

‘FARE FAMIGLIA’ IN COMUNITA’ PER MINORI: FORME DI ORGANIZZAZIONE E PARTECIPAZIONE

INDICE – VOLUME I

RINGRAZIAMENTI	pag. VII
INTRODUZIONE	pag. IX
PARTE I: IMPIANTO TEORICO	pag. 1
CAPITOLO 1:	
LE COMUNITÀ PER MINORI	pag. 3
1.1 Introduzione	pag. 3
1.1.1 Che cos’è una comunità per minori	pag. 4
1.1.2 Obbiettivi delle comunità per minori	pag. 9
1.1.3 Principali dati	pag. 11
1.1.3.1 <i>Le comunità per minori in Italia</i>	pag. 13
1.1.3.2 <i>I minori ospitati: ragioni dell’allontanamento e caratteristiche della popolazione</i>	pag. 19
1.1.3.3 <i>La situazione del Comune di Roma</i>	pag. 23
1.1.4 Vincoli giuridici e regolamentativi	pag. 27
1.1.5 Comunità e istituti per minori	pag. 29
1.1.5.1 <i>L’istituto per minori come istituzione totale</i>	pag. 31
1.1.5.2 <i>La deprivazione da istituzionalizzazione</i>	pag. 32
1.1.5.3 <i>Principali differenze fra istituti e comunità per minori</i>	pag. 34
1.1.6 Aspetti critici	pag. 36
1.1.7 Criteri per la valutazione	pag. 38
1.2 La letteratura psico-sociale sul fenomeno	pag. 42
1.2.1 Studi clinici	pag. 42
1.2.2 Studi sociali	pag. 45
1.2.3 Studi organizzativi	pag. 49
1.2.4 Studi di <i>outcome</i>	pag. 53
1.2.5 Aree di sviluppo teorico	pag. 56
1.2.6 Aree di sviluppo metodologico	pag. 57
1.3 Le sfide dell’approccio alle comunità per minori	pag. 58
CAPITOLO 2:	
LA PSICOLOGIA CULTURALE DELLE ORGANIZZAZIONI, DEI GRUPPI E DELLA FAMIGLIA	pag. 61
2.1 Introduzione	pag. 61
2.2 L’organizzazione nella prospettiva culturale	pag. 62
2.2.1 La psicologia culturale delle organizzazioni	pag. 64
2.2.2 Cognizioni organizzative	pag. 66
2.2.3 Comunità di pratiche: apprendimento e partecipazione	pag. 68

2.3 Gruppi e interazioni sociali: il contributo della psicologia discorsiva	pag. 69
2.3.1 Gruppi primari e interazioni sociali	pag. 70
2.3.2 Strutture di partecipazione nelle interazioni sociali	pag. 71
2.3.3 <i>Thinking space</i> come fattore di sviluppo	pag. 72
2.4 Famiglie e 'fare famiglia' in un'ottica evolutiva	pag. 74
2.4.1 Tante famiglie, tante definizioni	pag. 74
2.4.2 I processi di socializzazione in famiglia	pag. 79
2.4.3 Le interazioni familiari a cena: uno sguardo situato	pag. 81
2.5 Obbiettivi teorici della ricerca	pag. 85
2.6 Verso una metodologia teoricamente 'situata'	pag. 86
PARTE II: DENTRO LA RICERCA	pag. 89
CAPITOLO 3:	
IMPIANTO METODOLOGICO	pag. 91
3.1 Introduzione	pag. 91
3.2 La negoziazione della ricerca in ottica riflessiva	pag. 92
3.2.1 La negoziazione della ricerca con le istituzioni: aspetti critici e riflessivi	pag. 93
3.2.2 La negoziazione della ricerca con le comunità: fasi e strumenti	pag. 98
3.1.2.1 <i>Incontri di negoziazione con i coordinatori</i>	pag. 99
3.1.2.2 <i>Incontri di negoziazione con gli operatori</i>	pag. 103
3.1.2.3 <i>Il consenso informato come strumento 'critico'</i>	pag. 109
3.1.2.4 <i>Incontri di negoziazione con i minori</i>	pag. 111
3.2.3 Questioni etiche	pag. 114
3.3 Costruzione del <i>corpus</i> di dati	pag. 117
3.4 Procedure analitiche	pag. 119
3.5 L'etnografia organizzativa come scelta metodologica situata	pag. 120
3.5.1 Le osservazioni etnografiche in comunità	pag. 123
3.5.1.1 <i>Osservazione in casa: problemi di posizionamento</i>	pag. 126
3.5.1.2 <i>I ragazzi come piccoli etnografi: un gioco 'situato'</i>	pag. 129
3.5.1.3 <i>Osservare a più sensi: il gusto di stare in comunità</i>	pag. 132
3.5.2 Le interviste narrative ai responsabili	pag. 134
3.5.3 La raccolta di documentazione ambientale	pag. 135
3.5.4 Prima restituzione agli operatori: i dati come strumenti di ri-negoziazione	pag. 136
3.6 Video-riprese delle cene in comunità: scelte metodologiche e analitiche	pag. 137
3.6.1 L'analisi conversazionale come strumento analitico	pag. 143
3.6.1.1 <i>Questioni di trascrizione</i>	pag. 145
CAPITOLO 4:	
UN'ANALISI ORGANIZZATIVA E STORICA DELLE TRE COMUNITÀ	pag. 149
4.1 Introduzione	pag. 149
4.2 Comunità Staff: il funzionamento organizzativo come investimento	pag. 150
4.2.1 Evoluzione storica: dalla residenzialità 'rimpianta' alla turnazione giornaliera	pag. 155
4.2.2 Funzionamento organizzativo	pag. 168
4.3 Comunità Famiglia: tra famiglia e comunità	pag. 170

4.3.1 Evoluzione storica: da volontari a famiglia nella casa-famiglia	pag. 174
4.3.2 Funzionamento organizzativo	pag. 185
4.4 Comunità Religiose: tra istituto e comunità	pag. 187
4.4.1 Evoluzione storica: le eredità del delicato passaggio da istituto a comunità	pag. 194
4.4.2 Funzionamento organizzativo	pag. 199
4.5 Riassumendo...	pag. 201
CAPITOLO 5:	
FUNZIONAMENTO ORGANIZZATIVO E DIMENSIONI ISTITUZIONALI	pag. 203
5.1 Introduzione	pag. 203
5.2 Spazi: il peso dell'eredità istituzionale	pag. 204
5.3 Tempi di vita: dalla parte del bambino o dell'organizzazione?	pag. 208
5.4 Presenza degli adulti e pratiche comunicative	pag. 213
5.4.1 Stabilità <i>versus</i> turnazione	pag. 214
5.5 La famiglia d'origine come interlocutore del processo di collocamento	pag. 224
5.5.1 Teorie implicite della famiglia d'origine: la parola agli operatori	pag. 224
5.5.2 Pratiche organizzative di contatto con la famiglia d'origine	pag. 229
5.5.3 Pratiche di interazione con la famiglia d'origine	pag. 234
CAPITOLO 6:	
FARE FAMIGLIA	
ATTRAVERSO LA PARTECIPAZIONE AI SISTEMI INTERATTIVI	pag. 241
6.1 Forme di partecipazione nelle comunità per minori	pag. 241
6.2 Sistemi interattivi 'centripeti'	pag. 243
6.2.1 Quando animare e disturbare sono le opzioni partecipative alla preghiera	pag. 243
6.2.2 Partecipare alle regole: un modello di socializzazione 'centripeta'	pag. 247
6.2.3 Posizioni, appellativi e competizioni interattive	pag. 253
6.2.4 Caratteristiche del sistema 'centripeto'	pag. 262
6.3 Sistemi interattivi 'aperti'	pag. 263
6.3.1 Essere autori di una preghiera	pag. 264
6.3.2 Partecipare al processo regolativo: diversi modelli a seconda della funzione del sistema	pag. 267
6.3.3 Ruoli discorsivi, attività e funzioni del parlato	pag. 271
6.3.4 Costruire il lessico familiare	pag. 279
6.3.5 "Lo faccio per il tuo bene": <i>account</i> e affetto	pag. 282
6.3.6 Caratteristiche del sistema 'aperto'	pag. 287
6.4 Fare famiglia attraverso la partecipazione	pag. 287
PARTE III: LA RICERCA AL FUTURO	pag. 291
CAPITOLO 7:	
CONCLUSIONI, INDICAZIONI PRATICHE E RESTITUZIONI	pag. 293
7.1 Innovazioni metodologico-analitiche della ricerca	pag. 293
7.1.1 Fare ricerca in comunità per minori: sfide e indicazioni	pag. 294
7.2 Comunità per minori e interpretazione del mandato sociale	pag. 296

7.3 Si ‘fa famiglia’ in casa-famiglia?	pag. 299
7.4 Indicazioni per una valutazione ‘situata’ delle comunità per minori	pag. 302
7.4.1 La de-istituzionalizzazione in pratica	pag. 302
7.4.2 Verso la costruzione di buone prassi interattive in comunità	pag. 303
7.5 Restituzioni dei risultati	pag. 304
7.6 Punti critici di lavoro futuro	pag. 305
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	pag. 307
APPENDICE: IL SISTEMA DI TRASCRIZIONE JEFFERSONIANO	pag. 331

INDICE VOLUME II – ALLEGATI

ALLEGATO 1: MODELLO DI DISCUSSIONE PER LA NEGOZIAZIONE DEL CONSENSO CON GLI OPERATORI DELLE COMUNITÀ	pag. 3
ALLEGATO 2: CONSENSO INFORMATO	pag. 5
ALLEGATO 3: TRASCritto INTERVISTA AL COORDINATORE DELLA COMUNITÀ STAFF	pag. 7
ALLEGATO 4: TRASCritto INTERVISTA AI COORDINATORI DELLA COMUNITÀ FAMIGLIA	pag. 39
ALLEGATO 5: TRASCritto INTERVISTA ALLE COORDINATRICI DELLA COMUNITÀ RELIGIOSE	pag. 53
ALLEGATO 6: TABELLA ACCOGLIENZE COMUNITÀ STAFF	pag. 75
ALLEGATO 7: TABELLA ACCOGLIENZE COMUNITÀ FAMIGLIA	pag. 77
ALLEGATO 8: TABELLA ACCOGLIENZE COMUNITÀ RELIGIOSE	pag. 79

RINGRAZIAMENTI

Non potrebbe che essere il primo il ringraziamento che devo a Cristina Zucchermaglio, tutor inflessibil(ment)e al mio fianco in questi anni. Ti devo – lo so – quintali di pazienza, di ansie subite, di richieste di consigli, di sorrisi e di: «Tranquilla Marzia!». Il mio è un grazie sincero, di cuore, per essermi sempre stata vicina come ‘capo’ e come amica.

Grazie ad Alessandra Fasulo per gli spunti analitici, la spinta all’internazionalizzazione e la simpatia mostratami.

Ringrazio, inoltre, tutto il corpo docenti del Dottorato in Psicologia dell’Interazione, della Comunicazione e della Socializzazione, dal quale mi sono sempre sentita sostenuta e stimolata. Grazie in particolare a Clotilde Pontecorvo che mi ha ascoltata e finanziata (fondi permettendo!) nelle mie ‘scorribande’ scientifiche. Grazie a Francesca Alby per le sue sofisticate osservazioni sul materiale raccolto e per l’incoraggiamento.

Un ringraziamento particolare va a Lucia Lumbelli e a Giuseppe Mantovani, che con le loro indicazioni mi hanno spinto, l’una, a ragionare in termini scientifici, l’altro, in termini profondamente interculturali.

Grazie al Center for Language, Interaction and Culture (CLIC) del Dipartimento di Antropologia dell’Università UCLA dove ho svolto un periodo di ricerca. In particolare, grazie a Alessandro Duranti, a cui devo uno dei principali punti di svolta nelle mie ipotesi, a Candy e Chuck Goodwin, a Elinor Ochs e, soprattutto, a Tami Kremer-Sadlik per l’incoraggiamento e le preziose indicazioni.

Grazie a Camilla Monaco e Ilaria Mancini, dalle quali ho imparato che era possibile scrivere una tesi di dottorato (e anche discuterla!) e grazie a tutti i colleghi della stanza dottorandi che mi hanno sempre accolta con il sorriso.

Grazie a chi mi ha sostenuto negli anni, ai miei genitori e ai miei più cari amici e amiche. Grazie a Carolina Roggero per la copertina e per il supporto. A Nicolò, che mi ha sopportato con allegria nella difficile fase di scrittura, va un sorriso speciale.

Il mio ringraziamento più grande va alle persone che ho incontrato durante questa ricerca: a tutti i coordinatori, gli educatori, gli psicologi e i volontari che mi hanno aperto le porte delle loro comunità, mettendosi in gioco con me in questo impegnativo progetto. Grazie!

*Questa tesi è dedicata a tutti ragazzi che ho incontrato.
Vi porto nel cuore.*

INTRODUZIONE

Il presente contributo indaga le forme organizzative e partecipative alla vita familiare di tre comunità per minori – strutture residenziali per minori allontanati dalla famiglia d'origine. L'ottica applicata, dichiaratamente culturale (Vygotskij, 1990; Cole, 1995; Zuccheromaglio, 2002; Mantovani, 2008b), ha permesso di intendere tali contesti come gruppi primari a carattere familiare, creatori di sistemi di significato situati, di pratiche organizzative e di socializzazione. La ricerca si costituisce, infatti, quale contributo complesso ed innovativo ad un tema che è stato principalmente approcciato con le lenti della psicologia clinica.

In questa sede, vengono invece restituite alla loro dimensione sociale, culturale e semiotica alcune scene di vita quotidiana dei gruppi osservati attraverso un'approfondita etnografia organizzativa (Bruni, 2003; Mantovani & Spagnolli, 2003), che si è in un secondo momento concentrata sull'analisi di interazioni video-registrate a cena. Il fatto di aver costruito un *corpus* di dati video-registrati rappresenta uno dei principali punti innovativi del contributo, insieme alla specifica ottica applicata alle comunità.

Lo studio ha coinvolto tre comunità per minori romane, scelte insieme alle istituzioni (V° Dipartimento del Comune di Roma e una rilevante associazione del settore) come esempi eccellenti delle principali tipologie di gestione organizzativa: da parte di un'associazione laica di educatori turnanti, con coppia residente e con personale religioso residente. Le comunità, qui denominate Comunità Staff, Comunità Famiglia e Comunità Religiose, hanno aderito alla ricerca in maniera dialogica e partecipativa, permettendo di creare un *account* di ricerca 'emico' (Cfr. Pike, 1974; Zuccheromaglio, 2002).

Gli obiettivi della ricerca – che hanno lo scopo finale di contribuire ad un importante processo locale di ampliamento dei criteri di valutazione delle strutture, ora limitati alle sole dimensioni quantitative e regolamentative – vanno nella direzione di indagare le comunità per minori come organizzazioni, gruppi primari e familiari. Come organizzazioni, l'obiettivo è di restituire una visione situata delle tre comunità per quel che riguarda la stabilità degli adulti e il legame con le pratiche interattive, gli esiti del progetto del ragazzo, il tipo di intervento educativo e il rapporto con l'esterno (in particolare con la famiglia d'origine). Come gruppi primari, l'obiettivo è di comprendere se le comunità possano costituirsi come *thinking spaces* (Perret-Clermont, 2004), luoghi di costruzione di argomentazioni discorsive e spazi di sviluppo psico-sociale per minori. La scelta di indagare se e come le comunità 'fanno famiglia' nasce dalla considerazione che troppo spesso queste vengono contrapposte ideologicamente alle famiglie (d'origine, affidataria, adottiva). L'obiettivo è, quindi, di comprendere se esse costruiscono discorsivamente contesti di cura e affetto, discussione, identità, moralità, ecc.

A livello metodologico, l'impianto dell'etnografia organizzativa garantisce flessibilità e capacità di investigazione approfondita. Le video-riprese di interazioni a cena hanno permesso di concentrare l'attenzione sulle pratiche discorsive, analizzate con gli strumenti dell'Analisi Conversazionale (Sacks *et al.*, 1974; Sacks, 1992; Fasulo & Pontecorvo, 1999; Fele, 2007).

Il contributo si divide, pertanto, in tre sezioni: la prima ripercorre la costruzione dell'impianto teorico della ricerca (Cap. 1-2), la seconda si colloca dentro la ricerca, a partire dall'esposizione metodologica all'analisi dei dati (Cap. 3-6) e la terza 'situa' la ricerca al futuro (Cap. 7), mostrando il carattere intrinsecamente dinamico ed evolutivo dell'impresa conoscitiva qui affrontata.

Il primo capitolo rappresenta, pertanto, un'organica rassegna del materiale normativo e della letteratura (nazionale ed internazionale) sulle comunità per minori, a partire

dalle definizioni, agli obiettivi, ai principali dati e filoni che si sono interessati al fenomeno. Tale quadro permette, infatti, di comprendere i legami con le 'vecchie' pratiche degli istituti per minori qui intesi come 'istituzioni totali' (Goffman, 1961). Inoltre, l'analisi critica del materiale ha permesso di far emergere gli specifici problemi di questi contesti, come quello del *turnover* degli operatori, che inficia la qualità del servizio stesso.

Il secondo capitolo espone l'impianto teorico che si rifà principalmente alla psicologia culturale (Cfr. Zucchermaglio, 2002; Mantovani, 2008b) e discorsiva (Edwards & Potter, 1992; Molder & Potter, 2005). Le organizzazioni sono intese nell'accezione di costruzioni situate di senso e di produzione culturale e semiotica (Cfr. Suchman, 1987), ovvero come comunità di pratiche (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). I gruppi sono analizzati come dimensioni emergenti dai discorsi stessi e l'interazione sociale è considerata come strumento di mediazione locale di costruzione di *agency* (Duranti, 2000; Donzelli & Fasulo, 2007) e partecipazione (Cfr. Philips, 1983; Goffman, 1981; Goodwin, 1994, 2002, 2003; Goodwin & Goodwin, 2003; Tannen, 2006). Lo strumento analitico del 'fare famiglia' è, poi, analizzato nelle sue funzioni di costruzione del gruppo primario, di socializzazione, nella fattispecie linguistica (Cfr. Ochs & Schiefflin, 1984), e di costruzione di contesti d'interazione.

Il terzo capitolo ripercorre il percorso metodologico: dalla formulazione delle ipotesi descrittive alla scelta dell'etnografia, all'utilizzo di strumenti (come l'intervista narrativa e le video-riprese), dall'esplicitazione delle procedure analitiche alla costruzione del *corpus* di dati fino alla complessa negoziazione che ha portato la ricercatrice nei contesti di analisi.

Il quarto capitolo fornisce una prima organica descrizione delle tre comunità per ciò che riguarda le dimensioni storiche e organizzative. Tale scenario è stato costruito attraverso le note di campo della ricercatrice, l'analisi della documentazione ambientale e le interviste narrative degli operatori e dei coordinatori, attivi protagonisti della costruzione conoscitiva.

Il quinto capitolo affronta le dimensioni organizzative delle comunità soprattutto per ciò che ha a che fare con le eredità degli istituti per minori; tale compito è portato avanti attraverso l'analisi dell'utilizzo degli spazi, della scansione temporale della vita quotidiana e della relazione con la famiglia d'origine, principale interlocutore di ogni comunità. L'analisi del rapporto fra la stabilità degli adulti e le pratiche comunicative permette, inoltre, di mettere in evidenza le differenti realizzazioni interattive a seconda del modello organizzativo.

Il sesto capitolo rappresenta l'analisi delle costruzioni interattive emerse nell'analisi del materiale video-registrato. Attraverso una fine analisi conversazionale, si sono portati in evidenza due principali modi di 'fare famiglia' attraverso la partecipazione. Da una parte, il modello denominato 'centripeto' offre forme di partecipazione rigide, vincolanti, prevedibili e scarsamente innovative. Il sistema interattivo 'aperto', invece, assicura la possibilità di nuove e mutevoli forme di partecipazione ai ragazzi, consentendo loro di sperimentarsi discorsivamente in un ambiente sicuro e stabile. I riscontri emersi dall'analisi hanno permesso di evidenziare che la funzione centrale è l'interpretazione del mandato sociale da parte delle comunità per minori: essa orienta, infatti, verso scopi, obiettivi, funzionamenti organizzativi ed interattivi nel nostro caso decisamente coerenti. Le tre comunità emergono, infatti, come contesti con differenti interpretazioni della loro funzione eppure coerenti al proprio interno per quel che riguarda gli esiti a breve termine e gli scenari interattivi creati.

Il settimo capitolo, pertanto, fornisce i principali risultati emersi dall'analisi e riporta numerose indicazioni, sia metodologiche che pratiche. Il tentativo è, infatti, quello di veicolare la costruzione di 'buone prassi' tramite apposite restituzioni con gli attori sociali della ricerca e con le istituzioni coinvolte.

**PARTE I:
IMPIANTO TEORICO**

CAPITOLO 1: LE COMUNITA' PER MINORI

The lesson learnt might be that ambivalence belongs to research on residential life as well as to residential life itself. That should not, however, be an excuse to exclude the social, emotional, personal and ethical issues from agenda on qualitative residential research.

Tarja Pösö, 2004

1.1 Introduzione

La scelta di iniziare questo contributo descrivendo il contesto di ricerca nelle sue variabili generali nasce dall'esigenza di situare la ricerca, partendo dalla descrizione di che cosa sono le comunità per minori, come funzionano, che vincoli hanno e come sono state studiate finora.

Tale decisione pone la 'situazione' della ricerca (Mantovani, 2008b) come un fattore imprescindibile in un approccio costruttivista e post-moderno come quello adottato. La complessità dell'argomento richiede poi di essere studiata non con metodi qualunque, ma attraverso un approccio, teorico e metodologico, *pensato*.

Si è scelto, quindi, di approcciare l'analisi del contesto di studio, quali capacità analitiche richiede, quali sforzi concettuali, quali problematiche suscita, anche a livello teorico (si pensi, ad esempio, alla sola sollecitazione concettuale di che cosa intendiamo per famiglia!) – per poi scegliere chiavi di lettura teoriche e metodologiche che potessero incontrare tale complessità.

Il capitolo è, quindi, organizzato in sottoparagrafi a partire dalle definizioni (plurime) del fenomeno, in un'ottica internazionale, per illustrare gli obiettivi delle comunità così come sono stabiliti dalle coordinate giuridiche e dall'insieme delle pratiche degli operatori del settore. L'analisi del fenomeno delle comunità per minori sarà corredata da un'ampia sezione sui dati che si concentrerà sui numeri italiani: quante comunità, chi ospitano, chi vi lavora, con quali esiti e percorsi.

L'analisi dei vincoli giuridici rappresenta, poi, un ulteriore spunto per rimarcare le differenze rispetto agli istituti per minori intesi come 'istituzioni totali' (Goffman, 1961), ancora oggi il principale parametro di confronto rispetto alle comunità. La discontinuità con le precedenti prassi di accoglienza dei 'minori fuori dalla famiglia'¹ porta a considerare l'insieme di aspetti critici delle 'nuove' comunità, in relazione ai criteri di valutazione del servizio offerto, messo in relazione alle pratiche di affidamento familiare che regolano il collocamento² del minore, il suo benessere e una valutazione degli esiti maggiormente 'critica' (Bastianoni & Taurino, 2009).

¹ Per minore fuori dalla famiglia si intende un minore oggetto di allontanamento (consensuale o coatto) dal contesto familiare. In inglese, il termine viene tradotto con *looked-after children* e il tipo di accoglienza rientra nella categoria generale di *out-of-home care*, nel quale specifica attenzione viene concentrata sul fatto che la cura avvenga al di fuori delle mura domestiche. Le politiche di affidamento sono tradotte con il termine *foster care*, che non specifica l'accoglienza: per *family foster care* si intende l'affidamento ad una famiglia, mentre per *residential care* si intende il ricovero presso una struttura residenziale. Quest'ultimo termine, però, ha un'accezione che spesso viene usata per indicare anche le strutture residenziali a carattere psichiatrico.

² Si utilizzerà in questo contributo il termine 'collocamento' (*placement* in inglese) anche se dalla letteratura recente emerge come il più adeguato 'abbinamento' (Sbattella, 1999) per specificare l'incontro che avviene fra ente ospitante (in particolare, famiglia affidataria) e minore. Tale scelta è motivata dalla considerazione che ancora troppo poco spesso vengono applicate le prassi di abbinamento nei confronti dei minori in comunità (Lagorio, 2000) a fronte di una diversa attenzione

La seconda sezione è invece esplicitamente dedicata alle ricerche che la letteratura psicologica ha dedicato alle comunità, esponendo gli studi a seconda che si caratterizzino per approcci clinici, sociali, interattivi, di *outcome* e organizzativi. Tale approfondimento costituisce la base per esporre alcune considerazioni di carattere teorico e metodologico premesse allo svolgimento del lavoro di ricerca che andremo a presentare.

1.1.1 Che cos'è una comunità per minori

Con il termine comunità per minori s'intendono strutture residenziali comprese nella categoria generale di presidio residenziale per minori o *residential care for children*³.

Mutiamo dalla letteratura anglosassone – che studia le strutture residenziali per minori dal 1935⁴ – una prima definizione, tenendo presente che non c'è un'accezione che possa dirsi condivisa da tutta la letteratura (Wells, 1991). «The term residential care refers to 'placement in a residential building whose purpose is to provide placements for children and where staff personnel are paid. This category includes facilities where there are roastered staff, where there is a live-in carer (including family group homes), and where staff are off-site (for example, a lead tenant or supported residence arrangement), as well as other facility-based arrangements' (Australian Institute for Health and Welfare, 2005: 42). They basically respond to a care and supported accommodation need. Their classification as residential care is correct, since they do not offer within these facilities integrated education and/or treatment services» (Ainsworth & Hansen, 2005: 195).

La letteratura inglese integra tale definizione fornendo altre caratteristiche strutturali. «We define 'residence' as any setting in which children are placed with other children for at least one night with the goal of meeting health, education or other developmental needs. The definition requires that children are placed without adult family members (they may be placed with a sibling) and that the number of children cared for is greater than the number of staff on duty at any one time (although an individual child may be supervised by more than one adults)» (Little *et al.*, 2005: 200).

A fronte di queste prime definizioni, possiamo affermare che le strutture residenziali per minori:

- ospitano ragazzi e ragazze fino al raggiungimento del diciottesimo anno d'età;
- ospitano minori fuori dalla famiglia per un periodo limitato di tempo (da una notte fino a diversi anni): non sono ospitati, quindi, genitori o altre figure adulte della

per i minori in famiglia affidataria. A tale proposito, provocatoriamente, McNown Johnson (1999) afferma che: «although experimental designs have not been attempted, Ainsworth (1988) suggests that random assignment of clients (*N.d.A.*, minori considerati come clienti dei servizi residenziali) to different interventions models is 'no more unethical' than 'current practices that allocate children and families to program with little or no demonstrable evidence that this will result in positive outcomes for them (p. 67)» (McNown Johnson, 1999: 137).

³ Nell'accezione generale, sia nazionale che internazionale, con il termine strutture residenziali o *residential care* si ha un *continuum* di programmi che vanno da appartamenti, comunità organizzate a villaggi (*campus-based group homes*), servizi di gestione delle emergenze (*emergency diagnostic shelters* e *emergency shelters*), comunità madre-bambino (*mother & infant programs*) e forme di aiuto psichiatrico (*self-contained settings*, *secure settings* e *specialized programming*). Quando, poi, si parla di 'trattamento residenziale' o *residential treatment* si intende ogni programma che contiene 1) un ambiente terapeutico; 2) uno staff multidisciplinare; 3) la supervisione dell'utente; 4) un *training* e una supervisione dello *staff*; 5) una direzione clinico-amministrativa (Cfr. Butler & McPherson, 2007). Le maglie della definizione, però, sono evidentemente molto larghe (Cfr. Wells, 1991, 1993; Yelton, 1993 e Lee, 2008).

⁴ Il primo libro sulle strutture residenziali per minori pubblicato nel 1935 in Nord America si deve a August Aichhorn (*Wayward youth*). Per una rassegna storica sull'accoglienza anglosassone nel secolo scorso, s.v. Minty (1999) e Yelton (1993).

famiglia d'origine, salvo che non si tratti di un programma specifico (e.g., comunità madre-bambino);

- hanno come obiettivi principali quelli di cura, di salute e di sviluppo del bambino;
- offrono un personale che può essere 'esterno' alle comunità pagato e/o 'residenziale', in ogni caso presente in numero inferiore a quello dei bambini ospitati (non è quindi disponibile in queste strutture il rapporto 1:1 fra pazienti e operatori, tipico di altri tipi di strutture⁵);
- non offrono servizi scolastici né specificatamente terapeutici, demandati ad agenzie esterne.

Per quel che riguarda il contesto nazionale, per presidio residenziale per minori si intende «una struttura di ospitalità che integra o sostituisce temporaneamente le funzioni familiari compromesse con azioni di cura e di recupero, offrendo al bambino e all'adolescente uno spazio di vita in cui elaborare un progetto con figure adulte professionalizzate, capaci di sviluppare rapporti significativi sul piano educativo e di cooperare con le figure dell'ambiente di vita del minore e con gli altri servizi del territorio» (Legge 28 agosto 1997, n. 285). Ponendo un'ulteriore specificazione, s'intendono, quindi, quei luoghi che, preposti a sostituire integralmente gli istituti per minori⁶, non hanno caratteristiche specificatamente psichiatriche⁷, né sanitarie, né penitenziarie⁸ o riabilitative.

La nascita delle comunità per minori in Italia, su spinta del rinnovamento anti-istituzionale degli anni Settanta, avviene in un contesto di profonda crisi del sistema socio-sanitario e di parallela evoluzione delle politiche sociali (basti pensare alla portata dell'antipsichiatria con Legge 13 maggio 1978, n. 180 e della riforma sanitaria della Legge 23 dicembre 1978, n. 833), che dall'assistenzialismo sembrano rivolgersi a un nuovo modo d'intervento nell'ambito del disagio psico-sociale (Basaglia, 1968). Tale spinta mise in risalto i limiti evidenti delle 'istituzioni totali' (Goffman, 1961) - comprese quelle che si occupano di minori - producendo un interessamento nei confronti della cura dei minori a rischio e delle loro famiglie. In questa cornice di rinnovamento - e con altri importanti fattori, come la discussione sull'adozione speciale⁹ (1967), l'opera di alcuni magistrati minorili

⁵ In particolare, tale rapporto fra operatori e assistiti è tipico delle strutture ad indirizzo medico-ospedaliero.

⁶ S.v. par 1.1.3, *infra*.

⁷ Per presidi residenziali psichiatrici per minori – *residential treatment center* (RTC)– si intendono forme più lievi di inserimenti terapeutici che rappresentano uno *step* intermedio fra ospedali psichiatrici e affidamenti (Cfr. Libby *et al.*, 2005; Baker & Purcell, 2005; Hair, 2005; Leichman, 2006; Lee, 2008). Nella tradizione anglosassone, essi sono definiti come: «residential treatment is a group care setting that provides 24-hour care in a therapeutic environment, with integrated treatment and educational services for children who cannot be helped in their own home. Many children are placed in RTCs after several 'failed' foster boarding home and/or group home placements and the vast majority of children and adolescents served in RTCs have some degree of emotional and behavioural problems. Thus, residential treatment is the highest – most restrictive – level within the child welfare system» (Baker *et al.*, 2005: 184). Negli Stati Uniti, all'interno di un vastissimo programma di indagine sulla qualità dell'accoglienza dei minori fuori dalla famiglia iniziato nel 1995 e conclusosi nel 2002, *The Odyssey Project* (Cfr. Baker *et al.*, 2005), venne indagata la composizione della popolazione delle residenze psichiatriche per minori. Ne emerse un quadro di adolescenti in maggioranza maschi (74% del campione) bianchi (40%) e afro-americani (37%), che presentavano sintomi clinicamente significativi di aggressività, patologie dell'umore e dell'ansia e problemi di elaborazione del pensiero.

⁸ Per residenze per minori inserite nel circuito penale, appositamente regolate dal Dpr 448/1988 (che ha reso residuale l'utilizzo della pena detentiva e della custodia cautelare in carcere), si intendono strutture protette nelle quali i minori scontano le proprie condanne penali. Gli effetti del trattamento residenziale per questa specifica popolazione sono stati descritti da Grietense & Hellinckx (2004).

⁹ Tale discussione porta alla riforma legislativa dell'adozione con la Legge 5 giugno 1967, n. 431 (*Modifiche al Titolo VIII del libro I del Codice Civile «Dell'adozione» ed inserimento del nuovo capo III con il titolo «Dell'adozione speciale»*) che propone due importanti novità: a) introduzione del concetto di adozione

particolarmente sensibili (tra cui Alfredo Carlo Moro, Gian Paolo Meucci e Giorgio Battistacci) e le associazioni del campo - si creò lo spazio per una riflessione profonda sul tema dei minori fuori dalla famiglia¹⁰.

Tale movimento si sostanziò in alcune prassi 'rivoluzionarie', come l'invenzione dell'affido familiare a scopo educativo da parte di alcune realtà pioniere (Cfr. Pavone *et al.*, 1985; Garelli, 2000; Saglietti, 2009a), e in successive evoluzioni giuridiche. Tra queste spiccano in particolare il D.P.R. 24 luglio 1977, n. 616 che, trasferendo alle regioni diverse competenze in materia, di fatto aprì la strada ad un processo culturale di valorizzazione dell'accoglienza familiare per i minori e la Legge 4 marzo 1983, n. 184 (*Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori*) che fece il primo esplicito riferimento alle comunità¹¹, pur senza fornirne una definizione esaustiva.

Tale intervento legislativo, che istituisce l'affidamento familiare¹² nel nostro ordinamento, è di particolare interesse perché viene sancito il diritto di ogni bambino di essere educato in famiglia¹³, aprendo di fatto alla riconsiderazione dei rapporti del bambino con la famiglia d'origine.

Le politiche sociali degli anni Ottanta, intanto, con i servizi che si trovano a dover fronteggiare nuove problematiche in un contesto sempre più complesso (l'emergenza sociale della tossicodipendenza, il nomadismo, l'immigrazione, ecc.), ispirano nuove soluzioni di accoglienza. Nascono così le prime sperimentazioni: comunità pedagogico-assistenziali (simili ai convitti residenziali), case-famiglia (con la convivenza stabile di una coppia di adulti e l'ispirazione alla vita familiare), comunità educative (che accolgono adolescenti e giovani con

come intervento nell'interesse esclusivo del minore, piuttosto che come strumento ereditario e patrimoniale e b) primo intervento per i minori collocati in istituto.

¹⁰ In questo cammino verso la riforma dell'affidamento e della de-istituzionalizzazione, va ricordata anche la Legge 6 dicembre 1971, n. 104 che istituisce gli asili-nido comunali e la riforma del diritto di famiglia. Il primo provvedimento, infatti, promosse una prima relazione fra le famiglie come nucleo fondamentale di cura e di crescita, i servizi e il bambino. Inoltre, tale provvedimento diede nuova collocazione a tutti quei bambini che, non potendo usufruire delle cure in famiglia, erano costretti a vivere i primi anni in una struttura residenziale o semiresidenziale. Per quel che concerne la riforma del diritto di famiglia (Legge 19 maggio 1975, n. 151) vi si trova il diritto del minore a essere titolare di diritti specifici, oltre alla soppressione del termine 'figlio illegittimo' e della formula della 'patria potestà' (cui è sostituito il termine potestà genitoriale).

¹¹ Si era parlato già di comunità-famiglia per ragazzi grazie all'UNESCO che nel 1948 la definiva come «organizzazione di educazione e rieducazione a carattere permanente, basata sulla partecipazione attiva dei ragazzi e degli adolescenti alla vita di comunità, nel quadro dei metodi di educazione e d'istruzione moderni e nelle quali la vita familiare si concilia in diversi modi con le modalità di vita collettiva». Tra queste il dettato costituzionale che afferma il diritto inalienabile all'educazione del minore, il ruolo educativo della famiglia e il compito insostituibile dello Stato di fornire i sostegni necessari per il pieno sviluppo della persona umana. Inoltre, è sancita l'equiparazione fra figli nati dentro e fuori dal matrimonio e il dovere dello Stato di aiutare i genitori ad assolvere le funzioni o di intervenire in caso di comportamenti non idonei o d'incapacità genitoriale.

¹² Per affidamento s'intende l'accoglienza di un minore proveniente da una famiglia in difficoltà da parte di un'altra famiglia. Se questa appartiene alla rete parentale del bambino, si parla di affido intra-familiare (Cfr. Berrick & Barth, 1994; Leslie *et al.*, 2000); nel caso contrario si tratta di affido etero-familiare. Per un approfondimento dell'istituto giuridico e delle problematiche, anche psicologiche, a esso legate, s.v. Garelli (2000), Saglietti (2009a), Cassibba & Elia (2007).

¹³ Attraverso l'intervento del Legislatore, infatti, è aggiunto un nuovo diritto, quello di crescere in famiglia; s'introduce così una nuova linea che favorisce il contesto familiare come luogo principale di cura e crescita (a differenza degli istituti assistenziali o altre forme di ricovero). Tale principio regola in modo profondo il lavoro sociale stesso: in primo luogo, l'allontanamento del minore dovrebbe essere l'ultimo atto di una serie di tentativi per aiutare la famiglia di origine, così come l'affidamento ha come obiettivo intrinseco proprio il rientro a casa. Tale principio verrà poi integrato con l'intervento della Legge 149/2001 che specifica il diritto del bambino di crescere nella *propria* famiglia (e non genericamente *in* famiglia).

funzioni di supporto scolastico e di ospitalità per studenti), pensionati (per giovani adulti, studenti o lavoratori) e istituti di riabilitazione (sanitaria e/o sociale).

Si ritorna a parlare di strutture residenziali per minori nella Legge 19 luglio 1991, n. 216 che si concentra sul ruolo di prevenzione e recupero del disagio, mentre è solamente attraverso la Legge 28 agosto 1997, n. 285 (*Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*) che viene descritta in maniera più esplicita la funzione delle comunità per minori, pur senza arrivare ancora ad una loro chiara definizione¹⁴.

Sarà, infatti, solamente attraverso la conferenza Stato-Regioni del 13 novembre del 1997 che si avrà una prima distinzione fra *comunità educativa* e *comunità familiare*; nella prima, l'azione educativa viene svolta da educatori professionisti, mentre la seconda si caratterizza per la convivenza continuativa e stabile di un piccolo gruppo di minori con due o più adulti che ne assumono le funzioni genitoriali.

Accanto a questi servizi, vengono sperimentate nuove forme di accoglienza educativa diurna e 'familiare'. Le comunità residenziali di quel periodo vedono, infatti, un'importante svolta sui metodi pedagogici ispirati alla famiglia e l'ingresso nella gestione da parte di cooperative sociali e associazioni.

Barbanotti e Iacobino (1998), nel tentativo di arrivare ad una classificazione esaustiva, trovano nelle variabili organizzative e nell'utenza due criteri definitori. Per quel che concerne le variabili organizzative, essi distinguono: *comunità con operatori residenti* (gestite da religiosi e gestite da famiglie, quindi, case-famiglie), *villaggi* (insieme di case-famiglie) e *comunità con operatori turnanti*. A seconda dell'utenza, invece, troviamo *comunità che ospitano bambini da 0 a 6 anni*, *comunità con gestanti o madri con bambini*, *comunità di pronta accoglienza*, *comunità di accoglienza per vittime di maltrattamento e abuso*, *comunità in convenzione con il Ministero di Grazia e Giustizia e strutture post-comunità*.

L'evoluzione dell'iter normativo, intanto, definisce non solo il quadro di azione delle comunità, ma lo arricchisce con importanti svolte delle politiche verso i minori (testimoniate dalla Legge 27 maggio 1991, n. 176 e dalla Legge 23 dicembre 1997, n. 451, per citare le principali) e del sistema dei servizi, con l'importante Legge 8 novembre 2000, n. 328 (*Legge-quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*)¹⁵ e il Decreto Ministeriale 21 maggio 2001, n. 308. Questi ultimi riferimenti normativi, che ridefiniscono una competenza nazionale nel marcare il livello dei servizi socio-assistenziali, spingono anche le comunità a confrontarsi con i servizi territoriali creando le basi del necessario lavoro di rete (Folgheraiter, 1994; Maguire, 1983) nell'allontanamento¹⁶ del bambino dalla famiglia, in un'ottica di 'servizio fra servizi' (Cfr. Ricci & Spataro, 2006).

Una delle principali caratteristiche delle comunità diventa la territorialità, che dovrebbe consistere non solo in un radicamento locale ma anche in un'assunzione condivisa del bisogno di accoglienza del minore, contro un'autoreferenzialità tipica delle precedenti forme di istituzione (CNCA, 1997; Ruggiano, 1997).

¹⁴ Nello stesso anno, vennero istituite la Commissione Parlamentare per l'Infanzia e l'Adolescenza e l'Osservatorio nazionale per l'infanzia (Legge 23 dicembre 1997, n. 451) a testimonianza di una nuova attenzione al mondo dell'infanzia come soggetto di diritti.

¹⁵ Tale normativa ha realizzato, tra le altre cose, il sistema integrato degli interventi sociali. Senza entrare in un dibattito eccessivamente specialistico, tale norma ha in sostanza demandato agli enti territoriali la gestione dei minori fuori dalla famiglia, creando un'evidente eterogeneità a livello nazionale. Il Legislatore prevede, infatti, che siano gli enti regionali e provinciali a progettare gli interventi e le politiche dell'affido, mentre gli enti locali debbano realizzarne i progetti. Ogni Regione ha, quindi, proprie norme e regolamenti a proposito, mentre il Comune si trova nei fatti ad avere piena titolarità rispetto ai progetti e all'assistenza offerta.

¹⁶ Il processo di allentamento acquista diverse valenze secondo le situazioni e delle sue funzioni; può essere, infatti, urgente (quando l'incolumità psicofisica del bambino è a rischio), cautelativo (quando il bambino va protetto dallo strutturarsi di disturbi psico-affettivi) e definitivo (Cirillo, 1997).

E' solamente attraverso la Legge 28 marzo 2001, n. 149 (*Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, recante «Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori», nonché al titolo VIII del libro primo del codice civile*) che trovano piena forma l'istituto dell'affidamento e il superamento degli istituti per minori¹⁷.

Diventa, ora, necessario definire che cosa si intenda per comunità per minori, tenendo conto che, durante gli anni, molti sono stati i tentativi per sistematizzare tale eterogeneità (Angeli, 2002).

Le comunità per minori, come emerge dalle Linee Guida (Ministero della Solidarietà Sociale, Conferenza unificata, 2000) si dividono, quindi, in:

a) comunità educative: l'azione educativa viene svolta da un'*équipe* di operatori professionali, che la esercitano come attività lavorativa; si caratterizza per il numero più elevato di ospiti (fino a dodici bambini prima della L. 149/2001, ora la media si assesta intorno ai dieci minori);

b) comunità di pronta accoglienza: comunità educativa che si caratterizza per la capacità di accogliere il minore in condizioni di emergenza e disagio estremo, senza un preventivo piano di intervento. La permanenza è breve, per il tempo strettamente necessario a individuare una collocazione più idonea (non più di trenta/quaranta gg.)¹⁸;

c) comunità di tipo familiare (o case-famiglia): le attività educative sono svolte da due o più adulti che vivono insieme ai minori affidati (massimo otto), anche con i propri figli, assumendo funzioni genitoriali; gli adulti generalmente sono un uomo e una donna, possono svolgere attività lavorativa esterna ed essere coadiuvati nelle attività quotidiane da personale retribuito;

d) gruppo appartamento giovani (o comunità-alloggio): presidio residenziale a carattere familiare finalizzato ad accogliere un piccolo gruppo di persone che vengono avviate in un percorso verso l'autonomia; solitamente, si tratta di adolescenti o maggiorenni dimessi da altre strutture che devono ancora completare il percorso educativo per raggiungere l'autonomia. In questo tipo di struttura, l'azione educativa non richiede la presenza continua di operatori.

In questo contributo, per comunità per minori si intenderanno comunità di tipo familiare o case-famiglia, che nel contesto anglosassone sono definite come *group homes* ovvero «a licensed or approved home providing 24 hour care for children in a small group setting that generally has from seven to twelve children» (CWLA, 1982: 38) «which rely on community resources such as public schools and recreational facilities to provide certain services» (Curtis *et al.*, 2001: 379)¹⁹. In generale, quindi, possiamo porre alcuni punti salienti dell'esperienza offerta dalle comunità per minori. Essi consistono:

- nel fatto di ospitare minori allontanati dalla propria famiglia, cioè minori che hanno vissuto un'esperienza potenzialmente traumatica di separazione dai propri *caregiver*²⁰;

¹⁷ Il definitivo superamento del ricovero dei minori in istituto, previsto dall'articolo 2 (comma 4) della Legge 28 marzo 2001, n. 149, era stabilito entro il 31 dicembre del 2006.

¹⁸ Tale accoglienza non è di competenza esclusiva di questo tipo di strutture, dal momento che tale funzione può essere esercitata anche da altri presidi residenziali per minori, nei quali vi sia una riserva di posti disponibili.

¹⁹ Oltre a questi programmi residenziali, esistono numerose altre tipologie di servizio per la famiglia e i minori in difficoltà sia in contesto nazionale che internazionale (Cfr. Curtis *et al.*, 2001; Canali *et al.*, 2008).

²⁰ La separazione dalle figure di *caregiver* sembra avere un impatto più traumatico soprattutto se è avvenuta prima del compimento dei nove anni di vita del bambino (Rutter, 1988; Vorria *et al.*, 1998a). S.v. par. 1.2.1, *infra*.

- nell’offrire un’esperienza temporanea che «inizia il giorno della presentazione del caso da parte dell’agenzia inviante, inglobando in sé – affettivamente ed istituzionalmente – sia il movimento di attaccamento che quello di separazione, sia la procedura di inserimento che quella di dimissione» (Barbanotti, Iacobino, 1998: 43-44);
- nell’offerta di un ambiente gruppale;
- nell’offerta di pratiche di ‘vita familiare’;
- nella co-presenza - o affiancamento, ma non sostituzione (Cfr. Fruggeri, 1997)²¹-rispetto alla famiglia d’origine del minore, soggetto considerata parte attiva nel processo;
- nella non-autoreferenzialità organizzativa;
- nell’aderenza ad un progetto di un possibile ricongiungimento con la famiglia.

Rimane critico²² il ricorso alle comunità per minori, da una parte perché ancora forti sono i legami con le pratiche istituzionali e, dall’altra, perché non è stata ancora assodata l’efficacia di questo tipo di trattamenti per la cura dei minori. La letteratura internazionale, infatti, denuncia il «gap in understanding what works for whom in out-of-home care options» (Lee, 2008: 692).

Concludendo, infatti, sembra emergere una visione delle comunità per minori come ‘inevitabili’. «Residential care is likely to be part of the youth service system from here to eternity. As it is reformed to be more evidence-based, a substantial proportion of the resources much remain to be sure that implementation is effective. (...) In addition to more of the research work that is needed here, more must be done to articulate the logic of such an approach» (Barth, 2005b: 161).

Il presente contributo si muove nella direzione, quindi, di cercare di colmare il *gap* della letteratura psico-sociale sul fenomeno attraverso uno studio approfondito dei fattori implicati nel processo di accoglienza nelle comunità per minori, senza la pretesa di dimostrarne l’efficacia, eppure fornendo nuovi criteri di valutazione²³.

1.1.2 Obiettivi delle comunità per minori

Gli obiettivi delle comunità per minori si articolano attorno alle due dimensioni-chiave dell’intervento delle comunità: la *temporaneità* (accoglienza in un tempo definito) e la *familiarità* (gestione e scansione familiare dei tempi e degli spazi di vita). Se la prima dimensione appare assodata e fondante del servizio, la seconda riveste caratteri decisamente problematici.

Un tentativo di sistematizzare le comunità a seconda degli obiettivi dell’impostazione educativa scelta è quello di Kaneklin (1992), che distingue in:

- a) *comunità orientate alla trasmissione/imposizione di modelli di comportamenti socialmente approvati*: tale impostazione, di matrice religiosa e politica, è di carattere essenzialmente rieducativo e l’obiettivo è esplicitamente correttivo;

²¹ I rapporti fra comunità per minori e famiglia d’origine sono, infatti, particolarmente complessi. Fruggeri (1997) ha individuato cinque modelli ricorrenti di relazione fra operatori dei servizi e famiglie degli utenti. Tali relazioni, che si basano su differenti teorie implicite di rappresentazione che gli operatori hanno del proprio intervento e degli interlocutori hanno un effetto diretto sulle pratiche offerte. In particolare, nel ‘modello della sostituzione’ (Fruggeri, 1997) la famiglia non è considerata una risorsa, ma un agente dannoso da contrastare cui fa da contraltare un servizio offerto che non pone le basi per una collaborazione o affiancamento, ma impedisce alla famiglia di poter essere considerata nelle sue caratteristiche evolutive.

²² S.v. par 1.1.6, *infra*.

²³ S.v. par. 1.3, *infra*.

b) *comunità orientate a comprendere umanamente il disagio*: di matrice religiosa o politica, hanno come obiettivo quello di fornire strumenti per la crescita, scoprendo i motivi che ne hanno interrotto lo sviluppo;

c) *comunità orientate alla comprensione scientifica dei comportamenti*: il progetto educativo non si esaurisce con la comunità e l'obiettivo è di sostenere i momenti di regressione per un'elaborazione consapevole del proprio sviluppo.

Inoltre, a seconda del modello psicologico utilizzato (Kaneklin *et al.*, 1988, in Kaneklin 1992), le comunità possono basare i propri interventi su logiche comportamentistiche, non-direttive ed espressive, sulle teorie psicoanalitiche e su quelle della socializzazione. Attualmente, «la sfida posta alle comunità non è costituita semplicemente quella del superamento dell'handicap istituzionale, adeguando, per i minori ospiti, le opportunità di crescita a quelle dei loro coetanei, ma si propone, almeno in questo settore, di offrire delle possibilità aggiuntive di sviluppo e maturazione: un minore in comunità dovrebbe avere più occasioni di crescere in una cultura partecipativa di quante non ne abbiano i ragazzi che vivono nelle loro famiglie» (Barbanotti, Iacobino, 1998: 107-108).

La letteratura propone, quindi, come obiettivi delle comunità i seguenti (van Der Bergh, 1991; CWLA, 2004):

- offrire un clima di cura e protezione per la promozione dell'identità personale e culturale del bambino;
- offrire il sostentamento materiale;
- rinforzare le funzioni intrapsichiche;
- migliorare le capacità comportamentali e le competenze sociali, in particolare ridurre i comportamenti-barriera (*barrier behaviours*) che fanno in modo che i genitori e i figli non siano in grado di beneficiare degli approcci comunitari (Cfr. McCurdy & McIntyre, 2004);
- ottimizzare la relazione con la famiglia aiutandoli ad attivare le risorse per ridurre o eliminare le condizioni che hanno portato all'allontanamento del minore;
- aiutare gli adolescenti (in caso di raggiungimento della maggiore età) a lasciare le comunità con migliori capacità e supporti di tipo economico, emozionale e sociale necessari per transitare in maniera sicura nell'età adulta;
- aiutare lo sviluppo del lavoro di rete necessario per un'esperienza comunitaria di successo;
- farsi portavoce della necessità di cambiamento del settore per accrescere l'accesso al ricorso ai servizi da parte delle famiglie in difficoltà.

In relazione ai principi espressi recentemente dal Legislatore, poi, alcuni degli obiettivi sono concentrati sul rapporto con la famiglia d'origine, nel tentativo di evolversi da un'ottica assistenziale ad una di intervento educativo e sistemico.

In tal senso, quindi, la comunità si trova al centro di una rete che non solo fornisce sostegno alle famiglie in difficoltà, ma anche previene l'allontanamento del minore da casa, lo accompagna e lo supporta al fine di un rientro in famiglia. Si parla quindi di «presa in carico e accompagnamento delle famiglie di origine e di supporto per il rientro in famiglia del minore, che è uno specifico delle comunità e un 'imperativo', in quanto le comunità devono attivarsi per rendere comunque 'minimo' il tempo della permanenza» (Commissione Bicamerale per l'Infanzia, maggio 2004).

Proprio per il legame che si intende mantenere con il contesto di origine, le comunità per minori hanno anche funzioni diverse a seconda delle fasi che regolano, valutativa e di affiancamento (Quarello, 2006). Nella prima funzione, la comunità svolge essenzialmente la supplenza dei genitori (non di sostituzione) e una protezione del minore

nella sua relazione con gli stessi. In fase di affiancamento (quando il minore è indirizzato verso una ricongiunzione con la famiglia di origine), invece, gli obiettivi della comunità sono quelli di «ingaggiarsi attivamente in una relazione col contesto familiare del minore che sia orientata a far riassumere al genitore il suo ruolo e le sue competenze» (Angeli & Gallelo, 2004: 8).

Inoltre, a livello istituzionale (Commissione Bicamerale per l'Infanzia, maggio 2004) sono stati formulati indicatori operativi centrali per la verifica degli obiettivi delle comunità (sia familiari che educative). I criteri individuati sono:

- esistenza effettiva di processi di vita comunitaria e di rapporti significativi con i *caregiver*;
- sussistenza di rapporti effettivi quotidiani con il territorio;
- formulazione ed effettiva realizzazione di progetti educativi individualizzati (P.E.I.);
- identificazione di adeguate forme di coinvolgimento della famiglia di origine nell'intervento educativo;
- adeguata formazione di base degli operatori;
- esistenza di una metodologia di lavoro definita;
- esistenza di positivi e corretti rapporti di collaborazione con la rete dei servizi e gli enti locali competenti.

Rimane aperta, dunque, la questione di quali criteri utilizzare per la verifica di tali indicatori che rimangono difficilmente operazionalizzabili²⁴.

Nel lavoro con i servizi sociali, poi, alle comunità vengono riconosciuti i seguenti obiettivi: «fornire risposta alle primarie esigenze di tutela e protezione ed elaborare un progetto di vita adeguato ai bisogni individuali, promuovere sistemi relazionali positivi tra il bambino e il contesto circostante, cooperare alla costruzione di condizioni favorevoli per il reinserimento in un ambiente familiare» (Salvi, 2005: 126). Gli obiettivi sono quindi molteplici, si costruiscono su diversi fronti con distinti orientamenti: la coerenza fra questo insieme composito è, quindi, tutt'altro che semplice (Cfr. Anglin, 2004a).

1.1.3 Principali dati

Per comprendere il fenomeno in tutta la sua complessità occorre chiarirne la portata, attraverso un quadro prima nazionale e poi locale, che possa delineare il panorama delle politiche sociali.

In Italia l'indagine più specifica sul fenomeno dei minori fuori dalla famiglia risale al 1999 (AA.VV., 1999a), mentre alcune ricerche di minore ampiezza sono più recenti (AA.VV., 2006; Belotti, 2008; AA.VV., 2008; AA.VV., 2009). In ogni caso, da più parti viene richiamata l'esigenza di poter disporre di dati aggiornati e completi (Belotti, 2007).

Al 2007 sul territorio italiano, i minori fuori dalla famiglia ammontavano attorno ai 32.400, di cui 16.800 in affidamento eterofamiliare e 15.600 ospitati presso servizi residenziali²⁵ (Cfr. AA.VV., 2009) (Cfr. Grafico 1). Tale fenomeno è numericamente in aumento²⁶, soprattutto in alcune realtà regionali²⁷.

²⁴ S.v. par. 1.1.6, *infra*.

²⁵ Per strutture residenziali educativo-assistenziali si sono intese le strutture istituzionali e comunitarie, esclusi: i collegi strettamente educativi e non assistenziali, i convitti, i pensionati, le strutture che erogano prevalentemente servizi rieducativi e riabilitativi per portatori di handicap, i servizi sanitari, anche per minori, a carattere residenziale, gli asili notturni e i centri di pernottamento, i centri diurni anche se presenti all'interno di una struttura residenziale (AA.VV., 1999a).

²⁶ Nel solo 2006, ad esempio, i nuovi ingressi risultavano essere 3.612 (dati del Servizio Statistico del Dipartimento di Giustizia Minorile), dovuti in gran parte a minori stranieri.

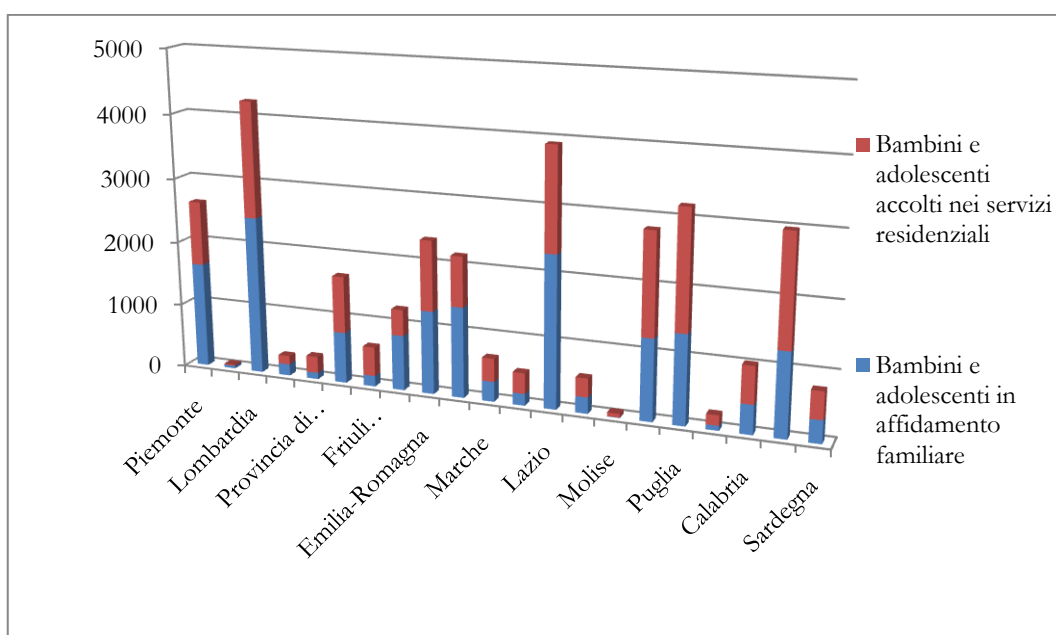


Grafico 1: bambini e adolescenti in affidamento familiare e accolti nei servizi residenziali per Regione e Provincia autonoma al 31/12/2007. Fonte: Centro per l'Analisi e la Documentazione per l'Infanzia e l'Adolescenza (AA.VV., 2009).

Il territorio italiano si mostra, così, essenzialmente diviso in due (Cfr. Grafico 1): da una parte, alcune regioni che scelgono l'affidamento familiare come contesto preferenziale di cura (in particolare, Lombardia, Piemonte, Liguria Lazio e Toscana) e, dall'altra, le realtà che optano per l'accoglienza nelle strutture residenziali (come Molise, Basilicata e Sicilia). In ogni caso, il fenomeno emerge come decisamente rilevante, anche in relazione alla popolazione generale: il dato italiano, infatti, è di 3,2 minori fuori dalla famiglia ogni 1000 minori residenti (3,2‰), a riprova di un fenomeno pervasivo e diffuso. Le incidenze regionali offrono ulteriori spunti di riflessione (Cfr. Grafico 2).

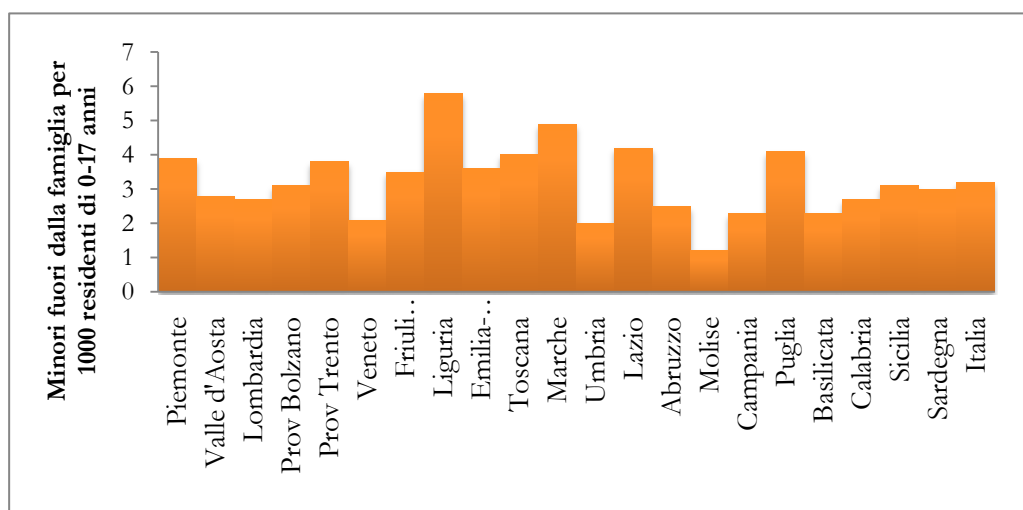


Grafico 2: bambini e adolescenti fuori dalla famiglia per 1.000 residenti di 0-17 anni per Regione e Provincia autonoma al 31/12/2007. Fonte: Centro per l'Analisi e la Documentazione per l'Infanzia e l'Adolescenza (AA.VV., 2009).

²⁷ I dati delle regioni di Marche e Abruzzo sono i più significativi, con aumenti di minori fuori dalla famiglia rispettivamente del +166% (1998-2007) e del 152% (AA.VV., 2009).

I dati mostrano, infatti, quanto l'incidenza dei minori fuori dalla famiglia nella popolazione minorile presente nel territorio italiano sia tutt'altro che irrilevante, con punte di quasi sei minori in affidamento (a famiglie o comunità) ogni 1000 in Liguria (Cfr. Grafico 2).

Cerchiamo ora di chiarire alcuni dati generali sulle comunità per minori nel territorio italiano e sui ragazzi che vi sono accolti.

1.1.3.1 Le comunità per minori in Italia

L'analisi dei dati regionali sulla relazione fra affidamento a famiglie e a comunità lascia emergere un Sud dove la comunità è ancora il principale mezzo di accoglienza, a fronte di un Centro-Nord più impegnato nelle forme di affidamento familiare. Tale diversità delle misure di accoglienza è chiaramente amputabile alle diverse scelte politiche regionali dove, spesso, vengono contrapposti, anche per ragioni ideologiche, i due principali strumenti di accoglienza.

Nell'indagine del 1999, il fenomeno delle strutture residenziali per minori risultava riguardare 1802 comunità; le ultime indagini non specificano, però, i numeri più recenti (Cfr. AA.VV., 2009).

Dall'insieme delle 1802 strutture residenziali per minori censite nel 1998 (AA.VV., 1999a), risultavano 263 comunità dove vive una coppia coniugata convivente (14% del totale) – che ospita solitamente non più di cinque minori, configurando, quindi, la tipica forma delle comunità familiari –, mentre il resto delle strutture è abitato da un adulto stabile (52,1%) che può essere un religioso, al quale si affiancano per il 79% alcuni volontari.

I dati più aggiornati (AA.VV., 2009), anche se meno diversificati, parlano, invece, di un aumento delle strutture ad impostazione familiare (con una presenza media nazionale del 27%), distribuite maniera eterogenea (Cfr. Grafico 3), mentre più uniforme appare la distribuzione delle comunità socio-educative (Cfr. Grafico 4).

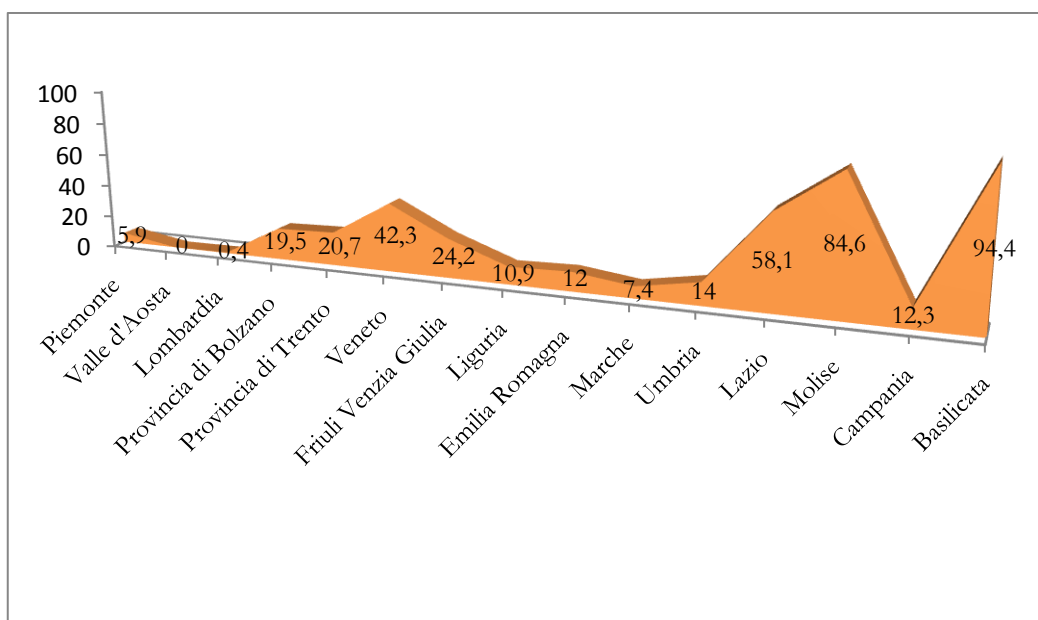


Grafico 3: distribuzione delle comunità familiari sul totale dei servizi residenziali per Regione e Province Autonome (valori percentuali sul totale dei servizi erogati). Dati aggiornati al 31/12/2007. Fonte: Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza (AA.VV., 2009).

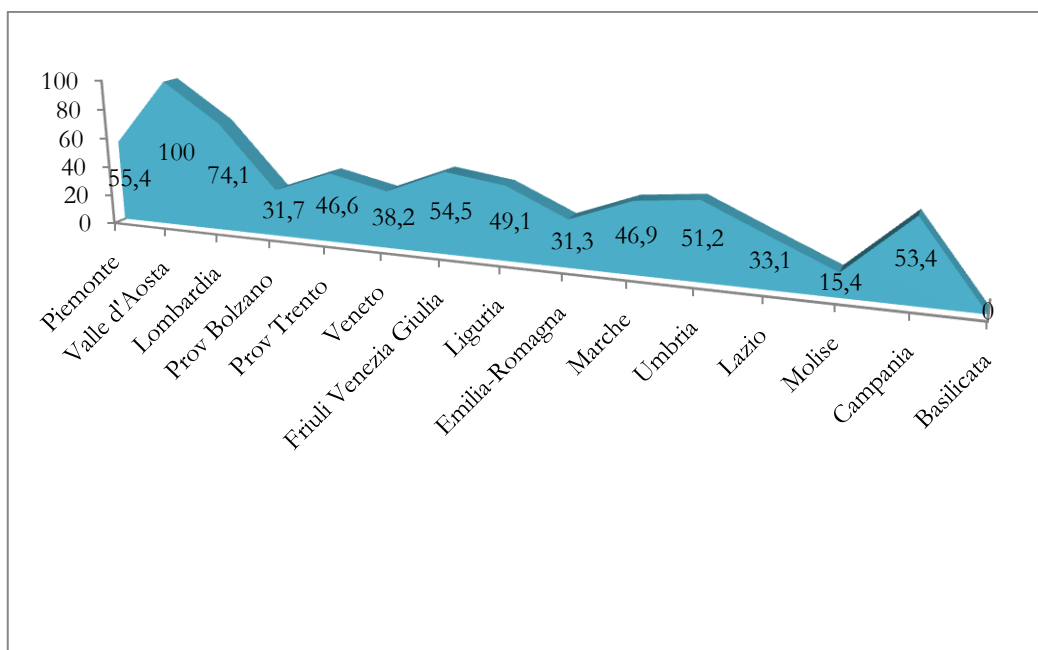


Grafico 4: distribuzione delle comunità familiari sul totale dei servizi residenziali per minori per Regione e Province Autonome (valori percentuali sul totale dei servizi erogati). Dati aggiornati al 31/12/2007. Fonte: Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza (AA.VV., 2009).

Se dall'analisi del 1998 emergeva ancora un 4,3% delle strutture con una ricettività oltre le 50 unità²⁸ (Cfr. AA.VV., 2009), si può dire oggi che tali istituti siano definitivamente superati. Il cammino di de-istituzionalizzazione, infatti, lento ma di apparente successo (Cfr. Tabella 1), ci parla di una fase che può dirsi conclusa: al 31 marzo 2009, infatti, si contavano tre istituti aperti per un totale di 15 minori accolti²⁹.

Data	Istituti per minori	Minori
31-dic-99	475	10.626
31-dic-00	359	7.575
30-giu-03	215	2.633
30-nov-06	52	355
31-mag-07	20	137
31-gen-08	14	48
31-mar-09	3	15

Tabella 1: numero di istituti per minori e minori accolti nelle diverse fasi di rilevazione del fenomeno. Fonte: Centro di Analisi e Documentazione per l'Infanzia e l'Adolescenza (AA.VV., 2009).

²⁸ Le strutture che ospitano al massimo cinque minori (gestite per il 50% da associazioni) si sono sviluppate a partire dagli anni Ottanta, mentre le strutture che ospitano fino a dieci minori (gestite per il 53% dal terzo settore) sono realtà costitutesi negli ultimi trent'anni con un progressivo aumento negli Anni Novanta (1990-1998). Le strutture che, invece, ospitano oltre a cinquanta posti letto sono sorte tra il 1940 e il 1960 e sono gestite per il 64% da enti religiosi, che, quindi, hanno mantenuto il primato nella gestione degli istituti fino alla loro chiusura. Questo conferma l'ipotesi di un processo di de-istituzionalizzazione ancora lento, soprattutto per quel che riguarda i presidi religiosi con mezzo secolo di storia.

²⁹ Per una disamina del caso siciliano, particolarmente critico per la mancanza di dati nel corso delle ricerche, s.v. Belotti (2008).

Tale processo, che alcuni autori preferiscono chiamare di superamento anziché di chiusura degli istituti (Adria, 2006; Macario, 2008), si è caricato di un valore simbolico forte e spesso sopravvalutato, «inducendo delle aspettative di completa cesura fra un prima (istituti) e un dopo (senza istituti)» (Macario, 2008: 21) dove non è stata fatta sufficiente chiarezza «sul fatto che la chiusura degli istituti non avrebbe comportato la fine dell'accoglienza di minori in strutture residenziali, proprio per la complessità delle problematiche da affrontare» (*Ibidem*).

Oltre a queste eccessive aspettative, rimangono alcuni pericoli nella riconversione dei vecchi istituti (AA.VV., 1999a), come quello che viene chiamato fenomeno del '*lifting* istituzionale' (Macario, 2008), che consiste nella divisione delle vecchie strutture in mini-appartamenti, non modificando di fatto mentalità, organizzazione e pratiche educative e costituendo, di fatto, un evidente travisamento della *ratio* del Legislatore. Tali forme di accoglienza, ribattezzate 'condomini di comunità' (Cfr. Ricci e Spataro, 2006), sono state stimate rappresentare circa il 20% delle strutture, con una distribuzione omogenea in tutto il territorio nazionale (AA.VV., 1999a). Viene poi denunciato dagli esperti del settore un rischio ancora forte di istituzionalizzazione insito nel lavoro di comunità (Cfr. Macario, 2008).

Almeno sulla carta, però, le nuove comunità possono dirsi definitivamente allontanate da un modello istituzionale, con strutture che per oltre il 60% possono ospitare al massimo dieci bambini (con una media di otto minori presenti) e per il 15,7% centrate su un'accoglienza di cinque minori.

La gestione prevalente delle strutture residenziali educativo-assistenziali dai dati dell'indagine del 1998 sembra essere affidata agli enti religiosi (nelle regioni del Sud-Campania, Sicilia, Basilicata e Lazio – la media della gestione religiosa è del 63,4%), anche se nel complesso le associazioni (art. 12 e 36 del C.C.) e le cooperative sociali stanno guadagnando ampi spazi di responsabilità. La gestione pubblica, nel passato maggioritaria accanto a quella religiosa, si è ora essenzialmente ridimensionata, con la sola partecipazione delle Ipab³⁰, seguite in minima parte dalle ASL (Cfr. Grafico 5).

³⁰ Per Ipab si intendono le Istituzioni di pubblica assistenza e beneficenza, volute dalla Legge Crispi del 1890. Nel corso degli anni hanno sviluppato due attività principali: la gestione di strutture residenziali per anziani, minori e portatori di handicap e quella di strutture prescolari (asili e scuole per l'infanzia) e scolari. Il decreto legislativo di riordino (Decreto Legislativo 4 maggio 2001, n. 207) stabilisce definitivamente che le Ipab si debbano trasformare in aziende pubbliche di servizi alla persona (Asp), Onlus e fondazioni (soggetti non lucrativi) o strutture aziendali private, legate alla programmazione socio-sanitaria regionale.

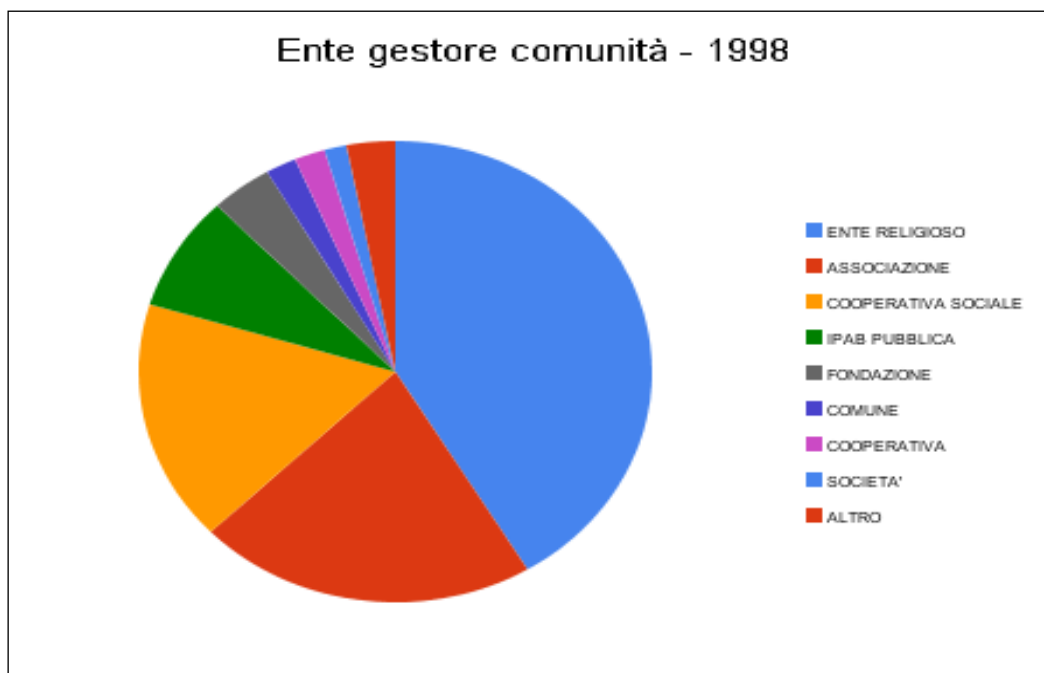


Grafico 5: tipologia dell'ente gestore delle comunità per minori al 30 giugno 1998. Fonte: Centro nazionale di documentazione ed analisi per l'infanzia e l'adolescenza, 1999 (AA.VV., 1999a).

La storia dell'accoglienza dei minori in Italia conferma, infatti, il *trend* evidenziato dai dati esposti (Cfr. Grafico 5). Dopo una prima fase caratterizzata dal predominio delle istituzioni cattoliche (fra il 1940 e il 1959, quando l'assistenza residenziale fornita dagli enti religiosi ammontava all'80%) con un'offerta caritatevole di assistenza aspecifica e non professionale, in un secondo momento la discesa in campo dell'associazionismo e del privato sociale a partire dagli anni Settanta ha modificato la tipologia di servizi offerti. Con gli Anni Novanta le percentuali si ribaltano, con l'avvio di nuove strutture che per il 61% sono gestite da associazioni e cooperative, contro un 21% di avvio dell'attività da parte di enti religiosi.

Tale dato testimonia, quindi, l'attuazione del sistema del *welfare mix* e della sussidiarietà orizzontale voluta dalla riforma del Titolo V (Legge Costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3) che di fatto ha delegato ai servizi del privato sociale una parte rilevante dell'assistenza e dell'intervento nel panorama del disagio sociale.

Il numero totale (AA.VV., 1999a) ammonta a 938 enti gestori di comunità per minori in Italia (Dati del 1998), con una media di 1,83 strutture per ente - tra questi, la sola Associazione Papa Giovanni XXIII di Rimini con oltre 110 gruppi famiglia rappresenta l'ente gestore con più comunità. Il panorama, infatti, oltre a grandi associazioni come quella citata, sembra perlopiù fare riferimento a piccole realtà che si dedicano alla gestione di una sola struttura, come dimostrano le percentuali complessive (il 72% degli enti ha una sola comunità).

Il sostentamento delle strutture è a maggioranza pubblico, con l'84% di finanziamento ricevuti da enti locali (Cfr. Tabella 2), soprattutto Comuni, che corrispondono una retta giornaliera per ogni minore fuori dalla famiglia³¹. Per tale ragione, risentendo della progettazione regionale e dell'attuazione comunale, si crea un evidente squilibrio nazionale³².

³¹ La retta giornaliera, istituita dalla Legge 149/2001 (art. 5, comma 4), è corrisposta sia alle famiglie affidatarie che alle comunità per minori, con importi differenziati, generalmente più alti per le seconde. L'ammontare delle rette è a discrezione del Comune di residenza del minore.

³² Capita non di rado, infatti, che le comunità si trovino a gestire gli stessi servizi per tutti i minori ospitati, perpendo, però, rate che variano in maniera anche non irrisoria.

Presidio	Famiglie	Comune	Provincia	Region	Min.Salute/ASL	Altri enti pubblici	Donazioni	Altro
Comunità di accoglienza	3,7	66,7	4,9	2,5	12,3	3,7	1,2	4,9
Comunità familiare	1	64	5	4	10	4	9	3
Comunità socio-educativa	2,2	61,8	3,4	9	9	6,7	2,2	5,6
Comunità alloggio	5,5	52,7	7,7	3,3	18,7	5,5	3,3	3,3
Istituto	3,8	61,3	1,3	13,8	2,5	2,5	3,8	11,3
Totale	3,4	60,7	4,5	6,7	10,1	4,5	4,5	5,6

Tabella 2: provenienza delle entrate nei presidi residenziali per minori, valori in percentuale, anno 2001. Fonte: Istat, 2002.

Nelle comunità per minori operano diverse professionalità. La figura maggiormente presente nell'indagine del 1998 è quella dell'operatore di base, categoria nella quale sono state inserite tutte le professioni che coadiuvano in modo non specifico nella gestione della struttura (cuochi, operai, autisti, collaboratori domestici, ecc.).

Per quel che riguarda, invece, gli educatori professionali - divisi fra educatori con diploma e senza³³ - si tratta della categoria numericamente più numerosa fra quelle dei professionisti qualificati. La presenza di oltre 5.300 educatori su 14.600 operatori di strutture di accoglienza residenziale per minori «se, da un lato, esprime chiaramente la prevalenza che questa figura professionale ha nell'ambito di questo settore, dall'altro, denota la necessità di rafforzare la presenza di personale qualificato e competente, con una professionalità che non sia data dalla specificità degli studi unita ad una indispensabile esperienzialità nel settore particolare delle residenze per minori» (AA.VV., 1999a: 116). All'interno della categoria, infatti, sono presenti profili altamente differenti per formazione, dato che contribuisce a costruire quell'eterogeneità del fenomeno più volte citata. Anche per questo capitolo, infatti, la decisione sulle professionalità che possono operare nelle comunità per minori è affidata al Legislatore regionale che in certi casi non ha nemmeno previsto criteri e caratteristiche professionali specifiche³⁴.

A tale importante questione si affianca anche quella della fragilità professionale della categoria degli educatori, i quali da un lato devono sopportare un carico di lavoro notevole, mentre dall'altro non hanno adeguati riconoscimenti, anche salariali. Le funzioni degli educatori, infatti, sono complesse e agiscono su più fronti, tenendo in considerazione che l'oggetto della progettazione educativa rimane il minore ed il suo contesto, come mostrato

³³ Per diploma s'intende la maturità di tipo pedagogico, o il diploma universitario (ex ante riforma dei cicli universitari) mentre con gli ordinamenti attuali e la riforma universitaria sono previsti cicli di lauree triennali e specialistiche per educatore professionale di comunità e professionalità affini.

³⁴ Ad esempio, nella Regione Lazio sono abilitati a operare come educatori figure con esperienza nel campo dell'assistenza, psicologi e, su deroga, anche diplomati; la Regione Piemonte, invece, ha stilato procedure altamente specifiche per l'inserimento e la valorizzazione degli educatori professionali in comunità.

dalla letteratura (Canevaro, 1991; Kaneklin, Orsenigo, 1992; Donelli, 1994; Bastianoni, 1994; Scaratti *et al.*, 1999; Marchianò, 2000).

Un altro fattore troppo spesso trascurato e che, invece, viene indicato come strategico in questi servizi, è rivestito dal lavoro di *équipe* e dalla supervisione (Scaratti *et al.*, 1999; De Leo, 2000), entrambi fattori che, se potenziati, potrebbero contribuire alla riduzione dei tassi di *turnover*. Il lavoro di *équipe* è, infatti, una caratteristica imprescindibile delle professionalità che operano nelle comunità: «la professionalità dell'educatore si caratterizza per il suo essere collettiva, ossia specificamente connessa ad uno staff, a un ambiente, a un insieme di conoscenze» (Orsenigo, 1992, 83). L'*équipe* risulta composta, secondo le indagini sulle professionalità operanti nelle comunità, in gran parte da operatrici (Cfr. Grafico 6).

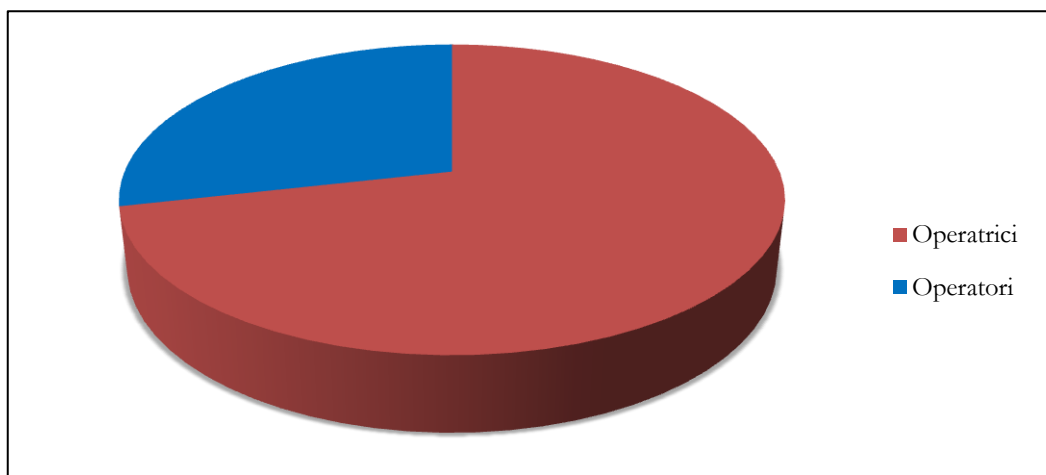


Grafico 6: distribuzione del personale dei presidi residenziali per minori per genere. Fonte: Istat, 2005.

La predominanza del genere femminile (con 11.651 presenze contro 4.657 colleghi maschi), tipico delle professioni educative nel contesto nazionale, interroga le comunità sul tipo di intervento e di relazione che offerta al minore, che, come vedremo³⁵, è prevalentemente un adolescente maschio. Come afferma Regio (2000: 21), «una difficoltà ancora attuale è individuare degli operatori che, oltre a rispondere agli altri requisiti [*criteri formativi, approccio educativo, ecc., N.d.A.*], siano anche educatori professionali maschi».

La necessità di interlocutori di sesso maschile nelle professioni educative è ormai una riflessione psicologica assodata, a cui fa da contraltare una reale e continua 'femminilizzazione' dei servizi, comprese le comunità per minori.

In questo campo, infatti, gli uomini sono impiegati maggiormente in posizioni di tipo manageriale (Cfr. Green, 2005), a fronte di mansioni di base ad appannaggio delle donne. Anche se la letteratura non è concorde nelle analisi correlative fra eventi specifici e genere degli operatori³⁶, rimane l'esigenza di un approccio integrato e bilanciato anche nella presenza dei due sessi fra gli operatori delle strutture residenziali per minori.

³⁵ S.v. par. 1.1.3.2, *infra*.

³⁶ Alcuni studi sostengono, infatti, che le donne educatrici abbiano maggiore probabilità di perpetrare maltrattamenti a carico dei minori (Cfr. Hobbs *et al.*, 1999). Altri autori, invece, denunciano che un comportamento degli educatori maschi frequentemente riscontrato ha a che fare con la negazione delle differenze di genere e la perpetuazione di stereotipi maschilisti e omofobici (Cfr. Green, 2005; Barter, 2006).

1.1.3.2 I minori ospitati: ragioni dell'allontanamento e caratteristiche della popolazione

La letteratura internazionale ha cercato di comprendere quali sono le caratteristiche specifiche di questi ragazzi e che cosa porta al loro allontanamento da casa, giungendo a concordare che i principali problemi familiari sono legati all'abuso e all'abbandono da parte dei genitori.

A livello generale, le ricerche sono concordi nell'affermare che si tratti di più motivi concomitanti, tra cui i principali sono la povertà economica e l'incuria genitoriale in senso lato (Cfr., AA.VV., 1986; Cirillo, 1986; Cirillo, Di Blasio, 1989; Di Blasio, 2000; Speltini, 2005; Saglietti, 2009). Il quadro italiano è composito, con un Mezzogiorno più affetto da problemi di povertà materiale che comportano l'allontanamento del figlio, a fronte di un Nord che mostra una disgregazione della famiglia e una trascuratezza generale del minore³⁷.

Incrociando i dati delle fasce d'età del minore con le ragioni dell'allontanamento, si rileva che, ad esempio, per la fascia di età fra gli 11 e i 14 anni, sono i problemi scolastici seguiti dai problemi comportamentali del minore e dai problemi lavorativi dei genitori ad essere i motivi che incidono di più nell'allontanamento. Per gli adolescenti (15-18 anni), invece, la ragione che incide maggiormente è quella dei problemi comportamentali del minore, seguita dai problemi relazionali con la famiglia di origine. «L'impressione è che si assista ad una progressiva espulsione di minori 'difficili' dalla famiglia che, terminata la fase della fanciullezza, non riesce più a contenere il minore (che in genere va anche male a scuola ma diventa difficile stabilire quali sono le cause e quali gli effetti) e quindi chiede aiuto alle strutture residenziali, in genere tramite i Servizi Sociali; con l'avanzare dell'età del minore la famiglia sembra diventare addirittura impotente, o comunque cresce l'iniziativa dei Servizi e, soprattutto, del Tribunale per i minorenni» (AA.VV., 1999a: 36).

Incrociando, invece, il genere dei minori accolti con i problemi che ne hanno portato al ricovero, l'analisi riporta una prevalenza di bambine allontanate per difficoltà della famiglia di origine, a fronte di una percentuale maggiore di problemi comportamentali ad appannaggio dei coetanei maschi³⁸ (Cfr. AA.VV., 1999a). I maschi mostrano, poi, una mobilità maggiore rispetto alle coetanee (cambiano più spesso contesto di accoglienza), dato che a sua volta potrebbe essere spiegato dalla più difficile gestione di questi casi. Si tratta, infatti, di un bambino fortemente traumatizzato e a rischio psicologico-sociale, con alle spalle spesso una famiglia disgregata; spesso, poi, è poi un bambino solo³⁹.

Concentrandoci, infatti, sulle caratteristiche dei minori accolti nelle comunità in Italia, l'indagine più approfondita rimane quella del 1998 (AA.VV., 1999), anche se nuovi dati hanno potuto fornire un quadro più aggiornato (AA.VV., 2009).

Se, infatti, nel 1998 la maggioranza degli accolti era italiana (88%), il contesto attuale è decisamente cambiato, con le comunità interessate da un «riorientamento della loro

³⁷ Al Sud e nelle Isole, infatti, la maggiore incidenza di problemi che decretano l'allontanamento è ad appannaggio di quelli economici (con valori percentuali più che doppi rispetto al Nord), mentre al Centro si rileva una maggior incidenza dei problemi lavorativi di uno o dei genitori. Per quel che riguarda il Nord del Paese, si concentrano le percentuali in proporzione più elevate dei problemi relazionali, delle violenze sessuali sui minori e dei maltrattamenti.

³⁸ In questa specifica analisi, infatti, le percentuali dei ragazzi sono più che il doppio rispetto a quelle delle coetanee.

³⁹ Per quel che riguarda la condizione familiare del minore, dalle indagini del 1998 emerge come la condizione di 'figlio non unico' sia la prevalente, seguita dai 'figli di separati o divorziati', che costituiscono quasi il 30% di tutte le situazioni di allontanamento dei minori verso strutture residenziali. L'allontanamento per il decesso di almeno un genitore è poi un altro elemento che riguarda l'11% del totale dei ragazzi affidati. Inoltre, la mancanza del padre come figura di riferimento stabile è un altro elemento ricorrente, che riguarda l'8% degli ospiti delle comunità (Cfr. Bastianoni, 1992). Rispetto a tale specifica popolazione, quasi il 40% di loro non è stato riconosciuto, il 31% è figlio di madre nubile, mentre il 30% è figlio unico di genitori che l'hanno riconosciuto.

funzione socioassistenziale ed educativa ora diretta in parte sensibile verso i ragazzi stranieri, soprattutto i cosiddetti minori stranieri non accompagnati. Oggi un accolto su tre in comunità è di origine straniera⁴⁰ e spesso un adolescente straniero. (...) Se le comunità socioassistenziali non avessero avuto questo riorientamento, che peraltro pone nuovi e diversi interrogativi sull'accoglienza degli stranieri nel nostro Paese e sull'attuale adeguatezza delle comunità come luoghi di tale accoglienza, il numero dei collocamenti avrebbe presentato una flessione di circa 2.600 accolti su 15.600 rilevati a fine 2007» (Belotti, 2009: xix).

Le indagini più recenti, quindi, necessitano di un approfondimento specifico, a partire dalla composizione interna. A livello generale, infatti, la maggior parte degli utenti delle strutture rimane, come al 1998, composta da adolescenti maschi (che rappresentavano il 51,2% sul totale dei minori presenti nelle strutture al 30 giugno 1998), con solamente il 36,8% dei minori tra 0 e 10 anni, e un 10% di bambini fra gli 0 e i 5 anni. La prevalenza di adolescenti ospiti nelle strutture appare confermata, se non aumentata, con percentuali del 45% di adolescenti fra i 15 e 17 anni⁴¹ (Cfr. Grafico 7).

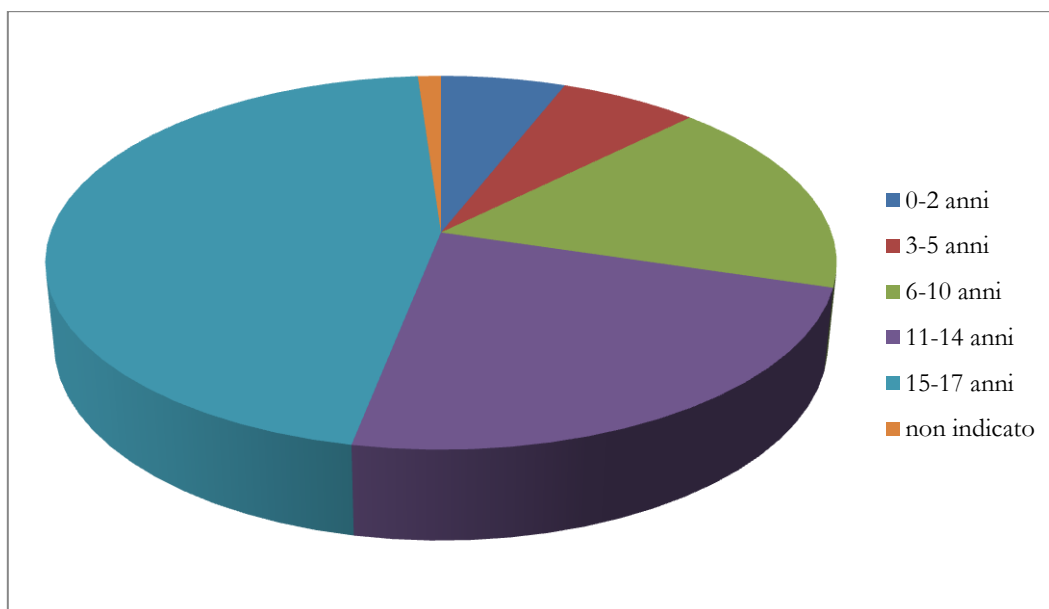


Grafico 7: et  dei minori presenti nelle strutture educativo-assistenziali residenziali italiane al 31 dicembre 2007. Fonte: Centro di Analisi e Documentazione per l'Infanzia e l'Adolescenza (AA.VV., 2009).

Ci  che possiamo affermare essere cambiato dalle scorse indagini riguarda soprattutto le fasce estreme di et , ovvero quelle dei bambini compresi fra gli 0 e i 2 anni e gli adolescenti prossimi alla maggiore et  (15-17 anni). In entrambi i casi, infatti, c'  un'incidenza maggiore del ricorso alle strutture residenziali, rispettivamente del 60% per i bambini piccoli e del 58% per i ragazzi ormai quasi diciottenni.

In linea di massima, la prevalenza di maschi rimane intaccata, con un 59% di presenza nelle comunit  (Cfr. Grafico 8).

⁴⁰ I dati aggiornati al 31/12/2007 ci riportano, infatti, percentuali molto aumentate della presenza di minori stranieri nelle comunit  (Cfr. AA.VV., 2009), con punte che superano il 50% nel Lazio (53,3%) e nella Toscana (51,3%) fino ad arrivare alle percentuali record di Marche (61,2%) e Friuli Venezia Giulia (68,7%).

