di lungo periodo, e *b)* di un rapporto di fiducia e di rispetto che possa condurre a cambiamenti a cui il minore non aderisca passivamente ma frutto, come avviene nell'epistemologia batesoniana, di una conoscenza come "scambio di differenze" che il minore comprenda e agisca in modo anche indipendente dall'azione educativa. Compito dell'educatore resta quello di agire sulle zone di sviluppo prossimale dei soggetti promuovendo *autonomia* e *responsabilità*, sventando al contempo dipendenze e sovrapposizioni sia tra i ruoli che tra il piano personale e professionale, agendo dunque in virtù di un giusto distanziamento con il minore e con il sistema in cui è inserito.

Questo aspetto è di importanza decisiva specialmente in virtù di un secondo elemento caratterizzante la prassi educativa dell'educatore familiare, ovvero la *continuità relazionale* alla base dei progetti di educativa domiciliare e di spazio neutro. Attraverso i frequenti scambi alla base di tale continuità l'educatore è a più forte rischio di invischiamento anche perché sperimenta in modo più evidente il potenziale ruolo di 'figura di riferimento' per il minore e per il sistema a cui afferisce. Allo stesso tempo, tale condizione rimanda a percorsi necessariamente conflittuali e contraddittori tra la propria azione educativa e le problematiche espresse dal sistema, criticità queste che potranno emergere solo in una relazione continuativa e che si connettono allo sviluppo di una relazione a cui il minore potrà aderire spontaneamente solo in seguito a un periodo di crescita e adattamento reciproci.

Un tema assai rilevante a questo riguardo è rappresentato dalla *sospensione del giudizio*. Tale prassi riveste un'importanza decisiva nel processo di razionalizzazione da parte dell'educatore dei vissuti e delle prassi sperimentati nel corso dell'agire educativo, nella misura in cui permette all'professionista di mantenere il proprio coinvolgimento esclusivamente sul piano lavorativo. In quest'ottica la sospensione del giudizio rimanda alla presa di coscienza della complessità e della problematicità dei sistemi a cui inerisce la figura educativa, criticità tali da non poter es-

sere pienamente comprese se non attraverso un occhiale epistemologico necessariamente parziale. Ma è importante anche comprendere che si tratta di un processo difficoltoso perché richiede all'educatore una distanza e una lucidità sufficienti da garantire un distanziamento fruttuoso a) per riuscire ad astenersi rispetto a questioni che non riguardano il progetto educativo, comprendendone comunque il portato e rimandando la famiglia al Servizio sociale su questioni che non competono alla professionalità educativa, e b) per mantenere comunque un complessivo *atteggiamento empatico* capace di permettere una comprensione partecipata delle problematiche senza, tuttavia, smarrire agli occhi del sistema il proprio ruolo.

e. L'équipe

Il tema dell'équipe e quello a esso sotteso della progettazione elicitano un elemento d'importanza decisiva ai fini della definizione della professionalità educativa rivolta alla famiglia: il confronto *multiprofessionale e pluridisciplinare* tra professionalità differenti riporta alla dimensione emotivo-relazionale della prassi educativa e, dunque, alla necessaria condivisione dei vissuti – spesso connotati, come abbiamo visto, come vissuti di vuoto, di solitudine e di smarrimento alla base delle fasi di *burnout* – delle *difficoltà* e delle *buone prassi* che caratterizzano l'agire della figura educativa.

Il tema della riunione d'équipe – ricordiamo, tuttavia, che non è possibile far coincidere l'appartenenza a un'équipe di servizio con l'effettiva possibilità di potersi riunire per la conoscenza e la progettazione pedagogiche – assume un'importanza duplice: da un lato esprime la necessità di subordinare l'individualismo della pratica professionale di settore a una concezione sistemica del lavoro educativo ove a) non può esistere una concezione individuale dell'educazione in cui siano presenti un soggetto che educa e un secondo soggetto che subisce tali istanze, e b) il confronto, lo scambio e lo scontro su un piano educativo rappresentano una risorsa ineludibile sia per poter riflettere sulle proprie prassi (innescando, dunque, quel processo di *agire riflessivo* alla base dei processi di cambiamento individuale e sociale) che per poter avviare una transizione tra un'équipe in qualità di gruppo sociologicamente connotato come tale a un 'gruppo di lavoro che fa lavoro di gruppo' (Dozza, 2009); dall'altro richiama la necessaria *apertura all'altro* che resta alla base di uno scambio diffuso e concreto tra operatori che, pur lavorando in contesti diversi