⁴¹ Questa fascia d'et  (15-17enni)  , infatti, aumentata dal 31% del 1999 al 45% del 2007.

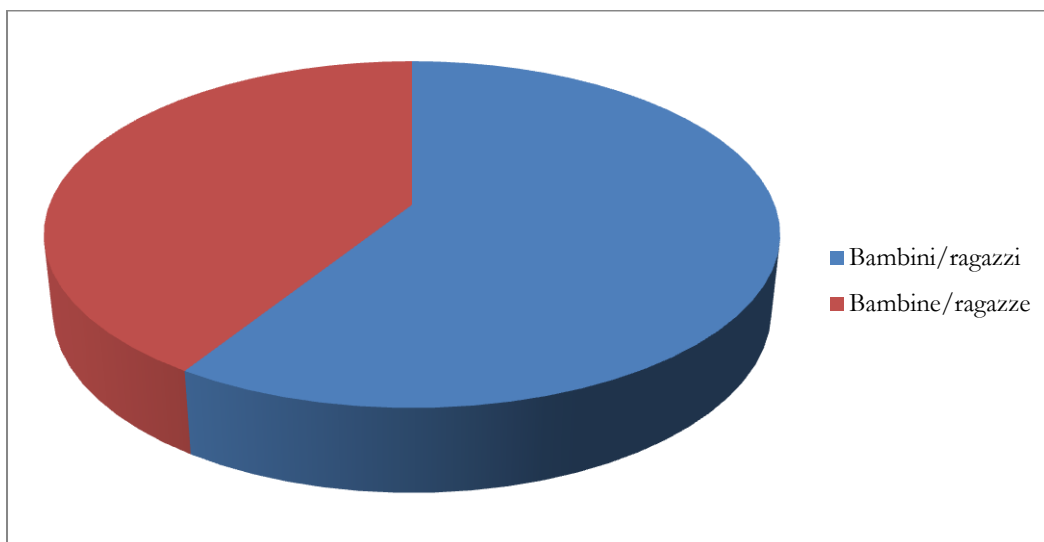


Grafico 8: bambini e adolescenti nei servizi residenziali italiani al 31 dicembre 2007 per genere. Fonte: Centro di Analisi e Documentazione per l'Infanzia e l'Adolescenza (AA.VV., 2009).

Sul totale dei minori presenti al 30 giugno 1998 nelle strutture residenziali, si nota che l'incidenza di portatori di handicap è dell'8%, percentuale più alta rispetto alla distribuzione nelle corrispondenti fasce d'età della popolazione italiana (secondo le statistiche, nel 1999-2000 ammontava al 12,1%o minori italiani⁴²). Si tratta nel 4,9% dei casi di ragazzi con problematiche psichiche e di un 1% che presenta handicap fisici.

Il luogo di residenza precedente all'inserimento in strutture residenziali per le bambine è solitamente la famiglia di origine, mentre per i bambini si tratta spesso di altre comunità⁴³, a riprova del fatto che spesso i ragazzi 'migrano' da un contesto ad un altro.

Se il tempo di permanenza negli istituti caratterizzava uno degli aspetti più importanti nello sviluppo delle sindromi di deprivazione da istituzionalizzazione⁴⁴, il problema della durata dell'inserimento del minore nelle comunità non può chiamarsi fuori da questo dibattito. Il tempo trascorso in comunità è, infatti, ancora molto lungo, con una media di qualche anno (Cfr. Grafico 9).

⁴² Tale dato, che rappresenta una stima indicativa della distribuzione di disabili nella fascia tra i 6 e i 24 anni all'interno della popolazione nazionale, si riferisce all'indagine multiscopo sulle famiglie, 'Condizioni di salute e ricorso ai servizi sanitari, Anni 1999-2000' (ISTAT, 2001).

⁴³ Tale dato è da attribuirsi alla quota significativa di minori stranieri, la cui prima sistemazione è, appunto, nelle comunità di pronta accoglienza.

⁴⁴ S.v. par. 1.1.5, *infra*.

Permanenza dei minori nelle strutture residenziali

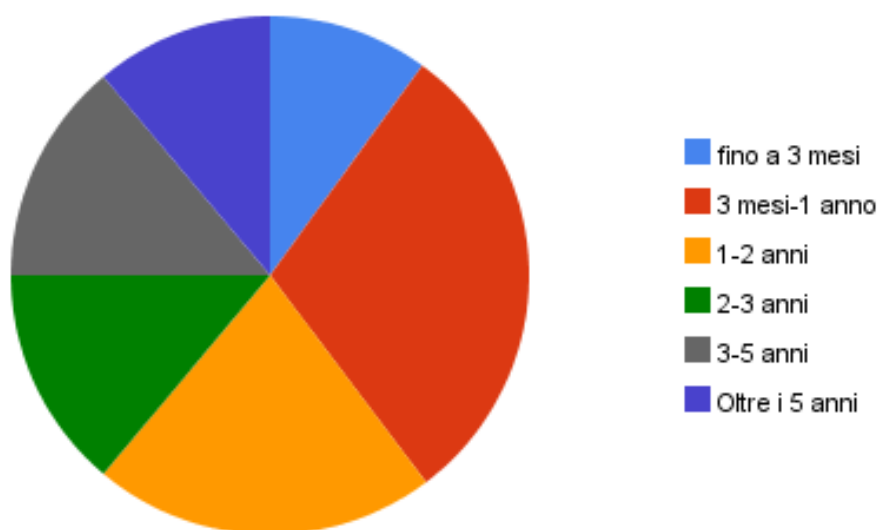


Grafico 9: tempo di permanenza dei minori presenti nelle strutture residenziali educativo-assistenziali. Fonte: Istat, 1999.

Sembra, infatti, che ci siano due velocità: «ad una quota di *turnover* relativamente rapido, precisamente connotato», che corrisponde alla fascia dai 3 mesi di permanenza ad un anno (Cfr. Grafico 9), «si contrappone una quota di minori a lunga permanenza per i quali troppo spesso si aspetta che il tempo trascorra fino al raggiungimento della maggiore età» (AA.VV., 2002: 73).

Se, poi, la maggioranza di minori rientra in famiglia, come emerge dai dati del 1998 (Cfr. Tabella 3), non si hanno dati certi su come avvenga tale rientro, su quali premesse e con quali risultati.

	Valori assoluti	Valori percentuali
Rientrato in famiglia	2210	52,0
Affidato a nucleo familiare	474	11,1
Altra struttura	571	13,4
Altra situazione	430	10,1
Dato non conosciuto	401	9,4
Adottato	99	2,3
Progetto vita autonoma	67	1,6
Totale	4252	100

Tabella 3: minori dimessi dalle strutture residenziali nel periodo 1° gennaio-30 giugno 1998, distinti per esito della dimissione. Fonte: Centro nazionale di documentazione ed analisi per l'infanzia e l'adolescenza, 1999 (AA.VV, 1999a).

La quota più consistente dopo quella dei minori rientrati in famiglia è quella dei minori che vengono ospitati in un'altra comunità (13,4% dei minori dimessi) o in una struttura per i minori che concludono un affidamento familiare (17%) (Cfr. Tabella 3). Solamente l'11% dei minori dimessi da strutture può beneficiare di un affidamento familiare, mentre per gli affidati il collocamento in affido pre-adoattivo è l'esito nel 13% dei casi. Un dato allarmante riguarda la quota di oltre il 9% di minori di cui non si conosce la destinazione dopo la dimissione, sia per via di un allontanamento volontario del minore (spesso a causa di una fuga) sia a causa della mancanza di progetto educativo presso i servizi sociali.

In generale, il fatto che i dati siano cambiati così velocemente nel corso dell'ultimo decennio rappresenta la necessità di un continuo monitoraggio dei dati.

1.1.3.3 La situazione del Comune di Roma

Al fine di centrare maggiormente il lavoro all'interno del suo contesto territoriale, verranno ora forniti alcuni dati appartenenti alla realtà romana.

Il Comune di Roma è d'altra parte da sempre interessato dai fenomeni del disagio, dell'immigrazione e della devianza minorile e si presenta come un territorio particolarmente problematico sia per i numeri elevati⁴⁵ che per un intreccio di competenze differenti.

L'interesse per le comunità per minori sorge all'inizio degli anni Ottanta, quando due esigenze interessano le politiche sociali locali: la necessità di un ridimensionamento delle strutture – fino a quel momento, principalmente, istituti per minori – e il bisogno di qualificare gli interventi educativi in un'ottica centrata sulla relazione adulto-ragazzo. Tale riflessione porta, così, allo sviluppo di misure come l'affido, anche diurno, l'assistenza domiciliare e il potenziamento degli aiuti economici alle famiglie, nel chiaro obiettivo – peraltro raggiunto – di diminuire il numero di ragazzi accolti nelle strutture residenziali.

Con la svolta degli stanziamenti straordinari della Regione Lazio del 1993, il Comune riesce a diversificare in maniera organica i servizi offerti, distinguendo in pronta accoglienza e strutture per un'accoglienza più lunga e individuando modelli di comunità trasversali, ovviando al problema delle strutture divise per genere⁴⁶, pratica ancora largamente diffusa.

Se il 'Piano di sviluppo dei servizi residenziali per minori' del territorio risale al 1982, questo non venne attuato fino al 1994, quando vengono per la prima volta istituite convenzioni con alcune tipologie di strutture residenziali. L'iniziativa in sé mostrò diverse novità, come il ridimensionamento del numero di minori per struttura, la differenziazione per diverse fasce d'età e per problematiche specifiche e il carattere imprescindibile di accoglienza temporanea. Dal punto di vista gestionale e di monitoraggio, però, la città lascia per i primi anni un contesto deregolato. L'unico criterio amministrativo è quello dell'autorizzazione al funzionamento, mentre è solo nel 2001 che viene decretato

⁴⁵ Basti pensare al fenomeno dei minori stranieri non accompagnati, la cui presenza sul solo territorio romano tocca i picchi più alti a livello nazionale, con punte di 1.500 accoglienze annuali su un totale di 7.000/8.000 ingressi annui registrati sull'intero territorio nazionale. Tali minori rappresentano oggi il 12% sulla popolazione totale delle comunità italiane, mentre a Roma tale percentuale ammonta al 55%, mettendo in evidenza un accentramento notevole di questa popolazione nella città. A livello generale, poi, si tratta di una popolazione composta soprattutto da adolescenti maschi, di origini diverse e con problematiche specifiche, come traumi da conflitto bellico e problemi comportamentali a carattere psicotico, cui non sempre le comunità riescono autonomamente a far fronte.

⁴⁶ Fino agli anni Novanta, infatti, nel territorio del Comune di Roma non esistevano strutture miste accessibili a entrambi i sessi. Altre criticità erano legate alla mancanza di risorse per adolescenti con problemi familiari e alla sistemazione dei ragazzi devianti non ancora entrati nel circuito penale (D.P.R. 448/88).

l'accreditamento come momento di verifica del funzionamento delle comunità e di rispetto degli *standard* stabiliti per l'ingresso nel mercato pubblico dei servizi di accoglienza⁴⁷.

Nello stesso momento, però, nuove problematiche hanno iniziato emergere, come quella dei minori del circuito penale, dei soggetti a rischio psichiatrico e dei minori stranieri non accompagnati (nello specifico, albanesi e marocchini)⁴⁸. Al contempo, poi, non essendo previste specifiche strutture per accogliere bambini dagli 0 ai 3 anni, bisognava risolverlo attraverso la creazione di una rete di strutture comunali.

I numeri dei minori fuori dalla famiglia nella città diminuiscono negli anni: dai 2500 inserimenti degli anni Ottanta, accolti in strutture medio-grandi, si arriva alle 1000 unità ai primi anni Novanta. Le indagini più recenti, ci parlano di 886 minori ospitati in 129 comunità nel 2005 (Giulioli, 2006) a fronte di un totale di 148 comunità presenti al 2007 su tutto il territorio laziale (AA.VV., 2009), a riprova di un accentramento del fenomeno prevalentemente fra le mura capitoline.

Fra queste, 49 comunità sono a carattere familiare (case-famiglia e comunità socio-educative con orientamento familiare) e ospitano un totale di 347 minori (circa il 40% del totale dei minori accolti nel perimetro urbano), mentre le altre hanno caratteristiche più tipicamente riconducibili alle comunità educative e alle comunità di accoglienza.

I dati più recenti (AA.VV., 2009) ci offrono, poi, ulteriore materiale per poter compiere diverse osservazioni. Al 2009, infatti, nel Lazio il numero medio di ragazzi per comunità risulta essere, nel caso delle comunità familiari e socio-educative, di 7, mentre, nel caso delle comunità di pronta accoglienza⁴⁹, tutte ubicate nel territorio romano⁵⁰, è di 48,4, a segno di un'evidente emergenza del fenomeno dei giovani migranti.

Tale fenomeno crea, poi, un problema di gestione dei ragazzi diciottenni che con il flusso di adolescenti stranieri diventa di primaria urgenza. Secondo alcuni autori, infatti, l'esistenza delle comunità si lega oggi soprattutto a questo fenomeno che muta notevolmente il tipo di intervento. «La loro stabilità [*delle comunità per minori, Nda*] è dovuta essenzialmente a un ri-orientamento della loro funzione socio-assistenziale ed educativa ora diretta in parte sensibile verso i ragazzi stranieri» (Belotti, 2009: xviii); questo è tanto più vero nel caso di Roma, dove i numeri del fenomeno abbiamo detto essere rilevanti. Per questa ragione, i servizi offerti si stanno dirigendo verso nuove sperimentazioni: semi-residenzialità, borse-lavoro e interventi di semi-autonomia⁵¹.

In generale, la direzione è quella di trasformare le comunità da servizi meramente residenziali a agenzie di intervento multi-livello, che operino sia sul fronte dell'autonomia del ragazzo che su quello del supporto alla famiglia d'origine.

A livello normativo, il più importante riferimento sulle comunità per minori è stato promulgato attraverso la Legge Regionale 12 dicembre 2003, n. 41 che ribadisce i criteri

⁴⁷ Per tale ragione, infatti, le 'nostre' comunità, pur esistenti da prima, hanno ottenuto l'accreditamento solamente nel 2001.

⁴⁸ I flussi di minori stranieri non accompagnati che hanno interessato la città sono stati ripartiti in quattro categorie principali (Cfr. Candia *et al.*, 2009): un primo flusso di minori albanesi (dal 1995 in poi), seguito da minori rumeni nei primi anni Duemila, un terzo e attuale flusso di minori afgani ed egiziani e un recentissimo arrivo di minori bengalesi. Ogni fase ha portato con sé esigenze, mandati migratori e aspettative diverse che hanno costretto le comunità romane di prima accoglienza, quelle socio-educative e familiari a rivedere il proprio mandato sociale e organizzativo (Cfr. Saglietti, 2009b).

⁴⁹ Strutture che, ricordiamo, sono destinate all'accoglienza temporanea e dettata dall'emergenza di minori particolarmente disagiati. In questo momento, tali comunità sono oberate dalla presenza pressoché esclusiva di minori stranieri non accompagnati.

⁵⁰ Si tratta, infatti, di strutture che nella Regione Lazio sono presenti solo nel Comune di Roma.

⁵¹ A Trento si chiamano 'residenze assistite', a Firenze 'case di autonomia'. La *mission* è simile: garantire un luogo di passaggio per sperimentarsi in condizioni di autonomia, aiutati da figure professionali che svolgono una funzione di supporto anziché d'intervento educativo (Cfr., Giovannetti, 2008).

espressi dalla normativa nazionale⁵² (Decreto del Ministro per la Solidarietà Sociale del 21 maggio 2001, n. 308) per quel che riguarda la concessione dell'autorizzazione al funzionamento. La vigilanza sul rispetto di questi criteri è in quella sede stata affidata al Comune di appartenenza e alle comunità è chiesto di inviare annualmente ai relativi comuni una relazione nella quale confermano il mantenimento.

Ai criteri si sommano, inoltre, i requisiti richiesti dagli enti gestori specifici, legati spesso a associazioni locali di comunità⁵³; tali criteri, pur costituendo una sorta di autoregolamentazione, non rivestono caratteristiche vincolanti.

Nella recente indagine sullo stato d'attuazione della Legge 149/2001⁵⁴ (AA.VV., 2009), si è rilevato che la Regione Lazio, pur presentando buoni interventi (Cfr. Tabella 4), ha ancora ampie carenze, legate soprattutto alla mancanza di sperimentazioni e alla comunicazione di esempi o protocolli di buone prassi nel campo della tutela dell'infanzia e dell'adolescenza. Tali osservazioni, pur non riguardando esclusivamente il territorio romano, costituiscono in ogni caso, visto l'accentramento dei fenomeni, un quadro esplicativo della situazione dei minori fuori dalla famiglia accolti nel territorio.

Dispositivi regionali	Materia di competenza
Normativa regionale di riferimento	LR 38/1996: riordino, programmazione e gestione degli interventi e dei servizi socioassistenziali del Lazio LR 41/2003: norme in materia di autorizzazione all'apertura e al funzionamento di strutture che prestano servizi socio-assistenziali LR 9/2005, art. 56: promozione dello sviluppo di una rete di interventi volti alla prevenzione, cura e riabilitazione psichica di minori vittime di maltrattamenti e abusi
Direttive, linee guida	DGR 500/2006: promozione dell'affidamento familiare DGR 361/2007 – DGR 680/08: stanziamento di fondi per l'attuazione dell'affidamento familiare DGR 501/2009: pianificazione interventi per l'affidamento familiare
Monitoraggio	Monitoraggio dell'attuazione della disposizione dell'art. 2 comma 4 della Legge 149/2001, relativa alla chiusura degli istituti per minori entro il 31 dicembre del 2006.
Residenzialità	DGR 499/2006, art. 15, comma 29 e con la LR 5/2006: istituzione del piano di utilizzazione degli stanziamenti per la realizzazione e la ristrutturazione di asili nido comunali e strutture socioassistenziali per gli esercizi finanziari 2006, 2007 e 2008. La Regione ha, in particolare, sostenuto la realizzazione di strutture e servizi residenziali destinate ai minori distinte fra casa famiglia, gruppo appartamento,

⁵² S.v. par. 1.1.4, *infra*.

⁵³ Il CISMAI (Coordinamento Italiano dei Servizi contro il Maltrattamento e l'Abuso sull'Infanzia) ha approvato un documento nel quale impegna tutte le sue comunità al rispetto di criteri più ricercati rispetto a quelli nazionali, tra i quali spiccano: la necessità di una costante co-presenza fra educatori al fine di andare incontro alle diverse esigenze dei minori, il collegamento con la rete esterna, la collaborazione costante con un medico pediatra.

⁵⁴ Gli indicatori per valutare lo stato di attuazione della normativa nazionale sono: a) presenza di politiche per la famiglia, b) presenza di direttive o standard per il funzionamento delle strutture di accoglienza e per l'accreditamento, c) presenza di protocolli d'intesa con istituzioni e altre realtà per l'attuazione dei piani e delle direttive, d) presenza di un garante o pubblico tutore dei minori, e) presenza di un osservatorio sull'infanzia, f) presenza di attività di monitoraggio sui minori fuori dalla famiglia, g) presenza di sperimentazioni direttamente promosse dalle Regioni e h) presenza di un lavoro di riconoscimento e analisi delle buone prassi (Cfr. AA.VV., 2009).

	comunità educativa di prima accoglienza, strutture a ciclo residenziale per persone con problematiche psicosociali (donne con figli minori)
Garante	LR 38/2002: istituzione del garante regionale per l'infanzia e l'adolescenza
Osservatorio infanzia e adolescenza	LR 1025/2005: istituzione dell'osservatorio regionale per l'infanzia e l'adolescenza, poi assorbito nell'osservatorio sociale
Politiche per la famiglia	LR 32/2001: interventi a sostegno della famiglia

Tabella 4: materiale regionale per la verifica dell'attuazione della Legge 149/2001 che riguarda le comunità per minori di competenza della Regione Lazio. Fonte: Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza (AA.VV., 2009).

Le competenze metropolitane in materia sono, comunque, molto complesse e prevedono una ripartizione fra i Municipi e il V° Dipartimento, che ha la gestione esclusiva di tutti i minori stranieri presenti sul territorio e che coordina lo stanziamento dei fondi.

A livello formativo, infatti, tali divergenze si riverberano nella diversa gestione di approfondimenti, seminari formativi e percorsi; gli esperti sono giunti, così, a ritenere che «la complessità degli enti e dei livelli coinvolti nel territorio della Regione Lazio rende fragile la collaborazione fra pubblico e privato sociale e fra i diversi attori del sistema pubblico (Regione, Province, Comuni, Municipalità del Comune di Roma), che non risultano integrati fra di loro, per cui non è chiara la titolarità delle competenze» (AA.VV., 2009: 220).

Non stupisce, quindi, che le procedure di snellimento e di miglioramento delle politiche sociali e degli interventi amministrativi a riguardo siano così lenti.

Da diversi anni, infatti, è al vaglio degli enti un processo di rinnovamento del sistema di accreditamento, mirato a cercare nuovi criteri organizzativi legati al percorso del minore, al suo mantenimento, all'offerta di un servizio adeguato. Tra questi temi, è anche in discussione un sistema di rette giornaliere differenziate: l'ipotesi, infatti, è quella di una retta diversa a seconda del bisogno del bambino e della capacità della comunità di soddisfare tale bisogno di cura, assistenza, ecc.

Il sistema vigente, infatti, prevede una retta fissa ad importo giornaliero erogata dall'ente comunale. Nel caso di Roma, le rette hanno il medesimo importo indipendentemente dal Municipio di riferimento e ammontano, nel 2008-2009 a 66,18 € per

Anno	Importo della retta giornaliera per minore (in comunità)
2004	56,81 €
2005	56,81 €
2006	62,49 €
2007	66,18 €
2008	66,18 €

Tabella 5: ammontare delle rette giornaliere previste dal Comune di Roma negli ultimi anni.

minore al giorno (Cfr. Tabella 5). Tale forma di finanziamento, occorre specificarlo, è per molte strutture l'unica fonte di entrata economica.

Il presente contributo si inserisce, quindi, nella scia in un percorso di revisione delle modalità comunali⁵⁵ di ripensamento delle procedure di valutazione delle comunità per minori. L'obiettivo, al di là di una definizione di nuove rette a seconda del progetto del ragazzo, si configura, infatti, come un tassello in un processo necessario di ripensamento, riqualificazione ed identificazione di buone pratiche operative dei servizi residenziali per

minori alla luce delle nuove sfide del fenomeno.

⁵⁵ S.v. par. 1.1.7, *infra*.

1.1.4 Vincoli giuridici e regolamentativi

Il percorso che porta un minore in comunità è da una parte molto regolamentato, dall'altra è decisamente frutto di prassi consolidate a livello locale. In questa sezione, vogliamo fornire brevemente il quadro dei vincoli normativi e regolamentativi che hanno a che fare con le comunità per minori, iniziando dalle disposizioni per l'allontanamento del minore da casa, concludendo poi con le specifiche regole per l'apertura di una comunità per minori.

L'articolo 2 della Legge 4 marzo 1983, n. 184 prevede che l'affidamento familiare abbia luogo in tutti i casi in cui la famiglia d'origine del minore, per causa di natura temporanea, risulti inidonea ad assolvere ai doveri di cura e mantenimento del figlio o della prole, secondo l'articolo 30 della Costituzione della Repubblica Italiana. A differenza rispetto all'istituto dell'adozione, regolato dalla medesima norma, i legami con la famiglia non vengono recisi, nella convinzione che al disagio temporaneo possa essere posto rimedio⁵⁶.

La competenza della decisione dell'allontanamento del minore dalla famiglia viene delegata al servizio sociale⁵⁷, previo consenso del/i genitore/i esercente/i la potestà ovvero il tutore⁵⁸. Quando l'allontanamento ottiene il loro consenso (affido consensuale) si tratta di un provvedimento amministrativo e ad intervenire è la figura del giudice tutelare, mentre, nel caso di provvedimento contro il volere dei genitori (affido giudiziario), esso viene disposto dal Tribunale per i Minorenni.

Il minore, quindi, una volta allontanato dalla famiglia, viene affidato al Comune di residenza, solitamente nella persona del sindaco, degli assessori comunali o di un rappresentante dei servizi sociali; con la Legge 28 marzo 2001, n. 149, infatti, è stato predisposto che la tutela legale del minore non possa essere affidata al responsabile della comunità per minori presso la quale il minore è temporaneamente ospitato.

Per quel che riguarda la tutela della salute e dei rapporti con l'istituzione scolastica, alla comunità (così come alla famiglia affidataria) spetta l'esercizio della potestà, tenendo conto delle indicazioni dei genitori naturali, purché questi ultimi non abbiano visto decadere totalmente i loro rapporti legali con il figlio.

La durata dell'affidamento non può superare i 24 mesi, prorogabili a seconda della decisione dell'organo che ha emesso il provvedimento (art.4, comma 4 della Legge 149/2001); di fatto, si è ampiamente denunciata l'ampiezza temporale dell'affido, utilizzato impropriamente anche quando non sussistono più le condizioni oggettive di un ricongiungimento familiare. Attualmente, per ovviare a tale scenario, si stanno sperimentando nuove forme di allontanamento e affidamento.

Le comunità, poi, trovano nella Legge 28 marzo 2001, n. 149 la loro definizione e collocazione normativa più importante, anche perché è in questo riferimento che viene stabilito che debbano essere caratterizzate «da organizzazione e da rapporti interpersonali analoghi a quelli di una famiglia» (articolo 2). Tale dichiarazione caratterizza, quindi, quella 'atmosfera familiare' che le comunità devono poter offrire; la questione rimane

⁵⁶ La 'doppia appartenenza' ai contesti familiari del minore (che va sotto il nome di 'doppio legame' o 'conflitto di appartenenza') da una parte al contesto di accoglienza (comunità o famiglia affidataria) e dall'altra a quello naturale, è stato ben tematizzato dalla letteratura psicologica (Cfr. Greco & Iafrate, 1993, 2002; Bruni & Ferraro, 2006; Penna, 2007). Per una rassegna degli studi sulle problematiche psicologiche legate all'affidamento familiare, s.v. Saglietti (2009a).

⁵⁷ Prima dell'intervento del Legislatore, infatti, tale competenza non era ripartita chiaramente: con il DPR 24 luglio 1977, n. 616, si intendeva come erogatore principale delle prestazioni il Comune, mentre con il D.lgs 31 marzo 1998, n. 112, si chiarisce che la posizione del Comune è quella privilegiata per gli interventi che hanno a che fare con i minori (articolo 132), competenza sancita in maniera definitiva dalla Legge 8 novembre 2000, n. 328.

⁵⁸ Qualora i soggetti esercenti la potestà non diano il proprio consenso all'affidamento, o non raggiungano un accordo tra di loro, provvede il Tribunale per i Minorenni di competenza territoriale (secondo gli art. 330 e ss. CC.).

particolarmente spinosa, dal momento che la normativa non disciplina criteri specifici o caratteristiche tecniche per valutarla.

Il contributo presente cerca di approfondire, appunto, anche per via di questa specifica lacuna normativa, proprio come questa 'familiarità' venga messa in atto ed interpretata dalle comunità prese in esame.

La normativa nazionale, in particolare la Legge 8 novembre 2000, n. 328, prevede che le comunità per minori siano gestite dall'ente locale in raccordo con i piani regionali. Non è, invece, chiaro nell'ambito legislativo perché un minore dovrebbe essere inserito in una specifica comunità anziché in un'altra; tale lacuna regolamentativa non si colloca, dunque, nella direzione di offrire un servizio specifico – e valutabile – per quel singolo minore. Ne consegue che considerare il criterio secondo il quale «una comunità vale l'altra non giova in un percorso che fin dall'inizio deve essere incentrato sull'individualità» (Lagorio, 2000, 67), con evidenti conseguenze sull'atteggiamento del minore che può sentirsi come un 'pacco postale' (Cfr. Lagorio, 2000).

Inoltre, l'estrema eterogeneità data dalla competenza regolamentativa situata a livello locale (Ferioli, 2005) non contribuisce a creare un universo omogeneo di riferimenti e prospettive in materia.

L'unica norma regolamentativa nazionale è quella riposta nel Decreto del Ministro per la Solidarietà Sociale del 21 maggio 2001, n. 308 che stabilisce che le comunità di tipo familiare che hanno una bassa intensità assistenziale (come nel caso delle comunità in oggetto di questo contributo) devono possedere i requisiti strutturali previsti per alloggi destinati alla civile abitazione; la definizione di questi criteri, ancora una volta, viene demandata al legislatore regionale.

I requisiti minimi, invece, che devono essere nazionalmente rispettati dalle comunità per minori sono i seguenti (Decreto del Ministro per la Solidarietà Sociale del 21 maggio 2001, n. 308, art.5).

- a) La comunità deve essere ubicata in luogo facilmente raggiungibile con l'uso dei mezzi pubblici: tale requisito – da considerarsi in aperta discontinuità rispetto alla collocazione degli istituti per minori (Carugati *et al.*, 1973) – mette al centro il minore e le sue relazioni, sia familiari sia di tipo amicale, collocando la comunità all'interno del suo territorio. Tale centralità anche urbanistica plasma il mandato sociale delle strutture: da strutture poste lontano dall'attenzione pubblica che devono proteggere la società dai 'devianti', si passa a comunità integrate nel tessuto urbano. La cura del minore diventa, allora, una responsabilità collettiva e non un'azione stigmatizzante ed emarginante.
- b) Deve essere assicurata la dotazione di spazi per la socializzazione distinti da quelli delle camere: tale requisito specifica l'attenzione alle esigenze sociali e private del bambino, separandole e garantendo al minore opportunità di interazione sociale e possibilità di *privacy*;
- c) Devono essere presenti figure professionali sociali e sanitarie qualificate: tale vincolo specifica l'importanza della presenza di personale qualificato e professionale, quindi, adeguatamente formato a livello universitario;
- d) Ogni comunità deve far capo a un coordinatore responsabile: tale mossa si dirige verso l'individuazione di un responsabile che 'ci metta la faccia' nelle interazioni con le istituzioni e che risponda in prima persona dell'operato della comunità in tutti i suoi aspetti;
- e) Ogni comunità deve adottare un registro degli ospiti: tale misura sopperisce alla necessità di comprendere i movimenti dei minori ed è resa necessaria per una verifica attenta del servizio offerto;

- f) Per ogni ragazzo va predisposto un piano educativo individualizzato (P.E.I.) con obiettivi, contenuti, modalità di intervento e metodi di verifica: la scelta è quella, quindi, di impostare un percorso specifico per e con ogni minore accolto, nella chiara divergenza rispetto alle pratiche istituzionali. La richiesta, poi, che siano chiaramente indicati modalità, obiettivi di lavoro e criteri per la verifica del progetto è un adempimento che richiede uno sforzo concettuale e metodologico da parte di ogni comunità;
- g) Le attività devono essere organizzate nel rispetto dei normali ritmi di vita: al fine di evitare un'esperienza alienante per il minore, anche la dimensione temporale quotidiana diventa importante in un'ottica evolutiva e in una rinnovata attenzione alle attività del servizio offerto;
- h) Ogni ente gestore deve adottare una Carta del servizio: in una prospettiva di apertura verso l'esterno e di un'*accountability*, le comunità sono tenute ad esporre il proprio servizio alla collettività nel suo complesso. Alla progettazione individuale su ogni caso, si aggiunge, quindi, una progettazione di intervento più ampio, professionale e globale del servizio nel suo insieme. «Appare, infatti, cruciale l'intreccio fra progettazione professionale dell'educatore, progettazione individuale riferita al singolo caso, realizzata sia dal singolo educatore che dal coordinatore e/o dal gruppo di lavoro, e progettazione globale della struttura di comunità. Spesso alcuni di questi livelli sono inesistenti, mentre altre volte sono talmente confusi fra di loro da risultare difficilmente districabili» (Macario, 2008: 30).

Rispetto alle disposizioni strutturali, il Decreto stabilisce, inoltre, alcuni criteri regolamentativi nazionali⁵⁹.

Dal punto di vista normativo, quindi, la certificazione della qualità delle comunità per minori si muove lungo due momenti distinti: l'autorizzazione al funzionamento⁶⁰ e l'accreditamento⁶¹ e attraverso criteri di natura strutturale-quantitativa «non orientati alla valutazione del lavoro, ma alla misurazione di standard ritenuti necessari. (...) Tali indici sono inoltre di tipo stativo e quindi legati al riscontro di conformità/difformità rispetto a un modello precostituito» (Zullo, Bastianoni, Taurino, 2008: 25). Il problema della valutazione del servizio offerto rimane, quindi, di primario interesse⁶².

1.1.5 Comunità e istituti per minori

Se le comunità si collocano come un'evoluzione delle pratiche di accoglienza dei minori fuori dalla famiglia, diventa interessante porre un confronto rispetto agli istituti per minori, definiti

⁵⁹ Nello specifico, per le strutture a carattere comunitario che ospitano minori il Decreto Ministeriale 308/2001 (Allegato A) stabilisce che: 1) le camere da letto debbano essere singole o doppie; 2) i servizi igienici debbano essere uno ogni quattro minori; 3) deve essere disponibile una linea telefonica a disposizione degli ospiti; 4) le caratteristiche strutturali devono poter permettere la somministrazione pasti, l'assistenza agli ospiti nelle normali attività quotidiane, le attività aggregative, ricreative e culturali.

⁶⁰ Tale strumento certifica la presenza dei requisiti minimi per il funzionamento e autorizza il servizio a entrare nel mercato privato, mentre è solo con l'accreditamento che si ottiene l'ingresso nel mercato pubblico.

⁶¹ Attraverso questa fase si valutano le effettive modalità di funzionamento del servizio entrando in merito della loro capacità di gestione metodologica. L'accreditamento avviene quando è già stata deliberata l'autorizzazione al funzionamento dello specifico servizio ed è il requisito principale per instaurare rapporti economici e contrattuali con l'ente locale inviante. Il dibattito attuale ha messo in discussione questi criteri, variabili localmente, perché solamente quantitativi e standardizzabili (Cfr. Palareti, 2003; Bastianoni & Taurino, 2009).

⁶² S.v. par. 1.1.7, *infra*.

come presidi residenziale socio-educativi di grandi dimensioni in grado di accogliere un alto numero di minori.

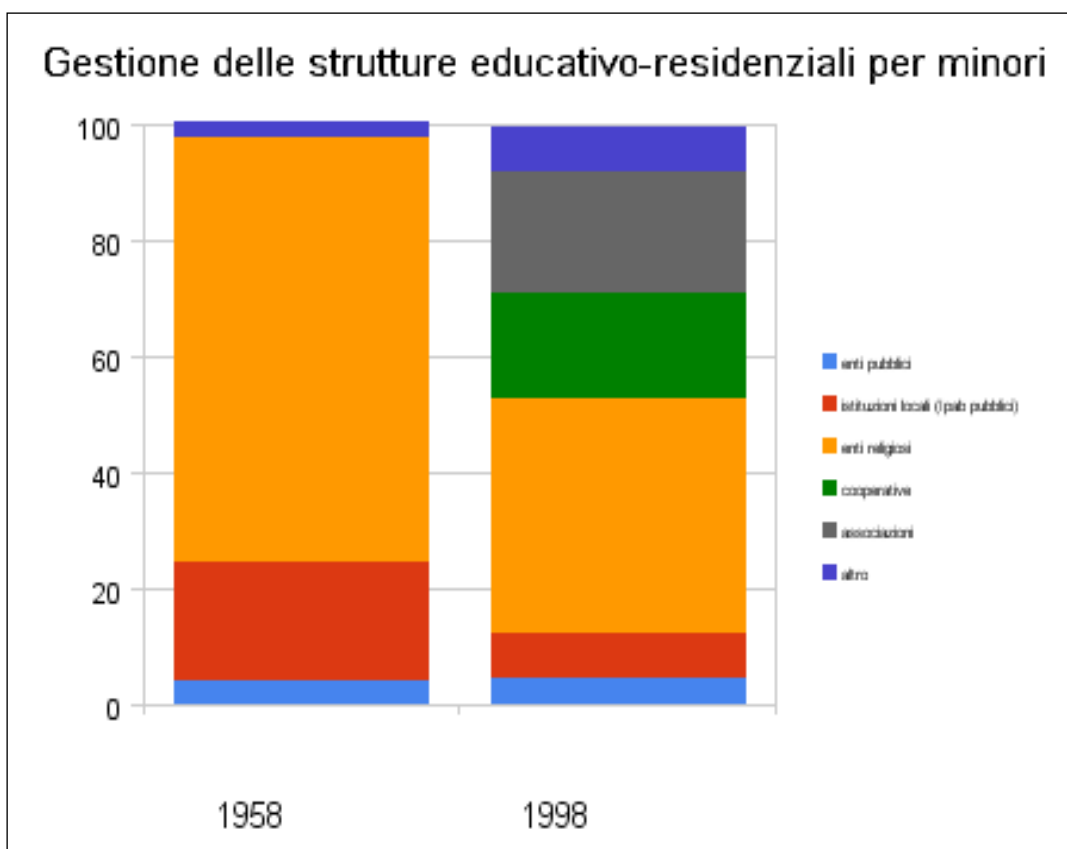


Grafico 10: Strutture residenziali educativo-assistenziali secondo gli enti gestori (valori percentuali). Fonti: A.A.I., 1961 e Istat, 2000.

Tali ricoveri, che fornivano prestazioni prevalentemente di carattere assistenziale, sono stati prevalentemente legati ad enti religiosi (70% del totale)⁶³ (Cfr. Grafico 10), come per il collegio dell'ENAOLI⁶⁴ di Pomposa (FE), oggetto di uno dei principali studi psico-sociali italiani (Cfr. Carugati *et al.*, 1973).

A livello nazionale (Ministero per la Solidarietà Sociale d'intesa con la Conferenza unificata, Linee Guida-Qualità dei servizi residenziali socio-educativi per minori, 1999) le variabili che sono state riconosciute come tipiche dell'istituto per minori sono:

- l'estraneità del minore alle decisioni relative al proprio percorso;
- l'autoreferenzialità;
- la spersonalizzazione;
- lo svolgimento della vita quotidiana determinato da una volontà istituzionale estranea alla partecipazione del minore;

⁶³ In diversi casi, infatti, anche se tale gestione non appariva propriamente di tipo religioso – ovvero l'ente gestore non è una congregazione o un'associazione religiosa – si trattava d'istituti retti comunque da principi ispirati da valori e pratiche religiose.

⁶⁴ L'ENAOLI (Ente Nazionale Assistenza Orfani Lavoratori Italiani) non rappresentava, infatti, un'associazione religiosa nella partecipazione e nella gestione societaria; ciononostante, dal resoconto delle pratiche di assistenza testimoniate dallo studio, si evince come i principi ispiratori dell'intervento educativo fossero di chiara matrice cattolica. Un esempio è la partecipazione imposta a funzioni religiose e la presenza del sacerdote come principale educatore all'interno della scuola interna del collegio.

- la funzione regolativa del personale;
- la comunicazione asimmetrica;
- l'atemporalità dell'intervento di assistenza.

In altri termini, l'istituto tendeva ad assumere al suo interno tutte le funzioni ritenute necessarie ai suoi ospiti provocando, anche a livello socio-relazionale, una completa chiusura rispetto al mondo esterno, assolvendo così il mandato di separazione che la società gli affidava (Barbanotti, Iacobino, 1998; Badolato, Cipolla, 1997; AA.VV., 2004).

1.1.5.1 L'istituto per minori come istituzione totale

L'istituto per minori è considerato un'istituzione totale, costruito che si deve all'analisi ancora attualissima di Erving Goffman (1961) che la definisce come «il luogo di residenza e di lavoro di gruppi di persone che – tagliate fuori dalla società per un considerevole periodo di tempo – si trovano a dividere una situazione comune, trascorrendo parte della loro vita in un regime chiuso e formalmente amministrato» (Goffman, 1961: 29). È esplicita, quindi, la funzione che questo tipo di istituzioni⁶⁵ rivestono: relegare determinate categorie di persone (malati psichici, criminali, minori illegittimi e abbandonati, ecc.) in luoghi lontani e riparati, in modo da garantire quel bisogno di sicurezza che sembra essere l'elemento fondante del loro mandato sociale. Se è condivisibile l'osservazione che «ogni istituzione si impadronisce di parte di tempo e degli interessi di coloro che da essa dipendono, offrendo in cambio un particolare tipo di mondo» (Goffman, 1961: 33), la caratteristica principale delle istituzioni totali è, dunque, la specifica violenza con la quale tale visione di mondo viene imposta a chi ne fa parte.

L'istituto per minori è classificato dall'autore come una di quelle istituzioni nate a tutela di incapaci non pericolosi. Ancora l'autore, afferma: «uno degli assetti sociali fondamentali nelle società moderne è che l'uomo tende a dormire, a divertirsi e a lavorare in luoghi diversi, con compagni diversi, sotto diverse autorità o senza alcuno schema razionale di carattere globale. Caratteristica principale delle istituzioni totali può essere appunto ritenuta la rottura delle barriere che abitualmente separano queste tre sfere di vita. Primo, tutti gli aspetti della vita si svolgono sotto lo stesso luogo e sotto la stessa, unica autorità. Secondo, ogni fase delle attività giornaliere si svolge a stretto contatto di un enorme gruppo di persone, trattate tutte allo stesso modo e tutte obbligate a fare le medesime cose. Terzo, le diverse fasi delle attività giornaliere sono rigorosamente schedate secondo un ritmo prestabilito, [...] per ultimo le varie attività forzate sono organizzate da un unico piano razionale, appositamente designato al fine di adempiere allo scopo ufficiale dell'istituzione» (Goffman, 1961: 35-36). La caratteristica principale dell'erogazione di questo supposto servizio di assistenza è la specifica rigidità con la quale viene attuato; tale aspetto sembra emergere come pre-definito rispetto all'utenza e al bisogno che si vuole colmare, in un circolo vizioso di obiettivi di auto-conservazione funzionale all'esistenza dell'istituto stesso.

Come conseguenze di queste rigide variabili organizzative, si ha che il compito principale del personale è quello di sorveglianza e controllo; viene, quindi, a crearsi una separazione rigida fra internati e *staff*, e, di conseguenza, una mancanza di mobilità nei rispettivi ruoli. Tale assetto impone a sua volta una socializzazione forzata nei confronti del minore, dove l'adulto conserva un potere non discutibile e il bambino lo subisce. Entro tale schema ricadono anche gli stessi adulti che, a loro volta, diventano 'istituzionalizzati' (Carugati *et al.*, 1973), perché prigionieri delle stesse maglie entro cui lavorano.

⁶⁵ Il termine istituzione, oltre che a Goffman (1961), rimanda alle teorie funzionaliste che la considerano come «un sistema durevole di comportamenti e ruoli con i quali è garantita nella società la soddisfazione di uno o più bisogni» (Carugati *et al.*, 1973).

Goffman scoprì, inoltre, l'esistenza di una serie di meccanismi detti 'circuiti' che sottopongono l'internato a vessazioni e spoliazioni della sua identità che avvengono gradualmente a partire dall'ingresso nella struttura. La vita familiare, così come i legami con l'esterno, sono subito troncati, provocando uno sradicamento dal contesto di appartenenza che è uno dei meccanismi più efficaci di spoliazione⁶⁶. Tale processo di omologazione porta l'individuo non solo ad un sentimento di mortificazione e perdita di dignità, ma ha effetto anche sulla partecipazione al sistema sociale più allargato. L'internato, infatti, perdendo la propria *agency* di soggetto sociale perde anche la possibilità di fare parte della comunità degli agenti.

Un capitolo a parte è rappresentato dal 'senso vuoto' del lavoro nelle istituzioni totali; rispetto agli istituti per minori, questo aspetto ha a che fare piuttosto con la formazione, l'osservanza delle regole 'inutili' e comportamenti forzati, che spesso si manifestano in condizioni di sudditanza psicologica. In particolare, la tale meccanismo emerge come uno degli aspetti più preganti: la dimensione del potere che gli adulti esercitavano sui bambini e le dinamiche di dominanza-sottomissione portavano alla costruzione di personalità tipizzate, fragili, conformiste⁶⁷.

Nel suo percorso nell'istituzione totale, chiamato da Goffman (1961) 'carriera morale', il bambino cerca adattamenti secondari – come la partecipazione alla 'vita sotterranea' dell'istituzione – che assumono, però, significati limitati nel tempo e non preludono ad una versione originale e creativa dell'esperienza (Carugati *et al.*, 1973)⁶⁸.

Dal punto di vista interattivo, si trovano specifiche caratteristiche dell'istituzione totale in quanto mondo sociale imposto che vanno dall'utilizzo di un linguaggio gergale ad un rigoroso sistema di premi e punizioni, talvolta impresso nello spazio fisico occupato – dove ogni stanza assume valori e comportamenti precisi che non possono subire modificazioni (ambienti di comportamento, Cfr. Carugati *et al.*, 1973). Inoltre, gli spazi, spogliati della possibilità di essere esplorati, diventano 'vuoti', delimitati spesso da porte chiuse.

Così come gli spazi, anche i tempi sono tipizzati e scanditi in una riproposizione svuotata, dove anche il 'quotidiano non quotidiano' (Carugati *et al.*, 1973) è banalmente uguale, ripetuto e prevedibile. La dimensione istituzionale del tempo crea «la sensazione che il tempo passato nell'istituzione sia sprecato, inutile, o derubato dalla propria vita; si tratta di un tempo che deve essere cancellato; di qualcosa che deve essere 'passato' o 'segnato' o 'accelerato' o 'ritardato'» (Goffman, 1961, 95).

1.1.5.2 La deprivazione da istituzionalizzazione

Tale meccanismo di spoliazione temporale è ben visibile nei minori che hanno sofferto di *deprivazione da istituzionalizzazione* (Emiliani, 2004; Fois & Luzzato, 2006) e che hanno esplicite difficoltà nell'orientarsi temporalmente nel mondo; tali bambini mostrano, tra gli altri *deficit*,

⁶⁶ Lo scollamento rispetto al mondo esterno è condannato fortemente dal Legislatore italiano, che invece colloca le comunità per minori come interlocutori diretti della famiglia d'origine. Gli istituti per minori, infatti, molto spesso ospitavano minori di altre regioni, in un chiaro intento di de-personalizzazione e troncamento di ogni relazione con il contesto di riferimento.

⁶⁷ Gli esempi di ex ospiti dei collegi o orfanotrofi diventati criminali, infatti, secondo Carugati *et al.* (1973) sono da imputare a un sistema di conformismo al rovescio delle regole imparate nelle istituzioni totali: con il reato, infatti, non sono contestate le regole e offerte nuove possibilità di espressione, ma sono infrante e, nello stesso momento, confermate.

⁶⁸ I tentativi di rottura dell'equilibrio istituzionale raccontati da Carugati *et al.* (1973) sono esempi di comportamenti tipizzati (come piccole fughe notturne, episodi di auto-erotismo, anche collettivo, compravendita di tabacco, ecc.) che non hanno mai come obiettivo ultimo quello di contestare il modello istituzionale, ma di rompere brevemente l'equilibrio per provare a se stessi e agli altri di essere, di 'esistere'.

un'incapacità nel collocarsi nell'arco della settimana, nel coniugare i tempi dei verbi, o più semplicemente nell'essere privi di una cognizione del tempo (Emiliani, Bastianoni, 1993; Barbanotti, Iacobino, 1998).

Lo studio della deprivazione da istituzionalizzazione dei minori allevati in istituto ha interessato la psicologia del Novecento soprattutto a partire dal Secondo Dopoguerra, quando anche storicamente si toccò in Europa il maggior numero di minori presi in carico dalle istituzioni⁶⁹.

E' soprattutto grazie ai classici lavori di Bowlby (1951), di Laing (1965) e di Spitz (1946) sui bambini istituzionalizzati che vengono evidenziate le conseguenze negative dovute alla mancanza di interazione con l'adulto nei primi anni di vita, tipiche del ricovero in istituto. Spitz, infatti, rilevò che ad un alto tasso di mortalità in ottimi brefotrofi (circa il 37% nei primi due anni di vita del minore) corrispondeva una totale assenza di mortalità infantile nei bambini allevati in istituto con la madre. Le ricerche di Bowlby e Aubry mostrarono, inoltre, che il quoziente intellettuale dei bambini aumentava in maniera esponenziale in tre mesi di *maternage* e cioè dopo il ritorno del bambino presso la madre dopo un periodo di istituzionalizzazione. La portata di queste ricerche, infatti, rivelò che non solo le capacità affettive erano condizionate pesantemente dall'istituzionalizzazione, ma anche quelle cognitive e, più in generale, lo stesso sviluppo umano.

Altre ricerche hanno, inoltre, riscontrato ritardi nello sviluppo dei processi sensoriali, quali il tatto, la vista e l'udito (Cfr. Cermak e Daunhauer, 1997 in Monaci, Tamiello, 2001). Studi successivi hanno dimostrato ritardi nello sviluppo del linguaggio, nella psicomotricità, nelle capacità cognitive, emozionali e relazionali.

Secondo un altro importante studio sulla deprivazione da istituzionalizzazione, quello di Vorria *et al.* (1998a; 1998b), un fattore da tenere in considerazione è l'età di allontanamento dal contesto familiare; maggiore è l'età, più importanti sembrano essere le conseguenze psicologiche sullo sviluppo sociale del bambino, esposto a una serie numericamente e qualitativamente più rilevante di eventi stressanti. Altri fattori da tenere in considerazione per valutare la portata del disturbo sono la grandezza e l'orientamento del trattamento dell'istituto, i numeri di cambiamenti di collocamento del minore, la durata e le precedenti esperienze familiari (Cfr. Ajduković & Sladović Franz, 2005).

Un altro fattore negativo legato all'esperienza di istituzionalizzazione è stato esplicitato da uno studio inglese considerato *ground-breaking* nel settore (Gibbs & Sinclair, 1999); i due autori sostennero, infatti, che un altro significativo problema era quello dell'esposizione al bullismo, della violenza fra pari e del rischio di abuso da parte di altri bambini negli istituti.

Più recentemente (Carugati *et al.*, 1973; Rutter, 1988), si è potuto comprendere che il grave ritardo della deprivazione da istituzionalizzazione, riconosciuto dall'OMS come specifica condizione di rischio evolutivo, era legato non alla separazione o alla perdita della madre in sé, ma piuttosto alle carenze, anche sul piano interattivo, della vita in istituto. Oltre ad avere un quadro clinico preciso, i sintomi riguardano soprattutto una difficoltà relazionale, con persistente incapacità di dare inizio alle interazioni e di rispondere ad esse (Emiliani, 2004). Si è, inoltre, potuto notare come il disturbo abbia ampie capacità di reversibilità in maniera direttamente proporzionale alla durata del tempo trascorso nelle strutture: quanto prima vengono allontanati dall'istituto tanto maggiore sarà la capacità di (ri)costruire relazioni affettive significative.

⁶⁹ In Italia, ad esempio, il numero di minori fuori dalla famiglia, soprattutto orfani di guerra, negli Anni Cinquanta era stimato attorno ai 250.000.

Dal punto di vista dei legami di attaccamento, aspetto preponderante del disturbo, tanto che esso è collocato all'interno di questo tipo di disturbi (DSM IV-TR), uno dei dati più recenti (Vorria *et al.*, 1998b) parla di attaccamento 'insicuro atipico' (categoria 'insicuro-altro') che non coincide con le normali sottocategorie, anche quelle riscontrate dai bambini che hanno subito maltrattamenti – e che normalmente si rifanno ad una modalità di attaccamento disorganizzato.

E' però doveroso specificare che non tutti i minori istituzionalizzati soffrono di questo disturbo, soprattutto per quello che ha a che fare con i legami di attaccamento, come dimostrano Vorria *et al.* (2003) in una ricerca sugli istituti greci, dove la percentuale dei bambini con attaccamento sicuro era decisamente alta, anche se non equiparabile a quella dei bambini cresciuti in famiglia. Lo studio ha poi evidenziato come dal tipo di attaccamento dipenda anche l'espressione delle emozioni e degli affetti, il comportamento sociale e le capacità rielaborative-linguistiche, creando quindi un quadro complesso ed interattivo delle condizioni di insorgenza del disturbo.

1.1.5.3 Principali differenze fra istituti e comunità per minori

Descritte a grandi linee le conseguenze sociali e cliniche delle istituzioni totali per lo sviluppo dei minori, analizziamo brevemente le principali differenze fra istituti e comunità per minori, in termini di dimensioni generali (Cfr. Tabella 6) e di intervento nei confronti del minore (Cfr. Tabella 7).

	Istituto per minori	Comunità per minori
Dimensioni	Da 20 posti letto fino a oltre 50	Massimo 10 letti (più 2 legati alle emergenze)
Ingresso	Sradicamento dal territorio improvviso, deciso senza interpellare la famiglia d'origine e il minore	Ingresso graduale, concordato con al famiglia d'origine (o tentativo di accordo) in vista di un recupero della stessa
Separazione fra i sessi	Sì	Per la maggior parte delle comunità, no
Quale progetto sul minore?	Nessuno	P.E.I., Progetto Educativo Individualizzato
Rapporto con l'esterno	Tutti i bisogni del minore sono soddisfatti nella struttura: formazione, nutrimento, tempo libero, attività sociali sono svolte all'interno della struttura, con un'evidente assenza di rapporti con l'esterno e, quindi, di esclusione sociale	Già la Legge 184/83 prevedeva il pieno inserimento della comunità nel contesto sociale e abitativo, che possa assicurare rapporti costruttivi con l'esterno
Organizzazione del tempo di vita	Orari altamente standardizzati e tempi di vita fortemente organizzati	Organizzazione delle pratiche quotidiane basate sul modello familiare
Personale della struttura	Il personale, totalmente composto da adulti, può essere residenziale o meno	A seconda del tipo di struttura, il personale può essere residenziale, turnante, di ambo i sessi, composto da una coppia con eventuali figli
Rapporto con le agenzie sociali e formative esterne	Nessun tipo di rapporto	Lavoro di rete con le altre agenzie del territorio per assicurare al minore diversi contesti di vita oltre

		la comunità
Per quanto tempo la permanenza nella struttura?	Per diversi anni, senza un progetto di re-inserimento nella famiglia di origine né di rientro nella società	La maggior parte dei minori si ferma nella struttura per un periodo superiore ai 3 mesi fino a 2 anni
Ragioni della dimissione	Al compimento dei 18 anni, la dimissione non è preparata, improvvisa e senza progetti <i>ad hoc</i> per il re-inserimento del minore nel contesto sociale	Al raggiungimento degli obiettivi del P.E.I., al superamento dei problemi della famiglia d'origine, a gravi motivi legati al comportamento del ragazzo; al compimento dei 18 anni, se gli obiettivi non sono ancora raggiunti, il minore viene indirizzato verso una struttura specifica, come le comunità-alloggio

Tabella 6: Differenze principali fra istituti e comunità per minori.

Benvenuti (2001) ricostruisce le principali differenze fra istituto e comunità alla luce di principi dell'intervento educativo (Cfr. Tabella 7).

	Istituto per minori	Comunità per minori
Definizione dell'utente	Minore vittima di una famiglia inadeguata che ha pregiudicato la sua crescita	Minore e famiglia sono legati dalla stessa situazione di disagio e marginalità; il minore è spesso solo l'anello più debole ma anche quello con più possibilità di recupero
Definizione del bisogno	Il minore ha necessità di un luogo protetto dove vengano soddisfatti i suoi bisogni primari (fisici, ma anche scolastici e di inserimento lavorativo) e che supplisca alle carenze dell'ambiente familiare	Il minore ha bisogno soprattutto di sperimentare nuove modalità di relazione con i pari e le figure adulte.
Obiettivi	Gli obiettivi di partenza sono minimali perché il minore può aver già subito danni non riparabili.	Gli obiettivi di partenza sono 'alti': dare al minore tutte le possibili opportunità che ha ogni altro coetaneo.
Valutazione	La valutazione si basa sul raggiungimento o meno degli obiettivi posti all'ingresso del minore e relativi solo a lui (...). La valutazione può anche essere limitata alla 'sopravvivenza' del minore all'esperienza dell'istituzionalizzazione.	(...) La valutazione è connessa con obiettivi di lavoro molto personalizzati: ogni caso rappresenta una storia e un intervento diversi, con tempi e traguardi di maturazione molto variabili.

Tabella 7: Principali assunzioni di base di istituto e comunità per minori. Fonte: Benvenuti (2001).

Tale confronto (Cfr. Tabella 7) apre le porte ad una riflessione sui meccanismi non semplici di de-istituzionalizzazione e di innovazione rispetto alle prassi precedenti.

1.1.6 Aspetti critici

Verranno affrontate in primo luogo gli aspetti critici dell'accoglienza dei minori e in secondo luogo i problemi amputabili all'intero settore.

a) Rischio di deprivazione da istituzionalizzazione ancora attuale

Tale rischio⁷⁰ è stato riscontrato da alcuni studi anche nelle comunità per minori, in particolare in quelle italiane e soprattutto per quel che concerne i legami di attaccamento (Bastianoni, 2000; Monaci, Tamiello, 2001; Molina, Bonino, 2001; Ongari, Schadee, 2003; Vorria *et al.*, 2003; Emiliani, 2004). Tali contesti, infatti, non sembrano sufficienti di per sé ad assicurare un superamento dei disturbi dei bambini istituzionalizzati, che devono essere accompagnati nel loro sviluppo da pratiche professionali specializzate, nonché dalla possibilità di stabilire relazioni affettive sicure con le figure di accudimento stabili.

b) Altri fattori di rischio nel collocamento

A fronte dei fattori protettivi associati al collocamento in comunità, quali il miglioramento delle condizioni cliniche del minore (miglioramento della gestione del *locus of control*, dei problemi comportamentali, del rendimento scolastico) soprattutto a breve termine (Stevens, 2004; Little *et al.*, 2005) e di un miglioramento delle condizioni della famiglia naturale⁷¹, vengono ancora denunciati alcuni fattori di rischio legati all'esperienza in comunità.

Alcuni autori riportano il caso dei frequenti maltrattamenti subiti da parte di adulti e pari (Benedict *et al.*, 1994; 1996; Hobbs *et al.*, 1999; Colton, 2002; Greene, 2005; Barter, 2006) soprattutto nelle realtà anglosassoni. Per quel che riguarda le violenze subite da parte degli adulti (genitori naturali, genitori affidatari e educatori), i fattori di rischio rilevati in letteratura sembrano essere positivamente correlati con una lunga permanenza del minore in accoglienza e una mancanza di supervisione. MacLeod (1999, in Ajduković & Sladović Franz, 2005) ha mostrato che i bambini nelle comunità di una piccola cittadina inglese chiamano le linee telefoniche per chiedere aiuto ai servizi in media otto volte più frequentemente rispetto ai coetanei che vivono in famiglia; tali chiamate vertono principalmente sul rapporto con gli operatori e sulle violenze subite. Altri autori (Hobbs *et al.*, 1999) hanno stimato, inoltre, che a fronte di un tasso del 3,9‰ di bambini che subiscono abusi nella popolazione generale, i bambini in affidamento familiare mostrano un tasso del 29,54 ‰ e quelli in comunità un tasso del 23,3‰. Tali dati testimoniano un rischio di subire abusi (di natura fisica e/sessuale) di sette-otto volte maggiore per un minore fuori dalla famiglia, che già si presume abbia subito dure violenze prima dell'allontanamento da casa. Gli abusi avvengono per mano di adulti o di altri minori, che ripercuotono a loro volta le violenze subite, come fenomeni di bullismo (Cfr. Hobbs *et al.*, 1999; Emond, 2003).

In Italia, sono relativamente poco conosciuti episodi legati ad abusi e violenze nei confronti dei ragazzi delle comunità e le poche notizie sono trapelate attraverso articoli di cronaca recente⁷². Poco, quindi, si sa delle violenze subite e quello che si sa è affidato alla cronaca locale. Non ci sono, infatti, studi precisi su questo terribile fenomeno e nemmeno sembra essere presente un dibattito aperto a livello nazionale.

Concludendo, riteniamo quindi importante affermare che specifici rischi sono direttamente collegati allo specifico tipo di collocamento (Sallnäs *et al.*, 2004).

c) Instabilità dei collocamenti/turnover dei minori in comunità

Tale criticità amputabile all'intero sistema dell'accoglienza dei minori fuori dalla famiglia è sollevata in ambito internazionale (Hobbs *et al.*, 1999; Sallnäs *et al.*, 2004; Sunseri, 2005;

⁷⁰ S.v. par. 1.1.5, *supra*.

⁷¹ S.v. par. 1.3.1, *infra*.

⁷² In particolare, la cronaca ha trattato il caso delle comunità siciliane dove il personale – spesso non qualificato e talvolta nemmeno presente – esponeva i bambini a diversi rischi.

Fisher et al., 2006) e coinvolge l'intero sistema di *residential care* (RTC, comunità per minori, affidi familiari). Tale aspetto costituisce un costo elevato per il sistema, sia in termini economici-organizzativi che in termini di scelte e politiche sociali.

Ci sono diverse dimensioni che hanno a che fare con il bambino che nel suo percorso si trova a cambiare più volte collocamento – con le conseguenze sul suo sviluppo e sulla sua salute (Cfr. Minty, 1999; AAP, 2000): la fine prematura di un progetto e, dall'altra parte, le comunità che affrontano un elevato tasso di *turnover* dei propri ospiti (Cfr. Barber et al., 2001). Se messo in relazione al fatto che la fine di un collocamento è di per sé potenzialmente traumatica e un indicatore di una cattiva prognosi (Cfr. Vinnerljung & Sallnäs, 2008) e che la probabilità di una riunificazione familiare 'di successo' diminuisce ad ogni nuovo collocamento del minore (Cfr. Fisher et al., 2006), ben si comprende come questo fattore sia cruciale nell'intervento, anche in termini di *outcome*.

La fine prematura del progetto può anche essere legata ad episodi di fuga dalla comunità (Cfr. Gorske et al., 2003; Baker et al., 2005; Nesmith 2006); in Italia, tale soluzione viene solitamente messa in atto dai ragazzini di etnia *rom* (Cfr. Bracalenti & Pesarin, 2009) o dai minori stranieri non accompagnati, ma ha anche a che fare con minori italiani. Ci sono, però, casi in cui è la comunità stessa a dimettere anticipatamente il minore problematico, solitamente per problemi di convivenza con gli altri membri e di fallimento del progetto educativo.

Le comunità si trovano, quindi, ad aver a che fare con un gruppo che varia spesso; sembra, però, che le comunità ben funzionanti abbiano stabilizzato tali numeri e, anche grazie ad una fase di inserimento attentamente valutata, ricorrono alla dimissione prima della conclusione del progetto solamente in casi estremi.

d) Turnover delle figure educative

Il problema, di portata internazionale, è stato sottoposto ad una rassegna di studi organizzativi che se ne sono specificatamente occupati (Manlove, Guzella, 1997; Smith, 2005; Mor Barak et al., 2006; Colton & Roberts, 2007; Stalker et al., 2007; Ellet et al., 2007)⁷³. Gli alti tassi di *turnover*, peraltro riscontrati in tutti i paesi occidentali, possono essere legati anche allo scarso investimento sull'accoglienza residenziale in favore del potenziamento degli affidi etero-familiari.

e) Last-resort approach

Il ricorso alle comunità per minori è ancora troppo spesso inteso, sia dalla pratica che dalla ricerca⁷⁴, come l'ultima spiaggia, *last resort* (Sunseri, 2005; Frensch & Cameron, 2002). Secondo alcuni autori, questo approccio è dovuto a scelte sbagliate nella gestione di questi servizi (Stuck et al., 2000). Altri autori, invece, la considerano unicamente una pratica ideologicamente connotata.

f) Difficoltà di interazione con il mondo politico

Nonostante l'interesse della *res publica* è alto nell'assistenza ai minori fuori dalla famiglia, non sembra altrettanto facile l'integrazione con il mondo politico. Infatti, non solo nel nostro territorio, «a livello politico le comunità di tipo residenziale hanno sempre suscitato indifferenza. (...) Tutti i programmi di inserimento in comunità ben funzionanti sono falliti, in parte a causa della ridotta comprensione da parte del contesto politico. In un clima economico complesso, la mancanza di adeguati risultati dalla ricerca che sostengano l'efficacia e la fattibilità dei programmi, può minare moltissimo la resilienza di strutture altamente competenti ma estremamente costose» (McNamara, 2005: 71). La centralità della ricerca come fattore propulsivo di un rinnovato interesse per i programmi delle comunità per

⁷³ S.v. par. 1.2.3, *infra*.

⁷⁴ S.v. par. 1.3.1, *infra*.

minori sembra, quindi, più che necessaria per poter veicolare un rapporto costruttivo con le istituzioni pubbliche.

g) Difficoltà nel lavoro di rete

In parte legata alla complessa interazione con il mondo politico è anche la difficoltà del lavoro di rete con le altre agenzie, pubbliche o private, che hanno a che fare con i minori delle comunità. C'è innanzitutto da considerare che le agenzie che in diversi modi hanno a che fare con il minore sono numerose: enti giudiziari (Tribunale per i Minorenni, giudici tutelari, procuratori, magistrati, avvocati delle parti quando c'è in corso un processo, ecc.), enti amministrativi (Comuni, Province, Regioni), servizi sociali e sanitari, altre associazioni del settore e di volontariato e persone fisiche (famiglia naturale, tutore legale ove presente, ecc.). Tutti questi interlocutori, non senza specifici interessi, sono a conoscenza del progetto sul minore e cercano di modificarlo ed integrarlo, si presume nell'interesse del miglior trattamento per il bambino (Cfr. Anglin, 2004a; Winter, 2006; Forsberg & Pösö, 2008).

Consci di non aver esposto tutti gli aspetti critici, si presume però di aver tracciato le principali linee di criticità del settore, che, comunque, secondo Anglin (2004b) vanta una capacità di resilienza straordinaria⁷⁵.

1.1.7 Criteri per la valutazione

La valutazione delle comunità per minori è considerata problematica per diverse ragioni. Innanzitutto, perché si tratta di un servizio; in secondo luogo, perché è solo recentemente che le comunità sono state assunte a specifico oggetto di valutazione. Il *corpus* di ricerche sul tema è, quindi, relativamente ristretto. L'approccio frequentemente critico a queste strutture⁷⁶, poi, fa sì che la valutazione diventi anche un'attività politica particolarmente rilevante del settore. «Of all the out of home placement alternatives, they are considered the least desirable. Such criticism, coupled with restricted government budgets, the natural interest of child welfare agencies to ensure effectiveness of their services, and the family preservation movement, which objects to out of home placement of any sort, highlight the need for evaluation of these facilities» (Davidson-Arad *et al.*, 2004: 78).

A livello nazionale, le pratiche di valutazione⁷⁷ (Vecchiato, 1995; Canali *et al.*, 2005; Campanini, 2006), consistono nell'applicazione di criteri essenzialmente quantitativi, anche se

⁷⁵ A proposito, Anglin afferma: «despite many rather scathing critiques, revelation of institutional abuse and attempts to eliminate residential programmes altogether, residential care continues to play a significant role in virtually all child and family service systems. (...) It would seem that, in relation to the social service system as a whole, residential care is something like tip of the iceberg that protrudes out of the water; if you try to remove it, the iceberg moves upward to maintain its overall balance» (Anglin, 2004b: 173).

⁷⁶ Per esempio, il *last resort approach* o, più in generale, tutte le considerazioni ideologiche sulle comunità e sul *residential care* più in generale. S.v. par. 1.1.6, *supra*.

⁷⁷ All'interno della pletora di valutazioni possibili, si cercherà di fornire le principali definizioni del fenomeno della valutazione all'interno dei servizi di matrice sociale. Per valutazione di efficacia (*conseguenza evaluation*) s'intende «un approccio che viene pianificato per analizzare sia i processi che gli esiti, al fine di determinare se gli obiettivi prefissati dal programma sono stati raggiunti o meno. La valutazione può dare risposta s quesiti del tipo: il programma è stato realizzato nel modo previsto dal piano? Se no, perché? Quali modifiche e adattamenti devono essere apportati? Quale ammontare di risorse è stato utilizzato per ogni singolo intervento includendo anche le attività svolte dagli operatori?» (Maluccio, 2005: 11). Pertanto l'attenzione non è tanto rivolta al benessere degli utenti dei servizi (che è per sua stessa natura una misura generale e soggettivamente esperita), quanto piuttosto alla valutazione dei benefici ottenuti dalle persone destinatarie di uno specifico intervento (Cfr. Canali *et al.*, 2005). Differente è invece la valutazione del risultato (*output evaluation*). In questo senso, quindi, l'analisi della valutazione di input nelle comunità per minori consiste nella disanima dei criteri per l'autorizzazione al funzionamento (s.v. nota 61, *supra*) mentre la valutazione di output e outcome

da più parti viene sollecitata l'esigenza di un ripensamento e di nuove tecniche di indagine⁷⁸. Attualmente, infatti, le procedure sono collocate in una posizione *ex-ante* rispetto all'erogazione del servizio e consistono nelle fasi di autorizzazione al funzionamento, di accreditamento e di certificazione di qualità⁷⁹ e vertono su caratteristiche principalmente di tipo strutturale-abitativo.

La valutazione della qualità del servizio (Palareti, 2003) appare problematica per diverse ragioni, fra cui la non standardizzazione, la complessità del fenomeno e la disomogeneità degli obiettivi a seconda dell'ente gestore. Una delle spiegazioni rispetto alla scarsità dei criteri valutativi rilevata a livello internazionale viene fornita da Libby *et al.* (2005: 177): «one reason for the absence of national standards is that defining success in the child-welfare and mental-health arenas is not straightforward given the unique nature of each individual child/young person's problems. Nevertheless, professionals recognize that without measurable outcomes, it is increasingly difficult to justify using the most expensive treatment alternatives such as RTCs».

Bisogna, però, tener conto che la qualità del servizio educativo gioca un ruolo di primaria importanza non solo per la progettazione, la messa in atto e la verifica continua dei contesti di vita dei minori, ma anche per tutta la società alla quale le comunità si trovano a rispondere (Olivetti Manoukian, 1993; AA.VV., 1999b; Regalia, Bruno, 2001; Benvenuti, 2001; Orlando, 2007).

L'attuale dibattito è, quindi, da collocarsi (Cfr. Canali *et al.*, 2005) nel tentativo di «individuare forme di valutazione sempre più condivise e capaci di rispondere ad esigenze sia *esterne* di riconoscibilità sociale, trasparenza e visibilità, (...) sia *interne* di verifica della validità del proprio lavoro» (Palareti *et al.*, 2006: 124). L'esigenza di verificare la qualità del servizio erogato risponde, infatti, anche a sollecitazioni da parte degli operatori stessi che pongono come aspetti critici l'interpretazione e l'attuazione delle loro pratiche di lavoro quotidiane (Cfr. Palareti *et al.*, 2006; Zullo *et al.*, 2008), così come diventa imprescindibile per i destinatari del servizio stesso.

In alcuni casi, con una cornice ecologica di riferimento (Bronfenbrenner, 1969), la verifica della qualità del servizio erogato dalle comunità per minori si è dimostrata un valido tentativo per indagare l'efficacia delle strutture residenziali per minori all'interno della propria rete (Cfr. McNamara, 2005; Palareti, 2003; Palareti *et al.*, 2006).

E' poi anche necessario per i servizi sociali valutare le comunità per minori, in modo da sostenere un raggiungimento condiviso degli *outcome* delle comunità, come il conseguimento del progetto educativo, il piano programmatico e la ri-progettazione dell'intervento quando necessaria (Cfr. Salvi, 2005).

Il dibattito sui criteri di valutazione si intreccia poi con la questione dei criteri di verifica della riuscita di un affidamento (Cfr. Cassibba & Elia, 2007). Mettendo in relazione queste due letterature, notiamo come i criteri intermedi dell'affido formulati da Martin (2007, cit. in Cassibba & Elia, 2007) possono essere applicati anche alla verifica dell'operato delle comunità. Tali indicatori sono:

consisterebbe allora nei criteri per l'accreditamento (s.v. nota 62, *supra*) e in quelli generali per il funzionamento della struttura (Cfr. Salvi, 2006).

⁷⁸ Ad esempio, anche in campo sociale si stanno adottando nuove pratiche di valutazione che sono mutate dal campo sanitario, come l'*evidence-based practice* (Dotti, 2006), un metodo che punta utilizzare le migliori evidenze empiriche per prendere decisioni che possano influenzare positivamente il benessere dell'utente della prestazione sociale. Per un'accurata analisi di programmi di *evidence-based practice* nel campo dei servizi per minori (*residential care* compresa) e per famiglie s.v. Canali *et al.*, 2008.

⁷⁹ La certificazione di qualità è una procedura standardizzata di verifica di criteri quantitativi che la pratica dei servizi ha mutuato dalla tradizione di verifica della qualità dei settori industriali (Cfr. Palareti, 2003).

- stabilità del contesto di cura;
- clima emotivo inteso come capacità di manifestare affetto e calore al bambino;
- capacità di permettere al potenziale di sviluppo del bambino di esprimersi al massimo;
- recupero, da parte del minore, di eventuali carenze che si sono determinate nel suo sviluppo;
- mantenimento dei legami di attaccamento fra il bambino e la famiglia d'origine;
- sostegno appropriato offerto ai genitori biologici per promuovere il recupero delle loro capacità di parenting.

Per quel che riguarda, invece, gli obbiettivi a lungo termine, gli studi sulla valutazione dell'affidamento consistono nel poter disporre per il bambino di un contesto di cure stabili e nell'impatto positivo dell'esperienza sul suo funzionamento. Gli studi su quest'ultimo aspetto si sono concentrati su tre principali dimensioni, che valgono come indicatori a lungo termine della riuscita dell'affidamento. Essi sono:

- il raggiungimento dell'autosufficienza in età adulta: tale risultato è raggiunto se è stato conseguito un titolo di studio (McDonald *et al.*, 1996), se il tasso di occupazione non è significativamente diverso rispetto a quello dei coetanei e se si usufruiscono di buone capacità di autosufficienza in rapporto con i servizi;
- la capacità di sviluppare e mantenere buone relazioni con i propri genitori, con i figli e con gli amici: tale senso di soddisfazione generale intende dunque le relazioni sociali come fattori protettivi;
- l'adattamento sociale: secondo Zuravin *et al.* (1996) è da dividersi a sua volta in comportamenti di uso/abuso di sostanze e di attività deviante; l'evitamento di queste condotte determina un buon adattamento della persona.

Nello sforzo di concentrarsi sulle dimensioni fondanti dell'azione protettiva delle comunità, Emiliani e Bastianoni (1993) stabiliscono come meccanismi di base del lavoro di comunità per minori le seguenti azioni:

- riduzione dell'impatto del fattore di rischio mediante una minore esposizione alla situazione che implica stress e disagio;
- riduzione dell'impatto del fattore di rischio attraverso un cambiamento del significato che il minore attribuisce alla propria condizione sfavorevole;
- riduzione o limitazione della catena di reazioni negative;
- instaurarsi di un sentimento positivo relativo alla stima di sé e all'efficacia personale;
- rendere disponibili nuove opportunità relazionali e sociali.

Tali azioni, valutabili qualitativamente, hanno costretto le comunità a interrogarsi sulle metodologie di lavoro, gli obbiettivi da raggiungere e i criteri per potersi valutare e auto-valutare. Sono così sorti una serie di tentativi di creare strumenti e griglie di valutazione basati in alcuni casi su procedure standardizzate (ISO, *Customer Satisfaction*, *Total Quality Management*, ecc.), in altri su *outcome* a medio termine, soprattutto da parte delle principali associazioni di comunità per minori (Cfr. AA.VV., 1999b). Uno dei tentativi più recenti di sistematizzare alcuni indicatori di valutazione della qualità del servizio è senza dubbio quello di Barbaranotti & Iacobino (1998) (Cfr. Tabella 8).

Fasi	Focus
Qualità di servizio	<ul style="list-style-type: none"> * struttura fisica (idoneità ambienti, bagni, cucina, ecc...) * numero minori ospiti e tipologia (età, problematiche, ecc...) * rapporto numerico educatori-minori * titoli professionali degli educatori
Qualità di processo	<ul style="list-style-type: none"> * presa in carico del minore (ammissione e inserimento) * progettazione educativa individualizzata * attività quotidiane e gestione delle regole * dimissioni e <i>follow up</i> * gestione delle emergenze * rapporti con il territorio * funzionamento organizzativo e sue articolazioni: definizione delle responsabilità, comunicazione interna, comunicazione esterna, gestione documentazione, ecc... * gestione degli operatori nelle fasi di selezione * formazione permanente e motivazione
Qualità di controllo, verifica e miglioramento	<ul style="list-style-type: none"> * revisione delle dinamiche interne * continui <i>feed-back</i> fra pianificazione, azioni e controllo * soddisfazione del cliente: utenti diretti, rete primaria, servizi inviati, ente committente, organi giudiziari, territorio, famiglie affidatarie, scuole, ecc... * alcuni esperimenti: <i>focus group</i> con i minori e le famiglie

Tabella 8: La qualità nei servizi residenziali per minori, Barbaranotti & Iacobino (1998).

Il modello di Barbaranotti & Iacobino prende in considerazione aspetti diversi, che hanno a che fare con il risultato finale (*outcome*) – inteso principalmente come *feed-back* con i clienti del servizio e soddisfazione degli stessi – come specificità del servizio inteso come organizzazione nelle sue variabili strutturali (qualità di servizio) e come processo di erogazione (qualità di processo) (Cfr. Tabella 8). In questo modo, si tengono in considerazione aspetti statici e dinamici che contribuiscono a creare il servizio mentre rimane non chiarita la questione di quali indicatori empirici utilizzare.

Una soluzione ben dettagliata alla valutazione delle comunità per minori viene fornita da Benvenuti (2001) che, attraverso la predisposizione di un apposito questionario, ha chiarito e misurato i criteri indicativi per ogni dimensione presa in considerazione, dagli aspetti strutturali a quelli relazionali⁸⁰.

La letteratura offre poi uno spunto di riflessione per quel che concerne le pratiche organizzative delle comunità, che molto spesso appartengono ad una dimensione ‘agita’ piuttosto che pensata, legata alla confusione dei ruoli dovuta a una mancata integrazione fra fini ed obiettivi, persi in un’indeterminatezza diffusa (Badolato & Cipolla, 1997).

La spinta verso la valutazione, sia che si appigli a criteri più strutturali che a criteri maggiormente relazionali (Anglin, 2004b), dev’essere considerata in ogni caso come un

⁸⁰ Sono state prese in considerazione le seguenti macro-aree: l’area di capacità ricettiva, l’area di *standard* strutturali, l’area di apertura, l’area del progetto quadro (regolamento, modalità di lavoro, conoscenza del territorio e inserimento in esso, rapporti con altri servizi territoriali, ammissioni, rapporti con servizi inviati e/o di riferimento, rapporti con le famiglie o le figure adulte di riferimento degli ospiti, tempo di permanenza, dimissioni, rapporti con ex-ospiti, documentazione), l’area del progetto educativo personalizzato, area *standard* di personale, l’area sviluppo professionale di operatori e operatrici e l’area dei diritti del minore. Per ogni aspetto, il *dossier* elaborato per il monitoraggio e la verifica viene sottoposto alla comunità tramite intervista o questionario auto-somministrato (Cfr. Benvenuti, 2001).

tentativo di sistematizzare ed interrogarsi sulle pratiche quotidiane di azione educativa, di organizzazione e gestione della struttura e di presa in carico globale del minore.

1.2 La letteratura psico-sociale sul fenomeno

Gli studi che rassegheremo in questo paragrafo giungono principalmente dalla letteratura psicologica, anche se alcuni contributi provengono da studi di pedagogia sociale e sociologia dei servizi. In ogni caso, la letteratura che si è maggiormente interessata a questo ambito è da una parte quella centrata sul minore e sulle sue problematiche e, dall'altra, sulle comunità e i loro risultati (*outcome*).

Nella tradizione degli studi sulle strutture residenziali in generale – comunità terapeutiche, comunità psichiatriche per adulti, residenze assistite per anziani – alcuni punti sono emersi come fondanti l'esperienza residenziale. Un punto in comune – e premessa di un'analisi di tipo ecologica⁸¹ – è quella che considera gli effetti che l'ambiente di vita quotidiana ha sullo sviluppo. Nel caso delle comunità per minori, tale legame diventa ancora più denso. Un secondo punto è l'utilizzo del mezzo residenziale, che a seconda del fine della comunità può avere valenze contenitive, riparatrici, punitive, stabilizzanti, rassicuranti.

Addentrando nel *corpus* composito di ricerche, riteniamo importante affrontare come la letteratura ha analizzato le seguenti dimensioni:

- chi sono i minori ospiti delle comunità;
- vita di gruppo fra adolescenti;
- offerta di pratiche di tipo familiare;
- relazioni rispetto alle famiglie d'origine⁸²;
- relazioni con il mondo esterno (scuola, servizi, ecc.);
- risultati dell'esperienza di comunità.

Nell'approcciarci alla rassegna, rimarchiamo però, con Curtis *et al.* (2001) che «the majority of research on out-of-home care has emphasized a focus on characteristics of children over the characteristics of the treatment environment» (Curtis *et al.*, 2001: 384). C'è, infatti, in letteratura un'attenzione specifica alle caratteristiche dei minori ospitati a dispetto di alle altre dimensioni; tale squilibrio si denota, inoltre, dall'assoluta preponderanza di studi clinici sull'argomento (Cfr. Saglietti, 2009a).

1.2.1 Studi clinici

Uno degli ambiti di ricerca più floridi⁸³ è senza dubbio quello sull'attaccamento alle figure di *caregiving*, filone che da una parte ha beneficiato di studi sui bambini che sono vissuti in contesti alternativi alla famiglia d'origine (famiglie adottive, ricoveri in collegi, ecc.) e dall'altra ha preso in considerazione studi specifici su minori in comunità.

Per quel che riguarda il primo filone (basato su ricerche sull'attaccamento di bambini adottati precocemente, adottati dopo estreme privazioni, cresciuti da figure diverse da quelle

⁸¹ Tale letteratura, guidata dalle teorie di psicologia ecologica dello sviluppo di Bronfenbrenner (1979), considera le comunità come nicchie ecologiche ovvero contesti di particolari condizioni favorevoli per lo sviluppo dell'individuo. Tale filone di studi è particolarmente sviluppato in Italia (Cfr. Palareti, 2003; Bastianoni & Palareti, 2005; Palareti *et al.*, 2006, 2008; Zullo *et al.*, 2008).

⁸² Tali famiglie, interessate all'allontanamento da parte di uno o più dei propri figli, sono generalmente comprese dalla letteratura clinica sistemico-relazionale come 'famiglie multiproblematiche' (Cfr. Minuchin, 1974, Malogoli Togliatti & Rochetta Tofani, 1987; Cirillo & Cipolloni, 1994).

⁸³ S.v. par. 1.1.5.2, *supra*.

parentali e affidati ad altre famiglie⁸⁴), i dati hanno riportato una convergenza della letteratura verso un tipo di attaccamento disorganizzato⁸⁵ (Carlson *et al.*, 1989; Main & Solomon, 1990; Cambiaso, 1998), osservato soprattutto nel caso di bambini affidati, anche se grosso peso riveste l'età del collocamento⁸⁶ (Stovall & Dozier, 2000) e lo stato cognitivo della madre⁸⁷.

Tale *pattern* aumenta il rischio per i bambini di essere violenti con i pari (Lyons-Ruth *et al.*, 1993; Lyons-Ruth *et al.*, 1997) e di avere sintomi dissociativi durante tutta l'infanzia (Carlson, 1998).

Sembra che il fatto stesso che questi bambini siano stati allontanati abbia in ogni caso creato loro dei presupposti che non si trovano nei bambini problematici che rimangono a casa con una madre 'cattiva'. Nello specifico, infatti, i bambini in contesto familiare di una mamma con *dismissing state of mind* sviluppano un attaccamento di tipo evitante, segno che si organizzano attorno alla stabilità, anche negativa, della madre, mentre i bambini allontanati (e in affidamento familiare) non sembrano avere i mezzi per poterlo fare e si dirigono verso un attaccamento 'difficile' di tipo disorganizzato. Tale polarità rimane spesso invariata, a meno che i bambini non incontrino un *caregiver* sicuro, che aumenta la possibilità di creare un attaccamento sicuro.

Emerge, quindi, una visione plastica e bidirezionale dove lo stato d'animo dei nuovi *caregiver* influenza il processo. Il secondo filone di studi, quello sui minori della comunità ha sostanzialmente confermato tali risultati⁸⁸.

⁸⁴ Per quel che concerne l'attaccamento di bambini adottati precocemente, alcuni studi (Singer *et al.*, 1985) dimostrano che a sei mesi dalla nascita i bambini hanno un attaccamento sicuro in percentuale molto significativa. Gli studi sui bambini adottati dopo aver subito estreme privazioni riportarono che a quattro mesi dalla nascita riuscivano a sviluppare un attaccamento sicuro verso i genitori adottivi anche se avevano subito condizioni altamente deprimenti, come quella di risiedere in un istituto per minori rumeno. Dopo otto mesi di ricovero in istituto, però, la percentuale di attaccamento sicuro calava improvvisamente e aumentava in modo esponenziale l'attaccamento disorganizzato. Queste ricerche hanno suggerito, quindi, che l'età del collocamento costituisca il fattore determinante della riuscita dell'instaurarsi di un attaccamento sicuro. Per quel che ha a che fare con gli studi sui bambini allevati con figure diverse rispetto a quelle genitoriali, essi hanno principalmente riguardato la crescita nei *keibbutz* e nei contesti alternativi, come i *child-care providers*. Tali studi mostrano che i bambini sono meno inclini a formare relazioni di attaccamento sicuro con figure professionali diverse da genitori (biologici o adottivi). Nello stesso tempo, però, una ricerca ha dimostrato come la risposta e la sensibilità dei *caregiver* professionali (dei servizi diurni) può predire lo sviluppo di una relazione sicura con la futura figura di attaccamento (Goosens & van Ijzendoorn, 1990).

⁸⁵ Il costrutto di attaccamento di tipo disorganizzato si deve a Main & Solomon (1990). Le principali ricerche su questo *pattern* di attaccamento hanno dimostrato che i bambini con attaccamento disorganizzato sono a rischio di essere violenti con i pari e di avere sintomi dissociativi durante tutta l'infanzia (Carlson, 1998).

⁸⁶ In particolare, la letteratura sui bambini affidati ha mostrato come dopo due mesi dal collocamento nella nuova famiglia l'attaccamento alla nuova figura è stabilizzato; nel caso di collocamento più precoce (dai sei ai dodici mesi di vita del bambino) l'attaccamento ha molte più probabilità di essere sicuro rispetto ai bambini collocati dai dodici ai venti mesi, che invece soffrono di *self-perpetuating strategy*, ovvero non elicitano la risposta protettiva da parte dei genitori mantenendo un livello molto basso delle loro aspettative di riceverlo (Cfr. Dozier *et al.*, 2001).

⁸⁷ Lo stato cognitivo delle madri affidatarie influenza in modo significativo l'attaccamento dei bambini: le madri sicure hanno l'80% di probabilità di avere figli affidati con attaccamento sicuro e un 21% di figli con attaccamento disorganizzato, mentre uno stile non autonomo delle madri provoca un 62% di possibilità di un figlio con attaccamento disorganizzato (Cfr. Stovall-McClough & Dozier, 2004). Se, come sottolineano le ricerche, le interazioni di attaccamento fra madre affidataria e bambino possono essere comparate con le diadi biologiche, emergono comunque percentuali maggiori di attaccamento disorganizzato.

⁸⁸ Tali studi hanno, infatti, confermato negli adolescenti ospiti (con un'età di collocamento in comunità che si presume essere elevata) l'emergenza di un attaccamento di tipo disorganizzato (Cfr. Bastianoni, 2000; Molina & Bonino, 2001; Ongari & Schadee, 2003; Vorria *et al.*, 2003).

Un nuovo elemento di confronto, però, che la letteratura oggi prende sempre più in considerazione emerge dagli studi di Vorria *et al.* (1998b), che sostengono un'incidenza maggiore di un attaccamento 'insicuro atipico' che si discosta dal tipo disorganizzato riscontrato negli studi classici. Tale esplorazione necessita, però, di ulteriori approfondimenti.

Una considerazione da tenere presente è che questi bambini sono anche esposti a quello che viene normalmente chiamato come 'casualità del *caretaking*' (Sameroff, 1975 in Stovall-McClough & Dozier, 2004), che li mette in una condizione di chiara aleatorietà nel ricevere le prime cure (Cfr. Saglietti, 2009a). Per quel che riguarda, invece, gli specifici attaccamenti alle nuove figure di cura, gli operatori delle comunità, i dati degli studi italiani (Bastianoni, 2000; Molina & Bonino, 2001; Ongari & Schadee, 2003) propongono la difficoltà di stabilire legami di attaccamento sicuri. Come ben sintetizza Bastianoni (2000: 87): «la mutevolezza delle figure alternatesi negli anni, l'assenza di adulti significativi o la loro inconsistenza rappresentano i modelli di riferimento prevalenti di questi ragazzi per i quali è molto difficile interiorizzare nuove immagini di madri o di padri buoni, ma anche di amici dei quali avere fiducia».

Inoltre, l'esperienza stessa della separazione dal contesto familiare espone i minori a sindromi di tipo traumatico, che vengono attualizzate in problematiche psico-sociali. Gli studi che si sono interessati ai quadri patologici hanno indagato il comportamento sociale dei bambini affidati a famiglie e comunità⁸⁹.

Ne risulta che i bambini in affidamento hanno rischio maggiore di sviluppare problematiche socio-cognitive generali (Pears & Fisher, 2005), dovute all'esperienza di precoce separazione dal *caregiver*, dalla possibilità di aver subito maltrattamenti⁹⁰ e abusi e dall'ambiente familiare difficile (Benedict *et al.*, 1994).

⁸⁹ In questa sezione saranno riportate entrambe le letterature, nella convinzione che si tratti di approcci complementari.

⁹⁰ I ragazzi che hanno subito maltrattamenti sono, infatti, descritti come esposti a rischi eccezionali di *outcome* psico-sociali poveri, tra cui rischio di psicopatologie, abuso di sostanze, delinquenza giovanile, fallimento scolastico (Walzer *et al.*, 1994) e problemi nelle relazioni fra pari (Pears & Fisher, 2005). Tali prognosi sono dovute da una parte all'esperienza di maltrattamento spesso subita e dall'altra all'esperienza di separazione e perdita dovute all'allontanamento dalla famiglia, a dimostrazione, ancora una volta, dell'integrazione delle due esperienze, anche in termini di conseguenze psicologiche. Per quel che riguarda lo studio delle emozioni dei bambini maltrattati e successivamente allontanati dalla famiglia, la tradizione li vuole più poveri nel riconoscimento dei diversi stati emotivi. Uno studio *ground-breaking* (Smith & Walden, 1999) mostrò, però, come il riconoscimento delle emozioni non fosse così compromesso nei bambini maltrattati; risultavano, invece, compromesse le abilità linguistiche che facevano sì che le loro risposte di riconoscimento emotivo non fossero adeguate. E' così iniziato un nuovo filone di ricerca basato su compiti di riconoscimento delle emozioni da parte dei bambini maltrattati (Rogosh *et al.*, 1995; Pollack *et al.*, 1997; Pollack *et al.*, 2000), che ha rivelato che questi bambini non mostrano problemi rilevanti nel riconoscimento delle emozioni; al contrario, essi sembrano in grado più di altri di discriminare certe tipologie di emozioni, tra cui la rabbia (Pollack *et al.*, 2000). Per quel che riguarda gli studi cognitivi sul minore in affidamento, recentemente si sono affiancati studi sulla teoria della mente (Cicchetti *et al.*, 2003; Pears & Fisher, 2005; Dunn & Cutting, 1999) che nei bambini maltrattati, insieme ad altre funzioni, sembra compromessa, come accade ai bambini con un *background* socio-culturale povero (Cfr. Cutting & Dunn, 1999; Hughes *et al.*, 1999; Pears & Moses, 2003). L'ipotesi della compromissione della funzione nei bambini maltrattati arriva anche da altri filoni della letteratura psicologica, tra cui quelli che studiano la relazione della teoria della mente con lo stile educativo dei genitori (Hughes *et al.*, 1999; Pears & Moses, 2003), con l'esperienza di separazione dalla madre e con l'attribuzione d'intenzioni ostili all'interlocutore da parte di bambini maltrattati e abusati (Dodge *et al.*, 1995; Weiss *et al.*, 1992). Un altro sostegno all'ipotesi viene dalla considerazione che i bambini che mostrano un attaccamento disorganizzato (come quello tradizionalmente attribuito ai minori in comunità) hanno problemi di attenzione condivisa con il *caregiver*, caratteristica che è considerata un precursore di difficoltà nella costruzione di una teoria della mente. Tale costrutto, a sua volta, è considerato positivamente associato con la capacità di costruire giochi collaborativi nell'infanzia, intrattenere rapporti amicali (Cfr. Dunn & Cutting, 1999) e negativamente associato alla violenza e aggressività in classe (Capage & Watson, 2001).

Per le loro specifiche caratteristiche, poi, i minori in affido sono stati distinti in ‘protected children’, minori che arrivano in affidamento per problemi del contesto familiare e ‘disaffected children’, bambini più grandi di età che mostrano gravi problemi psicologico-comportamentali e una storia di frequenti collocamenti (Cfr. Farmer 1993; 1996).

I due gruppi differiscono anche per probabilità di soffrire di patologie psicologiche: i ‘protected children’ sono associati a disturbi neurologici e psichiatrici (disturbo da deficit di attenzione/iperattività e ritardi mentali), mentre i ‘disaffected children’ hanno più probabilità di mostrare disturbi d’ansia o depressivi e un’ideazione suicidaria (Cfr. Del Fabbro *et al.*, 2002). Inoltre, in termini di *outcome* a lungo termine, i ‘disaffected children’ hanno da adulti molte più probabilità rispetto alla popolazione generale di avere gravidanze precoci, di possedere un livello di istruzione molto basso, di morire precocemente e di essere ospedalizzati per problemi psichiatrici (Cfr. Vinnerljung & Sallnäs, 2008).

Concludendo, quindi, possiamo affermare che gli studi clinici si sono essenzialmente concentrati sull’analisi di chi è il minore ospite in comunità, nelle sue caratteristiche psicologiche e in pochi casi sulle sue possibilità future. In altri termini, sembra che questi studi ritraggano il minore com’è quando arriva in comunità e non pongano, invece, attenzione al suo sviluppo in quel contesto. Tali studi, poi, sembrano carenti di un approccio che vada al di là della prospettiva individualistica e si concentri sulle interazioni anche gruppalì.

1.2.2 Studi sociali

La letteratura di indirizzo psico-sociale – intendendo con questo termine i filoni di psicologia sociale, pedagogia, sociologia e *social work* interessati all’ampliamento di un’ottica individualistica incentrata sulla patologia – ha da sempre faticato ad inserirsi nella ricerca sulle comunità per minori e istituzioni di accoglienza, per diverse ragioni, come l’oggettiva difficoltà ad ‘entrare dentro’ le istituzioni con un obiettivo diverso rispetto di diagnosi e cura, fino a problematiche metodologiche legate alle ricerche sul campo, primo fra tutti la questione campionatoria⁹¹.

In questa sezione, verranno presentate le principali ricerche su: interazioni fra pari all’interno delle comunità, interazioni educative, analisi delle *routines* quotidiane come indici di stabilizzazione e pratiche di vita familiare. Inoltre, una breve sezione sulle ricerche etnografiche permetterà di comprendere come tale metodo, utilizzato nel presente lavoro, sia stato applicato allo studio del tema.

Per quel che riguarda le interazioni fra pari nelle comunità per minori, sono relativamente scarse le indagini che analizzano la vita gruppalè quotidiana (Cfr. Emond, 2003). Tale scarsità di studi sembra giustificata dall’assunzione implicita che il gruppo degli adolescenti in comunità costituisca una forza negativa (Cfr. White, 1996; Hudson, 2000; Emond, 2003) e che sia da ritenersi più utile indagare le *vertical relationships* (adulti-minori) a scapito di un approccio *self-help* e di *peer education* nelle relazioni fra pari.

La ricerca di Emond (2003) ha, invece, mostrato come le relazioni fra pari costituiscano un *locus* di supporto quotidiano, di gestione dei confini personali e di discussione delle problematiche adolescenziali. Nel panorama italiano spicca il contributo di Bastianoni (2000), che dedica ampio spazio all’interazione educativa nei pasti serali in comunità con un’analisi approfondita degli obiettivi delle comunità⁹²; gli scambi

⁹¹ S.v. par. 1.3.6, *infra*.

⁹² A questo proposito, l’autrice suddivide gli interventi educativi in cinque categorie: le azioni strumentali (34% degli interventi codificati), gli interventi normativi (26,9% del totale), chiedere e comunicare informazioni, azioni di disconferma (13,1% del totale) e sostegno e cura. Tali interventi di

comunicativi sono stati intesi come possibilità di instaurare con adulti significativi relazioni che possano 'riscattare' quelle vecchie, disfunzionali e maltrattanti.

La psicologia sociale si è poi interessata, anche in una prospettiva evolutiva, allo studio delle *routines* quotidiane, considerate come regolatori di stabilità, prima di tutto interattiva (Emiliani *et al.*, 2004). Tale aspetto appare interessante per diverse ragioni.

La presenza delle *routines*, sia di tipo quotidiano che di tipo interazionale, è estremamente connessa alla reperibilità di figure stabili – 'altri significativi' – con i quali comunicare. La ricerca ha, infatti, mostrato che la mancanza di un interlocutore stabile e di interazioni prevedibili vada a compromettere la capacità del ragazzo di costruire un sistema di significato ricorrente che possa consentire una comunicazione efficace, una maggiore regolazione del livello di *arousal* e l'attivazione di comportamenti connessi al legame d'attaccamento (Emiliani, 2004).

Altre ricerche hanno confermato tale riscontro, provando che, in un contesto istituzionalizzato all'aumentare dei *caregiver* aumentano nel bambino le strategie di regolazione delle emozioni rivolte verso se stesso anziché verso gli altri o verso comportamenti di *coping* (Cfr. Morales, Bridges, 1996; Little *et al.*, 2005).

Dove, però, è stato introdotto un modello di accudimento tale da garantire la stabilità e l'individualizzazione delle cure, lo sviluppo del bambino appare più sereno e non emergono conseguenze deficitarie nelle capacità relazionali (Pikler, 1988).

In secondo luogo, la stabilità delle *routines* è da alcuni autori (Cfr. Bastianoni & Taurino, 2008; Zullo *et al.*, 2008) messa in relazione al modello dell'ambiente terapeutico globale (Bettelheim, 1967; Redl & Wineman, 1974); in questa accezione, si considera la vita quotidiana come facente parte di un progetto di stabilizzazione terapeutica di ogni aspetto del trattamento residenziale⁹³.

La riflessione sulla centralità dell'organizzazione e della valorizzazione delle *routines* deve però essere corredata da un pensiero critico, in chiara discontinuità con le vecchie pratiche istituzionali. Macario (2008) denuncia, infatti, che «il carattere innovativo dei servizi di comunità (alternativa ai grandi istituti spersonalizzanti e agli interventi educativi estremamente personalizzati) appare stemperato e diluito in un lavoro di routine e di quotidianità poco valorizzato e compreso sia all'interno che all'esterno delle comunità. Gli stessi rapporti con gli operatori degli altri servizi e con l'esterno tendono a non valorizzare la specificità dell'intervento della comunità. Inoltre, la visibilità sociale delle comunità e degli stessi educatori che vi operano appare sconfitta dall'unicità dei diversi interventi, dalla loro scarsa confrontabilità e dai percorsi più legati alla progettazione individuale (laddove è praticata) che non alla progettazione del servizio» (Macario, 2008: 30). Non valorizzare il lavoro sulla quotidianità va, quindi, a diretto discapito del servizio offerto.

adulti nei confronti dei ragazzi sono pertanto stati analizzati in una prospettiva *top-down*, dove sono stati analizzati secondo sette distinti obiettivi educativi. Questi sono: il potenziamento dell'autocontrollo dell'aggressività, il rispetto delle regole (aspetto particolarmente problematico in tutte le comunità per minori), il miglioramento del rendimento scolastico, la cura personale, il rafforzamento delle abilità cognitive, delle relazioni con la famiglia d'origine e un'adeguata socializzazione all'esterno della comunità (Cfr. Bastianoni, 2000).

⁹³ La centralità delle *routines* viene anche riproposta da un'ottica clinica complementare. «Di norma i minori allontanati dalla famiglia di appartenenza hanno spesso sperimentato uno stile educativo controllante e coercitivo dove chi detiene maggior potere sugli altri membri è in grado di decidere quale comportamento deve essere assunto dai componenti del nucleo familiare. Sovente questi minori, in particolare gli adolescenti appena giunti nella nuova famiglia tendono subito a voler subito stabilire le posizioni gerarchiche cercando di imporre il loro *modus agendi*. (...) Il tentativo è quindi quello di spostare l'attenzione del potere di chi determina le regole di vita quotidiana al contenuto delle stesse e all'importanza che esse rivestono al fine di garantire una buona convivenza tra i membri della famiglia» (Cassibba & Elia, 2007: 56).

La valorizzazione del lavoro sul quotidiano si pone in continuità con un'ottica di 'normalizzazione' (Cfr. Wolfensberger, 1983; Ward, 2006; Milligan & Stevens, 2006)⁹⁴ che può essere influenzata da un modello espressamente familiare (Barth, 2005a). «It can be seen (...) that arguments about what is 'ordinary' soon draw us into the debate about 'family' – what it is, what its values are, and what it represents in society. (...) Within this approach, adults will be seeking to provide an overall environment of 'ordinary relaxed living'» (Ward, 2004: 212).

Nel contesto nazionale, un'analoga riflessione viene proposta da Macario (2008) a proposito dell'esperienza di Casa Bambini di Firenze, dove «non si tratta tanto simulare quello che non si è – e i tentativi di creare dal nulla case famiglia con famiglie residenti ha condotto spesso a veri e propri fallimenti – quanto assumere la sfida della dimensione educativa naturale come un modello a cui finalizzare tutte le risorse professionali mobilitabili» (Macario, 2008: 27). La sfida delle comunità sembra, quindi, proprio quella di fare famiglia in discontinuità con le pratiche istituzionali. Rimane la questione centrale di cosa si intende per pratiche familiari e come possono essere analizzate attraverso la vita quotidiana in comunità⁹⁵.

A proposito, Törrönen (2006), autrice di un'interessante ricerca etnografica in alcune comunità finlandesi, afferma che il pericolo istituzionale non possa ancora dirsi superato, non solo per quel che riguarda l'uso dello spazio (struttura degli edifici e arredi *in primis*), ma anche riguardo a specifiche forme comunicative. Attraverso lo studio del '*lived space*'⁹⁶ (Strassoldo, 1993 in Törrönen, 2006) dei bambini in comunità, l'autrice esamina, infatti, le pratiche di vita quotidiane e le interazioni fra adulti e bambini, in particolare cercando di rilevare le pratiche di 'fare comunità', dove «some children see the children's home⁹⁷ as their home, but for some the meaning is more complex» (Törrönen, 2006: 130).

Attraverso le pratiche di vita gruppali e le alleanze con i *caregivers* (ci sono i preferiti, quelli assimilabili a di genitori affidatari, i novizi da provocare, anche pesantemente, quelli con cui intrattenere relazioni amicali, ecc.) i bambini dimostrano un utilizzo del tempo e dello spazio specifico: «children learn to plan their use of time by waiting for the shift of the people who are special to them. (...) The children cannot influence the timetables of the professionals around them, but they are able to regulate the quality of interaction with members of staff and maintain a mental distance between themselves and other people» (*Ibidem*).

Il bambino come attivo negoziatore della scansione temporale in comunità e più in generale del senso di comunità è anche sostenuto da Brown *et al.* (1998) che considerano

⁹⁴ Il costrutto di 'normalizzazione' ha, infatti, a che fare con l'enfasi sulla qualità della vita quotidiana in un'ottica di recupero delle normali condizioni di vita. Con i bambini che hanno problematiche psichiche, però, contesta Ward (2006), il costrutto assume contorni meno nitidi. Se, come sostiene Anglin (2002), i bambini nelle comunità hanno il desiderio di acquisire un senso di normalità diffuso, bisogna chiedersi come effettivamente lo possano raggiungere, visto la problematicità del costrutto stesso.

⁹⁵ Per un'approfondita analisi dei punti critici del costrutto di normalizzazione nelle comunità per minori, s.v. Ward (2006). Tra i principali punti critici affrontati dall'autore, la normalizzazione della vita quotidiana può nascondere un meccanismo di negazione 'organizzativa' del vissuto doloroso del ragazzo (Cfr. Trist, 2003 in Ward, 2006), oppure condurre ad ampi dibattiti interni su cosa sia normale per i diversi operatori. Come soluzione, l'autore propone quattro modelli di *special everyday living*, basati su assunti e teorie implicite adeguatamente prese in considerazione.

⁹⁶ Il costrutto di '*lived space*' si riferisce all'insieme di significati ed esperienze passate, presenti e future che le persone mentalmente collegano a quel posto (Cfr. Törrönen, 2006).

⁹⁷ In Finlandia, dov'è ambientata la ricerca di Törrönen (2006), le *children's home – setting* a metà fra le case-famiglia e gli istituti, assimilabili alle comunità educative italiane - sono solitamente vecchi istituti riconvertiti in mini-appartamenti che ospitano una trentina di ragazzi fino al completamento del progetto, che solitamente coincide con il compimento del diciottesimo anno d'età.

quanto la struttura (intesa come sistema di relazioni governate dagli obbiettivi) sia in diretta relazione con la cultura organizzativa (intesa come sistemi di significati e modi prevedibili di rispondere a eventi simili) e diventi determinante nello sviluppo della *child culture*, che a sua volta influenza i risultati del percorso dei ragazzi.

In questi passaggi, il ruolo attivo del ragazzo è considerato di primaria importanza (Cfr. Brown *et al.*, 1998; Törrönen, 2006). Rimane, però, che le comunità non sono famiglie. «The biggest difference between children in normal family setting and those in children's home is that the latter do not have similar family background or history, although there might be similarities in their experience, and that their significant adults are paid workers whose duty is to take care of them. The adults do not sleep in the children's home. So the house is a real 'children's house', because adults do not live there; they only work there in shift. Their everyday life is somewhere else» (Törrönen, 2006: 135). Nonostante questo, la Törrönen ha potuto svelare come nei bambini in comunità si formi l'attaccamento allo spazio, un senso di comunità e di appartenenza corredato da relazioni significative ed appaganti.

La ricerca di Törrönen (2006) è da includersi nella categoria, per ora scarsa, di studi etnografici sulle comunità per minori. Le principali hanno riguardato i rapporti con i servizi sociali (Toguchi Swartz, 2005), la costruzione e la socializzazione della sessualità e del genere (Green, 2005; Barter, 2006), la partecipazione dei minori alla ricerca (Pöso, 2004; Renold *et al.*, 2008) e la questione degli *outcome* finali, anche in termini di recidive (Abrams, 2005).

Ciò che hanno in comune tali studi è l'interesse a comprendere lo svolgersi della vita quotidiana delle comunità, attraverso generi discorsivi – alcune volte sollecitati dall'intervista o dalla somministrazione di specifici stimoli, altre volte colti attraverso l'osservazione partecipante – e attività osservate nel corso del loro naturale svolgimento.

Per quel che ha a che fare con le ricerche sulla sessualità, sembra emergere il mito dell'organizzazione a-sessuata che peraltro spesso si accompagna ad un sostanziale maschilismo omofobico con il quale l'organizzazione collude. «Children's homes are located within the masculine public sphere of organizations, where sexuality is seen as invalid or certain masculine hierarchic hetero-sexual manifestations of it are implicitly condoned» (Green, 2005: 473).

Tale concezione organizzativa ha le sue radici in una precisa teoria dell'infanzia e dell'adolescenza – considerata come periodi a-sessuati del ciclo di vita – che contribuisce a produrre una concezione 'deviata' del genere e delle pratiche sessuali⁹⁸, che peraltro diventa raramente un oggetto di discorso fra adulti e minori (Cfr. Green, 2005), tanto che diverse ricerche hanno riportato come i minori in comunità siano meno informati in materia rispetto ai loro coetanei (Cfr. Farmer & Pollock, 1998 e Carlyon & McGuire, 1999 in Barter, 2006). Tale aspetto, che costituisce un grave fattore di rischio, non sembra essere particolarmente problematizzato dagli operatori, nonostante i gravi indizi che provengono dagli studi di *outcome* sui comportamenti sessuali da adulti.

In questo senso, tali pratiche non sembrano discostarsi troppo da quelle delle istituzioni totali di Goffman (1961) dove, ad esempio, lo *staff* e l'organizzazione più in generale hanno maggiormente a cuore il controllo, la sorveglianza e il contenimento dei

⁹⁸ In particolare, dallo studio etnografico di Green (2005), emerge come l'argomento sia evitato scrupolosamente dagli educatori, così come dai supervisori e dai *manager*; solo quando esplodono casi di abusi di adulti nei confronti dei minori, il tema sembra diventare di primario interesse, pur non portando le comunità a riflettere sulle loro assunzioni legate alla sessualità, e nello specifico sul ruolo di genere e di stereotipo che ancora è perpetuato. Sembra che in generale le principali risposte da parte del personale sui comportamenti sessuali sia l'evitamento, la negazione, la punizione e la stigmatizzazione: strategie che evidentemente stonano con la missione educativa delle comunità (Cfr. Green, 2005).

comportamenti invece della cura e dello sviluppo dei ragazzi (Cfr. Emond, 2003; Green, 2005).

Concludendo, quindi, possiamo fissare alcuni punti di riflessione.

Lo studio delle interazioni sociali si focalizza principalmente sulle relazioni verticali (Hudson, 2000) e su come gli interventi degli adulti contribuiscono alla riuscita (o meno) dell'intervento educativo.

Tale letteratura risente, inoltre, di un'ottica individualizzata che non prende debitamente in considerazione le interazioni gruppali; tale posizione sembra derivare da assunti impliciti che vedono il gruppo come fattore negativo, a scapito di una visione come risorsa, anche educativa (si pensino agli esempi di *peer education* non ancora pienamente utilizzati nelle comunità).

Alcuni contributi, però, minano radicalmente tali acritiche assunzioni anche da parte della ricerca, spingendoci a decostruire concetti come vita residenziale (Cfr. Arieli *et al.*, 2001), adolescenti in comunità (Cfr. Ward, 2004, 2006; Emond, 2003; Green, 2005) e famiglia (Cfr. Brown *et al.*, 1998; Barth, 2005b; Törrönen, 2006).

1.2.3 Studi organizzativi

Se le comunità per minori sono considerate nella 'zona' intermedia fra pubblico e privato – dal momento che rappresentano un contesto di vita privata e un'area di interesse pubblico (Cfr. Green, 2005) –, esse sono anche organizzazioni ibride che hanno a che fare con compiti e obiettivi non sempre chiari e con uno strumento, la relazione educativa, spesso difficile da gestire e verificare⁹⁹.

Relativamente pochi sono gli studi che prendono in considerazione la comunità come unità organizzativa, mentre il *corpus* di ricerche che si occupa in varia misura degli educatori professionali è più nutrito. Per quel che riguarda le comunità come organizzazioni, la letteratura affronta alcune questioni generali (soprattutto di tipo valutativo) per poi concentrarsi sulla questione del *management* (Hicks, 2008) e della supervisione clinica e organizzativa (Kaneklin & Orsenigo, 1992; Scaratti, 1999).

Le comunità sono organizzazioni che, secondo Macario (2008), possono essere considerate come un cervello, vista la loro intrinseca plasticità, la continua evoluzione e la presenza contemporanea di singole parti che contengono di per sé un gran numero di informazioni e contatti sinaptici. Tale immagine evoca, quindi, un'organizzazione multiforme, composta da diverse livelli, come anche dimostrato dalla ricerca di Anglin (2004a, 2004b) che, affiancando il concetto di 'buon funzionamento' organizzativo a quello di 'madre sufficientemente buona' di Winnicott (1986), concettualizza la comunità come luogo sicuro di cura e sostegno.

A partire da questa analisi, Anglin ha svelato come le pratiche di buon funzionamento di alcune comunità canadesi fossero costruite attorno alla lotta per la coerenza nel migliore interesse per il minore (*children's best interest*). Tale *focus* è stato analizzato a partire da tre dimensioni del lavoro degli operatori delle comunità: creare un ambiente di vita extra-familiare, rispondere al dolore dei bambini e ai loro comportamenti provocanti e sviluppare un senso di normalità. Tali attività, e il senso stesso delle comunità, non sono esenti da domande critiche: «How can an 'abnormal' (or 'artificial') living environment such as a staffed group home foster the development of normality? Won't the residents simply become institutionalized in such an extrafamilial context? It became evident in this study that what a well-functioning group home can offer residents is a *sense* of normality, thus providing

⁹⁹ S.v. par. 1.1.7, *supra*.

a bridging experience in terms of the residents' readiness to engage successfully in more normative environments. For example, while residents do not 'belong' in a group home, they can develop a sense of belonging that they can later transfer to more normative settings, such as their own family or a foster home» (Anglin, 2004b: 181).

Anglin (*ibidem*) riporta, poi, che i livelli di azione osservati all'interno delle comunità sono cinque, in accordo anche con le analisi ecologiche del fenomeno (Cfr. Palareti, 2003; Palareti *et al.*, 2006; Emiliani & Palareti, 2008). Questi consistono in:

- *extra-agency level*: contatto con le agenzie di finanziamento e le istituzioni pubbliche;
- *management level*: amministrazione, gestione del personale e dei fondi;
- *supervision level*: sviluppo del lavoro di gruppo degli operatori, cura dei residenti, consulenza psicologica agli educatori;
- *carework & teamwork level*: lavoro con i minori e le loro famiglie, contatto con il mondo esterno;
- *youth resident & family level*: gestione dei contatti fra minori e famiglia, vita quotidiana della comunità.

Tale analisi, in linea con altri contributi anglosassoni (Toguchi Swartz, 2005), sembra descrivere bene la quantità di diverse attività con cui una comunità, anche italiana, ha a che fare. Tale complessità richiede poi al *management* di operare su diversi piani e con competenze differenziate.

Le qualità di un *manager* di una casa-famiglia devono, infatti, essere: la flessibilità, la capacità di creare un gruppo di operatori affiatato e comprendere i problemi dei ragazzi ospitati. Afferma Hicks (2008: 248): «a theory of leadership appropriate to children's home must take into account the developmental nature of the manager's role – the manager is in a different position at different times – and the fluctuating nature of homes».

La necessità di lavorare in rete con altre istituzioni (*extra-agency level* di Anglin, 2004b), poi, costringe la comunità ad un'interazione costante con i servizi sociali e altre istituzioni, primi fra tutti.

Un contributo italiano (Palareti *et al.*, 2006) cerca di colmare il *gap* di conoscenza su come funzionano questi rapporti e quali difficoltà ci sono. Emerge una comune concentrazione sul cambiamento del minore, che da una parte guida la gestione della quotidianità e i criteri valutativi interni alla comunità e dall'altra costituisce un criterio primario del lavoro delle assistenti sociali. I referenti istituzionali (servizi sociali e Tribunali per i Minorenni) non sembrano, però, percepire il medesimo orientamento rispetto al cambiamento del minore, con una difficoltà di rintracciare linguaggi condivisi fra i due poli.

Da diversi contributi emerge, poi, come la dimensione organizzativa sia poco presa in considerazione dagli operatori stessi (Cfr. Green, 2005; Emond, 2006; Saglietti, 2006). Ad esempio, Hicks (2008) nota come, a fronte di una costante documentazione sui ragazzi ospitati, poco materiale risulti su chi ha lavorato nelle comunità negli anni (abilità, qualificazioni professionali, ecc.).

Da una parte, ciò indica che anche in contesto internazionale non sono molte le abilità professionali richieste agli educatori; dall'altra mostra, però, come la dimensione professionale-organizzativa sia ancora 'negata' e non esplicitamente condivisa, a fronte di un'attenzione al minore e alle sue problematiche ancora preponderante. «It remains the case that unlike many other practice situations which require a professional qualification and an established value and skills base prior to appointment, staff in children's homes, with suitable criminal records checks in place, can practice if motivated and appointed so to do. Particular skills cannot be guaranteed» (Hicks, 2008: 243).

La letteratura affronta ampiamente la questione degli educatori, analizzando soprattutto le problematiche legate al frequente *turnover*, alla debolezza della professione e alla mancanza di un solido impianto teorico di lavoro (Macario, 2008; Palareti & Berti, 2008).

L'operato degli educatori ha a che fare con un modello educativo esplicito e che, come in qualsiasi comunità di pratiche (Bradley, 2004) prende forma attraverso l'utilizzo di pratiche spesso tacite (Cfr. Anglin, 2004). Con Macario (2008) comprendiamo che ci sono principalmente due modelli educativi in comunità: il primo è centrato su ruoli fissi e un intervento dell'operatore correttivo, mentre il secondo utilizza in maniera più flessibile la relazione educativa, intesa come veicolo di conoscenza. Nel primo modello, dunque, il progetto sul ragazzo è preciso e dettagliato mentre nel secondo il progetto è visto come «sviluppo di interventi e attività che si riferiscono a specifiche difficoltà del contesto sociale» (Macario, 2008: 41). Il cambiamento avviene, quindi, prima di tutto attraverso un utilizzo specifico e dinamico della relazione educativa.

Secondo Moses (2000), agli educatori dev'essere riconosciuto il loro ruolo come agenti primari del cambiamento dei ragazzi e come figure professionali competenti. Questo aspetto è talmente critico da essere visto come debole anche dagli operatori stessi, che tendono a concepire il proprio lavoro come temporaneo e usurante (Cfr. Moses, 2000).

Tale dimensione è, infatti, di primaria importanza nella considerazione dei fattori che provocano il *turnover* degli operatori ampiamente denunciato in letteratura. Il frequente riciclo delle figure educative in comunità risulta anche nella letteratura internazionale che ha cercato una correlazione con il livello di soddisfazione lavorativa (Cfr. Connis, 1979), dimensione che a sua volta è correlata con la *performance* lavorativa degli operatori sociali (Cfr. Miller & Muthard, 1965) e l'esaurimento emotivo tipico della sindrome di *burnout*¹⁰⁰ (Cfr. Stalker *et al.*, 2007).

L'indagine della correlazione fra esaurimento emotivo e soddisfazione lavorativa ha prodotto risultati sorprendenti. A fronte, infatti, di un alto tasso di esaurimento emotivo, la soddisfazione lavorativa rimane molto elevata (Cfr. Cordes & Dougherty, 1993; Leiter & Harive, 1996; Lee & Ashforth, 1996) a testimonianza di un forte investimento nel lavoro.

La sindrome del *burnout*, infatti, sembra emergere da un insieme di fattori organizzativi e caratteristiche personali che influenzano l'esaurimento emotivo e la soddisfazione personale¹⁰¹. Le conclusioni alle quali arrivano le principali meta-analisi sono quelle di un investimento emotivo e personale nel lavoro, considerato come una missione¹⁰².

¹⁰⁰ La sindrome del *burnout*, particolarmente presente nelle professioni di aiuto, consiste in un esaurimento emotivo che provoca una reazione di distanziamento e de-personalizzazione. E' correlata con un'alta probabilità di *turnover*, licenziamento, assenteismo e bassa *performance* lavorativa. Nelle professioni sociali, la sindrome quando riguarda le donne, appare significativamente associata ad alti punteggi di ansia, depressione, irritabilità e somatizzazioni (Cfr. Stalker *et al.*, 2007).

¹⁰¹ Le variabili organizzative che influenzano l'esaurimento emotivo sono gli orari e il carico di lavoro, i conflitti e le ambiguità di ruolo e la mancanza di sfida nel lavoro quotidiano, mentre la soddisfazione lavorativa è influenzata dal carico di lavoro, dalla sfida intellettuale, dall'opportunità di fare carriera e da fattori legati al cambiamento organizzativo e da variabili personali, come l'età e la specifica mansione lavorativa (Stalker *et al.*, 2007).

¹⁰² Solamente un contributo approfondisce, invece, le motivazioni legate a diventare operatori di comunità per minori (Moses, 2000). In opposizione a una ricerca datata sul tema (Rosen, 1963 in Moses, 2000) che considerava l'arrivo in comunità degli operatori come essenzialmente fortuito, frutto di casualità e di una mancanza di investimento nel settore, Moses (2000) dimostra che gli operatori attuali, per lo meno quelli californiani, hanno un progetto specifico legato alla propria professione che è frutto di motivazioni personali, collettive e morali. Non mancano, poi, le dimensioni critiche sollevate dall'autrice, tra cui la concezione che gli operatori hanno del proprio lavoro, come 'temporaneo': «something to be done for a while until one cannot afford it anymore or can obtain a more financially rewarding position» (Moses, 2000: 122). Questo specifico aspetto, confermato da altri

La principale caratteristica, quindi, di sopportazione di un lavoro ad alto tasso di usura emotivo sembra essere quella di pensarlo come utile agli altri e trarne in questo modo la propria personale soddisfazione. Questa influenza a sua volta l'aderenza del ragazzo al programma residenziale (Cfr. Buffum & Konick, 1982), esplicitando lo stretto legame fra stabilità e investimento degli operatori sul lavoro e *outcome* evolutivi.

Per quel che riguarda il tasso di *turnover* degli operatori, sono diversi gli autori che hanno cercato di comprenderne le ragioni (Mor Barak *et al.*, 2006; Colton & Roberts, 2007) considerando l'importanza ormai convenuta della stabilità degli operatori nelle comunità (CWLA, 2004). Oltre a costituire un'importante questione organizzativa, tale problema rappresenta un costo diretto ed indiretto per il sistema sociale di accoglienza dei minori¹⁰³.

L'alto tasso di *turnover* è in alcuni casi specificatamente causato dalla difficoltà di affrontare i comportamenti altamente provocatori e manipolativi degli adolescenti delle comunità (Dickinson, Perry, 2002) – in particolare i loro frequenti abusi verbali e fisici (Cfr. Colton & Roberts, 2007) – che possono portare a reazioni difensive, nonché alla frustrazione per il fallimento del progetto (Winnicott, 1973 in Lagorio, 2000). La mancanza di formazione specifica per gli educatori può provocare, infatti, difficoltà lavorative ed emozionali che possono portare al licenziamento.

Un altro fattore chiamato in causa per spiegare il *turnover* è sicuramente la percezione del lavoro stesso e dell'apporto dello *staff* della comunità. In particolare, la letteratura internazionale riporta «heavy workloads, poor pay, the low status of the work and poor supervision impact on turnover rates on both sides of the Atlantic» (Colton & Roberts, 2007: 137). Tra le difficoltà del lavoro, viene citata, inoltre, l'inconciliabilità dei tempi di lavoro con i tempi della famiglia (Cfr. Colton & Roberts, 2007). In generale, emerge un senso di isolamento sociale e all'interno del gruppo degli operatori che porta spesso le persone a provare un senso di vulnerabilità e sottostima nel proprio lavoro.

Rispetto al *burnout*, lo studio di Decker *et al.* (2002) ha individuato alcuni fattori protettivi come il livello di istruzione, l'età e il livello di supporto e la supervisione.

In generale, possiamo comunque affermare che la letteratura si occupa di educatori in una maniera decisamente critica (Cfr. Kaneklin & Orsenigo, 1992; Moses, 2000) e le ragioni sembrano essere diverse. In primo luogo, la figura dell'educatore è considerata fragile, non specialistica e para-professionale (Cfr. Barnes & Kelman, 1974).

1.2.4 Studi di *outcome*

Intendiamo ora proporre alcuni fra i principali studi sui risultati dell'accoglienza dei minori in comunità.

Per quel che concerne lo studio dello sviluppo del bambino in comunità, filone che dev'essere necessariamente associato agli studi clinici¹⁰⁴, ci guida nella rassegna il contributo di Little *et al.* (2005) che, in linea con altri (Cfr. Sellick, 2006; Knort *et al.*, 2008), ha distinto fra risultati a medio e a lungo termine.

Per quel che riguarda la ricerca sugli *outcome* a medio termine, la letteratura rivela generalmente il miglioramento delle condizioni cliniche, soprattutto nelle aree di concetto di

studi (Cfr. Colton & Roberts, 2007), è stato molto poco tematizzato dalla ricerca e necessita senza dubbio di ulteriore approfondimento.

¹⁰³ Colton & Roberts (2007) sostengono che nei costi diretti sono da inserire le spese per l'amministrazione, la selezione e l'apprendimento da parte dei nuovi operatori, mentre in quelli indiretti sono compresi il costo dell'abilità di fornire un servizio di qualità, la perdita di conoscenze ed esperienza del sistema organizzativo, gli effetti negativi sullo *staff* e una diminuzione della soddisfazione degli utenti finali del servizio.

¹⁰⁴ S.v. par.1.3.1, *supra*.

sé, di *locus of control* e dei problemi comportamentali, che vanno di pari passo con il miglioramento del rendimento scolastico (Cfr. Berridge, 2007; Trout *et al.*, 2008)¹⁰⁵. Tali ricerche mostrano però anche segni opposti, non di rado dovuti a problemi metodologici che non assicurano che il fattore intervenuto nel cambiamento sia proprio quello legato alla permanenza in comunità (Cfr. Little *et al.*, 2005).

Per quel che concerne gli *outcome* a lungo termine, la letteratura è scarsa, per evidenti ragioni metodologiche, legate al reperimento di una popolazione mobile e critica. Si distingue lo studio di Chamberlain & Moore (1998) nel quale i due autori hanno verificato un'incidenza minore di arresti e di problemi con la giustizia per i ragazzi che erano stati assegnati in programmi di affidamento (familiare o a comunità).

La letteratura sul *Teaching Family Model* (Cfr. Barth, 2005a; Barth *et al.*, 2005), sembra riportare buoni risultati generali e scolastici in particolare, a dimostrazione che l'approccio familiare dà i suoi frutti. In Europa, particolarmente interessante è il contributo di Del Valle *et al.* (2008) che ha misurato il funzionamento sociale dei *care leavers*¹⁰⁶ spagnoli, rilevando che una buona percentuale (60% del campione) era in grado di gestire autonomamente la propria vita.

Sono pochi, però, i contributi che analizzano gli *outcome* di processo (Wilson *et al.*, 2004 in Sellick, 2006), intesi come i modi attraverso cui i bambini sono presi in carico; Sellick (2006) li operazionalizza in quattro distinti indicatori di successo in relazione alle parti coinvolte nel processo: il bambino, la famiglia d'origine, gli affidatari (famiglia o comunità) e l'agenzia che ha disposto l'affidamento.

Un aspetto critico va a questo punto riportato. La letteratura, infatti, riporta risultati migliori per quel che riguarda forme di accoglienza a carattere familiare e per le famiglie affidatarie¹⁰⁷. Si è, invece, diffusamente consolidata l'opinione secondo la quale le famiglie affidatarie, non solo per ragioni di *outcome* ma anche per questioni economiche, siano da preferire al collocamento in comunità (Cfr. Barber *et al.*, 2001; Perotto, 2009). Sembra, infatti, che il bambino cresciuto in famiglia affidataria abbia molte più probabilità del bambino cresciuto in contesti istituzionali (la ricerca non specifica quali, ma sappiamo che c'è molta

¹⁰⁵ Le letterature internazionali denunciano la scarsità di ricerche sul rapporto scuola-comunità, esistono contributi interessanti nella letteratura inglese (Berridge, 2007) e americana (Trout *et al.*, 2008). In ogni caso, i risultati sono contrastanti. Anzitutto, da un confronto con i risultati scolastici della popolazione minorile generale, i bambini inglesi in cura risultano meno competenti; Berridge (2007) sostiene, però, come tale dato sia spesso utilizzato impropriamente per determinare l'insuccesso delle pratiche di cura dei minori. Anche se le spiegazioni possibili per queste difficoltà scolastiche sono diverse, un dato sembra essere accolto unanimemente dalla letteratura internazionale: il legame con la stabilità del collocamento: «more stable placements were felt to be associated with better educational progress» (Berridge, 2007: 3). In ogni caso, è stato dimostrato che i risultati scolastici dei bambini in affidamento sono pressoché identici a quelli dei bambini, pur appartenendo allo stesso *background* socio-culturale, rimangono in famiglia. I bambini nelle comunità (*residential care* in generale), invece, sembrano andare peggio a scuola, ma l'autore spiega che può essere maggiormente dipendente dalle maggiori difficoltà psichiche esperite dal bambino e in misura minore dal contesto di cura (Cfr. Berridge, 2007).

¹⁰⁶ Con il termine *care leavers*, s'intendono i ragazzi che lasciano il contesto di cura per sopraggiunta maggiore età o per la fine del progetto educativo. I servizi spesso non propongono loro progetti di autonomia o semi-autonomia, accompagnandoli, tramite apposite strutture, verso un percorso di ricerca di un impiego e di gestione autonoma della propria vita (nel 1999, i *care leavers* in Italia erano stimati attorno all'8,1% della popolazione in cura). Per un approfondimento del fenomeno, s.v. Saglietti (2009a).

¹⁰⁷ I due campioni (bambini accolti in famiglia affidataria e bambini accolti in comunità) non possono essere confrontati (Cfr. Barber *et al.*, 2001) perché rappresentano diverse popolazioni in cui il collocamento non è l'unica variabile indipendente. Pertanto non ci sono studi effettivi che possano dire se 'funzionano' meglio le comunità per minori o le famiglie affidatarie.

differenza fra una comunità e un istituto¹⁰⁸, cfr. Barber *et al.*, 2001) di essere un adulto funzionante, come dimostrano gli indicatori sul livello d'istruzione, sul tasso di alcolismo, sulla devianza criminale e sulla soddisfazione di vita in generale. Tali dati valgono per bambini piccoli d'età e senza particolari problematiche di carattere psichiatrico (*Ibidem*).

Al contempo, però, altre ricerche sugli *outcome* a lungo termine dei minori in affidamento (anche in famiglia) hanno dimostrato che da adulti questi svolgono principalmente lavori di bassa manovalanza non specializzata, senza garanzie sul lavoro e possibilità di carriera (McDonald *et al.*, 1996), mentre per un quarto sono ancora dipendenti da finanziamenti pubblici (Benedict *et al.*, 1996) e hanno un'alta mobilità con anche periodi senza un'abitazione stabile (Zuravin *et al.*, 1996). Inoltre, da adulti si sposano meno dei coetanei che non hanno sperimentato l'affidamento ma hanno un tasso di divorzio pari alla media. Inoltre, i ragazzi che hanno beneficiato di un'esperienza di affidamento eterofamiliare, hanno più possibilità di vivere un marcato isolamento sociale (Cfr. Cassibba & Elia, 2007).

Come dimostrano queste prime ricerche, la valutazione dell'efficacia a lungo termine rimane un aspetto critico e non incontra un generale consenso, soprattutto per quello che concerne un cambiamento comportamentale del bambino (Cfr. Curry, 1991; McNeal *et al.*, 2006; Barth *et al.*, 2005; Knort *et al.*, 2008) e anche in termini di sistema socio-economico più in generale (Doyle, 2007; Doyle & Peters, 2007). Ciò non significa, come molti sostengono, che il trattamento residenziale non sia valido, ma semplicemente che è difficile testarne la validità e generalizzare il risultato.

Ci sono esempi di *outcome* a lungo termine positivi, come quello di McNeal *et al.* (2006), nel quale vengono riportati una diminuzione del comportamento antisociale e un aumento della prospettiva positiva e della speranza rispetto al proprio futuro.

Un'altra considerazione rispetto allo studio di *outcome* è quella dei criteri utilizzati: si tratta, quindi, di quali variabili prendere in considerazione, di come operationalizzarle e descrivere il processo con il quale si sono prodotti quei risultati e il tipo di trattamento offerto (Cfr. Knort *et al.*, 2008).

I fattori predittivi di *outcome* positivi dello sviluppo in comunità per minori sono stati indagati a partire da diverse angolature; verranno analizzate in questo paragrafo quelli che riguardano l'esperienza gruppale della comunità, le caratteristiche intrinseche del minore e il suo legame con la famiglia d'origine¹⁰⁹.

Un grande capitolo indagato dagli studi di *outcome* è, infatti, quello dell'esperienza della vita gruppale e comunitaria, considerata nelle sue diverse accezioni (istituzionale, a carattere familiare, terapeutica, ecc.). Tale fattore è, infatti, sostanzialmente associato a risultati positivi del percorso del minore in comunità, anche se non mancano pareri discordanti, dovuti soprattutto all'aggressività fra pari in comunità¹¹⁰ e all'effetto contagioso delle sindromi antisociali (Cfr. Little *et al.*, 2005). Se, però, i contesti sono piccoli e centrati su un'accoglienza di tipo familiare, tali effetti iatrogeni sembrano diminuire sensibilmente.

Rispetto alla centratura familiare dell'accoglienza, alcuni contributi ne problematizzano la natura. Se Anglin (2004a) ha dimostrato che l'offerta di uno *staff* più ampio in un contesto residenziale favorisce lo sviluppo, Devine (2004) ha riportato che il senso di appartenenza dei bambini alla comunità è da considerarsi critico e problematico. Le sfide poste come contesto gruppale, pertanto, hanno portato gli educatori a perfezionare *routines* e orari prefissati¹¹¹ di cui i ragazzi sembrano beneficiare anche nel lungo termine

¹⁰⁸ S.v. par. 1.1.5, *supra*.

¹⁰⁹ Per una disamina dei fattori predittivi di insuccesso legati alla condizione psicologica del bambino, invece, si rimanda al contributo di Barber *et al.* (2001).

¹¹⁰ S.v. par. 1.1.6, *supra*.

¹¹¹ S.v. par. 1.2.2, *supra*.

(Devine, 2004; Smith *et al.*, 2004). Sempre Anglin (2002) ha stilato sette caratteristiche positive della vita della comunità per minori: «it is not a family setting so there is no confusion about the identity of the youth's family; the physical setting is not owned by anyone living there so caretakers do not take destruction of property personally; there is a diversity of staff with whom to relate; staff get time off work to rejuvenate; the sole purpose of the home is to focus on the youths' needs; there is an intensity of care that is not available in other settings; and there is supervision to support and challenge direct care staff» (Anglin, 2002: 39).

Per quel che riguarda i fattori predittivi del successo del trattamento legati alle caratteristiche del minore, non sembrano esserci dati certi in letteratura. Molto dibattuta è, ad esempio, la correlazione fra esito positivo del trattamento residenziale e alto quoziente intellettivo del bambino (Cfr. Little *et al.*, 2005), mentre gli studi sembrano concordi nell'affermare che una scarsa severità dei problemi psicologici e soprattutto un'alta stabilità della famiglia d'origine siano fattori altamente correlati con il successo dell'affidamento (Cfr. Little *et al.*, 2005; Barth *et al.*, 2005).

Le caratteristiche della famiglia d'origine, infatti, impattano direttamente sul minore fin dal suo ingresso nel sistema di cura e accoglienza e la procedura di affido ha a sua volta conseguenze sugli equilibri del contesto. Ci sono diversi aspetti del rapporto fra minore e famiglia d'origine che la letteratura sugli studi di *outcome* ha indagato, generalmente propendendo per l'assenza di fattori negativi (Cfr. McNown Johnson, 1999). Questi sono: le caratteristiche della famiglia (la sua composizione, le problematiche, ecc.), l'esperienza di allontanamento del minore e i contatti con la famiglia durante il trattamento.

In generale, la letteratura riporta che laddove sono conservati buoni rapporti con la famiglia naturale, l'esito dell'affidamento ha più probabilità avere successo; tale riscontro, confermato empiricamente anche dagli operatori del settore, conserva di per sé dimensioni problematiche. Ad esempio, la convivenza di due appartenenze per il minore, anche se più *soft* nelle comunità rispetto alle famiglie affidatarie (Cfr. Cassibba & Elia, 2007), è comunque presente.

Rispetto all'influenza dell'esperienza di separazione del minore dalla famiglia¹¹² sui risultati del trattamento residenziale, la letteratura non è univoca, anche se alcuni punti possono essere fissati, pur con una certa cautela.

Anzitutto, è ormai accettata la considerazione che l'esperienza residenziale per i minori possa essere stressante anche per via della separazione dalla famiglia¹¹³.

Dall'altra parte, però, soprattutto a medio termine, le comunità sembrano essere contesti positivi di crescita per il minore; Knort *et al.* (2008) hanno, infatti, dimostrato che la maggior parte di studi di *outcome* su comunità che mantenevano un rapporto con la famiglia d'origine e gestite con metodi terapeutici avevano promettenti risultati a medio termine soprattutto per quel che riguarda il funzionamento psico-sociale del bambino.

Rispetto al contatto con la famiglia d'origine durante il trattamento residenziale del figlio la letteratura appare cautamente nel ritenerlo un buon predittore di successo, sia come vissuto positivo per il minore che in termini di riuscita del progetto educativo (Cfr. Little *et al.*, 2005; McWey & Mullis, 2004; Knort *et al.*, 2008). I seguenti fattori, infatti, sono stati positivamente associati alla riuscita dell'affidamento: numero di visite dei parenti al minore

¹¹² Tale letteratura che è stata trasversalmente incontrata nella sezione di studi clinici e sociali, s.v. par. 1.2.1 e 1.2.2, *supra*.

¹¹³ Da qualche tempo si dibatte, infatti, se sull'età alla quale le esperienze di separazione possono essere più dannose. Alcuni autori (Little *et al.*, 2005) considerano che la separazione precoce – solitamente prima dei nove anni – sia dannosa estremamente per lo sviluppo, anche se alcuni pareri appaiono discordanti.

(Borgman, 1985), coinvolgimento dei genitori nella vita quotidiana della comunità e nella programmazione della vita del figlio, partecipazione alle terapie familiari e contatto continuo con l'assistente sociale di riferimento (McNown Johnson, 1999). Tali pratiche sono state affiancate secondo alcuni studi ad una diminuzione temporale del trattamento residenziale e ad un aggiustamento nel post-trattamento. Più criticamente, però, Vorria *et al.* (1998) sostengono che il contatto con la famiglia non costituisca il fattore che da solo predetermina una riuscita positiva del caso e nemmeno un criterio di benessere del minore fuori dalla famiglia¹¹⁴.

Gli studi di *outcome* si espongono, però, ad una critica sostanziale, quella cioè, cioè, di essere attività *adult-led* (Ward, 1995), ovvero operazioni nelle quali il ruolo del bambino è residuale e passivo (Winter, 2006). I bisogni e il benessere dei minori fuori dalla famiglia, in altri termini, sembrano disposti, controllati e verificati da adulti, senza che il bambino possa assumere un ruolo attivo nel determinare il proprio punto di vista anche in termini di *outcome* dell'esperienza.

1.2.5 Aree di sviluppo teorico

L'analisi critica della letteratura ci permette di compiere una serie di riflessioni, di tipo eminentemente teoriche. Una prima operazione da compiere, che alcuni contributi socio-organizzativi ci chiamano a fare (Moses, 2000; Arieli *et al.*, 2001; Ward, 2004, 2006; Mantovani, 2010), è quella di de-strutturare, o 'defamiliarizzare' alcuni concetti, come quello di accoglienza.

Tale termine, comunemente utilizzato nel settore – comprende tutti i tipi di ricovero per minori e non è connotato da una specifica impronta istituzionale –secondo Mantovani (2010: 7) richiama espressamente un intervento di tipo paternalistico, che si basa sul presupposto «di chi vuole aiutare qualcuno che si pensa sia bisognoso di aiuto» (*Ibidem*).

Altri interrogativi hanno, poi, intrinsecamente a che fare con il modello di ragazzo in difficoltà (Cfr. Winter, 2006) incarnato nella ricerca sociale sulle comunità. E' il bambino visto come cliente e quindi sottoposto ad analisi metodologiche specifiche (soddisfazione dei bisogni, risposte a questionari pre-determinati, elemento delle *survey* ad ampio raggio, ecc.) oppure è considerato come un agente attivo della ricerca? Quale modelli sono presenti nelle ricerche sui minori fuori dalla famiglia? Come possiamo sviluppare nuove ricerche che ci permettano di concettualizzarlo come soggetto attivo, non solo cliente, ma co-costruttore delle pratiche delle comunità per minori?

La letteratura anglosassone già da tempo contesta, infatti, quanto la ricerca sul campo sia *empirically-driven*, con poche eccezioni che si sostanziano per un completo impianto teorico. Si sente l'esigenza di ricerche che siano sostenute da impianti teorici forti e che possano tenere in considerazione fattori protettivi e di rischio in un'ottica evolutiva ed ecologica (Cfr. Curtis *et al.*, 2001).

Accanto a tale considerazione, alcuni autori denunciano la massiccia presenza di un approccio ideologico alle comunità per minori. A proposito, Little *et al.* (2005: 207)

¹¹⁴ Tutta una fiorente letteratura interroga il concetto di benessere per i minori (Ben-Arieh, 2005; Fattore *et al.*, 2007; Land *et al.*, 2007; Axford, 2009), specialmente quelli che vivono in condizioni di disagio e privazioni, anche di carattere familiare (Wozner *et al.*, 1997; Davidson-Arad *et al.*, 2004; Davidson-Arad, 2005; Fox *et al.*, 2008). Il filone degli studi sui minori fuori dalla famiglia che più s'interroga sul benessere è sicuramente quello che include le voci dei bambini nelle ricerche principalmente qualitative (Saglietti, 2009a). C'è poi un altro filone che interroga i minori nella loro esperienza di cura e assistenza, concentrandosi sul modello del bambino assistito come cliente (Cfr. Winter, 2006); tale approccio comporta scelte teoriche e metodologiche precise dove l'apporto del minore è residuale e tendenzialmente passivo (Cfr. Sinclair, 2004; Winter, 2006).

sostengono: «policy makers need to suspend their ideas about the merits or dangers of residential care, and researchers should resist participation in projects that have the sole mission of providing ammunition for those who are for or against residence. Too many researchers, ourselves included, have been drawn into contexts where our evidence is being used as ammunition for those who are ‘for’ or ‘against’ residence. Generally speaking, the call of this article is *for less ideology and more science*, alongside building expertise to apply research to policy and practice. The alternative, of basing decisions on ideological position, is not sustainable in the long-term and will eventually fall foul of ethical scrutiny that demands that we ‘first do no harm’ and second, that we seek equality of provision so that residential services that are proven to meet identified needs are offered to all who can benefit» (*corsivo dell’autrice*).

Uno dei pregiudizi più diffusi della ricerca nel campo è stato, infatti, quello del *last-resort approach*¹¹⁵ che anche nel campo della ricerca psico-sociale ha profondamente influenzato le premesse degli studi, l’impianto teorico e metodologico e, di conseguenza, anche i risultati (Cfr. Emond, 2003; Green, 2005; Barter, 2006). Aderendo alla rappresentazione delle comunità come ultime risorse, infatti, i ricercatori non hanno contribuito a costruirne una visione produttiva (Cfr. Whittaker, 2004). La visione che il *last-resort approach* fa emergere è quella di una famiglia affidataria come luogo di cura migliore e di recupero per questi bambini. Tale opinione appare velata da ragioni ideologiche (Anglin, 2004b; Barth, 2005b).

E’, inoltre, necessario un diverso approccio alla questione del *family-based*. Emond (2003), infatti, sottolinea che «there is a growing recognition that family-based care is not always in the ‘best interest of the child’. A greater sense of the diversity of group living experiences needs to be gained. We need to have a clearer sense of what does work in residential and educational group care settings, rather than seeing institutional care for young people as wholly undesirable. It would appear that with growing knowledge of group care we are in a stronger position to develop good care practices and, most importantly, positive places to live» (Emond, 2003: 335-336).

Diventa, inoltre, necessario un ripensamento generale di che cosa intendiamo per famiglia e di quale teoria di famiglia è implicita nella ricerca psico-sociale. Quando viene affiancato il modello della famiglia, che cosa intendono le ricerche contemporanee? La famiglia nucleare, quella allargata, quella ricomposta, quella non problematica?

La ricerca contemporanea, poi, come si è visto, si sta dirigendo verso una forma di studi principalmente *outcome-based*. Se in questo modo la ricerca trova margini applicativi chiari, dall’altra bisogna tenere in considerazione che concettualizzare gli studi in questo modo fa sì che i minori vengano visti essenzialmente come problemi sociali (Cfr. Renold *et al.*, 2008) e come soggetti passivi (Cfr. Winter, 2006).

1.2.6 Aree di sviluppo metodologico

Sono molti i contributi che problematizzano l’inaccuratezza metodologica diffusa degli studi sulle comunità. Curtis *et al.* (2001) espongono i principali limiti metodologici delle ricerche anglosassoni: si tratta di una variabilità nelle differenze fra i programmi residenziali che non permettono un’adeguata generalizzazione, una mancanza di standardizzazione delle misure a cui si accompagnano problemi campionatori¹¹⁶.

¹¹⁵ S.v. par. 1.1.6, *supra*.

¹¹⁶ Ad esempio, numerose ricerche cliniche sui minori fuori dalla famiglia non distinguono che questi minori hanno anche subito specifici maltrattamenti precedenti l’esperienza dell’affido e attribuendo all’esperienza dell’affido specifici risultati. Allo stesso modo, poi, le ricerche che mettono a confronto

Sono presenti, inoltre, diverse critiche sulla mancanza di studi statistici rigorosi e sull'appropriatezza dei criteri di *outcome*, tra i quali vengono sollecitate misure sociali come l'impiego lavorativo e la frequenza scolastica (Cfr. Whittaker & Pfeiffer, 1994; Curtis *et al.*, 2001). Le misure sono, infatti, spesso retrospettive e raramente prevedono una presenza costante e ripetuta. «The vast majority of available studies involving residential care utilize pre-test/post-test designs to evaluation of changes in symptom levels or relapse rates. Unfortunately, this type of research relegates the nature of the treatment experience within the RCT and the factors that bear on it to a 'black box'» (Moses, 2000: 114).

Riportiamo ora una considerazione conclusiva sugli studi sulle comunità per minori che riassume ed amplia le considerazioni discusse finora. «More fundamental research is needed. At least three examples with considerable practice as well as scientific implications make the point. First, little is known about individual change before, during and after the residential experience. Nearly all assessments of the worth of residence are post placement. Second, little is known about the physiological stresses produced by trauma of separation, the way these may impact children's behaviour and the way practitioners interpret behavioural signals without understanding their underlying cause. Third, (...) hardly anything is known on the fit between provision and developmental stage and performance of children. A placement suitable for a nine-year old may be quite unsuitable for a 15-year-old, and vice-versa. In addition, better examination of the epidemiology of service use could lead to a more rational allocation of children to services. (...) Lastly, there are obligations on researchers. We too have to change. More multidisciplinary work is required, with a readiness to move beyond our obvious collaborators» (Little *et al.*, 2005: 207).

A livello metodologico, da più parti viene sollecitata l'adeguata presa in considerazione della dimensione etica; si ha, infatti, a che fare con contesti dove i minori sono di per sé molto vulnerabili e per tale ragione necessitano della protezione delle loro esigenze ed, eventualmente, del loro rifiuto nel sottoporsi alla ricerca. Il ricercatore sociale deve allora essere particolarmente sensibile, evitando ogni situazione nella quale la sua presenza può urtare in maniera grave l'equilibrio della comunità e dei bambini. Vanno negoziate insieme tutte le fasi dello studio, che dev'essere particolarmente flessibile. Infine, viene sollecitata l'inclusione delle voci dei protagonisti dell'affido alle comunità, ovvero l'esperienza dei bambini raccontata in prima persona¹¹⁷.

1.3 Le sfide della ricerca nelle comunità per minori

Come si è potuto evincere dalla rassegna degli studi presentati e dalle riflessioni dipanate nel corso del capitolo, cercare di teorizzare e indagare in maniera metodologicamente corretta le comunità per minori è in qualche modo una sfida.

Pochi sono, infatti, gli studi rigorosi sulla valutazione dell'impatto delle comunità sullo sviluppo dei bambini¹¹⁸ (Whittaker & Pfeiffer, 1994; Kutash & Rivera, 1995; Curtis *et al.*, 2001). In alcuni casi, per esempio in Inghilterra, si è giustificata la scarsità di studi con la frustrazione di dover mantenere rigidità nelle indagini (Farrington, 2003), spesso minate da

ragazzi in affidamento con altri che abitano con le proprie famiglie sono oltremodo scorretti. Sono poche le ricerche che mettono invece a confronto ragazzi segnalati ai servizi sociali che abitano ancora con le proprie famiglie o ragazzi che usufruiscono servizi *home-based* con quelli delle comunità (Barth *et al.*, 2007). I problemi di campionamento sono presenti soprattutto nelle ricerche cliniche dove il numero dei minori è relativamente basso e dove vengono confuse diverse variabili, che possono impattare in diverso modo sui risultati.

¹¹⁷ S.v. nota 118, *supra*.

¹¹⁸ I più famosi sono ormai quello in *setting* naturale di Vorria *et al.* (1998a, 1998b), i disegni quasi-sperimentali di Thompson *et al.* (1996) e lo studio longitudinale di Rutter & ERA Study Team (1998).

problemi di consistenza e selezione dei campioni, dovuti soprattutto all'adozione di metodi tradizionali di ricerca.

Inoltre, un interessante contributo (Arieli *et al.*, 2001) ci aiuta a problematizzare alcune dimensioni fondanti delle comunità per minori. C'è, infatti, implicita nella pratica delle comunità (e delle ricerche) l'assunto che la separazione dal mondo esterno sia di per sé benefica.

Nel proporre le loro alternative di *incidental, socializing* e *remedial group care settings*, Arieli *et al.* (2001) ci costringono a riflettere sulle teorie implicite di socializzazione residenziale e di rapporto rispetto al mondo esterno.

Proponiamo, quindi, come elementi di sfida i seguenti punti.

- a) Appare particolarmente critico occuparsi di questo tema in un periodo storico nel quale sembrano emergere da più parti e per diverse ragioni – prime fra tutte, quelle economiche - forti spinte a chiudere le comunità per favorire un allargamento delle politiche di affidamento familiare. Tale volontà – che sembra aver a che fare con presupposti ideologici forti, soprattutto nel contesto italiano – non incontra necessariamente un miglioramento delle pratiche di sostegno e cura dei minori fuori dalla famiglia. Sembra, invece, rispondere piuttosto ad un bisogno sociale di chiudere qualsiasi presidio che ricordi le vecchie istituzioni e implementare affidi che purtroppo si rivelano essere ancor oggi spesso fallimentari (Cfr. Belotti, 2008). Tale affermazione, però, va di pari passo con la considerazione che per certi minori le comunità sono ancora imprescindibili e specificatamente resilienti. «It would appear that a foster family is a preferred placement for many young people, and even the majority of young people. However, it is equally evident that for some young people, at certain time in their lives, a group home can be the preferred setting» (Anglin, 2004: 184).
- b) La visione critica delle comunità per minori che emerge dal confronto con la letteratura spinge poi a cercare elementi positivi di azione quotidiana verso il benessere dei minori. Tali comunità, infatti, pur ponendo diverse difficoltà e esponendosi a critiche, continuano a costituire un rifugio per i minori allontanati, con evidenti, ma non abbastanza esplorati, fattori protettivi.
- c) Le comunità in se stesse mantengono una tensione costante rispetto ad alcune realtà sociali, *in primis* quella della famiglia (Anglin, 2004a). L'indagine di questa tensione appare particolarmente interessante, proprio perché si insinua negli interstizi delle pratiche tacite e delle teorie implicite d'azione degli operatori delle comunità.
- d) Tale tensione intrinseca ha anche a che fare con la doppia sfera di interesse per le comunità: da una parte, infatti, esse hanno una gestione privata, mentre, dall'altra, hanno, per il loro stesso mandato sociale, sono esposte ad un'*accountability* pubblica determinante.
- e) Il tipo di letteratura consultata decisamente eterogenea, richiede poi uno sforzo di integrare linguaggi, obbiettivi e criteri diversi, sia di tipo teorico che metodologico.

Concludendo, quindi, una comunità per minori rappresenta un'area di tensioni e di idiosincrasie intrinseche, sia di tipo concettuale che pratico. Per questa ragione, diventa interessante indagarle nell'ottica che «if a service is to be utilized, then we need to know how, when, and for whom it can best be used, and value it as a *positive choice* in these circumstances. A service that is not valued, or that is considered always to be an unsatisfactory or second-rate option will inevitably deteriorate and will ultimately reflect these self-fulfilling expectations» (Anglin, 2004a: 188).

Il nostro punto di vista è, quindi, quello che le comunità per minori vadano apprezzate a) dichiarando le proprie teorie di riferimento; b) operando senza approcci

ideologici; c) tenendo a mente che si tratta di un'attività di ricerca con valenze sociali e politiche. Occuparci di disagio, di politiche sociali, di un contesto con specifici aspetti critici spesso anteposti a quelli positivi porta a considerare la nostra ricerca indipendente come un'attività non solo speculativa, ma applicativa e politicamente connotata.

CAPITOLO 2: LA PSICOLOGIA CULTURALE DELLE ORGANIZZAZIONI, DEI GRUPPI E DELLA FAMIGLIA

*I am conscious, however, that my own argument
is also a product of conventions and ideology
and is thus caught up in the same problems of which I write.
This is unavoidable.*

John Van Manen, 1986

2.1 Introduzione

La prospettiva adottata dal contributo, quella della psicologia storico-culturale (con le sue influenze da differenti discipline), permetterà di chiarire volta per volta i concetti utilizzati.

Nel tentativo, infatti, di superare l'approccio ecologico-clinico con il quale le comunità sono state principalmente studiate, analizzare con le lenti della psicologia culturale questi contesti rappresenta una scelta innovativa per diverse ragioni. Anzitutto, l'accento è posto sul percorso storico evolutivo dei contesti sociali e per quel che riguarda il fenomeno in esame, occorre chiarire le eredità degli istituti per minori¹¹⁹.

In secondo luogo, si parla di cultura come il *medium* dell'esistenza umana (Vygotskij, 1934), fondendo una prospettiva tipicamente fenomenologica con l'attenzione alle azioni, agli strumenti, al linguaggio e alle attività (o pratiche, Cfr. Zucchermaglio, 1996) che permettono l'interazione fra l'uomo e il suo mondo e ne sorreggono la funzione di mediazione. Come contesti gruppali di sviluppo e socializzazione, le comunità ben si prestano ad un'analisi di come la cultura e gli artefatti – primo fra tutti il linguaggio, meta-artefatto per eccellenza (Mantovani, 2008) – sono interpretati, condivisi, negoziati e contestati.

In terzo luogo, l'accento è posto sulle situazioni che si verificano nel contesto naturale, in una chiara linea di discontinuità con altre correnti psicologiche¹²⁰. Per le comunità per minori tale approccio risulta oltremodo imprescindibile, proprio perché contestualizza un intervento complesso e non riproducibile altrimenti nella sua interezza.

Per quel che concerne l'attenzione alle funzioni di sviluppo dell'uomo, la Psicologia Storico-culturale concentra l'analisi sulle pratiche di socializzazione e di apprendimento dei sistemi di significati di una data cultura (o pluralità di culture), funzione che viene tacitamente messa in atto dalle comunità per minori, intese non come 'contenitori vuoti' (Cfr. Moses, 2000), ma come contesti vivi e vivaci di interazione.

Infine, l'analisi della famiglia (o, meglio, delle famiglie) come gruppo primario, plasmatore di un complesso sistema simbolico e affettivo, ci permetterà di specificare come possono essere familiari le comunità per minori.

¹¹⁹ S.v. par. 1.1.5 e 1.1.6, *supra*.

¹²⁰ Si intendono, infatti, tutte quelle ricerche basate su una costruzione artificiale di un *setting* sperimentale, sia che venga svolto in contesto di vero e proprio laboratorio scientifico, sia che venga effettuato nel contesto "naturale" dei partecipanti ma con la creazione di un evento esperienziale artificioso. Al contrario, le osservazioni cliniche in contesto naturale, ad esempio quelle piagetiane, non riproducono un'esperienza totalmente fittizia nel bambino, ma costruiscono attorno ad un'esperienza 'naturale' una sovrastruttura sperimentale che se adeguatamente presa in riferimento per l'analisi, può anche costituire una risorsa per l'analisi riflessiva del materiale prodotto dall'interazione fra il bambino e la situazione sperimentale. Concetto cardine di questo ragionamento è la riflessività, intesa come capacità di prendere in considerazione come il ricercatore e la situazione scientifica (non solamente sperimentale) impattano sulla produzione di dati scientifici (Cfr. Cardano, 2001; Zucchermaglio, 2002; Mantovani, 2008).

Il capitolo è, quindi, suddiviso in modo da articolare l'impianto teorico da diverse angolature: analizzando, prima, il costrutto di organizzazione, successivamente quello di gruppo primario e di interazione sociale e, infine, quello di famiglia, anche in riferimento alle teorie evolutive della psicologia culturale.

2.2 L'organizzazione nella prospettiva culturale

Portare a termine una sintesi dei diversi approcci della psicologia culturale allo studio delle organizzazioni non è impresa facile, perché all'interno del caleidoscopio di teorie esistono anche dei legami inscindibili con i metodi scelti, che chiamare qualitativi sarebbe certamente riduttivo (Cfr. Mantovani & Spagnoli, 2003). Cercheremo, dunque, prima di chiarire il quadro generale per poi specificare che cosa si intende per organizzazione. Verranno, inoltre, approfondite, le principali teorie di quella che Zucchermaglio & Alby (2007) hanno felicemente battezzato psicologia culturale delle Organizzazioni.

La specificità dell'impianto denominato storico-culturale – di origine vygotskiana – sta proprio nel paradigma di base, in un'epistemologia costruttivista e sociale che ha origine direttamente nel campo filosofico¹²¹ e che è stato sviluppato anche da altre discipline, prime fra tutte l'antropologia e la sociologia. Il quadro epistemologico sviluppato – e a cui questo contributo aderisce – è una visione post-moderna (Cfr. Mecacci, 1999) della ricerca conoscitiva come processo intrinsecamente costruttivo, in chiara discontinuità con le prospettive positivistiche adottate altrove. Le teorie sono, quindi, considerate come paradigmi (Kuhn, 1962), insiemi di interpretazioni di tipo descrittivo e normativo dei fenomeni presi in esame e, in ultima istanza, del mondo.

La psicologia culturale si occupa, infatti, di 'zone di sviluppo prossimale' della disciplina psicologica, spesso ai confini di altri ambiti¹²², come quelli dell'etnopsichiatria, dell'antropologia linguistica (Duranti, 1997), dell'etnopragmatica (Duranti, 2007), della sociologia organizzativa, dell'etnometodologia, ecc.

Le funzioni indagate sono, quindi, *in primis* l'apprendimento, le pratiche sociali, la creazione di sistemi simbolici e materiali e la costruzione del significato (Bruner, 1992) e i *media* analizzati sono eminentemente la cultura e il linguaggio¹²³ (Ochs, 2006).

All'interno di questo paradigma, quindi, l'organizzazione viene definita come gruppo sociale che nella dimensione culturale trova la principale attività di mediazione e di creazione continua (contestata, conflittuale e negoziata) di sistemi simbolici (regole, lessici specifici, narrazioni condivise, sistemi di interpretazione degli eventi nel tempo, ecc.) e pratiche

¹²¹ Le origini della prospettiva possono essere datate secondo alcuni (Cfr. Veggetti, 2006) già al pensiero di Sant'Agostino, mentre secondo altri (Cfr. Zucchermaglio, 2002) all'indagine storica della mente di Gianbattista Vico. Con l'empirismo prima e con la nascita della *Volkerpsychologie* di Wundt, poi, all'indagine culturale viene progressivamente dato spazio. Sarà solo con il pensiero del secondo Wittgenstein e dell'opera di Vygotskij che la Psicologia Culturale, con il suo interesse fra le interrelazioni fra pensiero e linguaggio troverà sbocco. La divulgazione dell'approccio si avrà però solamente a partire dall'inizio degli anni Ottanta, con la traduzione e ri-scoperta dei volumi di Vygotskij da parte del gruppo di Michael Cole (Cole, 1996). Il *core* della prospettiva è la disamina dei modi in cui individuo e contesto, mente e cultura, si costruiscono reciprocamente. Per un approfondimento delle origini della Psicologia Culturale, s.v. Cole (1996), Veggetti (2006) e Mazzara (2007).

¹²² I temi di interesse sono, infatti, i più disparati: l'intercultura (Cole, 1996; Mantovani, 1998, 2004, 2008), la pratica clinica con gli immigrati, l'utilizzo delle tecnologie in ambito lavorativo, quotidiano (Alby, 2007) e didattico, il funzionamento dei gruppi sociali (Zucchermaglio, 2002), dei sistemi di attività (Engestrom, 2006) e delle istituzioni, come quella scolastica (Rogoff, 1990; Pontecorvo et al., 2004), fra gli altri.

¹²³ Il ruolo del linguaggio è, infatti, preso in esame nella sua funzione di processo di simbolizzazione e condivisione dei significati collettivi anche in Mead e Vygotskij (Cfr. Zucchermaglio, 2002).

d'azione quotidiana (modi condivisi di agire o non agire nella vita organizzativa di tutti i giorni). Tale sistema non è considerato stabile e immutabile ma, al contrario, attraverso le interazioni sociali, esso è continuamente modificabile dall'incontro intersoggettivo.

I gruppi organizzativi sono, quindi, definiti a partire da ciò che realizzano «performativamente: non quindi come entità oggettive, esistenti esternamente e di cui sia possibile analizzare il funzionamento» (Zucchermaglio, 2002: 47), ma piuttosto esistono in quanto le loro stesse condizioni vengono negoziate dagli individui in uno spazio discorsivo di loro intersoggettività. Il lavoro è, quindi, l'esito mobile e dinamico dell'incessante lavoro e *bricolage* pratico e sociale svolto dagli attori sociali per dare forma e sviluppo al loro mondo (Zucchermaglio, 2007).

Tale definizione si discosta da quella tradizionale che invece ha da sempre posto maggior attenzione all'insieme di compiti e mansioni individuali dove l'aspetto sociale emerge come assemblamento delle funzioni individuali. La dimensione sociale era stata, quindi, considerata come una funzione successiva dell'azione organizzativa. La psicologia culturale delle organizzazioni si distingue proprio per l'enfasi data allo studio del linguaggio e delle interazioni sociali, all'analisi degli strumenti materiali e simbolici e all'attenzione per i processi culturali in generale, considerando il livello sociale come la principale unità d'analisi.

Proprio sul concetto di cultura nelle organizzazioni, la psicologia culturale delle organizzazioni si distingue in modo netto. Se per le tradizionali teorie organizzative, infatti, la cultura organizzativa è una «variabile indipendente» (Zucchermaglio & Alby, 2006: 14) che cambia a seconda del contesto analizzato colorandosi di nuovi 'dosaggi culturali', l'approccio culturale ne ridefinisce l'importanza.

Di notevole interesse è l'attenzione rinnovata per le dinamiche di apprendimento nei contesti organizzativi, che, in questa prospettiva derivano principalmente dallo studio vygotkiano. Quella che è stata ribattezzata come 'ontologia vygotkiana' (Harré & Gillet, 1994 in Zucchermaglio, 2002) ha, infatti, posto alcuni capisaldi della ricerca psicologica. Mecacci (1999: 19) così li rielabora:

- «la priorità dell'azione sulla cognizione;
- la considerazione del linguaggio come mediatore tra azione e cognizione;
- la priorità dell'intersichico, dell'interpersonale, del discorso con altri sull'intrapsichico, sull'individuale, sul dialogo interno;
- la considerazione delle pratiche discorsive come sempre situate in uno specifico contesto storico-culturale» (*Ibidem*).

Dal momento, poi, che l'organizzazione che prenderemo in esame in questo contributo – quella delle comunità per minori – conserva in sé degli aspetti formativo-educativi, cercheremo di approfondire il tema dell'apprendimento in chiave culturale.

La psicologia culturale di matrice vygotkiana (Vygotskij, 1990; Bruner, 1992; Cole, 1996; Logorio, 2004) deriva le proprie posizioni da una precisa visione dello sviluppo umano in stretta relazione con «quei fattori e quei modi di socializzazione e di istruzione che caratterizzano diverse culture: lo sviluppo non si può nemmeno interpretare al di fuori di una cultura e quindi di diverse possibili mediazioni affettive, educative e socio-culturali che lo rendono possibile» (Pontecorvo, 2004: 22). Lo sviluppo umano è, poi, inteso come principalmente sociale e, in un secondo momento, grazie all'interiorizzazione delle funzioni, intrapsichico e individuale¹²⁴.

¹²⁴ Secondo la legge genetica generale dello sviluppo di Vygotskij, infatti, ogni funzione psichica superiore compare due volte nello sviluppo del bambino: prima nel piano sociale e poi in quello individuale. «A differenza di quello che accade per Piaget, secondo cui l'individuo è il punto di partenza del proprio sviluppo, Vygotskij considera lo sviluppo del bambino come un processo «che si

L'apprendimento è, quindi, considerato come bi-direzionale¹²⁵. Il processo di 'acculturazione progressiva' è proposto dalle teorie culturali sottoforma di modelli innovativi come lo *scaffolding* (Wood *et al.*, 1976; Bruner, 1985; Pontecorvo *et al.*, 1998), dove le impalcature costruite dall'individuo più competente per sostenere l'apprendimento vengono gradatamente ridotte all'aumentare dell'autonomia del discente, e del *tutoring*, nel quale un affiancamento competente guida il novizio all'acquisizione di un repertorio autonomo di azioni efficaci (Lave & Wenger, 1991).

Il tema dell'apprendimento pone, quindi, particolare attenzione alla partecipazione, che la psicologia culturale sostiene essere presupposto della costruzione condivisa del significato (Pontecorvo, 1993) e veicolo di identità individuale e collettiva (Wenger, 2006), che si estende in una specifica traiettoria da un passato definito verso un futuro possibile¹²⁶. In conclusione, quindi, occorre rimarcare che la psicologia di origine vygostkiana ha reso possibile alle scienze sociali di concentrarsi sull'indagine delle pratiche sociali e culturali dove lo sviluppo è sempre concepito come inter-azione, mediato dalla cultura e dalle relazioni intersoggettive con gli altri. Con le teorie storico-culturali, inoltre, l'attenzione si è potuta porre sul processo di costruzione e ri-costruzione storica dei contesti (anche organizzativi), degli artefatti e delle comunità di lavoro.

2.2.1 La psicologia culturale delle organizzazioni

La psicologia culturale delle organizzazioni (Zucchermaglio & Alby, 2006) si definisce come un nuovo modo di interpretare le organizzazioni, attraverso un'attenzione specifica alle forme di interazione sociale. In questo senso, l'approccio si concentra sulla cultura come spazio di negoziazione e mediazione, con particolare interesse agli artefatti materiali, simbolici e discorsivi che mediano la costruzione stessa dell'organizzazione¹²⁷.

muove dal sociale all'individuale» (Rogoff, 1990, p. 143). I costrutti teorici vygostskiani che possono spiegare tale passaggio sono: il meccanismo dell'interiorizzazione; l'esistenza di una zona di sviluppo prossimale. Il presupposto secondo cui vengono interiorizzati azioni o processi esterni è comune a qualunque teoria interazionista, come è anche quella piagetiana: la differenza sta nell'oggetto dell'interiorizzazione. Per Piaget si tratta dell'azione che, nei suoi aspetti logici e astratti, si trasforma in operazione; per Vygotskij il bambino interiorizza la relazione – come azione interazionale dell'uno verso l'altro –, ovvero i significati e le forme sociali generati durante lo scambio verbale (Pontecorvo, 1999). La priorità dei processi sociali su quelli individuali è intesa nella teoria vygostkiana come il necessario emergere delle funzioni psichiche del bambino all'interno delle interazioni con gli adulti o con i coetanei più 'esperti' e 'competenti'. Lo sviluppo delle forme superiori del pensiero è indissociabile dal contesto di relazioni sociali, che ogni essere umano ha come supporto sin dall'inizio della sua esistenza» (Monaco, 2007: 15-16).

¹²⁵ Per quel che concerne l'apporto della psicologia culturale allo studio dell'educazione, ad esempio, essa mette l'accento in particolare sulla questione della reciprocità come condizione per l'instaurarsi di una relazione accogliente e la complementarietà, intesa come rapporto fra individuo e cultura, dove nessuno dei due elementi prevale sull'altro, ma si fondono in un incontro di scambio, dove la figura più competente agisce nella 'zona di sviluppo prossimale' (Vygotskij, 1990) della persona che apprende. Tale presupposto di intersoggettività giustifica, quindi, l'interesse che tale filone ha nei confronti delle interazioni come luoghi di scambio, di condivisione e di costruzione del mondo sociale.

¹²⁶ L'approccio della psicologia culturale allo studio delle funzioni di apprendimento è poi ulteriormente arricchito dalla Teoria dell'Attività di Leont'ev (Cfr. Veggetti, 2006) che pone l'accento sulla pratica sociale e materiale delle azioni quotidiane. Ogni attività, infatti, è composta da azioni e operazioni, e, per essere portata a termine, deve avere un senso, un motivo, che ne costituisce l'oggetto.

¹²⁷ L'organizzazione secondo il paradigma della Psicologia Culturale non esiste di per sé ma in quanto prodotto delle interazioni di chi ne fa parte attraverso un utilizzo specifico e situato delle risorse materiali, simboliche e culturali.

Dalle teorie storico-culturali (Veggetti, 2006), inoltre, la psicologia culturale delle Organizzazioni nutre l'interesse verso la costruzione storica dell'organizzazione e delle sue estensioni material-simboliche, rappresentate dalla categoria generale degli artefatti. Questi, infatti, non vengono interpretati solo come strumenti di mediazione nel mondo simbolico e fisico ma come «progetti umani incarnati» (Mantovani, 2000: 3) o 'depositati storici' di una vita organizzativa che si è evoluta e ha preso forma attraverso continue negoziazioni ed adattamenti. Non si tratta, quindi, di oggetti isolati, sia spazialmente che temporalmente, ma di oggetti culturali storicamente costruiti e portatori di cornici di significato utili a definire i sistemi di attività nei quali sono inseriti (Goffmann, 1956). Un'importante funzione degli artefatti è quella di «collegare il mondo e i suoi oggetti materiali (ad esempio, un orologio) ai sistemi simbolici (l'orologio in quanto tempo)» (Alby, 2007: 37). Ciò che i recenti contributi di ergonomia sociale sostengono è che l'artefatto agisca non in modo isolato, ma la sua possibilità di agire è generata nelle relazioni che si creano – e che possono portare a risultati diametralmente opposti – con l'uso (o il non uso) degli attori sociali (Zucchermaglio, 2002; Mantovani, 2000; Alby, 2007).

La funzione centrale analizzata dalla prospettiva diventa, quindi, quella della mediazione culturale insita nei processi di scambio con il mondo, anche organizzativo e la cultura è allora intesa come «l'insieme degli strumenti di mediazione e degli artefatti disponibili» (Zucchermaglio & Alby, 2006: 14). Inoltre, la cultura può essere paragonata al concetto di organizzazione, perché «dotata (...) di suoi specifici strumenti, artefatti e più in generale di sistemi di mediazione tra pratiche di lavoro e attività cognitive specifiche» (Zucchermaglio, 1996: 85).

Cultura e linguaggio, poi, sono legate dall'interesse della disciplina per le pratiche discorsive nelle organizzazioni: *war stories* (Orr, 1990), conversazioni in ambiente lavorativo (Drew & Heritage, 1992), *fictions* (Zucchermaglio & Fasulo, 2006) e narrazioni organizzative (Poggio, 2007). In questo senso, la cultura è intesa come narrazione e le pratiche discorsive sono considerate *tools* di costruzione culturale e azione sociale. Porre un'analogia fra cultura – anche organizzativa, quindi – e narrazione significa riportare al centro la considerazione che le organizzazioni sono plasmate e trasformate dalle storie, così come le identità organizzative. Tale approccio va, quindi, al di là dello *story-telling* nella ricerca organizzativa per abbracciare una concezione dell'organizzazione stessa come narrazione (Cfr. Gherardi, 2000). Le tradizionali pratiche di fare ricerca sulle narrazioni organizzative (Cfr. Poggio, 2007) sono ampliate dal riconoscimento che le narrazioni formano e manipolano identità e sono un veicolo di socializzazione organizzativa.

L'interesse verso le narrazioni e le interazioni quotidiane rimarca, poi, il carattere intrinsecamente dialogico delle organizzazioni, considerate come discorsi, narrazioni contestabili, modificabili, interpretabili. In questa cornice di riferimento, quindi, il cambiamento organizzativo è un processo complesso definito a partire dalla funzione vygotkiana di ri-mediazione (Cfr. Zucchermaglio & Alby, 2006) ovvero nella formazione di nuove pratiche lavorative situate ed 'espansive' (Cfr. Engeström, 2006). Il cambiamento non è visto, quindi, come un'operazione *top-down*, ma come un'occasione di partecipazione e di ri-discussione, anche conflittuale, da parte degli attori organizzativi sulle loro pratiche di lavoro quotidiane.

Due approcci teorico-metodologici hanno, poi, contribuito alla riflessione teorica sull'analisi culturale delle organizzazioni. Da una parte, i *practice-based studies* hanno riportato all'attenzione della sociologia del lavoro le pratiche, sostituendole all'interesse verso la supposta razionalità oggettiva delle organizzazioni, ora viste come situate (Suchman, 1987) e situazionali (Goffman, 1959). A partire, infatti, dalla definizione di organizzazione come sistema di attività situate, i *practice-based studies* si interessano dell'incontro fra le persone e i

discorsi, in interazione con le tecnologie presenti. «Il contesto nel quale il lavoro viene espletato non è preconstituito, bensì attivamente costruito in tanti ‘quadri situazionali’ che interpretano le situazioni ritagliandole dall’ambiente» (Bruni & Gherardi, 2007: 43).

Dall’altra, i *workplace studies* (Luff *et al.*, 2000), influenzati dall’interazionismo simbolico applicato allo studio dei contesti di lavoro, hanno analizzato la centralità delle funzioni di coordinazione collettiva nello svolgimento delle attività lavorative. Le tecnologie di cui questo approccio si interessa in modo particolare non sono, quindi, viste come oggetti ‘tecnici’ isolati, ma, al contrario, in funzione delle pratiche lavorative. La metodologia di studio che ne deriva è, quindi, naturalistica e descrittiva, ovvero etnografica, e cerca di comprendere in primo luogo come tecnologie, artefatti e strumenti interagiscono con le strutture di partecipazione e le attività lavorative in generale.

Lo studio delle organizzazioni è, quindi, locale, situato, non generalizzabile e specifico. Ne deriva, ancora una volta, che le organizzazioni sono attività collettive e non il prodotto della coordinazione di diversi compiti, individui, artefatti e mansioni (Cfr. Zucchermaglio & Alby, 2006).

2.2.2 Cognizioni organizzative

In questa sezione, si vogliono ripercorrere le principali teorie ‘cognitive’ che fanno parte della psicologia culturale delle organizzazioni. Parlare di cognizioni significa non riproporre uno studio della mente come processo decontestualizzato o riprodotto attraverso simulazioni (si pensi alla branca della psicologia cognitivista), ma, al contrario, risponde alla necessità di voler comprendere come la mente funziona nel contesto di azione quotidiana. Lo sforzo per riappropriarsi della cognizione, sia essa immersa nelle pratiche quotidiane, diffusa nelle persone e negli artefatti e situata localmente, va proprio nella direzione di creare un orizzonte di significato della disciplina verso lo studio di una mente ‘interattiva’.

Come si è detto, la psicologia culturale ha mutuato l’interesse rispetto ai fenomeni organizzativi come pratiche situate e costruite attraverso continue negoziazioni. Il costrutto principale, in aperta opposizione alle teorie individualiste e cognitiviste che postulavano la pre-esistenza di un piano di piano cognitivo stabile a dirigere le azioni¹²⁸, afferma che è nell’azione che la conoscenza si approfondisce e si sostanzia, nella sua situazione fisica, spaziale, temporale e simbolica.

La teoria dell’azione situata (Suchman, 1987) ha, infatti, affermato che le attività cognitive sono sempre «pratiche sociali, interpretabili solo sullo sfondo di uno scenario culturale, di un ordine simbolico condiviso, del riferimento a specifiche comunità interpretative» (Zucchermaglio, 2003: 38). Questo rivolgimento dei modi di studiare le pratiche sociali ha prodotto due svolte della scienza organizzativa: da un lato, ha affermato una chiara posizione anti-individualistica mentre, dall’altro, ha proposto un approccio anti-generalista di chiara impronta post-moderna (Cfr. Zucchermaglio, 2002). Inoltre, specificare che le azioni sono sempre situate, significa proporre un tipo di ricerca descrittiva, calata nei contesti, anti-positivista e anti-universale. Riportare al locale va nella direzione di proporre una scienza che indaghi la cognizione nelle sue espressioni plurime, nei sistemi di significato intrinsecamente legati ad un’attività comune agli attori sociali.

Gherardi e Bruni (2007) ritengono, poi, che la prospettiva abbia sollevato alcuni temi che la ricerca organizzativa ha nel tempo fatto propri. Questi sono: la considerazione delle tecnologie come pratiche materiali che possiedono identità mutabili secondo l’utilizzo e lo

¹²⁸ Prima fra tutte la teoria dell’azione ragionata di Fishbein & Ajzen (1975 in Mantovani, 2003b).

spazio occupato all'interno dell'attività¹²⁹; la capacità degli attori sociali di leggere una scena organizzativa¹³⁰; il fatto che la lettura di una scena sia essenziale per (ri)produrre l'ordine della normalità; la costituzione 'plastica' dello spazio lavorativo inteso come principalmente interattivo e le strutture di partecipazioni come nuovi modi di leggere le scene organizzative.

Parlare di strutture di partecipazione organizzativa permette di portare in primo piano l'attività che si sta costruendo interattivamente, rende protagonisti i partecipanti (anche non fisicamente presenti all'occhio del ricercatore, ma che contribuiscono, con il loro expertise o coinvolgimento alla struttura dell'attività stessa) verso una comune responsabilità lavorativa.

Grazie al paradigma della cognizione pratica (Lave, 1988) che ha interessato l'evoluzione della psicologia sociale, ci si è resi conto di quanto le pratiche fossero intelligenti (Cfr. Mantovani, 2008): il concetto di pratica, che sarà sviluppato in campo sociale e organizzativo (per esempio, dai già citati *practice-based studies*), diventa fondamentale nel comprendere come prendiamo decisioni nel corso della vita quotidiana, anche organizzativa. Tale approccio mette decisamente in crisi le teorie decisionali e disposizionali degli atteggiamenti che consideravano i processi di presa di decisione e ragionamento come costruiti aprioristicamente dall'individuo (Cfr. Mantovani, 2003).

A tale paradigma, non possiamo non affiancare la teoria del pensiero pratico esperto (Scribner, 1995) che rimette in discussione il rapporto fra pratico e teorico, ridefinendoli e appianando la contrapposizione che il dualismo psicologico ha spesso frapposto fra i due termini. Pratico diventa quindi «un qualificatore e un descrittore di tutti i processi cognitivi messi in atto nello svolgimento di attività lavorative, essendo un aspetto necessario al raggiungimento degli scopi di quelle attività. In questo senso è quindi pratico tutto quel pensiero mediato culturalmente, situato in quadri di attività storicamente e culturalmente determinati e legato al raggiungimento di specifici obiettivi» (Zucchermaglio, 1996: 84). Di converso, tutti i processi di pensiero diventano pratici, perché «inseriti in quadri d'attività storicamente e culturalmente determinati» (*Ibidem*). Tale prospettiva, che risente chiaramente di un'impronta storico-culturale e vygostkiana, ha poi definito la cognizione esperta come quella capace di definire i problemi e intessere soluzioni flessibili, integrare il contesto nella soluzione dei problemi, ottimizzare lo sforzo come strategia, nella dipendenza da conoscenze specifiche e particolari (Cfr. Zucchermaglio, 1996).

Il contributo della *Distributed Cognition* (Hutchins, 1995) si inserisce nel filone delle teorie che hanno influenzato la psicologia culturale delle organizzazioni con l'asserzione innovativa che le pratiche lavorative, negoziate e situate in un gruppo, hanno la specifica caratteristica di essere distribuite fra i partecipanti nel tempo, nello spazio, negli artefatti (che, quindi, conservano una memoria utilizzabile dal sistema di lavoro) e nelle interazioni discorsive. Ogni attore organizzativo, quindi, attraverso il proprio posizionamento all'interno dell'organizzazione sociale del contesto lavorativo, condivide conoscenze e pratiche che sono distribuite fra tutti gli attori, negli strumenti che utilizza, in una prospettiva che supera il radicamento individuale di conoscenze e pratiche, ma le distribuisce, appunto, fra attori e strumenti e nel tempo.

¹²⁹ Tale riferimento alle tecnologie che mutano identità non solo a seconda della funzione ma anche a seconda dello spazio che occupano all'interno dell'attività e che lasciano un segno nell'ambiente e nel futuro del proprio passaggio rimanda al pensiero di Latour (Cfr. Alby, 2007).

¹³⁰ Tale abilità risiede nella condivisione dei membri di un sistema di attività di quella che Zucchermaglio (2002) chiama intellegibilità condivisa dell'azione. Tale capacità, che deriva da una medesima interpretazione collettiva e condivisa degli eventi organizzativi, permette di creare definizioni intelleggibili delle situazioni, sempre negoziabili e mai fisse.

Ogni strumento, ogni tipica interazione all'interno di un contesto sociale, come dimostrano gli studi sulle cabine di pilotaggio aeree (Hutchins & Klausen, 2006), incorpora al suo interno tradizioni di pratiche e strategie cognitive passate per trasmetterle al futuro. D'altra parte, poi, le informazioni rilevanti sono distribuite fra i partecipanti ai sistemi di attività in modo ridondante per preservare un funzionamento globale anche a fronte di inefficienze o errori del sistema. Non si tratta di lavori individuali che possono essere svolti in gruppo, ma di compiti che non 'esistono' se non collettivamente realizzati.

Inoltre, l'interesse per le azioni situate e le pratiche organizzative ha spinto gli studi organizzativi verso nuove metodologie di indagine, soprattutto conversazionali-etnografiche e discorsive, privilegiando, quindi, ipotesi descrittive e metodologie esplorative (di cui sono un esempio i *workplace studies*).

L'accento sulle pratiche porta in primo piano l'*agency* degli attori sociali, che sono continuamente impegnati nell'assunzione di responsabilità in quanto creatori (o distruttori) di cornici di significato, scenari e cambiamenti culturali (Donzelli & Fasulo, 2007). Tale agentività «si realizza principalmente attraverso il discorso in interazione, usando cioè il linguaggio, il principale e più potente strumento di mediazione culturale» (Zucchermaglio & Alby, 2006: 16) anche nel campo organizzativo.

2.2.3 Comunità di pratiche: apprendimento é partecipazione

Dal modello delle Comunità di Pratiche (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2006), inoltre, la psicologia culturale delle organizzazioni mutua la considerazione dei gruppi lavorativi intesi non più come spazi dove le competenze individuali si esprimono in una condizione sociale, ma come entità differenziate, con cultura e riferimenti propri, caratterizzati da tre dimensioni fondanti: l'impegno reciproco, l'impresa comune e il repertorio condiviso. Sono, con le parole degli autori, «un insieme di relazioni durature tra persone, attività e mondo, in connessione e parziale sovrapposizione con altre comunità di pratiche» (Lave & Wenger, 1991: 98). Non si tratta, quindi, di organismi a sé stanti che non interagiscono con il mondo sociale più allargato, ma sistemi di attività che scambiano con l'esterno interpretazioni e significati. Le comunità di pratiche, infatti, si costituiscono attorno ad un'attività lavorativa, ma sono per natura stessa mutabili; l'attività, i partecipanti, i modi di interpretare gli eventi possono cambiare, essere negoziati e contestati.

Il costrutto delle comunità di pratiche, anche se ha trovato maggiore espressione all'interno del campo organizzativo, ha a che fare con il mondo sociale più in generale (sono comunità di pratiche le famiglie, le associazioni, i gruppi di pari, etc.). «Le comunità di pratiche, infatti, condividono (Jordan, 1992, cit. in Zucchermaglio, 1996: 89):

- discorsi comuni, vocabolario, modi di parlare e di costruire argomentazioni;
- un senso di cosa è un problema e cosa sia accettabile come sua soluzione;
- strumenti e metodi con cui svolgere le pratiche caratteristiche;
- una rete sociale tra i partecipanti e i membri;
- una storia comune».

Per quel che riguarda la dimensione dell'impegno reciproco, essa rimarca che il criterio di appartenenza ad una comunità è dato «dal condividere con altri uno stesso impegno, anche emotivo, verso le cose da fare e dall'organizzare le proprie interazioni pratiche e comunicative intorno a questo impegno comune (...). La reciprocità dell'impegno non significa comunque uguaglianza nelle forme di partecipazione alle pratiche caratteristiche: al contrario esistono comunità che richiedono forme complementari di partecipazione e contributo all'impresa comune» (Zucchermaglio, 2002: 24). Non si presume,

quindi, che tutti debbano fare o sapere le medesime cose, ma, al contrario, che siano consapevolmente alla ricerca delle soluzioni per raggiungere in modi differenziati il medesimo obiettivo, in base al quale si impegnano vicendevolmente.

Parlare di impresa comune rimanda, poi, alla pratica delle negoziazioni e diventa, di conseguenza, non un dato di partenza, ma il risultato del processo del lavoro e dell'apprendimento condiviso. Il senso stesso dell'impresa viene, quindi, co-costruito sia dai membri delle comunità di pratiche sia dai non membri, o da quelli che devono ancora diventarlo. Sappiamo, infatti, che anche chi non partecipa direttamente alla comunità o è membro di un'altra che ha a che fare con la 'nostra', ci chiama a definirci, in termini di appartenenza, identità, partecipazione e scopi.

La partecipazione, infatti, permette di apprendere pratiche di gestione dell'impresa comune e del proprio spazio all'interno del gruppo in modi flessibili e gradualmente, dove i novizi o gli apprendisti (per rimandare al concetto di *apprentiship* della Rogoff) possono mettersi alla prova gradualmente in un sistema che supporta un movimento dal centro alla periferia (Cfr. Zucchermaglio, 1996, 2002).

Infine, il repertorio condiviso fa riferimento al bagaglio di azioni, lessico, strumenti, artefatti e narrazioni che la comunità ha prodotto nel corso della sua evoluzione.

Il costrutto della LPP, *Legitimate Peripheral Participation*, che si sviluppa all'interno di questo paradigma, pone come centrale il concetto di partecipazione che, producendo appartenenza, definisce le identità sociali e individuali di chi fa parte di una comunità (Wenger, 2006). È proprio, infatti, grazie ad una mutua riconoscibilità (o meno) e differenziazione rispetto al diverso che, attraverso una continua negoziazione, si costruisce un'appartenenza. «Un'identità non è un'idea astratta o un'etichetta, come un titolo, una categoria etnica o un tratto personale. È l'esperienza vissuta di appartenere (o non appartenere)» (Wenger, 2006: 43-44).

La partecipazione periferica legittimata (LLP) corrisponde secondo questo modello alla situazione di un novizio che, in situazioni di apprendimento ha una posizione periferica rispetto alle attività della comunità, siano esse pratiche, materiali o discorsive. In questi casi, la partecipazione periferica fa parte, appunto, di un processo di apprendimento, i cui esiti non possono dirsi certamente scontati. In ogni caso, «è dunque sempre l'equilibrio e il rapporto tra forme di partecipazione e di non partecipazione che contribuisce a definire le nostre identità» (Zucchermaglio, 2002: 31) che sono, quindi, multiple e continuamente modificabili.

Tale visione dell'apprendimento può essere avvicinata alla posizione di Goodwin sull'*expertise* come attività sociale anziché individuale «dove pratiche socialmente coordinate uniscono le persone nello svolgimento di determinati compiti» (Mantovani, 2008: 82).

2.3 Gruppi e interazioni sociali: il contributo della psicologia discorsiva

Il costrutto di gruppo è stato affrontato, fin dagli albori della psicologia sociale con Lewin, in modi e con strumenti diversi. Il tentativo in questa sede è di portare all'attenzione il fenomeno dei 'gruppi primari' – come consideriamo siano le comunità per minori – e delle interazioni sociali, come *loci* di negoziazione del mondo e dell'appartenenza sociale.