e utilizzando strumenti peculiari e conseguenti alla propria formazione iniziale, condividono non solo la permanenza in un determinato servizio, ma assumono un progetto sociale e comune come progetto che, in una determinata fase, è anche un progetto di lavoro e di vita. Il tema del saper 'imparare a chiedere' si riferisce a questa dimensione, sottendendo inoltre la necessità di cedere una quota di sé, delle proprie debolezze e delle proprie fragilità in virtù di un'apertura sociale e di gruppo che garantisca una fruttuosa simmetria, foriera di positivi processi co-evolutivi, tra i membri del *sistema-équipe*.

f. La progettualità

A fronte di modalità di lavoro prevalentemente individuali e di carattere clinico, ove la presa in carico del soggetto è *multidimensionale* (ovvero riguardante le dimensioni bio-psicologiche e socio-culturali del soggetto stesso, su un piano educativo che afferisca al "qui e ora" senza inerire a spazi profondi di terapia) e *sistemica* (poiché il soggetto è inserito in una rete complessa di microsistemi e di sistemi intermedi, a loro volta, in ultima analisi, determinati dalla struttura sociale di riferimento), il progetto di lavoro elaborato in équipe in accordo con la committenza rappresenta, a un tempo, la finalità dell'agire educativo, una guida per calibrare l'azione e un terreno riflessivo ove entrano in ricorsività la conoscenza e la progettazione.

Tramite il progetto – che può essere vissuto dall'educatore sia come un'imposizione del servizio committente che come una serie di linee guida per elaborare, in accordo con il Servizio sociale stesso, un progetto co-costruito in relazione al suo andamento – l'educatore ha l'occasione di sperimentare la propria professionalità attraverso la stesura di obiettivi (di breve, medio e lungo periodo) che garantiscono a) l'impegno educativo su elementi delimitati e potenzialmente raggiungibili, e b) un agire educativo correttamente distanziato, in cui la cura del soggetto non è totale e onnicomprensiva (con il rischio di confondere e invischiare le relazioni) bensì circoscritta a determinati ambiti della sua vita, per quanto complessi e rilevanti siano, senza tuttavia smarrire una corretta cura educativa sul piano emotivo-affettivo e socio-relazionale.

La chiusura del progetto, foriera potenzialmente di 'successi' e di 'insuccessi' mantiene dunque una complessità peculiare che merita di essere compresa per poterne discutere criticamente ai fini di una potenziale revisione o di un possibile ripensamento del *curricolo formativo* dell'educatore

sociale; ma, anche, per poter correttamente attrezzare l'educatore in servizio a fronte delle problematicità che la chiusura del progetto reca con sé.

Un ripensamento del progetto inteso come insieme di obiettivi strutturalmente interrelati seppur sostanzialmente indipendenti (componenti di una complessità sistemica ove il tutto è certamente più della somma delle parti ma dove sia altresì possibile considerare i singoli elementi come aventi una funzione propria e rilevante ai fini dell'evoluzione positiva del sistema stesso) permette di relativizzare e, anzi, di comprendere in maniera più approfondita il concetto di "successo" o "insuccesso" di un progetto educativo sotto il profilo, anzitutto, di una lettura sistemica del progetto stesso. Nella misura in cui un progetto di educativa domiciliare o di spazio neutro viene proposto al sistema familiare sarebbe irrealistico e, di più, lesivo della relazione educativa concepire tale relazione come totalizzante e risolutiva di tutte le problematiche delle famiglie stesse – non a caso discutiamo di famiglie multiproblematiche per le quali il progetto ha carattere, necessariamente, transitorio.

Di converso, non sarebbe corretto, anzitutto epistemologicamente, concepire successi e insuccessi separatamente dalla loro aderenza a obiettivi specifici, sia predeterminati al momento della presa in carico che co-costruiti nel corso dello svolgimento della relazione educativa, in modo tale che, se resta possibile una valutazione complessiva sull'andamento del progetto (ed è, anzi, necessaria per la progettazione e per fornire i corretti rimandi alla famiglia e ai servizi committenti), questa debba essere la risultante, non aritmetica bensì complessa e non lineare, del raggiungimento – totale o parziale – dei singoli obiettivi che compongono la stesura del progetto stesso.

A sostegno della tesi per cui successi e insuccessi debbano essere trattati con cautela e sguardo critico, tramite una dovuta contestualizzazione e storicizzazione dell'evento educativo, emerge anche l'importanza del servizio educativo in quanto tale che, come i progetti educativi specifici, non è onnicomprensivo e ha limiti determinati dalla tipologia d'intervento che, strutturalmente, si prefigge di progettare. Nella misura in cui questo servizio possa essere utilizzato per altri scopi (ad esempio esclusivamente osservativi e assistenziali), nonostante possa garantire alcuni margini di sviluppo in particolare sul piano della relazione e della comunicazione con il Servizio sociale, risulta profondamente depotenziato rischiando non tanto di risultare in interventi vani o dannosi per l'utenza, quanto di retroagire negativamente sull'educatore che potrebbe non saper attribuire correttamente le cause di un, potenziale, mancato conseguimento degli obiettivi educativi.

7. Conclusioni

L'educatore sociale che pensa e agisce all'interno dei servizi di educativa domiciliare e di spazio neutro, alla luce della ricerca esposta per sommi capi, può dunque utilmente dotarsi a) di un corredo di strumenti critico-emancipativi che gli permettano di collocare la famiglia entro il proprio contesto storico-culturale e di avanzare un'istanza trasformativa a livello micro e macro-sistemico, per linee interne (le relazioni individuali e familiari) e per linee esterne (i rapporti famiglia-società e l'assetto sociale nel suo complesso, sulla base di un pensiero critico, problematizzante e, in termini ampi ma concreti, rivoluzionario), e b) di un'istanza complessiva di progettualità esistenziale (Bertin, Contini, 2004) e di co-evoluzione storico-culturale (Vygotskij, 1926, trad. it. 2006 ; 1934, trad. it. 2007; 1931-1960-1983, trad. it. 2009; Leont'ev, 1975, trad. it. 1977; Engestrom *et al.*, 1999) per cui, entro un sistema complesso e in costante evoluzione come la famiglia, si lavori al superamento dell'incomunicabilità tramite processi di comunicazione esistenziale che ravvivino nell'altro «la dimensione del possibile e del differente» (Bertin, Contini, 2004, p. 124) per la co-costruzione di significati condivisi e l'assunzione di nuove prospettive e possibilità.

Contestualmente, tale corredo metterebbe l'educatore – attraverso un'opportuna revisione del curriculum formativo che tenga insieme la dimensione dello studio teorico con quella prassica dell'occupazione nei contesti educativi, tramite, come richiamato nei nuclei dell'analisi e nella disamina del campione, una visione sistemica dell'intervento educativo che unisca inestricabilmente la conoscenza come funzionale alla progettazione – in condizione di facilitare l'apertura verso nuove, più complesse e complete forme di interazione co-evolutiva con l'altro in cui ciascuno entri in relazione con le zone di sviluppo prossimale dei soggetti non solo in vista di una crescita pratica o cognitiva (cioè legata alla risoluzione di problemi o all'apprendimento di primo livello) (Bateson, 1979, trad. it. 1999; Vygotskij, 1934, trad. it. 2007; Baldacci, 2007) ma, anche, dell'evoluzione delle relazioni su un piano emotivo-affettivo e comunicativo-relazionale in modo tale, dunque, da affrontare i problemi educativi familiari attraverso una risoluzione co-evolutiva positiva del conflitto.

In tal senso potremmo evidenziare, d'accordo con Franco Cambi (2006, pp. 25-26), che nel corredo e nel curriculum dell'educatore sociale implicato nei processi educativi familiari sia importante mantenere e sviluppare la cura e l'esercizio di uno stile genitoriale improntato a)