Pertanto, ci faremo guidare dalla psicologia discorsiva per comprendere come le interazioni sociali, e in particolare quelle discorsive, 'fanno' gruppo. Sappiamo, infatti, che il linguaggio come azione sociale (Duranti, 2003; Mantovani, 2008) crea contesti di appartenenza, oltre che azioni sociali sul mondo. Un mondo collettivo in chiara discontinuità con le pretese individualistiche di un tipo di psicologia nella quale il contributo non si riconosce. Nello scegliere come opzione teorica la psicologia discorsiva riconosciamo il suo

focus nell'interazione e nella scelta di mettere in primo piano le attività che 'avvengono naturalmente' e le categorie dei partecipanti in una prospettiva deliberatamente emica¹³¹.

Come sostiene Potter (1996: 98) «reality enters into human practices by way of the categories and descriptions that are part of those practices. The world is not ready categorized by God or nature in ways we are all forced to accept. It is constituted in one way or another as people talk it, write it and argue it».

Nell'accostarsi al discorso nei contesti gruppali, verranno prese in considerazione le teorie che fondano l'approccio dell'analisi conversazionale (Sacks *et al.*, 1977) che viene proposto in questa sede come il metodo attraverso cui siamo meglio in grado di analizzare le interazioni conversazionali.

Ci concentreremo, poi, in modo particolare sulle forme di partecipazione: questo costrutto, al confine fra diverse discipline, ci permette, infatti, di chiarire come i membri di un gruppo negoziano la propria appartenenza nell'interazione linguistica.

Infine, utilizzando lo strumento analitico del *thinking space* (Perret-Clermont, 2004), specifichiamo che cosa intendiamo per contesto di sviluppo discorsivo, retorico e cognitivo per i ragazzi.

2.3.1 Gruppi primari e interazioni sociali

Analizzando le diverse definizioni di gruppo, appare chiaro come esse siano strettamente dipendenti dalla teoria di riferimento. Nella prospettiva culturale, per gruppo si intende il piccolo gruppo (Cfr. Zucchermaglio, 2002) che viene definito come «caratterizzato dai frequenti o regolari interazioni tra i membri e dal fatto che tali interazioni siano organizzate attorno a un progetto unificante (la cosiddetta 'azione integrata') e finalizzate a raggiungere uno scopo condiviso dai partecipanti» (Zucchermaglio, 2003: 154). Tale definizione risente delle influenze del costrutto del campo reciprocamente condiviso di Asch, così come del concetto di altro generalizzato di Mead (1934), che riteneva il primato delle interazioni sociali sull'individuo, il cui comportamento veniva guidato e sottoposto da istanze sociali generali.

L'approccio discorsivo insieme a quello situato (Suchman, 1987) arricchiscono questa visione del gruppo come entità localmente costruita e culturalmente caratterizzata, in cui il *medium* discorsivo forma e modifica la composizione, gli scopi, il contesto di riferimento dell'entità gruppal. Il punto di vista dialogico (Ochs, 1988), sostenendo questa visione, la arricchisce fornendo ulteriori corollari del ruolo dell'interazione discorsiva nei processi sociali. I tre assunti fondamentali dell'approccio sono ben sintetizzati da Mecacci (1999, cit. in Zucchermaglio, 2003: 150-151): «1) l'individuo, dal punto di vista psicologico, esiste solo in un contesto interpersonale, nelle relazioni con altri significativi (...); 2) tali relazioni con altri significativi consentono di creare il Sé psicologico e altre istanze interne (...); 3) le relazioni e le costruzioni che ne derivano sono realizzate principalmente attraverso l'interazione discorsiva: il discorso è il modello dell'attività mentale condivisa» (*Ibidem*). L'opzione anti-mentalistica ridefinisce la centralità delle pratiche distribuite nelle interazioni materiali e discorsive con l'ambiente sociale.

¹³¹ Tale termine fa riferimento ad una distinzione fra etico e emico, che si deve a *Sound Patterns in Language* di Pike (1954, in Hymes, 1972) che aveva distinto due tipi di descrizione del mondo sociale con l'analogia fra fonemico (la classificazione dei suoni in base alla loro funzione interna al linguaggio in uso) e fonetico (classificazione dei suoni in base alle loro proprietà acustiche). Una descrizione 'emica' è, quindi, quella fatta in termini dei tratti pertinenti del comportamento in esame, mentre quella etica è una mera descrizione delle manifestazioni esterne di tale comportamento (Cfr. Hymes, 1972).

Le interazioni sociali sono, quindi, considerate come processo piuttosto che come prodotto, nell'obbiettivo di ritrovarvi meccanismi e logiche di funzionamento specifiche che guidano ed accompagnano le azioni, coadiuvandone la costruzione e la condivisione, grazie alla formazione di un *frame* dell'azione discorsiva (Gofmann, 1981; Duranti, 2007).

Le interazioni, poi, per la loro natura situata, sono sempre in un tempo presente, a differenza dello studio delle relazioni, che si estrinsecano in un *continuum* fra passato, presente e futuro (Cfr. Scabini, 2003).

A tal proposito la psicologia discorsiva si inserisce nel dibattito sostenendo la centralità del discorso come unità di analisi dei gruppi e delle comunità. Le interazioni discorsive acquistano, poi, particolare rilievo nei processi di socializzazione che nei gruppi primari sono particolarmente importanti; per gruppo primario intendiamo, infatti, «un gruppo che svolge una funzione fondamentale sia ai fini della costruzione dell'identità individuale, sia ai fini della costruzione della società» (Scabini, 2003: 202).

Con la teoria degli atti linguistici e la linguistica pragmatica (Duranti, 2003), poi, la concezione di linguaggio nelle scienze sociali evolve da una prospettiva strutturalista e referenziale e una concezione come azione sociale. Con l'analisi della conversazione, arricchita dalla prospettiva etnometodologica, l'interesse si è ulteriormente spostato sul *talk-in-interaction*.

Il meccanismo di base preso in considerazione, l'alternanza dei turni nelle conversazioni, diventa il luogo delle analisi sociali più approfondite¹³², dove i meccanismi sono interpretati alla luce di una costante inter-azione (Cfr. Mantovani, 2008b).

La psicologia discorsiva cerca di abbracciare un'ottica più ampia che si concentra non solo sui meccanismi di gestione della conversazione, ma sulla costruzione di teorie implicite dall'agire sociale. In questo senso, «talk is not something ephemeral that disappears with the sound waves that carry it, but instead constitutes a dense environment and set of local resources for the construction of relevant, meaningful actions» (Goodwin M.H., 2006: 453). Per questa ragione, il metodo dell'analisi conversazionale e l'approccio discorsivo e dialogico ci indicano che ogni categoria sociale viene costruita localmente nelle pratiche discorsive. «When a conversation analysis study makes use of vernacular categories for persons (male, female, leader, etc.) the researcher is obligated to demonstrate analytically that these categories are relevantly part of the analysis performed by the participants on the scene. Social structures that are external to talk are not treated as explanation in themselves» (M.H. Goodwin, 2007: 14).

2.3.2 Strutture di partecipazione nelle interazioni sociali

Attraverso due meccanismi portanti dell'organizzazione del *talk-in-interaction* e del discorso come pratica sociale, il posizionamento e la partecipazione, si chiarisce che «il discorso non è un fatto individuale, ma il risultato di un'interazione sociale che da un lato si riflette nel discorso e dall'altro lato contribuisce a produrlo» (Mantovani, 2008: 24). In questo senso, i principi della sociolinguistica sono coerenti con tale considerazione. Secondo tale prospettiva, infatti, ogni interazione è sottoposta ad un ordine dipendente socio-culturalmente che detta l'organizzazione dei principi, la condotta sociale, la produzione e l'interpretazione del significato.

¹³² Secondo gli analisti che si rifanno maggiormente ad una formazione sociologica, il discorso è poi inteso come un'istituzione e come tale ha propri sistemi di regolazione sociale e disposizione di potere e status ai partecipanti.

C'è una relazione costantemente reciproca, quindi, tra l'azione linguistica e l'ambiente (*context shaped* e *context renewing* di Heritage, 1985) che influenza anche la costruzione sociale e l'interpretazione dell'evento comunicativo.

Nel costrutto di *frame* situazionale di Goffmann, infatti, sono comprese le aspettative sulla partecipazione all'interazione da parte dei membri, sul registro linguistico da adottare e su che cosa succederà nell'interazione stessa. Il mantenimento del quadro situazionale (*frame*, appunto) è pertanto retto dall'allineamento (*alignment*) dei partecipanti ai quali, però, è concessa la capacità di negoziare, cambiare, proporre nuovi allineamenti in un'evoluzione dinamica del processo comunicativo.

Il costrutto di partecipazione si rifà anch'esso alla formulazione di Goffman che lo definisce nel seguente modo: «given an utterance, the relation of all members of a social gathering to that utterance is the 'participation framework'» (Goffman, 1981: 137). Secondo Fasulo (2003), la questione della partecipazione ha a che fare con la costruzione delle identità discorsive e «eventi linguistici, generi, stili, registri e chiavi invocano particolari strutture di partecipazione, cioè specificano in che veste il parlante si sta presentando e quali status sono disponibili per i riceventi della comunicazione» (*Ibidem*, 90). Tale costrutto stabilisce e costruisce, infatti, la presa di turno, la possibilità di essere membri ratificati di una conversazione, di plasmare il formato di produzione e di ricezione, di acquisire e di modificare ruoli conversazionali, di plasmare, quindi, le proprie identità discorsive.

Duranti (1997: 29), poi, spiega come la partecipazione è «una nozione che sottolinea il carattere intrinsecamente sociale, collettivo e distribuito di ciascun atto linguistico. (...) Il concetto di partecipazione postula che le capacità cognitive siano in grado di gestire il recupero di informazione e di predire l'azione altrui, abilità necessarie alla risoluzione dei problemi. Esso postula inoltre l'esistenza di una componente corporea, di un corpo vivente che interagisce con l'ambiente non solo fisicamente ma anche in altri modi significativi. Quel che ci caratterizza in quanto esseri umani, perciò, è il fatto di essere impegnati in un processo continuo di interpretazione dei nostri rapporti temporali e spaziali col mondo circostante» (*Ibidem*).

Attraverso il concetto di *positioning*, invece, si fa riferimento più nello specifico al posizionamento dei personaggi (in primo luogo il narratore) all'interno delle produzioni narrative. Attraverso l'allocazione dell'*agency*, del riconoscimento dell'agentività degli attori sociali e del Sé, il narratore, in altri termini, compie un'operazione di delimitazione del campo narrato e di allocazione di specifiche caratteristiche pragmatiche agli oggetti di discorso coinvolti. In ogni caso, ciò che se ne desume è la natura intrinsecamente sociale del discorso come pratica.

2.3.3 *Thinking space* come fattore di sviluppo

Nello specificare come intendiamo i contesti evolutivi di apprendimento e di partecipazione, ovvero i *thinking spaces* (Cfr. Perret-Clermont, 2004), non possiamo esimerci dal tracciare un breve quadro delle teorie di sviluppo che soggiacciono a questo contributo.

Sul versante dell'approccio allo sviluppo, infatti, - considerato non come accumulo di fasi o come passaggi lungo un *continuum*, ma come fenomeno costruito culturalmente e discorsivamente, spazio di negoziazione della partecipazione ai processi interattivi e di gestione identitaria - la psicologia discorsiva concentra la propria analisi sugli spazi aperti al discorso e alla narrazione.

Rispetto all'adolescenza, fase che, come abbiamo visto¹³³, è maggiormente rappresentata nelle comunità per minori, la sfida narrativa appare prioritaria. Come afferma Bruner (2000: 7-8), infatti, «ci sono poche fasi nella vita durante le quali il cambiamento è così acuto come nell'adolescenza. [...] Quello che molti psicologi hanno trascurato, almeno fino a qualche anno fa, è che parte della sfida dell'adolescenza è una sfida di tipo narrativo: ossia l'adolescente ha bisogno di creare o trovare storie che diano un senso personale e soggettivo ai cambiamenti che sta vivendo, ma che abbiano anche potenzialità intersoggettive o possano comunque essere condivise». Inoltre, secondo Tania Zittoun, la psicologia può vedere l'adolescenza come uno spazio di transizione nel quale si possono definire nuove identità, nuove abilità e nuovi significati per la propria traiettoria e al proprio mondo (Zittoun, 2006). Tale transizione può essere portata a termine attraverso l'utilizzo di risorse simboliche che supportano i cambiamenti, le rotture con il passato e, quindi, fungono da ausili per organizzare uno sviluppo psicologico e culturale situato. Le risorse simboliche, in questo senso, sono rappresentate dall'insieme di artefatti e rappresentazioni (libri, musica, film, linguaggio gergale, ecc.) che in maniera eterogenea supportano e producono le transizioni dello sviluppo.

Il loro ruolo può essere quello di contenere, di ampliare, di guidare (anche attraverso l'uso di modalità di apprendimento come può essere il modello dello *scaffolding*¹³⁴), di contestare o trasformare emozioni e pensieri. «In that sense, development occurs through symbolic resources» (*Ibidem*, 189). La genesi del processo si ipotizza, quindi, che avvenga a partire da uno specifico passaggio: «the transformation of cultural experiences into usable symbolic resources is likely to occur when two persons interact on a regular basis about a symbolic object, and come to a shared acknowledgment of what a object designates (the shared and objective referent) and a mutual acknowledgment of the fact that it has a personal meaning for each of them (within one's internal, embodied representational and emotional world)» (Zittoun, 2006: 190-191).

Nello sviluppo, diversi sono i momenti di trasformazioni di esperienze culturali in risorse simboliche e il bambino deve essere sostenuto in queste progressive acquisizioni di risorse simboliche anche quando cambiano i *partner* interattivi o le situazioni culturali (Heath, 2004; Popadić, 2004). Ciò che rimane, indipendentemente dall'interlocutore, sono le dinamiche semiotiche che rimandano al bambino, come in un circuito a *loop* (Zittoun, 2006), di aver utilizzato le risorse simboliche in maniera adeguata. Ad ogni nuova internalizzazione di dinamiche semiotiche interpersonali corrisponde, dunque, un ampliamento delle capacità del bambino di usare a sua volta le esperienze culturali come risorse simboliche (Vygotskij, 1990), fino a diventare un adulto simbolicamente responsabile. Tale progressivo ampliamento avviene di pari passo con l'acquisizione delle forme di ragionamento richieste per utilizzare in modo adeguato le risorse simboliche ovvero delle capacità associative, metaforiche ed emozionali che saranno in grado di far sì che le risorse simboliche diventino uno strumento per costruire i propri significati (*meaning-making tools*).

In accordo con le premesse di Perret-Clermont (2004), è allora nella capacità di sperimentarsi dal punto di vista interazionale che il bambino prima e l'adolescente poi sono chiamati a prendere parte non solo come parlanti, ma come 'esseri pensanti negli spazi pensanti' (*thinking spaces*). Il pensiero, infatti, soprattutto in adolescenza, si esercita all'interno di attività discorsive collettive che lo permettono e provocano, all'interno di un contesto allargato che lo preveda e lo stimoli attraverso la negoziazione delle identità e dei significati culturali.

¹³³ S.v. par. 1.1.3.2, *supra*.

¹³⁴ S.v. par. 2.3.1, *supra*.

2.4 Famiglie e ‘fare famiglia’ in un’ottica evolutiva

L’obbiettivo della sezione è quello di chiarire anzitutto che cosa intendiamo per famiglie e per interazioni familiari. Nella pletora delle definizioni possibili, infatti, l’approccio culturale-etnometodologico-discorsivo ci aiuterà a chiarire che cosa intendiamo per ‘fare famiglia’ (Aronsson, 2006) come strumento per distinguere le interazioni familiari dalle interazioni sociali più in generale.

Le famiglie, infatti, sono molteplici, sia nelle definizioni sia nelle caratteristiche. Anche se spesso i minori presenti nelle comunità hanno a che fare con famiglie cosiddette multiproblematiche¹³⁵, essi sono costantemente interrogati dalla propria esperienza su che cosa significhi far parte di una ‘famiglia, quali siano, in altri termini, le ‘normali’ interazioni in famiglia. E’ doppiamente utile, quindi, esplicitare gli strumenti con cui cercheremo di analizzare la funzione del ‘fare famiglia’.

Dapprima affronteremo la questione della definizione del fenomeno delle famiglie dal punto di vista della psicologia sociale più tradizionale per poi approdare alle definizioni etno-antropologiche e interazionali.

In un secondo momento, attraverso la funzione primaria del gruppo-famiglia – quella della socializzazione primaria – cercheremo di inserire nel quadro anche i minori e, quindi, le teorie dell’infanzia in famiglia. Con la rassegna sugli studi etnografici, antropologici e psicologici delle interazioni familiari a cena, si vuole, poi, porre al centro la vita quotidiana delle persone in famiglia, questa letteratura è, inoltre, particolarmente preziosa perché ci consentirà di chiarire come ‘si fa famiglia’ nei contesti quotidiani.

2.4.1 Tante famiglie, tante definizioni

Parlare di famiglie e non di famiglia nasce da una scelta precisa. Se la famiglia è di per sé un oggetto di studio ‘sfuggente’ e flessibile a seconda dei mutamenti del mondo sociale, possiamo concordare sul fatto che «non è possibile ricondurre la famiglia a un sistema di relazioni basate su funzioni naturali, riconducibili a un unico modello per tutte le società e tutte le epoche» (Pontecorvo & Arcidiacono, 2007: 10). E’, inoltre, altrettanto vero che la questione non è solo di carattere cross-culturale – centrata ovvero su confronti fra famiglie nelle diverse culture – ma diventa una problematica generale di approccio allo studio della famiglia e di rapporto del ricercatore con la società in cui vive.

Interrogandosi sui diversi tipi di famiglie, Fruggeri (1997: 23-24) sottolinea, infatti, che «gli studi antropologici, storici, demografici e sociologici, ci descrivono dunque una realtà sociale complessa, ma soprattutto costringono i ricercatori a confrontarsi con il seguente interrogativo. Può una comunità scientifica definire il proprio oggetto di studio a prescindere dai processi sociali? In particolare, nella definizione dell’oggetto famiglia, quanto contano il ‘sentirsi famiglia’ da parte delle persone coinvolte e le pratiche sociali che costruiscono e ricostruiscono questo ‘sentirsi famiglia?’».

Sentirsi famiglia, ‘fare famiglia’ – nell’espressione scelta dal contributo – non rappresenta, quindi, solamente un criterio per analizzare realtà ‘altre’ rispetto a quelle *standard* riconosciute come familiari, ma diventa anche uno strumento conoscitivo per interrogarsi sulle pratiche familiari.

Tali considerazioni devono, infatti, tener presente una premessa sugli studi del campo: «la ricerca sulla famiglia, come tutta la ricerca scientifica, è una pratica sociale condotta da soggetti appartenenti ad un determinato contesto culturale e, in quanto tale, essa è anche espressione di ideologie, stereotipi, rappresentazioni sociali e linguaggi costruiti e

¹³⁵ S.v. par. 1.1.3.2, *supra*.

ricostruiti, anche attraverso la ricerca sulla famiglia, in quel contesto» (Fruggeri, 1997: 29). Pertanto, parlare di famiglie¹³⁶ ci sembra più corretto perché apre alla possibilità che ne possano esistere di diverse, basate su diversi criteri. Tale ambito, poi, così come abbiamo analizzato negli studi sulle comunità per minori risente di approcci ideologici tutt'altro che sopiti (Cfr. Finch, 2007; Perlesz *et al.*, 2006).

La scelta, quindi, di parlare di 'fare famiglia' (o di 'sentirsi famiglia', Cfr. Fruggeri, 1997) piuttosto che di 'essere famiglia' o di 'famiglia' nasce proprio da questa considerazione: i gruppi 'fanno famiglia', e di conseguenza lo sono¹³⁷. Alcuni contributi, infatti, esplicitano tale punto di vista, propendendo per una visione di *family as a verb*¹³⁸ (Cfr. Perlesz *et al.*, 2006), mentre altri ne parlano di *family as an adjective*¹³⁹ (Cfr. Finch, 2007).

L'oggetto sociale famiglia (Cfr. Levine, 2008) è, infatti, interessato da nuovi processi sociali 'rivoluzionari' (i.e. 'nuove' famiglie fondate su un patto di orientamento omosessuale, Cfr. Stacey & Biblarz, 2001; Finch, 2007; Levine, 2008), di orientamento, composizione e legami biologici (i.e. famiglie allargate, ricomposte, monoparentali, ecc. Cfr. Finch, 2007).

Parlare di 'fare famiglia' – che, come sostengono alcuni, si apre anche alla possibilità di 'dis-fare famiglia' (Cfr. Bianchi, 2006) o di mostrare 'come si fa famiglia' (Cfr. Finch, 2007) – comporta, quindi, essere interessati alla funzione protettiva ed interattiva del gruppo sociale, ancor prima che della sua composizione e/o dei rapporti di parentela.

Già la Sociologia della Famiglia (Saraceno & Naldini, 2001) problematizza la famiglia come unità, insieme di generazioni, differenze sessuali, età e convivenze¹⁴⁰ che si stanno spostando verso forme sempre più complesse e integrate. Un lavoro pionieristico nel campo è quello sulle pratiche familiari di David Morgan (1996) che spostò l'attenzione dalle strutture parentali alle famiglie intese come insiemi di attività 'familiari' che prendono significato localmente. «Family is a facet of social life, not a social institution, it represents a quality rather than a thing» (Morgan, 1996: 190).

Per questa ragione, le scienze sociali si sono dirette verso l'analisi delle pratiche e *routines* familiari, nel tentativo di comprendere i complessi sistemi di significato che intercorrono nella vita quotidiana delle attività familiari costruite socialmente attraverso il discorso.

La famiglia è stata tradizionalmente studiata con un approccio clinico-relazionale che ha preso in considerazione prima di tutto ruoli, funzioni, relazioni fra le generazioni, costrutti

¹³⁶ Si ricorda, a titolo esemplificativo, che anche nel campo delle politiche sociali ed economiche internazionali la definizione della famiglia è tutt'altro che assodata. Per una disamina delle fasi storiche delle definizioni e dei criteri per stabilire che cosa è una famiglia, s.v. Saraceno & Naldini (2001).

¹³⁷ In tale accezione, consideriamo, infatti l'oggetto del presente contributo, ovvero il 'fare famiglia' nelle comunità per minori.

¹³⁸ Parlare di famiglia come un verbo nasce dalla considerazione che sia necessario nelle scienze sociali contemporanee approcciare l'oggetto da un punto di vista più fluido e complesso. «The phrase 'to do family' or 'doing family' is used (...) to highlight a shift away from a foundational concept of 'the family' where the addition of the definite article 'the' creates more of a sense of the family as a discrete social institution with actual boundaries. In counterpoint to this essentialist notion of 'the family' is the idea of 'family' as a verb rather than a noun, supporting a more fluid, ambiguous and transitional language around family» (Perlesz *et al.*, 2006: 176). Per questa ragione, secondo gli autori, parlare di 'fare famiglia' apre anche a nuove possibilità di considerare i rapporti di terapia familiare attraverso nuovi e più ampi repertori di flessibilità, negoziazione, fluidità e ambiguità (*Ibidem*).

¹³⁹ L'approccio che viene rinominato *family as an adjective* pone attenzione specifica ai fenomeni familiari intesi come pratiche costruttive di creazione identitaria e relazionale (Cfr. Finch, 2007).

¹⁴⁰ A proposito, Saraceno & Naldini (2001: 15) affermano che il criterio del «vivere insieme, sotto lo stesso tetto, costituisce uno degli indicatori più semplici, e insieme più ovvi, della esistenza di una famiglia: la separazione dagli altri rapporti sociali, inclusi quelli di parentela». La sociologia contemporanea, però, contesta che la convivenza sia il criterio più ampio per considerare la composizione familiare, basandosi sulle statistiche demografiche che riportano ampi esempi di *co-parenting* e differenti tipologie di relazioni abitative fra genitori e figli (Cfr. Finch, 2007).

di genitorialità, ecc. (Cfr. Fruggeri, 1997; Scabini, 2003). Fruggeri (1997), partendo dalla considerazione che la definizione dell'oggetto-sociale famiglia è tutto fuorché lineare, parla di diversità e molteplicità e di differenti criteri per poterla analizzare: diacronici e sincronici, livelli individuali, interpersonali e sociali e criteri d'analisi come dimensioni strutturali - interattive e simboliche.

La definizione che Fruggeri fa propria è quella di Kantor e Lehn (1975) che definiscono le famiglie come gruppi primari che soddisfano la maggior parte dei bisogni in modo collettivo e congiunto, che mettono in grado i propri membri di realizzare gli scopi definiti da ciascuno e che non impediscono sistematicamente e costantemente ai propri membri di perseguire bisogni e obiettivi individuali. «L'accento è cioè posto sulla doppia funzione di mantenere una coesione del gruppo e di promuovere l'autonomia dei singoli membri» (Fruggeri, 1997: 35-36). Influenzano quest'obiettivo generale la capacità di negoziare conflitti all'interno del gruppo (Scabini, 1982, 1985), il modo di affrontare i disagi e la modalità del gruppo di utilizzare le proprie risorse.

Caratteristiche delle famiglie sono, quindi: la necessità di perseguire obiettivi sia individuali che collettivi, un'ineguale distribuzione del potere nei suoi membri, la presenza di transizioni specifiche del ciclo di vita (Cfr. Scabini, 2003), l'integrazione dei suoi membri, la stabilità, la crescita dell'unità in relazione ai sistemi individuali e sociali, l'identità familiare (Cfr. Varela, 1979 in Fruggeri, 1997), le relazioni circolari (ogni comportamento influenza e resta influenzato dal comportamento degli altri membri), l'interdipendenza (caratteristica della famiglia come di qualsiasi gruppo sociale), la coesione con l'individualità dei suoi membri, i processi morfostatici e morfogenetici, la presenza di confini, gerarchie e ruoli.

Adottando una prospettiva sistemica, la definizione di famiglia diventa, allora, un sistema di relazioni reciproche che legano i suoi componenti, la cui specificità emerge dalla loro appartenenza. «La sopravvivenza del sistema famiglia è l'esito di due processi intrecciati: quello morfostatico che ne garantisce la continuità e la stabilità nei confronti delle continue variazioni e quello morfogenetico che ne regola le trasformazioni. Morfofasi e morfogenesi sono interconnesse, dal momento che la possibilità per la famiglia di rimanere se stessa è legata alle sue capacità di mutare in relazione ai cambiamenti dei suoi componenti e a quelli che intervengono nell'ambiente in cui è inserita e con cui intrattiene rapporti» (Fruggeri, 1997: 45).

Adottando, poi, una prospettiva che analizza i processi comunicativi, i sistemici analizzano principalmente due livelli: quello dei messaggi denotativi e quello meta-comunicativo. Ciò che distingue famiglie 'normali' da quelle patologiche è il grado di chiarezza che caratterizza la comunicazione fra membri (Cfr. Watzlawick *et al.*, 1967). Le famiglie, in questo approccio, si differenziano a seconda dei seguenti parametri: chiarezza (quanto ci si parla non ambigualmente), continuità tematica (se i componenti della famiglia si attengono allo stesso discorso o se e come lo cambiano), impegno (quanto i membri prendono posizione sugli argomenti e sentimenti reciproci), accordo e disaccordo (quanto i singoli esprimono esplicitamente accordi o disaccordi l'uno con l'altro), intensità emotiva (se le persone mostrano variazioni emotive quando parlano fra di loro), qualità della relazione (se i singoli si comportano amichevolmente o si attaccano fra di loro).

Il noto terapeuta sistemico Salvador Minuchin (1974) parla, poi, di famiglie invischiate (*enmeshed*) e disimpegnate (*disengaged*) e le variabili utilizzate nell'analisi sono i confini dentro la famiglia e con l'esterno e la gerarchia di potere intra-familiare. I confini, poi, sono stati studiati da diversi sistemico-relazionali (Cfr. Asby, 1969; Stierling, 1972; Sluski, 1983 in Fruggeri, 1997) che si sono interrogati sul divario fra dentro e fuori e sulla tendenza dei movimenti centripeti o centrifughi.

Gli studi che si basano sui processi morfostatici, invece, contraddistinguono le famiglie in base al criterio di come esse coniugano le esigenze di coesione gruppale con quelle di autonomia dei membri in una prospettiva di stabilità. Alcuni studiosi hanno privilegiato l'analisi delle modalità interattive, altri quella della struttura. «La classificazione dei gruppi familiari che utilizza come indicatori i modelli di comportamento interpersonale parte dall'ipotesi che nei sistemi familiari tali comportamenti non siano casuali, ma risultino organizzati secondo sequenze ripetitive e prevedibili. (...) E' proprio la regolarità dei comportamenti interpersonali che fa di una famiglia 'quella famiglia'» (Fruggeri, 1997: 47-48).

Bowen (1966) ha poi distinto famiglie indifferenziate e famiglie differenziate a partire dall'analisi delle interazioni, in prospettiva sistemica. Nel primo caso, le sequenze interattive sono ridondanti e impediscono l'espressione della divergenza, mentre nel secondo tipo si tratta di legami in cui i membri, non avendo bisogno di triangolare, riescono ad affrontare il conflitto diretto e risolverlo.

In Italia l'approccio della psicologia sociale è stato sviluppato soprattutto dalla 'ricerca finalizzata sulla famiglia' di Scabini & Donati (1990) che, nel chiaro obiettivo di ricerca-intervento, distinguono il livello individuale, relazionale e transazionale della vita familiare. In questo senso, per gli autori la famiglia si definisce come «un'organizzazione di relazioni primarie fondata sulla differenza di "gender" e su quella tra generazioni e stirpi. Essa ha come obiettivo e progetto intrinseco la generatività» (Scabini, 2003: 204).

Si deve, però, alla psicologia discorsiva e al contributo dell'etnometodologia un modo innovativo di considerare la famiglia: non come un'entità prestabilita con confini precisi, ma come un insieme di interazioni mobili continuamente ri-negoziato di modi possibili di 'fare famiglia' (Ochs & Taylor, 1992; Pontecorvo *et al.*, 2001; Tannen *et al.*, 2007). Sarangi (2006: 403) la definisce, infatti, «a social institution that mediates the individual and the social, with identifiable structures, functions, and hierarchies. In this sense, it is a kind of hinterland that connects the private and the public sphere of any society», mentre Shirley Brice-Heath la paragona a «dip-stick oil check on cars to signal how family lives can be a barometer of social well-being» (Heath, 2006: 206) per rimarcare la doppia valenza pubblica e privata delle interazioni familiari.

Pur nella loro completezza e profondità, gli analisti del discorso convergono, comunque, nell'affermare che «the organization of family interaction remain fuzzy, ambivalent, and complex in nature» (Sarangi, 2006: 404). Inoltre, «what becomes apparent from a sustained engagement with interactional data in the family setting over a period of time is that one cannot generalize about family communicative ecologies beyond the particular» (*Ibidem*).

Nello specifico, una linea di ricerca etnografica sulle famiglie a doppio reddito in Svezia (Aronsson 2004; Aarsand & Aronsson, 2007), Italia (Pontecorvo *et al.*, 2007; Pontecorvo & Arcidiacono, 2007; Giorgi *et al.*, 2009; Padiglione *et al.*, 2009) e Stati Uniti (Tannen & Goodwin, 2006; Ochs & Kremer-Sadlik, 2007) ha portato all'attenzione degli analisti sociali le ermeneutiche quotidiane (*everyday hermeneutics*) che le famiglie utilizzano per risolvere i problemi e negoziare specifiche azioni per differenti attività nella vita quotidiana (Ochs & Shoet, 2006; Sirota, 2004). «A close look at situated family interaction gives us insights into an array of broader socialization practices - ways in which roles and rules, autonomy and authority, intimacy and distance, norms and values are mediated around routines activities. Individual family trajectories reveal that different modes, modalities, and genres of interaction constitute a distinctive argot» (Sarangi, 2006: 404).

Inoltre, l'analisi di diversi sistemi di attività all'interno della vita familiare, come il gioco (Liberati & Fatigante, 2006; Gordon, 2008), lo svolgimento dei compiti (Wingard, 2006), le *routines* prima di andare a dormire (Sirota, 2006), le pratiche di igiene e di pulizia

(Fasulo *et al.*, 2006), il ritorno a casa di uno dei genitori (Kendall, 2006) hanno permesso di ricostruire specifiche pratiche familiari. L'analisi delle attività discorsive, come le direttive (Goodwin M.H., 2006), le argomentazioni (Goodwin C., 2006) e le narrazioni familiari (Blum-Kulka, 1993, 1997; Ochs & Capps, 2001) hanno permesso di ampliare gli ambiti di ricerca 'familiari'.

L'approccio si costituisce ancora una volta attorno alla premessa di un'analisi situata e come un'opzione anti-mentalistica dell'investigazione sulle pratiche umane di interazione. Inoltre, le interazioni familiari sono intese come luoghi di sviluppo delle identità dei singoli membri (Cfr. Pontecorvo & Arcidiacono, 2007), specialmente di quelle dei più piccoli (Liberati & Fatigante, 2006; Arcidiacono, 2007), ma anche degli adulti, come, ad esempio, i padri (Ochs & Taylor, 1996; Arcidiacono *et al.*, 2006; Pontecorvo & Arcidiacono, 2007).

Attraverso l'analisi del discorso in famiglia, quindi, si possono muovere ipotesi sulla costruzione di ruoli di discorso¹⁴¹ dei singoli membri e delle specifiche caratteristiche identitarie. Assumere ruoli in prospettiva discorsiva ha senso solo se questi sono eseguiti pubblicamente e se vengono accettati dai partecipanti all'interazione (Cfr. Edwards, 1993).

La conseguenza epistemologica è, quindi, quella di intendere l'impresa conoscitiva a partire da come gli attori sociali considerano le proprie situate costruzioni linguistiche, le proprie pratiche, termini ed orientamenti (Cfr. Potter, 2005). Va da sé, dunque, che per un'analisi così approfondita le metodologie esplorativo-descrittive sono quelle privilegiate. In particolare, «l'etnografia si muove dal presupposto che le interpretazioni date dagli attori guidino in modo sostanziale la loro azione. Questo non significa ritenere che le interpretazioni siano in grado di spiegare completamente i comportamenti messi in atto, ma che invece possano chiarire qual è il quadro di riferimento entro il quale l'azione si situa e il modo in cui le azioni delle persone saranno comprese e otterranno risposta. L'insieme di queste interpretazioni e il modo in cui costantemente si rafforzano o sono negoziate nell'interazione costituiscono la cultura» (Fasulo, 1997: 191).

Tale analisi è, quindi, esplicitamente anti-individuale; la produzione interattiva è infatti concepita non come un susseguirsi di interventi individuali, ma come la costruzione di un potere conversazionale collettivo all'interno del quale è possibile delineare alleanze e allineamenti (Cfr. Pontecorvo & Arcidiacono, 2007). Con il primo termine si intendono processi di azione solidalmente condotti da due membri e indirizzati verso un terzo, mentre il termine allineamento ha una definizione più complessa (Cfr. Duranti, 1997).

Per Goffman (1959), infatti, l'allineamento (*alignment*) è il tentativo dei partecipanti di fornire una definizione condivisa dell'evento in costruzione sia attraverso le scelte linguistiche legate al contenuto sia tramite segnali informativi del *frame* entro cui inserire il discorso da interpretare. La visione di Candy Goodwin (2006) rimanda a sua volta alla concezione di allineamento come presa di posizione forte rispetto a quanto detto da un altro

¹⁴¹ Parlare di ruoli di discorso in famiglia si contrappone alla descrizione dei ruoli familiari. In particolare, Pontecorvo & Arcidiacono (2009), su sollecito anche di altre pubblicazioni (Ochs & Taylor, 1992; Ochs, 2006), indicano come ruoli discorsivi in famiglia: il protagonista (soggetto dell'argomento di cui si parla), chi introduce l'argomento (il partecipante che fornisce l'argomento di partecipazione) e il destinatario. Accanto a questi ruoli, Ochs & Taylor (1992) hanno individuato nelle narrazioni familiari: il richiedente (colui che elicit la narrazione), il narratore iniziale (colui che produce la prima preposizione della storia narrata), il problematizzatore (colui che caratterizza il protagonista o il narratore di elementi problematici) e il problematizzato (il membro della famiglia investito di aspetti problematici nel corso della narrazione). Questi ruoli, a loro volta, devono essere rimandati alla formulazione generale di Goffman sui ruoli discorsivi nelle conversazioni, in cui si riconoscono l'autore, l'animatore (come risorsa di intersoggettività, s.v. Fasulo, 2007), il destinatario ratificato e quello non ratificato, tra i principali.

parlante. In ogni caso, la definizione di *alignment* rimane uno dei concetti più complessi dell'antropologia linguistica e dell'etnometodologia.

'Fare famiglia' significa allora situare localmente negli scambi della vita quotidiana (con le proprie *routines*, pratiche di socializzazione, ecc.) i diversi modi di posizionare i membri come partecipanti all'interazione. Significa comprendere come si articolano le forme di partecipazione all'interazione e se sono rette da *alignment* e alleanze specifiche; come sono comunicati gli affetti e che lavoro relazionale è in atto nelle pratiche fra adulti e bambini; come sono portate avanti le negoziazioni e i conflitti¹⁴²; come le *routines* interazionali contribuiscono ai movimenti di unione, autonomia/differenziazione, interdipendenza, separazione e riunificazione (Cfr. Aronsson, 2006). Significa, nelle parole di Charles Goodwin (2006), costruire il *local social landscape*, ovvero il quadro di eventi passati, sistemi di attività locali e traiettorie future che, distribuiti nelle interazioni, nel linguaggio e negli artefatti 'familiari' (non ultimo, il lessico) danno forma al 'fare famiglia', una specifica famiglia distinta dalle altre.

2.4.2 I processi di socializzazione in famiglia

I processi di socializzazione sono la funzione centrale di un gruppo primario, come quello della famiglia.

Per quel che concerne la socializzazione familiare, le teorie sociali si sono distinte (Cfr. Pontecorvo *et al.*, 2001) in visioni unidirezionali, bidirezionali e vicendevoli. In questo contributo prenderemo in esame la concezione mutuale di processi di socializzazione per poi aprire un confronto sulla socializzazione linguistica in famiglia (Ochs, 1998; Ochs & Schiefflin, 1984) alla quale dedicheremo particolare attenzione.

Considerare la socializzazione in famiglia come un processo non solo bi-direzionale ma vicendevole significa, in altri termini, pensare che non solo i membri meno competenti vengano socializzati alle norme, ai valori, alle regole ecc., ma anche gli adulti procedano in una socializzazione al proprio ruolo di genitori e di esperti comunicativi (Pontecorvo & Arcidiacono, 2007). Il costrutto della socializzazione in questa accezione si accosta, quindi, all'apprendimento visto come progressivo e attivo coinvolgimento del bambino nello strutturare le attività in linea con il paradigma della partecipazione guidata (Rogoff, 1990), supportato dai membri più competenti, come nello *scaffolding* (Wood *et al.*, 1976). Allo stesso momento, la socializzazione degli adulti può essere intesa un movimento nella partecipazione legittimata alle comunità di pratiche (Lave & Wenger, 1991), dove la legittimazione reciproca nei ruoli di esperti e novizi è un costrutto mobile e sempre negoziato (Wenger, 1998).

La socializzazione come processo, complesso e dinamico, avviene attraverso diversi canali all'interno del contesto familiare, che sono materiali e simbolici allo stesso tempo. Ci si socializza, infatti, attraverso l'uso e la negoziazione continua di una serie di processi, *in primis* il ruolo delle *routines* (Emiliani *et al.*, 2004; Sirota, 2006). Dalle osservazioni approfondite nel contesto familiare, si è, infatti, evinto «the significance of everyday routines as fruitful sites for cultural learning and transmission (Sirota, 2006: 494). Queste possono essere intese come pratiche materiali di mediazione con l'ambiente e come pratiche linguistiche.

¹⁴² In particolare sui conflitti in famiglia Aronsson (2006: 624) afferma: «family life at times involves what I would call micro-dramas, that is, conflicts-across-time that engage one or two family members and that invoke larger issues of relational work (alignments, disalignments and realignments) or the implicit moral order of the community at hand, at the same time they draw on complex conversational resources for contesting opponent versions of what Charles Goodwin refers to as the local social landscape». Per un approfondimento del tema del conflitto nelle interazioni familiari, s.v. Tannen (2006), Goodwin C. (2006) e Arcidiacono (2007).

Ad esempio, la tradizione di ricerca psico-culturale considera la partecipazione dei bambini nelle attività quotidiane come «a critical foundation upon which social relationships and ultimately cultural meaning systems are constructed» (Harkness & Super, 2001: 358). In questo senso, quindi, la partecipazione dei bambini in famiglia diventa un mezzo per partecipare, più in generale, ai processi sociali più in generale. A proposito, infatti, Shirley Brice Heath (2006: 633) afferma: «it is also the case that institutions and organizations manage their daily interactions on the back of certain language forms: direct answers to questions, acknowledgments and adherence to instructions, problem-solving, and narrative accountings. When children have little exposure or accountability for these, their future success as participants in institutions and organizations seem far from assured. (...) As hard as it may seem to believe in post-industrial societies of the global economy, nothing matter more for the multiple roles that children can someday play in the 'voices of the mind' they internalize and the performance they practice in early family interactions».

La famiglia è, quindi, intesa come la prima arena di partecipazione sociale, di sperimentazione delle proprie competenze di membro competente della società più in generale, di gestione della propria 'voce della mente' (Heath, 2006) e, non ultimo, di acquisizione delle competenze linguistiche della comunità di appartenenza.

La teoria della *language socialization* (Ochs, 1988; Ochs & Schefflin, 1984; Ochs, 2006) concentra il suo sguardo su come le interazioni quotidiane sono organizzate, strutturate, costituiscono opportunità comunicative e risorse per l'apprendimento «into consesually organized ways of being, doing, thinking, and feeling in the world-at-large» (Sirota, 2006: 494). In questo senso, quindi, la socializzazione è intesa come un processo che dura tutta la vita e dove i membri meno competenti e gli esperti contribuiscono a creare e trasformare le proprie strutture di conoscenza e competenze in modo collaborativo (Cfr. Pontecorvo *et al.*, 2001). E', inoltre, una visione mutuale del processo di socializzazione perché «caregivers may be socialized by the children they are socializing» (Ochs, 1988: 224).

Nell'analizzare il principale *medium* di sviluppo delle competenze socio-culturali e il principale strumento di socializzazione, ovvero il *talk-in-interaction* (Cfr. Pontecorvo *et al.*, 2001), il paradigma si concentra anche sul ruolo delle *routines* interattive e su quello della narrazione.

Le prime, che si distinguono per la loro predittività sequenziale, sono arene nelle quali gli interlocutori si mettono linguisticamente alla prova per cercare il proprio spazio; nello stesso tempo, le *routines* in quanto relativamente predittibili, offrono il terreno dove il novizio può interpretare e attraverso il quale può orientarsi su attività culturalmente salienti. I novizi, infatti, imparano a «parlare e fare azioni in modi sensibili al contesto» (Ochs, 1986: 3). Tale affermazione rimanda, di per sé, alle teorie dell'indessicabilità¹⁴³ in antropologia linguistica, all'etnometodologia di Garfinkel (1967), al concetto di *framework* di Goffman e al rapporto fra linguaggio e contesto in Heritage (1985), fra gli altri.

In generale, il ruolo del bambino nei processi di socializzazione *al* e *attraverso il* linguaggio è inteso come attivo e generativo. Gli adulti attraverso un utilizzo specifico del *medium* linguistico sono in grado di svelare quale teoria del bambino e dello sviluppo giace dietro le proprie parole e il proprio registro linguistico. Ochs & Schiefflin (1984) hanno, infatti, dimostrato che il tipo di linguaggio utilizzato dagli adulti nei confronti dei piccoli si differenziava in «caregivers who tend to adapt the child to the situation or adapt the situation to the child» (*Ibidem.* 305). Si può concludere, quindi, che le differenze culturali si basano

¹⁴³ L'indessicabilità è definita come «la proprietà di alcuni segni linguistici di dipendere per la loro interpretazione (codifica e decodifica) dal *contesto*» (Duranti, 2003: 57).

anche sul concetto di bambino: «one way in which culture differ is the extent to which adults formulate language to reflect the perspective of the child» (Kendall, 2006: 413).

L'analisi delle *routines* interattive è poi presa in considerazione anche dall'analisi conversazionale (Sacks *et al.*, 1974; Sacks, 1992) che le intende come costruzioni collaborative dei partecipanti che emergono sulla base del principio fondamentale della regolazione della comunicazione, l'alternanza dei turni. «Hence, communicative routines – though which novices come to apprehend and master culturally resonant styles of speaking and relating – also play a vital role as locally generates, locally accountable components of situated activity systems. (...) In this sense, as conversational analysts have noted, routines are achievements that constitute social actions, developing 'out of structured set of alternative course or directions which the talk and the interaction can take' (Schegloff, 1986: 114, cit. in Sirota, 2006). From this vantage point, routines comprise and evolving series of conversational moves, each offering a context for production and interpretation of the utterance to follow, which – in its own turn – generates a newly refashioned field for subsequent engagement. A modes of action and productive avenues for socializing styles of speaking and interacting, everyday routines provide a window for examining and revealing the on-the-ground workings of culture instances in small moments of interpersonal contact» (Sirota, 2006: 495).

Come veicoli socializzanti, le narrazioni rivelano il proprio ruolo fondamentale, sia nella prospettiva linguistica (Ochs & Capps, 2001) sia in quella pragmatica (Duranti, 2003) e sociologica (Poggio, 2004). Innanzitutto, esse forniscono senso agli eventi del mondo e in secondo luogo, servono a costruire un orizzonte morale di riferimento stabile per le condotte dei membri della famiglia.

Si tratta, quindi, di un processo continuo, nel quale le narrazioni costruiscono la famiglia, la tengono unita attorno ai miti, alle leggende, alle storie fondative; il gruppo-famiglia, a sua volta, costruisce narrazioni e, attraverso di esse, forma le plurime identità dei suoi membri, o i diversi Sé (Cfr. Scabini, 2003).

Come sostengono Ochs & Taylor (1992), inoltre, il coinvolgimento narrativo è un marchio di appartenenza alla famiglia e riveste il valore di un'attività politica (Cfr. Jackson, 2002). Se si fa parte del processo narrativo, nel quale ogni racconto non è mai interamente dovuto ad un solo membro, ma diventa un'opera collettiva, allora si ha il diritto, narrativamente sancito, al proprio posto nel mondo familiare.

Le narrazioni in famiglia hanno anche la funzione di creare una memoria collettiva che, con le sue funzioni formative di trasmissione culturale, auto-riconoscimento, attualizzazione del ricordo e riflessione, è necessaria per ricordare da dove si viene e dove si vuole proseguire insieme. Inoltre, le narrazioni familiari sono pratiche di controllo, di definizione dei ruoli e dei generi e di potere, più in generale. Non si tratta solamente di una funzione di mantenimento delle cultura familiare, ma, più in generale, di imporre e accreditare una visione del mondo e un *corpus* di regole e prescrizioni implicite ed esplicite che dettano il codice di comportamento: «definiscono ad esempio il *timing* delle scelte (quando fidanzarsi, sposarsi, avere figli, ecc.), attribuiscono ruoli e competenze specifiche ai diversi membri (basate prevalentemente sull'asse generazionale e su quello sessuale) stabilendone i modelli relazionali e i rapporti gerarchici, danno indicazioni su come comportarsi in situazioni specifiche (la nascita di un figlio, l'insorgere di una malattia, il verificarsi di un evento luttuoso, ecc.)» (Poggio, 2004, 70).

2.4.3 Le interazioni familiari a cena: uno sguardo situato

La scelta del pasto come *focus* dell'analisi dei ricercatori sociali nasce dalla convinzione che si tratti di un luogo di socializzazione per eccellenza, almeno nelle culture occidentali finora

maggiormente studiate (Cfr. Ochs & Taylor, 1992; Arcidiacono & Pontecorvo, 2004; Pontecorvo & Arcidiacono, 2007).

Tale *locus*, infatti, appare centrale per l'analisi di una serie di aspetti precisi delle pratiche di socializzazione. Nel suo distribuire ruoli all'interno del *family talk*, il pasto rappresenta un luogo primario della costruzione dell'identità dei membri familiari: «l'identità che ognuno si costruisce all'interno della propria famiglia è rappresentata dal ruolo che interpreta e che allo stesso tempo gli è attribuito dagli altri, ruolo che si definisce e si esprime anche negli scambi conversazionali, attraverso il continuo posizionamento nei rapporti interpersonali tra i partecipanti» (Pontecorvo & Arcidiacono, 2007: 18). Tali ruoli, mobili e interscambiabili, servono a costruire nel tempo la morfologia della famiglia, intesa come gruppo che socializza e prolematizza il mondo e i membri sociali (Cfr. Ochs & Taylor, 1992; Ochs & Capps, 2001; Arcidiacono *et al.*, 2006; Pontecorvo & Arcidiacono, 2007).

Si parla, in altri termini, di distribuzione di ruoli, di costruzione di alleanze e problematizzazioni, ovvero di potere conversazionale che caratterizza il *family talk* come retorica intessuta di movimenti di potere e attribuzione di status (Cfr. Billig, 1987).

La cena costituisce poi indubbiamente un sito di costruzione della moralità (Sterponi, 2003; Ochs & Kremer-Sadlik, 2007), intesa non come cognizione decontestualizzata a priori (tipica delle teorie di Gilligan), ma come processo sociale continuamente negoziato nelle pratiche quotidiane (Cfr. Goodwin, 2002, 2006; Stokoe & Edwards, 2004; Kremer-Sadlik, 2009). I comportamenti morali socializzano al rapporto con l'autorità, al rispetto delle regole (Cfr. Garfinkel, 1967; Bernstein, 1971; Wootton, 1986), all'educazione (Cfr. Snow, 1990; Blum-Kulka, 1990, 1993), alle punizioni per le trasgressioni, alle scuse, ecc. che costituiscono il *corpus* morale della famiglia e della società di appartenenza. Inoltre, la moralità, nel produrre una comprensione locale del mondo, socializza alla cultura nel senso che forma i membri a comportarsi in un certo modo a tavola, instillando quel senso locale di convivialità culturalmente situato (Cfr. Ochs & Shohet, 2006).

Non si tratta, infatti, di forgiare solamente il modo di rapportarsi al cibo (altro filone della ricerca sociale, Cfr. Blum-Kulka, 1994; Ochs *et al.*, 1996) o di comportarsi (mealtime compartment, cfr. Ochs & Shohet, 2006) ma di formare un ordine sociale più ampio. «As vehicles, mealtimes constitute universal occasions for members not only to engage in the activities of feeding and eating, but also to forge relationships that reinforce or modify the social order. In addition, mealtimes facilitate the social construction of knowledge and moral perspectives through communicative practices that characterize these occasions. Yet mealtimes are also objects of cultural import in themselves. (...) Mealtimes vary within and across social groups in relation to participation, setting, duration, meal items, meal sequence, and attributed significance» (Ochs & Shohet, 2006: 36). Si può, quindi, affermare che la cena come pasto oltre a essere un 'contenitore' e veicolo culturale è anche un sistema di attribuzione di significati molto precisi, con regole e modi di intendere comportamenti o oggetti specifici¹⁴⁴. «Meals are cultural sites where members of different generations and genders come to learn, reinforce, undermine, or transform each other's ways of acting, thinking, and feeling in the world, sometimes through cajoling, begging, probing, praising, bargaining, directing, ignoring, or otherwise interacting with one another in the course of nourishing one's body. These practices orient children both to mealtime compartment and

¹⁴⁴ Ochs & Shohet (2006), ad esempio, citano i confini dell'evento-cena come culturalmente specifici. Riconstrandolo che in molte comunità il pasto ha inizio solamente quando tutti iniziano a mangiare, nelle società occidentali in particolare la cena rappresenta storicamente il momento di riunione familiare per eccellenza. Il confine che stabilisce l'inizio della cena è, per esempio, il gesto di sedersi a tavola e di iniziare a mangiare. Violare questo comportamento significa incappare in un rimprovero collettivo.

to more encompassing dispositions expected of socially differentiated members» (Ochs & Shohet, 2006: 47).

Rispetto al 'fare famiglia' che rappresenta il *focus* dell'analisi della sezione, consideriamo, dunque, il discorso a cena come un «lucrative site for the study of family discourse» (Kendall, 2006: 412), perché costituisce un sito importante per la costruzione di specifiche pratiche di socializzazione socio-culturale.

Come nota Kendall (2007), sono principalmente tre le maniere in cui sono state studiate le interazioni delle famiglie a cena attraverso il metodo etnografico. Una tradizione, condivisa da diversi gruppi di ricerca europei (quello di Clotilde Pontecorvo all'Università La Sapienza di Roma e quello di Karin Aronsson dell'Università di Linköping, Svezia) e da quello di Elinor Ochs della UCLA (USA), hanno privilegiato lo studio delle famiglie a cena attraverso la video-registrazione da parte delle famiglie stesse. Un secondo gruppo, che fa capo a Deborah Tannen dell'Università di Georgetown (USA), ha scelto di fornire un audio-registratore ai diversi membri familiari con il quale essi potevano registrare i diversi momenti familiari durante l'arco di diverse giornate; tale analisi, quindi, non ha focalizzato la propria attenzione solo sulle interazioni a cena¹⁴⁵. Un terzo gruppo di ricercatori, infine, che si riferiscono a Shoshana Blum-Kulka dell'Università di Gerusalemme e che si ispirano ad una ricerca cross-culturalmente orientata, hanno audio-registrato alcune cene in famiglia durante le quali era anche presente un ricercatore.

Questi studi hanno ora posto attenzione alle tipologie di *footing*¹⁴⁶ (Goffman, 1979, 1981) messi in atto nei discorsi a tavola¹⁴⁷ (Cfr. Kendall, 2006), ora ai *frames* attivati¹⁴⁸ (Cfr. Kendall, 2006; Gordon, 2006, 2008). L'analisi linguistica degli interventi dei genitori a tavola ha poi individuato usi specifici del discorso a cena, che Blum-Kulka (1997) ha sistematizzato in *instrumental talk* (legato alla gestione materiale del pasto), *sociable talk* (il parlare come fine a se stesso) e *socializing talk* (ingiunzioni su come si parla e ci si comporta a tavola, molto simile al *teacher's talk*).

¹⁴⁵ Tale gruppo di ricerca si è concentrato, inoltre, sulle dinamiche di solidarietà e potere, *gender* e negoziazione delle identità e dei valori familiari rilevabili all'interno delle attività discorsive di alcune famiglie americane (Cfr. Tannen *et al.*, 2007).

¹⁴⁶ Per *footing* Goffman intende: «alignment we take up to ourselves and the other presents as expressed in the way we manage the production or reception of an utterance» (Goffman, 1981: 128). Si intende, quindi, la capacità di allineamento come definizione condivisa delle attività possibili.

¹⁴⁷ Secondo Kendall (2006), in relazione agli studi di Blum-Kulka (1997), si possono individuare diverse tipologie di *footing* attivati nelle cene in famiglia e negli *homecoming* (cioè, quando uno dei due genitori torna a casa dal lavoro). Questi sono: *child-centered* (partecipanti ratificati tutti i membri della famiglia), dove la comunicazione ha come oggetto centrale di attenzione il bambino, *family-centered* (partecipanti ratificati tutti i membri della famiglia), dove l'intersoggettività si costruisce attorno ad un discorso familiare, *couple-centered* (partecipanti ratificati marito e moglie), quando la comunicazione avviene e riguarda la relazione fra marito e moglie e genitore e figlio (partecipanti ratificati genitore-bambino), quando la comunicazione ha come oggetto la relazione di uno dei due genitori con il figlio. Rispetto al *child-centered footing*, Blum-Kulka (1997) sostiene che è uno dei modi per aiutare il bambino ad acquisire le abilità pragmatiche e a prestare attenzione da parte degli adulti ai bisogni alimentari e conversazionali del bambino.

¹⁴⁸ Diversi *frames* linguistici sono attivati nelle cene in famiglia e nell'*homecoming* secondo Kendall, 2006. Si tratta del *sociable frame* (simile al *news-telling frame* di Blum-Kulka, 1997), il *managerial frame* (che consiste nella gestione di altri eventi contemporanei alla cena), il *caregiving frame* (centrato sull'accudimento dei piccoli) e il *dinner frame* (organizzato sulla gestione strumentale dell'evento-cena). Blum-Kulka (1997) ha poi individuato *frames* situazionali legati ai temi di discussione nelle cene in famiglia. Questi sono l'*instrumental dinner-as-business-frame* (dove l'attenzione è concentrata sulla preparazione e il servizio del cibo), il *family-focused news-telling frame*, dove l'attenzione condivisa è centrata sulle più recenti notizie dei membri familiari e il *world-focused frame of non-immediate concern*, dove il tema è legato alla discussione collegiale sugli eventi recenti, passati o futuri del mondo.

Da queste ricerche emerge come le madri performino più spesso *dinner-related* e *sociable talk*, funzioni facilitanti a tavola, servendosi come ‘registe’ dell’attività del pasto in termini di *providing-food function* (Feiring adn Lewis, 1987, cit. in Blum-Kulka, 1997) e *social function*: parlano di più, viene loro rivolta la parola più spesso rispetto ai padri e mantengono una connessione fra padri e figli facilitando lo scambio di informazioni fra membri della famiglia. A proposito, lo studio di Ochs & Taylor (1992) su quello che Blum-Kulka (1997) ha chiamato *news-telling fram*¹⁴⁹, riporta delle funzioni delle madri di *narrative introducer*, che iniziano la narrazione di un evento che riguarda un membro familiare (solitamente uno dei figli) che ne elicitano la narrazione da parte del figlio stesso. Il destinatario (*addressee* o *recipient*) di queste narrazioni è solitamente il padre, che reagisce conquistandosi il ruolo di problematizzatore verso il figlio.

Oltre ai ruoli familiari, sono stati anche studiati gli stili parentali nella comunicazione in famiglia (Hassan, 1992) che, anche se non sono ancora stati investigati in maniera specifica nell’ambito delle cene in famiglia, ben si possono applicare alla nostra rassegna, introducendo anche i legami fra tipologie di linguaggio e classe sociale (Cfr. Bernstein, 1971; Heath, 1983, 1986; Miller, 1986). Inoltre, l’analisi dei ruoli familiari permette di comprendere, ad esempio, la posizione dei membri nei sottosistemi familiari, con la figura ‘critica’ del padre che da alcune ricerche emerge come ‘adulto’ oppure come ‘terzo figlio’ (Cfr. Arcidiacono *et al.*, 2006; Giorgi *et al.*, 2009).

Secondo Tannen (2006), inoltre, che predilige il dinamico *linguaging* a linguaggio¹⁵⁰ (Cfr. Becker, 1995), si individuano tre principali funzioni dell’attività discorsiva a tavola in famiglia. Si tratta, infatti, della funzione di *recycling* (a topic that arose in one conversation is discussed again in a later conversation», Tannen, 2006: 601), *reframing* («a change in what the discussion is about», Tannen, 2006: 601) e *rekeying* («a change in the tone or tenor of an interaction. A rekeying occurs when the speakers' tone of voice, amplitude, lexical emphasis, rhythm, intonation contours, or other qualities of speech indicates a change in emotional stance», Tannen, 2006: 601).

Per quel che riguarda, invece, la costruzione delle culture familiari, alcuni contributi ci permettono di focalizzare l’attenzione sulla gestione dell’*agency* (Sirota, 2006; Fatigante & Padiglione, 2009; Giorgi *et al.*, 2009) e sull’iscrizione delle pratiche interattive all’interno di una ‘storia conversazionale’ (Arcidiacono, 2007). Dall’analisi dell’uso del marcatore ‘noi’ come mitigatore dell’impatto di una richiesta specifica (Sirota, 2006) e come veicolo di un’agentività diffusa, all’investigazione di cosa costituisce le culture familiari come *intimate cultures*¹⁵¹ (Cfr. Fatigante & Padiglione, 2009).

¹⁴⁹ In questo specifico *frame*, Kendall (2006) riporta tre principali costruzioni della situazione interattiva: lo *show & tell*, dove un genitore dirige il bambino a dire o fare delle cose verso l’altro genitore che diventa o verso un pubblico specifico; il *triadic exchange* (Cfr. Kang, 1998 in Kendall, 2006) nel quale un partecipante esplicitamente parla ad un membro-mediatore (*mediating addressee*) per dire cose a un’altra persona presente ma non esplicitamente indirizzata (*target*); il *ventriloquizing*: (Tannen *et al.*, 2007: 400), inteso come «a discursive strategy by which family members, in communicating with each other, speak through non-verbal third parties –preverbal children or pets» (*Ibidem*).

¹⁵⁰ Secondo l’autrice, il termine *linguaging*, infatti, offre una via più dinamica per comprendere che l’attività linguistica è influenzata dal contesto di produzione.

¹⁵¹ Per *intimate culture* si intende «la costellazione di pratiche, rituali, significati, persone, dotata di unicità, che agisce da filtro tra le formazioni culturali ‘più ampie’ (scuola, lavoro, economia, politica, etc) e il bambino in fase di sviluppo. Una delle dimensioni che compongono questa visione dell’intimate culture familiare è rappresentata dalle pratiche discorsive e dalla *routines* quotidiane ben documentate dagli studi relativi alla socializzazione linguistica dei bambini in famiglia» (Fatigante & Padiglione, 2009: 208).

2.5 Obiettivi teorici della ricerca

In questa sezione, desideriamo porre le conclusioni a cui porta l'approccio teorico scelto, specificando, di conseguenza, quali sono gli obiettivi dell'analisi delle comunità per minori indagate.

Come organizzazioni¹⁵², considerare le comunità per minori come comunità di pratiche (Lave & Wenger, 1991) riporta in primo piano la centralità delle attività organizzative ed educative che costituiscono l'impresa comune e l'impegno reciproco degli attori organizzativi coinvolti. Si tratta, quindi, di contesti produttori di sistemi di significato a sé (con propri strumenti, linguaggi, convenzioni, regole, ecc.) che per essere compresi hanno bisogno di una ricerca situata. L'interazione con i diversi nodi del lavoro di rete, significa poi farsi carico della complessità delle relazioni che ogni comunità intrattiene nel e per il suo funzionamento.

Prendere in considerazione in maniera complessiva e situata tutti i livelli su cui opera una comunità, riteniamo possa contribuire da una parte a chiarire agli attori organizzativi i profili dell'organizzazione di cui fanno parte e, dall'altra, di comprendere perché queste organizzazioni hanno così difficoltà ad evolversi.

Come produttrici di una realtà sociale attraverso le pratiche discorsive, le comunità per minori sono allora contesti fortemente responsabili della costruzione di orizzonti di senso per i ragazzi accolti, che vivono l'esperienza residenziale come un fatto di per sé critico. Considerarle comunità di pratiche significa, così, porre l'accento sulla presenza di attive partecipazioni e impegni condivisi verso il gruppo stesso, pena il disfacimento del progetto. Quali sono, quindi, gli obiettivi condivisi e reciproci delle comunità per minori prese in esame? Attraverso quali pratiche discorsive e materiali sono in grado di sostenere la propria esistenza e far partecipare attivamente i ragazzi nell'evoluzione delle prospettive di senso?

Come gruppo primario, l'analisi della costruzione discorsiva di uno spazio di pensiero per i ragazzi e l'approfondimento del ruolo delle interazioni sociali portano a considerare le comunità per minori come risorse per lo sviluppo, anziché contesti di deprivazione (Emiliani, 2004). Concentrarci, infatti, sulla possibilità che le comunità possano essere intese come *thinking spaces* (Cfr. Perret-Clermont, 2004) significa indagare se esse siano in grado di permettere ai minori, attraverso la discussione, di creare e negoziare appartenenze, identità, ruoli, apprendendo a 'pensare perché si parla' insieme.

Un secondo obiettivo della ricerca è, quindi, di comprendere se le comunità per minori possono essere, soprattutto per gli adolescenti 'in transizione' (Confalonieri, Scaratti, 2000; Zittoun, 2006), spazi di pensiero, di elaborazione creativa della propria storia e dei sistemi di significato condivisi. Per costruire la propria narrazione, un adolescente ha specialmente bisogno di spazi di vita adeguati che gli offrano mezzi discorsivi, interlocutori stabili e significativi nonché regole del gioco che gli garantiscano quella sicurezza e stabilità necessarie a crescere, non solo all'interno dell'ambiente familiare, ma in tutte quelle esperienze quotidiane, con adulti e coetanei. Sono le comunità per minori in grado di affrontare questo compito evolutivo? E se sì, come costruiscono, permettono e negoziano la partecipazione alle interazioni discorsive?

Nell'analisi del 'fare famiglia', poi, l'obiettivo che ci poniamo è quello di comprendere se le comunità per minori costruiscono, socializzano i propri membri e creano

¹⁵² Il contributo di Bastianoni (2000), infatti, pur condividendo l'influenza dell'impianto culturale e vygostskiano al fenomeno, non ha sviluppato un approccio organizzativo. Le comunità, infatti, sono state analizzate come contesti educativi. Non solo, gli studi organizzativi sulle comunità difettano di quell'errore teorico di un pragmatismo eccessivo (Berridge, 2007) che va sotto il nome di approcci *empirically-driven*.

discorsivamente contesti di cura e affetto, discussione, identità e moralità. Come dimostrano gli studi sulle *routines* quotidiane familiari, un assetto comunicativo chiaro e definito (Emiliani *et al.*, 2004) aiuta uno sviluppo, anche discorsivo, ‘sicuro’. Al contrario, la ricerca sul fenomeno dei minori istituzionalizzati riporta che la mancanza di una figura stabile e di interazioni prevedibili per interpretare la realtà viene a compromettere la capacità di costruirsi un universo di significato ricorrente e prevedibile, che consenta una comunicazione efficace con gli altri interlocutori.

Sono, dunque, le interazioni in comunità capaci di porsi come produttrici di quel *continuum* di vita sociale e familiare che serve ai minori per crescere in sicurezza? Sanno porsi come luogo di narrazioni comunitarie? Sanno provvedere a quel calore affettivo e a quello sviluppo cognitivo (Perret-Clermont, 2004) di cui i ragazzi hanno bisogno per crescere e per trovare il proprio posto nelle narrazioni situate? Sono in grado di contribuire a produrre e negoziare sistemi e risorse simboliche che vadano oltre il ‘passaggio’ del ragazzo in comunità?

In questo modo comprenderemo come le comunità riproducono quel mandato istituzionale familiare (art. 3, Legge 149/2001) attraverso specifiche pratiche ed etno-teorie di famiglia, sviluppo del minore in difficoltà. In altri termini, saremo, dunque, in grado di svelare quali teorie della famiglia, dello sviluppo, della socializzazione e, infine, della comunità sono insite nelle azioni della vita quotidiana analizzate.

Tali obiettivi teorici rispondono ad uno scopo più generale, che è quello di contribuire al dibattito nazionale ed internazionale sui nuovi criteri di valutazione delle comunità. Se, infatti, dal punto di vista degli indicatori della qualità dell’accoglienza, molti sono stati i tentativi di produrre bozze comuni per un intervento più professionale, sono invece scarsi i tentativi di indagare le comunità come contesti di interazione sociale.

I principali interrogativi ai quali si cercherà di rispondere con questa ricerca possono essere sintetizzati come segue:

- a) quali sono le pratiche organizzative specifiche delle comunità per minori?
- b) quali sono le pratiche interattive e quali le sue specificità?
- c) quali le pratiche di ‘fare famiglia’?
- d) quali le possibilità di sviluppo, i criteri di benessere, le possibilità di miglioramento in una prospettiva di ricerca-azione?
- e) quali gli indicatori di sviluppo che possano orientare le istituzioni verso criteri qualitativi del benessere in comunità per minori?

2.6 Verso una metodologia teoricamente ‘situata’

Nell’affrontare tale impresa, desideriamo rimarcare come l’insieme delle teorie scelte guidino in modo consapevole l’utilizzo di un *corpus* metodologico preciso. Tale premessa ci pare, infatti, doverosa perché si pone come controcorrente rispetto alle ricerche sulle comunità per minori definite in più sedi come *empirically-driven*.

Coerentemente con le prospettive epistemologiche e teoriche ampiamente esposte, questa ricerca adotterà una metodologia etnografica che, attraverso un approccio ‘emico’ (Pike 1971) si focalizzerà sulla descrizione della specificità dei tre contesti, utilizzando le teorie di *meaning-making theories* proprie degli attori sociali coinvolti.

Uno degli scopi metodologici di questa ricerca è, infatti, quello di svincolarsi dai tradizionali modi di indagare i processi sociali in comunità per minori, con un’ottica non più individualistica e centrata sul minore. Abbracciando una definizione di comunità per minori come comunità di pratiche e di gruppo primario impegnato a ‘fare famiglia’, intendiamo, quindi, proporre un’analisi psico-sociale che si distingui dalla tradizionale letteratura.

Una ricerca così definita va da sé che si incastrona in un approccio metodologico dove:

- 1) il disegno dello studio è di tipo naturalistico: la raccolta dei dati pertanto avviene nelle comunità scelte e con gli attori sociali che hanno accettato consensualmente di partecipare alla ricerca;
- 2) il numero dei partecipanti è ridotto: le comunità investigate sono tre e i partecipanti complessivamente sono una cinquantina, tenendo in considerazione che alcune persone si sono avvicinate nel corso del tempo;
- 3) le ipotesi di partenza sono di tipo esplorativo: non si vuole cercare una conferma di ipotesi pre-formulate, ma esplorare le realtà sociali indagate attraverso un'analisi trasversale;
- 4) non ci sono pretese di generalizzabilità dei risultati: ciò che emerge da questa analisi riguarda le tre comunità; nonostante questo, tale lettura è in grado di rimandare alcune indicazioni operative generali utili a diversi interlocutori;
- 5) i dati utilizzati sono 'non strutturati' rispetto alla produzione di interpretazioni esplicite: per la loro stessa natura mobile, i dati discorsivi che verranno presentati si aprono a molteplici interpretazioni; lo sforzo di questo contributo rimane quello di organizzare una presentazione coerente dei risultati ottenuti, aperta al confronto.

Per tutte le ragioni esposte, il capitolo metodologico non presenterà solamente le scelte effettuate, ma le calerà nei contesti d'indagine, attraverso un approccio riflessivo (Mantovani, 2008b) in questa sede imprescindibile.

**PARTE II:
LA RICERCA**

CAPITOLO 3: IMPIANTO METODOLOGICO

*La scelta di una parola è
già un processo metodologico.*

Lev S. Vygotskij, 1934

3.1 Introduzione

Come ha iniziato a sostenere recentemente la letteratura (Gobo, 2001; Bruni, 2003; Zucchermaglio & Alby, 2005), la fase della negoziazione della ricerca contiene aspetti indicativi e delicati che, anche se per lungo tempo trascurati, possono chiarire aspetti specifici del contesto ‘costringendoci’ a prendere in considerazione il punto di vista dei partecipanti e delle istituzioni coinvolte. Come sostiene Gobo (2001: 91) «un manuale di metodologia non è in grado di descrivere l'ampia fenomenologia delle strategie di accesso al campo. Esse mutano in funzione delle caratteristiche dell'organizzazione (...), quali il tipo di organizzazione (azienda o istituzione), le sue dimensioni (grande, media, piccola, piccolissima) e gli obiettivi della ricerca. Le strategie sono quindi anche il frutto contingente di indagine e della creatività del ricercatore».

In questa sezione, vogliamo, quindi, proporre tutti i passaggi dell'etnografia organizzativa che è stata realizzata per proporre una ri-costruzione critica e riflessiva dei passi compiuti, delle difficoltà incontrate, dei momenti di discussione collettiva sui dati e delle analisi del materiale raccolto. Ogni *step*, infatti, ha coinvolto diversi attori sociali: dalla scelta delle tre comunità con il Comune di Roma e con una rilevante associazione del settore all'interazione quotidiana con i ragazzi, gli operatori, i volontari, ecc.

Si vuole ricordare che questo progetto è l'unico – sia nazionalmente che internazionalmente – che comprende video-registrazioni di interazioni quotidiane in comunità per minori¹⁵³. Pertanto, anche per chiarire come si è arrivati a quest'ultima innovativa fase, occorre seguire e commentare il viaggio intrapreso insieme agli attori sociali.

Riteniamo, infatti, che è proprio grazie alla particolare cura dedicata alla fase della negoziazione della ricerca, che siamo arrivati a co-costruire le video-riprese, attingendo al repertorio interpretativo delle comunità in esame e costruendo insieme il senso della ricerca. Si può dire, infatti, che la ricerca ha preso corpo con e attraverso il dialogo costante e critico con tutti gli attori organizzativi: con i ragazzi il discorso è stato fitto di sguardi, domande e confidenze, con gli operatori si è costruito un significato professionale della ricerca, che potesse coinvolgerli in maniera profonda, con le altre figure presenti nelle comunità (volontari, amici della comunità, parenti, ecc.) il lavoro è stato meno specifico, ma ugualmente pregnante.

Nel prendere in considerazione il percorso della ricerca, forniremo alcuni punti di vista specifici degli operatori, utilizzando le loro parole attraverso brevi estratti discorsivi; riteniamo, infatti, che questa operazione sia preziosa per situare ‘meglio’ la ricerca e dar voce alle diverse persone che vi hanno partecipato.

L'identità di ogni attore organizzativo è stata cambiata attraverso l'uso di uno pseudonimo; tale pratica, concordata dalla ricercatrice con ogni persona intervistata e

¹⁵³ Le ricerche che hanno investigato le interazioni quotidiane in comunità per minori si sono concentrate principalmente su resoconti ed osservazioni etnografiche (Emond, 2003; Pöso, 2004; Toguchi-Swartz, 2005; Green, 2005; Barter, 2006; Törrönen, 2006; Renold *et al.*, 2008), interviste a adulti e minori, raccolta di documentazione ambientale, ecc. La presente ricerca, invece, è l'unico esempio internazionale a nostra conoscenza di ricerca etnografica con materiale videoregistrato (e mostrato) di vita quotidiana in una comunità per minori.

coinvolta nella ricerca¹⁵⁴, è stata scelta soprattutto per tutelare e rendere irricognoscibile l'identità dei minori. La pratica del conferire un pseudonimo agli attori sociali coinvolti (Guenther, 2009) è, quindi, frutto di una scelta pensata, anche morale (Cfr. Bhattacharya, 2003). In questo senso, sono 'loro' a dare senso, a chiedere di essere protetti – ma non nascosti –, a chiedere di essere presi in considerazione senza esporsi con volti e nomi, che peraltro nulla aggiungerebbero alla ricerca nella sua completezza. In altri termini, la scelta di parlare con 'loro' e 'attraverso' di loro, pur cambiando i veri nomi, risponde al principio di interrogarci costantemente su chi è l' "altro" (Cfr. Mantovani, 2010).

Cercheremo, infine, di non tralasciare la voce della ricercatrice, la 'mia' voce¹⁵⁵, che, in un approccio riflessivo (Clifford & Marcus, 1986), è bene sfruttare per costruire un'epistemologia dell'osservazione coerentemente fondata.

Tale riflessione parte dalla considerazione, qui condivisa, che, come sostiene Tota (1998, cit. in Bruni, 2003) scrivere è un'attività politica di costruzione del senso. «Una posizione riflessiva, infatti, costringe a prendere coscienza del fatto che, quando si scrive, non si scrive mai da una posizione neutra rivolgendosi a un pubblico neutro. (...) L'etica e la politica dell'etnografia organizzativa consistono allora nel chiedersi quali forme di sapere e quale modello di scienza si vadano e legittimare con il proprio testo e la propria ricerca: a quali soggetti si dia voce e quali si riducano in silenzio; quali processi vengano portati alla ribalta e quali altri oscurati» (Bruni, 2003: 119-120).

In questo senso, dunque, rivendichiamo l'*accountability* di dar voce soprattutto ai partecipanti della ricerca sia attraverso le note di campo (campo in cui però predomina la voce della ricercatrice) sia attraverso gli estratti conversazionali¹⁵⁶ che riportano – chiaramente in maniera non neutra, sebbene attendibile e riflessiva – le parole e i gesti degli attori sociali.

Questa operazione, che può essere considerata un tentativo di produrre un racconto che sia realista e confessionale insieme (Cfr. Van Maneen, 1986) – ovvero cercando di delineare profili di approfondimento generali nel commento agli eventi osservati, che pure sono riportati attraverso un racconto personalizzato e 'critico' degli estratti delle note di campo della ricercatrice – è stata considerata la forma più appropriata per rendere conto in maniera completa del percorso.

3.2 La negoziazione della ricerca in ottica riflessiva

La fase della negoziazione di una ricerca chiama in causa diversi fattori: la committenza, l'azione conoscitiva, la curiosità e gli interessi legati al contesto che si vuole indagare, l'assetto delle organizzazioni che si vuole studiare, ecc. Inoltre, tali dimensioni sono intrinsecamente legate alla persona del ricercatore che propone e che 'bussa' alle porte dell'organizzazione (Cfr. Van Maneen, 1986; Bruni, 2003): la sua immagine, il genere (Cfr. Golde, 1970 in Van Maneen, 1986), e così via. Infine, grandissimo peso, come vedremo, lo rivestono le figure

¹⁵⁴ S.v. par. 3.1.2.3, *infra*.

¹⁵⁵ Tale operazione avverrà principalmente con l'inserimento delle note di campo delle osservazioni etnografiche, scritte in prima persona. Ci sono anche altre strategie di inserimento della voce dell'autore della ricerca, come, ad esempio, scrivere questo contributo in prima persona, come avviene per la maggior parte degli scritti etno-antropologici (Cfr. Van Maneen, 1986) e per gli articoli che utilizzano le *vignettes* per discutere un tema (Cfr. Bhattacharya, 2003). Ho scelto, invece, di scrivere la dissertazione non in prima persona perché ritengo che la ricerca conservi indicazioni generali, anche di carattere operativo, che prescindono dalla personale esperienza etnografica. Inoltre, la ritengo una scelta di riappropriazione del registro e del lessico psicologico, così come ho rivendicato la necessità di parlare di processi psicologici e di cognizione.

¹⁵⁶ S.v. par. 3.4 e seg., *infra*.

degli intermediari e dei garanti che si interfacciano con i *gatekeeper* per negoziare insieme al ricercatore un 'buon ingresso'.

Nella ricerca etnografica nelle comunità per minori, la fase più impegnativa è stata, senza dubbio, quella della negoziazione istituzionale. Proviamo a ipotizzare due ordini di ragioni che aiutino la comprensione di questa difficoltà:

- in quanto contesti pubblici, entrare in comunità significa farsi carico della dimensione pubblica dell'impresa: avvertire e negoziare con gli enti preposti alla vigilanza sul fenomeno (Tribunale per i Minorenni, Comuni, ASL, ecc.) sono operazioni che richiedono una specifica presa in carico, anche da parte delle istituzioni, della specificità del progetto, degli scopi scientifici e dell'utilizzo delle metodologie di ricerca;
- in quanto contesti sensibili, dove vivono minori fuori dalla famiglia sottoposti all'istituto dell'affidamento¹⁵⁷, le comunità sono particolarmente protettive nei confronti del coinvolgimento dei minori in ricerche o iniziative che possano interpellare l'identità del minore¹⁵⁸.

Nell'ingresso nelle comunità, poi, si sono affrontate diverse questioni, prima di tutto etiche. In secondo luogo, è stata profonda la messa in discussione degli strumenti di cui la ricerca sociale si è dotata per l'ingresso nei contesti di osservazione (i.e, il consenso informato).

3.2.1 La negoziazione della ricerca con le istituzioni: aspetti critici e riflessivi

Il percorso dell'individuazione delle tre comunità e del raggiungimento degli accordi istituzionali è stato una delle fasi più lunghe della ricerca. Oltre a darne brevemente conto, riteniamo che descrivere questa fase possa fornire indicazioni da una parte sull'attenzione che bisogna porre alle differenti agenzie con cui una ricerca empirica si interfaccia e dall'altra, renderci consapevoli degli usi che gli attori sociali fanno della ricerca.

Il primo contatto con le istituzioni avviene nel mese di giugno del 2007, quando la ricercatrice prende contatto con il dirigente responsabile del servizio minori del V° Dipartimento del Comune di Roma; questa persona, dopo la consultazione del materiale esplicativo del progetto, chiede di contattare e discutere con la Procura della Repubblica presso il Tribunale per i Minorenni di Roma il progetto nel suo complesso e, in particolare, l'utilizzo delle video-riprese.

L'incontro con il Sostituto Procuratore avviene nel luglio 2007 e si conclude con l'approvazione *in toto* del progetto e l'assicurazione delle adeguate tutele dell'anonimato dei minori da parte della ricercatrice. A suo giudizio, infatti, secondo le normative etiche della ricerca (presentate in quella sede) non vi è nessun impedimento alle riprese a fini esclusivamente scientifici.

¹⁵⁷ L'allontanamento del minore dalla famiglia, inoltre, coincide in alcuni casi con la revoca della potestà per i genitori e l'apertura di una procedura di tutela per il bambino, che culmina con la nomina di un tutore (ex art. 330 del C.C.). Tale intreccio di competenze crea, evidentemente un ampliamento numerico delle persone che hanno in carico il minore.

¹⁵⁸ Come vedremo, nella ricerca in questione, in accordo con tutte le comunità e tutti gli attori organizzativi, non si sono trattati dati che riguardavano le identità dei minori, le loro storie personali o qualsiasi altra dimensione che richiedesse loro di specificare la loro identità. Tale accorgimento ha permesso, quindi, di non chiedere l'autorizzazione per le video-riprese ai genitori o ai tutori legali. Le video-registrazioni, infatti, che sono l'unico strumento che potrebbe far ricondurre il minore alla sua identità, sono state opportunamente criptate, in modo da non mostrare il volto del bambino. Attraverso questa scelta, il processo della ricerca è stato, quindi, più veloce e non ha richiesto l'interazione con le famiglie d'origine che poteva celare in sé elementi critici specifici.

Informato degli esiti dell'accordo con l'istituzione giuridica, il dirigente fornisce, quindi, il nome dell'interlocutore diretto del Dipartimento con cui negoziare la ricerca (Dottor SG). Il primo incontro con il dirigente designato avviene il settembre successivo. Durante tale occasione, il funzionario si rende disponibile come mediatore e committente istituzionale per il lavoro e descrive la condizione del Comune di Roma, dove le competenze per i minori italiani fuori dalla famiglia sono dei diversi Municipi, mentre quelle per i minori stranieri non accompagnati sono accentrate al Comune. Racconta, inoltre, del percorso che sta portando avanti insieme alle principali associazioni del settore per l'aumento dell'importo della retta giornaliera dei minori ospiti in comunità. Tale operazione si inserisce, a sua detta, nel processo più ampio di revisione dei criteri di accreditamento delle comunità che il Dipartimento sta portando avanti. Il colloquio si svolge alla sede centrale del Dipartimento, nella stanza del dirigente e si concentra inizialmente su alcuni punti generali, per poi diventare più specifica, con richieste precise da parte del funzionario (Cfr. Estratto 3.1).

ESTRATTO N. 3.1: IL MANDATO DI RICERCA DEL DIRIGENTE DEL DIPARTIMENTO [NOTE DI CAMPO, 18/09/2007]

L'incontro con il dirigente serve per un'iniziale familiarizzazione e una richiesta di aiuto e committenza rispetto alla ricerca. Dopo una generale spiegazione del progetto, il dirigente prende la parola per dirmi che la ricerca, secondo lui, dovrebbe concentrarsi sulle comunità della fascia 5-6/12 anni. Secondo lui, infatti, i grossi problemi che si hanno con l'accoglienza degli adolescenti è dovuta ad una gestione critica da parte delle comunità che ospitano gli stessi minori quando sono più piccoli. Siccome, poi, le comunità che si occupano di bambini dagli 0 ai 6 anni sono di gestione comunale, il funzionario sostiene che la fascia da studiare meglio sarebbe proprio quella successiva.

Inoltre, il dirigente mi dice che lui procederebbe all'analisi di due comunità. Da una parte, una che definisce "irrecuperabile" e dall'altra una che "dà qualche speranza". Rimango un po' perplessa e mi chiedo che tipo di criteri dovrebbero essere utilizzati e come mi potrei porre, ma non rispondo negativamente al dirigente. In ogni caso, vuole che io incontri il presidente di un'associazione di comunità di Roma (CDM) per parlare della ricerca e per mettermi in contatto con le comunità che sceglieremo insieme.

L'estratto 3.1 vede la ricercatrice da subito in dubbio rispetto all'ipotesi di ricerca e al ruolo delle istituzioni nel processo. Il dirigente spiega, infatti, quali possono essere per lui gli obiettivi della ricerca, quello di concentrarsi sulle comunità che ospitano ragazzi dai 6 ai 12 anni e indagare due comunità, una funzionante e una criticamente gestita. Rispetto alla scelta delle comunità (chi lo stabilisce, poi, perché una comunità funziona e una è 'irrecuperabile?'), il funzionario esplicita un'ipotesi di controllo e monitoraggio delle strutture che non sembra collocarsi in una prospettiva di evoluzione del settore, ma di 'incasellamento' e semplificazione. In secondo luogo, poi, descrive i due estremi di funzionamento organizzativo, negativo (*irrecuperabile*) e positivo (comunità che *dà qualche speranza*) in termini fortemente riduttivi.

Possiamo, quindi, cogliere il tono negativo delle descrizioni delle comunità da parte del dirigente dell'ente inviante: se le comunità per minori sono così apostrofate come si può supporre sia l'investimento delle istituzioni su questi contesti?

In ogni caso, rimaniamo d'accordo con il dirigente che presto incontreremo il presidente dell'Associazione Comunità di Roma – CDR¹⁵⁹ – (GP) e poi ritorneremo a proporgli le comunità scelte. Il messaggio *e-mail* della collaboratrice del dirigente (MO), infatti, direziona la ricerca verso il contatto con il mediatore (Cfr. Estratto 3.2).

ESTRATTO N. 3.2: IDENTIFICARE LE COMUNITÀ – IL RUOLO DEL MEDIATORE PER IL COMUNE [E-MAIL DI MO ALLA RICERCATRICE, 26/09/2007]

Gentile Dottoressa, il dott. SG mi ha informato della ricerca e mi ha incaricato di comunicarle di prendere contatti con GP, che è già stato informato, per identificare le comunità in cui effettuare la ricerca. Saluti MO

Il ruolo del mediatore, quindi, è già stato designato (Cfr. Estratto 3.2): sarà colui che aiuterà la ricercatrice non a chiarire il quadro della situazione del Comune di Roma, ma a cercare le comunità da inserire nella ricerca. Da subito, viene da chiederci: perché inserire nel processo di mediazione un'altra figura? Non potrebbe essere il Dipartimento a costruire il progetto, aiutandoci a comprendere su quali comunità concentrarci?

Il Dipartimento, però, sembra avere idee molto chiare: al mediatore (GP) spetta di suggerire le comunità da inserire nell'analisi e favorire l'ingresso della ricercatrice nelle stesse¹⁶⁰. Il ruolo di GP, eminente figura dell'associazionismo romano, conosciuto in tutto il territorio nazionale per la partecipazione e la professionalità, invece, sarà di tutt'altro spessore (Cfr. Estratto 3.3).

ESTRATTO N. 3.3: L'INTERVENTO DEL MEDIATORE [NOTE DI CAMPO, 12/10/2007]

L'incontro con GP si svolge nella sede di un vecchio oratorio del centro dove si sta tenendo un corso di formazione per coordinatori di comunità. Si tratta di una persona piacevole, ci diamo subito del tu e ci tratteniamo per un'ora, in compagnia anche del vice-presidente dell'associazione (RP). Parliamo diffusamente del progetto di ricerca e del momento delle comunità di Roma. Quando riporto cosa mi ha detto il dirigente del Comune del confronto tra le due comunità e faccio qualcuno dei nomi che mi ha proposto, GP mi dice subito: "Marzia, ma quello ti vuole fregare! Lui la comunità B. la vuole chiudere da un pezzo! Ti manda lì così tu guardi, vedi in che stato operano e glielo riporti! No! Qui bisogna farsi venire in mente un'altra idea! Perché non andare nelle migliori case-famiglia di Roma, invece?".

L'estratto 3.3 propone una lettura specifica della proposta del dirigente alla ricercatrice. GP, infatti, svela in maniera esplicita che l'obiettivo è quello di un controllo nei riguardi di una comunità, quella che il dirigente aveva definito *irrecuperabile* (Cfr. Estratto 3.1).

¹⁵⁹ Tale nome è di pura invenzione, così come le iniziali dei nomi dei personaggi coinvolti.

¹⁶⁰ Il contatto con il mediatore avviene il 2 ottobre 2007 per telefono e GP espone i suoi dubbi sulla scelta di voler coinvolgere lui da parte del dirigente. In ogni caso, dice che è disponibile all'incontro e riferisce di aver già pensato alle possibili comunità romane da inserire nel progetto.

Il ruolo del mediatore, quindi, si discosta da ciò che era stato previsto dal dirigente e dal suo *staff* (Cfr. Estratto 3.2) per diventare a pieno titolo quello di co-costruttore dell'ipotesi di ricerca. La ricercatrice, infatti, farà propria l'interpretazione del mediatore di un uso di un *commitment* di controllo da parte del dirigente e, rifiutandolo, predisporrà una nuova ipotesi di ricerca.

Nasce, infatti, da questo momento in poi l'interesse di indagare le migliori comunità a seconda del loro funzionamento organizzativo al fine di stilare una sorta di buone prassi che siano poi discusse nel dibattito pubblico. La specificità dell'analisi, quella di concentrarsi sulla qualità delle interazioni sociali e discorsive, viene stabilita e approvata congiuntamente.

Nell'incontro successivo con il dirigente, il mediatore (GP) e il vice-presidente dell'associazione (RT), la ricercatrice propone la nuova ipotesi. Il dirigente fornisce un assenso generale ed espone alcuni dubbi (Cfr. Estratto 3.4).

ESTRATTO N. 3.4: LA RISPOSTA DEL DIRIGENTE [NOTE DI CAMPO, 16/10/2007]

Al dirigente si propone il cambio di obiettivo e viene accettata tale nuova analisi, anche se secondo lui si tratta di tre contesti molto diversi fra loro e quindi difficilmente confrontabili. (...) Con i due intermediatori del CDR vengono stabiliti i contesti, ma si fa confusione sulla comunità con i religiosi, pensando che io mi voglia concentrare su una realtà che non funziona bene, mentre l'obiettivo è quello di osservare contesti virtuosi. Si crea un problema sulla negoziazione dell'ingresso in questa casa-famiglia, e il dirigente dice che lui non può fungere da intermediatore ("Non sono io che ho chiamato la Sapienza per una consulenza, ma è la Sapienza che ha chiamato me per un vostro progetto", mi dice). Rispondo che non voglio che lui faccia da intermediatore ma che nello stesso tempo io farò il nome dell'assessorato¹⁶¹, dal momento che gli obiettivi dell'intervento sono condivisi e congiunti.

Dall'estratto 3.4 emergono alcune dimensioni interessanti della relazione fra il dirigente e la ricerca, soprattutto per quel che riguarda una committenza 'criticamente' accettata. Alcuni punti vengono risolti (l'appoggio del Dipartimento nell'interesse per la ricerca), mentre altri hanno un esito più incerto, come la dichiarazione di una non confrontabilità delle comunità scelte e di quale comunità religiosa analizzare¹⁶².

Rispetto al difficile paragone fra le strutture scelte, la questione è molto importante e, anche perché è stata sollevata altrove, dev'essere ampiamente analizzata. Il presupposto, infatti, delle ricerche di tipo etnografico, anche se con contesti diversi, non è mai di una generalizzabilità delle dimensioni rilevate, ma ha un carattere situato che non vuole travalicare i confini dei *setting* analizzati. Nello stesso tempo, anche le ricerche qualitative, e quindi quelle etnografiche, possono fornire delle indicazioni rispetto alle differenze che ci sono, anche a livello organizzativo, in strutture simili ma diverse. Inoltre, come ricercatori ci chiediamo: quand'è che due contesti, due persone, due gruppi sociali, due entità possono

¹⁶¹ Tale termine è da intendersi come sinonimo di V° Dipartimento del Comune di Roma, o, come più spesso viene chiamato nel testo, Dipartimento.

¹⁶² Tale dilemma, infatti, sarà risolto in un colloquio successivo, durante il quale la ricercatrice comunica (via *e-mail*) al dirigente i nomi delle tre strutture scelte (comprese quella gestita da una comunità di religiose), indicando i tempi della ricerca e lo stato di avanzamento.

dirsi pienamente confrontabili? Sappiamo, infatti, come la ricerca sperimentale ci insegna, che la confrontabilità rispetto ad una variabile può esserci quando i due termini differiscono solamente per una dimensione. Quando, allora, secondo il dirigente, potremo pensare di trovare due comunità pienamente confrontabili?

Rispetto alla committenza, l'incontro del 16 ottobre 2007 porta a galla alcuni elementi 'critici' (Cfr. Estratto 3.4). Il dirigente, da una parte, non accetta di fungere come intermediario (potendo fornire il contatto diretto con le comunità scelte) mentre, dall'altra, dopo l'intervento della ricercatrice, assente ad essere nominato alle comunità come co-titolare della scelta, in condivisione degli obiettivi conoscitivi della ricerca. Tale ritrosia ad essere eletto come intermediario emerge in maniera evidente quando il dirigente afferma '*Non sono io che ho chiamato la Sapienza per una consulenza, ma è la Sapienza che ha chiamato me per un vostro progetto*' (Cfr. Estratto 3.4). Tale esplicitazione rimarca fortemente un'*agency* dirigente-Comune *versus* Sapienza-progetto di ricerca, posti in opposizione come termini antitetici che possono solo parzialmente collaborare. Chi ha cercato chi, in questo caso, fa la differenza.

Se, da una parte, la sua affermazione è condivisibile, dall'altra si nota che dalle sue parole non sembra emergere la possibilità di una vera collaborazione fra due enti in un progetto di ricerca-intervento. Dall'altra, tale affermazione a nostro parere nasconde una reticenza specifica: definirsi committenti della ricerca espone nei confronti delle comunità e, evidentemente, il Dipartimento non farlo. Tale posizione, del tutto legittima, ci apre, in ogni caso, una riflessione sulla difficile costruzione del processo di committenza quando una consulenza viene liberamente e gratuitamente offerta. Che posto ha, allora, la ricerca-intervento, quando non esplicitamente sollecitata?