alla vicinanza emotiva che non trascuri né soffochi; b) all'esercizio del dialogo e dell'ascolto nell'ottica della risoluzione dei conflitti senza passare attraverso un loro irrigidimento; c) al rispetto dell'alterità dei figli, tramite un raffronto critico dell'esperienza e un'integrazione autorevole di consigli e riflessioni comuni; d) alla cura delle diverse dimensioni che costituiscono il rapporto genitori-figli e, quindi, alla co-costruzione di cornici relazionali che abbiano anche una solida apertura a forme di pensiero ironiche e ludiche; e) alla complessità e transitorietà di rapporti che non sono apodittici e univoci, bensì problematici e passibili di trasformazioni e cambiamenti.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2010): *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2007): *La pedagogia come attività razionale*. Roma: Editori Riuniti.
- Bastianoni P. (2009): Funzioni di cura e genitorialità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 37-53.
- Bateson G. (1979): *Mente e natura*. Trad. it. Milano: Adelphi, 1999.
- Bateson G. (1972): *Verso un'ecologia della mente*. Trad. it. Milano: Adelphi, 1977.
- Bertin G.M., Contini M. (2004): *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Bolognesi I. (2016): Coinvolgere i genitori nella scuola multiculturale. Un progetto di ricerca azione per la costruzione di una cultura della partecipazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 81-93.
- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1986.
- Cambi F. (2006): Analisi della famiglia d'oggi: linee di interpretazione e di intervento. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 22 – 27.
- Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M. (a cura di) (2003): *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Catarsi E., Pourtois J.-P. (dir.) (2011): *Les formations et les recherches en éducation familiale. Etat des lieux*. Paris: L'Harmattan.
- Cerrocchi L. (2007): *L'educatore sociale: profilo professionale e dimensioni operative*. In: L. Cerrocchi, L. Dozza, *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie al benessere individuale e di comunità*. Trento: Erickson, pp. 47-65.
- Contini M. (a cura di): *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Roma: Carocci.
- Dozza L. (2009): Apprendere per tutta la vita, nei differenti contesti della vita, in modo profondo. *Pedagogia più didattica*, s.n., vol. 1, pp. 29-34.

- Dozza L. (2006): *Relazioni cooperative a scuola*. Trento: Erickson.
- Dozza L. (1993): *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Engestrom Y., Miettinen R., Punamaki R.L. (1999): *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dozza L. (a cura di) (2012): *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994): *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Gigli A. (2007): *Famiglie mutanti. Per una pedagogia delle famiglie nella società globalizzata*. Pisa: ETS.
- Leont'ev A.N. (1975): *Attività, coscienza, personalità*. Trad. it. Firenze: Giunti Barbera, 1977.
- Loriedo C., Picardi A. (2000): *Dalla teoria generale dei sistemi alla teoria dell'attaccamento. Percorsi e modelli della psicoterapia sistemico-relazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Malagoli Togliatti M., Lubrano Lavadera A. (2002): *Dinamiche relazionali e ciclo di vita della famiglia*. Bologna: il Mulino.
- Malagoli Togliatti M., Rocchietta Tofani L. (2002): *Famiglie multiproblematiche. Dall'analisi all'intervento su un sistema complesso*. Roma: Carocci.
- Manacorda M.A. (1971): *Marx e la pedagogia moderna*. Roma: Editori Riuniti.
- Manghi S. (2013): *La conversione mimetica. Note introduttive all'antropologia di René Girard*, in U. Cocconi, M. Pesenti Gritti (a cura di): *La pietra dello scandalo. La sfida antropologica del pensiero di René Girard*. Massa: Transeuropa, pp. 17-38.
- Manghi S. (2004): *La conoscenza ecologica: attualità di Gregory Bateson*, Milano: Raffaello Cortina.
- Ordine degli Psicologi della Regione Emilia Romagna (a cura di) (2009): *Buone pratiche per la valutazione della genitorialità: raccomandazioni per gli psicologi*. Bologna: Pendragon.
- Santelli Beccegato L. (2015): Società plurale: quali rapporti scuola-famiglia?, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*. n. 1, pp. 151-165.
- Telleri F. (2011): Educarsi per educare. Come essere genitori responsabili, aperti al dialogo e abili nella soluzione dei conflitti. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 51-59.
- Tramma S. (2009): *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Vygotskij L.S. (1934): *Pensiero e linguaggio*. Trad. it. Firenze-Milano: Giunti, 2007.
- Vygotskij L.S. (1931-1960-1983): *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Trad. it. Firenze-Milano: Giunti, 2009.
- Vygotskij L.S. (1926): *Psicologia pedagogica*. Trad. it. Trento: Erickson, 2006.