A nostro parere, soprattutto quando essa analizza un settore pubblico una buona ricerca (Cfr. Mantovani, 2008), nel portare con sé nuovi prodotti conoscitivi, smuove sempre elementi 'politici'. Si posiziona nel dibattito pubblico, svela meccanismi di funzionamento, partecipa. Nel caso delle comunità per minori, fare ricerca significa anche indagare in che cosa consiste il mandato sociale che queste strutture rivestono, problematizzando il concetto stesso di accoglienza, di famiglia, di comunità¹⁶³. Inoltre, la ricerca diventa politica perché rappresenta, soprattutto in contesto fortemente connotato a livello ideologico¹⁶⁴, una manifestazione di partecipazione sociale nello svelare aree di disagio e nel contribuire ad un migliore funzionamento delle politiche sociali.

Per quel che riguarda la fase della negoziazione istituzionale della ricerca, si può dire che la committenza parziale del Comune sia stata costruita, anche se criticamente. Abbiamo, infatti, accettato di analizzare comunità che ospitano bambini dai cinque-sei anni fino ai dodici, come sua richiesta (Cfr. Estratto 3.1), ma abbiamo rifiutato di confrontare una comunità 'irrecuperabile' da una 'che dà qualche speranza' (Cfr. Estratto 3.1). Inoltre, abbiamo accettato che la sua committenza sia solo parziale¹⁶⁵ e non si configuri come un'intermediazione. Tale funzione è invece stata accolta dal presidente dell'associazione CDR, che ha anche contribuito alla definizione della nuova ipotesi di ricerca.

L'obiettivo generale della ricerca che è stato co-costruito con il mediatore può essere sintetizzato attraverso le seguenti affermazioni.

¹⁶³ S.v. par. 1.3, *supra*.

¹⁶⁴ S.v. par. 1.1.6 e 1.2.5, *supra*.

¹⁶⁵ Nel successivo contatto via *e-mail*, infatti, la ricercatrice avverte il dirigente delle tre comunità scelte.

- Investigare le migliori comunità del territorio romano secondo il V° Dipartimento del Comune di Roma e l'Associazione CDR significa indagare pubblicamente le 'buone prassi' di gestione delle comunità per minori.
- Le comunità da analizzare risponderanno alle tre principali modalità di gestione organizzativa del fenomeno¹⁶⁶: una comunità sarà a gestione da parte di un ordine religioso con personale religioso residente, la seconda sarà a gestione associativa e a turnazione di educatori non residenti, la terza sarà a gestione familiare con adulti residenti. Questo per rispecchiare le tre principali tipologie di gestione organizzativa e funzionale delle comunità per minori in Italia.

Queste linee di impostazione della ricerca hanno, inoltre, importanti corollari:

- la discussione sulla 'buone prassi' può essere inserita nel processo di revisione dei criteri di accreditamento delle comunità presso il Comune di Roma come indicatore qualitativo di benessere nelle case-famiglia del territorio romano;
- il fatto che le comunità migliori vengano scelte dal Dipartimento e dalla CDR garantisce l'attendibilità e la situazione dei criteri utilizzati;
- tale 'committenza' si fa garante dell'introduzione della ricercatrice nelle comunità;
- la scelta delle migliori comunità da parte degli interlocutori istituzionali permette, inoltre, nei confronti della comunità scientifica di poter affermare di aver scelto e seguito criteri localmente costruiti di cosa significa essere una buona/funzionante comunità per minori;
- la presenza di tale committenza permette di chiarire l'orizzonte delle interpretazioni di due agenzie (Dipartimento e CRD) fra le più importanti della rete;
- l'elemento politico della ricerca, qui rivendicato, può essere portato a termine con il committente nel nome della condivisione degli obiettivi generali della ricerca.

3.2.2 La negoziazione della ricerca con le comunità: fasi e strumenti

Come sostiene Bruni (2003), bussare alla porta di qualcuno non è mai facile; ancor di meno se si tratta di un ricercatore sociale-etnografo, che chiede di entrare e di rimanere per un po'. A proposito, Cardano nota che (2003: 126) «il lavoro sul campo inizia con un singolare rito di inversione di *status*: l'osservatore diventa l'oggetto di osservazione dei 'nativi' che, dai pochi indizi offerti dai primi incontri, cercano – del tutto legittimamente – di capire se, e in che misura, possono fidarsi di lui».

Il movimento di avvicinamento e di ingresso della ricercatrice nelle tre comunità per minori ha, richiesto, infatti, diversi passaggi, ognuno interessante e foriero di stimoli e approfondimenti.

Anzitutto, con il presidente dell'associazione CDR, che è intervenuto nella ricerca con il ruolo di mediatore, vengono fatti alcuni nomi delle migliori comunità del territorio romano durante un colloquio informale (16 ottobre 2007). Come criterio distintivo, le tre comunità devono differenziarsi per funzionamento organizzativo. Nei giorni seguenti, il mediatore confermerà l'interessamento alla ricerca da parte del coordinatore della comunità con educatori turnanti (che è anche il vice-presidente dell'associazione CDR, RT), da parte del responsabile della casa-famiglia con coppia residente (29 ottobre 2009) e da parte dell'ordine religioso della terza comunità (14 novembre 2007), che gestisce due comunità con suore residenti.

¹⁶⁶ S.v. par. 1.1.3, *supra*.

La fase successiva, molto delicata, è quella della negoziazione con i coordinatori, dai quali – siamo consapevoli – dipenderà l’adesione dei membri dell’*équipe* e quella dei minori.

3.2.2.1 Incontri di negoziazione con i coordinatori

Il primo contatto con i responsabili delle comunità si è svolto in due modi principali. In due casi su tre è stato di tipo telefonico, mentre in un caso tale primo incontro è avvenuto di persona¹⁶⁷ (Cfr. Estratto 3.2).

Le tre comunità contattate sono state qui rinominate come Comunità Staff (comunità con operatori turnanti), Comunità Famiglia (comunità con coppia residente) e Comunità Religiose (comunità con personale religioso).

L’incontro con i coordinatori è anche il momento nel quale, ‘bussando’, la ricercatrice entra per la prima volta negli spazi pubblico-privati di ogni comunità. Rappresenta, quindi, un momento unico di incontro e di osservazione, nonché la precisa indicazione che per entrare in un’organizzazione, bisogna prima farvi visita, ‘andarli a trovare’¹⁶⁸.

L’incontro con il coordinatore della Comunità Staff (Renato), avvenuto cronologicamente per primo (la mattina del 5 novembre 2007), diventa l’occasione per presentarsi e mostrare la casa (Cfr. Estratto 3.5). Il colloquio si conclude con l’approvazione del progetto e il rinvio al prossimo incontro in plenaria, di lì a pochi giorni (7 novembre 2007).

Le note di campo rimangono testimonianze preziose dell’impatto con la struttura e rappresentano un buon esempio di come i primi appunti sono particolarmente utili a fornire un’iniziale impressione, anche sul tipo di atmosfera che si respira nella comunità (Cfr. Estratti 3.5, 3.6 e 3.7). Il materiale fotografico, poi, espone in maniera più immediata il lettore di fronte alle caratteristiche fisiche delle diverse strutture (Cfr. Foto 1 e 2).

ESTRATTO N. 3.5: PRIMO CONTATTO CON LA COMUNITÀ STAFF [NOTE DI CAMPO, 05/11/2007]

In comunità mi apre una signora, inizialmente penso che sia un’operatrice, tant’è vero che mi presento, nome e cognome, e inizio a spiegare perché sono qui, ma poi il responsabile me la presenta come la signora delle pulizie. La signora mi dice che Renato, il coordinatore, è al telefono. Davanti alla casa, ci sono altre persone che scaricano un furgone (mi dirà il coordinatore che sono due volontari del Banco Alimentare che scaricano vettovaglie). (...) La casa è una villetta, ben tenuta e pulita con un ampio giardino di fronte al cortile. Accanto, c’è un’altra piccola casetta dove è appoggiato uno stendino. Renato mi fa entrare in casa, descrivendo ampiamente ogni stanza che visitiamo. (...) Nel salone, ambiente principale, mi colpisce immediatamente un grande ritratto di un ecclesiastico che troneggia nella stanza

¹⁶⁷ Durante tale incontro, infatti, erano già state spiegate le linee generali del progetto e il responsabile aveva fornito l’iniziale interessamento, sottoponendolo, però, all’assenso generale dell’*équipe* di educatori. Dopo aver ricevuto tale assenso dagli operatori, il coordinatore chiama la ricercatrice e fissa un appuntamento.

¹⁶⁸ Questa dimensione – il luogo della ‘stipula’ del contratto di ricerca – rimane, invece, troppo spesso poco problematizzata, se non taciuta. A parere dell’autrice, invece, il fatto che ‘si vada a trovare l’organizzazione’ e non che ‘l’organizzazione venga a trovare noi’ o che ‘ci si incontri da un’altra parte’ è un’indicazione precisa del progetto di ricerca, esplorativo, senza ipotesi pre-determinate e aperto alle interpretazioni degli attori sociali.

appeso alla parete. Renato mi spiega che è il "monsignore", il fratello della ex-proprietaria della casa, "la signorina", la quale gli era molto devota. Questa casa, infatti, era di proprietà della famiglia di un'anziana signora che, ancora in vita, aveva destinato, su volere del fratello deceduto prematuramente, la sua casa a opere sociali, nello specifico, all'associazione che gestisce la comunità. Questa, in cambio le ha fornito assistenza fino alla morte, avvenuta nel 2001 e, una volta deceduta, ha potuto rilevarne la proprietà intestandole una fondazione. Mi spiega che il soprannome è legato al fatto che l'anziana teneva a precisare di non essersi mai sposata. Ancora oggi, la stanza che era la sua camera da letto, subito all'entrata, viene chiamata "la stanza della signorina".



Foto 1: Comunità Staff [Fotografia del 08/07/2009]

Come si evince dall'Estratto 3.5, il primo contatto con la comunità avviene con diverse figure presenti, che non sono educatori (una donna delle pulizie, due volontari del Banco Alimentare che scaricano cibo). La prima impressione della ricercatrice è di disorientamento, tant'è vero che scambia la signora per un'educatrice. Il coordinatore decide, dunque, forse cogliendo il disagio, di fare un giro per la casa, iniziando una visita guidata, pratica che sarà esclusiva del coordinatore di questa comunità (Cfr. Estratti 3.6 e 3.7)¹⁶⁹.

La richiesta su un particolare (il ritratto del 'monsignore') è l'occasione per parlare sia della proprietà della casa/gestione patrimoniale della comunità sia dell'importanza della 'signorina' nella memoria della casa, impressa ancora nella specificazione della sua stanza ('la stanza della signorina') (Cfr. Estratto 3.5).

Per quel che riguarda la Comunità Famiglia, dopo l'intervento del garante e una prima telefonata fra ricercatrice e coordinatore¹⁷⁰, l'incontro avviene nel pomeriggio del 5 novembre e sono presenti il responsabile, Francesco e un'educatrice, Diletta¹⁷¹: viene affrontato il progetto nelle sue linee generali, chiedono conferme della tutela della *privacy* dei

¹⁶⁹ Nelle altre due strutture, infatti, i coordinatori non utilizzano la prima visita della ricercatrice per descrivere la casa, ma si focalizzano sul progetto di ricerca, ascoltando la descrizione della ricercatrice e cercando di coglierne gli elementi principali. La scelta del coordinatore della Comunità Staff, tuttavia, può essere dovuta al fatto che tra i due c'era una maggiore familiarità, dal momento che si erano già incontrati precedentemente.

¹⁷⁰ La chiamata del garante ha, infatti, preceduto di poco la successiva chiamata della ricercatrice che è avvenuta il 30 ottobre 2007 per la Comunità Famiglia e il 15 novembre 2007 per la Comunità Religiose. Il responsabile della Comunità Famiglia dà il consenso per un appuntamento, nel quale verranno esposte le principali questioni della ricerca, incontro che avviene il 5 novembre 2007.

¹⁷¹ Si tratta dell'educatrice Diletta, psicologa che opera in comunità come educatrice. S.v. par. 4.3.2, *infra*.

minori e vengono affrontati nello specifico gli obiettivi della ricerca. Il coordinatore dà un iniziale assenso alla ricerca, specificando, però, che vuole prima coinvolgere il resto dell'*équipe*. Dall'estratto 3.6 si evince un primo quadro della comunità (Cfr. Estratto 3.6).

ESTRATTO 3.6: PRIMO CONTATTO CON LA COMUNITÀ FAMIGLIA [NOTE DI CAMPO, 05/11/2007]

La comunità è una vecchia fattoria ristrutturata sulla cima di una collina, difficile da raggiungere con i mezzi pubblici. La casa, che si sviluppa su due piani, torreggia da un comprensorio di altre casette disposte a cerchio, con in mezzo un grosso prato, alcuni giochi, fiori e alberi. Il colpo d'occhio è davvero stupendo. Entro in casa dal cancello principale, faccio un po' fatica a capire qual è l'entrata, ma alcune persone me lo indicano. Incontro il responsabile in un salotto ampio, uno spazio aperto con una porta scorrevole che dà in un altro ambiente. Sento che dietro quella porta ci sono dei ragazzi, presumibilmente quelli della comunità, ma non vedo nessuno. La chiacchierata con il responsabile e l'educatrice è piacevole, dura circa un'ora (nella quale mi racconta la storia della comunità, il trasloco in questo posto, la scelta di costituire una casa-famiglia) e esco con la sensazione di trovarmi in un posto meraviglioso.



Foto 2: Comunità Famiglia [Fotografia del 5/06/2009]

La sensazione è quella di trovarsi in un posto meraviglioso e la gradevolezza degli spazi, dell'ubicazione della casa appare già un dato su cui riflettere (Cfr. Estratto 3.6). La scelta di collocare la comunità all'interno di un complesso sembra essere stata quella di porla al centro di un 'cerchio' di persone amiche, con cui condividere uno spazio allargato di accoglienza, di gioco e di condivisione.

Per quel che riguarda la negoziazione dell'accesso alla Comunità Religiose si è senza dubbio trattato di un percorso più lungo. Le ragioni di questa differente durata non sono facili da stabilire, ma certo hanno trovato nell'impossibilità della ricercatrice di proporre un'etnografia organizzativa contemporaneamente agli altri due contesti¹⁷², nella maggiore durata del processo di decisione da parte della Comunità¹⁷³, ecc.

Il primo contatto telefonico avviene in un secondo momento rispetto a quello delle altre comunità perché il garante afferma di aver avuto più difficoltà a rintracciare la comunità.

¹⁷² Come vedremo, infatti, la ricercatrice ha iniziato le fasi di osservazione etnografica nelle Comunità Famiglia e Staff a fine novembre.

¹⁷³ La Comunità Religiose, infatti, come vedremo successivamente, ha solamente una riunione mensile nella quale sono presenti tutte le figure che si occupano delle due comunità gestite dall'Ordine. Le occasioni, quindi, di confrontarsi collegialmente sulla ricerca sono state minori.

In ogni caso, il la prima occasione della ricercatrice di presentarsi è del 22 novembre 2007, quando la responsabile incontra la ricercatrice per un'ora e mezza. Di seguito le prime note di campo della ricercatrice nella comunità gestita dalle religiose (Cfr. Estratto 3.7).

ESTRATTO 3.7: PRIMO CONTATTO CON LA COMUNITÀ RELIGIOSE [NOTE DI CAMPO, 22/11/2007]

La suora mi convoca nella loro struttura in una zona particolarmente "religiosa" della città (ci sono molti istituti, scuole, palazzi di diversi ordini religiosi). La comunità è un appartamento dentro un grosso complesso religioso, dove ci sono almeno tre palazzi, tutti collegati fra loro. L'ala delle comunità (mi spiegherà poi, che questa ala era un istituto per minori adesso riconvertito in due separate comunità per piano) è separata dal resto con due cancelli che, insieme a quello principale, fanno tre. Quando entro, solo due dei tre cancelli sono chiusi. Dopo una rampa di scale, arrivo in comunità dove la suora mi aspetta. Ci accomodiamo sul tavolo rotondo di quella che sembra essere una sala dei giochi. L'incontro dura all'incirca un'ora e mezzo e la religiosa mi sembra disponibile. Dice che ne parlerà con il resto dell'équipe e mi farà sapere nei giorni seguenti. Dico comunque che intendo avere una risposta prima di Natale e che sono disponibile ad un ulteriore incontro con tutta l'équipe per chiarire il quadro della mia ricerca. I tempi con loro per l'osservazione partiranno da febbraio.

Dopo pochi giorni dall'incontro (Cfr. Estratto 3.7), la responsabile chiama la ricercatrice per avvertire che l'équipe ha dato il consenso per la ricerca e che stanno valutando quale delle due comunità inserire nel progetto. Invita, quindi, la ricercatrice alla prossima riunione collegiale (che avverrà il 20 dicembre 2007).

Nel complesso, l'incontro con i coordinatori:

- abbia permesso di concettualizzarli come *gatekeepers* organizzativi, ovvero «gli attori che, spontaneamente, o per via del ruolo istituzionale che ricoprono, proteggono l'organizzazione dall'intrusione di persone non desiderate» (Bruni, 2003: 72); nel riconoscerli come guardiani dell'organizzazione, pertanto, si è concesso loro di conoscere in anticipo la ricercatrice, comprendere ed interpretare le funzioni della ricerca;
- abbia permesso ai coordinatori di svolgere una funzione di intermediari nei confronti delle proprie *équipe*, di fatto includendoli attivamente nel processo di co-costruzione della ricerca;
- abbia permesso tutto quello scambio di artefatti tipico dell'entrata di un ricercatore nel contesto (nello specifico, la ricercatrice ha presentato ai coordinatori uno schema generale del progetto, accompagnato dalla lettera di presentazione del Dipartimento e del *tutor*, il codice etico della ricerca e dell'insegnamento in psicologia, al quale ha dichiarato di attenersi);
- abbia costituito a pieno titolo una prima fase di raccolta dati, sia perché rappresenta il primo impatto della ricercatrice con il contesto (in alcuni casi, l'incontro diventa una vera e propria presentazione della casa, Cfr. Estratto 3.5) sia perché, durante tale incontro, i responsabili hanno raccontato la storia della loro struttura e della loro funzione, in maniera strategica.

3.2.2.2 Incontri di negoziazione con gli operatori

Le tre comunità, dopo una prima generale adesione al progetto, pervenuta alla ricercatrice tramite una telefonata dei rispettivi coordinatori¹⁷⁴, decidono di acconsentire ad un primo incontro. Nella preparazione di questo *meeting*, la ricercatrice, consapevole della delicatezza della fase, decide di approntare una traccia ‘diversa’ per approdare al consenso degli operatori e negoziare con loro il suo ruolo. Tale traccia prende forma in una serie di domande da sottoporre agli educatori che possano essere in grado di guidare la ricercatrice nella spiegazione esaustiva della ricerca. Tale traccia di discussione (Cfr. Allegato 1), che è stata presentata alle *équipe* è stata di particolare utilità nell’emersione di dimensioni tacite permettendo un attivo coinvolgimento degli attori sociali. Pertanto, essa ha permesso di indagare le seguenti dimensioni:

- *attività del ricercatore in comunità*: che cosa fa il ricercatore, quali interazioni con gli attori sociali, a quali attività della comunità il ricercatore partecipa, ecc.;
- *sguardo del ricercatore in comunità*: pur tenendo presente che l’attività del ricercatore non è solo di tipo visivo (Bruni, 2003), con questa domanda l’obbiettivo è quello di problematizzare l’interesse del ricercatore;
- *quali informazioni raccoglie*: in questa maniera, si può discutere su che cosa costituisce il ‘dato’ del ricercatore e su quali strumenti utilizzerà, dove andrà a reperire le informazioni necessarie, ecc.;
- *quale uso fa delle informazioni raccolte*: il fine dei ‘dati’ di ricerca costituisce da sempre un punto critico della ricerca sociale: in questo modo, esplorare le idee implicite degli attori sociali e chiarire lo scopo finale, la tutela delle informazioni sensibili, l’anonimato, l’uso dei dati in contesto pubblico, ecc. serve a costruire un quadro chiaro e non ambiguo dell’azione del ricercatore in un’ottica partecipativa.

Attraverso tale strumento, utilizzato come traccia di discussione dell’impianto della ricerca si è ottenuta una costruzione congiunta del quadro della ricerca (tempi, modi, strumenti, obbiettivi, restituzioni, ecc.) decisamente attenta alle interpretazioni degli attori sociali.

Il primo incontro con i membri di un’*équipe* educativa¹⁷⁵ avviene con la Comunità Staff durante una loro riunione organizzativa (7/11/2007)¹⁷⁶ ed è anche l’occasione per discutere insieme alcune dimensioni, prima fra tutte l’interesse della ricercatrice, come da quadro teorico proposto¹⁷⁷, per i fenomeni gruppalì, anziché individuali (Cfr. Estratto 3.8). Diventa, poi, un’arena per discutere dell’obbiettivo della ricerca e delle ragioni dell’accettazione della proposta da parte della comunità (Cfr. Estratto 3.9) e del ruolo della ricercatrice nel contesto (Cfr. Estratto 3.10)¹⁷⁸.

ESTRATTO 3.8: «BISOGNEREBBE PERÒ ANDARE NEL PROFONDO DELLE PERSONE» [AUDIO-REGISTRAZIONE DELL’INCONTRO DI NEGOZIAZIONE CON L’ÉQUIPE DELLA COMUNITÀ STAFF, 00:15:45, 07/11/2007]

1. Ricercatrice: il mio sguardo diciamo non sarà assolutamente clinico

¹⁷⁴ Tale primo assenso da parte dell’*équipe* è testimoniato da telefonate dei responsabili alla ricercatrice. Nel caso della comunità Staff, tale telefonata avviene il 17 ottobre 2007, per la Comunità Famiglia avviene il 10 novembre 2007 e per la Comunità Religiose il 26 novembre 2007.

¹⁷⁵ La maggior parte dei membri è presente; mancano solo l’educatrice Rachele e l’educatore novizio Attilio perché in malattia.

¹⁷⁶ Gli altri due incontri, infatti, non sono stati audio-registrati per impedimenti organizzativi; di questi momenti, però, sono presenti le note di campo della ricercatrice.

¹⁷⁷ S.v. par. 2.3 e 2.4, *supra*.

¹⁷⁸ Gli estratti seguenti saranno trascritti attraverso un sistema jeffersoniano semplificato, con attenzione principale alle parole pronunciate.

2. Ed Simona: uhm uhm uh uh
3. Ricercatrice: quindi non sarà in qualche modo
4. Ed Simona: collegato
5. Ricercatrice: legato a valutazioni ecco io non sono interessata sicuramente al patologico (...) ma sono interessata a quello che funziona. (...) vorrei capire dove sta il funzionamento normale (...)
6. Ed Simona: uhm uhm uh
7. Ricercatrice: quindi umh insomma il mio obbiettivo è un po' quello di capire il- come funziona la vita quotidiana (...)
- 8. Coordinatore: bisognerebbe però andare nel profondo delle persone per fare questo, per capire perché funziona. secondo- non sono sufficienti i modelli comunicativi o gli aspetti organizzativi
9. Ed Simona: si
10. Coordinatore: perché di fatto poi dietro a questo ci sta la persona con la sua modalità le sue motivazioni le sue passioni le sue e: che entrano in gioco e:
11. Ricercatrice: sì sì assolutamente
12. Coordinatore: ovviamente e quelle se entrano in gioco bene danno qualità quindi
13. Ricercatrice: però a differenza
14. Coordinatore: non so se:
- 15. Ricercatrice: sicuramente sì però la mia ottica non vuole né per i bambini né per voi adulti in qualche modo concentrarsi sul singolo. cioè: si vuole guardare come tanti singoli, con motivazioni-
16. Coordinatore: sicuramente!
17. Ricercatrice: proprie con motivazioni
18. (...)
- 19. Ed Simona: certo, perché uno può recuperare quello che l'altro non ha e quindi
- 20. Coordinatore: no no ma sono d'accordissimo! ma siccome il gruppo è fatto dai singoli eh eh
21. Ricercatrice: ma quello certamente. quello però che ci tengo a sottolineare è che
- 22. Ed Carla: quello è la ricerca è un'altra ((*rivolgendosi a Renato*))
23. Coordinatore: si si no
- 24. Ricercatrice: no no ma dici benissimo perché è chiaro che se non ci fossero singoli con motivazioni con un certo ideale di lavoro non verrebbe fuori niente di quello che viene. però attraverso i singoli cercare di capire che cosa c'è nel gruppo

L'estratto 3.8 porta in primo piano la criticità dell'ottica scelta per l'analisi. L'intervento del coordinatore (turno 8) rimette in discussione il rapporto fra l'analisi individuale e collettiva. L'enfasi sulla dimensione individuale se, da una parte, è tipica di un contesto organizzativo-grupale che ritiene il lavoro un'espressione psicologica del singolo (Cfr. Saglietti, 2006), dall'altra emerge come ottica specifica delle comunità per minori, – abituate a ricerche su singoli soggetti, specialmente minori (Cfr. par. 1.2.5 e 1.3) – che con questo contributo intendiamo superare. E' proprio grazie alla traccia di discussione che questo punto – concentrare l'attenzione sul singolo educatore, come suggerisce il coordinatore (turno 8) o sviluppare un'ottica di analisi realmente grupale, come suggerito dalla ricercatrice (turno 24) – trova spazio per poter emergere ed essere discusso, con l'educatrice Carla che sembra aver compreso l'ottica diversa della ricerca (turno 22) e l'educatrice Simona che parzialmente appoggia l'interesse per il gruppo come unità d'analisi (turno 19). Anche se il coordinatore si posiziona in modo critico, rivendicando che il gruppo è costituito da singoli (turno 20), all'intervento di Carla (turno 22) ripara il suo intervento (turno 23) permettendo alla ricercatrice di esporre compiutamente l'ottica dell'analisi (turno 24). Nell'estratto successivo si giunge congiuntamente ad una riformulazione ulteriore dello scopo della ricerca (Cfr. Estratto 3.9).

**ESTRATTO 3.9: «IL NASCOSTO NON LO VEDIAMO MAI»
[AUDIO-REGISTRAZIONE DELL' INCONTRO DI
NEGOZIAZIONE CON L'ÉQUIPE DELLA COMUNITÀ
STAFF, 00:17:54, 07/11/2007]**

1. Ricercatrice: attraverso i singoli cercare di capire che cosa c'è nel gruppo, sia di educatori sia di educatori che hanno a che fare con ragazzi
- 2. Coordinatore: e questo è l'aspetto che interessa a noi poi di fatto, no?
3. Ed Simona: sì
4. Ed Carla: è sapere che cosa viene fuori in una restituzione che poi è la parte tua
5. Coordinatore: esatto! ed è quello che ha spinto questa équipe
6. Ed Simona: sì, anche perché noi non vediamo mai
7. Coordinatore: che ha spinto questa équipe a dire sì perché anche noi abbiamo bisogno di capire ed eventualmente
- 8. Ed Simona: sì perché noi il nascosto (non lo vediamo mai) ((*sottovoce*))
9. Ricercatrice: uhm uhm
- 10. Coordinatore: a che punto siamo nel gruppo qual è il nostro livello di interazione e di comunicazione perché lo scopo è quello di migliorare
- 11. Ed Carla: vedere quello che noi non siamo in grado di vedere perché siamo soggetti che partecipano, no?

L'estratto 3.9 permette di chiarire come in poche battute vengano costruite le basi per una discussione fruttuosa sugli scopi della ricerca per le parti coinvolte. Il coordinatore, infatti, riporta l'attenzione sulla ragione che ha spinto all'accettazione della ricerca da parte dell'

équipe (turno 2), quella, cioè, di poter ricevere un *feedback* – in forma di restituzione, come precisa Carla (turno 4) – sulle interazioni di gruppo e con i ragazzi (turno 10). Lo scopo ultimo è quello, infatti, di *migliorare* (turno 10).

Interessante è la metafora dell'educatrice Simona (turno 8) che paragona l'attività di ricerca a quella di 'disvelamento' delle pratiche lavorative tacite (*il nascosto*, turno 8). Secondo tale interpretazione, analizzare le interazioni diventa riportare alla luce elementi delle azioni organizzative nascosti dal fatto stesso di essere immersi in sistemi di attività densi ai quali attivamente partecipano (*siamo soggetti che partecipano, no?*, turno 11).

Accettare di partecipare ad una ricerca che viene interpretata come disvelamento delle pratiche tacite significa, quindi, esporsi all'osservazione in maniera consapevole. E', inoltre, particolarmente rilevante che un'educatrice si qualifichi già come partecipante, consapevole del proprio ruolo co-costruttore della realtà e delle pratiche lavorative, anche tacite (turno 11).

La traccia predisposta per la discussione diventa anche una guida per gli educatori per proporre la loro interpretazione della ricerca, in una prospettiva 'emica' che possa lasciar spazio per costruire, ri-costruire e co-costruire la ricerca come 'manovra' nella quale si trovano attivamente coinvolti (Cfr. Estratto 3.10).

ESTRATTO 3.10: «MI ASPETTO QUALCUNO CHE SIA TERZO» [AUDIO-REGISTRAZIONE INCONTRO DI NEGOZIAZIONE CON L'ÉQUIPE DELLA COMUNITÀ STAFF, 00:20:35, 07/11/2007]

1. Ed Carla: si, sono contenta di ritrovare un po' quello che io avevo pensato che sarebbe stata questa ricerca. ((*sorride*)) no dico cosa ci fa un ricercatore in comunità ((*legge il foglio che ha compilato*)) osserva per costruire il modello di funzionamento e il significato di questo in una relazione educativa no? quindi e poi tralasciando le informazioni raccolte che poi sono grosso modo sono sempre le stesse la storia, le le le motivazioni, no? anche quello che diceva Renato. e poi viene che che uso fa di queste informazioni, ecco, oltre al raggiungimento degli obiettivi della ricerca, che come dire sono gli obiettivi di ricerca sono la comparazione tra i modelli, sono, non lo so, quelli che troverai spero un nuovo costruito teorico ((*sorride*)) e: restituisce un feedback nel funzionamento agli educatori. che è proprio quello che tu stavi dicendo. quello che io mi aspetto, ci aspettiamo noi, di questo. Di qualcuno che è terzo
2. Ricercatrice: esatto
3. Ed Carla: neutro non è mai perché un osservatore non è mai neutro
4. Ricercatrice: certo

5. *((Renato tossisce))*
6. Ed Carla: e però guarda con un'altra lente. è lì è un po' più in disparte, può può osservare, può vedere, ci descrive. ecco, fundamentalmente ci descrive.
7. Ricercatrice: si si.

Come si evince dall'Estratto 3.10, l'uso della traccia scritta (in parte letta dall'educatrice) diventa una guida per poter costruire il ruolo da dare alla ricerca per i singoli partecipanti sia in un'ottica personale (*mi aspetto*, turno 1) sia con una successiva ri-calibratura collettiva, una sequenza di *repair*, (*ci aspettiamo*, turno 1) (Cfr. Estratto 3.10).

L'occasione di specificare l'importanza del *feedback* atteso dai partecipanti diventa anche uno spazio per parlare, in un'ottica prettamente riflessiva, dello sguardo del ricercatore e della sua posizione evidentemente non neutra (*neutro non è mai perché un osservatore non è mai neutro*, turno 2). Riconoscere l'attività di ricerca come intrinsecamente specifica, non oggettiva e generalizzabile e nello stesso tempo valida è un'operazione, anche euristica, difficile e non sempre proponibile agli attori sociali. In questo caso, tale questione viene risolta in maniera sofisticata dall'educatrice, che riconosce valore alla ricerca e al futuro *feedback* pur comprendendone l'evidente situazione.

Le metafore utilizzate per descrivere la posizione della ricercatrice (*qualcuno che sia terzo*, turno 1) e il suo sguardo (*guarda con un'altra lente*, turno 6) sono fondate e illustrative, evidentemente, anche di un processo di spiegazione e negoziazione della ricerca efficace, intesa correttamente come descrittiva ed esplorativa (*fundamentalmente ci descrive*, turno 6) (Cfr. Estratto 3.10).

L'incontro con l'*équipe* della Comunità Staff, quindi, ha un esito pienamente positivo, con la firma del consenso informato (Cfr. Allegato 2) da parte di tutti i membri, una buona negoziazione dei tempi della ricerca e una prima discussione su come coinvolgere i minori nella ricerca¹⁷⁹.

L'incontro con l'*équipe* educativa della Comunità Famiglia avviene dopo poco tempo (12/11/2007) ed è anch'essa un'occasione per familiarizzare con la struttura e con le persone (Cfr. Estratto 3.11).

ESTRATTO 3.11: INCONTRO DI NEGOZIAZIONE CON LA COMUNITÀ FAMIGLIA [NOTE DI CAMPO, 12/11/2007]

All'incontro è presente anche la mia tutor che mi accompagna con l'auto vista l'ora tarda dell'appuntamento (21.30) e la posizione particolarmente scomoda della casa (è in periferia, difficilmente raggiungibile con i mezzi pubblici di sera). Arriviamo con mezzora di anticipo e veniamo subito accolti da tutti i membri nel salone centrale. Il clima è cordiale ed informale. Ci sistemiamo su un grande divano e in cerchio, tutt'attorno, anche per terra, siede l'*équipe*, molto numerosa, di educatori e adulti residenti. Nella discussione sui punti trattati, mi colpisce Chiara, la coordinatrice, che parla della ricerca come di un 'interscambio', di un processo, cioè, al termine del quale possano ricevere una restituzione sul loro funzionamento. Interviene l'educatrice Diletta che a nome degli educatori, afferma di essere un po' in ansia

¹⁷⁹ S.v. par. 3.1.2.4, *infra*.

per il fatto di essere guardati mentre lavorano e video-ripresi. Cerchiamo di tranquillizzarli spiegando che il focus non è individuale e l'attività di video-ripresa dopo un po' anche a loro parrà naturale. Discutiamo, infine, come poter introdurre il lavoro e la mia presenza ai ragazzi, e tutti mi suggeriscono di venire dopo cena o dopo pranzo in comunità per parlare direttamente con loro. Nel frattempo, cercheranno già di accennare qualcosa ai ragazzi. L'incontro dura complessivamente più del previsto (dalle 21,30 alle 22,15), si conclude con la lettura collettiva e la firma del consenso da parte di tutti gli educatori e prosegue con la continuazione della loro riunione settimanale.

Interessante è la metafora di Chiara sul rapporto di *interscambio* fra ricercatrice e attori sociali (Cfr. Estratto 3.11): la ricerca non consiste, allora, solo nella raccolta di dati ma diventa un momento di confronto e di approfondimento. In tale maniera il rapporto è mutuale e biunivoco.

Secondo questa metafora, il processo di ricerca diventa la co-costruzione di un prodotto che appartiene collettivamente e di cui la comunità diventa titolare, costruttore e referente al pari della ricercatrice (Cfr. Estratto 3.10).

Con queste premesse, ancora una volta, diventa 'più facile' capirsi e comprendere la ricerca in un'ottica partecipata, dove gli attori sociali sanno di trovare uno spazio per esprimersi e farsi capire, anche criticamente.

Il primo incontro con l'*équipe* della Comunità Religiose avviene successivamente, all'interno di una riunione mensile di supervisione (20/12/2007). Tale incontro appare di gestione più complessa (non viene, infatti, ancora firmato il consenso a partecipare alla ricerca) e termina con il rinvio ad un prossimo incontro, nel quale l'*équipe* sceglierà quale delle due comunità coinvolgere nello studio (Cfr. Estratto 3.12).

ESTRATTO 3.12: INCONTRO DI NEGOZIAZIONE PRESSO LA COMUNITÀ RELIGIOSE [NOTE DI CAMPO, 20/12/2007]

All'incontro partecipano Suor Silvana¹⁸⁰, direttrice del gruppo-appartamento 'Casa Arcobaleno', Suor Paola, direttrice del gruppo-appartamento 'Casa Azzurra', Mariella, la psicologa di entrambe le strutture, un'altra religiosa, che da quello che comprendo lavora a Casa Azzurra con una bambina con ritardo mentale e un'operatrice che lavora a 'Casa Arcobaleno'. L'incontro dura un'ora, così come ci eravamo prefissate, ed è molto interattivo, con domande e questioni da parte del personale intero. La psicologa mi chiede che ruolo riveste lei nella ricerca, dal momento che ha in terapia alcuni ragazzi durante le ore del pomeriggio. Mi spiega che li viene a prendere in casa e li porta nel suo ufficio per un'oretta. Rispondo che non sono interessata a entrare con lei in seduta, quanto ad osservare la vita quotidiana della struttura, lei compresa se vi entra a far parte. L'incontro prosegue con la lettura del consenso, che non viene firmato, dal momento che l'*équipe* si

¹⁸⁰ E' la religiosa incontrata finora dalla ricercatrice.

riserva di parlarne insieme e di concordare quale dei due gruppi-appartamento può meglio essere compreso nella mia ricerca. 'Casa Arcobaleno', infatti, ospita bambini dai 3 agli 8 anni, mentre 'Casa Azzurra' ospita bambini fino alla seconda media. Da parte mia dico che sarebbe meglio poter fare la ricerca con il gruppo con i bambini più grandi, ma che comunque rimango a disposizione. Ci salutiamo e ci mettiamo d'accordo per sentirci prima di febbraio¹⁸¹ via e-mail.

Si può, quindi, sostenere che questo primo incontro con l'*équipe* è di preparazione per l'approfondimento e la decisione dell'adesione alla ricerca da parte della Comunità Religiose (Cfr. Estratto 3.12). Tale momento, infatti, si concretizzerà solo due mesi dopo (24/02/2008) quando la ricercatrice ricontatterà la responsabile per chiedere se hanno preso una decisione. Alla risposta positiva di questa, si fissa l'incontro con l'*équipe* per la firma dei consensi informati, che avverrà il 7/03/2008. Il percorso, quindi, è stato decisamente più articolato. E' sembrato, poi, emergere una visione adempitiva del compito (la psicologa che chiede come sarà inserita nelle osservazioni, Cfr. Estratto 3.12) dove non vengono discussi gli obbiettivi congiunti e dialogici della ricerca (quali interessi per la comunità, quale partecipazione, ecc.) quanto piuttosto alcuni specifici particolari – il ruolo della psicologa o quale comunità inserire (Cfr. Estratto 3.12). Sembra, in altri termini, che il linguaggio parlato da questa comunità, anche nei confronti della ricercatrice, sia decisamente diverso da quello proposto negli altri gruppi.

3.2.2.3 Il consenso informato come strumento 'critico'

Il dibattito sul consenso informato come strumento 'critico' di ingresso del ricercatore nel contesto è particolarmente vivo nelle scienze sociali, in particolare in quelle che utilizzano i metodi etnografici in contesti medici e di cura (Cfr. Lawton, 2001; Wiles *et al.*, 2005; Marzano, 2007).

Le questioni che ruotano attorno a tale strumento sono molte e vanno dall'esistenza stessa del consenso (cristallizzare anticipatamente tutte le informazioni sulla ricerca non è forse un mito?¹⁸², si chiede Marzano, 2007), alla sua forma (scritta o orale?), dalle informazioni sulla ricerca (sono sufficienti rispetto alla costruzione di un quadro generale o sono volutamente scarse?), al grado di invasività delle metodologie usate (in quale modo comunicarlo ai partecipanti?), dall'assicurazione di non danneggiamento verso il partecipante (*harmfulness* della ricerca: si può danneggiare in qualche modo – diretto o indiretto – una persona coinvolgendola nella ricerca), al rispetto dell'anonimato, del trattamento sensibile dei dati (*confidentiality*) e della *privacy* di ogni persona coinvolta.

Tutti temi particolarmente delicati quando si ha a che fare con un gruppo sociale – come quello di minori fuori dalla famiglia ospitati in case-famiglie – che la letteratura chiama

¹⁸¹ Tale termine è dovuto al fatto che la ricercatrice riprenderà i lavori nel mese di febbraio 2008, dopo una prima fase di osservazioni presso le altre due comunità e una primissima analisi dei dati raccolti.

¹⁸² Il tipo di consenso delle ricerche sociali si basa anche sull'approccio che si vuole adottare nei confronti di questo strumento. Per esempio, se si adotta un approccio chiamato assolutistico o deontologico, tipico delle scienze mediche, vengono messe sotto osservazione non solo i risultati della ricerca, ma anche le intenzioni del ricercatore e lo strumento dovrà descrivere tutto il processo. Secondo Marzano (2007), quindi, seguendo questo approccio non si potrebbero indagare organizzazioni, come quelle ospedaliere – ma anche come le comunità per minori, secondo l'autrice –, dove i diritti delle persone non sono completamente rispettati perché si macchierebbe di un atteggiamento 'collaborazionista'. In questo senso, proprio perché i ricercatori sociali entrano in quei mondi collaborando e indagandoli, adottando, quindi, un approccio che non è assolutistico, richiedere un consenso pienamente completo è perlopiù un mito delle ricerche sociali (Cfr. Marzano, 2007).

vulnerabile (*vulnerable groups*, Cfr. Ensign, 2003; Wiles *et al.*, 2005). Questa sezione vuole, quindi, chiarire i passaggi effettuati per la sottomissione del consenso informato ai ragazzi che hanno partecipato alla ricerca, attraverso un breve quadro delle riflessioni metodologiche delle scienze sociali per concentrarci nello specifico sugli *steps* compiuti nel corso della negoziazione della ricerca.

Come sostiene la letteratura, infatti, il consenso è uno artefatto ‘fluido’ (Cfr. Bhattacharya, 2003, che lo definisce anche uno strumento da decolonizzare¹⁸³), che risente del clima socio-culturale generale e specifico della realtà indagata (Cfr. Marzano, 2007 per una differenza sul contesto anglosassone rispetto a quello italiano) e, in quanto tale, specificatamente culturale.

Nel nostro caso, infatti, il contesto ha sì risentito del clima scientifico italiano (dove non esistono comitati a cui sottoporre la ricerca prima dell’ingresso nei contesti, ma che richiede l’aderenza a codici etici della disciplina¹⁸⁴) ma anche di quello delle comunità per minori che, come sostiene Pösö, (2004: 206) «is (...) very strong coloured by residential life and interpersonal relations». Tali contesti, in quanto enti di interesse pubblico, hanno richiesto il coinvolgimento, come abbiamo visto¹⁸⁵, di una serie di altri soggetti tutelanti. A ogni passo compiuto, lo strumento del consenso informato è stato presentato e discusso con i vari interlocutori.

La parte sicuramente più critica del percorso è stata la decisione di che tipo di consenso chiedere ai minori. Questi, infatti, sono sottoposti all’istituto dell’affidamento familiare¹⁸⁶ e la loro tutela e/o potestà genitoriale è esercitata da persone diverse rispetto agli operatori della comunità. Si è posto, quindi, il problema di a chi chiedere il consenso per la loro partecipazione e se chiederlo direttamente a loro, visto che molti di essi erano, al momento della ricerca, già adolescenti¹⁸⁷. La questione dell’età delle persone coinvolte nella ricerca e del loro grado di competenza nella scelta (influenzato anche dallo stato di salute psicologico, cfr. Rodgers, 1999) è particolarmente accesa nel dibattito internazionale (Cfr. Ensign, 2003; Wiles *et al.*, 2005)

La scelta metodologica è stata quella di coinvolgere le *équipes* delle tre comunità conferendo loro il ruolo di *gatekeepers* (Cfr. Tarleton, 2004) nei confronti dei minori della loro partecipazione alla ricerca. Ciò per due principali motivazioni:

- alle persone che hanno quotidianamente a che fare con i minori si voleva riconoscere l’importanza della interpretazione della ricerca – anche perché, pragmaticamente, esse sono depositarie di un potere nella decisione dell’accesso al contesto, riconoscendo loro quindi una posizione superiore nella ‘gerarchia del consenso’¹⁸⁸ (Cfr. Pösö, 2004¹⁸⁹; Marzano, 2007) – e, anche, considerarle come garanti nei confronti della ricerca stessa¹⁹⁰;

¹⁸³ Tale strumento, secondo l’autrice, risente ancora del retaggio di una colonizzazione, anche in campo metodologico, degli strumenti forti della ricerca occidentale nei confronti di altre culture, che possono non riconoscersi nell’uso e nell’interpretazione dello strumento del consenso (Cfr. Bhattacharya, 2003).

¹⁸⁴ Nello specifico, l’adesione manifestata e riportata nel consenso informato è stata quella al Codice Etico di Ricerca e Insegnamento in Psicologia stilato dall’A.I.P. (Associazione Italiana di Psicologia).

¹⁸⁵ S.v. par. 3.1.1, *supra*.

¹⁸⁶ S.v. par. 1.1.4, *supra*.

¹⁸⁷ Come sostiene la letteratura anglosassone, infatti, quando i ragazzi sono già adolescenti in molti casi si tratta di ‘decisori competenti’ e, quindi, totalmente assimilabili ad un adulto; in quel caso, il consenso alla ricerca può essere sottoposto direttamente a loro (Cfr. Ensign, 2003).

¹⁸⁸ Ciò pragmaticamente comporta che in una struttura come quella delle comunità per minori, i ragazzi occupino il gradino più basso della ‘gerarchia di consenso’ (Cfr. Marzano, 2007) e, quindi, un loro assenso alla ricerca in mancanza di quello degli operatori porterebbe ad una rapida deriva della possibilità di fare ricerca in comunità.

- intendendo i minori come gruppo vulnerabile (Rodgers, 1999; Ensign, 2003) l'obiettivo era quello di chiarire la tutela della loro salute e serenità: sottoporre la ricerca ad uno scrutinio preliminare da parte degli operatori sembrava la scelta che potesse meglio chiarire il non danneggiamento della ricerca stessa.

Con le tre *équipes* si è, quindi, ingaggiato un dialogo chiedendo loro di discutere e costruire insieme la forma del consenso preferibile da sottoporre ai ragazzi: se scritta, su modello delle ricerche americane e italiane con le famiglie (Cfr. Ochs & Shoet, 2006; Pontecorvo *et al.*, 2001, 2007) o orale. Tutte le tre *équipes* sono state concordi nella scelta della forma orale di consenso, in letteratura chiamata assenso alla ricerca (Cfr. Ensign, 2003).

Garantendo, inoltre, l'anonimato delle comunità e dei partecipanti l'obiettivo era quello di proteggere in particolar modo la vera identità dei ragazzi, non esponendoli, quindi, a uno scrutinio pubblico che potrebbe portarli ad un'ulteriore stigmatizzazione, quindi, ad un loro danneggiamento legato alla partecipazione alla ricerca.

La tutela della *privacy*, invece, come dimensione anche sollecitata dall'incontro con i ragazzi stessi (Cfr. Estratto 3.13), è un tema che va al di là della stesura e della discussione del consenso informato e che, in un contesto residenziale, è particolarmente pregnante. Dal punto di vista della negoziazione della ricerca, si è dichiarato che l'interesse non era rivolto ai momenti privati dei ragazzi e degli operatori. Si è poi assicurato che, qualora gli episodi coinvolti fossero stati particolarmente sensibili, l'attenzione della ricercatrice si sarebbe concentrata altrove.

Concludendo, anche se lo strumento del consenso informato è culturale e negoziato, possiamo davvero essere sicuri che gli attori sociali comprendano pienamente – attraverso di esso – che cosa significa partecipare alla ricerca? Tale quesito è parzialmente risolto dalla pratica etnografica, nella quale è prima di tutto il ricercatore stesso che all'inizio della ricerca non sa dove andrà a finire (Bruni, 2003; Marzano, 2007). La partecipazione, così come la conduzione della ricerca, diventano allora momenti da negoziare di volta in volta, sempre mettendo al primo posto l'interpretazione degli eventi da parte degli attori sociali e il rispetto dell'integrità delle persone coinvolte nel processo (Cfr. Bhattacharya, 2003; Pösö, 2004).

3.2.2.4 Incontri di negoziazione con i minori

La fase di negoziazione con i minori, particolarmente delicata, ha visto la partecipazione e co-definizione da parte delle tre *équipes* coinvolte, che hanno predisposto tempi, modi e parole che potessero aiutare la ricercatrice a preparare tale momento. Ognuna a modo suo ha cercato modi 'situati' di presentare la ricercatrice ai ragazzi, cercando di coinvolgerli e prepararli adeguatamente all'entrata di una nuova figura con un'attività ben specifica (di cui quella della video-registrazione appariva la più critica).

L'*équipe* della Comunità Staff ha detto di fare riferimento a esperienze passate di ricerca in comunità per specificarne le differenze, le religiose hanno chiesto un linguaggio semplice e diretto per poter permettere anche ai bambini più piccoli d'età di comprendere il senso della ricerca e la Comunità Famiglia ha predisposto che l'incontro avvenisse in un

¹⁸⁹ A proposito, l'autrice afferma, infatti, che «the researcher is dependent on the good-will of the staff even after formal research permission has been granted» (Pösö, 2004: 204), intendendo, quindi, che il potere dello staff sul processo di ricerca va ben oltre la stesura e l'accordo tramite il consenso informato.

¹⁹⁰ Tale ragionamento potrebbe portare l'interpretazione del consenso preliminare dell'*équipe* alla ricerca come *proxy consent* (Wiles *et al.*, 2005), ovvero consenso delle persone più prossime al minore interessato dalla ricerca. Nel nostro caso tale operazione non è stata compiuta per due ragioni: si voleva cogliere il consenso diretto dei minori tramite un loro attivo coinvolgimento nel processo e si è voluto seguire la letteratura internazionale che indica questa prassi come metodologicamente non completa (Cfr. Rodgers, 1999; Ensign, 2003; Wiles *et al.*, 2005).

momento di ritrovo collettivo dei ragazzi. In ogni caso, per tutti e tre i contesti, tale momento ha coinciso con il primo contatto della ricercatrice con i minori e le note di campo di questo incontro rappresentano una prima e preziosa testimonianza.

Il primo incontro con i ragazzi avviene proprio nella Comunità Famiglia (16/11/2007), subito dopo pranzo, mentre i ragazzi stanno sparcchiando la tavola (Cfr. Estratto 3.13).

ESTRATTO 3.13: «ALLORA SEI COME UN COACH!» - PRIMO INCONTRO CON I RAGAZZI DELLA COMUNITA' FAMIGLIA [NOTE DI CAMPO, 16/11/2007]

Trovo i ragazzi già a tavola che mi aspettano, insieme all'educatrice Diletta e all'educatore Filippo. Mi sembrano tutti adolescenti e particolarmente svegli. Spiego la mia ricerca e che cosa materialmente farò in comunità nei prossimi giorni. Mi interrompe Ivo chiedendomi se sono un coach. Gli chiedo che cosa intende e mi chiede se sono come un allenatore per grandi, che spiega agli educatori come devono comportarsi. Dico che in un certo senso sì, guardo i grandi come lavorano ma non mi metto a dare giudizi. Ci alleniamo insieme. Mi interrompe, poi, Diletta dicendomi che una ragazza, Marta, vuole farmi una domanda perché è una cosa di cui hanno già parlato. Marta mi chiede, infatti, se con la telecamera entrero in camera sua. Rispondo che non sono interessata tanto a vedere come stanno da soli e che no, non entrero in camera sua. Se ci dovesse essere qualcosa di interessante, comunque, chiederò sempre il suo permesso prima di farlo. Si sente sollevata e mi dice che va bene. Chiedo, infine, a tutti i ragazzi se sono d'accordo e mi dicono di sì, che la ricerca va bene. Mi aspettano fra pochi giorni per le prime osservazioni.

L'estratto 3.13 riporta al centro del dibattito la questione delle metafore con cui meglio spiegare l'attività di ricerca: in questo caso, la ricercatrice è accostata al *coach*, all'allenatore per uno dei ragazzi, Ivo, che interpreta la ricercatrice come formatrice del gruppo degli adulti (Cfr. Estratto 3.13). Parlare di un *coach*, significa voler spostare l'attenzione dai bambini agli adulti; in questo modo, si può anche in qualche modo elaborare l'ansia di 'sentirsi osservati' verso gli adulti. La ricercatrice nella risposta chiarisce al ragazzo che è sì lì per vedere cosa fanno gli adulti, ma in un contesto globale e non valutativo, quanto piuttosto esplorativo-descrittivo.

Si fanno, così, strada i dubbi su che cosa farà la ricercatrice, soprattutto in relazione all'utilizzo della telecamera: il dubbio di Marta (Cfr. Estratto 3.13) serve, quindi, a mettere al centro una questione doppia: da una parte, la richiesta dei confini dei dati – dove iniziano e dove finiscono le video-riprese? –, dall'altra la questione della tutela degli spazi privati e della *privacy*¹⁹¹.

In altri termini, la scelta di video-riprendere le interazioni di vita quotidiana risveglia nei ragazzi la richiesta di definire in modo preciso le scelte metodologiche e operative della ricercatrice: dove si posiziona la telecamera, per guardare cosa, con quale ipotesi, quale classe di eventi siano da considerare interessanti, ecc. (Cfr. Estratto 3.13), tutte domande che ci interrogano sui tipi di dati che raccogliamo, su come li raccogliamo e su cosa consideriamo

¹⁹¹ S.v. par. 3.1.2.3, *supra*.

dati di ricerca (Cfr. Zuccheromaglio, 2005). «Produrre ‘descrizioni dense’ vuol dire cogliere ed evidenziare alcuni aspetti rilevanti del mondo che si sta descrivendo, per cercare di rispondere alle domande alla base della ricerca. Questo processo di costruzione dei dati inizia da subito, fin dalle prime fasi» (Zuccheromaglio & Alby, 2005: 42): nel nostro caso, questo lavoro di co-costruzione della ricerca inizia ancor prima di entrare con gli strumenti della ricerca nel contesto di analisi, nel contesto di negoziazione della ricerca.

Ancora una volta, c'è da dire che gli attori sociali, anche i piccoli, sono in grado di definire, criticare, elaborare creativamente un'attività complessa come quella di un'etnografia, ponendosi come veri e propri co-costruttori delle ipotesi e di definizioni dei dati di ricerca.

L'incontro con i ragazzi della Comunità Staff (21/11/2007) avviene durante una riunione mensile ragazzi-operatori, nella quale vengono riservati dieci minuti per l'intervento della ricercatrice (Estratto 3.14).

ESTRATTO 3.14: PRIMO INCONTRO CON I MINORI DELLA COMUNITÀ STAFF [NOTE DI CAMPO, 21/11/2007]

Sono già seduta nell'ufficio dove si svolgerà la riunione quando arrivano i ragazzi, chiamati da un'educatrice. Sembrano tutti grandi, più che pre-adolescenti e mi sembrano subito svegli: c'è chi è vestito da rapper, chi tutto attillato, altri in jeans come i loro coetanei. Mi vedono, alcuni si stupiscono. Mi presento personalmente ad ognuno di loro e chiedo se sanno già chi sono. Mi dicono di sì, che hanno già sentito parlare di me. Aspetto, allora, che Renato dia formalmente inizio alla riunione e mi presenti ufficialmente per parlare a tutti loro e spiegare il mio progetto. Il mio discorso dura pochi minuti, aiutata dall'educatrice Miriam e dal coordinatore che completano i miei discorsi in maniera competente. Tutti i ragazzi mi danno il loro assenso; una ragazza, Giada, mi chiede come farò le video-riprese e mi chiede di spiegare meglio la storia dell'oscuramento dei volti nelle immagini. Spiego, dunque, che qualora porterò le video-riprese in contesto pubblico (convegni, ecc.) i volti dei minori saranno sempre oscurate, in modo da non poter risalire alla vera identità. In questo modo, garantisco una completa anonimità delle persone, soprattutto dei ragazzi.

In questo caso, le video-riprese sono un'arena problematica e dibattimentale: in questo caso, sono i termini di post-produzione e di utilizzo finale ad essere discussi (Cfr. Estratto 3.14). Le video-riprese, quindi, vengono interrogate come prodotti di ricerca, di analisi e di restituzione pubblica, dove le identità dei ragazzi sono preservate onde evitare un possibile riconoscimento.

L'estratto 3.14 pone, quindi, in primo piano, oltre al rispetto della *privacy*, anche la questione dell'identità dei ragazzi e delle operazioni richieste alla ricercatrice per proteggerla nella fase finale della ricerca.

L'incontro con i ragazzi della Comunità Religiose è cronologicamente l'ultimo ad essere portato a termine: avviene il pomeriggio del 10/03/2008 nel salotto della comunità, in presenza di un volontario, di Suor Paola, la responsabile della comunità, e dell'educatrice Valentina (Cfr. Estratto 3.15).

ESTRATTO 3.15: PRIMO INCONTRO CON I RAGAZZI DELLA COMUNITÀ RELIGIOSE [NOTE DI CAMPO, 10/03/2008]

Per arrivare in comunità devo suonare due campanelli perché mi aprano un cancello e una porta. Risponde, a differenza delle altre volte, la voce di un bambino. Dico chi sono e mi apre senza problemi (sarà, quindi, stato avvertito della prima presenza, penso). Nell'aprirmi alla porta dell'appartamento, Suor Paola mi accoglie dicendomi: «Benvenuta in casa mia». I ragazzi mi aspettano già quasi tutti in sala giochi (alcuni, noto, indossano già il pigiama - sono le sei di sera): mi presento e noto che i più grandi mi baciano sulle guance. Ci sono, poi, due piccolini, di tre e cinque anni. Sembrano tutti educatissimi, molto timidi e premurosi. Una volta raccolti tutti nella sala, anche i più piccolini, mi ascoltano attenti e il volontario, alla fine del mio discorso, chiede se hanno capito. Tutti dicono di sì, anche i bambini più piccoli. Che strano, mi dico, come fanno ad avere capito.. Il volontario chiede poi se sono contenti che verrò a trovarli nei prossimi giorni e tutti dicono, in coro, sì! Martina, una delle ragazze più grandi, mi chiede come funzionerà con la telecamera e glielo spiego. L'incontro si conclude presto e rimaniamo d'accordo che ci vedremo nei prossimi giorni per le prime osservazioni.

L'estratto 3.15 più che concentrarsi sulle manovre di negoziazione e discussione del consenso alla ricerca da parte dei ragazzi, appare già come un quadro iniziale della comunità e dei bambini (Cfr. Estratto 3.15).

La ricercatrice descrive i bambini come molto educati, silenziosi e remissivi, che salutano 'da grandi' con due baci sulla guancia (Cfr. Estratto 3.15). Sembra, infatti, a prima vista un contesto molto controllante, dove ai bambini è richiesto di essere beneducati, rispettosi delle regole, ossequiosi e non particolarmente curiosi - ne è riprova il fatto che tutti dicono di avere capito tutto. Inoltre, il fatto di essere già in pigiama alle sei di sera colpisce la ricercatrice che ipotizza siano appena usciti dalla doccia. In ogni caso, appare un particolare dovuto a uno specifico *ménage*.

Il primo incontro con i ragazzi delle tre comunità rimane, quindi, una fase specifica di prima analisi e interpretazione del significato della ricerca (ruolo della ricercatrice, confini dei dati, classe di eventi da video-registrare, Cfr. Estratto 3.13), degli scopi e delle manovre finali dell'utilizzo dei dati (Cfr. Estratto 3.14) o anche, più semplicemente, di prima testimonianza dell'atmosfera delle comunità (Cfr. Estratti 3.13-3.15).

3.2.3 Questioni etiche

La scelta di includere la discussione sull'etica della ricerca all'interno di questa sezione rappresenta un tentativo di dare fluidità al termine negoziazione della ricerca da una parte e di riflettere su questioni etiche particolarmente pregnanti nel contesto della ricerca in questione. Negoziare una ricerca-intervento, infatti, non rappresenta una fase che può dirsi conclusa ma, anzi, sta per un processo dinamico e un'attività intrinsecamente interpretativa che vanno al di là della presenza fisica del ricercatore o della discussione 'finale' dei dati (Cfr. Goodwin *et al.*, 2003).

In ogni caso, appunto perché la fase di ingresso ha sollecitato maggiormente dilemmi di carattere etico, quantomeno perché il progetto è stato esposto allo scrutinio pubblico da parte delle istituzioni e dei partecipanti (Cfr. Bruni, 2003), si vuole approfondire tale tema che solo parzialmente può essere sovrapposto a quello della ricerca del consenso¹⁹². Si vuole, infatti, evitare quell'atteggiamento riduzionistico che Marzano (2007: 428) descrive come «a merely procedural conception of research ethics in which it is presumed that when consent has been obtained and the limits on the researcher's action established, the ethical problems have been finally resolved and power differences eliminated or at least greatly reduced».

La questione, infatti, va oltre e al di là delle strette osservanze metodologiche e ci interroga anzitutto come etnologi proprio sull'attività di 'guardare' un gruppo di ragazzi a rischio, attività che assume toni morali importanti (Cfr. Marzano, 2007). L'intervento dell'interpretazione di un'operatrice ci espone, quindi, a chiarire i limiti etici della ricerca (Cfr. Estratto 3.16), in osservanza anche con la considerazione che i dilemmi etici non sorgono mai in un *vacuum* socio-culturale (Cfr. Goodwin *et al.*, 2003).

**ESTRATTO 3.16: «NON SONO MICA BESTIE ALLO ZOO!»
– DOPO LA PRIMA OSSERVAZIONE ALLA RIUNIONE
D'ÉQUIPE DELLA COMUNITÀ STAFF [NOTE DI CAMPO,
13/11/2007]**

Dopo la prima riunione alla quale partecipo come osservatrice, gli educatori fanno una pausa. Sulla porta, mentre gli altri sono andati via, incrocio l'educatrice Carla. Le chiedo se va tutto bene, se si trova bene con la ricerca. Lei mi guarda, ci pensa un po' e mi dice: «Certo che questi ragazzi sono già tanto osservati! E quelle del tirocinio, e gli assistenti sociali. Ora anche tu. Certo, corriamo il rischio che si sentano come bestie allo zoo!». Rispondo che è vero, quando si è molto osservati si corre sempre questo pericolo, però da parte mia avrò la massima considerazione di ogni loro turbamento, se dovesse avvenire per causa mia o della presenza della telecamera. L'educatrice, ora più tranquilla, si dice d'accordo, però ri-afferma che a lei quella sensazione non gliela toglie nessuno. Rimango un po' stupita dell'affermazione, anche perché il processo di negoziazione aveva già portato ad una piena accettazione della ricerca. Ritengo, quindi, di predisporre il prossimo incontro di consenso con i ragazzi tenendo in mente questa critica.

Difficilmente un altro tipo di impostazione metodologica e negoziale avrebbe potuto far emergere la questione fondamentale delle implicazioni del potere dello sguardo del ricercatore sul contesto (Cfr. Estratto 3.16). L'educatrice Carla richiama, infatti, la costruzione di una *situational ethics* (Cfr. Goodwin *et al.*, 2003) che è propriamente legata alla comunità in questione così come è interpretata dall'educatrice.

Un'altra questione emerge dalle parole dell'educatrice (Cfr. Estratto 3.16): quella della possibilità di un atteggiamento *voyeuristico* della ricerca. Tale pericolo c'è, ce ne rendiamo conto, ma c'è in ogni ricerca puramente 'esotica' così come nelle ricerche che ci hanno

¹⁹² S.v. par. 3.1.2.3, *supra*.

portato account della vita sotterranea, nascosta, delle città, dei gruppi sociali, degli scenari quotidiani.

Assicurare, però, orizzonti morali stabili, sensibili e sottomissibili in ogni momento ai partecipanti (sia grandi che ‘piccoli’) rappresenta forse l’unica via, ingenua o naif che sia, che possa rispondere al dubbio dell’educatrice. Rimane il fatto che assicurare una *situational ethics* è un’operazione difficile per il ricercatore sociale, che è sempre sollecitato da interrogativi, ansie, dubbi etici ed epistemologici.

Senza entrare nel dettaglio del labile confine della moralità nelle ricerche etnografiche, si può però concludere che il primo luogo della moralità è senza dubbio una dimensione dialettica della relazione con l’Altro (Marzano, 2007; Mantovani, 2008), dove quest’ultimo trasforma in necessità morale e risorsa di obbligo i limiti etici della ricerca. L’incontro fra le proprie categorie morali e quelle dell’Altro diventa, appunto, lo spazio che origina e limita le questioni etiche della ricerca e il ricercatore diventa lo strumento e la vittima dei propri errori metodologici e morali. «It is better to admit that the events that accompany a qualitative research study are largely unpredictable beforehand and that its ethicality rests mainly on the researcher’s shoulders, on this or her moral maturity, ability to make decisions in the field that do not differ too greatly from his or her values, capacity to adjust his or her behavior when it obstructs the growth of excessively insincere relations. In sum (...), the principal victims of research conducted by deceit may be the researchers themselves» (Marzano, 2007: 430).

Le questioni etiche delle ricerche sociali hanno poi a che fare, oltre che con il trattamento della *privacy*, della *confidentiality* e dell’anonimato, anche con la relazione ricercatore-partecipanti (*researcher-researched*) e lo sfruttamento finale (*exploitation*) dei dati di ricerca (Cfr. Goodwin, 2003).

La relazione ricercatore-partecipanti chiama in causa, infatti, una serie di dimensioni di carattere anzitutto epistemologico. Ci chiede, infatti, chi intendiamo per partecipante alla ricerca¹⁹³ e quali caratteristiche gli attribuiamo nel processo di conoscenza, quale rapporto rispetto alla raccolta dei dati e quale utilizzo dei dati prodotti. Nel presente contributo intendiamo la relazione ricercatrice-partecipanti come biunivoca e mutuale, dove i partecipanti sono considerati attivi attori nel processo di costruzione e analisi dei dati.

Essi sono considerati, quindi, in grado di creare dati, modificare il corso del lavoro di campo, le opportunità di raccolta e gli scenari di senso (quindi, anche impedirli, boicottarli, personalizzarli, ecc.). Inoltre, in quanto portatori di ‘cultura’, essi manifestano tale ‘cultura di appartenenza’ nelle operazioni di modifica del procedimento di approfondimento conoscitivo. Per tale ragione, poi, siccome ogni partecipante è diverso dall’altro, si ritiene che la sua partecipazione – attestata dalla firma del consenso informato o dall’accettazione della ricerca – sia sempre fluida e negoziata, mai data per scontata (Cfr. Bhattacharya, 2003).

La relazione ricercatore-partecipanti rimanda, poi, al fatto che in etnografia il ricercatore è considerato anche lo strumento di ricerca per eccellenza (Cfr. Bruni, 2003; Goodwin *et al.*, 2003) e ha un ruolo fondamentale nel determinare lo sviluppo del lavoro di campo e l’analisi e la forma dei dati. Tale aspetto influenza anzitutto il rapporto fra la persona del ricercatore (il genere, le caratteristiche personali, la provenienza, ecc.) e i

¹⁹³ Tale considerazione non vuole assolutizzare la nozione di partecipante alle ricerche etnograficamente orientate, ma situarla nel contesto di questo studio etnografico. Come afferma Bhattacharya (2003: 1108), «reducing the participant to universally agreeable categories would have been impossible. Whose knowledge do I sue as a benchmark to set up anticipated agreements? (...) Whose science do I borrow? Whose science is a ‘legitimate science’ for understanding the production and negotiation of the participants’ experiences?».

partecipanti e, inevitabilmente, il processo di ricerca più in generale, compreso il fine ultimo dei dati.

3.3 Costruzione del *corpus* di dati

La costruzione del *corpus* di dati ha richiesto particolare attenzione non solo perché ha riguardato tre contesti diversi in contemporanea, ma perché l'ipotesi descrittiva richiedeva un materiale particolarmente ampio per permettere la costruzione di analisi organizzative ed interazionali approfondite.

L'attività di costituzione del *corpus* dei dati – ovvero della costruzione di un insieme organico – è poi, particolarmente importante perché specifica e organizza la ricerca di cui si parla. «Il termine 'corpus', nella ricerca filologica, designa la struttura e la giustificazione critica del materiale su cui si lavora. Dei dati che vengono utilizzati devono essere indicate le condizioni di produzione, le modalità di registrazione, i limiti di accessibilità delle situazioni in cui hanno avuto origine. Devono in particolare essere esplicitati i modi in cui il ricercatore ha prodotto i dati, cioè l'approccio teorico, le metodologie di indagine e gli scopi che la sua ricerca si propone oltre le autorizzazioni degli interessati. La consapevolezza della 'posizione' del ricercatore – la riflessività (...) – che costituisce la chiave delle metodologie qualitative» (Mantovani, 2008b: 26).

Proprio perché consapevoli delle distinte variabili e della posizione parziale della ricercatrice nel percorso della ricerca, parlare di *corpus* di dati significa riportare la questione alla centralità della costruzione dei dati e del ruolo attivo di tutti i partecipanti – ricercatore compreso – nella specifica fisionomia acquistata dallo studio nel corso del suo svolgimento e scrittura.

In questa sezione, quindi, cercheremo di riassumere l'insieme della ricerca: i partecipanti, i dati raccolti, le metodologie utilizzate, il rapporto fra le distinte fasi e le procedure analitiche, tra cui spiccano l'analisi organizzativa insieme a quella interattiva, 'fare famiglia' in comunità per minori, che costituisce l'oggetto specifico – e l'apporto innovativo – dello studio. Occorre, quindi, specificare quale approccio analitico si è scelto di adoperare nell'approfondimento delle interazioni discorsive; la scelta è ricaduta sull'analisi conversazionale (Sacks *et al.*, 1974; Fasulo & Pontecorvo, 1999; Fele, 2007) e ne verranno spiegate le ragioni e i limiti.

I dati sono stati, quindi, costruiti attraverso l'utilizzo di diverse strumentazioni: osservazioni etnografiche attraverso le note di campo (*fieldnotes*), video e audio registrazioni, video-tour¹⁹⁴ (Cfr. Ochs *et al.*, 2006; Giorgi *et al.*, 2009), diari di campo¹⁹⁵ per raccontare l'esperienza della ricerca in ogni sua fase (Cfr. Tabella 9).

¹⁹⁴ Questo strumento consiste nell'utilizzare la video-camera per far presentare agli attori sociali il proprio contesto di vita quotidiana (i.e., la casa di abitazione). Sviluppato soprattutto in ambito di ricerche familiari, esso è particolarmente utile nell'analisi delle interpretazioni dell'uso e del significato degli spazi.

¹⁹⁵ Con diario di campo intendiamo la scrittura delle impressioni personale dell'esperienza della ricerca così com'è stata vissuta dal ricercatore. Le note di campo, invece, sono le 'prese dirette' delle osservazioni etnografiche. La distinzione principale è che le note riguardano le osservazioni etnografiche – quindi quei momenti, anche segnalati da diverse pratiche specifiche agli attori sociali, che quindi riconoscono quel momento specifico – mentre il diario è una scrittura personale del ricercatore sul processo della ricerca. Gli attori sociali non sono necessariamente a conoscenza di questo ulteriore strumento, perché non segnalato in quanto strumento 'privato' del ricercatore.

Fasi della ricerca	Tipologia di materiale raccolto	Durata
Incontri di negoziazione con le istituzioni (Comune di Roma, Tribunale per i Minorenni, CDR)	Diario di campo	Diverse ore
Incontri di negoziazione con i coordinatori	Diario di campo	4h
Incontri di negoziazione con gli operatori	Audio-registrazioni e diario di campo	4h (1h audio-registrata in Comunità Staff)
Incontri di negoziazione con i minori	Diario di campo	1 ½ h
Osservazioni etnografiche nelle comunità	Note etnografiche di campo	Circa 50h (s.v. Tabella 11)
Osservazioni delle riunioni di <i>équipe</i>	Audio-registrazioni e diario di campo	15h (12h registrate)
Interviste narrative ai responsabili	Audio-registrazioni e diario di campo	6h (interamente audio-registrate)
Raccolta di documentazione ambientale	Fotografie, diario di campo, documentazione delle comunità (PEI, diari di bordo, agende, CV delle associazioni, libri, statistiche, ecc.)	
Prima restituzione agli operatori	Audio-registrazioni e note di campo	5h (interamente audio-registrate)
Negoziazioni del video-tour	Video-registrazioni	30m (interamente video-registrate)
Video-tour dei ragazzi	Video-registrazioni e diario di campo	1h (interamente video-registrate)
Video-riprese delle cene	Video-registrazioni (senza la presenza della ricercatrice)	7h (interamente video-registrate)

Tabella 9: fasi della ricerca e materiale raccolto (tipologia e durata).

Tale *corpus*, composito e complesso, ha subito diverse fasi di lavorazione. Anzitutto, le note di campo sono state registrate, lette criticamente, esposte in *data session* durante convegni nazionali (Saglietti, 2008b, 2009c, 2010a) ed internazionali (Saglietti, 2008c, 2008d, 2009b), oltre che discusse con le stesse *équipes* delle comunità coinvolte.

Per quel che riguarda il materiale audio e video registrato, esso è stato totalmente visionato e ‘risentito’ dalla ricercatrice, nonché parzialmente trascritto¹⁹⁶. Di questo materiale, solo alcune parti verranno prese in considerazione per ragioni di evidente economicità del contributo. In ogni caso, parte del materiale è già stato oggetto di lavori scientifici (Saglietti,

¹⁹⁶ Nello specifico, infatti, si sono interamente trascritte le interviste ai coordinatori, alcune video-registrazioni di cene in comunità, una riunione d’*équipe* e le tre restituzioni-discussioni.

2008a, 2009a; Saglietti & Zucchermaglio, 2010a, 2010b, 2010c) e altro lo sarà in una successiva fase di analisi (Saglietti, 2010a, 2010b).

3.4 Procedure analitiche

Nel tentativo di analizzare in maniera approfondita il legame fra dati raccolti e tipologia di analisi, si vuole prime specificare nel dettaglio quali sono state le principali tracce di lettura ‘critica’ e utilizzo del *corpus* costituito, che è, quindi, stato ripartito a seconda degli obiettivi metodologici (Cfr. Tabella 10).

A livello complessivo l’analisi del materiale si è infatti divisa, così come guidata dagli obiettivi del lavoro¹⁹⁷, in tre tracce di lettura trasversali, che costituiscono l’innovatività metodologico-analitica del contributo:

- analisi riflessiva¹⁹⁸: nel tentativo di tracciare la ricerca in tutte le sue fasi, alcuni dati (Cfr. Tabella 10), come abbiamo già esposto¹⁹⁹, sono stati utilizzati per rendere conto al lettore del percorso intrapreso per il compimento e la realizzazione di tutte le fasi della ricerca. Ciò perché, sosteniamo, in accordo con la letteratura (Mantovani, 2008b) che il rapporto del contesto di studio con l’impresa conoscitiva sia particolarmente significativo del rapporto più generale che quel contesto intrattiene con il ‘mondo esterno’ e con le variabili critiche che lo costituiscono;
- analisi organizzativa²⁰⁰: comprendere come funziona l’organizzazione delle comunità per minori è un obiettivo primario che, in linea con la letteratura organizzativa sul fenomeno²⁰¹, può aiutarci a comprendere come e se le comunità si sono effettivamente affrancate dalle istituzioni totali che sono andate a sostituire;
- analisi interattiva²⁰²: comprendere come si ‘fa famiglia’ nelle interazioni discorsive in comunità diventa uno strumento per rendere conto di come le comunità riproducono quell’atmosfera familiare che a livello normativo (art. 2, Legge 149/2001) hanno l’obiettivo di rappresentare.

Se ‘fare famiglia’ a livello teorico viene ricostruito come essere in grado di socializzare, anche linguisticamente (Ochs, 1989), i membri meno competenti, costruendo e mantenendo il gruppo primario, di conseguenza indagare in profondità le interazioni socio-discorsive può essere decisamente significativo. Attraverso un’approfondita analisi, ad esempio, delle strutture di partecipazione all’interazione discorsiva si può, infatti, comprendere quanto e come quei contesti si possano costituire come *thinking spaces* (Perret-Clermont, 2004), ovvero spazi in cui i minori possano trovare il proprio posto per poter elaborare contenuti e dimensioni tipicamente familiari, come quelle affettive ed etiche, *in primis*.

Ogni sotto-insieme di dati raccolti è stato, quindi, schematicamente, proposto accanto alla tipologia di analisi in cui è stato utilizzato, indicando anche l’oggetto specifico di interesse per il quale è stato utilizzato (Cfr. Tabella 10).

¹⁹⁷ S.v. par. 2.5, *supra*.

¹⁹⁸ S.v. par. 3.2, *supra*, e 3.5, *infra*.

¹⁹⁹ S.v. par. 3.2 e seg., *supra*.

²⁰⁰ S.v. cap. 5, *infra*.

²⁰¹ S.v. par. 1.2.3, *supra*.

²⁰² S.v. cap. 6, *infra*.

<i>Corpus di dati</i>	Tipologia di analisi	Oggetto di analisi
Incontri di negoziazione con le istituzioni	Analisi organizzativa/riflessiva	Ingresso nelle comunità come istanza problematica
Incontri di negoziazione con le comunità	Analisi organizzativa/riflessiva	Interpretazione degli attori sociali su obiettivi, scopi, funzionamento, strumenti, ecc. della ricerca
Osservazioni etnografiche nelle comunità	Etnografia di sfondo	Ripercorrere l'organizzazione della vita quotidiana delle comunità
<i>Osservazioni delle riunioni di équipe</i>	<i>Analisi organizzativa</i>	<i>Non saranno prese in considerazione in questa sede</i>
Interviste narrative ai responsabili	Analisi organizzativa	Posizionamento narrativo nei confronti delle attività rilevanti delle comunità (percorso storico, eventi, obiettivi, punti di forza e debolezza, casi di minori particolarmente difficili, ecc.)
Raccolta di documentazione ambientale	Analisi organizzativa	Artefatti materiali come repertori di comunità di pratiche
Prima restituzione agli operatori	Analisi organizzativa in un'ottica di studio partecipato/riflessivo	Interpretazione della ricerca da parte degli attori sociali
<i>Negoziazioni del video-tour</i>	<i>Analisi conversazionale</i>	<i>Non saranno prese in considerazione in questa sede</i>
<i>Video-tour dei ragazzi</i>	<i>Analisi conversazionale</i>	<i>Non saranno prese in considerazione in questa sede</i>
Video-riprese delle cene	Analisi conversazionale	Indagare come le comunità 'fanno famiglia'

Tabella 10: *corpus di dati raccolti e utilizzo analitico all'interno della ricerca.*

3.5 L'etnografia organizzativa come scelta metodologica situata

Tenendo in considerazione che le metodologie sono sempre connesse alle teorie e che non si tratta di insiemi di regole astratte da applicare (Cfr. Brewer, 2000; Mantovani, 2008), affronteremo ora la delicata sfida di dar conto dell'impianto metodologico scelto introducendo il lettore nel percorso intrapreso, appunto, dal metodo²⁰³.

All'interno delle metodologie qualitative, ambito dove appare particolarmente centrale la relazione tra prospettive analitiche, metodi scelti e validità di un approccio non necessariamente contrapposto a quello quantitativo (Cfr. Silverman, 2004; Mantovani & Spagnoli, 2003), l'etnografia è uno stile di ricerca particolarmente utilizzato perché «fornisce

²⁰³ L'etimologia del termine (*meta* e *hodòs*), infatti, rimanda ad un percorso, attraverso una strada, appunto.

una descrizione della vita, della cultura di una società che identifica i comportamenti, le credenze, i valori, le conoscenze, le attitudini che sono implicite in quel mondo sociale» (Berreman: 1968: 337 in Zucchermaglio & Alby, 2005: 38).

Secondo Van Manen (1986: xi) la discussione sul metodo dell'etnografia si compone di quattro fasi: «(1) the assumed relationship between culture and behavior (the observed); (2) the experiences of the fieldworkers; (3) the representational style selected to join the observer and observed (the tale); (4) the role of the reader engaged in the active reconstruction of the tale (the audience)». Accanto alle fasi tipicamente 'sul campo' dell'etnografia, ci sono poi le questioni che hanno a che fare con l'attività di scrittura.

Con le sue origini in ambito antropologico (Malinowski, 1922), e il successivo utilizzo da parte dell'interazionismo simbolico (Whyte, 1943), l'etnografia rappresenta lo stile di ricerca che più di altri centra il suo obiettivo sul campo, basandosi sulla raccolta di dati in maniera diretta, attraverso una prolungata permanenza del ricercatore all'interno del contesto.

Secondo Atkinson & Hammersley (1994, in Monaco, 2007), le caratteristiche principali dell'etnografia sono un approccio esplorativo, una ricerca basata su dati non strutturati, un'osservazione dettagliata di un ridotto numero di casi e un'analisi qualitativa che prevede interpretazioni esplicite. Tali presupposti costruiscono, quindi, un orizzonte epistemologico, post-moderno²⁰⁴ (Mecacci, 1999), radicalmente diverso da quello degli altri settori di ricerca psicologica (Mantovani & Spagnoli, 2003) e ci interrogano, allo stesso tempo, sui criteri di validità di una buona ricerca etnografica (Zucchermaglio, 2002; Mantovani, 2008).

Rispetto alla prima questione, le premesse epistemologiche di un approccio etnograficamente orientato interrogano il rapporto con la realtà – intesa come artefatto culturale e discorsivo e non fenomeno oggettivo fuori da sé – e quella con la natura dei dati in psicologia. Questi ultimi, detti anche *unità di analisi empiriche* (Cfr. Monaco, 2007), sono sempre meno concettualizzati come *data* (esistenti in natura), in favore di un approccio costruttivo che li rinomina *capta* (costruiti attivamente attraverso l'attività di raccolta, Cfr. Monaco, 2007). Tale distinzione mette in primo piano, infatti, il ruolo attivo e costruttore del ricercatore e degli strumenti di ricerca nel processo scientifico.

Non si tratta più, infatti, di un ricercatore-minatore che riporta alla luce dati esistenti di per sé (Kvale, 1996 in Zucchermaglio, 2003) ma di un ricercatore «viaggiatore che cerca storie significative da raccontare al suo ritorno, per costruire le quali ha bisogno di ascoltare 'voci' e di 'conversare' con le persone che incontra durante il viaggio» (Zucchermaglio, 2003: 34) e di un ricercatore-artigiano che ingaggia con i dati raccolti un processo di costruzione reciproca. Non solo, infatti, egli contribuisce a costruire i dati raccolti attraverso il proprio apporto strumentale e analitico, ma si 'fa costruire' egli stesso dai dati, la sua 'voce' diventando parte dei dati raccolti. Visto il ruolo attivo della persona del ricercatore nel processo conoscitivo, appare oltremodo necessaria la consapevolezza che «porsi determinate domande, individuare un determinato oggetto di studio e raccogliere/costruire un determinato *corpus* di dati sono tutte attività strettamente legate a precise scelte di carattere teorico, epistemologico e metodologico» (Monaco, 2007: 60).

Rispetto ai criteri di validità di una buona ricerca qualitativa, Mantovani (2003a) riporta l'ipotesi di Hammersley (1990) che, postulando un 'realismo raffinato' della visione del rapporto fra realtà e conoscenza, definisce nuovi criteri di validità della ricerca scientifica:

²⁰⁴ Rispetto agli impliciti del modernismo nelle scienze psicologiche, che secondo Zucchermaglio (2002) culminavano con l'assunto dell'uomo come agente razionale, di un empirismo sistematico e di un linguaggio come rappresentazione del reale, la visione postmoderna afferma l'esistenza di forme di razionalità condivisa, una prospettiva socio-costruzionista e un linguaggio come azione sociale (*Ibidem*).

plausibilità – ovvero conoscenza basata sulla correttezza delle informazioni raccolte –, credibilità – le conoscenze prodotte sul fenomeno sono state realmente evidenziate dal ricercatore – e rilevanza – intesa come importanza scientifica e sociale della ricerca. A questi assunti, Mantovani (2003a), tenuto conto che i metodi qualitativi richiedono di oltrepassare i criteri tradizionali di ricerca²⁰⁵, aggiunge la situatività – «che lega strettamente i metodi, i risultati e l'interpretazione della ricerca allo specifico ambito in cui essa si svolge –; la contingenza, che assegna un valore 'situato' – riferito a quella particolare comunità, a quella situazione, a quel momento – ai risultati della ricerca; la riflessività, che esige che il ricercatore sia consapevole della non neutralità delle sue posizioni, sia per quanto riguarda i suoi interessi che per quanto riguarda le sue scelte metodologiche» (Mantovani, 2003a: 31).

L'interesse per i processi psicologici che questo quadro del metodo etnografico testimonia è, quindi, tipicamente verso l'intersoggettività. In questo senso, infatti, «l'etnografia si muove dal presupposto che le interpretazioni date dagli attori guidino in modo sostanziale la loro azione. Questo non significa ritenere che le interpretazioni siano in grado di spiegare completamente i comportamenti messi in atto, ma che invece possano chiarire qual è il quadro di riferimento entro il quale l'azione si situa e il modo in cui le azioni delle persone saranno comprese e otterranno risposta. L'insieme di queste interpretazioni e il modo in cui costantemente si rafforzano o sono negoziate nell'interazione costituiscono la cultura» (Fasulo, 1997: 191).

La scelta di una prospettiva 'emica'²⁰⁶ risponde, quindi, alla necessità di indagare le interpretazioni intersoggettive specifiche degli attori sociali. In questo senso, scegliere l'etnografia organizzativa è da subito parsa un'attività decisamente situata nel contesto di osservazione²⁰⁷. Essa, infatti, si distingue «come uno stile di ricerca che si distingue sia per il suo obiettivo, che è quello di comprendere i significati sociali e le attività delle persone in un dato ambiente, che per il suo approccio, che consiste nell'associarsi a quell'ambiente e qualche volta partecipare ad esso. L'etnografia parte dalla concezione secondo cui lo scopo centrale delle scienze sociali è quello di comprendere le azioni delle persone e le loro esperienze del mondo, e i modi con cui le loro azioni motivate nascono dalle loro esperienze, e si riflettono poi su di esse» (Brewer, 2000: 11 in Mantovani & Spagnoli, 2003: 23).

L'influenza delle prospettive etnometodologiche (Garfinkel, 1967), anche contemporanee (Duranti, 1997, 2007), è, quindi, particolarmente importante. Secondo Zucchermaglio & Alby (2005), in particolare, tale relazione si evidenzia nella scelta di cogliere il punto di vista degli attori sociali, nell'enfasi sulle attività quotidiane²⁰⁸ e nelle descrizioni dense (Cfr. Geertz, 1973). Secondo Bruni (2003), inoltre, l'eredità dell'etnometodologia risiede anche nella problematizzazione costante del senso comune.

Nel rimarcare la necessità di cogliere il punto di vista degli attori sociali, l'etnografia si lega ad altri metodi per analizzare in profondità i significati prodotti dalla comunità studiata; tra l'insieme di tipi di analisi del parlato (Cfr. Mantovani 2008b), l'analisi della conversazione (Sacks *et al.*, 1974) «fornisce strumenti preziosi per capire come si realizzano interattivamente e discorsivamente forme di costruzione del mondo sociale. (...) Parlare

²⁰⁵ Essi consistono, com'è noto nella validità, attendibilità e riproducibilità della ricerca.

²⁰⁶ S.v. nota n. 143, *supra*.

²⁰⁷ Quali altri metodi, infatti, avrebbero potuto riportare l'ampiezza delle attività ingaggiate nella vita quotidiana delle comunità per minori? Quali i modi di conoscere approfonditamente le prospettive degli operatori e dei minori coinvolti? Quali, ancora, i metodi più efficaci per descrivere i contesti nella loro multidimensionalità, ecc.? La scelta dell'etnografia – proprio perché forte di una multidimensionalità di strumenti di ricerca utilizzabili (interviste narrative, raccolta di documentazione ambientale, osservazione partecipante, ecc.) – è quindi parsa da subito la soluzione metodologica più adeguata e completa.

²⁰⁸ S.v. par. 2.2, *supra*.

contribuisce a costruire la realtà stessa» (Zuccheromaglio & Alby, 2005: 41) ed è per questo che analizzare il parlato è un modo di analizzare la costruzione del reale e del processo di conoscenza in atto.

Se è vero, dunque, che l'etnografia ha ipotesi descrittive, allora costruire 'descrizioni dense' (Geertz, 1973) diventa un'operazione necessaria: fornire descrizioni complete, ricche e sensibili al contesto, orientate all'attore e capaci di cogliere il significato sociale di un comportamento o azione diventa un requisito indispensabile di una buona etnografia.

Nello specifico dell'etnografia in contesti organizzativi, l'obbiettivo descrittivo è soprattutto legato all'approfondimento degli aspetti culturali e simbolici della vita organizzativa. Considerando – così come abbiamo scelto di fare²⁰⁹ – gli attori sociali di un'organizzazione come membri di una comunità di pratiche (Lave & Wenger, 1991), ovvero persone che interpretano in modo condiviso la realtà compiendo azioni lavorative, ben si coglie il rapporto fra etnografia e teorie di riferimento. In questo modo, il compito dello stile di ricerca scelto ben si lega all'impianto teorico scelto di psicologia culturale delle organizzazioni²¹⁰.

L'analisi della partecipazione e dell'apprendimento organizzativo, ad esempio, ben si collegano con un approccio etnografico situato: laddove, ad esempio, ci si voglia concentrare sulla socializzazione lavorativa, l'etnografia dispone di strumenti per osservare da vicino il sistema di accoglienza dei novizi e la loro graduale partecipazione agli eventi e interpretazioni organizzative. Non consiste, però, in uno stile lineare o fisso: al contrario, «è un metodo ciclico: l'articolazione metodologica e la scelta degli strumenti viene definita durante la ricerca stessa in un percorso di focalizzazione progressiva, nel quale i risultati di ogni fase servono come dati per la definizione degli strumenti e delle analisi della fase successiva» (Zuccheromaglio, 2003b: 53).

L'etnografia organizzativa in questione verrà discussa attraverso l'esplorazione degli strumenti di ricerca, primo fra tutti l'osservazione partecipante che ha presentato sfide precise sia per quel che riguarda l'osservazione in casa, sia come strumento di analisi organizzativa delle riunioni d'*équipe*. In secondo luogo, verrà approfondito l'uso dell'intervista narrativa come strumento di approfondimento delle interpretazioni dei coordinatori delle comunità. Tale scelta stilistica non risponde, però, ad una successione cronologica, dal momento che osservazioni e interviste sono state portate a termine nello stesso periodo, a riprova della natura intrinsecamente fluida dell'impianto (*Ibidem*).

Infine, verrà brevemente descritta la fase – fortemente voluta – di prima restituzione dei dati agli operatori, che ha posto le basi per una successiva negoziazione della ricerca e preceduto le video-riprese delle cene in comunità²¹¹.

3.5.1 Le osservazioni etnografiche nelle comunità

L'osservazione partecipante costituisce senza dubbio lo strumento privilegiato dell'analisi etnografica, sia nelle sue origini antropologiche che nei successivi adattamenti disciplinari (Piccardo & Benozzo, 1996; Bruni, 2003; Mantovani & Spagnoli, 2003). La natura particolarmente flessibile, infatti, si presta all'analisi organizzativa di diversi aspetti, dalla struttura fisica dell'organizzazione²¹², alle interazioni sociali, al linguaggio utilizzato dagli attori organizzativi (Cfr. Bruni, 2003; Zuccheromaglio & Alby, 2005).

²⁰⁹ S.v. par. 2.2.4, *supra*.

²¹⁰ S.v. par. 2.2, *supra*.

²¹¹ S.v. par. 3.3, *infra*.

²¹² Tale elemento ha una relazione stretta e biunivoca con l'ambiente sociale stesso. Gli artefatti, anche strutturali (aule universitarie, uffici per i meeting, ecc.), condizionano i sistemi di significato che

L'interesse, in ogni caso, è cercare di «osservare come facciano gli attori ad attribuire senso alla propria e altrui azione» (Bruni, 2003: 81) per produrre, quindi, un insieme di conoscenze situate in prospettiva emica, che possano riprodurre il ritmo, il linguaggio, gli insiemi semiotici e culturali dell'appartenenza a quella, specifica, organizzazione.

All'interno della pletora possibile di modi di osservare (tecniche di estraneazione²¹³, tecnica del 'pesce fuor d'acqua culturale' (Cfr Schwartz & Jacobs, 1987 in Bruni, 2003)²¹⁴, osservazione degli attori marginali, osservazione strutturata²¹⁵, *shadowing*²¹⁶, ecc., Cfr. Bruni, 2003), la scelta di quale tecnica utilizzare ricade sul contesto e sull'obbiettivo preciso dell'etnografo.

In particolare, per quel che riguarda la ricerca etnografica in questione, si è optato per una fase iniziale di osservazione partecipante al fine di comprendere il funzionamento organizzativo in linea generale; tale fase è stata corredata dall'utilizzo di interviste approfondite ai responsabili²¹⁷ e di interviste *spot*²¹⁸ agli operatori su specifici eventi osservati. In ogni caso, tale momento ha preceduto la focalizzazione sugli eventi interattivi, che hanno poi costituito il *focus* principale del contributo.

L'osservazione partecipante all'interno di un contesto residenziale diventa, quindi, vera e propria appartenenza, anche se momentanea, alla vita organizzativa: «the researcher intervened in the group dynamics of the residents as well as the staff. (...) The research participated in a process where the views and experiences of the residents were made important» (Pösö, 2004: 206). Si tratta, infatti, di una modalità di ricerca tipicamente situata, partecipativa, nella quale il ricercatore diventa a pieno titolo parte del gruppo sociale osservato, anche se con la posizione periferica dell'osservatore.

L'osservazione etnografica presenta in sé alcuni limiti (Cfr. Bruni, 2003) che hanno a che fare da una parte con l'inevitabile parzialità della posizione di osservazione (non si può essere dovunque e seguire qualsiasi evento organizzativo) – quindi con i presupposti epistemologici già affrontati²¹⁹ – e, dall'altra con limiti più generali dell'analisi organizzativa (come l'impossibilità di ascoltare le telefonate, di assistere a tutte le riunioni organizzative, e la fatica di seguire tutto il flusso degli elementi della vita organizzativa da parte del

definiscono l'attività e l'identità dei diversi attori organizzativi. Per quel che concerne, invece, lo studio degli artefatti tecnologici come compresi nella categoria più ampia di artefatti strutturali, diversi studi ne testimoniano il rapporto mutuale con l'ambiente sociale, (Zucchermaglio, 2002, 2007; Alby, 2007).

²¹³ Le tecniche dell'estraneazione, così ridefinite da Gobo (2001), consistono nella particolare messa in discussione di qualsiasi aspetto dell'ambiente sociale osservato da parte del ricercatore, che si 'fa' estraneo per meglio comprendere gli assunti impliciti e le pratiche tacite del contesto d'osservazione prescelto. Bruni (2003) suggerisce come tecniche di estraneazione l'utilizzo del dubbio continuo come risorsa osservativa ed ermeneutica e l'osservazione degli attori marginali.

²¹⁴ Tale tecnica di osservazione partecipante parte dal tentativo di farsi accettare all'interno del gruppo di studio, del quale non si è naturalmente parte. Con queste premesse, infatti, il ricercatore può indagare fenomeni di socializzazione organizzativi incompleti (i.e., novizi o personale giudicato incapace dagli altri) per poter comprendere quali abilità sono richieste ad un membro per poter adeguatamente partecipare all'interno dei processi sociali locali.

²¹⁵ Per osservazione strutturata si intende «una tecnica che combina la flessibilità di un'osservazione non focalizzata da subito verso uno specifico obbiettivo con la raccolta di dati sistematici» (Bruni, 2003: 84).

²¹⁶ Lo *shadowing* (dall'inglese *shadow*, ombra) consiste nel seguire passo dopo passo una persona nel corso della sua quotidianità. E' una tecnica specialmente utilizzata nel caso di indagini organizzative, quando un attore sociale viene seguito per l'intera durata della sua giornata lavorativa in ogni fase e progetto. Le scienze sociali utilizzano questa tecnica con diverse accezioni (Cfr. Bruni, 2003).

²¹⁷ S.v. par. 3.2.2, *infra*.

²¹⁸ Per intervista spot si intende comunemente l'indagine *in vivo* da parte del ricercatore che chiede ad un membro della comunità osservata particolari spiegazioni su ciò che è stato appena osservato.

²¹⁹ S.v. par. 3.1 e 3.1.3, *supra*.

ricercatore, ecc.). Tali vincoli costituiscono in ogni caso la base per poter sviluppare un approccio riflessivo situato.

Quali momenti osservare? Per compiere un'etnografia organizzativa completa due momenti sono stati scelti come particolarmente pregnanti: le riunioni d'*équipe* (organizzative, non quelle di carattere clinico che pure vengono svolte dalle comunità²²⁰) e la vita quotidiana in casa-famiglia. Le prime non verranno incluse nella presente trattazione, ma sono attualmente oggetto di successive pubblicazioni (Saglietti, 2010b; Saglietti & Zucchermaglio, 2010e).

Se le riunioni d'*équipe* sono di per sé momenti più facilmente delineabili – hanno un inizio e una fine, sono presieduti da un *chair* che ne segnala l'andamento, sono momenti formalmente convocati e con un preciso ordine del giorno – non si può dire altrimenti delle osservazioni della vita quotidiana. La vita quotidiana come oggetto di studio è sfuggente per definizione (Di Cori & Pontecorvo, 2007) – quando inizia e quando finisce la vita quotidiana: quando si esce di casa? quando si va a dormire?²²¹ –, è stata interpretata secondo le categorie dei partecipanti, individuando con gli operatori i momenti più significativi da osservare.

La discussione con le tre *équipe* ha portato, quindi, alla definizione di alcuni momenti di osservazione comuni, che si sono articolati in:

- risveglio mattutino (prima che i ragazzi escano per andare a scuola);
- ritorno da scuola e pranzo;
- pomeriggio;
- cena;
- dopo-cena e 'messa a letto' dei ragazzi.

La scelta, concordata con tutte le comunità, di non osservare i momenti in cui non sono presenti in casa i ragazzi fa emergere una questione rilevante. Essere comunità per minori si riduce alla presenza dei ragazzi in casa? Le attività che si svolgono in casa senza la presenza dei ragazzi non si costituiscono, quindi, attività di una casa-famiglia?

Nella scelta, infatti, di non includere osservazioni della comunità senza 'ragazzi presenti' emerge l'interpretazione comune a tutte e tre le comunità che 'fare comunità' si riduce a quando i ragazzi sono presenti. Quest'interpretazione costituisce già un dato rilevante dell'interpretazione di che cosa fa e quali obiettivi si pone una comunità per minori.

Le osservazioni etnografiche hanno, pertanto, 'campionato' i momenti indicati dalle comunità²²² in maniera sistematica, cercando di cogliere il ritmo e lo svolgersi delle diverse attività (Cfr. Tabella 11).

²²⁰ Tali momenti, altrimenti noti come supervisioni cliniche, sono condotte da un consulente esterno, solitamente uno psico-terapeuta, con finalità di comprensione e di soluzione delle problematiche relazionali fra educatori o nella relazione educativa con il gruppo di ragazzi accolti. Per una disamina dei principali studi sulla supervisione in comunità per minori, s.v. par. 1.2.3, *supra*.

²²¹ Riteniamo, infatti, che i confini della vita quotidiana non possano essere stabiliti a priori da un osservatore esterno che applica prospettive 'etiche' allo studio etnografico (Cfr. Pike, 1974). Per evitare quest'imposizione dall'esterno, le *équipe* sono state coinvolte nella definizione dei momenti di interesse per un'osservazione etnografica nel corso delle riunioni di negoziazione e dei successivi momenti informali di incontro. Durante questi momenti, la ricercatrice ha sottoposto una sua prima idea di scansione/campionamento delle osservazioni etnografiche alle tre comunità, chiedendo alle *équipe* di discuterne insieme. Attraverso questo momento informale di discussione, si è, quindi, arrivato all'elaborazione dei momenti da osservare, in una prospettiva che si ritiene essere 'emica', proprio perché ha preso in considerazione le interpretazioni degli attori sociali, lasciando a loro l'ultima parola sulla questione di che cosa sia la vita quotidiana in comunità e quali momenti risultino particolarmente pregnanti.

²²² Ad esempio, le comunità hanno espresso preferenze rispetto ad alcuni momenti specifici, come il *weekend*. La coordinatrice della Comunità Religiosa, infatti, ha espressamente chiesto che venisse

Comunità	Momento della giornata osservato	Intervallo temporale osservato	Data dell'osservazione
Comunità Staff	Mattina	6,40-8,00	11/12/2007; 15/12/2007
	Pomeriggio	14,30-18,30	26/11/2007; 5/12/2007; 13/12/2007
	Cena/dopocena	18,30-23,00	5/12/2007; 13/12/2007
	Week-end	10,00-13,00	15/12/2007
Comunità Famiglia	Mattina	7,00-8,00	28/11/2007; 7/12/2007
	Pomeriggio	15,00-19,00	27/11/2007; 29/11/2007; 3/12/2007
	Cena/dopocena	19,00-23,30	27/11/2007; 6/12/2007; 12/12/2007
	Week-end	16,00-18,00	16/12/2007
Comunità Religiose	Mattina	6,40-8,00	13/03/2008; 18/03/2008
	Pomeriggio	13,30-18	11/03/2008; 12/03/2008; 14/03/2008
	Cena/dopocena	19,00-21,00	12/03/2008; 14/03/2008; 17/03/2008
	Week-end	9,00-14,00	15/03/2008

Tabella 11: schema osservazioni etnografiche della ricerca.

Per ogni comunità, lo schema delle osservazioni è stato sottoposto all'approvazione dell'*équipe* ed è stato reso noto anche ai ragazzi, tramite affissione o comunicazione orale. In questo modo, tutti erano a conoscenza del fatto che le osservazioni etnografiche erano 'in corso' (quando, in quali giornate, con quali orari, ecc.).

Nel tentativo di descrivere le mosse della ricercatrice nel contesto, appare, quindi, particolarmente indicativo (e innovativo) sottolineare le problematiche affrontate nel corso dell'osservazione partecipante nelle tre comunità, sia per quel che riguarda la gestione della sensibilità²²³ e del posizionamento della ricercatrice, sia per quel che ha a che fare con il ruolo attivo 'giocato' dai ragazzi nel processo di costruzione dei dati.

3.5.1.1 Osservazione in casa: problemi di posizionamento

Se la struttura fisica è uno dei primi elementi su cui l'etnografo punta la sua attenzione (Cfr. Bruni, 2003), essa è anche lo spazio dove egli dovrà collocarsi per osservare gli eventi sociali

osservato il sabato mattina perché momento particolarmente significativo a sua detta della vita della comunità. Il coordinatore della Comunità Staff, invece, ha rilevato la presenza critica dell'osservatrice di domenica perché ci sono pochi minori presenti e le attività sono ridotte. In ogni caso, coinvolgere gli attori sociali sulla discussione collegiale dei momenti osservativi ha già prodotto alcune indicazioni preziose, costituendo un dato di rilievo su cui poter riflettere.

²²³ Intesa nella doppia accezione di 'facoltà di ricevere impressioni tramite i sensi' e 'disposizione a sentire vivamente emozioni, sentimenti, affetti' (definizione del vocabolario della lingua italiana Zingarelli).

che vi hanno luogo. In un contesto come le comunità per minori – pubblico, ovvero retto e finanziato da enti pubblici e al contempo privato, ovvero luogo di vita quotidiano di persone (adulti e bambini ospiti) – lo spazio è da subito una dimensione particolarmente ‘critica’.

I confini fra la dimensione pubblica e quella privata sono, infatti, elementi instabili e, di volta in volta negoziabili. Pensiamo, ad esempio, alla dimissione di un minore e all’ingresso di un nuovo ragazzo in comunità: ci immaginiamo che di volta in volta gli spazi vengano ridefiniti, ri-negoziati, nuovamente contestati e simbolicamente investiti. Allo stesso modo, anche nella ‘carriera morale’ (Cfr. Goffman, 1961) di un ragazzo in comunità, si può supporre che lo spazio venga investito differentemente a livello temporale (il bambino diventato adolescente non investe lo stesso spazio nella stessa maniera) e preveda nuovi assetti di rapporti fra dimensioni pubblica e privata. In ogni caso, si può supporre che lo spazio in comunità possa essere un ‘dato’ particolarmente fluido e critico e che tale considerazione debba prevedere anche il rapporto che il ricercatore intende stabilire con esso.

Pösö (2004: 212-215), infatti, lo definisce intrinsecamente ambiguo sia per gli attori sociali che per l’esperienza del ricercatore: «space, the main tool of residential placement as such, is experienced bodily. The researcher experiences residential life in many other ways as well: the anxiety created by closed units, the continuous surveillance of one’s movement in the residential grounds, the moments of physical violence or the tears on the young residents’ face mark the researcher in ways which are not always easy to verbalize. The experiences might also take place on a very personal level, not always even known to the researcher. (...) The lesson learnt might be that ambivalence belongs to research on residential life as well as to residential life itself» (*Ibidem*).

Riteniamo, quindi, che le comunità per minori come ‘contenitori di disagio’ (ospitano, infatti, almeno per definizione, ‘minori difficili’) e come ‘spazi dai confini instabili’ siano *setting* che più che altrove si prestano all’emersione di elementi critici²²⁴. In questo senso, dunque, ci pare opportuno portare alla discussione elementi riflessivi emersi nelle osservazioni, cercando di costruire il senso, appunto, di un ‘posizionamento critico’ della ricercatrice. Tale riferimento è necessario da una parte per rendere note le difficoltà di una ricerca etnografica in contesti residenziali e, dall’altra, per rimarcare l’esperienza strettamente corporea e simbolica che l’etnografo è ‘costretto’ a compiere (Cfr. Estratti 3.17 e 3.18).

ESTRATTO 3.17: DOVE MI METTO? – PRIMA OSSERVAZIONE MATTUTINA IN COMUNITÀ STAFF [NOTE DI CAMPO, 11/12/2007]

E’ la prima mattina che osservo il risveglio in Comunità Staff. L’operatrice si barcamena fra le stanze dei ragazzi (nelle quali decido di non entrare per rispettare la privacy dei ragazzi) e il cucinino dove si consuma la colazione (per chi la fa). Il cucinino dove scelgo di posizionarmi (si vede tutto quello succede almeno al piano di sotto) è molto stretto e mi rendo conto di essere d’intralcio a chi arriva da sopra (appena dietro c’è la rampa delle scale). Decido, quindi, dopo alcune esitazioni, di sistemarmi sopra un mobiletto

²²⁴ Riteniamo, infatti, che anche gli altri contesti di studio, in modo particolare quelli residenziali (regni della dimensione privata), affrontino il posizionamento del ricercatore in modo critico. Riteniamo, però, che la particolare difficoltà del contesto, la presenza numerosa dei ragazzi e l’instabilità dei confini degli spazi – elementi presenti e particolarmente attivi nelle comunità per minori – favoriscano più che altrove l’emersione di questo nodo problematico, che comunque rimane attivo in ogni indagine etnografica.

accanto alla parete. In questo modo non sono d'intralcio e posso osservare tutto quello che succede nel cucinino e più in generale nel piano inferiore della comunità. L'operatrice mi lascia fare e continua a parlarmi mentre aspetta che i ragazzi scendano.

ESTRATTO 3.18: IL POSTO SBAGLIATO – OSSERVAZIONE IN COMUNITÀ STAFF [NOTE DI CAMPO, 14/12/2007]

Durante una delle ultime osservazioni in Comunità Staff, al momento della preparazione della cena, mi sistemo come mio solito sul mobiletto nel cucinino. Appena Renato entra, mi guarda stupito. Gli chiedo se c'è qualcosa che non va e mi risponde dicendomi che in verità loro non permettono ai ragazzi di sedersi sul mobiletto sul quale mi sono sistemata. Chiedo subito scusa e scendo. Evidentemente, ho rotto una regola sulla gestione dello spazio.

Lo spazio è sia un 'teatro' di movimenti sia un mondo investito simbolicamente a cui il ricercatore non può sfuggire. La ricercatrice, infatti, nella difficoltà di trovare una posizione adeguata per l'osservazione delle pratiche di gestione del momento mattutino di risveglio e colazione nella Comunità Staff, cerca di trovare una collocazione che non sia di intralcio e che al contempo possa offrire una buona posizione per seguire le attività che si svolgono all'interno di uno spazio ristretto (Cfr. Estratto 3.17).

In quanto 'pesce fuor d'acqua culturale' (Cfr. Bruni, 2003), la ricercatrice non è, quindi, consapevole delle conoscenze tacite che riguardano la gestione dello spazio in comunità: dove ci si può sedere, quali spazi sono permessi agli adulti e quali ai ragazzi, ecc. (Cfr. Estratto 3.18).

Sarà solo con l'entrata in 'scena' del coordinatore Renato – portatore dell'esigenza del rispetto delle regole e forte della sua legittimazione da *leader*²²⁵ – che verrà esplicitata la violazione degli spazi messa in atto dalla ricercatrice: sedersi sul mobiletto della cucina è, infatti, una trasgressione (Cfr. Estratto 3.18). Violarla significa rompere un equilibrio e costruire la strada per permettere in qualche modo che un'attività possa diventare lecita, perché compiuta da un'adulta (anche se non appartenente alla comunità degli operatori, quindi, un'estranea che non mette in discussione il sistema regolativo e simbolico locale come un attore organizzativo²²⁶). Tale violazione non è, quindi, possibile anche perché, come sostiene Pösö (2004: 204), «in a residential setting, the staff and the residential rules create a frame for everyday life. This frame is to be followed by the residents as well as by the researcher who enters the institution as an outsider».

In ogni caso, a livello del processo di conoscenza, quest'episodio (Cfr. Estratti 3.17 e 3.18) ha permesso di portare a galla pratiche implicite 'iscritte' nella gestione spaziale e corporea in Comunità Staff, costituendo senza dubbio una risorsa conoscitiva preziosa. Da

²²⁵ S.v. par. 4.2 e seg., *infra*.

²²⁶ Presupponiamo, infatti, che se la stessa azione fosse stata compiuta da un educatore, ad esempio, novizio, tale regola sarebbe stata esplicitata molto prima, perché contravvenzione esplicita di un sistema di regole imposte. All'estranea, infatti, viene tollerato maggiormente di compiere involontarie effrazioni delle regole: da una parte perché, probabilmente, maggiormente tollerate, dall'altra perché in quanto presenza momentanea la sua trasgressione non dovrà durare a lungo. Oppure, ancora, perché agli estranei proprio per il loro *status* diverso si permettono 'azioni al limite' per una qualche forma di 'educata ospitalità'. In ogni caso, come dimostra l'intervento di Renato, tale *status* è considerato momentaneo e l'entrata del coordinatore dimostra che le trasgressioni devono comunque essere ricondotte in un regime di rispetto delle regole per tutti (Cfr. Estratto 3.18).

un punto di vista metodologico, poi, l'evento diventa una risorsa di riflessione per le pratiche di gestione, anche corporea, del processo di ricerca.

3.5.1.2 I ragazzi come piccoli etnografi: un gioco 'situato'

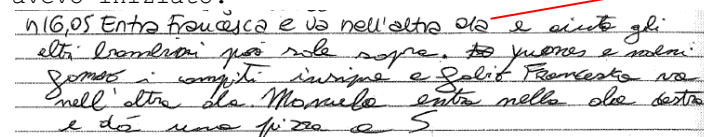
Pur essendosi presentata come una presenza periferica e silenziosa, che osserva quello che succede senza prendervi esplicitamente parte²²⁷, i ragazzi delle comunità hanno a diverso titolo e in diversi modi coinvolto la ricercatrice nella pienezza della vita quotidiana. Come abbiamo affermato precedentemente, poi, le comunità in quanto contesti 'difficili' facilitano più che altrove l'emersione della partecipazione attiva degli attori sociali all'interno del processo etnografico, soprattutto dei ragazzi (Cfr. Saglietti, 2006).

Questi da parte loro hanno, infatti, da subito richiesto alla ricercatrice di diventare 'altro'. Chiedendo di essere aiutati nei compiti e di spiegare il suo interesse per le comunità per minori (con Ivo della Comunità Famiglia che chiede alla ricercatrice: «ma tu da piccola sei stata anche tu in una casa-famiglia?», note di campo del 27/11/2007), ad esempio, essi hanno espresso l'esigenza di giustificare ulteriormente la presenza della ricercatrice in comunità, sollecitando un'*accountability* esplicita.

I ragazzi iniziano a investire il quaderno delle note di campo in maniera simile e ricorrente. Alcuni, durante le osservazioni etnografiche, cercando di comprendere che cosa la ricercatrice vi scrive impiegando le più diverse strategie: dalle domande esplicite, al furto momentaneo del quaderno, alla lettura in presenza della ricerca. La ricercatrice decide, così di far partecipare i ragazzi all'attività di compilazione delle note etnografiche (Cfr. Estratto 3.19).

ESTRATTO 3.19: SILVANO 'PICCOLO ETNOGRAFO' - OSSERVAZIONE IN COMUNITÀ FAMIGLIA [NOTE DI CAMPO, 6/12/2007]

Soprattutto in questa comunità, i ragazzi sono particolarmente coinvolti a cercare di capire che cosa scrivo. A volte mi si posizionano di fianco per leggere meglio, altre volte, approfittano di quando vado in bagno per poterci sbirciare dentro, a volte, poi, rompono gli indugi e lo chiedono esplicitamente. A questo punto, ho scelto di rispondere sempre che osservo quello che succede e me lo devo scrivere altrimenti lo scordo. Nonostante queste spiegazioni, i ragazzi sono particolarmente curiosi. Decido allora, oggi, all'ennesima richiesta di Silvano, di 'cambiare le regole del gioco'. Chiedo a lui, allora, se vuole scrivere qualcosa sul mio quaderno e scrivere quello che succede. Lui risponde e finisce la frase che io avevo iniziato.



n 16.05 Entra Federica e va nell'altra ala e aiuta gli altri bambini poi sale sopra. Ivo e Nadia fanno i compiti insieme a Filippo Federica va nell'altra ala. Marta entra nella ala destra e dà una pizza a S

Ricercatrice

Silvano

h 16.05 Entra Federica e va nell'altra ala e [ricercatrice] aiuta gli altri bambini poi sale sopra. Ivo e Nadia fanno i compiti insieme a Filippo Federica va nell'altra ala. Marta entra nella ala destra e dà una pizza a S [Silvano]

Lo strumento del quaderno delle note di campo è particolarmente problematico nel corso delle osservazioni etnografiche: la letteratura metodologica, pur occupandosi ampiamente dei

²²⁷ S.v. 3.1.2.4, *supra*.

diversi modi di prendere nota durante le osservazioni etnografiche (Cfr. Van Maneen, 1988; Silverman, 2004) e dei modi di rendere conto della propria ricerca attraverso l'attività di scrittura (Clifford & Marcus, 1986), raramente si interroga su come l'attività del prendere nota è investita di interpretazioni da parte degli attori sociali e organizzativi. Ci si interroga sulla liminalità del ricercatore e sul suo *status* di 'estraneo professionale', mentre la riflessione sul *corpus* di strumenti utilizzati sembra non essere adeguatamente tematizzata.

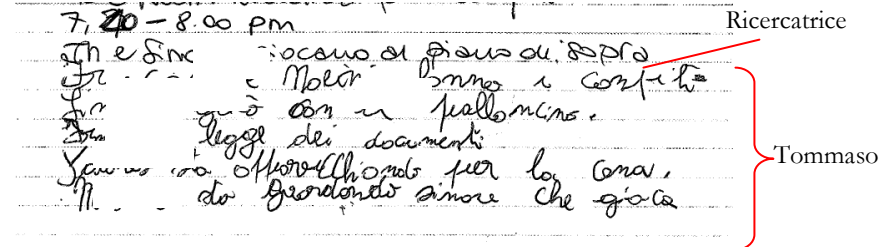
In questo contesto, invece, la pratica di prendere note diventa un'attività 'partigiana': la ricercatrice prende una parte, si colloca nello spazio con un compito e uno strumento specifico. Il quaderno delle note di campo, come segnalatore di pratiche lavorative nuove, è utilizzato dai ragazzi per cercare di decifrare il lavoro della ricercatrice, particolarmente ambiguo e pericoloso perché basato sull'osservazione di quello che succede e che li coinvolge direttamente (Cfr. Estratto 3.19).

La scelta di inserirli nel quaderno delle note di campo diventa, allora, un 'gioco situato' che coinvolge i ragazzi in prima persona. Silvano interpreta questo 'cambio di regole del gioco' in maniera positiva e si comporta da vero e proprio 'piccolo etnografo', terminando la frase che la ricercatrice aveva appuntato e procedendo con le osservazioni etnografiche (Cfr. Estratto 3.19).

Tommaso, invece, modifica ulteriormente il compito, includendo la ricercatrice stessa, ora decisamente osservatrice-partecipante, nelle note di campo (Cfr. Estratto 3.20).

ESTRATTO 3.20: TOMMASO OSSERVA L'ETNOGRAFA - OSSERVAZIONE IN COMUNITÀ FAMIGLIA [NOTE DI CAMPO, 12/12/2007]

Visto che Tommaso continua a chiedermi di vedere il quaderno nonostante gliel'abbia mostrato già diverse volte, decido di dare l'opportunità anche a lui di scrivere quello che succede.



7,40 – 8,00 pm
 Tommaso e Silvano giocano al piano di sopra
 [ricercatrice]
 Federica e Nadia fanno i compiti.
 Silvano gioca con il palloncino.
 Francesco legge dei documenti
 Ivo sta apparecchiando per la cena.
 Marzia sta guardando Silvano che gioca. [Tommaso]

Particolarmente significativo, nell'Estratto 3.20, è che il ragazzo cerchi di cogliere uno sguardo d'insieme concentrandosi sui diversi personaggi, includendo, secondo la sua interpretazione, anche la ricercatrice nelle osservazioni (Cfr. Estratto 3.20).

C'è poi chi, come Nadia, quando gli si offre la possibilità di scrivere le sue note di campo sul quaderno della ricercatrice, interpreta tale attività come una scrittura libera e 'metta in scena' il suo spettacolo, fatto di passioni musicali e di una poesia di Ungaretti che ha imparato a memoria come compito scolastico (Cfr. Estratto 3.21).

ESTRATTO 3.21: UNGARETTI E LE NOTE DI CAMPO -
OSSERVAZIONE IN COMUNITÀ FAMIGLIA [NOTE DI
CAMPO, 12/12/2007]

12/12/07

N, organizza uno spettacolo di HIGH SCHOOL MUSICAL
ed è davvero meraviglioso, pieno di poesie, di
balletti e di canzoni.

Note

Non ho voglia
di tuffarmi
in un gomito
di strade.
Ho tanta stanchezza
sulle spalle
lasciatemi così
come una cosa posata in un angolo
e dimenticata.
Qui non si sente
altro che il caldo
buono.
Sto con le quattro capriole
del fumo del focolare.

N, alle ore 19:40 y e F fanno i compiti di
geometria, e y non sa nulla, allora Filip
le ripete. E adesso le stanno ripetendo.

N, [scrive di se stessa, NdA] organizza uno spettacolo di HIGH
SCHOOL MUSICAL ed è davvero meraviglioso, pieno di poesia,
di balletti e di canzoni.

Natale

Non ho voglia
di tuffarmi
in un gomito
di strade.
Ho tanta stanchezza
sulle spalle
lasciatemi così
come una cosa posata in un angolo
e dimenticata.
Qui non si sente
altro che il caldo
buono.
Sto con le quattro capriole
del fumo del focolare.

N. alle 19:40 I [sta per Ivo, NdA] e F [l'educatrice Federica,
NdA] fanno i compiti di geometria, e I non sa nulla, allora Filippo
[l'educatore, NdA] le ripete. E adesso le stanno ripetendo.

Oltre a colpire per la profonda liricità dell'espressione e della scelta di quella poesia da parte della ragazza, interessante è che la sua interpretazione dell'attività di etnografa (che compirà successivamente) sia preceduta da un preambolo espressivo (Cfr. Estratto 3.21).

Senza entrare in un commento sulle ragioni delle scelte dei 'piccoli etnografi', possiamo però essere d'accordo con Pösö (2004: 206) che il processo di ricerca interviene anche nella formazione di nuovi ruoli e identità dei partecipanti. «The research meant an intervention in the identities of the residents: their opinion and experiences became

important but the research also gave them an opportunity to build up, to test and practice quite a variety of roles» (*Ibidem*).

Nello specifico della ricerca in questione, i ragazzi sono stati attivi partecipanti e creatori di senso, sperimentandosi nell'attività dell'osservazione partecipante (Cfr. Estratto 3.19) anche nei confronti della ricercatrice, che diventa anch'essa oggetto di osservazione (Cfr. Estratto 3.20).

La scelta di fare scrivere i ragazzi sul quaderno delle note di campo, che non appartiene ad un modo 'rigoroso' di fare ricerca, risponde alla volontà di includere ludicamente i ragazzi nel processo, renderli partecipi e aiutare a 'smitizzare' il quaderno degli appunti come strumento misterioso e a tratti pericoloso nelle interpretazioni dei ragazzi.

3.5.1.3 *Osservare a più sensi: il gusto di stare in comunità*

Come sostiene Bruni (2003: 82) «l'esperienza diretta che gli etnografi hanno dell'organizzazione li porta a percepirne le caratteristiche non solo attraverso la vista ma utilizzando tutti e cinque i sensi: gli etnografi (come qualsiasi altra persona) respirano l'aria dell'organizzazione in cui si trovano, ne percepiscono i suoni e i rumori e sono coinvolti da quella che è l'atmosfera dell'ambiente in cui si trovano». Nel nostro caso, l'osservazione etnografica in un contesto residenziale ha significato anche consumare i pasti in comunità, quindi, 'assaporarne il gusto'.

Senza voler apparire 'leggeri', riteniamo che anche attraverso il gusto un etnografo possa acquisire non solo informazioni utili e preziose su che cosa significa mangiare in comunità, ma, attraverso tutto quello che riguarda la costruzione sociale del gusto (Ochs *et al.*, 1996), possa accedere a sistemi di significato che vengono veicolati a tavola più che altrove.

Senza voler procedere nell'analisi delle specifiche dimensioni sociali e simboliche della cena²²⁸, si vuole qui porre l'attenzione su quanto, nel processo di analisi etnografica, siano importanti anche le impressioni (personali, va da sé) del ricercatore nel contesto. Anche attraverso il 'gusto' del cibo si può ri-costruire e comprendere il gusto, più ampio, di stare in comunità.

Per quel che riguarda la Comunità Religiose, la ricercatrice riporta una certa rigidità dell'evento-cena (Cfr. Estratto 3.22) che va di pari passo con la 'tiepidità' del cibo (Cfr. Estratto 3.22). Inoltre, l'occasione di poter mangiare in comunità è particolarmente preziosa perché consente di ricostruire la ritualità del momento del *corpus* di regole, che la ricercatrice si trova involontariamente a forzare (Cfr. Estratto 3.23).

ESTRATTO N. 3.22: LA PRIMA CENA NELLA COMUNITÀ RELIGIOSE [NOTE DI CAMPO, 11/03/2008]

Alla prima cena vengo colpita dalle regole che circondano il pasto: si fa la preghiera, come mi aspettavo, ma una preghiera fissa, recitata a memoria da tutti i bambini in piedi e rivolti al crocifisso (che è dietro di me: all'inizio non capivo perché guardassero tutti fissi dietro la mia testa!). Una volta seduti, la suora serve il pasto da un carrello. Il cibo (un primo, un secondo e la frutta), che arriva dalla mensa, è ormai tiepido. Noto poi che nessun bambino, nemmeno tra i più piccoli, lascia qualcosa nel piatto. Suppongo, dunque, che ci sia la regola che bisogna finire tutto quello che c'è nel piatto.

²²⁸ S.v. par. 2.5.3, supra.

**ESTRATTO N. 3.23: «NON SI AVANZA NIENTE!» -
SECONDA CENA NELLA COMUNITÀ RELIGIOSE [NOTE
DI CAMPO, 12/03/2008]**

Suor Paola oggi l'ha detto esplicitamente: non si avanza niente nel piatto! (...) Successivamente, siccome chiedo di non mangiare il contorno, la suora dice che almeno un pochino devo mangiarne. Cerco di metterla sul ridere, ma alla fine mi fa mangiare le (poche!) lenticchie. Mi sento trattata come se fossi una bambina.

Il calore del cibo è da sempre una dimensione positiva del pasto: il pasto caldo che viene servito tiepido parla di un processo temporale che è intercorso fra la produzione e il consumo dello stesso. In termini affettivi, poi, il cibo tiepido parla di un'attesa prolungata, di un processo che non è andato a buon fine (bisogna mangiare finché è caldo! era anche l'assicurazione che il cibo era stato prodotto apposta per chi lo riceve), almeno a livello temporale. Aver, quindi, potuto constatare che la carne era tiepida (Cfr. Estratto 3.22) è un dato che l'etnografo difficilmente avrebbe potuto ricostruire altrimenti. In questo caso, come vedremo successivamente²²⁹, è anche una testimonianza di un processo organizzativo più ampio, che non prevede una cucina autonoma per la comunità.

L'enfasi, invece, sulle regole del pasto – bisogna finire quello che c'è nel piatto e non si può saltare una portata all'interno del pasto –, 'imposte' anche alla ricercatrice (Cfr. Estratto 3.23), sono un valido esempio di come i momenti di pasto siano altamente regolati da *pattern* interattivi e funzionali stabili. In questo caso, poi, essi appaiono altamente rigidi e poco 'individualizzabili', tant'è vero che l'etnografa si trova 'costretta' a mangiare le lenticchie anche se non le piacciono (Cfr. Estratto 3.23).

Nella Comunità Staff il calore del cibo è altrettanto 'critico' (Cfr. Estratto 3.24).

**ESTRATTO N. 3.24: CENA NELLA COMUNITÀ STAFF
[NOTE DI CAMPO, 06/12/2007]**

Se in tutte le altre cene avevo sempre trovato il pasto caldo, oggi mi trovo a mangiare una cotoletta completamente fredda. Guardo gli altri per cercare di capire se è normale o meno, eppure tutti mangiano in silenzio. L'educatore che ha cucinato, Attilio, è entrato da meno di due mesi in comunità e, ho visto, ha iniziato a preparare il cibo a partire dalle 18, quando la cena, come oggi, è sempre alle 20.

In questo caso, la cotoletta fredda più che essere imputabile ad una disfunzione organizzativa del sistema (come dalle religiose) sembra essere la causa della gestione inesperta del novizio, l'educatore Attilio (Cfr. Estratto 3.24). Invece che una pratica ricorrente, così come testimoniano le note di campo, appare invece una mancata coordinazione dei tempi di preparazione del cibo, iniziati precocemente (alle 18 per mangiare alle 20), con quelli di consumo. Il risultato, quindi, si 'sente'.

Ci chiediamo, ancora: sarebbe stata in grado l'etnografa di comprendere questa mancata coordinazione senza assaggiare il cibo in tavola? Probabilmente no. In ogni caso, rivendichiamo la completa partecipazione della ricercatrice al contesto osservato e la necessità di mangiare nei contesti residenziali anche per comprendere che gusto c'è a viverci ogni giorno.

²²⁹ S.v. par. 4.4, *infra*.

3.5.2 Le interviste narrative ai responsabili

Il potere della storia e della narrazione nel produrre interpretazioni ‘plausibili’²³⁰ del reale è una considerazione ormai assodata nelle scienze sociali (Bruner, 1992; Atkinson, 2002; Ochs & Taylor, 1992; Ochs & Capps, 2001; Ochs & Sterponi, 2003). Essa, inoltre, come *performance* pragmatica (Duranti, 2003) e partecipativa, dove più voci sono evocate, drammatizzate, contestate e interpretate attivamente anche da un solo parlante, diventa un’arena oltremodo interessante di analisi culturale e simbolica.

Superando, infatti, una concezione tipicamente strutturalista, la narrazione viene considerata, anche in accordo con la psicologia discorsiva (Edwards & Potter, 1992; Molder & Potter, 2005), veicolo di accesso per ‘svelare’ le costruzioni del parlante situate e strategiche, non considerando, quindi, le sue produzioni come rappresentazioni cognitive individuali (Edwards & Potter, 1992; Goodwin, 2007).

L’applicazione in ambito organizzativo del costruito della narrazione (Bruni, 2003; Poggio, 2004; Zucchermaglio & Alby, 2005, 2006; Zucchermaglio & Fasulo, 2006; Bruni & Gherardi, 2007) si lega anche alla pratica dell’intervista narrativa (Cfr. Atkinson, 2002) intesa come colloquio non strutturato «finalizzato alla raccolta di storie in cui il ricercatore ha il ruolo di intervistatore e il soggetto il ruolo di intervistato» (Cortese, 2002: x).

Gli aspetti principali di questo strumento sono il ruolo attivo dell’intervistatore, la durata dell’interazione (solitamente prolungata e divisa anche in più incontri) e la definizione del formato del materiale atteso: storie, appunto, legate all’esperienza all’interno dell’organizzazione. Inoltre, la pratica dell’intervista all’interno di una ricerca etnografica acquista particolari caratteristiche: intervistatore e intervistato si conoscono già: le interviste possono essere fissate in maniera non rigida a seconda delle osservazioni e il *focus*, la durata e la modalità di conduzione possono essere diverse (Cfr. Bruni, 2003).

All’interno della ricerca in questione, sono state condotte interviste narrative ai coordinatori delle diverse comunità – Renato per la Comunità Staff, Francesco e Chiara, ovvero i genitori della coppia per la Comunità Famiglia e Suor Silvana e Suor Paola per la Comunità Religiose – che si sono articolati in maniera flessibile toccando le seguenti aree:

- 1) percorso storico della comunità e motivazioni per la nascita: origine, fasi, personaggi coinvolti, transizioni, fasi istituzionali (accreditamento e autorizzazione al funzionamento) ecc.;
- 2) obbiettivi delle comunità per minori (in generale e rispetto alla propria);
- 3) funzionamento e gestione organizzativa: chi ci lavora, da quanto tempo, con quali incarichi, che servizi offre la comunità, turnazione, gestione degli educatori, ecc.;
- 4) problemi organizzativi: educatori in *burn-out*, difficoltà di inserimento, problemi nella gestione del gruppo dei ragazzi e del gruppo degli adulti;
- 5) rapporto con l’esterno: la scuola e il rendimento scolastico dei ragazzi, in particolare;
- 6) punti di forza e punti di debolezza della comunità.

Lo scopo era quello di sollecitare una costruzione ragionata e collaborativa (sia quando interpellava due persone sia quando l’intervistato era uno solo) delle principali dimensioni organizzative e di azione quotidiana delle comunità, insieme ad una ricostruzione storica necessaria per comprendere il quadro socio-storico-culturale nel quale era sorta l’idea di ‘fare comunità’.

²³⁰ Per un approfondimento della discussione del rapporto fra verità e realtà nella narrazione si veda Cortese (2002).

Le interviste, audio-registrate e interamente trascritte²³¹, hanno costituito la base per poter riflettere insieme e iniziare un percorso di comprensione dei posizionamenti narrativi dei coordinatori nei confronti dell'organizzazione e degli altri educatori, in una prospettiva dialogica e interculturale, sempre tenendo in considerazione che «ethnographies are documents that pose questions at the margin between two cultures. They necessarily decode one culture while recoding it for another» (Van Maneen, 1986: 4).

3.5.3 La raccolta di documentazione ambientale

Qualsiasi analisi organizzativa prende in esame a vario titolo il materiale prodotto dall'organizzazione, come testimonianza del modo di organizzare e di organizzarsi. Nello specifico di un'analisi culturale delle organizzazioni come quella di cui diamo conto, tale materiale 'ambientale' è inteso come insieme di artefatti di mediazione culturale e organizzativa.

Per ogni comunità, tale *corpus* ha riguardato due tipi di fonti: da una parte, il materiale organizzativo/burocratico che le comunità producono per obblighi regolamentativi anche nei confronti delle agenzie esterne (P.E.I., cartelle cliniche di ogni ragazzo, progetto educativo globale della struttura, relazioni semestrali al Tribunale dei Minorenni, registro dei minori, ecc.), dall'altra, il materiale autonomamente prodotto da ogni *équipe* per organizzarsi quotidianamente (agende dei turni, ordini del giorno delle riunioni d'*équipe*, materiali di lavoro, ecc.).

Per le tre comunità, sono, quindi stati raccolti i seguenti documenti 'obbligatorî':

- P.E.I. di ogni minore presente in comunità: documento individuale per ogni minore con dati anagrafici del ragazzo, obiettivi del progetto, data e motivazione d'inserimento nella struttura, situazione familiare, ecc. A differenza delle altre due, la Comunità Religiose non ha potuto fornire tale documento, perché non ancora predisposto in maniera organica;
- Progetto educativo generale della comunità: documento generale della struttura che ne descrive le attività, i finanziamenti, gli scopi, la composizione dell'*équipe*, ecc.

In generale, l'accesso ai documenti da parte della ricercatrice è stato altamente differenziato in ogni contesto. Se, infatti, nella Comunità Religiose l'analisi dei documenti e cartelle cliniche di ogni ragazzo è stato agevole e prolungato, nella Comunità Famiglia tale accesso è stato veicolato dalla disponibilità del coordinatore, che ha selezionato egli stesso la documentazione fruibile.

Per ogni comunità abbiamo, quindi, un insieme eterogeneo di strumenti e artefatti raccolti, che in qualche modo rimandano anche – a nostro parere – a specifiche modalità di lettura dell'impresa di ricerca e degli scopi attesi per essa²³² (Cfr. Tabella 12).

²³¹ La prima trascrizione è stata letterale. Gli estratti che da questo materiale saranno tratti, sono stati, invece, sottoposti ad una trascrizione conversazionale jeffersoniana (Sacks *et al.*, 1974). Le trascrizioni letterali delle tre interviste sono riportate negli Allegati 4, 5 e 6, *infra*.

²³² Dare o meno visibilità a certi strumenti di lavoro e/o renderli meno accessibili alla ricercatrice, infatti, sono strategie 'comportamentali' specifiche che acquistano valore nel momento in cui il ricercatore si arma di metodologie riflessive. Senza entrare nel merito delle strategie utilizzate, possiamo comunque ipotizzare che tali comportamenti rivestano un valore locale, che emerge in maniera ancor più evidente nel caso di una ricerca sociale, di cui gli attori organizzativi immaginano scopi attesi, obiettivi, ecc. Possiamo, quindi, supporre che a precisi comportamenti dei coordinatori corrispondano possibili diverse interpretazioni dell'impresa di ricerca etnografica in questione. Ad esempio, se nella Comunità Religiose non si sono avute resistenze nell'autonoma analisi del materiale 'privato' dei ragazzi (i.e., cartelle cliniche, relazioni della psicologa, ecc.) è forse da attribuirsi all'interpretazione che la ricerca sia specificatamente *targettata* sui minori, anziché sugli adulti. Di

Comunità	Materiale raccolto
Comunità Staff	<ul style="list-style-type: none"> - Progetto educativo generale; - Progetti educativi individualizzati di tutti i minori; - Registro ospiti (Cfr. Allegato 6); - Libro dell'associazione di riferimento sull'esperienza della comunità per minori (2001); - Fascicolo 'condivisione di gesti quotidiani' (guida per gli educatori nella strutturazione dei momenti della giornata nella comunità) - Agenda dei turni degli educatori; - Agenda delle comunicazioni (strumento di comunicazione fra educatori dove vengono segnalati appuntamenti/impegni sia dei ragazzi sia del personale della comunità) - Diario di bordo (strumento narrativo di analisi della giornata, con particolare focus sul comportamento dei minori durante la giornata. Serve a comunicarsi gli eventi rilevanti fra educatori di turni diversi).
Comunità Famiglia	<ul style="list-style-type: none"> - Progetto educativo generale; - Progetti educativi individualizzati di tutti i minori; - Curriculum dell'associazione di riferimento; - Statistiche minori accolti (Cfr. Allegato 7); - Progetti altre attività intraprese dall'associazione.
Comunità Religiose	<ul style="list-style-type: none"> - Progetto educativo generale; - Cartelle di tutti i minori (documenti clinici, relazioni della psicologa al Tribunale dei Minorenni, decreti di affidamento familiare, ecc.); - Scheda per la raccolta dei dati personali di ogni minore.

Tabella 12: materiale ambientale raccolto in ogni comunità.

3.5.4 Prima restituzione agli operatori: i dati come strumenti di ri-negoziazione della ricerca

La scelta di fissare con le tre comunità un momento di prima restituzione dei dati a conclusione delle osservazioni etnografiche appare come particolarmente innovativa²³³. Sono diversi gli ordini di ragione di questa scelta.

Anzitutto, intendere la restituzione come fase intermedia di un percorso più ampio di approfondimento poteva conferire alla ricerca un carattere maggiormente 'itinerante': un percorso fatto insieme, infatti, prevede tappe collettive, nelle quali riguardare la mappa del percorso. Tale scelta, poi, ricalcava il modello di ricerca partecipativa e riflessiva che si voleva condurre con gli attori sociali (in questo caso, essenzialmente gli adulti) delle tre comunità. Tale fase è, quindi, intesa come preparazione di una seconda restituzione, 'finale' per così

converso, nella Comunità Staff è stato più agevole raccogliere il materiale organizzativo e d'*équipe* (i.e., agenda dei turni, agenda delle comunicazioni interne) piuttosto che quello dei bambini.

²³³ I momenti di restituzione dei dati della ricerca costituiscono, infatti, solitamente la parte finale della ricerca; in questo contributo, invece, tale fase ha potuto costituire un momento specifico e altamente interessante di ri-indirizzamento delle pratiche di ricerca e di analisi congiunta del materiale raccolto.

dire, dei risultati complessivi da sottoporre alle istituzioni e alle comunità, educatori e ragazzi²³⁴.

Rispetto alle consolidate pratiche di ricerca, poi, si è cercato di utilizzare il momento della restituzione intermedia come dato, nella convinzione che la produzione di conoscenza che vi si articola – dove la ricercatrice espone una prima analisi che gli educatori commentano criticamente – sia realmente costruttiva e debba essere presa riflessivamente in considerazione. Tale momento ha visto protagonisti proprio gli attori sociali, ai quali sono state poste domande specifiche sui fenomeni osservati, nel tentativo di sollecitarne una costruzione collaborativa. Infine, tale spazio è stato sfruttato come un sito di ulteriore interpretazione-discussione della presenza – *accountable* e testimoniata dall’elaborazione dei primi dati – della ricercatrice nel contesto.

Esso è poi diventato luogo di ulteriore negoziazione della ricerca. Durante tale fase, infatti, la ricercatrice ha sollecitato l’emersione di problematiche e di questioni specifiche legate alla prossima introduzione della video-camera. La prima restituzione si è, quindi, costituita come momento di incontro e discussione dei punti rilevanti emersi nelle osservazioni etnografiche, come occasione di costruzione di dati e, infine, come arena di ulteriore negoziazione della ricerca e dei suoi strumenti.

Tale occasione ha, infine, costituito una base di discussione per la scelta dell’attività quotidiana da registrare. Tutte le comunità hanno concordato con l’ipotesi proposta della ricercatrice di concentrarsi sulla cena come momento interattivo centrale della quotidianità delle comunità.

3.6 Video-riprese delle cene in comunità: scelte metodologiche e analitiche

La centralità del momento della cena ben si interseca con la letteratura internazionale che analizza l’evento-comunicativo della cena in famiglia (Ochs & Taylor, 1992; Hérot, 2002; Arcidiacono & Pontecorvo, 2004; Pontecorvo & Arcidiacono, 2007) e nelle comunità per minori (Bastianoni, 2000).

D’altra parte, poi, come momento migliore secondo le tre *équipes* dove poter osservare le interazioni sociali fra adulti e minori, la cena è risultato il principale *locus* di interesse. La cena rappresenta, infatti, il momento della giornata dove le persone presenti in casa sono tutte nella stessa stanza. Il pranzo, ad esempio, non vede tutti i minori presenti, perché a scuola o impegnati in altre attività.

Era poi un’esigenza della ricercatrice non dover seguire per casa con la videocamera tutti gli spostamenti rilevanti messi in atto²³⁵. Si è, quindi, scelto di concentrarsi su situazioni pressochè ‘statiche’ dove la telecamera potesse essere fissata e non mobile. Inoltre, siccome la gestione pratica della telecamera è stata delegata agli operatori presenti, decidere di utilizzare una strumentazione mobile avrebbe oltremodo ampliato il carico di lavoro degli educatori a scapito delle loro mansioni, anche interattive. Per queste ragioni, una strumentazione fissa, anche se inevitabilmente parziale, è stata ritenuta la scelta più adeguata.

Ciò anche perché la ricercatrice, dopo aver maturato lo specifico interesse per le pratiche di ‘fare famiglia’ in comunità, aveva rilevato la specifica natura ‘familiare’ delle cene stesse. Sono, infatti, momenti in cui si commenta la giornata, si discute delle situazioni scolastiche, ecc., a riprova della natura sociale e discorsiva specifica dello *speech event* (Hymes, 1972).

²³⁴ S.v. par. 7.4, *infra*.

²³⁵ Le prime fasi di osservazioni, infatti, avevano generalmente rilevato una mobilità frequentissima di tutti gli attori sociali in casa. Tale ‘scenario dinamico’ non poteva permettere alla ricercatrice di seguire le principali interazioni.

La ricercatrice ha poi deciso, sempre in accordo con le comunità, di non prendere parte alle cene video-registrate per diverse ragioni.

- La presenza di un ospite a cena è interazionalmente vincolante: i registri, gli eventi narrati, il linguaggio scelto, ecc. sono frutto dell'interpretazione del *framework* 'abbiamo un ospite' che, in alcune ricerche, viene anche utilizzata come ulteriore risorsa conoscitiva (Cfr. Blum-Kulka, 1992; 1997).
- La cena delle comunità rappresenta un momento specificatamente intimo della giornata: nonostante la ricercatrice avesse già familiarizzato con le comunità, prendervi parte avrebbe modificato in maniera radicale l'evento, portandolo da una cornice privata ad una pubblica.
- Lasciare la telecamera agli attori sociali è diventata una scelta di *accountability*: in questo modo, 'delegando' la gestione dello strumento agli attori sociali, si è data loro la possibilità di auto-determinarsi agli 'occhi' della video-camera. Inoltre, per ogni cena registrata, si è chiesto agli adulti di decretarne la fine e l'inizio.

Siamo comunque consci che questa scelta, parziale, ha comportato dei limiti intrinseci, primo fra tutti il fatto che nessuno strumento di registrazione può in alcun modo sostituire lo sguardo umano dell'osservatore (Fasulo, 1997; Fasulo & Pontecorvo, 1999; Monaco, 2007). D'altra parte, però, non ci sembrava opportuno mettersi in disparte a prender note nel corso della cena, perché avrebbe rappresentato un modo disturbante e intrusivo di fare ricerca²³⁶.

Stabilita, quindi, la cena come *locus* di osservazione specifica, quali metodi possono essere applicati allo studio delle interazioni sociali e discorsive²³⁷? Influenzati dall'analisi conversazionale (Sacks *et al.*, 1974) ma, più in generale, dai metodi di analisi discorsiva, la scelta è ricaduta sulla video-registrazione come *medium* di raccolta-dati.

Come opportunamente sostiene Mantovani (2008b) citando la fine analisi sulla visione professionale di Goodwin (1994), anche noi come analisti del discorso abbiamo un specifico 'modo di vedere e ascoltare' le interazioni che è, appunto, quello della registrazione, meglio se si accompagna a un supporto video, attraverso il quale possiamo cogliere anche le caratteristiche multimodali della scena.

La video-registrazione è, però, prima di tutto una pratica intrinsecamente 'critica': essa è incompleta eppure, nella sua limitatezza, oggettiva (Cfr. Sacks, 1992), rappresentando un paradosso dell'uso del tempo (Cfr. Fele, 2007) e una pratica costruttiva (Cfr. Mantovani, 2008b). Concordando con l'autore, proponiamo la sua visione: «la registrazione non crea il contesto 'originario'» (l'idea stessa di un evento discreto che costituisce l'origine di una registrazione non trova fondamento in una prospettiva costruttiva), così come «il contesto in cui le registrazioni vengono proposte e riproposte non è lo stesso di quello 'originario'. Il contesto 'originario' – con la sua unicità fatta di gesti di artefatti, di *inscriptions*, si partecipanti con la loro situata poli-vocalità – è perduto irrimediabilmente. Neppure l'analista che ascolta rimane immutato nel corso delle ripetizioni delle registrazioni» (Mantovani, 2008b: 135).

Video-registrare è poi spesso un'attività criticata dai 'non addetti ai lavori' perché modifica la realtà sociale manomessa dall'azione degli strumenti di registrazione (Fasulo & Pontecorvo, 1999). «In realtà, la ricerca sociale dimostra che l'interazione e l'azione sociale influenzano le modalità cognitive così profondamente, e da così tanto tempo, che nessuna videocamera è in grado di trasformare i processi abituali di costruzione del significato in qualcosa di radicalmente diverso. (...) Ad ogni modo, la ricerca sul campo non ha l'obiettivo

²³⁶ Le cene a cui la ricercatrice ha preso parte come osservatrice, infatti, sono stati tutti momenti nei quali ella ha sempre mangiato in comunità; non le è stato, infatti, permesso di osservare la cena senza prendervi parte. La scelta, quindi, di non essere presente nelle video-riprese delle cene era quindi oltremodo 'situata'.

²³⁷ S.v. par. 2.4, *supra*.

di svelare i segreti degli individui, ma piuttosto di conoscere come essi, in maniera pubblica ed esplicita, offrono e negoziano continuamente particolari versioni di sé e del mondo» (Monaco, 2007: 65).

Queste considerazioni si accostano al contempo all'attestazione che attraverso la registrazione «la fedeltà, la conservazione e il livello di dettaglio dei dati ne risultano significativamente incrementati, e questo permette anche analisi molto fini del linguaggio, dei gesti e dei movimenti dei partecipanti senza sconfinare in ricostruzioni mnemoniche di incerta affidabilità» (Fasulo, 1998: 199). Sicuramente, infatti, con l'avvento delle video-registrazioni ci si è potuti avvalere di metodologie più affidabili di osservazione. Si assiste, però, ancora oggi, da parte di diversi analisti alla pretesa di oggettivazione delle video-riprese²³⁸, senza considerare che tali *inscriptions* sono artefatti culturali specifici di una comunità professionale che vede e ascolta in maniera culturalmente 'situata' (Goodwin, 1994).

Entrando nel vivo delle scelte operate nella gestione della telecamera²³⁹ vogliamo anzitutto dichiarare la profonda teoricità di questi momenti: «ogni posizione assunta dalla video-camera rappresenta una teoria relativa a ciò che è pertinente all'interno di una scena e che tale teoria è destinata ad avere conseguenze enormi su ciò che potrà essere visto in seguito» (Goodwin, 1994: 610).

Come abbiamo anticipato, la posizione della telecamera è stata fissa e decisa in accordo con gli adulti presenti alla prima cena. Tale occasione, infatti, che ha preceduto di qualche ora l'inizio della cena, è stata utilizzata per 'formare' gli operatori all'utilizzo della telecamera e decidere insieme l'angolazione delle riprese. In alcuni casi, tale posizionamento è stato successivamente rivisto con l'intervento della ricercatrice (Cfr. Foto 3 e 4).



Foto 3: prima cena in Comunità Staff.



Foto 4: seconda cena in Comunità Staff.

Il cambio del posizionamento della telecamera intervenuto fra la prima e la seconda cena nella Comunità Staff (Cfr. Foto 3 e 4) è un esempio particolare di come le metodologie etnografiche siano sempre cicliche. Da una rapida supervisione della prima ripresa da parte della ricercatrice e dell'educatrice Carla, si coglie che il primo posizionamento (telecamera

²³⁸ Tale assunzione è stata criticata da Ashmore, McMillian e Brown che l'hanno brillantemente ribattezzata *tape fetishism* (Cfr. Mantovani, 2008b).

²³⁹ Riteniamo utile proporre in questa sede alcune indicazioni operative sulla gestione della video-camera in contesti di ricerca etnografica. «Dal punto di vista operativo, registrare le interazioni spontanee è meno facile di quanto si possa credere ed è fondamentale che le riprese siano precedute da un adeguato lavoro di preparazione. Ad esempio, è importante giungere sul luogo della registrazione con un congruo anticipo per collocare l'attrezzatura in maniera adeguata, prestare attenzione alla luce, assicurarsi che il microfono sia adatto alla situazione e in caso contrario utilizzare microfoni esterni, oppure evitare di spegnere la videocamera nei momenti in cui sembra non accadere nulla di interessante (Goodwin, 1993; Fasulo, 1997; Pallotti, 1999). E' importante non dimenticare, inoltre, alcuni accorgimenti fondamentali legati all'attrezzatura, come l'aver a disposizione prolunghe e spine elettriche di varie misure, batterie di ricambio, un certo numero di nastri 'di riserva' ecc. Infine, fermo restando che la scelta del campo di registrazione comporta delle inevitabili – e consapevoli – rinunce, è utile cercare di mantenere sempre all'interno dell'inquadratura gli attori sociali coinvolti in una determinata interazione e/o attività». (Monaco, 2007: 65)

dietro il tavolo a sinistra) non consente un audio perfetto, soprattutto quando le persone parlano a bassa voce. La video-camera viene, dunque, spostata più vicino alla scena, a destra rispetto al tavolo. Tale modifica, quindi, è anche una collocazione teorica precisa: a costo di essere intrusivi, infatti, si è preferito scegliere di posizionare la telecamera più a contatto con gli attori sociali per non ‘perdere’ le loro parole.

L’ubicazione della videocamera nelle altre due situazioni è oltremodo indicativa della scelta di includere tutti i partecipanti all’interazione (Cfr. Foto 5 e 6).



Foto 5: prima cena in Comunità Religiose.



Foto 6: prima cena in Comunità Famiglia.

In entrambi i casi, infatti, l’ambiente è ripreso solo in maniera parziale ed entrambe le inquadrature (mantenute durante le tre video-riprese) focalizzano principalmente sul complesso degli attori sociali, senza *zoomare* su qualcuno nello specifico.

La scelta è quindi di includere ugualmente minori e adulti nelle inquadrature e di cercare di cogliere il ritmo globale e la capacità di costruire contesti produttivi ed espansivi.

L’entrata in scena della telecamera ha da una parte permesso l’esplicitazione di interpretazioni specifiche da parte degli attori sociali che non hanno valore solo in sé ma mostrano le diverse capacità dei contesti di configurarsi come spazi di pensiero collettivo, *thinking spaces* (Perret-Clermont, 2004). In questo senso, quindi, l’utilizzo simbolico della telecamera da parte degli attori sociali costituisce a tutti gli effetti una risorsa interpretativa ulteriore per comprendere il sistema d’attività.

Dall’altra parte, però, la telecamera ha estremizzato alcune questioni etiche precise, ponendo e ‘registrando’ episodi critici e/o intimi. Ad esempio, che cosa fare quando uno dei ragazzi scoppia in lacrime davanti alla telecamera? Sono tutti dilemmi etici particolarmente presenti in una ricerca etnografica (Goodwin *et al.*, 2004; Pösö, 2004) che non trovano facile risposta se non all’interno del sistema di significati condivisi all’interno dello specifico contesto.

In altri termini, siccome la telecamera era stata lasciata alle comunità, queste avevano la libertà di poter interrompere la registrazione qualora il momento fosse stato particolarmente critico. In questo modo, era l’insieme delle interpretazioni da parte degli adulti a emergere, con le definizioni di quello che è critico e di quello che non lo è.

L’introduzione della telecamera a cena nelle comunità ha prodotto ampie considerazioni e comportamenti degli attori sociali, ma soprattutto da parte degli adolescenti e dei bambini piccoli, rappresentando una situazione nuova e complessa dal punto di vista ermeneutico. La presenza della strumento ha, infatti, suscitato l’emersione di specifici repertori (linguaggio televisivo, utilizzo di termini legati a *video-clip*, ecc.) e risorse interpretative. Fra queste, una delle più ricorrenti è senza dubbio l’interpretazione della presenza della telecamera come strumento di spionaggio della vita quotidiana delle persone nel loro ambiente di vita (Cfr. Estratto 3.25).

ESTRATTO 3.25: STASERA SEI OSPITE SPECIALE DEL GRANDE FRATELLO – COMUNITÀ STAFF [VIDEO-RIPRESE, 06/05/2008]

((A tavola sono presenti Aldo (17), Ilaria (14), Giada (13), Claudio (14), l'educatrice Rachele, l'educatore Attilio e la volontaria Simona))

- 03:30** 1. Aldo: stasera sei ospit- sei ospite speciale del grande fratello
2. (0.8)
3. Volontaria: e lo so.
4. Aldo: ()?
5. (1.5) *((La volontaria annuisce. Giada si gira verso la telecamera))*
6. (): hh
7. Volontaria: dopo: (.) [do: po::] facciamo le votazioni per chi eliminare.
8. Ed Rachele: [le (sfide)esterne]
9. (1.5)
10. Ed Rachele: ah *((sorridente))*
11. (1)
12. Ed Rachele: in privato.
13. (1)
14. Claudio: quella: è: (.) il confessio[nale *((indicando la stanza della signorina))*
15. Volontaria: [là dentro.

Nell'estratto 3.25 emerge, infatti, un repertorio lessicale tipicamente televisivo (*Grande Fratello*, turno 1, *le votazioni*, turno 7, *le sfide esterne*, turno 8, *il confessionale*, turno 14) che concorre a produrre l'analogia fra la video-ripresa della cena e una situazione di *reality show*, come il Grande Fratello.

Tale repertorio apre all'interpretazione giocosa della situazione, condivisa da adulti e ragazzi, della proposta di Aldo. Interessante è anche l'utilizzo dello spazio: all'interpretazione della scena come analoga a quella del *reality*, anche l'interpretazione della funzione degli spazi 'cambia': 'la stanza della signorina'²⁴⁰ diventa, quindi, il *confessionale* (turno 14), spazio privato di interazione con il Grande Fratello.

La presenza della telecamera, quindi, evoca lo 'spettro' dell'essere spiati nella propria quotidianità e attiva, soprattutto nei ragazzi, un registro di interpretazioni che si basa sul linguaggio e sulle risorse interpretative della televisione, di cui sono attivi fruitori.

Segnaliamo, inoltre, un episodio particolarmente rilevante, perché legato non solo ad un'interpretazione specifica della presenza della telecamera, ma ad una costruzione di agentività per lo strumento stesso da parte dei ragazzi della Comunità Famiglia (Cfr. Estratto 3.26).

ESTRATTO 3.26: LA TELECAMERA SONIA– COMUNITÀ FAMIGLIA [VIDEO-RIPRESE, 20/05/2008]

((A cena ci sono Ivo (10), Marta (14), Tommaso (13), Nadia (13), Silvano (16), il volontario Marco, l'educatrice Diletta, Chiara (coordinatrice), Francesco (coordinatore) e la loro figlia Daniela (4). Silvano, Tommaso e il papà stanno discutendo sulla presenza della telecamera))

- 31:02** 1. Marta: LEI ci sta <filmando>? *((guardando la telecamera))*
2. Nadia: guarda?
3. Volontario: °si°
4. Nadia: silvano? (.) guarda.*((tocca il*

²⁴⁰ S.v. par. 4.2, *infra*.

- braccio di Silvano))*
5. (0.5) *((Nadia fa un'espressione buffa rivolta alla telecamera mentre Silvano la osserva))*
6. Francesco: lei chi? *((sorridente verso Marta))*
7. (1) *((Il papà guarda Marta sorridendo. La ragazza si rigira verso la telecamera))*
8. Marta: SONIA.
9. Silvano: salut[a:?
10. Chiara: [a:!! la chiamiamo sonia?
[(.) va bene.
11. Marta:
[u: u? *((annuisce con la testa))*
12. Silvano: sonia [(super tre)?
13. Chiara: [sonia?
14. *[((Roberto saluta con la mano la telecamera))*
15. Silvano: ce sta [(pure birillo?)
16. Daniela: [DOV' E' [LA SONIA::?
17. Tommaso: [cia-ciao!
18. Chiara: *((girato verso la telecamera, muove la mano))*
↑sonia è (.) ↓lei. *((indicando con la mano la telecamera, spostandosi per farla vedere alla figlia))*

Tale episodio, infatti, al di là delle interpretazioni specifiche sul significato della ricerca e sugli strumenti utilizzati – peraltro interessante, dove la telecamera (o la ricercatrice?) è declinata al femminile – dà conto della complessa e vivace costruzione discorsiva ed interpretativa del contesto, prima di tutti dei ragazzi (Cfr. Estratto 3.26).

Dopo una discussione sulla presenza della telecamera a cena, Marta introduce un nuovo elemento problematico (turno 1): la telecamera sta realmente filmando? Nel farlo, però, la specifica come agente al femminile (*lei*, turno 6), connotando lo strumento di un'*agency* propria, autonoma, anche se aperta a interpretazioni differenti. Il coordinatore Francesco, allora, coglie la possibile ambiguità del riferimento, aprendo a un'ulteriore specificazione di chi Marta intenda attraverso l'utilizzo del pronome.

Sembra nascere una 'sfida' tra i due interlocutori (Marta e Francesco), dove l'oggetto della contesa è l'attribuzione/giustificazione dell'utilizzo dell'*agency*. La tensione della sfida cade quando la ragazza ridefinisce l'oggetto del discorso (la telecamera), conferendole una specifica identità e nome: *Sonia* (turno 8). La costruzione discorsiva e interpretativa è 'vinta': Marta, così facendo, non solo ha giustificato l'utilizzo del pronome *lei*, ma ha compiuto un'ulteriore interpretazione ludico-immaginativa dello strumento, considerandolo una persona e un partecipante attivo della cena.

La telecamera, infatti, nominata Sonia, acquista ora una sua *agency* specifica condivisa: per tale ragione, ora viene accettata (in particolare dalla coordinatrice, Chiara, che approva il gioco linguistico compiuto, turno 10), 'guardata' e salutata come tale anche dagli altri ragazzi (turni 14 e 17). Il gioco immaginativo e la costruzione lessicale-discorsiva proposti da Marta hanno, infatti, 'vinto', grazie anche ad una disponibilità dei suoi interlocutori (a partire dagli adulti) di utilizzare la sua risorsa interpretativa come strumento ludico di ri-costruzione della presenza della telecamera.

In conclusione, possiamo affermare che la telecamera, oltre a veicolare su di sé repertori interpretativi e linguistici tipici di certi riferimenti, soprattutto televisivi, è in grado di costituire anche una risorsa discorsiva di gioco e condivisione. Diventa, inoltre, un oggetto di discorso, dandoci la possibilità di poter analizzare da vicino i repertori condivisi e le risorse ermeneutiche del contesto sociale.

3.6.1 L'analisi conversazionale come strumento analitico

Se uno dei *focus* specifici del contributo è indagare in profondità i meccanismi delle interazioni discorsive per cercare di comprendere come si 'fa famiglia parlando a tavola' nelle interazioni video-riprese, diventano allora necessari nuovi strumenti che si possano interfacciare allo stile etnografico finora adottato.

L'analisi conversazionale (Sacks *et al.*, 1974; Fasulo & Pontecorvo, 1999; Fele, 2007) ci è parsa, per i suoi diversi punti di contatto con la prospettiva etnografica, la risposta più situata all'interrogativo di come analizzare i dati discorsivi. «L'etnografia della comunicazione, la psicologia discorsiva e in generale l'analisi del discorso rappresentano infatti differenti tradizioni intellettuali che hanno maturato con l'analisi della conversazione, in forme diverse, scambi, intrecci, prestiti e debiti» (Fele, 2007: 31).

Con la prospettiva etnografica, infatti, l'analisi conversazionale condivide il *setting* naturale dell'oggetto di studio – non riprodotto in laboratorio ma colto nel suo sviluppo 'spontaneo' –, una prospettiva 'emica' di utilizzo delle categorie dei partecipanti all'interazione e l'interesse per i fenomeni culturali ed intersoggettivi.

L'oggetto di studio della prospettiva è, infatti, un'attività sociale per eccellenza: la *talk-in-interaction*, ovvero il legame, anche temporale, con ciò che «una persona dice in un determinato momento della conversazione, quello che è stato appena detto e quello che sarà detto subito dopo» (Fele, 2007: 9).

Il metodo, che nasce negli anni Settanta in California ad opera di Sacks e dei suoi allievi Jefferson e Schegloff, cerca una sintesi fra prospettiva etnometodologica e analisi linguistica, cercando di superare l'egemonia dell'analisi strutturalistica al linguaggio. Gli autori di riferimento della prospettiva sono, pertanto, Garfinkel (1967) con lo studio dell'ordine sociale attraverso l'indagine delle pratiche concrete e Goffmann (1961) con la sua analisi delle forme dell'interazione sociale. Le eco del metodo, però, affondano più lontano, dall'approccio alla conversazione di Tarde, all'analisi sociale di Habermas (Cfr. Fele, 2007).

La conversazione è, quindi, intesa come processo processuale ed emergente, dove la componente temporale è una caratteristica fondamentale dell'interesse del metodo d'analisi. La questione, infatti, non è solamente che la conversazione avviene in un tempo preciso (ha un inizio, uno svolgimento una conclusione), ma che è organizzata sequenzialmente e il suo 'senso' deriva proprio dalla presenza sequenziale di turni di presa di parola da parte dei parlanti.

La novità del costrutto di turno è di tipo analitica e metodologica: «un turno non coincide con entità linguistiche come la frase o il periodo, né con quantità psicologiche del tipo 'tutto quello che il parlante voleva dire', ma è una *unità osservativa* che corrisponde semplicemente a tutto il discorso che un unico parlante pronuncia di seguito. I confini naturali di un turno sono perciò la fine e l'inizio rispettivamente del turno precedente e di quello seguente pronunciati da parlanti diversi» (Fasulo & Pontecorvo, 1999: 39).

La novità sta proprio nel fatto che le categorie utilizzate, tra cui quelle di turno, non sono sovra-imposte dall'analista (prospettiva etica, cfr. Pike, 1974), ma negoziate nell'interazione naturale e, quindi, stabilite dai partecipanti stessi, in un approccio di indirizzo chiaramente 'emico' (Cfr. Pike, 1974; Duranti, 1997; Fasulo & Pontecorvo, 1999). Questo perché «non ricostruisce strutture astratte ma cerca di comprendere come qualsiasi struttura di aspettativa nell'interazione sociale viene modellata esattamente rispetto alle circostanze particolari e all'identità specifica dell'interlocutore in un determinato momento» (Fele, 2007: 27). Ne conseguono due corollari specifici: l'importanza del contesto e la prospettiva altamente intersoggettiva.

Il contesto, infatti, nella prospettiva conversazionale è «quello che i partecipanti danno mostra di considerare rilevante nel loro contributo al momento opportuno» (*Ibidem*) e

ciò significa che l'osservatore esterno non può sovrainporre strutture contestuali che non lo siano in base alla considerazione dei partecipanti stessi. In questo senso, il contesto diventa realmente interagente con le prospettive sistemiche e il concetto di *frame* comunicativo di Bateson (1973).

La considerazione dell'attività conversazionale come fondamentalmente intersoggettiva implica, poi, che il ricercatore compia determinati sforzi analitici, come quello di chiedersi perché determinati movimenti conversazionali accadano in un preciso contesto e momento (*why that now*). Uno stesso turno, può, infatti, essere un monologo o prevedere un accenno brevissimo del capo: il suo destino è legato alla partecipazione alla conversazione di altri parlanti, che contribuiscono a definire che tipo di conversazione e che regole si stanno condividendo.

Il turno si 'scompone', poi, in *unità costitutive di turno* e *punti di rilevanza transizionale*. I primi si stabiliscono sulla base della completezza grammaticale-sintattica, dell'espressione e su basi di intonazione; in ogni caso, è il parlante che delimita l'unità sia temporalmente che sintatticamente, utilizzando tutta una serie di segnali sociali riconosciuti dagli interlocutori. I punti di rilevanza transizionale sono, infatti, segnalatori di un'apertura del turno all'ingresso dell'altro parlante nella conversazione: si tratta di pause – a cui corrispondono, a seconda della durata, diversi significati sociali, ben descritti da Heritage (1985). Tali pause sono particolarmente significative a seconda della posizione all'interno del turno e dalla durata: possono voler anticipare un disaccordo o una risposta negativa in caso di domande positive possono segnalare imbarazzo o indecisione. Qualsiasi mossa dell'analista nell'attribuzione del significato di una pausa o di qualsiasi altro segnalatore è, però, subordinata all'interpretazione che ne dà il parlante successivo. L'accordo conversazionale che questi stabiliscono, infatti, rimane il principale *locus* di interpretazione dei dati conversazionali.

Nell'accomodarsi di una conversazione naturale sono, poi, presenti solitamente anche le sovrapposizioni che si dividono in transizionali (accompagnano un punto di rilevanza transizionale), di riconoscimento (quando l'interlocutore riconosce e anticipa quello che il parlante sta finendo di dire) e progressive (quando l'interlocutore interviene con il parlante nella conclusione difficoltosa del turno).

La conversazione è, dunque, qualcosa di diverso da almeno due persone che parlano contemporaneamente. Non c'è conversazione se le parti sono presenti ma non si parlano, mentre c'è, invece, conversazione quando le parti si accordano reciprocamente per iniziare, sviluppare e portare a termine l'attività linguistica. Senza entrare nello specifico nelle condizioni che Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) ripercorrono per definire l'evento linguistico della conversazione, ne emerge che tale attività è intrinsecamente locale, situata e sociale. Viene poi riconosciuto all'analisi conversazionale la caratteristica di intendere il linguaggio in maniera pragmatica (Cfr. Duranti, 2007) come azione sociale.

Sono poi, diversi gli elementi d'interesse della disciplina, tra cui l'analisi delle coppie adiacenti, le sequenze di riparazione (*repair*), le attività e le strutture di partecipazione, le scelte e le costruzioni lessicali, fra i principali.

Il costruito delle coppie adiacenti fa emergere una questione fondamentale, l'adiacenza delle azioni linguistiche come caratteristica non neutra e «architettura dell'intersoggettività» (Heritage, 1985): è, infatti, proprio attraverso la collaborazione nell'esecuzione di pratiche conversazionali che emerge il quadro di intelligibilità reciproca delle azioni conversazionali. Per coppie adiacenti si intende, infatti, la coppia di espressioni conversazionali che soddisfa le seguenti caratteristiche: occupa due turni adiacenti appartenenti a due diversi parlanti, mostra un ordine relativo delle parti – la prima parte della coppia precede cronologicamente la seconda – e relazioni discriminanti (*conditional relevance*) – il tipo di coppia è determinata dal primo parlante che influenza l'intervento del secondo. Ne

sono un classico esempio i saluti, le richieste, gli inviti, ovvero quelle condizioni in cui due interlocutori condividono lo stesso *frame* dell'azione conversazionale e precisi obblighi di intervento (a un saluto è opportuno rispondere, ecc.). L'analisi conversazionale ha studiato approfonditamente tali meccanismi, concentrandosi di volta in volta sul primo elemento e sul secondo, con le loro specifiche mosse di espressione e di riparazione (Cfr. Drew & Heritage, 1992). Per queste ragioni, si sostiene, quindi, che il meccanismo delle coppie adiacenti è, anche filogeneticamente, «la forma base della struttura interpretativa e di attribuzione di senso al comportamento dell'altro» (Fele, 2007: 23).

Il *focus* sull'attività di riparazione della conversazione (*repair*) mostra, ancora una volta, la natura intersoggettiva dell'azione; non si tratta, infatti, dei meccanismi di correzione del turno, ma di costruzione di un accordo negoziale su come esso debba essere interpretato. E', infatti, solo con il turno successivo che si stabilisce se è stato compreso quello precedente e se ci sono stati fraintendimenti. Diventa, quindi, la base su cui il primo parlante interviene per chiarire il suo punto, attraverso l'attività di riparazione, che si può protrarre per altri turni a seconda della difficoltà della situazione comunicativa (Cfr. Fele, 2007).

Per struttura di partecipazione, inoltre, Goodwin, ampliando il concetto di *participatory framework* di Goffmann²⁴¹ che si focalizzava sulla sola competenza linguistica degli attori sociali, intende diverse forme di contributo all'articolazione interattiva. Questo perché «le parole vanno sempre analizzate all'interno di una cornice di partecipazione, che comprende i discorsi e l'azione corporea tramite i quali gli attori sociali co-costruiscono gli eventi del proprio mondo» (Monaco, 2007: 88). Fornendo, quindi, una visione della partecipazione allargata rispetto alle sole competenze linguistiche, Goodwin contribuisce a sottolineare proprio quel legame reale fra azione e linguaggio (Cfr. Zucchermaglio & Alby, 2005).

Tale costrutto è tanto più importante quanto si ha a che fare con attori sociali che non mostrano un utilizzo compiuto delle abilità linguistiche come, ad esempio, alcuni bambini delle comunità per minori osservate. Inoltre, a livello più generale, tale costrutto permette di prendere in considerazione diversi elementi contestuali e di *performance* degli attori sociali, che non consistono solamente di parole e atti verbali. I bambini e i ragazzi, soprattutto se 'difficili', mostrano di saper comunicare specialmente attraverso quei codici 'altri' rispetto ai normali 'educati' codici, richiedendo, quindi, di utilizzare nuovi e più allargati schemi di interpretazione.

Ci sono poi tutta una serie di attività che vengono portate avanti grazie alla conversazione, come le narrazioni (*storytelling*), i giudizi, le valutazioni (*assessment*), le accuse, i rimproveri, le difese, le richieste, le direttive, ecc. che l'analisi conversazionale ha mostrato di essere in grado di comprendere e spiegare dettagliatamente. Uno dei punti cardine è considerare il *talk-in-interaction* come istituzione regolata da una struttura organizzativa: negli scambi verbali, quindi, c'è ben poco di casuale o di caotico.

3.6.1.1 *Questioni di trascrizione*

Sono principalmente due gli ordini di questioni su cui si vuole riflettere in questa sede. Analizzando, infatti, le sfide poste al trascrittore a livello generale e, poi, calandoci in quelle specificamente emerse dalle interazioni in comunità per minori, si ritiene di poter restituire un quadro fedele della difficoltà e dell'ordine teorico delle scelte del trascrittore. Pur operando nella consapevolezza che non esiste un sistema perfetto di trascrizione (Cfr. Duranti, 1997), ma solo trascritti funzionali a raggiungere i propri obiettivi, si vuole qui aprire una parentesi sugli sforzi e le difficoltà compiute nel processo di ricerca per quel che

²⁴¹ S.v. par. 2.3.2, *supra*.

concerne l'attività di trascrizione conversazionale del materiale etnografico. Come afferma Ochs (1979), infatti, trascrivere è un'attività principalmente teorica. Darne conto significa esplicitare le teorie e i fenomeni che interessano a chi scrive e a chi ha condotto l'analisi.

Ci sono, infatti, alcuni problemi generali che incontrano i ricercatori conversazionali. «Oltre alle modulazioni e al ritmo della voce, il senso del parlato passa attraverso canali quali espressioni del viso, sguardo, silenzi, gesti, movimenti e posture. Inoltre, quando le persone condividono un *focus* esterno di attività (...) il trascritto diventa incomprensibile senza lunghe descrizioni dell'attività sugli oggetti o dei cambiamenti dell'oggetto stesso. (...) Il dilemma del trascrittore consiste nel fatto che più aumenta la fedeltà agli aspetti fonetici del parlato, più ci si allontana dalle convenzioni del testo scritto, producendo così brani di difficile lettura. Inoltre, è praticamente impossibile veicolare tutte le sfumature della voce, anche se si usasse l'alfabeto fonetico. Ci sono aspetti culturali nell'interpretazione del parlato che non sono inscrivibili attraverso la pronuncia o le altezze dell'eloquio. (...) Non è esagerato dire che la trascrizione è una traduzione tra lingue diverse: tra quella parlata, che costruisce significato utilizzando tutte le risorse locali, inclusi il corpo e l'ambiente circostante, e quella scritta, che crea significato confidando esclusivamente nel segno grafico» (Fasulo & Pontecorvo, 1999: 31-32).

C'è poi il problema dell'accordo fra diversi trascrittori: come afferma Mantovani (2008b: 137-138), infatti, «per quante regole si introducano le trascrizioni mantengono spesso fra di loro delle differenze molto significative»; al contrario, questa instabilità «deve essere compresa e valorizzata» (*Ibidem*) come l'apporto personale del ricercatore con le proprie teorie, aspettative e ipotesi. Tale mossa può essere presente solo se avallata da una riflessività irrinunciabile del ricercatore nel raccontare la propria indagine e dal rifiuto di realismi ingenui. «I ricercatori che seguono la prospettiva costruzionista, situata e culturale (...) vedono le differenze nella trascrizione come un fenomeno normale nella produzione linguistica, sia scritta che orale» (*Ibidem*). In questo senso, dunque, la trascrizione diventa un artefatto di una comunità di pratiche scientifica e diventa oggetto mobile «che partecipa al processo di circolazione delle rappresentazioni del discorso (...) sulla base a) delle riflessioni sull'intertestualità proposte dall'analisi critica del discorso; b) della concezione di Latour e altri circa le inscriptions come oggetti di frontiera tra comunità differenti (*boundary objects*); c) della teoria della psicologia culturale circa gli artefatti come strumenti di mediazione; d) della prospettiva delle comunità di pratiche come ambienti di apprendimento professionale» (*Ibidem*).

Come pratica professionale situata, dunque, ci sono alcuni problemi riscontrati nell'attività di trascrizione degni di interesse e di riflessione metodologica. Anzitutto, la questione di come riportare la ricchezza delle attività intercorse durante una conversazione, attività che vanno oltre il confine fra verbale e non verbale. Come trascrivere, dunque, l'insieme di gesti, sguardi, alzate di sopracciglia, movimenti, scatti, ecc. presenti nelle interazioni in comunità e che costituiscono veri e propri turni conversazionali a sé stanti e che non sorreggono l'attività delle parole ma ugualmente 'parlano'? Tale manovra ci è stata possibile tramite l'adozione di un sistema di trascrizione multimodale (Alby, 2007; Monaco, 2007) che integra con fotogrammi il normale trascritto conversazionale.

Tale sistema arricchisce il codice jeffersoniano²⁴² con la rendicontazione puntuale, attraverso l'utilizzo di fotogrammi tratti dalle video-riprese, di movimenti, espressioni, sguardi e gestualità. In particolare, a livello operativo, si sono seguite le indicazioni di Monaco (2007) che ha testato tale metodo in conversazioni fra bambini dai 20 ai 40 mesi al nido, ad esempio, scegliendo di inserire fotogrammi che meglio descrivessero le situazioni

²⁴² S.v. Sistema di trascrizione jeffersoniano (Appendice).

sociali, oppure intervenendo sul trascritto con segnali per mettere in risalto specifici punti di interesse (freccette, riquadri, ecc.).

La questione di come trascrivere più conversazioni che avvengono in contemporanea è stata di più complessa soluzione. Non si trattava nel nostro caso, infatti, di sovrapposizioni tipiche dell'andamento conversazionale, ma del contemporaneo succedersi di intere conversazioni da parte di diversi parlanti. Le comunità per minori, infatti, ospitando diverse persone, sono contesti di per sé piuttosto numerosi, dove tanti parlanti si impegnano in conversazioni diverse ed indipendenti, sovrapponendosi in maniera incidentale. Come fare, dunque, a districarsi da questa co-incidenza contemporanea?

Tale problema è stato risolto (non in maniera definitiva) dalla presenza di colori diversi nella trascrizione degli episodi; tali caselle colorate si rifanno, infatti, a precise conversazioni avvenute in contemporanea.

CAPITOLO 4: UN'ANALISI ORGANIZZATIVA E STORICA DELLE COMUNITA'

Attenti a non calpestare i nostri sogni...

Dal progetto quadro della Comunità Staff

4.1 Introduzione

Se l'obiettivo principale dell'indagine etnografica è quello di descrivere i contesti osservati, ben si comprende perché vi abbiamo dedicato un intero capitolo. I tre contesti, infatti, 'meritano' di essere descritti in maniera introduttiva eppure specifica, anche perché rappresentano tre modi diversi di fare comunità, non direttamente confrontabili eppure accostabili l'uno all'altro.

Le comunità, infatti, come abbiamo chiarito nel capitolo precedente²⁴³, sono tre esempi eccellenti – secondo il V° Dipartimento del Comune di Roma e un'importante associazione del campo - presenti nel territorio romano, interessato da una molteplicità di bisogni e fenomeni locali²⁴⁴, come quelli dell'elevato accentramento nella metropoli e dell'alta presenza di minori stranieri non accompagnati.

Le comunità sono state scelte per il fatto di:

- a) rappresentare esempi eccellenti;
- b) rappresentare le tre principali gestioni organizzative nazionali: comunità con operatori turnanti, comunità con personale religioso e case-famiglia;
- c) ospitare nella maggior percentuale pre-adolescenti (su richiesta del committente);
- d) ospitare un'utenza mista;
- e) essere interessate all'indagine proposta.

Il capitolo rappresenta, dunque, un tentativo di descrizione organica delle tre comunità, denominate Comunità Staff (comunità con operatori turnanti), Comunità Famiglia (casa-famiglia con coppia residente) e Comunità Religiose (comunità con religiose residenti) (Cfr. Tabella 13).

	Comunità Staff	Comunità Famiglia	Comunità Religiose
Numero di ragazzi	5 ragazzi dai 13 ai 17 anni ²⁴⁵	6 ragazzi dai 10 ai 16 anni	7 ragazzi dai 4 ai 13 anni
Composizione dell'équipe educativa	7 educatori: 4 donne e 3 uomini	coppia residente + 6 educatori: 4 donne e 2 uomini	1 religiosa residente, 1 psicologa consulente, 1 educatrice part-time e 3 religiose collaboratrici
Coordinamento	Responsabile della comunità e presidente	Responsabile della comunità e membro della coppia	Responsabile della comunità: Suor Paola (residente)

²⁴³ S.v. par. 3.2, *supra*.

²⁴⁴ S.v. par. 1.1.3.1, *supra*.

²⁴⁵ Le loro età si riferiscono, quindi, agli anni che i ragazzi avevano al momento delle indagini, svoltesi fra l'inverno 2007 e l'estate del 2008. Tutti i dati presentati nel presente e nei successivi capitoli, pertanto, si rifanno a quel momento.

	dell'Associazione (Renato)	residente (Francesco)	Responsabile della gestione globale delle due comunità: Suor Silvana
Gestione amministrativa	Associazione 'La Nuova Vita' Onlus	Associazione 'La Casa' Onlus	Ordine religioso nazionale

Tabella 13: prospetto generale delle tre comunità coinvolte nel presente lavoro etnografico.

Nella descrizione dei contesti, una parte rilevante consiste nello spazio lasciato alle parole dei responsabili che, attraverso le interviste narrative e altro materiale fornito, hanno avuto modo di descrivere 'criticamente' la propria comunità²⁴⁶.

Il quadro è, quindi, decisamente 'di parte', eppure rappresenta un sito autentico di formulazione degli orientamenti e delle strategie utilizzate come risorse locali di costruzione di senso. Così facendo, quindi, oltre a mostrare una prima introduzione, possiamo già compiere alcune ipotesi interpretative che emergono dalle parole dei diversi responsabili.

4.2 Comunità Staff: il funzionamento organizzativo come investimento

La comunità con operatori turnanti risulta la modalità organizzativa più frequente delle strutture a ciclo residenziale e semi-residenziale per minori in Italia (AA.VV, 2009). Tale strutturazione si configura da una parte come la più rappresentativa sia a livello nazionale che comunale, rendendo le comunità con operatori turnanti nodi centrali del processo di accoglienza.

La Comunità Staff, poi, appare particolarmente interessante perché concentra al suo interno alcune tensioni strutturali, come la mancanza di residenzialità e un *turnover* delle figure educative, che sono altamente rappresentativi del fenomeno.



Foto 8: esterno della Comunità Staff. Sulla destra si vede la casetta che costituisce l'ufficio dell'associazione. [Fotografia del 5/06/2009]



Foto 7: la facciata della Comunità Staff e il gazebo antistante. [Fotografia del 5/06/2009]

La Comunità Staff è gestita da un'associazione Onlus ('La Nuova Vita') che opera nell'ambito laziale dell'accoglienza con due comunità per minori (la 'nostra' e un'altra nell'entroterra laziale) a cui si aggiunge un servizio di semi-autonomia (in un appartamento poco distante dalla Comunità Staff, a Roma).

Concentriamoci ora sulle caratteristiche principali della Comunità Staff, a partire dalla struttura che la ospita.

²⁴⁶ Per quel che riguarda la Comunità Staff, saranno prese in considerazione le parole del coordinatore Renato, intervistato sul panorama organizzativo e storico della comunità da lui diretta e le pagine di un libro che la comunità ha dato alla stampa per raccontare il proprio percorso. La descrizione 'critica' della Comunità Famiglia, invece, è stata affidata alle parole dei due genitori, Chiara e Francesco, che nel corso dell'intervista hanno approfondito alcuni aspetti specifici. La Comunità Religiose, poi, è descritta anche attraverso le parole di due religiose, Suor Paola e Suor Silvana: la prima è la residente responsabile della comunità, l'altra è il coordinatore generale.

Il complesso ospita un edificio principale, che si articola su due piani (Cfr. Foto 8), una piccola casetta utilizzata come ufficio (Cfr. Foto 8), un grande cortile e un giardino prospiciente che d'estate ospita un gazebo (Cfr. Foto 7).

L'edificio principale è composto al piano inferiore da un salone spazioso con tinello comunicante, una camera da letto (con due letti, per le ragazze), un bagno, e una piccola camera vuota (chiamata la 'stanza della signorina', per via della storica abitante della casa²⁴⁷), utilizzata come magazzino (Cfr. Figura 1). Tale piano si configura, infatti, come l'ambiente principale: nel salone, infatti, si svolgono i compiti, si consumano i pasti, si accolgono gli ospiti e si celebrano le diverse feste: esso rappresenta, così, un luogo spazioso diversamente fruibile.

Il piano superiore, invece, è adibito alla zona notte: ci sono, infatti, altre due camere, per i ragazzi (con due letti ciascuna), un bagno e la camera degli educatori (con un letto e una piccola scrivania) (Cfr. Figura 2).

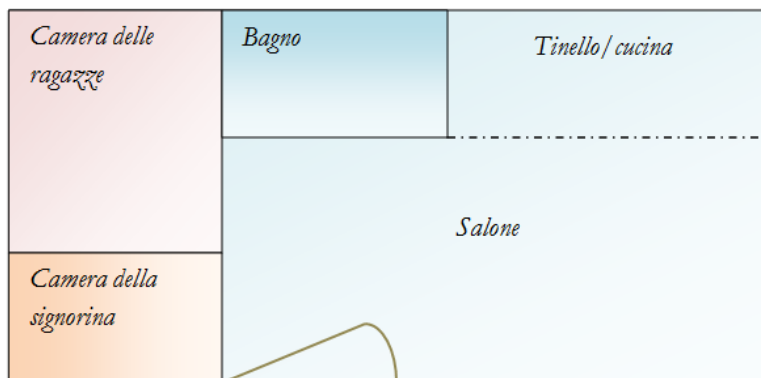


Figura 1: piantina del piano inferiore della Comunità Staff.

La scelta di preservare uno spazio per gli educatori nasce, oltre che da esigenze pratiche, anche da considerazioni di tipo 'familiare', come viene descritto dalle parole di una figura fondamentale della storia della comunità, l'educatrice Gianna, depositate nel libro della comunità (Cfr. Estratto 4.1).

**ESTRATTO N. 4.1: UNA STANZA NEL MIO CUORE
[LIBRO DELLA COMUNITÀ, PAG. 20-21, MARZO 2001]**

In questa casa io ho una piccola stanza tutta per me. La prima volta che vi ho messo piede ho visto un letto rifatto su un materasso sporco di pipì e un comodino come quelli che si trovano nei conventi. Ho riempito la stanza con tantissimi scatoloni contenenti i "resti" della mia vita.

Un inizio non semplice o, forse, non volevo neppure cominciare subito, visto che sono arrivata a settembre e ho aperto gli scatoloni a marzo. (...)

Prima di entrare nella mia stanza si bussa. E' un gesto, ora divenuto abituale per tutte le porte della casa-famiglia, ma allora era una prerogativa solo del mio uscio. In quei giorni ogni pretesto era buono per bussare e ad ogni tocco di allargava sempre di più la mia stanza. Massimiliano bussava in particolare la sera dopo le ventitré, si sedeva ai bordi del letto e parlava di sé. Giorgio, più timido, veniva di giorno ma stava sempre in piedi.

Questi ragazzi si sono costruiti una stanza nel mio cuore.

²⁴⁷ Con il termine 'signorina' ci si riferisce, infatti, all'anziana proprietaria della casa che visse fino alla morte nella struttura insieme a educatori e ragazzi. S.v. par. 4.2.1, *infra*.

La scelta di una stanza ordinata significa, da quel momento (siamo nel 1994) fino ad oggi, porre attenzione anche agli spazi degli educatori. Tale attenzione si tramuta in regole da seguire (ad esempio, si bussa) e occasioni, anche interattive, da

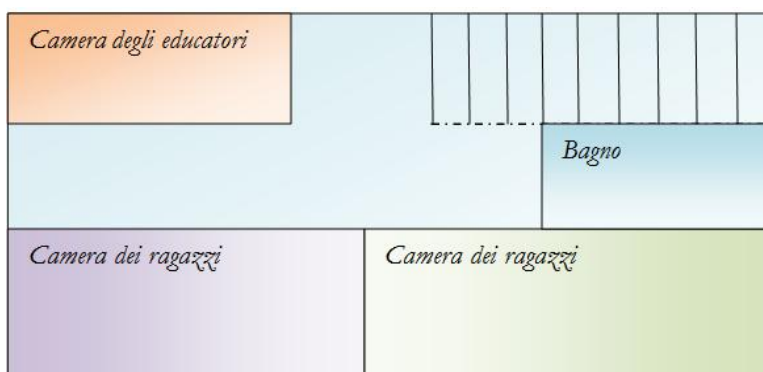


Figura 2: piantina del piano superiore della Comunità Staff.

esplorare (Cfr. Estratto 4.1). In ogni caso, possiamo dunque comprendere come l'investimento nella stanza degli educatori abbia le sue motivazioni e sia legato in particolare alla figura di Gianna, che avremo modo di incontrare nell'evoluzione storica della struttura.

Al momento dell'indagine etnografica, la comunità ospitava un'*équipe* di educatori stabili e un gruppo di cinque ragazzi di età compresa fra i 12 e i 17 anni. Nel corso della ricerca, però, entrambi i gruppi hanno subito alcuni cambiamenti. Il principale cambiamento della composizione degli ospiti avvenuto nel corso dell'indagine ha riguardato la dimissione di Antonio²⁴⁸ che ha fatto posto a Amir, diciassettenne di origine afghana²⁴⁹, mentre altre dimissioni hanno mutato la composizione del gruppo dei ragazzi dal momento dell'indagine a quello in cui si scrive²⁵⁰. In ogni caso, all'interno di questa trattazione verranno presi in considerazione i ragazzi e le loro situazioni al momento della ricerca. Anche il gruppo degli educatori è stato attraversato da qualche cambiamento dalla fine delle osservazioni etnografiche ad oggi, con la dimissione di tre educatori (l'educatrice Rachele, l'educatore Attilio e l'educatore Aldo) compensati da tre nuovi subentri (due uomini e una donna).

Cerchiamo, quindi, di dare un quadro della composizione di ragazzi e adulti nella Comunità Staff, prima da un punto di vista generale (Cfr. Tabella 14) e poi concentrandoci sulla composizione dei due gruppi al momento della ricerca etnografica (Cfr. Tabella 15).

Media età del ragazzo all'inserimento in comunità	Media della permanenza in comunità	Motivazioni delle dimissioni	Dov'è andato il ragazzo dopo l'esperienza della comunità?
12,3 anni (d.s. 3,82 anni)	1,92 anni (d.s. 23 mesi)	<ul style="list-style-type: none"> • 41% per la conclusione del progetto educativo • 26,5% per il raggiungimento 	<ul style="list-style-type: none"> • 42% rientra nella famiglia d'origine o nella casa materna • 21% vengono ospitati in un'altra

²⁴⁸ Il ragazzo, infatti, compiuti diciott'anni è stato trasferito nell'appartamento di semi-autonomia gestito dalla medesima associazione.

²⁴⁹ La condizione di minore straniero non accompagnato costituisce, sia dal punto di vista giuridico che di intervento educativo, una prospettiva diversa rispetto agli altri ospiti della comunità. Il lavoro principale delle comunità con questi ragazzi è, infatti, quello di reperimento dei necessari documenti (permesso di soggiorno, riconoscimento dello *status* di rifugiato politico, ecc.) e di un lavoro, nonché di individuazione di possibili traumi psicologici e psichiatrici. Per un approfondimento del tema, si rimanda a contributi specifici (Saglietti, 2009b; Saglietti & Zucchermaglio, 2010a).

²⁵⁰ Tali cambiamenti occorsi sono riconducibili al compimento della maggiore età e successivo trasferimento nella struttura di semi-autonomia di Aldo e al rientro di Ilaria nel contesto familiare d'origine.

		della maggiore età • 15% per il fallimento del progetto • 9% per fuga	comunità • 21% vengono ospitati nel servizio di semi-autonomia della Comunità Staff • 6% realizza un progetto di vita autonoma
--	--	---	--

Tabella 14: principali dati delle accoglienze nella Comunità Staff.

Come emerge dalla Tabella 14, che mostra i principali dati delle accoglienze della Comunità Staff dal 1991 ad oggi²⁵¹, la permanenza media dei ragazzi in comunità si attesta attorno ai due anni, in linea, quindi, con le disposizioni normative²⁵². I ragazzi ospitati, poi, sono nella maggior parte adolescenti e pre-adolescenti, con un'età media di 12 anni ma una deviazione standard di quasi 4 anni, a conferma dell'ampiezza dell'età dei minori accolti soprattutto negli anni passati. Attualmente, infatti, per scelta dell'*équipe* educativa, i ragazzi inseriti sono tutti adolescenti o pre-adolescenti e in diversi casi, anche vicini al compimento dei diciott'anni di età²⁵³.

Dall'analisi dei dati (Cfr. Tabella 14) emerge come gli obiettivi di lavoro della Comunità Staff siano maggiormente centrati sulla conclusione del progetto educativo, dal momento che il 41% delle dimissioni avviene per questa ragione. A tale dimensione, si affiancano le dimissioni per sopravvenuto raggiungimento della maggiore età (26,5%) che la comunità orienta verso il soggiorno presso l'appartamento di semi-autonomia (21%) o verso la costituzione di un progetto di vita autonomo (6%).

Sono, infatti, interessanti gli esiti della dimissione: per la maggior parte dei ragazzi (42%) si tratta di un ritorno nella famiglia d'origine (anche quando si tratta della sola madre o dei nonni), mentre per il 21% si tratta di un inserimento in un'altra comunità. E' da notare, inoltre, che nessun progetto termina con un affidamento etero-familiare o con un'adozione, a testimonianza del fatto che per diverse ragioni (anche circostanziali) la Comunità Staff sembra non investire in tali istituti²⁵⁴.

Sono, però, diversi i casi difficili che non vengono risolti dalla Comunità Staff: il 15% delle dimissioni avviene per il fallimento del progetto (in questo caso, è spesso la comunità a decidere della dimissione del ragazzo) e un 9% per fuga del ragazzo stesso.

Il gruppo dei ragazzi presenti al momento dell'indagine risulta, invece, composto da cinque ragazzi (Cfr. Tabella 15): tre maschi (Antonio/Amir, Aldo e Claudio) e due femmine (Giada e Ilaria), pre-adolescenti e adolescenti affidati alla comunità da qualche tempo (da un massimo di due anni ad un minimo di pochi mesi), che usufruiscono nella maggior parte di

²⁵¹ S.v. Allegato 6, *infra*.

²⁵² S.v. par. 1.1.4, *supra*.

²⁵³ E' il caso di due minori stranieri non accompagnati indirizzati all'inserimento subito nell'appartamento della semi-autonomia gestito dalla comunità stessa.

²⁵⁴ Le ragioni di tale mancanza di investimento non sono certamente amputabili *tout court* alla Comunità Staff, perché tale interpretazione apparirebbe certamente scorretta. Ci limitiamo, in ogni caso, a notare che su trentasei ragazzi affidati per un periodo di tempo alla comunità, in nessun caso si è giunti all'affidamento (etero o omofamiliare) e/o all'adozione. Se da una parte tale dato può essere accostato all'età media dei ragazzi (nella maggior parte adolescenti, quindi, difficilmente adottabili e/o affidabili a famiglie), dall'altra possiamo ipotizzare che la comunità, per mancanza di legami con una rete di famiglie accoglienti e/o altri enti specifici, non mostri nei propri obiettivi quello di veicolare l'accoglienza dei ragazzi in famiglia.

un sostegno psicologico esterno²⁵⁵. Nella maggior parte dei casi, poi, nei loro progetti educativi l'affidamento alla comunità prevede il rientro presso la famiglia d'origine (genitori o parenti)²⁵⁶.

	Data dell'inserimento	Data della dimissione
Giada (13 anni)	11/11/2005	tuttora in comunità
Ilaria (14 anni)	12/06/2006	10/09/2009
Aldo (17 anni)	20/06/2005	in semi-autonomia da settembre 2009
Igor (17 anni)	2/01/2008	31/08/2008
Claudio (14 anni)	3/04/2006	tuttora in comunità

Tabella 15: permanenza dei ragazzi presenti al momento dell'indagine nella Comunità Staff. I dati delle dimissioni sono aggiornati al momento della chiusura della scrittura del contributo (gennaio 2010).

Per quel che riguarda l'*équipe* educativa al momento della ricerca²⁵⁷, essa è composta da sei operatori di diverse formazioni²⁵⁸ e il coordinatore Renato, a sua volta educatore professionale.

Le diverse formazioni sono principalmente a carattere psicologico – due laureati in psicologia, entrambi specializzandi in psicoterapia – ed educativo – il responsabile e un'educatrice sono laureati di primo livello in scienze della formazione, mentre un altro educatore ha un diploma professionale in educatore della prima infanzia. Gli altri educatori hanno principalmente esperienza nel campo, certificata come sostitutiva della laurea in primo livello nella Regione Lazio, e titoli affini.

L'età media degli educatori si assesta sui quarant'anni perché presenta una buona ampiezza: l'educatrice più giovane ha ventotto anni, mentre quella più anziana ne ha cinquantacinque. Sono presenti, nella maggior parte dei casi, da almeno un anno e mezzo in comunità; l'unico a distinguersi è l'educatore Attilio, da pochi mesi nell'organico. Per il resto, tranne il coordinatore che è attivo nella comunità dal 1993, nessun educatore ha tempi di permanenza così prolungati: le due veterane, Miriam e Simona, sono in comunità dagli anni 2004-2005.

Altre figure presenti in maniera saltuaria sono i tirocinanti e i volontari: i primi, generalmente studenti delle facoltà di scienze della formazione e psicologia, forniscono

²⁵⁵ Non si tratta, infatti, di ragazzi che soffrono di gravi patologie fisiche, quanto, piuttosto, di ragazzi maltrattati dai genitori sia verbalmente che fisicamente, che hanno avuto bisogno di rielaborare il proprio percorso. In alcuni casi, poi, non si è trattato nemmeno di una violenza subita, quanto di un abbandono da parte di uno o di entrambi i genitori (per via di malattie e morti improvvise, incarceramenti, ecc.).

²⁵⁶ In alcuni casi, tali rientri sono stati già portati a termine al momento in cui si scrive (è il caso di Ilaria), in altri il ragazzo si è spostato nelle strutture di semi-autonomia (come per Antonio e Aldo), in altri ancora il ragazzo è stato dimesso consensualmente (come per Igor).

²⁵⁷ La composizione dell'*équipe* è mutata dal momento dell'indagine al momento in cui si scrive: i due educatori maschi (Attilio e Aldo) si sono, infatti, dimessi e ai loro posti sono stati integrati altri due operatori di sesso maschile.

²⁵⁸ Le diverse formazioni sono principalmente a carattere psicologico (due laureati in Psicologia, entrambi specializzandi in psicoterapia) ed educativo (il responsabile e un'educatrice sono laureati di primo livello in scienze della formazione, mentre un altro educatore ha un diploma professionale in educatore della prima infanzia). Gli altri educatori hanno principalmente esperienza nel campo (certificata come sostitutiva della laurea in primo livello nella Regione Lazio) e titoli affini (un'educatrice è laureata in sociologia).

supporto collaborativo nelle mansioni quotidiane, mentre i volontari sono una presenza fissa a cena, dove aiutano nella gestione del pasto e del dopo-cena. Le loro attività possono essere considerate di staff rispetto agli interventi e alle responsabilità dei membri dell'*équipe*: per queste ragioni, infatti, né tirocinanti né volontari partecipano alle riunioni settimanali, riservate agli educatori.

4.2.1 Evoluzione storica: dalla residenzialità 'rimpianta' alla turnazione giornaliera

La ricostruzione delle fasi di vita della Comunità Staff proviene da due fonti principali: da una parte, l'analisi del materiale ambientale di tipo documentale (Carta dei Servizi, Progetto Educativo Generale, Progetti Educativi Individualizzati, agende e materiale organizzativo) ha permesso di comprendere scopi e finalità stabilite nel processo di creazione e evoluzione della comunità, mentre, dall'altra parte, l'intervista con il responsabile ha posto le basi per la creazione di un orizzonte critico in cui la storia della comunità, oltre che ripercorsa, è anche analizzata e criticata²⁵⁹ congiuntamente²⁶⁰.

L'evoluzione della comunità può dividersi in tre fasi: la prima, che va dal 1991 al 1994, vede avvicinarsi diverse persone con la gestione parallela di due comunità, la seconda, dal 1994 al 2004, ha invece visto un'esperienza di stabilità forte, con la presenza residenziale di un'educatrice e la terza fase, dal 2004 ad oggi, prevede il ritorno al modello organizzato sui turni degli educatori.

La prima fase ha la sua origine nella fondazione dell'associazione 'La Nuova Vita' nel febbraio del 1991 per mezzo di un gruppo di educatori (otto), reduce da un corso formativo, che decide di costituirsi per gestire servizi socio-assistenziali.

L'associazione, grazie ai primi membri, si mette, quindi, alla ricerca di una sede che possa costituire l'edificio della comunità per ragazzi e trova una struttura (quella attuale) che, grazie alla mediazione della curia cittadina, è disponibile per attività sociali.

L'edificio proviene, infatti, dal lascito di un sacerdote – conosciuto come 'il monsignore' (cfr. Foto 9) – che aveva indicato nel testamento la volontà di donare la casa per scopi sociali. L'unico vincolo della donazione era che venisse presa in carico la sorella, un'anziana signora ormai non più autosufficiente, soprannominata, come lei stessa si faceva chiamare, 'signorina' per via del suo stato civile di nubile (Cfr. Estratti 4.2 e 4.3)²⁶¹.



Foto 9: ritratto del 'monsignore' appeso alla parete del salone. [Fotografia del 5/05/2008]

²⁵⁹ L'intervista narrativa, infatti, non ha solo posto riguardato l'analisi della storia e dei passaggi della comunità, ma ha anche cercato di approfondire punti di forza e di debolezza della struttura a giudizio del responsabile. In questo modo, si è cercato di sollecitare una visione orientata localmente e strategicamente costruita dall'intervistato, motivata dalla scelta di voler esplicitamente far riflettere i coordinatori sullo stile delle proprie comunità. Inoltre, questo espediente aveva anche l'obiettivo di offrire uno spunto per presentare in maniera critica e sintetica la struttura ad un ipotetico osservatore esterno.

²⁶⁰ Come hanno dimostrato, infatti, i più recenti studi metodologici, il contesto dell'intervista non può dirsi indipendente dall'attività dell'intervistatore che, al pari dell'intervistato, concorre alla co-costruzione di senso locale (Cfr. Goodwin, M.H., 2006b).

²⁶¹ Gli estratti tratti dalle interviste narrative sono stati suddivisi in turni per permettere una più agevole lettura e analisi e sono stati trascritti attraverso notazioni semplificate del metodo jeffersoniano, ponendo attenzione soprattutto alle pause e alle principali indicazioni di tono.

**ESTRATTO N. 4.2: IL MONSIGNORE E LA SIGNORINA
[INTERVISTA AL COORDINATORE DELLA COMUNITÀ
STAFF, 26/11/2007]**

1. Coordinatore: e: perché questa casa?
2. in questa casa abitava questa signora anziana
3. Giulia Vialli²⁶²
4. Ricercatrice: la signorina?
5. Coordinatore: la signorina
6. che aveva vissuto qui con il fratello monsignore
7. per il quale l'idea da già dal testamento del fratello c'era scritto
8. che la casa doveva rimanere per scopi sociali

**ESTRATTO N. 4.3: IL RUOLO DELLA CURIA [INTERVISTA
AL RESPONSABILE DELLA COMUNITÀ STAFF,
26/11/2007]**

1. Coordinatore: quindi la casa rimaneva alla curia
2. ma la curia aveva bisogno di qualcuno
3. che accudisse la signora perché non era autosufficiente
4. (1)
5. allora che cos'è successo?
6. attraverso questo prete che l'associazione conosceva
7. ha detto vabbè allora noi
8. la curia che avrebbe ereditato la casa alla morte della signora
9. ma che già si comportava come se fosse la padrona ((sorridente))
- 10.(0.5) ((La ricercatrice sorride))
11. ha detto vabbè
12. allora noi vi diamo la casa
13. e voi andate lì accudite la signora
14. nel frattempo fate le vostre attività associative
15. e da lì in poi l'idea della casa-famiglia per ragazzi

La casa ha, quindi, un ruolo centrale nella fase costitutiva e un altro di tipo simbolico. Oltre a costituire la struttura fisica, infatti, essa diventa il perno delle attività che vi trovano luogo (assistenza dell'anziana e accoglienza dei ragazzi) e il luogo deputato ad attività sociali come voluto dal testamento dell'originale proprietario (Cfr. Estratto 4.2). Con il beneplacito di tutti i soggetti coinvolti, compresi l'anziana signora, l'edificio viene, quindi, concesso dalla curia in comodato d'uso gratuito all'associazione che decide di aprirla all'accoglienza di ragazzi in difficoltà (Cfr. Estratto 4.3).

Il ruolo della curia (*che già si comportava come se fosse la padrona di casa*, turno 9, Estratto 4.3) è centrale, perché permette e amministra l'entrata dell'associazione in casa, i diritti e i doveri (turni 7-15, Estratto 4.3) con toni più di scambio che di donazione (*noi vi diamo la casa*, turno 12 e *voi andate lì accudite la signora*, turno 13).

²⁶² Il nome, si ricorda, è stato cambiato per garantire l'anonimità della struttura e delle persone che a vario titolo vi operano e vivono.

Per poter offrire protezione anche all'anziana signora, l'associazione si pone come ente multi-servizio: in questo modo, il mandato indiretto legato al mantenimento dell'abitazione (prenderci cura della 'signorina') è preservato anche da un punto di vista formale.

Per i membri fondatori²⁶³, l'idea di occuparsi di attività sociali nasce dal desiderio di mettere in pratica ciò che si era appreso al corso regionale per educatori (Cfr. Estratto 4.4).

ESTRATTO N. 4.4: L'IDEA DI FARE QUALCOSA DI CONCRETO [INTERVISTA AL COORDINATORE DELLA COMUNITÀ STAFF, 26/11/2007]

1. Ricercatrice: quindi la comunità nasce già con l'idea di fare una comunità per ragazzi?
2. Coordinatore: quindi nasce già (.) sì come l'idea di (.) sì.
3. è stata l'associazione è stata costituita
4. non so bene se nelle persone già c'era l'idea della comunità per adolescenti o per ragazzi
5. (0.5)
6. c'era sicuramente l'idea di fare qualcosa di concreto
7. quindi trovare una struttura eccetera eccetera.
8. questo è stato, come dire, ciò che ha spinto questo gruppetto di persone
9. di ragazzi di una certa età
10. c'erano anche persone adulte
11. a costituire l'associazione

Dalla ricostruzione delle motivazioni originali compiuta dall'intervistato (Cfr. Estratto 4.4) emerge, quindi, come l'idea fondante non fosse necessariamente quella di costituire una comunità per minori (*non so bene se nelle persone già c'era l'idea della comunità per adolescenti o per ragazzi*, turno 4), ma quella di compiere un'azione concreta (*c'era sicuramente l'idea di fare qualcosa di concreto*, turno 6) che in un secondo momento avrebbe portato alla ricerca di una casa (*quindi trovare una struttura eccetera eccetera*, turno 7).

Dal 1991 al 1992, dopo l'insediamento, la comunità inizia a operare a pieno ritmo e, dopo alcuni momenti confusi, viene presa in gestione da una coppia con un proprio figlio, che impostano un servizio nel quale gli educatori offrono un sostegno di staff. Nel percorso, però, compaiono i primi segnali critici: l'orientamento è, infatti, più quello di una famiglia affidataria-adottiva, che non quello di una comunità per minori e gli altri educatori non approvano.

Dopo alcuni problemi, la coppia, pur rimanendo all'interno dell'associazione, si sposta in un'altra località non distante da Roma (Ariccia), fondando una seconda casa-famiglia. La gestione effettiva della struttura, però, non entrerà nel progetto globale (amministrativo, formativo, educativo, ecc.) dell'associazione riservandosi differenti modalità e obiettivi. Ci si assesta, allora, per qualche tempo con due case-famiglia: una gestita autonomamente dalla coppia e una nell'edificio originale, dove si avvicendano alcuni

²⁶³ Tra questi non era presente l'attuale coordinatore, Renato, l'intervistato da cui provengono queste narrazioni. La sua narrazione delle motivazioni originali, quindi, rappresenta un tentativo di ricostruire una situazione a sua volta narratagli

operatori turnanti i quali, però, hanno problemi di natura soprattutto economico. Il coordinatore narra tale situazione rievocandola dal proprio punto di vista (Cfr. Estratto 4.5).

**ESTRATTO N. 4.5: ERANO PARTITI ALLO SBARAGLIO
[INTERVISTA AL COORDINATORE DELLA COMUNITÀ
STAFF, 26/11/2007]**

1. Coordinatore: io sono arrivato a febbraio novantatrè
2. a febbraio novantatrè ho trovato questa situazione
3. la comunità di via Torino (.) questa *((nella quale oggi c'è la Comunità Staff, NdA))*
4. con un operatore due (.) insomma
5. qui la situazione economica era allo sbando
6. di fatto poi uno di questi operatori
7. che poi è stato il secondo presidente
8. insomma, cioè, di fatto viveva qua
9. Ricercatrice: occhei
10. Coordinatore: perché erano in due
11. facevano un po' per uno (0.5)
12. poi ad un certo punto l'altra ragazza *((aiuto-educatrice, NdA))* se n'è andata
13. perché aveva necessità di guadagnare
14. perché era da sola (1)
15. qui all'inizio rette non arrivavano
16. erano partiti allo sbaraglio

La situazione al momento dell'arrivo del coordinatore, quindi, è particolarmente difficile a livello organizzativo-economico (Cfr. Estratto 4.5): sono rimasti due educatori fissi e una ragazza aiuto-educatrice che lascia il suo posto perché non ci sono abbastanza fondi. I conti, infatti, decisamente in perdita risultavano legati al mancato finanziamento da parte degli enti locali, che affidavano i minori senza corrispondere le rette spettate (*rette non arrivavano*, turno 15); per queste ragioni, l'impresa, secondo Renato, da un punto di vista organizzativo, appariva un azzardo (*erano partiti allo sbaraglio*, turno 16). E' interessante notare il posizionamento discorsivo del coordinatore, che si distanzia dalla narrazione attraverso l'utilizzo di un'agency al plurale (*rette non arrivavano*, turno 15; *erano partiti*, turno 16).

Il sostentamento economico emerge dalle parole del coordinatore come una variabile decisamente precaria. Se le rette costituiscono di fatto l'unico metodo di sostegno economico, ben si comprende perché gli inserimenti dei ragazzi, anche se indiscriminati, sino vitali per il mantenimento della comunità. Dalle pagine del libro della comunità (edito per il decennale dell'associazione), la questione economica emerge in un paragrafo intitolato *Quanto costa la merda* (Cfr. Estratto 4.6).

**ESTRATTO N. 4.6: QUANTO COSTA LA MERDA [LIBRO
DELLA COMUNITÀ, MARZO 2001]**

E' proprio vero quel detto che dice: "I guai non vengono mai da soli". E' successo che, mentre attraversavamo uno dei nostri numerosi periodi di "carestia", si è otturato il water, elemento terminale delle vie di scarico completamente

intasate. Su suggerimento di un amico idraulico (bell'amico!) abbiamo chiamato una ditta di pronto intervento di spurghi. (...) Sono arrivati con un'autocisterna; il capo mi ha chiamato e mi ha detto: «Vedi, questa cisterna contiene un liquido corrosivo, iniziamo a farlo scorrere nelle tubature; quando sono pulite vediamo quanto ne abbiamo consumato, il liquido costa un tot al litro». Con grande agitazione vedevo il tempo passare (...). Finalmente, dopo trenta minuti si sgorga il water, l'addetto fa i conti e, facendoci lo sconto, l'importo risulta di £ 5.400.000; a momenti svengo. Vado da Ettore, il quale più pallido di me, mi gira un assegno della sorella che doveva versare, me ne fa un altro dal suo conto ed il resto (gli spiccioli) lo attingiamo dal conto dell'Associazione. Morale: ci avevano ripulito della merda e dei soldi!

L'estratto 4.6 riporta, infatti, oltre all'episodio particolarmente grottesco, il fatto che la comunità avesse effettivamente diversi problemi economici, che gravavano anche sulle persone che a diverso titolo erano coinvolte nel progetto (il presidente, la sorella del presidente, gli educatori, ecc.) (Cfr Estratto 4.6).

Il problema economico attraversa, infatti, tutta la storia della Comunità Staff e, da quanto raccolto anche dall'esperienza etnografica, rimane ancora uno dei punti di debolezza dell'organizzazione (Cfr. Estratto 4.7).

ESTRATTO N. 4.7: L'ASPETTO ECONOMICO COME PUNTO DI FRAGILITÀ [INTERVISTA AL COORDINATORE DELLA COMUNITÀ STAFF, 18/12/2007]

1. Ricercatrice: quindi tre punti
2. su cui secondo te c'è ancora da lavorare?
3. Coordinatore: l'aspetto economico
4. questo è un punto di (fragilità) se vuoi ehm
5. (...)
6. il fatto che comunque gli stipendi sono quello che sono perché sono legati ai finanziamenti
7. sono legati a un investimento sul sociale
8. che negli ultimi anni è stato sempre tagliato sempre
9. quindi questo crea precarietà e questo ovviamente si ripercuote
10. sulla permanenza degli educatori delle educatrici all'interno dell'èquipe
11. che nel momento in cui capita un'occasione migliore se non c'è altro che ti tiene legato
12. vanno via
- 13.
- 14.
- 15.

La gestione economica è, infatti, riconosciuta come dimensione deficitario (Cfr. Estratto 4.7) perché, potendo contare unicamente sulle entrate delle amministrazioni locali, la comunità non è in grado di offrire stipendi che possano motivare anche su un piano economico (oltre che puramente umano) la scelta professionale degli educatori.

Tale considerazione sembra costituire sia una caratteristica propria della Comunità Staff che più in generale un aspetto che accomuna la gestione delle comunità per minori non

legate a donazioni private, entrate fisse e/o partecipazioni da parte di enti esterni²⁶⁴. Il coordinatore, poi, imputa direttamente la mancanza di fondi al recente esiguo investimento politico sul sociale (*che negli ultimi anni è stato sempre tagliato sempre*, turno 9), responsabile di un clima di precarietà (turno 10) che diventa disaffezione per il mandato organizzativo e sociale degli educatori, causandone spesso il *drop-out*. Tale precarietà sembra riflettersi anche sulla figura professionale dell'educatore di comunità (Cfr. Estratto 4.8).

ESTRATTO N. 4.8: LA PRECARIETÀ DELLA FIGURA DELL'EDUCATORE [INTERVISTA AL COORDINATORE DELLA COMUNITÀ STAFF, 18/12/2007]

1. Coordinatore: il fatto di non avere ancora a pieno un riconoscimento della professionalità dell'educatore
2. di di non avere per esempio non esiste un albo professionale per gli educatori
3. mentre gli assistenti sociali
4. ce l'hanno gli psicologi
5. ce l'hanno quindi
6. in qualche modo dà sempre una sorta un'idea di precarietà
7. di poco?
8. di poca visibilità

Il mancato riconoscimento dell'appartenenza dell'educatore a una specifica e riconoscibile comunità professionale è per il responsabile un altro segnale della precarietà della dimensione lavorativa dell'educatore e della mancanza di rappresentanza specifica (Cfr. Estratto 4.8). Tale aspetto, che emerge anche nella letteratura (Barbanotti & Iacobino, 1998), sembra causare inevitabilmente un abbassamento qualitativo complessivo del lavoro in comunità.

Tale scarso investimento si può dedurre anche dalla mancanza di un criterio di selezione nei processi di inserimento dei ragazzi che, soprattutto nella prima fase della comunità, erano particolarmente azzardati e problematici. Tali procedure, secondo la ricostruzione del coordinatore, cambiano nel 1993 quando si costituisce la prima *équipe* educativa. Per l'intervistato si tratta, infatti, di un momento di svolta organizzativa nella storia della comunità.

Nel 1993, infatti, dopo un riordino organizzativo viene creato il primo gruppo di educatori fissi (quattro) tra cui un operatore residente, che diventa nel frattempo il secondo presidente dell'associazione. Tale momento rappresenta un'occasione di esplicitazione degli obiettivi educativi e di messa a punto del sistema di supervisione clinica e organizzativa, tuttora presente (Cfr. Estratto 4.9) e giustificata dalla necessità di rielaborare i propri vissuti professionali e umani (Cfr. Estratto 4.10).

ESTRATTO N. 4.9: ABBIAMO DOVUTO COSTITUIRCICI COME GRUPPO [INTERVISTA AL COORDINATORE DELLA COMUNITÀ STAFF, 26/11/2007]

1. Coordinatore: allora abbiamo iniziato a fare delle riunioni

²⁶⁴ Considerando che nel nostro caso la Comunità Staff utilizza la casa in comodato d'uso gratuito, l'affermazione del responsabile diventa ancora più importante. Ci chiediamo, infatti, quali situazioni economiche debbano affrontare le altre comunità dove, per esempio, le spese di gestione della struttura sono più alte: va da sé che in questi contesti non solo non possono essere offerti stipendi dignitosi, con un evidente abbassamento degli standard qualitativi del servizio, ma anche il rapporto con le altre agenzie sia altamente inficiato da uno scarso investimento.

2. abbiamo iniziato a fare le riunioni d'équipe
3. abbiamo iniziato immediatamente dopo anche a fare la supervisione con una psicologa
4. natalie amica di ettore²⁶⁵
5. che faceva la psicologa al gemelli e gratuitamente
6. (0.5) *((sorridente))*
7. veniva a fare poi la supervisione da noi
8. e abbiamo lavorato per tutto quel periodo dei primi anni proprio sul, la costruzione del gruppo
9. sulle dinamiche del gruppo
10. il ruolo del leader
11. i compiti
12. proprio cioè abbiamo dovuto costituirci come gruppo, insomma
13. e abbiamo detto anche
14. iniziamo però a fare un po' di ordine nella tipologie dei ragazzi delle persone che accogliamo (1) insomma
15. qui non ci può stare il bambino di tre anni e l'adolescente di diciassette
16. non ci azzeccano niente

ESTRATTO N. 4.10: NON SI PUÒ FARE QUESTO LAVORO SE NON HAI POI LA POSSIBILITÀ DI POTERLO RIELABORARE [INTERVISTA AL COORDINATORE DELLA COMUNITÀ STAFF, 18/12/2007, 01:22]

1. Coordinatore: la supervisione c'è sempre stata
2. insomma e non è cosa da poco
3. insomma
4. cioè dal novantatrè a oggi
5. ininterrottamente
6. a parte un buco di pochi mesi
7. di qualche mese e?
8. ma ininterrottamente c'è
9. sempre stata la supervisione
10. e io credo che sia uno degli
11. aspetti fondamentali
12. cioè non si può fare questo
13. lavoro
14. non si può come dire stare a
15. contatto quotidiano col
16. disagio
17. con la sofferenza con e:
18. se non hai poi la possibilità
19. di poterla rielaborare

La costituzione dell'*équipe* educativa diventa, così, il momento di un indispensabile ripensamento organizzativo (Cfr. Estratto 4.9). Attraverso una maggiore stabilità vengono fissati alcuni punti di lavoro, che poi rimarranno intatti fino ai giorni nostri, segno di un modello organizzativo riproposto con successo: qui nascono, infatti, alcune scelte organizzative rimaste fino ad oggi, come la riunione settimanale e la supervisione clinica.

²⁶⁵ Il primo presidente dell'associazione.

Le riunioni settimanali, costituite per ripensare l'organizzazione e la vita quotidiana, si concentrano inizialmente su un ripensamento dei criteri di inserimento dei ragazzi, in quel momento sollecitati da problemi soprattutto di convivenza e di lavoro educativo (*qui non ci può stare il bambino di tre anni e l'adolescente di diciassette*, turno 15 *perché non ci azzeccano niente*, turno 16).

La supervisione clinica, invece, caratterizzata come gratuita (turno 5) a riprova del bilancio 'instabile' dell'organizzazione, risponde alla necessità di formazione e elaborazione continua degli educatori.

La dimensione formativa si completa, infatti, nella dimensione di lavoro psicologico clinico di rielaborazione (Cfr. Estratto 4.10) che da supporto viene considerato un punto di massima rilevanza. La supervisione diventa, infatti, uno strumento lavorativo vero e proprio, finalizzato alla rielaborazione dei contenuti altamente drammatici con cui l'educatore si trova quotidianamente ad aver a che fare (*non si può stare a contatto quotidiano con il disagio*, turno 9, *con la sofferenza*, turno 10) e senza il quale la relazione d'aiuto non sarebbe possibile. Il responsabile la intende, inoltre, come uno dei veicoli di riduzione di insorgenza della sindrome di *burn-out*, particolarmente diffusa tra gli operatori del settore.

Da un punto di vista organizzativo, poi, vengono previsti nuovi sistemi di turnazione che cercano di ovviare a una pratica precedentemente molto diffusa, nota con l'espressione "*si sapeva quando si arrivava ma mai quando si usciva*" (intervista al coordinatore).

La fase del 1993 sembra, così, concludersi con un sistema di turnazione pressoché fisso, un'*équipe* relativamente stabile, nuove pratiche e strumenti organizzativi. Rimangono, però, problemi economici e di stabilità degli educatori.

L'anno successivo, grazie a una serie fortuita di eventi, la comunità cambia fisionomia; qui ha inizio la seconda fase della storia della Comunità Staff. Ad arrivare, infatti, è un'educatrice residenziale (Gianna) che si fermerà per dieci anni nella struttura e diventerà il punto di riferimento per adulti e ragazzi. Il suo apporto, considerato fondamentale dal coordinatore, dona alla comunità una fisionomia precisa, difficile da riprodurre altrimenti (Cfr. Estratto 4.11).

ESTRATTO N. 4.11: È ARRIVATA GIANNA E LÌ CI SIAMO SISTEMATI PER DIECI ANNI [INTERVISTA AL COORDINATORE DELLA COMUNITÀ STAFF, 26/11/2007]

1. Coordinatore: un altro momento fondamentale della comunità è stato poi maggio novantaquattro
2. maggio novantaquattro perché è arrivata Gianna, educatrice residenziale
3. e li ci siamo sistemati per dieci anni
4. (0.5) *((sorridente))*
5. la storia diventa poi molto più breve e veloce.
6. nel senso che noi attraverso l'*équipe*,
7. attraverso la supervisione
8. attraverso Nadia²⁶⁶ che ha iniziato a lavorare sulle dinamiche sui ruoli
9. (...)
10. per cui insomma, alla fine eravamo arrivati a dire

²⁶⁶ Psicologa supervisionatrice clinica della Comunità Staff.

11. probabilmente lei ci ha pure portati a sta cosa
12. eravamo arrivati a dire
13. che sarebbe stato bello se
14. o comunque funzionale
15. una residenzialità
16. perché dieci anni fa undici anni fa
17. più di adesso
18. c'eravamo resi conto dei limiti
19. che il turnover degli operatori portava

L'arrivo di Gianna²⁶⁷ è spiegato come un incontro fortunato fra l'esigenza sviluppata dagli operatori (*eravamo arrivati a dire*, turno 12, *che sarebbe stato bello se*, turno 13, *se o comunque funzionale*, turno 14, *una residenzialità*, turno 15) e l'offerta di disponibilità dell'educatrice (Cfr. Estratto 4.11). Le considerazioni dell'*équipe*, infatti, poggiavano sulla gravità del *turnover* degli educatori, che impediva lo sviluppo di interazioni costruttive e stabili con i ragazzi, principali clienti del servizio. La figura di Gianna permette di poter prendere le fila della gestione organizzativa all'interno di un percorso per una sistematizzazione della vita quotidiana in comunità. Quando, infatti, Renato afferma *e lì ci siamo sistemati per dieci anni* (turno 3), fa emergere la centralità della presenza di un residente come fulcro della riflessione e della gestione delle pratiche educative di lì in poi.

Oltre al rapporto recuperato con i ragazzi reso possibile dalla stabilità dell'educatrice, dal punto di vista organizzativo l'esperienza residenziale ha permesso, secondo l'intervistato, di lavorare su una serie di dimensioni lavorative, come l'apertura al volontariato (Cfr. Estratto 4.12) e l'attenzione al progetto educativo di ogni ragazzo (Cfr. Estratto 4.13).

ESTRATTO N. 4.12: DIECI ANNI DI PRESENZA SUA SI È POTUTO LAVORARE SU UNA SERIE DI COSE [INTERVISTA AL COORDINATORE DELLA COMUNITÀ STAFF, 26/11/2007]

1. Coordinatore: dieci anni di presenza sua si è potuto lavorare sempre su tutta una serie di cose
2. dall'apertura al territorio
3. volontari
4. recuperare e ricucire il rapporto con il vicinato
5. che invece con sto ragazzino²⁶⁸ si erano disastriati
6. ma con la stessa signorina
7. tutta una serie di cose,
8. che una persona che ha vissuto qua per dieci anni
9. (...)
10. di fatto poi l'*équipe* di fatto era diventata un po' il supporto a gianna
11. con cui le decisioni si

²⁶⁷ Gianna, assistente sociale, sceglie, infatti, dopo una serie di lutti, di tornare nella sua città, a Roma, e si mette a disposizione totale per attività di tipo sociale. L'incontro con la psicologa supervisionatrice della comunità le apre la possibilità di un'esperienza residenziale in casa-famiglia con ragazzi problematici. Dopo qualche visita in comunità e l'incontro con gli altri educatori, Gianna decide, così, di entrare in comunità direttamente come educatrice residenziale.

²⁶⁸ Il coordinatore si riferisce a un minore psicotico precedentemente ospitato che aveva dato diversi problemi con l'intero vicinato.

- prendevano
12. si ragionava i progetti sui ragazzini
 13. tutto quanto
 14. però poi lei di fatto aveva un carisma,
 15. su alcune cose anche un potere decisionale che nessuno si permetteva mai di metterlo in discussione
 16. una decisione presa da lei
 17. anche se comunque non passava per l'équipe
 18. poi di fatto veniva accettata
 19. perché nove volte su dieci si rivelava sempre la scelta più azzeccata.

**ESTRATTO N. 4.13: COSA HA PORTATO GIANNA
[INTERVISTA AL COORDINATORE DELLA COMUNITÀ
STAFF, 18/12/2007]**

1. Ricercatrice: lei²⁶⁹ cosa ha portato?
2. Coordinatore: lei ha portato la capacità di fermarsi
3. e iniziare a ragionare sui progetti dei ragazzini
4. ha portato come dire
5. proprio la cultura della cura e dell'attenzione verso il bambino verso il ragazzino

Le relazioni della comunità con il mondo esterno cambiano radicalmente così come i processi decisionali interni che, con una figura residenziale forte e carismatica, si accentrano, delegando l'équipe a funzioni di supporto (Cfr. Estratto 4.12). Contrapposto, infatti, al comportamento degli altri educatori, soprattutto del coordinatore (più centrato sulla gestione dei rapporti di rete e con i servizi sociali) Gianna offre un orientamento riflessivo centrato maggiormente sulla relazione con i ragazzi (Cfr. Estratto 4.13).

L'esperienza di residenzialità, però, si interrompe prematuramente ad inizio dell'anno 2004, quando l'educatrice si ammala e muore all'inizio del mese di agosto. Tale momento, oltre a costituire un lutto profondo per gli educatori e per i ragazzi (Cfr. Estratti 4.14 e 4.15), significa anche mettere mano ad un'inevitabile ristrutturazione organizzativa.

**ESTRATTO N. 4.14: GIANNA HA LASCIATO UN VUOTO
[INTERVISTA AL COORDINATORE DELLA COMUNITÀ
STAFF, 26/11/2007]**

1. Coordinatore: una maturità, una responsabilità, una strutturazione di dieci anni
2. con dei punti fermi che sono andati avanti al di là della presenza di Gianna
3. Ricercatrice: occhei
4. Coordinatore: che ha comunque lasciato un vuoto
5. soprattutto per i ragazzini che si sono trovati in quel momento
6. insomma lo è stato per noi

²⁶⁹ Riferito a Gianna, l'educatrice residenziale.

7. e lo è stato in qualche modo anche per loro
8. dover rielaborare il lutto, insomma, no?

ESTRATTO 4.15: GLI OCCHI LUCIDI DI RENATO [NOTE DI CAMPO, 5/11/2007]

Durante il nostro primo incontro, Renato mi spiega a grandi linee i percorsi della comunità. Mi parla soprattutto dell'educatrice Gianna. Ingenuamente, quando gli chiedo come mai non sia più in comunità, mi vedo rispondere che l'educatrice è morta di tumore. Non posso non notare che nel dirmelo gli si è spezzata la voce e gli occhi sono diventati lucidi.

Il ricordo della presenza dell'educatrice Gianna, quindi, è ancora presente nelle parole del coordinatore che esprime, anche emotivamente, il profondo senso di perdita (Cfr. Estratto 4.14) e ne riconosce il dolore in adulti e ragazzi (Cfr. Estratto 4.15). Tale esperienza, seppur dolorosa, lascia intatta una necessità che ancora oggi l'*équipe* educativa sente: quella della presenza di una figura residenziale, oggi decisamente 'rimpianta' (Cfr. Estratto 4.16).

ESTRATTO N. 4.16: LA MANCANZA DELLA FIGURA RESIDENZIALE [INTERVISTA AL COORDINATORE DELLA COMUNITÀ STAFF, 18/12/2007]

1. Coordinatore: la mancanza della figura residenziale ha evidenziato qualche problema
2. ehm per esempio per esempio la
3. anche certe volte la continuità sulla comunicazione
4. nel senso che è ovvio
5. che quando c'è sempre la stessa persona
6. a tenere le fila della quotidianità
7. è difficile che si perdano
8. perché tanto c'è sempre la stessa persona.

La mancanza di una presenza fissa che viva in comunità è espressa dal coordinatore come rimpianto nei confronti di variabili organizzative 'perse' (Cfr. Estratto 4.16). La stabilità fornisce, infatti, secondo il coordinatore, anche quella garanzia di processi di comunicazione fluidi e continuativi.

Gianna lascia, tra l'altro, l'esperienza di una nuova comunità aperta nell'entroterra laziale in occasione del decennale dell'associazione (2001). La comunità 'gemella', organizzata con un'*équipe* di educatori turnanti²⁷⁰, ha inizialmente qualche difficoltà legata all'elevato *turnover*.

Dopo il decesso dell'educatrice, però, inevitabilmente vengono messi in atto alcuni riassetti organizzativi, con nuovi inserimenti professionali – in qualche modo, esenti dal senso di perdita precedente. La comunità continua l'esperienza delle pratiche lavorative degli

²⁷⁰ Trovare un'altra figura residenziale era ed è, infatti, tuttora molto difficile per le comunità per minori non espressamente religiose.

anni della residenzialità che, secondo l'intervistato, hanno costituito un patrimonio condiviso da tutti sul piano organizzativo²⁷¹.

Dopo il 2004, quando inizia la terza e ultima fase della comunità, viene riproposta la turnazione anche notturna, con un educatore diverso ogni notte²⁷²; le considerazioni su tale sistema, ormai adottato in maniera stabile, permettono al responsabile di compiere alcune osservazioni sull'attuale *équipe* educativa (Cfr. Estratto 4.17).

ESTRATTO N. 4.17: SE STAI DUE ANNI IN UN POSTO CHE TI COINVOLGE COSÌ TANTO... [INTERVISTA AL COORDINATORE DELLA COMUNITÀ STAFF, 26/11/2007]

1. Coordinatore: in questo momento se in questo gruppo em: stiamo avviando tutta una serie di discorsi
2. di confronti e di di di scambio sui modelli sulle teorie è perché forse..
3. Ricercatrice: ti senti abbastanza sicuro? (1) può essere un'équipe::?
4. Coordinatore: può essere un'équipe
5. che potrebbe essere stabile per un po' di tempo poi insomma::
6. perché in realtà si
7. a parte Attilio
8. l'ultimo arrivato insomma da sei mesi no da ormai quasi un anno insomma
9. no sei mesi
- 10.(...)
11. mi sembra che tutti quanti insomma
12. poi chi più chi meno
13. chi con più facilità,
14. però insomma mi sembra che
15. tutti quanti abbiano creato ehm quel senso di appartenenza
16. insomma quel qualcosa in più che ti porta::
17. e lo vedi
18. lo vedi perché se ti porta a fare la telefonata
19. anche quando non sei di turno
20. per sapere com'è andata il compito in classe al ragazzino
21. perché tu il giorno prima l'hai aiutato a studiare
22. e poi il giorno dopo non ci sei
23. però fai la telefonata
- 24.(...)
25. allora queste cose denotano che c'è una familiarità
26. c'è un'appartenenza che in

²⁷¹ Un lavoro che è stato ripreso solo con la fine del 2007 quando il coordinatore ha proposto che vengano nuovamente discusse pratiche lavorative decise in quella vecchia, per alcuni estranea, sede di lavoro. A tal fine, infatti, si sono portate avanti tra il 2007 e il 2008 riunioni organizzative specifiche rispetto a temi organizzativi (tra cui il ripensamento dei gesti quotidiani e della gestione dell'organizzazione giornaliera).

²⁷² S.v. par. 4.2.2, *infra*.

- qualche modo va oltre
l'aspetto lavorativo
- 27.(...)
28. io penso questo insomma
29. che è vero è difficile
trovare lavoro
30. la crisi e tutto quanto
31. ma insomma non stai un anno e
mezzo due anni in un posto
32. che ti coinvolge così tanto..
33. se non hai qualcosa in più
34. rispetto a quello di avere
uno stipendio a fine mese
insomma per cui..
35. per cui insomma mi sentirei
di dire
36. che in questo momento c'è un
gruppo
37. che insomma è abbastanza
motivato

L'*équipe* educativa presente al momento dell'intervista è valutata dal coordinatore come stabile dal coordinatore per via di una serie di considerazioni (Cfr. Estratto 4.17). Anzitutto, egli giustifica tale stabilità a partire da un percorso di ripensamento del servizio nella sua globalità (*se in questo gruppo stiamo avviando tutta una serie di discorsi*, turno 1, *è perché forse*, turno 2, *può essere un'équipe*, turno 3, *che potrebbe essere stabile per un po' di tempo*, turno 4). Inoltre, lega la stabilità di questi educatori ad un radicato senso di appartenenza (*però insomma mi sembra che*, turno 14, *tutti quanti abbiano creato quel senso di appartenenza*, turno 15) che va oltre l'aspetto lavorativo e si manifesta in precisi e diffusi comportamenti degli educatori (*lo vedi perché se ti porta a fare la telefonata*, turno 18, *anche quando non sei di turno*, turno 19, *per sapere com'è andata il compito in classe al ragazzino*, turno 20).

Al momento dell'indagine etnografica, infatti, l'*équipe* è effettivamente stabile da diverso tempo. Gli educatori, quattro donne e due uomini, coprono l'intera settimana in comunità sotto la coordinazione di Renato che svolge funzioni di interfaccia con l'esterno. Tale dimensione è, poi, analizzata specificatamente da parte del coordinatore che la considera un punto di forza della comunità (Cfr. Estratto 4.18).

ESTRATTO N. 4.18: NON C'È NIENTE DA FARE: SE HAI UN'ÉQUIPE STABILE PUOI LAVORARE [INTERVISTA AL COORDINATORE DELLA COMUNITÀ STAFF, 18/12/2007]

1. Coordinatore: l'altro punto di forza è
un'équipe stabile
2. non c'è niente da fare
3. se hai un'équipe
4. che non cambia per un po' di
tempo
5. e quindi puoi lavorare
6. perché i ragazzini vedono che
non c'è un cambio
continuativo
7. che quindi c'è continuità
8. c'è coerenza e em:
9. questo è un punto di forza
forte.

La stabilità dell'*équipe* educativa viene considerato come un punto forza e un obiettivo raggiunto che rappresenta una condizione perché si possa lavorare in maniera efficace (Cfr. Estratto 4.18). Affermando, infatti, *non c'è niente da fare* (turno 2), il coordinatore pone tale

dimensione come un pre-requisito e un'evidenza innegabile perché gli educatori possano svolgere un lavoro di recupero con i minori. La continuità della presenza delle figure adulte (turno 7) dà coerenza agli interventi educativi (turno 8) costituendo, quindi, la premessa irrinunciabile di un lavoro 'situato' che la Comunità Staff può annoverare come punto di forza.

Dalla sintetica narrazione delle principali fasi storiche e caratteristiche 'critiche' della Comunità Staff, emerge un'attenzione specifica alla dimensione organizzativa della comunità. Da una parte, il lavoro sull'organizzazione è una conseguenza diretta dell'esperienza residenziale che ha visto Gianna occuparsi da vicino della gestione quotidiana della casa, dei progetti dei ragazzi, ecc. D'altra parte, tale investimento, 'costruito' soprattutto dall'educatrice, ha permesso a persone diverse di poter prendere in carico la quotidianità in maniera intercambiabile, potendo sfruttare le eredità dell'educatrice senza sostituirsi ad essa. Tale investimento è anche dimostrato dalle scelte narrative del responsabile che centra punti di forza e di debolezza su dimensioni eminentemente organizzative (stabilità, formazione, riunioni organizzative e supervisione, ecc.).

I punti di forza della struttura sono, infatti, rintracciati: a) nella componente formativa (intesa anche come supervisione) e di strumentazione di lavoro; b) nella stabilità dell'*équipe* educativa che, seppur non possa assicurare una residenzialità produttiva e fortemente rimpianta, diventa il luogo di un'interazione efficace con i ragazzi, le loro storie e i progetti che la comunità elabora con essi. I punti di debolezza, invece, sono principalmente imputabili alla precaria situazione economica, alla percezione della 'debole' figura professionale dell'educatore e alla mancanza della figura residenziale.

4.2.2 Funzionamento organizzativo

Il sistema di turnazione funziona su base giornaliera, intesa come doppio sistema, sia del giorno che della notte. Nel giorno si articolano, infatti, almeno due educatori (spesso tre) e la notte uno solo, con una cadenza settimanale fissa. Ciò significa che ogni educatore normalmente ha la 'sua' notte di riferimento, con un orario che va dalla tarda mattinata del giorno prima (solitamente, si inizia alle undici di mattina) alle otto della mattina del giorno successivo, quando i ragazzi vanno a scuola.

Su base giornaliera, invece, i turni sono differenziati a seconda del tipo di contratto e di mansione specifica dell'educatore. Tale assetto comporta che al momento del pranzo (dalle 13 alle 15) è solitamente presente un solo educatore (quello del turno lungo) che è lo stesso che rimarrà da solo dopo cena. Il pomeriggio, invece, si caratterizza sulla base di co-presenze degli educatori, che si avvicendano fino alla cena dove, solitamente, sono presenti due educatori.

Nei giorni festivi, invece, la turnazione prevede la sola presenza dell'educatore del turno lungo; tale scelta è motivata dal fatto che non tutti i ragazzi sono presenti²⁷³.

La scelta del turno notturno fisso di ogni educatore rappresenta una svolta organizzativa precisa. Tale turnazione notturna è, infatti, ritenuta dal coordinatore uno strumento per favorire l'instaurarsi di un senso di stabilità e continuità delle relazioni interpersonali con i ragazzi. A livello organizzativo, quindi, significa anche che ci vogliono almeno cinque educatori fissi che possano coprire le notti della settimana e un sistema di avvicendamenti efficiente.

²⁷³ Molti di essi, infatti, a seconda del proprio progetto educativo (P.E.I) e delle valutazioni della magistratura e dei servizi, possono far ritorno a casa nel *weekend*.

Il meccanismo di rotazione notturna della comunità, poi, prevede che un educatore non possa prestare servizio due notti consecutive e che durante il *weekend* ci sia un sistema di assegnazione delle notti del sabato e della domenica, trattate in maniera differente dalle notti dei giorni feriali. Come ulteriore conseguenza, quindi, anche durante il *weekend*, così come nel corso della settimana, non ci può essere un educatore che dorme due notti di fila in comunità: questo vuol dire che l'educatore del venerdì non si troverà mai a fare la notte del sabato e quello fisso del lunedì non dormirà mai la domenica. Inoltre, le notti delle vacanze scolastiche sono normalmente trattate come i giorni di *weekend*.

Gli educatori della Comunità Staff hanno orari diversi a seconda del tipo di contratto. Trattati fiscalmente come collaboratori a progetto (anche qualora stabili da diversi anni, come lo stesso coordinatore), la maggior parte di essi ha un contratto di trenta ore settimanali, comprese le attività di supervisione e di riunione organizzativa, nonché di formazione. Una sola educatrice ha, invece, un contratto *part-time* di venti ore settimanali²⁷⁴, mentre due educatori – responsabili di altri progetti²⁷⁵ – beneficiano di contratti da trentotto ore settimanali, come il responsabile.

Le attività che gli educatori sono tenuti a portare a termine non sono legate solamente alla cura dei ragazzi, ma si articolano dalla preparazione dei pasti, alla gestione dei panni sporchi, al supporto ai compiti scolastici, all'integrazione all'interno del gruppo dei ragazzi, ecc.²⁷⁶

Gli artefatti di lavoro degli educatori sono d'altra parte diversi e complessi.

Considerata rilevante è la riunione settimanale dell'intera *équipe*. Attraverso tale momento, infatti, si rivedono obiettivi, funzioni, aspetti della gestione quotidiana dei ragazzi ed emergenze.



Foto 10: riunione organizzativa della Comunità Staff. [Fotografia del 5/06/2009]

A fianco di questo momento, la supervisione clinica si concentra sul vissuto profondo della relazione fra colleghi e con i ragazzi: essa è svolta con l'ausilio di uno psicoterapeuta a formazione psicoanalitica²⁷⁷. La cadenza fissa di tali appuntamenti (nel caso della supervisione è quindicinale) si ripropone ininterrottamente a partire dal 1993, a riprova di un investimento notevole sulla formazione e sul lavoro organizzativo ed educativo.

Per quel che riguarda, inoltre, la gestione della comunicazione interna e l'organizzazione del lavoro giornaliero, la Comunità Staff vanta una serie di artefatti originali, che possono essere distinti in strumenti di comunicazione interna (come il quaderno dei turni, l'agenda delle comunicazioni e il diario di bordo²⁷⁸) e strumenti di interfaccia con

²⁷⁴ Tale orario le permette, quindi, di non prestare servizio notturno durante la settimana, ma solo nei *weekend*.

²⁷⁵ L'educatrice Simona, infatti, gestisce la turnazione dei volontari, mentre l'educatore Aldo gestisce il servizio di semi-autonomia.

²⁷⁶ Nella gestione della casa, invece, sono supportati dalla signora delle pulizie che ormai da tanti anni si occupa della pulizia della casa e del vestiario dei ragazzi. E' una delle figure più stabili in comunità e, va da sé, è diventata negli anni una persona di riferimento anche per i ragazzi, che in determinate occasioni le sono anche momentaneamente affidati. La sua attività di staff, quindi, è anche in un certo senso educativa.

²⁷⁷ Gli psicologi che hanno svolto questa funzione in comunità sono stati due: una prima terapeuta che veniva da un'esperienza medica e un secondo terapeuta ad indirizzo psicoanalitico, che ancora oggi si occupa di questo lavoro con gli educatori.

²⁷⁸ Il diario di bordo rappresenta il racconto di ogni giornata con la voce dei diversi educatori. Serve come strumento per riflettere sugli obiettivi educativi e comunicare ai colleghi gli avvenimenti

l'esterno (P.E.I.²⁷⁹, progetto educativo generale, quaderno dei gesti quotidiani²⁸⁰, ecc.). Oltre a tale documentazione, la comunità mantiene costantemente aggiornati tutti i fascicoli che riguardano i minori (cartelle sanitarie, decreti del Tribunale quando presenti, diagnosi, ecc.).

In conclusione, possiamo, quindi, affermare che la Comunità Staff appaia altamente sofisticata dal punto di vista della gestione organizzativa: non solo per l'elevata precisione degli strumenti (a partire dai momenti di riunione e supervisione), ma anche per l'attenzione specifica che il coordinatore ha mostrato nell'articolazione delle fasi storiche della comunità.

D'altra parte, ciò è giustificabile dall'esigenza di standardizzare le pratiche di gestione per via dell'elevato numero di educatori turnanti. Il tentativo è, quindi, quello di 'costruire' una stabilità, variabile 'rimpianta'. Gli educatori, da parte loro, sebbene non siano residenti, sono tutte figure professionali laureate, diplomate o con un'esperienza comparabile alle spalle; ciò fa sì che il servizio offerto, nonostante i problemi economici più volte lamentati, possa dirsi di buon livello.

Gli obiettivi di lavoro dell'*équipe* educativa sono, inoltre, centrati sul percorso del minore e della sua famiglia (concettualizzata anche come possibile interlocutore) e sono diretti, laddove tale ricongiungimento non risulti possibile, ai servizi di semi-autonomia, attualmente predisposti dalla medesima associazione. Sono, infatti, diversi i ragazzi che, una volta esaurito il proprio percorso in comunità per limiti d'età, vengono indirizzati verso i servizi di residenzialità assistita.

4.3 Comunità Famiglia: tra famiglia e comunità

Il modello organizzativo familiare è certamente da più parti assunto come l'originale forma di casa-famiglia, perché prevede accoglienze ridotte (massimo sei, con punte di emergenza che non possono eccedere le otto presenze) e un'organizzazione legata alla famiglia accogliente, quindi, ritagliata su misura del bambino. Le comunità ad organizzazione familiare sono in Italia una realtà residuale ma allo stesso momento in crescita.

I dati informali sulla presenza nel territorio romano di questo tipo di comunità parlano, infatti, di pochissimi esempi.

Offriamo, ora, una descrizione della



Foto 11: parte del comprensorio a cui appartiene la Comunità Famiglia. [Fotografia del 5/06/2009]

intercorsi durante il turno e viene compilato sia individualmente dai diversi educatori sia congiuntamente in caso di co-presenza

²⁷⁹ Strumento di lavoro per eccellenza sul minore, il P.E.I della Comunità Staff è particolarmente curato da questa *équipe*. Curato nel dettaglio, esso conserva i principali dati di ogni ragazzo, ne monitora il percorso in comunità attraverso diverse sezioni costantemente aggiornate: rapporto con la famiglia, scuola/lavoro, aspetti sanitari, tempo libero e socializzazione 'interna' (relazione col gruppo accolto, coi volontari, ecc.), tempo libero e socializzazione 'esterna' (scuola, sport, rete, ecc.), area psicologica (sessualità, autonomia, problematiche personali) e verifica del progetto ed eventuali modifiche. L'insieme di queste sezioni dà un quadro aggiornato dello stato del minore, del suo progetto e dei suoi obiettivi di sviluppo e/o recupero.

²⁸⁰ Tale strumento, una specie di *vademecum* per i nuovi educatori, deposita le riflessioni delle diverse *équipe* sulla vita quotidiana della comunità; per tale ragione, fornisce all'educatore alcune indicazioni per uniformare – tenendo conto delle caratteristiche tipiche di ogni educatore – la gestione dei diversi momenti della giornata in comunità.

comunità che, accanto all'accoglienza residenziale, offre diverse attività socio-assistenziali per minori stranieri non accompagnati (servizi di semi-autonomia per ragazzi e ragazze²⁸¹), per ragazzi del quartiere (centro diurno) e per disabili.

E', inoltre, una realtà molto attiva con altre associazioni del settore, famiglie accoglienti e cooperative operanti nel



Figura 3: ripartizione dell'edificio che ospita la Comunità Famiglia.

sociale. Nel corso di questo contributo ci concentreremo, però, esclusivamente sull'attività di accoglienza dei minori fuori dalla famiglia all'interno della casa-famiglia.

La comunità è gestita da una coppia coniugata, Chiara e Francesco, con una figlia propria (Daniela, quattro anni) aiutati da un gruppo nutrito di educatori. I due genitori, entrambi sulla quarantina, sono lavoratori a tempo parziale presso altre strutture – Francesco è un libero professionista, mentre Chiara fa la bibliotecaria con un contratto *part-time* – e dal 2004 sono i principali responsabili di questa comunità, pur avendo già fatto parte di esperienze di accoglienza.

La struttura che ospita la casa-famiglia, che ha ricevuto l'autorizzazione al funzionamento nel 2004, situata nella periferia romana e appartiene ad un complesso di case



Foto 12: entrata laterale dell'edificio, che corrisponde alla parte della famiglia. [Fotografia del 5/06/2009]

disposte circolarmente sulla cima di una collinetta nate per accogliere un progetto di vita in comune (Cfr. Foto 11). Le abitazioni, disposte a cerchio, sono, infatti, abitate da parenti e amici della casa-famiglia, nonché da educatori che vi lavorano.

L'edificio si estende in lunghezza ed è alto due piani. Diviso in tre parti (semi-autonomia, casa-famiglia, parte privata della coppia) di cui due comunicanti (parte della coppia e casa-famiglia), è un ambiente ampio e ben organizzato (Cfr. Figura 3).

La parte dell'edificio della coppia (Cfr. Foto 12) si affaccia sul lato corto dell'edificio, mentre l'entrata della parte della comunità si affaccia sul lato lungo che dà sull'ampio giardino.

Entrando nella parte famiglia/casa-famiglia, si nota subito che gli ambienti comuni sono tutti al piano inferiore, mentre la zona notte è riservata al piano superiore. La separazione fra le due parti si evince in maniera più netta da un piccolo cancello di legno nella scala che conduce alla zona notte privata della famiglia.

Per il resto, le due parti sono comunicanti e strutturalmente ben organizzate.

²⁸¹ Tale servizio, infatti, è offerto sulla base di tre appartamenti dedicati all'accoglienza dei minori attorno ai diciott'anni (due per maschi e uno per ragazze), sempre più minori stranieri non accompagnati.

Al piano inferiore, infatti, l'ingresso è organizzato con un grosso atrio e un salone comunicanti con un bagno vicino che fungono da zone in comune tra le due parti. C'è da dire, infatti, che il piano inferiore è quasi totalmente riconducibile alla comunità e agli spazi comuni (Cfr. Figura 4).

Essi sono articolati in un una grossa cucina (l'unica della casa, che è quindi comune ad entrambi gli ambienti) che funge da zona di comunicazione insieme al grosso ingresso-salone.

I locali della comunità consistono, inoltre, di un salone *open space* sul quale si affacciano la stanza

degli operatori, una stanza da letto al momento dell'indagine occupata dalle ragazze e un bagno, mentre, sempre dal salone, attraverso una scala di legno si accede alle stanze del piano superiore, occupate dai ragazzi con un bagno in comune.

Il piano superiore, poi, è ripartito fra le due zone (Cfr. Figura 5): da una parte ci sono le stanze da letto della famiglia (stanza dei coniugi, stanza della bambina e due bagni), mentre, dall'altra, separati da un parapetto e da un muro, la parte della comunità con due stanze per i ragazzi.

In generale, si tratta di un ambiente esteticamente ben curato, con molto spazio verde fuori, un bell'ambiente interno e la presenza di spazi sia comuni che privati arredati con gusto e semplicità. Insomma, qui si respira aria di casa.

Analizzando, invece, la composizione del gruppo di minori della comunità, cerchiamo di ricostruire un'analisi generale delle accoglienze, i cui dati arrivano dalla visione della documentazione ambientale raccolta²⁸² (Cfr. Tabella 16).

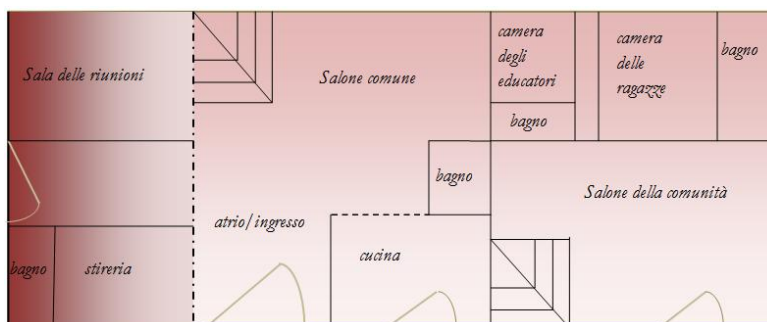


Figura 4: piantina del piano inferiore della Comunità Famiglia.

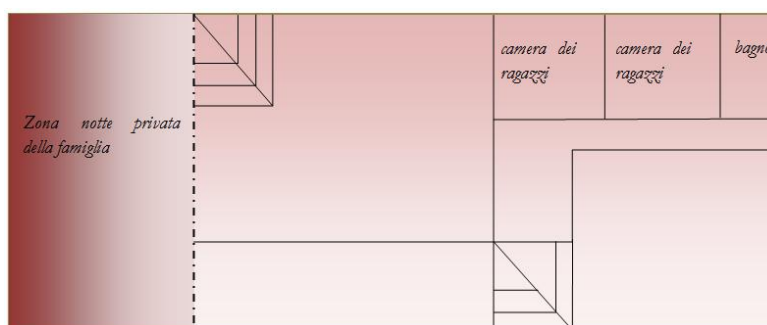


Figura 5: piantina del piano superiore della Comunità Famiglia.

Media età del ragazzo all'inserimento in comunità	Media della permanenza in comunità	Motivazioni delle dimissioni	Dov'è andato il ragazzo dopo l'esperienza della comunità?
12,3 anni (d.s. 1,8 anni)	2,15 anni (d.s. 27 mesi)	<ul style="list-style-type: none"> • 53% per scelta del ragazzo • 23,5 % per il raggiungimento della maggiore età 	<ul style="list-style-type: none"> • 41% rientra nella famiglia d'origine o nella casa materna • 23,5 % vengono accolti presso una

²⁸² S.v. par. 3.5.3, *supra*.

		<ul style="list-style-type: none"> • 12% per il fallimento del progetto 	famiglia affidataria <ul style="list-style-type: none"> • 12% vengono ospitati in un'altra comunità • 6% realizza un progetto di vita autonoma
--	--	--	--

Tabella 16: principali dati delle accoglienze della Comunità Famiglia.

Dall'analisi dei dati generali, emerge un'età media dei ragazzi all'ingresso di 12,3 anni, del tutto comparabile, quindi, alla media della Comunità Staff²⁸³; il valore di deviazione standard è, però, più ridotto a riprova del fatto che l'età media si attesta attorno ai dodici-tredici anni. Si tratta, quindi, di pre-adolescenti che rimangono in comunità per un periodo piuttosto lungo, in media per poco più di due anni.

Il progetto educativo in comunità termina, inoltre, per diverse ragioni: in più della metà di casi si tratta di una decisione presa dal ragazzo (53%), a cui segue il compimento della maggiore età (23,5%) e, infine, un 12% di ragazzi con cui la comunità fallisce il suo obiettivo. Le destinazioni dopo la permanenza in comunità sono diversificate: si va da un 41% di rientri in famiglia (totalmente comparabili alle percentuali della Comunità Staff) a un 23,5% di affidi etero-familiari, che costituiscono un dato degno di nota.

La Comunità Famiglia, infatti, così come risulta anche dalle osservazioni etnografiche, è al centro di una fitta rete informale di famiglie e volontari, che 'assorbono' anche diversi ragazzi della casa-famiglia stessa, una volta terminato il progetto, attraverso alcuni affidamenti etero-familiari. Il rapporto con queste realtà è, infatti, frequente a riprova di uno specifico investimento nell'istituto dell'affidamento familiare 'guidato'.

Al momento della ricerca, il gruppo ospitato²⁸⁴ è composto da sei ragazzi (Cfr. Tabella 17), in gran parte adolescenti – due ragazze (di 13 e 14 anni) e tre maschi (dai 12 ai 17 anni) – che frequentano le scuole medie (tranne uno, Silvano, che frequenta un istituto d'arte).

	Data dell'inserimento	Data della dimissione
Tommaso (13 anni)	10/09/2006	ottobre 2009: rientro nella famiglia d'origine
Ivo (10 anni)	9/09/2007	tuttora in comunità
Silvano (16 anni)	16/04/2003	giugno 2009: rientro nella famiglia d'origine (casa della nonna paterna)
Roberto (12 anni)	3/03/2008	tuttora in comunità
Marta (14 anni)	12/09/2006	tuttora in comunità
Nadia (13 anni)	20/01/2007	tuttora in comunità

Tabella 17: permanenza dei ragazzi presenti al momento dell'indagine nella Comunità Famiglia. I dati delle dimissioni sono aggiornati al momento della chiusura della scrittura del contributo (gennaio 2010).

²⁸³ S.v. par. 4.2, *supra*.

²⁸⁴ Anch'esso, com'è stato per la Comunità Staff, è cambiato dalla fine dell'indagine al momento in cui si scrive. Tommaso e Silvano, infatti, sono tornati nella famiglia d'origine, facendo posto a due nuovi inserimenti.

Si tratta di ragazzi affidati alla comunità per problemi delle famiglie d'origine (abbandono, lontananza, incuria, impossibilità materiale di prendersi cura del figlio, ecc.) e solo una piccola parte di essi ha un sostegno psicologico individuale, mentre diversi hanno un sostegno scolastico. Solo un caso (Nadia) è di rilevanza psichiatrica, mentre gli altri ragazzi hanno problematiche soprattutto comportamentali di natura più leggera. Al momento dell'indagine (novembre 2007), i ragazzi sono ospiti della comunità da una media di un anno solare.

Per quel che riguarda il gruppo degli educatori, si tratta di un'*équipe* stabile a supporto della coppia, con un'età media di trent'anni d'età e con mansioni diverse a seconda dei servizi che l'associazione gestisce. Di percorsi formativi eterogenei, gli educatori sono quasi tutti stati rintracciati attraverso canali amicali e/o di volontariato e alcuni risiedono nelle casette vicine, segno di una lunga e depositata conoscenza con la coppia, oltre che della condivisione del progetto, più allargato, di vita e di accoglienza in comune.

La loro presenza si può dividere grossolamente in due categorie: quelli che fanno solo le notti e quelli che fanno anche i turni pomeridiani. Nel primo raggruppamento si trovano, infatti, i vicini (due educatori non professionisti²⁸⁵, di cui uno dedicato al servizio di semi-autonomia²⁸⁶), mentre nel secondo gruppo sono presenti educatori che si occupano a pieno dell'attività educativa. Essi svolgono, infatti, il servizio educativo a supporto della coppia sia nei turni notturni che in quelli pomeridiani.

Al momento dell'indagine (novembre 2007) tale gruppo è presente in comunità da almeno due anni²⁸⁷, costituendosi come *équipe* stabile e produttiva.

4.3.1 Evoluzione storica: da volontari a famiglia nella casa-famiglia

Il percorso della Comunità Famiglia è intrinsecamente legato all'esperienza della coppia, formata da Chiara e Francesco, i quali iniziano come volontari *scout* presso una casa-famiglia con educatori residenti del centro della città (Comunità di Monti²⁸⁸). Successivamente, sull'onda di un'emergenza improvvisa di tale comunità, essi scelgono di diventare educatori residenti (Cfr. Estratto 4.19).

**ESTRATTO N. 4.19: CI SIAMO TRASFERITI COSÌ, DA UN
MOMENTO ALL'ALTRO [INTERVISTA AI RESPONSABILI
DELLA COMUNITÀ FAMIGLIA, 22/04/2008]**

1. Coordinatrice: abbiamo cominciato a fare
volontariato il pomeriggio
2. e poi ci è entrata

²⁸⁵ L'altra educatrice, Rosa, impiegata, è stata un membro dell'altra coppia che ha risieduto per i primi anni nella comunità accanto a Chiara e Francesco. Dopo l'esperienza residenziale nella comunità con il marito e i due figli, accanto ad un lavoro impegnativo di carattere economico-gestionale, ora dà la sua disponibilità per le notti in comunità, che svolge dedicandosi alla fase dell'addormentamento e della sveglia.

²⁸⁶ Entrambi, però, svolgono le attività di riunione e di supervisione insieme al resto dell'*équipe*.

²⁸⁷ Nel secondo raggruppamento, invece, ci sono gli educatori più presenti in comunità. Filippo è il primo arrivato fra loro, avendo iniziato nel settembre 2004 la propria attività con una presenza solamente pomeridiana e serale; è un educatore ex-scout, reclutato nell'ambiente parrocchiale frequentato dai coordinatori. Manuela è, invece, quella che conosce da più tempo Chiara e Francesco, essendo stata una delle educatrici residenziali nella prima comunità in contemporanea alla coppia ed essendo poi tornata come educatrice non residenziale nel 2005. Psicologa, con una buona esperienza del settore, gestisce i diversi progetti della comunità, svolge la funzione di *chair* nelle riunioni organizzative, tiene l'agenda ed è parte principale di un servizio di semi-autonomia per ragazze. L'altra psicologa, Diletta, coadiuva nella gestione dell'altro progetto di semi-autonomia e svolge turni in comunità come educatrice.

²⁸⁸ Il nome, si ricorda, è inventato, così come non corrisponde al quartiere nominato.

- l'emergenza
3. per cui erano solo tre residenti e con due ragazzi
 4. non potevano prendere altri ragazzi
 5. perché non erano sufficienti em
 6. poi fra di loro non andava molto bene
 7. per cui c'era sempre uno che diceva adesso vado via adesso vado via
 8. e quindi comunque la cosa stava un po' morendo
 9. e quindi noi abbiamo detto
 10. vabbè andiamo noi
 11. un po'..quello
 12. ci siamo trasferiti così
 13. da un momento all'altro su per giù

La coordinatrice spiega, quindi, la decisione di diventare educatori residenti in seguito ad uno stallo organizzativo (*non potevano prendere altri ragazzi*, turno 4) e ad un ambiente denso di ostilità e incomprensioni (*fra di loro non andava molto bene*, turno 6) che stava portando ad un esaurimento delle finalità associative e della *mission* della comunità (Cfr. Estratto 4.19). La scelta dei due coniugi è descritta, così, come improvvisa e non meditata (*ci siamo trasferiti così*, turno 12, *da un momento all'altro su per giù*, turno 13) e sembra essere giustificata dal desiderio di oltrepassare l'*impasse* organizzativo e poter dare nuova linfa ad un servizio in crisi.

Nell'immediato, l'esito è decisamente positivo, non solo perché i nuovi inserimenti arrivano, ma anche perché nuovi adulti si mostrano disponibili a compiere l'esperienza residenziale; nasce, così, sull'onda di tale esperienza, la scelta di aprire un'altra casa-famiglia (Cfr. Estratto 4.20).

**ESTRATTO N. 4.20: TROVIAMO UN ALTRO POSTO PER
 DUPLICARE LA CASA-FAMIGLIA [INTERVISTA AI
 RESPONSABILI DELLA COMUNITÀ FAMIGLIA,
 22/04/2008]**

1. Coordinatrice: diciamo che poi la comunità si è riallargata
2. diciamo che abbiamo altri() di ragazzi
3. il servizio civile
4. e poi il servizio volontario
5. delle ragazze
6. per cui abbiamo avuto diciamo un'espansione
7. in numero sia dei ragazzi che dei residenti e dei volontari
8. fino al punto che abbiamo deciso
9. abbiamo detto vabbè
10. siamo tanti
11. le cose vanno bene
12. siamo tanti qua
13. ma tanti nel senso sette otto per cui superiori al numero dei ragazzi
14. Ricercatrice: a?
15. Coordinatrice: per cui era una comunità grande
16. e comunque alla fine era anche più di difficile gestione

17. un pochino così
 18. ehm abbiamo detto vabbè
 proviamo a cercare
 19. e a vedere
 20. se troviamo un altro posto
 21. per poter duplicare la casa-
 famiglia
 22. e quindi ci siamo messi a
 cercare
 23. poi alla fine
 24. quando avevamo quasi perso le
 speranze
 25. abbiamo trovato questo posto
 26. e abbiamo cominciato a
 ristrutturarlo
 27. con l'idea di essere tre di
 qua
 28. quattro di là
 29. o quello che sia

La scelta di fondare un'altra comunità per minori da parte della coppia di coniugi (Cfr. Estratto 4.20) nasce, quindi, da alcune considerazioni sulla comunità originale:

- la numerosità degli adulti presenti e residenti (*siamo tanti*, turno 10) definita come un'espansione (turno 6) e la considerazione della dimensione rilevante (*era una comunità grande*, turno 15);
- la considerazione di un buon funzionamento generale (*le cose vanno bene*, turno 11) pur in presenza di specifici e circoscritti problemi di gestione (*e comunque alla fine era anche più di difficile gestione*, turno 16);
- il desiderio di allargare l'accoglienza in una nuova comunità (*proviamo a cercare*, turno 18, *se troviamo un altro posto*, turno 20);
- il desiderio di riproporre lo stesso orientamento e organizzazione della comunità originale (*per poter duplicare la casa-famiglia*, turno 21) con le stesse persone divise nelle due case (*con l'idea di essere tre di qua*, turno 27, *e quattro di là*, turno 28).

Fondare una nuova comunità rappresenta, allora, un'azione legata sia alla volontà di duplicare un intervento riuscito che di cercare una dimensione propria di intervento. L'investimento nella nuova casa è, quindi, particolarmente rilevante: il progetto prevede, infatti, la ristrutturazione dell'edificio, anche in osservanza alle norme regionali sui vincoli strutturali e abitativi dei presidi residenziali per minori.

Lo svincolo dalla prima comunità risulta particolarmente complicato: è il 2004 e Chiara è incinta della figlia, il trasloco avviene con ritardo per via dei lavori di ristrutturazione e nel frattempo la situazione si fa difficile soprattutto perché diversi adulti si sono dimessi. La situazione si complica talmente che viene proposta una nuova soluzione: alcuni ragazzi vengono dimessi, altri trasferiti in diverse comunità e due vengono spostati nella nuova struttura, che è ancora in fase di ristrutturazione. La complessa vicenda viene raccontata dalla coordinatrice nell'Estratto 4.21.

**ESTRATTO N. 4.21: PORTIAMO I RAGAZZI QUI
 [INTERVISTA AI RESPONSABILI DELLA COMUNITÀ
 FAMIGLIA, 22/04/2008]**

1. Coordinatrice: alla fine erano rimasti in
 due (.) Silvano²⁸⁹ e:
 2. (...)
 3. e Elio²⁹⁰

²⁸⁹ Si tratta di un ragazzo ospitato fino a metà del 2009 che ha fatto parte dei ragazzi che hanno partecipato alla presente ricerca.

4. e quindi alla fine ha detto ok
5. qui che facciamo?
6. così non può andare avanti
7. neanche con loro
8. perché c'era rimasta soltanto
manuela
9. allora va bene
10. portiamo i ragazzi qui
11. Ricercatrice: A!
12. a un certo punto ha vissuto
stabilmente lì solo manuela
con silvano e elio?
13. Coordinatrice: sì
14. e i volontari che giravano sì
sì sì
15. la residente²⁹¹
16. più Luca
17. che era uno degli ex ragazzi
18. che ha vissuto qui con noi

Il passaggio definitivo da una comunità all'altra è sicuramente complesso (Cfr. Estratto 4.21). Dopo un periodo di presenza in tutte e due le strutture, che vede protagonista Francesco, la situazione peggiora e come ultima scelta viene presa in considerazione l'idea di trasferire i due fratelli rimasti (Silvano²⁹² e Elio) nella nuova comunità, anche se questa non è ancora ultimata. L'esigenza, infatti, è quella di accoglierli in un ambiente stabile e sereno anche se non ultimato dal punto di vista strutturale.

La situazione è descritta come talmente critica da giustificare tale ricorso *in extremis*. Con la conclusione dei lavori, il complesso prende forma e diventa accogliente e ben curato, descritto come un punto di forza specifico della struttura (Cfr. Estratto 4.22).

ESTRATTO N. 4.22: NELLA SFIGA ALMENO NON STANNO ALLA MENSA DELLE SUORE [INTERVISTA AI RESPONSABILI DELLA COMUNITÀ FAMIGLIA, 22/04/2008]

1. Coordinatore: il fatto di poter stare in un
bel posto
2. in un posto che comunque
3. em: grande di qualità insomma
4. credo che sia un altro dei
punti di forza
5. per quanto la::
6. questi ragazzini starebbero
molto bene in una casa loro
7. con veramente due cuori e una
capanna
8. e con una famiglia che a loro
voglia bene
9. ma che:: (.) anche in assenza
di mezzi quindi
10. però insomma credo che
appunto anche in mancanza di
11. cioè nella sfiga
12. almeno non stanno a mangiare
alla mensa delle suore
13. senza nulla togliere alle
suore
14. alla mensa delle suore.

²⁹⁰ Elio è il fratello di Silvano.

²⁹¹ Si tratta dell'educatrice residente, ovvero Manuela.

²⁹² Presente al momento dell'indagine etnografica.

L'importanza di risiedere in un bel posto, così come confermato dalle prime note etnografiche²⁹³, sembra rivestire per il coordinatore un valore specifico che merita di essere esplicitato (Cfr. Estratto 4.22). E' interessante, però, come giustifica la sua asserzione, compiendo un complesso ragionamento che approfondisce e proietta la visione dei ragazzi.

Questi, infatti, avrebbero una precisa aspettativa della loro casa: quella, cioè, dove sono insieme a una famiglia (non specifica se quella d'origine o una famiglia accogliente tutta per loro) circondati dall'affetto (*con una famiglia che a loro voglia bene*, turno 8) e non da beni materiali (*anche in assenza di mezzi*, turno 9). La loro condizione viene poi caratterizzata come dipendente da fattori esterni (*nella sfiga*, turno 11) che può venire parzialmente compensata dal fatto di risiedere in una bel complesso, come quello in questione.

Il paragone scelto diventano le suore, utilizzate come rappresentazione della condizione peggiore che può capitare ai minori fuori dalla famiglia (*almeno non stanno a mangiare alla mensa delle suore*, turno 12). Tale asserzione subisce una rapida riparazione nei turni successivi quando corregge l'affermazione appena fatta (*senza nulla togliere*, turno 13, *alla mensa delle suore*, turno 14). Nonostante questo, il coordinatore considera la sua comunità una migliore alternativa.

Rispetto alla panoramica storica, dal settembre 2004 all'ottobre dell'anno successivo la situazione degli accolti rimane invariata (i due fratelli), mentre si ridefinisce la presenza degli adulti. All'apertura, seppur provvisoria, della comunità (settembre 2004), infatti, viene a risiedere nella casa (nella parte della comunità) una coppia amica, Mario e Rosa, con i due figli piccoli e viene assunto un educatore, Filippo, che fa ancor oggi parte dell'*équipe* educativa. L'accordo è che Mario e Rosa aiutino a gestire la comunità e svolgano i turni di notte e di sveglia mattutina, vista l'attiguità delle loro stanze rispetto a quelle dei ragazzi. L'educatore si dedica invece, oltre che ai turni di pomeriggio, anche alla parziale gestione del servizio di semi-autonomia dell'associazione, nel frattempo partito a pieno ritmo.

A settembre 2005 vengono inseriti nuovi bambini, e, dopo qualche mese, nasce l'esigenza di una nuova figura educativa: ritorna, allora, con la coppia l'educatrice Manuela, che era stata una dei residenti nella vecchia comunità.

A settembre del 2006, però, la coppia amica si trasferisce nella casa di fronte (prima inagibile per i lavori ancora in corso) e nasce l'esigenza di pianificare i turni notturni. La turnazione viene impostata dal principio su base settimanale per un'esplicita decisione organizzativa (Cfr. Estratto 4.23).

ESTRATTO N. 4.23: LA POSSIBILITÀ DI VIVERE UN PO' LA CASA [INTERVISTA AI RESPONSABILI DELLA COMUNITÀ FAMIGLIA, 22/04/2008]

1. Coordinatrice: si comunque hanno sempre fatto una settimana per uno
2. Ricercatrice: di notte?
3. Coordinatrice: di notte si
4. si dall'inizio em
5. proprio per scelta
6. nel senso che comunque davano il valore aggiunto
7. al fatto di vivere con i ragazzi per un periodo significativo
8. (1) non soltanto oggi tocca a me
9. domani tocca a quell'altro
10. che avevamo provato nell'altra casa
11. nei momenti un po' più

²⁹³ S.v. Estratto 3.6, *supra*.

- delicati
12. e che aveva creato anche delle difficoltà
 13. abbiamo visto che i bambini comunque si
 14. il fatto che dovessero chiede- sempre
 15. allora chi deve dormì oggi
 16. chi mi sveglia domani
 17. siccome non è possibile
 18. che sia sempre la stessa persona
 19. perché non c'è qualcuno che dorme lì con loro
 20. fatto in questo modo
 21. permette ai ragazzi di avere una stabilità maggiore
 22. em sette giorni io so che
 23. e: e sono quelli
 24. e poi con i piccoli riti
 25. perché ognuno ha le sveglie in modo diverso
 26. ognuno si
 27. ogni ragazzino c'ha un atteggiamento diverso
 28. si sveglia non si sveglia a seconda di chi è che fa il turno
 29. insomma però con un periodo abbastanza prolungato da una parte anche all'educatore di vivere un po' la casa
 30. in senso proprio familiare
 31. del termine

La turnazione su base settimanale rappresenta, infatti, una strategia pensata per ritagliare il momento della messa a letto e della sveglia in modo altamente familiare sia per i ragazzi che per l'educatore (Cfr. Estratto 4.23). La scelta organizzativa, quindi, è messa al servizio di un intervento prima di tutto familiare e che parte dalla considerazione che l'educatore debba anche partecipare pienamente alla vita quotidiana della comunità. La turnazione su base giornaliera (con un educatore diverso ogni notte), peraltro già sperimentata nella vecchia comunità, aveva mostrato i suoi limiti soprattutto nel rapporto con i ragazzi (Cfr. Estratto 4.24).

**ESTRATTO N. 4.24: SI PERDEVANO PURE I RAGAZZI
[INTERVISTA AI RESPONSABILI DELLA COMUNITÀ
FAMIGLIA, 22/04/2008]**

1. Coordinatore: diciamo che da sto punto di vista
2. siamo andati avanti.
3. e soprattutto si perdevano pure i ragazzi
4. perché in quel periodo di gran casino
5. un po' perché appunto c'erano degli adulti
6. che non avevano em garantito la continuità
7. e quindi anche la continuità del rapporto umano col ragazzo
8. em un po' perché c'era oggettivamente confusione
9. e chiaramente chi c'aveva-

10. immagina un ragazzo come tommaso
11. che già era agitato
12. quando lo tenevi sotto controllo
13. vede che tu sei incazzato
14. o che e non-

La stabilità delle figure educative viene, quindi, proposta per ovviare agli errori passati legati alla mancanza di continuità e confusione (Cfr. Estratto 4.24).

Nelle parole dei coordinatori la questione della stabilità sembra essere di primaria importanza, oltre a costituire un punto di forza specifico del servizio offerto (Cfr. Estratto 4.25).

ESTRATTO N. 4.25: LA STABILITÀ COME PUNTO DI FORZA [INTERVISTA AI RESPONSABILI DELLA COMUNITÀ FAMIGLIA, 22/04/2008]

1. Ricercatrice: se doveste dirmi
2. tre punti di forza
3. e punti di debolezza della casa-famiglia?
4. Coordinatore: credo che uno dei punti di forza sia la dimensione
5. in qualche modo di stabilità

La stabilità emerge, infatti, come una caratteristica positiva dell'organizzazione della vita quotidiana della Comunità Famiglia (Cfr. Estratto 4.25). Tale dimensione non sembra essere legata solamente alla presenza dei coniugi, ma all'organico dell'*équipe* nel suo complesso, che risulta e stabile da diverso tempo.

Non mancano le variabili critiche espresse dai coordinatori: alcuni punti sono riflessioni generali sull'intervento delle comunità per minori (Cfr. Estratto 4.26, 4.32 e 4.33), mentre altri sono caratteristiche delle case-famiglia con coppia residente (Cfr. Estratto 4.27) e altri ancora sono specifiche della Comunità Famiglia (Cfr. Estratti 4.28, 4.29, 4.30 e 4.31).

ESTRATTO N. 4.26: NON POSSIAMO FARE MOLTO PER LORO IN MANCANZA DI QUALCHE ALTRA COSA FUORI DA QUA [INTERVISTA AI RESPONSABILI DELLA COMUNITÀ FAMIGLIA, 22/04/2008]

1. Coordinatore: credo che la..
2. che uno dei punti deboli credo che sia
3. che sti ragazzini vengono tolti da dove stanno
4. e messi in un posto che non può fare molto per loro
5. in mancanza di qualcuno che fa qualche altra cosa fuori da qua
6. perché em forse un punto debole nostro.
7. è che non abbiamo la possibilità di intervenire anche sul resto
8. sulla famiglia

Il primo limite individuato ha a che fare con il mandato sociale delle comunità per minori, ovvero con l'inaccessibilità dell'intervento con le famiglie d'origine del minore accolto (Cfr. Estratto 4.26). L'esigenza del coordinatore, infatti, emerge come quella di un intervento

sistemico diverso rispetto alle attuali prassi di separazione delle competenze fra comunità e servizi. Il lavoro degli enti con le famiglie, infatti, è descritto come altamente carente (*in mancanza di qualcuno che fa qualche altra cosa fuori da qua*, turno 5).

Il coordinatore affronta, poi, le specifiche idiosincrasie che ritrova nella scelta di una comunità per minori centrata sulla coppia residente (Cfr. Estratto 4.27).

ESTRATTO N. 4.27: LA FAMIGLIA NELLA CASA-FAMIGLIA HA I SUOI LIMITI [INTERVISTA AI RESPONSABILI DELLA COMUNITÀ FAMIGLIA, 22/04/2008]

1. Coordinatore: punti deboli nostri em
2. in particolare em tutto sommato noi siamo molto sovraccarichi
3. io e Chiara²⁹⁴ io sicuramente insomma em la..
4. quindi la famiglia nella casa-famiglia ha i suoi limiti
5. e questi sono::
6. quando li chiami limiti sono punti deboli

Nel denunciare il carico di lavoro e di stress psicologico esperito dai membri della coppia (entrambi lavoratori presso altre istituzioni), il responsabile affronta chiaramente la questione di come una famiglia può stare dentro una casa-famiglia (Cfr. Estratto 4.27). Una famiglia 'allargata', però, con alcune regole specifiche che la fanno apparire diversa da una famiglia 'normale' (Cfr. Estratto 4.28).

ESTRATTO N. 4.28: NON C'È UN BAMBINO CHE STA IN UNA FAMIGLIA CHE NON PUÒ ANDARE NELLA CAMERA DEI GENITORI! [INTERVISTA AI RESPONSABILI DELLA COMUNITÀ FAMIGLIA, 22/04/2008]

1. Coordinatore: un altro dei punti deboli
2. per quanto sia anche un punto di forza em:
3. è che a questi ragazzini servirebbe di più
4. cioè noi ci dovremmo in qualche modo
5. quello che loro ci chiedono è di sostituire i loro genitori
6. anche se poi non ce la fanno ad accettarla questa cosa ehm
7. cioè ogni tanto noi dobbiamo dire
8. cioè questa cosa a noi non ce la puoi chiedere
9. in effetti non c'è un bambino che sta in una famiglia
10. dove non può andare nella camera dei genitori em
11. quindi un altro dei punti deboli possiamo individuarlo qua
12. cioè alla fine c'è un confine nella casa-famiglia

²⁹⁴ Chiara è la moglie di Francesco; nei trascritti compare solitamente indicata come coordinatrice o Chiara.

La questione è subito molto complessa: vengono denunciate la richiesta di sostituzione proveniente dai bambini e la caratterizzazione critica dei confini della famiglia all'interno della comunità (Cfr. Estratto 4.28).

Rispetto al primo punto, emerge come diffusa la richiesta dei minori di sostituire i propri genitori (*quello che loro ci chiedono è di sostituire i loro genitori*, turno 5), specificando che sono i ragazzi stessi a non poter accettare di compiere tale azione (*anche se poi non ce la fanno ad accettarla questa cosa*, turno 6) che, in ogni caso, i coniugi puntualmente rifiutano (*cioè questa cosa a noi non ce la puoi chiedere*, turno 8).

La complessa rete di richieste di relazioni e risposte, pone il coordinatore di fronte al fatto che la famiglia nella casa-famiglia ha i suoi limiti, che si circoscrivono nel porre confini che una 'normale' famiglia non avrebbe. Si parla, in questo caso, di confini spaziali (quelli che delimitano la parte della casa espressamente dedicata alla coppia²⁹⁵), che sono regolati da una pratica specifica (Cfr. Estratto 4.29)

**ESTRATTO N. 4.29: QUELLA È CASA NOSTRA
[INTERVISTA AI RESPONSABILI DELLA COMUNITÀ
FAMIGLIA, 22/04/2008]**

1. Coordinatrice: ci siamo in qualche modo riservati il fatto che
2. i ragazzi non salgono su di là
3. perché quella è casa nostra,
4. ci sono quei tre spazi che non
5. a cui loro non salgono
6. tutto il resto è in comune
7. però quello no, però ecco
8. Ricercatrice: come funziona?
9. cioè i ragazzi sanno e::
10. Coordinatrice: sì
11. no.
12. è una cosa (1) pacifica
13. nessuno ha::
14. ogni tanto qualcuno dice
15. chiara io non ho mai visto
16. posso venire a vedere? ((sorride))
17. saliamo
18. io non ho mai visto la camera di daniela
19. e quindi vengono a vedere la camera però
20. Ricercatrice: però quella è una cosa che avete comunque programmato
21. cioè l'avete progettata così
22. cioè quando avete comunque pensato a casa
23. avete detto questa cosa?
24. Coordinatrice: sì sì
25. comunque c'era una parte più riservata a noi
26. c'era una parte comune
27. c'era una parte dei ragazzi
28. comunque tutta la casa è stata progettata
29. con la possibilità che la casa-famiglia abbia
30. che sia una cosa
31. e casa nostra sia un'altra em:

²⁹⁵ S.v. par. 4.3, *supra*.

L'estratto 4.29 pone in primo piano la regola che ai ragazzi della comunità non è permesso entrare nella zona notte dei coniugi (camera dei genitori e della figlia); ciò non vieta, però, che si possa soddisfare la curiosità de ragazzi quando chiedono occasionalmente di visitarle (turno 19).

La regola appare giustificata piuttosto dall'esigenza della famiglia di preservare uno spazio intimo, progettato durante i lavori di ristrutturazione della casa (turno 25) e mantenuto durante l'evolversi dell'esperienza di comunità. Le due parti della struttura sono, infatti, completamente autonome e qualora i coniugi decidessero di rinunciare all'attività di accoglienza affidandola ad un'altra gestione, si potrebbe eventualmente porre un muro a dividere le case senza bisogno di ulteriori lavori (*comunque tutta la casa è stata progettata*, turno 28, *con la possibilità che la casa-famiglia*, turno 29, *sia una cosa*, turno 30, *e casa nostra sia un'altra*, turno 31). Tale possibilità, infatti, è esplicitata dalla mamma nell'estratto successivo (Cfr. Estratto 4.30).

ESTRATTO N. 4.30: NON VOGLIO NEMMENO DIRE FATE I BAGAGLI E ANDATEVENE [INTERVISTA AI RESPONSABILI DELLA COMUNITÀ FAMIGLIA, 22/04/2008]

1. Coordinatrice: nel senso che la casa è divisibile in due
2. (...)
3. ma proprio concettualmente quando noi abbiamo fatto la casa
4. abbiamo detto
5. non è detto che fra cinquant'anni mi vada ancora di fare questa cosa
6. tra vent'anni tra trent'anni non lo so no?
7. magari non? (1)
8. che ne sai come vanno le cose
9. però non ci andava neanche di dire
10. quindi se domani mi sveglio male per assurdo
11. e voglio e: neanche a dire
12. occhei fate i bagagli
13. e andatevene

La scelta di dividere la casa in due parti autonome è, quindi, spiegata dall'impossibilità di sapere come evolverà la gestione della casa-famiglia da parte della coppia, ora opzione stabile ma nel futuro modificabile (Cfr. Estratto 4.30). Il rapporto di dipendenza coppia-comunità è, quindi, riconosciuto come problematico ed è stato risolto parzialmente almeno a livello strutturale. Per quel che riguarda gli affetti, invece, la questione viene approfondita attraverso un complesso ragionamento sul 'fare famiglia' in una comunità familiare (Cfr. Estratto 4.31).

ESTRATTO N. 4.31: SE CI VIENE VOGLIA DI FARE UNA GITA CI VIENE VOGLIA DI FARLA CON TUTTI [INTERVISTA AI RESPONSABILI DELLA COMUNITÀ FAMIGLIA, 22/04/2008]

1. Ricercatrice: mi son sempre chiesta
2. com'è per voi em
3. i rapporti fra famiglia e casa famiglia?
4. (...)
5. non dev'essere facile
6. costruire una specie
7. se si può dire

8. di confini?
9. Coordinatrice: di fatto non credo che ci siano em
10. nel senso che em
11. si cerchiamo di pensare dei momenti solo di famiglia
12. em: ma secondo me più che per una reale necessità
13. per una ragionata em consapevolezza
14. che ce n'è bisogno
15. occhei?
16. em per cui se ci viene voglia di fare una gita
17. ci viene voglia di farla con tutti.

I confini fra famiglia e casa-famiglia, quindi, non sembrano entrare nelle pratiche quotidiane (Cfr. Estratto 4.31), anche se alcuni momenti vengono riservati alla famiglia (turno 11) più perché rappresentano scelte ragionate, piuttosto che reali necessità dei coniugi (turni 12 e 13). Come mettere d'accordo, però, questa affermazione con quelle del padre che denuncia il sovraccarico del quale soffrono soprattutto i due membri della coppia (Cfr. Estratto 4.27)? La questione è molto complessa e probabilmente non ancora risolta.

Tornando ai punti di debolezza, la coordinatrice conclude l'intervista affrontando la questione del rapporto famiglia-ragazzi accolti in chiave altamente problematica (Cfr. Estratto 4.32).

ESTRATTO N. 4.32: UNA SOLA FAMIGLIA NON PUÒ BASTARE PER TUTTI [INTERVISTA AI RESPONSABILI DELLA COMUNITÀ FAMIGLIA, 22/04/2008]

1. Coordinatrice: sì
2. un po' lo identificherei con questo
3. cioè la mia idea è quella che em: rispetto al em: al modello utopico
4. che avevamo a Monti²⁹⁶ questo manca in em:
5. nel fatto che
6. una sola famiglia non può bastare per tutti

La questione viene affrontata attraverso un paragone con da una parte un modello utopico (turno 3) e, dall'altra, la precedente esperienza di accoglienza (turno 4) (Cfr. Estratto 4.32). In entrambi i casi, la proposta della coordinatrice è che ogni ragazzo di fatto abbia bisogno dell'intervento di una famiglia che gli si dedichi in maniera esclusiva, così come, secondo la coordinatrice, richiede un figlio unico (Cfr. Estratto 4.33).

ESTRATTO N. 4.33: IL PARADOSSO DEL FIGLIO UNICO [NOTE DI CAMPO, 22/04/2008]

A registratore spento, una volta terminata l'intervista, continuo a chiacchierare con Chiara e Francesco. Ci inoltriamo, allora, nelle domande che ho fatto loro precedentemente e la mamma mi continua a parlare. Afferma che secondo lei c'è un paradosso nell'accoglienza in casa-famiglia,

²⁹⁶ Si riferisce alla Comunità del quartiere Monti che prima gestivano con altri adulti residenti. S.v. par. 4.3.2, *infra*.

quello che chiama il paradosso del figlio unico. Ogni bambino, infatti, si comporta in comunità come se fosse da solo e richiede attenzioni per sé come se fosse l'unico. Tale paradosso, portato all'estremo, significa allora che ci dovrebbero essere secondo lei coppie per ogni ragazzino diverso. Nella sua comunità, allora, per essere al pari, dovrebbero risiedere sei coppie di riferimento, ognuna con l'attenzione specifica per il "proprio" figlio. Al di là dell'estremizzazione, mi dice che un altro punto debole della comunità è quello di non avere abbastanza coppie di riferimento per i ragazzi.

Il paradosso del figlio unico (Cfr. Estratto 4.33) proposto dalla coordinatrice vede, allora, che ogni minore fuori dalla famiglia, una volta entrato in comunità, debba essere trattato in maniera esclusiva e indipendente dagli altri 'fratelli' presenti. Una coppia, in altri termini, non sembra poter bastare per portare a termine un intervento educativo completo. Il modello proposto si caratterizza, quindi, nuovamente di venature utopiche irrealizzabili, denunciate dalla coordinatrice stessa (Cfr. Estratto 4.33).

Rimane la considerazione, però, che gli interventi di comunità debbano essere incentrati sulla famiglia: se non quella che si può offrire loro in maniera esclusiva (come può essere per un contesto naturale e/o affidatario), almeno famiglie 'amiche' che possano aiutare la comunità a portare avanti il compito educativo.

In conclusione, emerge come in questa comunità la dimensione del 'fare famiglia' è assolutamente centrale, pur nelle suoi aspetti problematici (Cfr. Estratti 4.27, 4.31, 4.32 e 4.33) e nelle ambiguità (Cfr. Estratto 4.28).

Da una parte, infatti, il 'fare famiglia' è riconosciuto come un punto di forza specifico (i genitori vivono con i ragazzi sotto lo stesso tetto) e organizzativo (turnazione settimanale degli educatori), assicurando una stabilità altrove non rintracciabile. L'intervento offerto, quindi, è frutto di riflessioni sul significato di essere figli (in questo caso, di altri) e essere genitori (di tutti ma di nessuno in particolare).

4.3.2 Funzionamento organizzativo

Il funzionamento organizzativo si basa sulla collaborazione fra la coppia residente e il *team* di educatori e amici. La base di partenza è una co-presenza educatori-coppia per tutto il giorno, dalla sveglia mattutina all'addormentamento, alla notte che esclude solamente i giorni del *weekend*²⁹⁷, gestiti principalmente dalla coppia.

Il sistema di turnazione è organizzato su base settimanale e prevede, infatti, una rotazione di sette settimane (il numero dei membri dell'*équipe* presenti al momento della ricerca). Il meccanismo centrale è che l'educatore (compresi, a turno, anche i membri della coppia) si occupa dell'addormentamento e del risveglio dei ragazzi per un'intera settimana (da lunedì a sabato mattina), di fatto dormendo anch'egli in comunità (nella stanza riservata agli educatori, al piano inferiore della casa).

Il pomeriggio, invece, una co-presenza di almeno due educatori (spesso tre) in supporto alla coppia (non sempre presente per impegni di lavoro), ripartiti in turni stabili nel tempo, assicura lo svolgimento delle attività quotidiane dei ragazzi e della casa.

²⁹⁷ Si tratta, infatti, com'è per i giorni festivi in Comunità Staff, di giorni nei quali la presenza dei ragazzi è ridotta e non diventa necessaria la presenza del costante numero degli educatori.

I turni pomeridiani non vengono svolti dai coniugi che però organizzano la propria presenza a seconda degli orari di lavoro e della necessità; spesso poi si occupano dei rapporti con i servizi, gestiscono spesso il rapporto con la scuola e partecipano alle attività organizzative e di supervisione clinica.

La scelta della turnazione notturna viene spiegata dal coordinatore nell'estratto seguente (Cfr. Estratto 4.34).

ESTRATTO N. 4.34: È UN MECCANISMO CHE CI PERMETTE DI AVERE UNO STANDARD [INTERVISTA AI RESPONSABILI DELLA COMUNITÀ FAMIGLIA, 22/04/2008]

1. Coordinatore: quest'anno abbiamo trovato un punto di vista diverso che
2. che voglio dire quelle ore notturne che si fanno
3. (...)
4. che che è un meccanismo
5. che ci permette di avere
6. anche se risulta complicato per certe cose
7. ci permette di avere uno standard

La spiegazione del complesso sistema di accumulazione delle ore (Cfr. Estratto 4.34) serve ai coordinatori ancora una volta per spiegare le mosse organizzative per mantenere una stabilità, uno *standard* (turno 17) che è direttamente collegato alla costanza delle relazioni educatori-ragazzi. Non solo è necessaria la presenza pomeridiana, ma i coordinatori sono fermamente convinti nell'affermare che la presenza notturna – coadiuvata dalle ore pomeridiane che sono aumentare nella 'settimana della notti' – crei quella stabilità di cui i ragazzi hanno bisogno. L'apporto degli educatori è, però, spiegato da Francesco come un'attività diversa dalla mera funzione lavorativa (Cfr. Estratto 4.35).

ESTRATTO N. 4.35: PER ME QUESTO NON È UN POSTO DI LAVORO! [INTERVISTA AI RESPONSABILI DELLA COMUNITÀ FAMIGLIA, 22/04/2008]

1. Coordinatore: anche da un punto di vista professionale
2. occhei gli educatori pagati
3. io su questa cosa mi ci scontro sempre
4. perché per me questo non è un posto di lavoro
5. e non vorrei che lo fosse neanche per loro
6. per quanto lo sia no occhei?
7. (...)
8. però a livello concettuale dovrebbe essere un po' una::?
9. invece una comunità (1)
10. un luogo di vita ecco.
11. mi ci scontro
12. perché comunque questa cosa non è facile da gestire
13. e i rapporti personali sono altra cosa dai rapporti professionali
14. educativi
15. o quello che sia
16. però insomma una sana miscela di tutto questo em è un po' il

La proposta del coordinatore è quella di un lavoro, quello educativo, a metà strada fra una scelta di vita, una ‘missione’ e l’adempimento ai diritti/doveri della professione (Cfr. Estratto 4.35). Con l’affermazione, però, *per me questo non è un posto di lavoro* (turno 4) contrapposto alla considerazione che, invece, la comunità dovrebbe essere *un luogo di vita* (turno 10), il coordinatore pone l’accento sulla scelta ‘esistenziale’ di fare l’educatore, vista come profondamente diversa da quella di un ordinario lavoro. Egli richiede ai suoi educatori non solo di svolgere ciò che è loro richiesto, ma di diventare committenti della propria appartenenza alla comunità, intesa come contributo non solo nei confronti di un’associazione o dei minori, ma come forma di partecipazione sociale alle sorti della comunità civile.

Rispetto alla gestione economica, poi, il loro contributo è fondamentale, visto che contribuiscono in maniera importante alla sussistenza economica, nata con il contributo iniziale di una fondazione Onlus, ma gestita principalmente con donazioni e finanziamenti della coppia stessa. Oltre a pagare le diverse utenze della struttura, i coniugi si trovano, infatti, a erogare fondi propri per le diverse attività della casa-famiglia. Il bilancio della comunità per minori, quindi, non può dirsi completamente autonomo e rimane uno dei punti da sviluppare.

A livello organizzativo, i due strumenti principali sono la riunione organizzativa (settimanale) e la supervisione clinica (bisettimanale), come per la Comunità Staff.

Gli artefatti prodotti, invece, sono piuttosto scarni e difficili da raccogliere: essendo un misto di prodotti cartacei (P.E.I, relazioni, agende non meglio specificate) e file contenuti in diversi computer dell’ufficio, non sono, infatti, alla portata di tutti e consultabili in maniera diretta, per esempio dalla ricercatrice. La documentazione, seppur varia, non appare particolarmente sistematizzata e si avvale di una gestione che è principalmente del coordinatore, coadiuvato dall’educatrice Manuela, responsabile non ufficiale della gestione dell’*équipe* educativa.

4.4 Comunità Religiose: tra istituto e comunità



Foto 14: area verde di fronte all’entrata della Comunità Religiose. In lontananza si scorge il pullmino bianco delle due comunità. [Fotografia del 12/05/2008]

Come in molti altri casi nel nostro Paese²⁹⁸, la Comunità Religiosa nasce come riconversione di un istituto per minori. La Legge 149/2001, infatti, prevedendone la chiusura entro il 31 dicembre del 2006 (fase che si è completata solamente attorno al 31 marzo 2009), non ha chiarito i criteri per la destinazione di queste strutture, di fatto aprendo alla possibilità ch’esse venissero suddivise in piccole comunità.

Così succede per l’istituto di cui faceva parte la Comunità Religiose. La struttura, infatti, tuttora esistente, sorge su tre piani che nella precedente gestione erano riservati alle aule scuola e ai dormitori, principalmente, potendo contare sulla mensa dell’ordine religioso.

Tale complesso, infatti, si sviluppa su tre lati che oggi ospitano una chiesetta, la casa principale del convento delle suore e i due appartamenti delle comunità. La parte, quindi,

²⁹⁸ S.v. cap. 1.1.5, *supra*.

legata alle comunità risiede nell'angolo più riservato del complesso, diviso da un cancello dal resto dell'edificio.

Oltre a un parcheggio esterno, inoltre, c'è un campo da calcetto e un'ampia area verde (Cfr. Foto 14), totalmente protetti dall'esterno da parte della cancellata.

Entrando nella parte riservata alle comunità, attraverso una scala si aprono tre appartamenti per piano: quello a piano terra ospita la mensa e alcune stanze, mentre al secondo e al terzo piano ci sono le due strutture.



Foto 15: corridoio della Comunità Religiose. [Fotografia del 12/05/2008]

La nostra si trova al secondo piano ed è collegata internamente agli altri due piani tramite un ascensore che si apre con una chiave (detenuta dalle suore).

La Comunità Religiose è ospitata all'interno di un grande appartamento (di circa 280 mq) e si sviluppa a partire da un lungo corridoio che dall'entrata segue tutta la lunghezza dell'ala dell'edificio (Cfr. Foto 15).

A questo corridoio si affacciano, infatti, tutti gli ambienti della casa, gestiti sommariamente in due principali modi (Cfr. Figura 6).

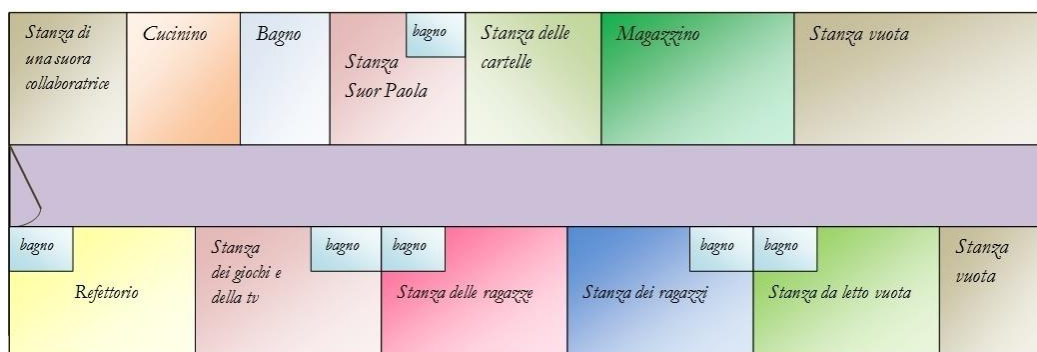


Figura 6: piantina della Comunità Religiose.

Dal lato destro si affacciano, infatti, tutti gli ambienti comuni e le stanze dei ragazzi (tutte con bagno interno), mentre, al lato opposto ci sono le stanze delle suore residenti, un bagno comune, un cucinino e 'la stanza delle cartelle', l'ambiente dove i ragazzi ripongono cartelle e giochi vecchi e dove si vanno a spogliare appena tornati da scuola (Cfr. Figura 6). Una prima distinzione vede, così, da una parte le stanze degli adulti e dall'altra gli ambienti comuni e quelli dei bambini.

Il corridoio, da parte sua, ricorda poi le tipiche planimetrie degli istituti. Dalla data di riconversione della struttura, infatti, alcuni lavori di ristrutturazione sono stati portati a termine, senza toccare, però, la pianta dell'appartamento, che, quindi, rimane impostata a partire da tale ambiente di passaggio. Seppur decorato con diverse immagini sacre, poster di cartoni animati per bambini, strumenti musicali e con un divano pieno di *peluches* (Cfr. Foto 15), il corridoio rimane comunque a testimonianza del passato utilizzo dell'appartamento. D'altra parte, però, esso rappresenta anche l'unico spazio 'neutro' della comunità (Cfr. Estratto 4.36).

ESTRATTO N. 4.36: IL CORRIDOIO COME SALA D'ASPETTO E COME POSTAZIONE DI OSSERVAZIONE [NOTE DI CAMPO, COMUNITÀ RELIGIOSE]

Durante il primo incontro con l'équipe della comunità, arrivo un po' in anticipo, quando non hanno ancora finito la riunione che tengono nella sala da pranzo. Mi chiedono di attendere nel corridoio. L'unico posto per sedersi è il divano, stracolmo di peluche. Mi accomodo un po' a disagio. Noto, infatti, che non sono presenti altri spazi dove poter fare accomodare qualcuno 'normalmente'. Quel divano, poi, diventerà la mia postazione preferita nel momento della sveglia e della preparazione dei ragazzi. Non ritenendo di entrare nelle camere dei ragazzi, infatti, tale postazione mi permette di vedere i movimenti della suora e dei bambini senza urtare la loro intimità. Molte delle volte, poi, mi raggiungerà Federico che, mentre prendo nota di quello che succede, mi siede spesso a fianco sul divano, talvolta dimenticandosi di quello che deve finire di fare.



Foto 16: sala da pranzo della Comunità Religiose. [Fotografia del 12/05/2008]

L'Estratto 4.36 porta in primo piano la centralità del divano nel corridoio come spazio di attesa e come sito di osservazione e posizionamento della ricercatrice. Nello stesso momento, però, tale divano diventa anche luogo di socializzazione.

A differenza, infatti, delle altre comunità, la Comunità Religiose non prevede uno spazio per adulti, né un ufficio o una stanza specificatamente dedicata all'équipe educativa.

Cionondimeno, gli spazi, come vedremo, sono sfruttati dagli adulti in maniera strategica nel tentativo di creare possibilità di interazioni private fra adulti²⁹⁹.

L'ambiente della comunità si articola in alcuni ambienti comuni che si affacciano sul corridoio:

- la sala da pranzo³⁰⁰ (Cfr. Foto 16): utilizzata principalmente per i pasti e per lo svolgimento dei compiti pomeridiani, è l'ambiente più spazioso della casa, con tre grandi tavoli, un armadio, una credenza, un banchetto e una dispensa con una grande statua votiva. Le riunioni degli adulti si svolgono anch'essi in questo ambiente;
- la 'sala dei giochi' (Cfr. Foto 17): utilizzata come sala di gioco e di tempo libero, è anche l'unica stanza con la



Foto 17: salone/sala-giochi della Comunità Religiose. [Fotografia del 12/05/2008]

²⁹⁹ S.v. par. 5.2, *infra*.

³⁰⁰ S.v. Estratto 5.4, *infra*.

televisione, dove si trascorrono le serate della comunità; sono, inoltre, presenti, diversi libri e giornalini che i ragazzi possono leggere nel ‘momento della lettura’³⁰¹.

Le stanze dei ragazzi si affacciano sul corridoio dalla parte sinistra e ospitano ciascuna, oltre a un bagno interno, un letto a castello e due letti singoli, per un totale di tre o quattro bambini per camera.

In una camera dormono principalmente le ragazze, mentre nell’altra sono ospitati i bambini più piccoli. La ripartizione delle stanze è decisa dalla religiosa a seconda del comportamento dei ragazzi e subisce rotazioni a seconda delle decisioni della religiosa. Ci sono poi altre stanze utilizzate come camere per gli ospiti e come ripostigli.

Dall’altro lato del corridoio, invece, troviamo:

- la stanza di Suor Paola (responsabile): un ambiente piccolino con bagno privato nel quale si può entrare solo con lo specifico permesso della suora;
- la stanza di un’altra religiosa (che però non partecipa alle attività della comunità), spesso chiusa;
- un piccolo cucinino con gli elettrodomestici di base;
- la ‘stanza delle cartelle’, dove vengono posati i giubbini, le scarpe e le cartelle dei ragazzi.

In conclusione, la struttura spaziale è vissuta come un punto di forza specifico della comunità, descritta come comoda, adeguata e tranquilla (Cfr. Estratto 4.37).

**ESTRATTO N. 4.37: UNA STRUTTURA SU CUI POTER
CONTARE [INTERVISTA ALLE COORDINATRICI DELLA
COMUNITÀ RELIGIOSE, 18/03/2008]**

1. Suor Silvana: mi verrebbe da dire
2. anche la struttura
3. secondo me è un punto forza
4. cioè non potrebbe essere
 altro
5. nel senso che c’è uno spazio
6. sia interno che esterno
7. adeguato
8. sei in un punto
9. in cui sei sia tranquillo
10. sia ben collegato
11. insomma
12. come struttura sicuramente è
 comoda
13. e e ci si può contare

La casa, quindi, è investita di caratteristiche positive, come il posizionamento nella città, la strutturazione interna, considerata adeguata (Cfr. Estratto 4.37).

Descrivendo, ora, i gruppi di adulti e di minori presenti in comunità, bisogna premettere che l’utilizzo di dati in questo caso è stato più ridotto. Se per i ragazzi inseriti al momento dell’indagine i dati sono numerosi – si è, infatti, potuto accedere alle cartelle personali di ogni ragazzo – lo stesso non può dirsi per le accoglienze effettuate negli anni passati, in mancanza di uno schedario completamente aggiornato. I dati rilevati, però, forniscono una buona panoramica sugli inserimenti a partire dagli ultimi anni Novanta, quando il fenomeno di riconversione in comunità alloggio divenne una pratica consolidata.

I dati³⁰² si suddividono in due categorie: da una parte si tratta, infatti, di 1/3 di inserimenti di ragazzi su richiesta della famiglia d’origine (spesso straniera) alla comunità (legati alla fase in cui la comunità non era ancora accreditata presso l’ente pubblico), mentre i

³⁰¹ S.v. par. 5.3, *infra*.

³⁰² S.v. Allegato 8, *infra*.

restanti 2/3 fanno riferimento ai minori inseriti su segnalazione del servizio sociale. La presenza di questo doppio flusso lega, infatti, i dati a due pratiche totalmente diverse: se da una parte abbiamo una famiglia che affida consensualmente il figlio, l'esito del progetto è di per sé scontato (ricongiungimento). Se, invece, guardiamo agli altri inserimenti, gli esiti sono decisamente differenti (Cfr. Tabella 18).

Media età del ragazzo all'inserimento in comunità	Media della permanenza in comunità	Dov'è andato il ragazzo dopo l'esperienza della comunità?
<ul style="list-style-type: none"> • 7,4 anni (d.s. 3,05 anni) totale <p>Per i minori inseriti su richiesta delle famiglie d'origine:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 7,2 anni (d.s. 3,2 anni) <p>Per i minori inseriti su richiesta dei servizi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 7,5 anni (d.s. 3 anni) 	<ul style="list-style-type: none"> • 2,38 anni (d.s. 1,91 anni) totale <p>Per i minori inseriti su richiesta delle famiglie d'origine:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2,95 anni (d.s. 2,12 anni) <p>Per i minori inseriti su richiesta dei servizi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2,11 anni (d.s. 1,8 anni) 	<p>Per i minori inseriti su richiesta delle famiglie d'origine:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 100% rientrano nella famiglia stessa <p>Per i minori inseriti su richiesta dei servizi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 35,7 % va in adozione • 21,4% torna nella famiglia d'origine • 14,3 % va in affidamento familiare • 14,3 % va in un'altra comunità.

Tabella 18: principali dati delle accoglienze della Comunità Religiose.

I dati generali, in ogni caso, propendono per bambini accolti molto presto, attorno ai sette anni d'età e residenti nella comunità per quasi due anni e mezzo (ma con ampie deviazioni standard, segno di pratiche decisamente individualizzate) (Cfr. Tabella 18).

Rispetto agli esiti dell'esperienza, concentrandoci sui minori inseriti su richiesta dei servizi, la maggior parte di essi viene dimessa per il reperimento di nuove famiglie (quelle adottive riguardano quasi il 36% dei ragazzi e le affidatarie il 14,2%) o per il rientro nelle famiglie d'origine (per il 21,4%). L'esito sembra essere, quindi, specificatamente familiare, legato in particolare a accoglienze in nuove famiglie (affidatarie e adottive).

Per quel che riguarda, invece, i ragazzi presenti al momento dell'indagine, i dati disponibili sono più dettagliati (Cfr. Tabella 19).

	Data dell'inserimento	Data della dimissione
Federico (5 anni)	19/10/2007	tuttora in comunità
Danilo (4 anni)	15/02/2008	19/06/2009 (famiglia adottiva)
Matteo (13 anni)	23/01/2007	3/08/2009 (altra comunità)
Manuele (12 anni)	6/11/2003	31/08/2008 (famiglia adottiva)
Paola (9 anni)	6/09/2004	12/09/2009 (famiglia adottiva)
Martina (12 anni)	20/09/2006	31/08/2008 (famiglia affidataria)

Silvia (10 anni)	15/09/2003	tuttora in comunità
------------------	------------	---------------------

Tabella 19: permanenza dei ragazzi presenti al momento dell'indagine nella Comunità Famiglia. I dati delle dimissioni sono aggiornati al momento della chiusura della scrittura del contributo (gennaio 2010).

Il gruppo di ragazzi presenti si distingue per un'età media più elevata rispetto ai dati generali che si attesta attorno ai nove anni (d.s. 3,5 anni), dove il valore più ricorrente è di dodici anni. L'età media dei ragazzi al momento dell'indagine è, quindi, più bassa rispetto agli altri due contesti studiati. La scelta di occuparsi di un'età specificamente più bassa è affermata anche dalla coordinatrice generale, che esclude la possibilità di accogliere adolescenti per dedicarsi a bambini più piccoli (Cfr. Estratto 4.38).

**ESTRATTO N. 4.38: IL NOSTRO TARGET È TRE ANNI
[INTERVISTA ALLE COORDINATRICI DELLA COMUNITÀ
RELIGIOSE, 31/05/2008]**

1. Suor Paola: mi pare che accogliamo tutti
((sorridente))
2. Suor Silvana: si grossissime preclusioni non
ci sono,
3. il criterio nostro grosso è
l'età sicuramente
4. Ricercatrice: um
5. Suor Silvana: perché sentiamo di non poter
offrire una struttura idonea
per esempio agli adolescenti
o ai piccolissimi
- 6.
- 7.
8. Ricercatrice: um u.
9. Suor Silvana: quindi se ci viene un
piccolissimo
10. soprattutto se è da solo
11. cioè intendo sotto i due anni
12. anche se il nostro target è
tre
13. se venisse uno di due anni e
mezzo due anni
14. e fosse con un fratello
15. che potremmo sicuramente
prendere in considerazione
- 16.(...)
17. e ugualmente ci son venute
molte richieste quest'anno di
sedicenni
18. diciassettenni
19. non ce l'abbiamo tanto
20. perché il gruppo sarebbe
dispari
- 21.(...)
22. siamo molto consapevoli
23. e anche i nostri ragazzi se a
quattordici quindici anni
24. se vediamo che non c'è una
prospettiva di famiglia
25. io li posso supportare al
minimo
26. e non c'è una prospettiva di
affido
27. li dobbiamo indirizzare su
altre comunità
28. che proprio hanno questo
29. questa possibilità di
orientare sulla semiautonomia
30. e sull'autonomia
31. cioè di fare un percorso
d'inserimento sociale

L'obiettivo è, quindi, quello di dedicarsi a bambini relativamente piccoli d'età piuttosto che agli adolescenti o pre-adolescenti, riservandosi, quindi, di stabilire un servizio con un'utenza specifica (Cfr. Estratto 4.38). La scelta di non dedicarsi ad adolescenti è giustificata dalla mancanza di strutture per la semi-autonomia e soprattutto dalla difficoltà a reperire famiglie affidatarie (turno 26); nel caso di adolescenti nella comunità, infatti, generalmente essi vengono indirizzati verso altre comunità maggiormente orientate all'autonomia (turno 31).

Il *target* dell'età dei bambini da prendere in carico è, quindi, fissata a partire dai tre anni in su (turno 12) fino ad un massimo di quattordici-quindici anni (turno 23); tale scelta è, infatti, funzionale agli obiettivi di lavoro che sono centrati su progetti familiari.

I ragazzi in carico al momento della ricerca, hanno, poi, una caratteristica specifica: tranne Matteo e Danilo (il cui *iter* era ancora in definizione), hanno tutti decreti di affido (Martina, Silvia e Federico) e adozione (Manuele e Paola) e stanno, quindi, aspettando di essere accolti in una nuova famiglia. Alcuni nel tempo otterranno questa soluzione, mentre altri stanno ancora aspettando. In ogni caso, né i progetti dei singoli ragazzi né gli obiettivi della comunità sembrano essere orientati ad un lavoro con la famiglia d'origine, com'è invece, ad esempio, per la Comunità Famiglia.

Hanno, poi, diverse problematiche non solo di tipo comportamentale (Martina e Matteo, per esempio, mostrano problematiche di *drop out* scolastico), ma anche di handicap psico-fisici, linguistici e motori, come Federico e Paola.

Tali caratteristiche fanno propendere verso l'ipotesi di una specifica teoria implicita del minore fuori dalla famiglia, che, sganciato da una famiglia d'origine considerata irrecuperabile (abusante, maltrattante, ecc.), si trova in una condizione di grosso handicap, comportamentale e non solo³⁰³. Per questa ragione, così, i minori accolti hanno spesso evidenti difficoltà.

Per quel che riguarda, invece, il gruppo di adulti dell'*équipe* degli educatori nella Comunità Religiosa, possiamo dividerlo in due sottogruppi. Da una parte le religiose residenti, Suor Paola (responsabile di questa comunità) e Suor Silvana (manager generale e responsabile della comunità 'gemella') e dall'altra un secondo gruppo: un'educatrice *part-time*, una psicologa consulente, altre suore collaboratrici e diversi volontari (alcuni adulti e fissi, altri giovani e turnanti).

Figura di rilievo e di distinzione rispetto alle altre comunità (e alle comunità nel territorio italiano) è la presenza di una psicologa consulente, presente nella struttura dal 2004 (prima come volontaria, poi come consulente fissa). La sua attività è focalizzata all'intervento psicologico personalizzato verso ogni bambino, al quale viene assicurato uno spazio privato di rielaborazione di almeno un'ora alla settimana, che non si sostituisce alle terapie che i ragazzi svolgono a livello esterno.

I volontari, poi, si dividono in due gruppi: quelli 'storici' (più grandi d'età, presenti da diversi anni) e quelli turnanti (più giovani e legati a gruppi *scout* vicini alla comunità).

I primi, essenzialmente tre (una coppia di coniugi e un uomo, tutti sulla quarantina) prestano servizio in giorni fissi durante la settimana e nel *weekend*, organizzando giochi, momenti di svago, piccole gite e aiutandoli nei compiti. La scelta di figure maschili è giustificata da Suor Paola con la necessità di avere in casa anche uomini perché i ragazzini possano diversificare le loro relazioni. In entrambi i casi, comunque, la presenza dei volontari è di puro staff: essi non partecipano alle riunioni, ai pasti in comunità e sono presenti solamente nel pomeriggio.

³⁰³ Per un'analisi del rapporto fra inserimenti, rapporti con la famiglia d'origine e teorie implicite del minore in difficoltà, s.v. Saglietti, Zucchermaglio (2010a).

4.4.1 Evoluzione storica: le eredità del delicato passaggio da istituto a comunità

La Comunità Religiose di per sé nasce nel 2000 con l'autorizzazione al funzionamento e con l'accreditamento del 2002. Occorre, però, fare un passo indietro per comprendere che la storia della struttura risale a diverso tempo addietro, nel percorso di trasformazione da istituto per minori a comunità-alloggio.

L'istituto nasce, infatti, nel 1958 come istituto educativo-assistenziale sotto la gestione dell'ente nazionale protezione orfani³⁰⁴ (ENAOLI) e ospita centinaia di bambini maschi dalla prima alla quinta elementare, divisi per sezioni. Queste, chiamate classi, prevedevano, infatti, che i bambini frequentassero la scuola interna e risiedessero nella struttura con i propri coetanei per tutta la durata del percorso di scuola elementare³⁰⁵.

Tale scelta, infatti, nel solco di offrire soprattutto formazione e assistenza, era garantita da una ripartizione rigida degli ambienti: al piano terra c'erano le classi, e ai due piani superiori i dormitori, anch'essi divisi per sezioni (Cfr. Estratto 4.39).

ESTRATTO N. 4.39: I RAGAZZI MIGRAVANO DA UN PIANO ALL'ALTRO [INTERVISTA ALLE COORDINATRICI DELLA COMUNITÀ RELIGIOSE, 18/03/2008]

1. Suor Silvana: essendo quattro gruppi
2. avevano tre quattro tre stanze uno,
3. l'altro gruppo tre stanze
4. erano due gruppi per ogni piano
5. che tanto andavano solo a dormire
6. (...)
7. e quattro aule () sotto
8. al piano rialzato
9. sotto ancora quattro sale da pranzo
10. Ricercatrice: a! c'è un altro piano sotto?
11. c'è un seminterrato
12. per cui le sale da pranzo erano proprio affianco della cucina
13. quindi si migrava

La ripartizione spaziale porta con sé una divisione dei gruppi descritta come rigida e immodificabile, sia nella fruizione degli spazi che nella divisione delle attività (Cfr. Estratto 4.39). Nell'istituto, infatti, principalmente si mangiava, si andava a scuola, si facevano i compiti e si andava a dormire, con una scadenza tipicamente istituzionale. Sono i bambini, poi, che a seconda delle attività da svolgere si spostano 'migrando' (turno 13).

Per il resto, l'istituto era interamente centrato sull'attività formativa, che prevedeva la presenza di un distacco della scuola pubblica di zona presso la struttura: gli insegnanti, quindi, appartenevano al corpo docente della vicina circoscrizione.

La pratica della scuola interna cessa, però, alla fine degli Anni Settanta quando, ad un calare degli inserimenti e a causa della ventata della de-istituzionalizzazione³⁰⁶, i bambini

³⁰⁴ L'Ente nazionale assistenza agli orfani dei lavoratori italiani (ENAOLI), istituito con la legge 987/1941 e regolato dal decreto 327/1948, è un ente di diritto pubblico vigilato dal Ministero del lavoro e della previdenza sociale che ha lo scopo di provvedere al mantenimento e all'educazione morale, civile e professionale degli orfani dei lavoratori, mediante l'istituzione e la gestione di propri collegi-convitti e mediante ricovero in collegi-convitti e istituti di altri enti, alla cui gestione esso può eventualmente concorrere, curare l'avviamento professionale ed il collocamento degli orfani assistiti.

³⁰⁵ I locali scolastici erano ospitati al piano terra, dove ora c'è la mensa.

³⁰⁶ S.v. par. 1.1.5, *supra*.

vengono diretti verso le scuole esterne. Sempre in quel periodo, si iniziano ad accogliere anche le bambine, per preservare l'unità dei nuclei di fratelli. Gli inserimenti sono però sempre finalizzati al primo ciclo di scuola, anche se qualche bambino inizia a essere inserito anche se al di sotto dell'età dei sei anni.

Gli inserimenti, nel frattempo, cambiano: non si tratta più di orfani, ma di figli di genitori con problemi di sussistenza economica che chiedono direttamente aiuto alle suore (Cfr. Estratto 4.40).

**ESTRATTO N. 4.40: LE RICHIESTE DEI GENITORI
[INTERVISTA ALLE COORDINATRICI DELLA COMUNITÀ
RELIGIOSE, 18/03/2008]**

1. Suor Silvana: c'erano famiglie
2. che venivano a chiedere
3. io non so come fare
- altrimenti em
4. il bambino lo devo riportare
- in paese em
5. se voi mi date una mano
6. io vi pago qualcosina
7. vi do una piccola retta e o
- semiconvitto
8. oppure sta qua da voi
9. io nel weekend me lo prendo
10. durante l'estate me lo prendo
- em
11. quello che c'è bisogno per il
- bambino
12. ci penso io
13. e voi mi aiutate
14. finchè il bambino è piccolo
15. e poi io cerco di mettermi a
- posto

Il rapporto con la famiglia è, quindi, preservato: i bambini vengono inviati nelle strutture assistenziali su richiesta degli stessi genitori, spesso immigrati (Cfr. Estratto 4.40). Con l'inizio degli anni Ottanta, infatti, il fenomeno emergente degli stranieri con figli a carico diventa numeroso e l'istituto si trova tra i primi a doverlo fronteggiare (Cfr. Estratto 4.41).

**ESTRATTO N. 4.41: L'EMERGENZA DEI PRIMI FIGLI DI
FAMIGLIE IMMIGRATE A ROMA [INTERVISTA ALLE
COORDINATRICI DELLA COMUNITÀ RELIGIOSE,
18/03/2008]**

1. Suor Silvana: lì era una fase in cui em
2. diciamo
3. lì si coglieva un'emergenza
- sul territorio di roma
4. che forse anche roma non era
- molto attrezzata
5. per farci e:
6. parliamo di bambini sempre
- molto piccoli
7. tre anni
8. sei anni
9. sette anni
10. i bambini che avevano portato
- dal paese
11. erano piccolissimi
- 12.(1)
13. pensiamo soprattutto ai (
-) filippini em
14. praticamente dopo lo

- svezzamento
15. venivano portati ai nonni
 16. e quando cominciavano o i tre anni
 17. perché cominciava la scuola materna
 18. se erano fortunati
 19. riuscivi a inserirli nella materna
 20. oppure con l'inizio delle elementari li riportavano qui
 21. però a quel punto lavoravano fissi
 22. o presso famiglie le colf
 23. e avevano quella::
 24. il giovedì pomeriggio e la domenica

La situazione descritta dalla suora è, quindi, molto precisa e rappresenta uno dei primi flussi migratori che ha interessato la città, quello della minoranza etnica filippina (Cfr. Estratto 4.41). I figli delle *colf* sono, infatti, spesso bambini che viaggiano fra il paese d'origine e quello di migrazione fino all'età di tre o sei anni, quando si stabiliscono con le madri in Italia. Queste, però, per problemi abitativi e/o economici, non sono in grado di provvedere alla loro cura e li affidano all'istituto. Nel cogliere i dettagli del fenomeno, le suore decidono di rispondere a tali richieste, aprendosi all'accoglienza di bambini non più abbandonati, ma in custodia temporanea su mandato delle famiglie.

Nei primi Anni Novanta, per affrontare l'emergenza degli immigrati di seconda generazione e cercare di raggiungere anche altre fasce di disagio, nei locali del piano terra (ex-scuola) viene predisposto un servizio diurno di doposcuola aperto all'esterno. L'utenza è nella maggior parte straniera e, oltre a dare un'assistenza specifica sui compiti scolastici, le religiose cercano di comprendere il disagio segnalandolo alle agenzie competenti.

Nel frattempo, nel 1999, dopo che già erano state portate a termine alcune attività di ristrutturazione dei locali del primo e del secondo piano, si attua il passaggio ad una divisione nelle due comunità per minori: i gruppi vengono divisi e le attività separate per il resto della giornata: paradossalmente, la gestione viene lasciata unita, mentre sono molti di meno i momenti di vita in comune delle due compagini.

Sarà, però, nell'anno successivo che le comunità ricevono l'autorizzazione al funzionamento: nel frattempo, rimangono aperte e continuano ad accogliere bambini in forma soprattutto privata. Sarà solamente con l'accreditamento al V° Dipartimento del Comune di Roma (2002) che le comunità potranno operare nel mercato pubblico in maniera formalizzata.

Il servizio si configura, quindi, come un'opzione dove alcune figure adulte sono residenti: tale aspetto è riconosciuto come variabile specificatamente positiva della comunità (Cfr. Estratto 4.42).

ESTRATTO N. 4.42: LA RESIDENZIALITÀ [INTERVISTA ALLE COORDINATRICI DELLA COMUNITÀ RELIGIOSE, 18/03/2008]

1. Ricercatrice: se doveste dire
2. tre punti forza
3. e tre
4. diciamo
5. limiti di questa struttura?
6. (3)
7. Suor Silvana: secondo me
8. un punto-forza è:

9. vabbè
10. se dovessimo confrontarci
tout court
11. con la maggior parte delle
comunità
12. secondo me
13. un grosso punto di forza
nostro è la residenzialità

Porre l'accento sulla stabilità intesa come residenzialità (Cfr. Estratto 4.42) serve, infatti, a marcare il fatto che la scelta organizzativa non è solo di fornire un ambiente coerente, ma di basarla su una vita quotidiana 'sotto lo stesso tetto'. A differenza degli altri interlocutori, che parlano di stabilità (Cfr. Estratti 4.18 e 4.25) infatti, la religiosa utilizza il termine *residenzialità* (turno 13).

I gruppi di religiosi, come le suore, basano, infatti, la propria appartenenza anche sulla co-abitazione (presso conventi, istituti, comunità, seminari, ecc.), offrendola come un dato di partenza di qualsiasi servizio offerto che crea evidentemente pratiche condivise e consolidate.

Tornando all'evoluzione storica, nel 2004 il servizio diurno di dopo-scuola chiude per carenza di operatori e perché le attività nelle due comunità si fanno più impegnative. Da quel momento in poi, infatti, le attività verranno concentrate esclusivamente nelle accoglienze residenziali di minori fuori dalla famiglia, con l'inserimento di nuove figure, come l'educatrice *part-time* e la psicologa consulente. Si costituisce così un'*équipe* stabile vissuta come particolarmente integrata (Cfr. Estratto 4.43)

ESTRATTO N. 4.43: L'INTEGRAZIONE FORTE TRA GLI OPERATORI DEI DUE GRUPPI [INTERVISTA ALLE COORDINATRICI DELLA COMUNITÀ RELIGIOSE, 31/05/2008]

1. Suor Silvana: l'altra cosa
2. è l'integrazione forte che c'è
3. Ricercatrice: integrazione?
4. Suor Silvana: tra gli operatori e tra gli operatori dei due gruppi
5. Ricercatrice: occhei
6. Suor Paola: sì
7. su quello siamo fortunati

L'integrazione delle *équipe* dei due gruppi (turno 4), quelli facenti capo alle due comunità, viene considerata da una parte uno specifico punto di forza e dall'altro anche un elemento non dipendente da fattori prevedibili (*su quello siamo fortunati*, turno 7) (Cfr. Estratto 4.43). Suor Paola, a questo proposito, spiega qual è, secondo la sua ricostruzione, il collante di questa unione, trovato in un comune orientamento spirituale (Cfr. Estratto 4.44).

ESTRATTO N. 4.44: UNA FORTE FEDE CHE UNISCE GLI OPERATORI [INTERVISTA ALLE COORDINATRICI DELLA COMUNITÀ RELIGIOSE, 18/03/2008]

1. Suor Paola: in più direi
2. per quanto un punto forte
3. cioè
4. al di là che noi siamo suore
5. però abbiamo anche in casa
educatori
6. valentina
7. gli altri educatori così
8. con una forte fede

9. (...)
10. dopo ognuno crede nel suo dio
11. se vuoi
12. però che ci sia una cosa dello spirito
13. penso che sia fondamentale
14. anche perché questo
15. perché altrimenti rientra tutto
16. e io ci credo fermamente a questo
17. c'ho sempre creduto nella nostra storia
18. nel nostro andare avanti
19. e ci credo ancora adesso
20. altrimenti veramente

L'Estratto 4.44 specifica che cosa intende Suor Paola con il termine integrazione, dandone un'accezione spirituale complessa che non consiste solo nell'adesione al modello cattolico, ma nel vivere l'esperienza all'interno di un comune riferimento. D'altra parte, poi, le religiose possono dire di appartenere ad un gruppo con pratiche altamente condivise, come, quelle, di preghiera e di fede comune. Tale caratteristica 'data' delle suore si ritrova, in questo caso, anche nelle operatrici, che ipotizziamo siano state selezionate attraverso tale preciso criterio. A differenza, infatti, delle altre comunità, questo aspetto diventa qui preponderante e criterio di selezione e organizzazione delle pratiche quotidiane.

La numerosità del gruppo è, però, considerata carente rispetto alla necessità della struttura (Cfr. Estratto 4.45).

ESTRATTO N. 4.45: IL PERSONALE È POCO RISPETTO AL BISOGNO [INTERVISTA ALLE COORDINATRICI DELLA COMUNITÀ RELIGIOSE, 18/03/2008]

1. Suor Silvana: punti di debolezza
2. secondo me
3. e continuo a dire
4. che il personale
5. secondo me
6. è poco
7. rispetto al bisogno
8. (...)
9. per cui porta a un grosso livello di saturazione di lavoro

La mancanza di un adeguato numero di operatori è sentita come una dimensione deficitaria (Cfr. Estratto 4.45) che costringe quelli che ci sono, residenti o meno, a vivere il lavoro come stressante e usurante. Tale dimensione, che sembra accumunare anche i residenti della Comunità Famiglia, fa sorgere la domanda di nuove figure per adulte coinvolte nella gestione quotidiana. Interessante è la scelta lessicale del termine: la coordinatrice opta, infatti, per il termine *personale* (turno 4), che non chiarisce se si tratti di altri educatori o di nuove religiose disponibili a entrare in comunità.

Parlando sempre in termini di gruppo la coordinatrice, inoltre, espone come fortemente critici alcuni atteggiamenti che possono inficiare il lavoro con i ragazzi (Cfr. Estratto 4.46).

ESTRATTO N. 4.46: PIÙ DI COSÌ NON SI PUÒ FARE [INTERVISTA ALLE COORDINATRICI DELLA COMUNITÀ RELIGIOSE, 18/03/2008]

1. Suor Silvana: l'altra tentazione che ti

- viene
 2. spesso dal servizio dagli
 enti
 3. (...)
 4. ti fa senti
 5. che non sei mai adeguato
 6. però la rassegnazione di dire
 tanto più di così
 7. cosa vuoi fare
 8. altri fanno pure peggio
 9. non è proprio un
 atteggiamento vincente
 10. però ti viene rilanciato così
 spesso
 11. e lavorando in rete
 12. rischia di inquinare i tuoi
 atteggiamenti

La complessità delle questioni sollevate dall'Estratto 4.46 porta in primo piano il rapporto con i servizi sociali, a loro giudizio veicoli di un atteggiamento rinunciatario nei confronti dell'intervento educativo per il minore. Tale costruzione arriva ad influenzare l'approccio stesso della Comunità Religiose.

In conclusione, possiamo affermare che il percorso storico ha lasciato alcune eredità. Tra queste, la più rilevante può essere ritrovata nelle scelte riguardo la fascia d'età di inserimento dei bambini, che è, infatti, molto bassa (dai due ai quattordici anni) come quella del vecchio istituto, che accoglieva ragazzi solo per il ciclo delle scuole elementari.

Il gruppo delle educatrici, tutte donne, inoltre, è decisamente investito in termini di unione, integrazione e visione comune; questo è dato sì da una co-costruzione grupale, ma anche dal fatto che la matrice religiosa è forte e 'data', prefigurando, cioè, pratiche stabili e condivise, che fanno da sfondo a una stabilità intesa come residenzialità.

4.4.2 Funzionamento organizzativo

La gestione organizzativa si basa su un nucleo centrale che sono le due religiose coordinatrici delle strutture e un numero di altre figure educative e volontarie che prestano la propria attività in orari solitamente prestabiliti.

Le coordinatrici non sono, però, le uniche residenti, ma sono coadiuvate dalla presenza di altre religiose che, pur non occupandosi direttamente dei bambini, contribuiscono in cucina o attraverso altre attività della vita delle comunità. In entrambi i casi due nuclei di fatto si reggono sulla presenza da una parte di Suor Silvana e dall'altra di Suor Paola, che gestisce quella che abbiamo chiamato Comunità Religiose, oggetto della presente analisi.

Le due comunità vengono, però, spesso accostate perché tutte le principali funzioni organizzative vengono svolte insieme. La mensile riunione organizzativa, infatti, ha luogo con tutti i membri delle strutture, anche se a turno l'oggetto della discussione è alternativamente una delle due. In questo modo, l'interpenetrazione dello stile di gestione è molto alta e riveste una particolare e consapevole linea organizzativa.

Entrambe le comunità, poi, si avvalgono della presenza costante della psicologa consulente che, almeno una volta alla settimana, svolge attività di psicoterapia con i bambini di entrambe le comunità e utilizza i risultati per indirizzare l'intervento educativo delle due *équipe*. La peculiarità di questa presenza appare come il segno di un investimento preciso verso il benessere psicologico del bambino. D'altra parte, però, possiamo supporre che ponga la sua presenza si basi su una teoria implicita del minore in difficoltà, inteso come particolarmente problematico, 'da riparare' con interventi precisi e mirati, anche psicologici. I

bambini inseriti in comunità sono, infatti, effettivamente casi difficili, soprattutto per ciò che riguarda la co-presenza di problemi comportamentali e psico-fisici, talvolta psichiatrici. Tale interpenetrazione di accadimenti e scelte organizzative ha, comunque, creato il quadro di un bambino particolarmente bisognoso dell'intervento della psicologa.

La turnazione dell'educatrice *part-time* avviene su base pomeridiana (dalle 15 alle 19, dal lunedì al venerdì) con un orario di quindici-venti ore settimanali; le sue attività hanno principalmente a che fare con l'ausilio nello svolgimento dei compiti e la gestione delle attività esterne.

La turnazione prevede, infatti, Suor Paola come presenza fissa a casa e Valentina che gestisce le uscite e gli incontri esterni (anche con i genitori, con le assistenti sociali, ecc.). L'educatrice, poi, è una presenza stabile anche nelle vacanze estive dei bambini che si svolgono per la quasi totalità del tempo al mare presso alcuni appartamenti a vario modo disponibili. La sua presenza è, quindi, anche se con un orario settimanale ridotto, totalmente integrata con le principali attività della casa.

A differenza delle altre comunità, le riunioni organizzative sono a cadenza bi-mensile e consistono soprattutto della discussione dell'evoluzione dei casi dei ragazzi, concentrandosi di volta in volta non tanto sulle attività da organizzare ma sui comportamenti e gli aggiornamenti burocratico-legali legati al caso di ogni minore.

Per questa riunione sono previsti schemi e fascicoli, anche se manca ancora lo strumento dei P.E.I. come depositato storico dell'evoluzione e degli obiettivi legati al progetto sul minore. A questa funzione sono, invece, affidati quaderni, appunti, singoli documenti che non sono, però, sistematizzati in modo univoco. La Comunità Religiose, infatti, riconosce la mancanza di prassi organizzative e di artefatti di lavoro stabili (Cfr. Estratto 4.47).

**ESTRATTO N. 4.47: LA MANCANZA DI STRUMENTI
TECNICI COME UN'ESIGENZA DEL GRUPPO
[INTERVISTA ALLE COORDINATRICI DELLA COMUNITÀ
RELIGIOSE, 18/03/2008]**

1. Suor Silvana: un limite
2. ma che però
3. su cui stiamo lavorando
appunto
4. quello di mettere a punto
strumenti
5. sempre
6. però non lo sento come un
limite=
7. Suor Paola: =perché siamo alla ricerca
8. ed è giusto che sia così
9. (...)
10. Suor Silvana: sento che c'è ancora
11. tanto da lavorare
12. per migliorare
13. magari anche strumenti
tecnici
14. che forse oggi
15. cominciamo a sentirne la
mancanza
16. e l'esigenza è già il segno
17. comunque che lo rifacciamo
18. non perché stanno scritti
nello standard
19. ma perché c'è stato un lavoro
di gruppo

La scelta di esporre come punto critico la mancanza di strumenti di lavoro stabili e condivisi è utilizzata da Suor Silvana in maniera strategica (Cfr. Estratto 4.47). Da una parte, infatti, tale dimensione è tacciata come deficitaria, mentre dall'altra è utilizzata come una risorsa per migliorarsi verso una meta condivisa con l'apporto di tutto il gruppo. E' interessante, infatti, che la dimensione deficitaria venga giustificata non tanto dalla presenza di norme e vincoli giuridico-regolamentativi (*non perché stanno scritti nello standard*, turno 18) ma perché hanno origine nell'esigenza condivisa del gruppo (*ma perché c'è stato un lavoro di gruppo*, turno 19).

In ogni caso, la mancanza di strumenti è comprensibile in un contesto che può dirsi basato su una quotidianità 'data', nel quale sembra non esserci l'esigenza di formalizzare tutte le frequenti comunicazioni orali, all'interno di pratiche e riferimenti comuni altamente condivisi.

Manca, poi, la specifica funzione di supervisione clinica, affidata di fatto alla persona della psicologa che cerca di leggere dinamiche psicologiche all'interno del gruppo delle educatrici e fra educatrici e ragazzi. La sua persona, però, è anch'essa coinvolta in queste dinamiche facendo parte in ogni caso dell'*équipe* psicologico-educativa e non può affermarsi come una sostituta autorevole del terapeuta esterno al quale gli educatori, singolarmente o in gruppo, possono affidare dubbi e situazioni critiche.

Dal punto di vista organizzativo, quindi, la Comunità Religiose, come hanno anche ammesso le due coordinatrici, ha diversi deficit:

- la riunione organizzativa dell'*équipe* avviene ogni due mesi;
- gli strumenti di lavoro, tra cui il P.E.I. previsto come obbligatorio dal Legislatore nazionale (Legge 149/2001), non sono messi a punto, affidati a strumenti non consolidati;
- l'attività di supervisione clinica, ritenuta dalla letteratura indispensabile per i servizi di assistenza educativa che hanno a che fare con il disagio e, in particolare, imprescindibile per le comunità per minori, non si svolge, a testimonianza di una specifica mancanza di investimento.

Come nei vecchi istituti per minori, infatti, non sembrano qui essere necessarie alcuni investimenti organizzativi 'pensati', perché l'intervento è basato su un sistema di pratiche altamente condivise che ha ben chiari i propri obiettivi, le finalità dell'intervento e le caratteristiche teorie di riferimento. Il rischio di 'auto-referenzialità' è, quindi, molto forte e non sembra esserci l'esigenza di costruire con altre figure (un supervisore esterno, i servizi sociali, la famiglia d'origine dei ragazzi) un dialogo che possa modificare i saldi modelli interni di riferimento.

4.5 Riassumendo...

Proponiamo ora una visione prospettica delle principali differenze fra le comunità indagate, cercando di integrare i dati emersi dall'analisi del materiale ambientale e dalle interviste narrative sottoposte ai coordinatori e agli educatori. La forma schematica serve a chiarire meglio principali differenze e specificità (Cfr. Tabella 20).

	Punti di forza	Punti di debolezza	Esiti del lavoro di comunità
Comunità Staff	<ul style="list-style-type: none"> ● stabilità dell'<i>équipe</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● fragilità economica ● precarietà della figura educativa ● mancanza di una 	<ul style="list-style-type: none"> ● progetto autonomo o semi-autonomo del ragazzo ● rientro in

		figura residenziale	famiglia/ altra comunità
Comunità Famiglia	<ul style="list-style-type: none"> •residenzialità della coppia •struttura ampia e curata 	<ul style="list-style-type: none"> •intervento centrato solo sul minore (impossibilità di lavorare con la famiglia d'origine sentita come un limite intrinseco) •sovraccarico dei coordinatori •confini della casa-famiglia (presenza 'critica' di una famiglia nella comunità) 	<ul style="list-style-type: none"> •rientro in famiglia •affidamento familiare
Comunità Religiose	<ul style="list-style-type: none"> •residenzialità delle religiose •struttura ampia e ben posizionata •coesione del gruppo delle educatrici attorno a dimensioni comuni 	<ul style="list-style-type: none"> •sottodimensionamento del personale •carenza nell'utilizzo di strumenti organizzativi 	<ul style="list-style-type: none"> •affidamenti/adozioni a 'nuove' famiglie •rientro in famiglia

Tabella 20: prospetto delle principali dimensioni emerse dall'analisi delle interviste narrative a coordinatori ed educatori.

CAPITOLO 5: FUNZIONAMENTO ORGANIZZATIVO E DIMENSIONI ISTITUZIONALI

*Inutilmente, magnanimo Kublai,
tenterò di descriverti la città di Zaira dagli alti bastioni.
Potrei dirti di quanti gradini sono le vie fatte a scale,
di che sesto gli archi dei porticati, di quali lamine di zinco sono ricoperti i tetti;
ma so già che sarebbe come non dirti nulla.
Non di questo è fatta la città,
ma di relazioni fra le misure del suo spazio e gli avvenimenti del suo passato.*

Italo Calvino, 1972

5.1 Introduzione

La scelta di come strutturare e far funzionare un contesto organizzativo, nella sua articolazione di spazi, tempi, persone e turnazioni, relazioni con il mondo esterno, ecc. non può prescindere dal rapporto con il percorso storico-culturale di quel contesto: eredità e differenze rispetto al passato costituiscono, come nella città di Zaira (Calvino, 1972), la misura stessa di come sono oggi gli scenari sociali che andiamo ad indagare.

Le relazioni con il passato riecheggiano, infatti, nella scelta e nei nomi stessi degli spazi, nell'organizzazione del tempo, nella strutturazione della vita quotidiana, ecc. senza necessariamente impedirne uno sviluppo o uno svincolo dal retaggio istituzionale. All'interno di questo capitolo, allora, cercheremo di comprendere se sono presenti e come nello specifico si articolano le relazioni delle comunità con gli istituti per minori, predecessori organizzativi e comune riferimento nel passato³⁰⁷.

In secondo luogo, attraverso la descrizione del funzionamento organizzativo e della strutturazione della vita quotidiana, cercheremo di comprendere i legami fra le scelte organizzative realizzate e le teorie implicite di intervento educativo e di mandato sociale delle comunità. Mostreremo, inoltre, come a locali realtà organizzative (con turnazioni, sistemi di co-presenze degli adulti, ecc.) corrispondano specifici scenari interazionali e comunicativi.

I dati presi in considerazione sono riconducibili in gran parte al *corpus* costruito³⁰⁸ durante l'osservazione etnografica delle tre comunità (interviste ai fondatori, note di campo delle osservazioni, materiale fotografico, interviste *spot* agli operatori, ecc.), fase nella quale è stata posta maggiore attenzione alle pratiche dell'organizzazione. Al contempo, però, tale *corpus* si nutre di interessanti integrazioni con il materiale video-registrato, che è in grado di supportare ulteriormente ciò che è stato rilevato nelle osservazioni etnografiche.

L'obiettivo del capitolo è, quindi, quello di chiarire in che modo sono legate le scelte organizzative 'realizzate' nella vita quotidiana a riferimenti impliciti di lavoro e *outcome* di tipo interattivo ed educativo. Tali dimensioni, che verranno approfondite in maniera più precisa nel corso del capitolo successivo, sono qui illustrate nel loro specifico rapporto con il funzionamento organizzativo.

Il capitolo è, quindi, organizzato in alcune tracce di lettura che nascono dalla considerazione della necessità di nuovi criteri per la valutazione delle comunità per minori. Gli attuali indici valutativi³⁰⁹ – eminentemente regolativi e strutturali – individuati dalla legislazione nazionale sono, infatti, criteri minimi e non forniscono l'ampiezza delle dimensioni su cui si fonda l'intervento di comunità. «Tali indici sono inoltre di tipo statico e

³⁰⁷ S.v. par. 1.1.5 e seg., *supra*.

³⁰⁸ S.v. par. 3.3, *supra*.

³⁰⁹ S.v. par. 1.1.7, *supra*.

quindi legato al riscontro di conformità/differenza rispetto ad un modello preconstituito. Rimane quindi un problema aperto quello di individuare indicatori che consentano una reale valutazione dell'efficacia dell'intervento di comunità, che aiuti in primo luogo gli operatori nella gestione del lavoro» (Bastianoni & Taurino, 2009: 55). Il capitolo si muove, allora, nella direzione di fornire alcuni spunti che non rappresentano solamente analisi dei dati raccolti, ma che possono costituire linee future di valutazione delle comunità per minori.

Dapprima ci concentreremo sul tema della gestione degli spazi di vita all'interno delle tre comunità, sia per quel che riguarda l'osservanza delle normative³¹⁰ sia soprattutto cercando di comprendere se le comunità vivono ancora di retaggi istituzionali. Quest'ultimo filone di analisi sarà riproposto anche attraverso l'analisi dei tempi di vita, che potrà fornire al lettore uno sguardo iniziale sulle variabili organizzative di gestione della vita quotidiana.

L'organizzazione della vita quotidiana e delle diverse attività intercorse è gestita principalmente dagli adulti, residenti ed educatori, che predispongono i contesti sociali ed evolutivi in specifici modi ottenendo risultati 'situati'. L'analisi delle pratiche comunicative permetterà, allora, di comprendere le conseguenze interattive di scelte puramente organizzative, come la turnazione degli educatori, la presenza di volontari e la stabilità di un certo numero di adulti.

Infine, l'analisi del rapporto con il mondo esterno (agenzie di lavoro di rete, servizi, scuola, associazioni del settore, ecc.) verrà qui indagato attraverso la discussione delle pratiche di interfaccia delle comunità con la famiglia d'origine, interlocutore imprescindibile del servizio offerto. Tale rapporto – di per sé molto complesso per le sue considerazioni clinico-dinamiche e sistemiche che in questo contributo non saranno affrontate (Cfr. Saglietti, Zucchermaglio, 2010a) – è stato analizzato attraverso tre angolature corrispondenti alle principali tipologie di dati empirici: come pratiche discorsive degli operatori, come attività realizzate nella vita quotidiana e come interazioni discorsive con i minori³¹¹.

A conclusione del viaggio nelle principali dimensioni organizzative rilevate all'interno della presente analisi, saremo, in questo modo, in grado, di delineare alcuni punti di riflessione sull'integrazione fra pratiche organizzative e teorie implicite d'azione degli operatori delle tre strutture. Tale tentativo di sistematizzazione non vuole porsi come modellizzazione dei sistemi osservati, ma, al contrario, vuole rappresentare un primo tentativo di mettere in relazione la globalità delle dimensioni organizzative, le scelte di gestione di vita quotidiana e, infine, le pratiche comunicative ricorrenti. Lo spazio per questa analisi ci permetterà così di comprendere quanto ancora c'è (o non c'è) nelle comunità per minori delle pratiche istituzionali legati a differenti e deprivanti modelli di organizzazione.

5.2 Spazi: il peso dell'eredità istituzionale

La presente sezione è divisa in due parti. Attraverso la prima, ripercorreremo l'interpretazione dei codici regolamentativi a cui sono sottoposte le comunità per minori e cercheremo di comprendere come e se tali comunità possono dirsi effettivamente spazi di accoglienza familiare per i minori fuori dalla famiglia.

In seconda istanza, cercheremo di comprendere come sono 'vissuti' quegli spazi, con particolare attenzione a specifici episodi legati all'utilizzo e alla rappresentazione da parte di adulti e bambini di luoghi e artefatti, riconosciuti nella loro intrinseca dimensione culturale e simbolica. All'interno della presentazione delle tre comunità, infatti, abbiamo già visto come

³¹⁰ S.v. par. 1.1.3.3 e 1.1.4, *supra*.

³¹¹ Tali dimensioni sono state analizzate a partire rispettivamente da tre corpus di dati: dalle interviste narrative agli operatori e ai coordinatori, dalle osservazioni etnografiche dell'organizzazione della vita quotidiana, dalle video-riprese delle interazioni discorsive a cena (Cfr. par. 3.3, *supra*.)

a specifici spazi corrispondano investimenti simbolici ed emotivi legati alla dimensione della vita in comunità (Cfr. Estratto 4.1).

In primo luogo, occorre riprendere i criteri regolamentativi nazionali (Decreto del Ministro per la Solidarietà Sociale del 21 maggio 2001, n. 308, art.5) che stabiliscono per la strutturazione delle comunità alcuni punti fermi³¹²:

- a) dev'essere facilmente raggiungibile con i mezzi pubblici;
- b) devono essere presenti spazi di socializzazione distinti dalle camere.

Se i criteri minimi nazionali sono decisamente ridotti, sono molto più ampie le indicazioni delle principali agenzie che hanno a che fare con le comunità per minori (CNCM, CNCA, ecc.). Esse, infatti, indicano alcuni criteri che sono consigliati per un buon funzionamento delle comunità e che si basano su criteri che alcune realtà regionali hanno stabilito normativamente. Tali indicazioni consistono in:

- a) spazi distinti per *équipe* educativa, comunità, ragazzi;
- b) presenza di un locale adeguato come cucina;
- c) camere dei ragazzi che possono ospitare al massimo tre ragazzi;
- d) presenza di un locale comune accessibile a tutti;
- e) presenza di almeno due bagni (di cui uno accessibile ai disabili);
- f) mancanza di barriere architettoniche.

L'orientamento è chiaramente anti-istituzionale, in una logica di creazione di una 'casa' nella quale possano essere coniugate esigenze di *privacy* con la possibilità di partecipare ad una vita comune che veda i minori protagonisti (ad esempio, in cucina).

Nella ricostruzione delle comunità della ricerca abbiamo già notato come le tre strutture si differenzino notevolmente per quel che riguarda la strutturazione degli spazi, la cura delle camere e della disposizione di ambienti comuni. Tutte, però, mostrano di soddisfare i criteri minimi: essere raggiungibili con i mezzi e possedere spazi distinti per la socializzazione.

Addentrando, invece, nelle disposizioni strutturali 'consigliate' alle comunità, le differenze iniziano a svelarsi. La presenza di spazi distinti per *équipe*, comunità e ragazzi, infatti, è ben soddisfatta dalla Comunità Famiglia (che ha spazi distinti, addirittura per la coppia residente, oltre che per comunità, ragazzi ed *équipe*) e dalla Comunità Staff (che vanta un ufficio per educatori in una struttura adiacente e spazi distinti all'interno della casa), mentre il caso è differente per ciò che riguarda la Comunità Religiose. In questo caso, infatti, lo spazio è distinto in ambienti comunitari (sala da pranzo, sala dei giochi, cucina) e ambienti privati (stanza della religiosa e stanza dei ragazzi), mentre non compare uno spazio privato per l'*équipe* educativa. Le riunioni mensili, infatti, vengono svolte nella sala da pranzo, mentre per le comunicazioni informali, le educatrici spesso utilizzano impropriamente la cucina come spazio per discutere e confrontarsi (Cfr. Estratto 5.1).

ESTRATTO 5.1: LA CUCINA COME STANZA D'ÉQUIPE – COMUNITÀ RELIGIOSE [NOTE DI CAMPO, 11/03/2008]

Già dalle prime osservazioni, mi accorgo che la pausa-caffè, verso le tre e mezza/quattro del pomeriggio, rappresenta il tipico momento di incontro fra l'educatrice, la suora e la psicologa. Infatti, quando la psicologa scende³¹³ a riportare qualche bambino dopo aver svolto un'ora di psicoterapia, di solito verso

³¹² S.v. par. 1.1.4, *supra*.

³¹³ L'attività di psicoterapia viene, infatti, svolta nei locali della comunità 'gemella' al piano superiore dove la psicologa ha una stanza che utilizza come studio. Riceve ogni bambino almeno una volta a settimana per un'ora circa e svolge attività terapeutiche ed espressive.

le tre e mezza, Suor Paola prepara il caffè. Una volta pronto, le tre donne si riuniscono nel piccolo cucinino e chiacchierano. Mi rendo conto, però, che solitamente discutono di casi di bambini ospitati e che quel momento rappresenta, di fatto, una pratica ricorrente e stabile delle loro interazioni. Spesso la psicologa riporta ciò che ha rilevato nelle sedute con i bambini ("oggi è stato calmo") e ne discutono apertamente. I bambini, infatti, solitamente impegnati a fare i compiti (e i piccoli a dormire) sono nelle altre stanze. Ciò non toglie che qualche bambino ogni tanto interrompa tale scenario perché curioso o perché passa vicino alla stanza che si affaccia sul corridoio.

La mancanza di un luogo privato per l'*équipe* fa sì che, come conseguenza, la cucina – peraltro inutilizzata³¹⁴ – venga occupata dalle educatrici, che si trovano a discutere su specifici episodi che riguardano i minori (che sono in quel momento impegnati in altre attività) (Cfr. Estratto 5.1). Il *setting* è, quindi, oltre che informale, anche decisamente non protetto, perché esposto sul corridoio, luogo di passaggio facilmente raggiungibile dai ragazzi.

In ogni caso, il fatto che non sia presente un ambiente per le educatrici indica la carenza di *privacy* a cui sono 'costrette' tali figure. Tale dimensione, rilevata anche in precedente indagini in altre comunità per minori (Saglietti, 2006), rappresenta la carenza dell'investimento nella protezione del lavoro degli operatori, delle loro necessità, anche relazionali (i.e. bisogno di fare qualche telefonata privata, ecc.), e dei discorsi 'sensibili'. La suora, infatti, per rispondere a tale mancanza, ricorre ad altri espedienti per tutelare le proprie comunicazioni sensibili (Cfr. Estratto 5.2).

ESTRATTO 5.2: L'UNICO POSTO DAVVERO PRIVATO – COMUNITÀ RELIGIOSE [NOTE DI CAMPO, 12/03/2008]

Verso le diciotto, il cellulare di Suor Paola squilla mentre sta facendo alcuni esercizi di lettura con Federico. La suora si alza immediatamente, attraversa il corridoio, si dirige verso la sua stanza (che ha sempre la porta aperta) e va nel suo bagno personale a prendere la chiamata. Sento, infatti, che solo allora dice: Pronto?

La mancanza di *privacy* nella Comunità Religiose fa sì che Suor Paola sia 'costretta' a rispondere a chiamate particolarmente sensibili nel suo bagno personale, dove sa che nessuno può venire a disturbarla (Cfr. Estratto 5.2). Altrimenti, infatti, ogni stanza è accessibile da tutti. La porta della sua stanza si chiude raramente e solo in casi specifici (Cfr. Estratto 5.3).

ESTRATTO 5.3: UNA RIUNIONE LAMPO – COMUNITÀ RELIGIOSE [NOTE DI CAMPO, 18/03/2008]

Durante una cena in comunità, verso la fine, Suor Silvana scende direttamente nella sala da pranzo. Le due comunità sono, infatti, collegate attraverso un ascensore che dà sul corridoio. Chiede a Suor Paola se possono parlare un attimo e si chiudono a discutere per qualche minuto nella stanza di Suor Paola.

³¹⁴ Non si preparano, infatti, i pasti all'interno di questa cucina, perché questi arrivano dalla mensa del convento. S.v. par. 4.4 e seg., *supra*.



Foto 18: campanello delle due comunità 'gemelle' delle religiose. [Fotografia del 12/05/2008]

L'estratto 5.3 fa emergere due questioni: l'utilizzo della stanza di Suor Paola come luogo deputato per discussioni sensibili e la stretta contiguità fra le due comunità 'gemelle'.

La prima questione rimarca ulteriormente la mancanza di uno spazio per l'*équipe* che sia di riflessione, individuale e collettiva, e che rappresenti un investimento nella formazione e un *setting* neutro per rielaborare contenuti specifici della professione. La scelta di 'arrangiarsi' in spazi normalmente dedicati ad altre attività, come la cucina e la stanza da letto, denota allora una mancanza di attenzione verso tale necessità, anche in vista della permeabilità di tali spazi da parte dei ragazzi.

Infine, la mancanza di una stanza per l'*équipe* sembra essere coerente con la poca dimestichezza della Comunità Religiose con criteri ed esigenze organizzative, riconosciute dalla stessa *manager*, Suor Silvana (Cfr. Estratto 4.47).

La seconda questione emersa dall'Estratto 5.3 rimanda, invece, a ciò che in letteratura va sotto il nome di 'condominio di comunità' (Ricci & Spataro, 2006) o 'lifting istituzionale' (Macario, 2008), fenomeno legato alla divisione di vecchi istituti per minori in diversi appartamenti. Le due comunità, infatti, non solo sono ubicate su due appartamenti contigui – uno al primo piano e uno al secondo (Cfr. Foto 18) – ma sono unite nei ritmi e nelle pratiche di vita, così come nelle comunicazioni, che avvengono in maniera istantanea da piano a piano, attraverso l'uso dell'ascensore (Cfr. Estratto 5.3).

Tra le altre pratiche che segnalano la contiguità spazio-temporale delle comunità 'gemelle' le più rilevanti sono: il fatto che i pasti siano serviti in successione (provenendo infatti dalla stessa mensa), il fatto che i principali eventi/feste siano svolte insieme, la pratica di recarsi a scuola con lo stesso pullmino, la frequenza dei bambini alle stesse attività extra-curricolari, ecc.

Una delle dimensioni che accumuna le due comunità è, inoltre, la presenza di una mensa (situata al piano terra) che serve entrambe le strutture. Tale pratica, che cozza con le indicazioni regolamentative, è poi particolarmente importante dal punto di vista della partecipazione dei ragazzi ad un 'fare famiglia' più globale.

Nella cucina, infatti, i ragazzi possono sperimentarsi in diverse attività che li aiutano a costruire una realtà quotidiana situata (i.e. lavare i piatti, cucinare, sperimentare nuove ricette, ecc.) anche dal punto di vista delle pratiche linguistiche e di sviluppo socio-culturale. Come, infatti, hanno rilevato diversi studiosi (Ochs *et al.*, 1996; Pontecorvo & Arcidiacono, 2007) la manipolazione del cibo (e non solamente il suo consumo) da parte dei bambini è un'attività sociale di costruzione perché richiede la presenza di artefatti di mediazione, ideali o materiali, che sono espressioni tipiche dell'appartenenza socio-culturale (Mantovani, 2003a). La scelta di non preparare i cibi in cucina di fatto taglia fuori i bambini da questo tipo di socializzazione, sulla quale non hanno possibilità di intervenire.

Inoltre, il cibo non può essere negoziato in alcun modo né nella fase di preparazione né dopo (Cfr. Estratto 3.23), di fatto creando un orizzonte immodificabile per i bambini. Al contrario, nelle altre comunità la cucina rappresenta un luogo dove i ragazzi (più grandi d'età) possono sperimentarsi nell'aiutare gli adulti ed esprimere preferenze e consigli culinari.

La pratica di consumo di un pasto 'prodotto' da altri si ripercuote nelle scelte lessicali di denominazione degli spazi, che hanno specifiche eco istituzionali (Cfr. Estratto 5.4).

ESTRATTO 5.4: OGNI STANZA UN NOME – COMUNITÀ RELIGIOSE [NOTE DI CAMPO, 11/03/2008]

Mentre l'ora della cena si avvicina, sento Suor Paola dire a Matteo: "Vai un po' a preparare il

tavolo in refettorio, per favore?”. Si riferisce alla sala da pranzo, utilizzata fino a quel momento per svolgere i compiti. La stanza accanto, invece, viene chiamata ‘stanza dei giochi’ perché sono contenuti i giochi dei bambini più piccoli. Dall’altra parte, la ‘stanza delle cartelle’ serve per posare cartelle e cappotti dopo la scuola.

L’estratto 5.4 porta in primo piano la considerazione dei termini specifici adottati nella Comunità Religiose dove, come nelle istituzioni totali³¹⁵, i luoghi prendono il nome dall’attività che vi si svolge, in tipica continuazione con gli ‘ambienti di comportamento’ delle istituzioni totali. Nella ‘stanza dei giochi’, infatti, sono presenti i giochi dei bambini e l’attività principale è quella ludica, mentre nella ‘stanza delle cartelle’ si posano le cartelle dopo l’arrivo da scuola e, infine, nel ‘refettorio’ si consumano i pasti. Così come nelle istituzioni totali, infatti, i luoghi non possono essere svincolati dalle attività che vi si svolgono, depotenziando altamente il loro utilizzo e la possibilità creativa di uso da parte dei bambini.

In conclusione, abbiamo notato che le tre comunità dal punto di vista di presenza dei criteri minimi nazionali sono tutte a norma. Dal punto di vista, invece, della presenza di indicatori ritenuti utili per la messa in atto di un buon servizio di comunità, abbiamo notato quanto la Comunità Religiose mostri specifici punti di ‘pericolosa’ continuità con le pratiche istituzionali che fanno parte del suo passato, sia da un punto di vista strettamente regolamentativo che per quel che concerne le attività della vita quotidiana (e i suoi riferimenti anche linguistici e lessicali).

5.3 Tempi: dalla parte del bambino o dell’organizzazione?

Le indicazioni sui criteri minimi nazionali (Decreto del Ministro per la Solidarietà Sociale del 21 maggio 2001, n. 308, art.5) includono i tempi di vita nelle considerazioni organizzative indispensabili per l’accreditamento della struttura. Tale attenzione si basa, infatti, sulla considerazione che l’imposizione di orari e attività (tipiche degli istituti per minori)³¹⁶ dovesse essere superata, per fornire un intervento realmente sociale e non stigmatizzante per il minore. La normativa prevede, infatti, che «le attività debbano essere organizzate nel rispetto dei normali ritmi di vita: al fine di evitare un’esperienza alienante per il minore, anche la dimensione temporale quotidiana diventa importante in un’ottica evolutiva e in una rinnovata attenzione alle attività del servizio offerto» (*Ibidem*).

Analizziamo in maniera schematica come si presenta l’evolversi della giornata nelle tre comunità osservate (Cfr. Tabella 21).

	Comunità Staff	Comunità Famiglia	Comunità Religiose
Sveglia	Dalle 6,30 fino alle 7,10 a seconda degli orari scolastici	Dalle 6,30 fino alle 7,00 a seconda degli orari scolastici	Alle 6,45 per tutti
Compiti	Dalle 15 alle 17,30	Dalle 15,30-16 (flessibile) in poi, a seconda anche delle altre attività dei	Dalle 14 alle 17: si continua finché non sono terminati

³¹⁵ S.v. par. 1.1.5.1, *supra*.

³¹⁶ S.v. par. 1.1.5 e seg., *supra*.

		ragazzi	
Pomeriggio	Dalle 17,30: gioco libero (playstation con turni), attività sportive, docce	Gioco libero e docce	Esercizi di logopedia (per alcuni), gioco, docce e compito della lettura
Cena	Alle 20	Alle 20	Alle 19,20
Addormentamento	Alle 22,30 (dipende dai programmi tv)	Verso le 22,30/23 a seconda del programma tv che si sta vedendo o dell'attività di gioco che si sta svolgendo	Alle 20,30 per i piccoli (Federico e Danilo), alle 21,30 per tutti gli altri

Tabella 21: schema delle principali fasi temporali delle tre comunità. Fonte: osservazioni etnografiche.

I risultati mostrati si rifanno ai dati preliminari provenienti dallo studio etnografico di sfondo e si concentrano in particolare sull'organizzazione della vita quotidiana (Cfr. Tabella 21). Analizzandoli nello specifico, cogliamo alcune differenze interessanti.

- 1) La sveglia ha un orario variabile a seconda dell'orario scolastico del ragazzo nelle Comunità Staff e Famiglia, mentre nella Comunità Religiose è previsto un orario fisso per tutti, indipendentemente dall'orario di ingresso a scuola. In questo contesto, il momento della sveglia è anche l'occasione per comprendere come le pratiche religiose di recita delle preghiere siano parte fondamentale della scansione dei tempi di vita della casa (Cfr. Estratto 5.5).

ESTRATTO 5.5: SVEGLIA!! – COMUNITÀ RELIGIOSE [NOTE DI CAMPO, 18/03/2008]

Alle 6:40, Suor Paola urla "Sveglia!" nel corridoio e accende lo stereo a tutto volume. I ragazzi, dalle camere, iniziano ad alzare le tapparelle delle stanze (in quella dei ragazzi le alza Manuele, dalle ragazze ci pensa Silvia). Quando sono tutti alzati, si mettono in piedi davanti al letto e recitano la preghiera della mattina, ognuno di fronte al suo letto. I piccoli, invece, sono aiutati dalla suora ad alzarsi. Da quel momento, c'è un via vai di ragazzi che entrano ed escono dalle camere, coordinati da Suor Paola che aiuta i piccoli a vestirsi e nel frattempo cerca di risolvere i problemi degli altri ragazzi (Silvia e Martina, infatti, stanno litigando). Quando hanno finito di vestirsi i ragazzi si dirigono uno dopo l'altro nella stanza delle cartelle a mettersi le scarpe. Alle 7:15 dall'ascensore esce Suor Chiara (religiosa collaboratrice) con il carrello della colazione, che porta nel refettorio. Solo allora, sono le 7:20, Suor Paola chiama i bambini per la colazione (prima di sedersi e dopo aver mangiato si fa la preghiera). Alle 7:45 la suora e i bambini si riuniscono davanti alla statua della Madonna nel corridoio e recitano le preghiere della mattina (due

preghiere più un canto più le intenzioni per la giornata), tutti vestiti e con le cartelle sulle spalle.

- 2) Il momento dei compiti ha un orario fisso nella Comunità Staff, mentre dipende dalle situazioni nella Comunità Famiglia e Religiose (in quest'ultima in particolare, l'attività di svolgimento dei compiti è particolarmente investita).
- 3) Il pomeriggio dopo i compiti si aprono scenari differenti nelle tre comunità. Nella Comunità Staff, i ragazzi dalle 17,30 in poi si possono dedicare ad altre attività (anche in maniera indipendente dalla conclusione dei doveri scolastici) e i ragazzi solitamente si dirigono verso il televisore per giocare alla *playstation* (essendo in tre, hanno turni da mezzora ciascuno fino alle 19). Nella Comunità Famiglia la gestione è, invece, più flessibile e movimentata: alcuni ragazzi escono (quelli più grandi d'età), altri giocano in casa, altri ancora sono accompagnati dagli adulti nelle loro attività extra-curricolari (in particolare, sport e attività ricreative). Nella Comunità Religiose, invece, le attività sono fisse anche se differenziate a seconda dei bambini e non mancano episodi 'rivelatori' delle costruzioni della religiosa (Cfr. Estratto 5.6);

ESTRATTO 5.6: GLI ESERCIZI E IL MOMENTO DI LETTURA – COMUNITÀ RELIGIOSE [NOTE DI CAMPO, 11/03/2008]

Dopo la merenda, quando tutti gli altri bambini sono impegnati nei compiti, Suor Patrizia chiama Federico nella stanza dei giochi: "vieni, facciamo gli esercizi di lettura!" dice al bambino. Chiama con sé anche Paola. Al primo sottopone una serie di esercizi di logopedia (dà da ripetere al bambino diverse parole che prima pronuncia lei correttamente), mentre alla seconda chiede di fare esercizi di manipolazione di oggetti piccoli nelle mani. La sua attività di riabilitazione con i ragazzi va avanti per più di mezzora. Di fronte ad una difficoltà, Suor Paola chiede a Federico: "Ma lo stai facendo per me o per te?". Il bambino risponde limpidamente: "Per te!" (come potrebbe essere altrimenti? mi chiedo) e la suora lo incalza dicendo: "No, non per me. Io so già parlare, tu no".

La scena, oltre che fornire una panoramica delle attività differenziate e riabilitative a cui sono sottoposti nel pomeriggio Federico e Paola, apre ad alcune considerazioni che hanno a che fare con l'intervento educativo (Cfr. Estratto 5.5). Siamo, infatti, di fronte ad attività riabilitative precise, di taglio ortopedico (Cfr. Carli & Panizza, 2000), dove un 'bambino rotto' viene 'riparato' attraverso specifici esercizi di fronte ad altre persone. Quale teoria implicita è rivelata nella scelta di tali attività e comportamenti? Qual è l'esito atteso dell'intervento della comunità? Aggiustare un bambino affinché venga accolto da una nuova famiglia? Tali questioni ci pongono di fronte, infatti, a precise teorie implicite nell'azione educativa che verranno ulteriormente approfondite nel corso del capitolo.

- 4) La cena – su cui ci concentreremo nel capitolo successivo – ha un orario pressoché fisso nelle tre strutture.
- 5) L'addormentamento ha orari fissi nelle Comunità Religiose e Staff (anche se in quest'ultima ci sono margini di negoziazione collettiva, Cfr. Estratto 5.7), mentre dipende dalle attività in corso nella Comunità Famiglia (Cfr. Estratto 5.8).

**ESTRATTO 5.7: MEGLIO TARDI CHE MAI (?) –
COMUNITÀ STAFF [NOTE DI CAMPO, 13/12/2007]**

L'educatrice di turno stasera è Miriam che, insieme al volontario Andrea, gestisce il dopo-cena dei ragazzi. Le due ragazze sono in camera, mentre i tre maschi sono di fronte alla televisione che guardano un episodio di una famosa serie televisiva (Aldo è stato precedentemente impegnato con il volontario in una partita a carte). Alle 22:20 il volontario lascia la casa salutandoli tutti e chiude il cancello dietro di sé. Alle 22:25, l'educatrice entra nella camera delle ragazze, saluta e spegne la lampada principale, accendendo l'abat-jour del comodino vicino ai loro letti. Alle 22:30, Aldo saluta e si sposta al piano di sopra, dal quale dieci minuti dopo chiede l'intervento dell'educatrice (che sale a verificare). Nel frattempo, i due ragazzi rimasti sono di fronte alla tv. Claudio dice all'educatrice che quella mattina a scuola si sono svolte le udienze degli insegnanti. Miriam risponde, in tono ironico, che è molto utile saperlo in quel momento. Alle 22:50, alla fine dell'episodio, i ragazzi autonomamente si alzano per andare a dormire. L'educatrice pulisce il pavimento della cucina e va al piano superiore (dove c'è la sua stanza) a dormire.

L'episodio riporta in primo piano da una parte la grande autonomia dei ragazzi nella fase successiva alla cena e dall'altra i margini di flessibilità che vengono lasciati dall'educatrice, che coordina più che impone orari e attività da svolgere (Cfr. Estratto 5.7). In complesso, la gestione rivela il momento della fine della serata come fluido, dove ogni ragazzo ha la possibilità di decidere quando andare a dormire e in quale attività impegnarsi. Inoltre, tale momento può essere anche l'occasione per i ragazzi di esprimersi: per esempio, nel caso di Claudio, di confessare che la mattina precedente c'erano le udienze degli insegnanti a scuola (Cfr. Estratto 5.7).

La fase del dopo-cena e dell'addormentamento è, invece, più movimentata in Comunità Famiglia, dove sono presenti un maggior numero di adulti (tre educatori, un volontario e la coppia residente) e i ragazzi sono impegnati in diverse attività. Il ritmo dell'episodio documenta una vivacità rilevante, che contraddistingue questo contesto, dove la flessibilità emerge come costante dell'organizzazione della casa e degli orari (Cfr. Estratto 5.8).

**ESTRATTO 5.8: UNA SERA A CASA LORO – COMUNITÀ
FAMIGLIA [NOTE DI CAMPO, 14/12/2007]**

Stasera in tv c'è una partita di Champions League: nella sala comune della casa-famiglia, adulti (l'educatore Filippo, il volontario Luca e l'educatrice Federica) e ragazzi (Tommaso, Ivo e Silvano) sono incollati al televisore. Le ragazze sono principalmente in camera loro, a telefonare (Marta) e a finire gli ultimi compiti (Nadia). Mamma, papà e la figlia sono, invece, nella cucina e nel loro salone a leggere e guardare un altro programma alla tv. La scena si muove quando Tommaso e Silvano iniziano a giocare a pallone in salone e vengono spediti in punizione in camera loro, al piano di sopra (nel frattempo, il volontario e l'altra educatrice se ne sono andati).

L'educatore Patrizio (che si occupa dell'addormentamento e del risveglio durante la settimana) entra in casa alle 21:55 e chiede di Silvano. Lo raggiunge in camera, chiacchierano e tornano al piano di sotto. Nel frattempo, Nadia è andata a dormire (è entrato l'educatore Filippo a darle la buonanotte) mentre la sua compagna di stanza, Marta, è uscita per chiedere alcuni fogli che le servono per il giorno successivo. Tommaso si ricorda improvvisamente che deve far firmare un'autorizzazione per la scuola, che gli educatori firmano. Sono le 22:05. Alle 22:15 la mamma Chiara con la figlia salutano tutti perché vanno a dormire e dopo cinque minuti fa lo stesso il marito Francesco (che non si dirige a letto ma rimane nel salone a guardare la tv). Alle 22:15 Silvano si mette a farsi la doccia, mentre gli educatori Filippo e Paolo hanno difficoltà a far addormentare Tommaso, particolarmente agitato. Dopo una serie di peripezie, solo alle 22:45 tutti i ragazzi sono a letto (ma Tommaso è ancora sveglio e agitato). L'educatore Patrizio scende nella cucina, dove incontra la mamma Chiara che è venuta a parlare con i due educatori.

Gli estratti delle note di campo e le riflessioni emerse rappresentano un primo tentativo di mettere in relazione il ritmo della vita quotidiana in comunità con l'analisi organizzativa dei tre contesti. Ad una prima analisi, emergono alcune differenze che possono essere situate lungo un *continuum* che va dalla rigidità/fissità delle pratiche e degli orari ad una maggiore flessibilità.

Tale dimensione ha decisamente a che fare con le teorie implicite organizzative sulla gestione del tempo (è un tempo funzionale ai bambini o all'organizzazione?), sul progetto educativo del minore (è un tempo che va occupato con espliciti interventi educativi 'forti' o un tempo negoziato e condiviso?) e, infine, sul minore stesso (siamo di fronte ad un piccolo adulto da educare oppure da una persona che può decidere in autonomia in coordinamento con altri i propri orari?). La complessità di questa analisi non ci fornisce un quadro definitivo delle diverse esigenze interattive legate alla gestione del tempo, ma ci permette di compiere alcune osservazioni.

La rigidità dell'imposizione dei tempi ha, infatti, a che fare con le pratiche delle istituzioni totali, che siano ricoveri psichiatrici (come quelli di Goffman) o nosocomi (come quelli di Zerubavel, 1981). In entrambi i casi, infatti, si tratta di un tempo 'imposto' sia nella scansione di attività e di possibilità interattive per le persone sia nella concettualizzazione stessa dei limiti temporali delle proprie funzioni o attività.

Il tempo 'istituzionale' che diventa anche un aspetto preponderante del disorientamento cognitivo tipico della deprivazione da istituzionalizzazione³¹⁷ (Emiliani, 2004) può ancora essere scorto nelle pratiche fisse, rigide, incapaci di essere modificate, presenti soprattutto nella Comunità Religiose. In questo contesto, poi, tali momenti vengono scanditi anche da pratiche religiose routinarie 'inevitabili' e 'imposte' ai bambini, a cui sono esenti solamente i più piccoli, costantemente accuditi dalla religiosa (Cfr. Estratto 5.5). In linea generale si può ritrovare quello che Carugati et al. (1973) chiamano 'quotidiano non quotidiano', ovvero una ripresentazione delle stesse attività ogni giorno.

³¹⁷ S.v. par. 1.1.5.2, *supra*.

In secondo luogo, occorre chiedersi quali teorie del bambino in difficoltà ci siano dietro l'operare delle comunità e quanto queste teorie possano considerarsi funzionali alla qualità del servizio, anche in termini di strutturazione temporale della vita quotidiana.

5.4 Presenza degli adulti e pratiche comunicative

La questione della stabilità delle figure educative in comunità per minori è abbondantemente presa in considerazione nella letteratura, soprattutto da quella di tipo organizzativo³¹⁸. Gli studi approfondiscono tale questione indagando le motivazioni individuali degli operatori, lo stress lavorativo, la soddisfazione, ecc. senza legarle ad un'analisi contestuale più allargata.

In questo contributo, la questione che consideriamo fondamentale è un'altra: come possiamo assicurare una stabilità interattiva delle comunità per minori in presenza di un *turnover* elevato delle figure adulte? Il problema è, quindi, posto in termini evolutivi: dal momento che i bambini hanno bisogno di figure comunicative stabili (anche se non necessariamente rappresentate dai genitori), come può una comunità assicurare un lavoro educativo efficace se al suo interno cambiano spesso gli adulti? L'ipotesi, quindi, con cui ci avviciniamo ai dati è quella che una maggiore stabilità delle figure di riferimento crei un orizzonte nel quale la relazione educativa è più sicura e permette la costruzione di *pattern* interattivi prevedibili e funzionali.

Le tre comunità per minori scelte, però, ci pongono una 'sfida': sono tutti contesti con adulti relativamente stabili. Gli educatori presenti nelle comunità sono, infatti, presenti da diverso tempo³¹⁹, segno che la creazione di un'*équipe* costante è un'operazione riuscita. Si tratta, allora, visto il fattore comune, di cercare di comprendere quali scenari interattivi costruiscono gli adulti in questi contesti.

Nella presente sezione analizzeremo le note di campo provenienti dalle osservazioni etnografiche insieme alle interazioni rilevate attraverso le video-riprese delle cene in comunità. Durante queste ultime, gli adulti sono ripartiti nella maniera seguente.

- 1) Nella Comunità Staff, alla cena del lunedì è presente l'educatrice Miriam, il martedì la volontaria Simonetta, l'educatrice Rachele insieme al collega Attilio e la sera del mercoledì, invece, cena con i ragazzi l'educatrice Carla insieme ad Attilio;
- 2) Nella Comunità Famiglia, gli adulti si avvicinano in maniera diversa: alla prima cena ci sono la mamma (Chiara) e il papà (Francesco), insieme all'educatrice Diletta e al volontario Marco, alla seconda cena sono sempre presenti i genitori insieme all'educatrice Manuela, mentre durante la terza cena c'è solamente l'educatore Filippo.
- 3) La Comunità Religiose è, invece, il contesto più stabile, con la presenza fissa della religiosa come unico adulto a cena.

La presenza degli adulti è, quindi, relativamente stabile nella Comunità Famiglia e Religiose, tranne rare eccezioni (cena del mercoledì della Comunità Famiglia). Il contesto, invece, che prevede sempre figure diverse a cena durante la settimana è quello della Comunità Staff che, appunto, è legato alla turnazione giornaliera degli operatori. Analizziamo, quindi, come variano le interazioni al variare degli educatori presenti in questo contesto e cerchiamo di approfondire le differenze riscontrabili a livello interattivo fra le pratiche di turnazione e quelle residenziali.

³¹⁸ S.v. par. 1.2.3, *supra*.

³¹⁹ S.v. Cap. 4., *supra*.

5.4.1 Stabilità *versus* turnazione

Alla prima cena della Comunità Staff (Cfr. Estratto 5.9), si parla di compagni di scuola, di musica e di danza, con Claudio e Aldo che animano principalmente i discorsi. L'educatrice è spesso periferica, entrando in scena solo poche volte: eppure mostra di seguire e sostenere le pratiche discorsive in corso (Cfr. Estratto 5.9).

ESTRATTO 5.9: IL FILM DI IERI TI È PIACIUTO? – COMUNITÀ STAFF [VIDEO-RIPRESE, 5/05/2008]

((A cena sono presenti l'educatrice Miriam, insieme a Claudio (15), Aldo (17), Ilaria (13) e Giada (12). La cena sta per terminare e i ragazzi mangiano il gelato))



- 45:12 1. (2) Claudio
2. Ed Miriam: ma il film de ieri: (.) t'è piaciuto?
3. (0.5) ((Claudio annuisce brevemente))
4. Ed Miriam: tu sei andato (.) no? ((*indicando Claudio*)) voi tre siete andati? ((*indicando Claudio, Ilaria e Giada*))
5. (0.5) ((*le ragazze annuiscono*))
6. Ilaria: m?
7. Aldo: °pure io so annato°.
8. Ed Miriam: [*t'è piaciuto*]? ((*guardando Claudio*))
9. Aldo: [so (annato) ↑io!
10. [((*Claudio annuisce*))
11. (3)
12. Aldo: so venuto pure io (.) Cla-? ((*voltandosi verso Claudio*))
13. (0.5)
14. Giada: ↑da:::? (0.5) dal ristorante³²⁰ te l'hai visto.
15. (3) ((*Aldo guarda Giada con un'espressione delusa mentre Claudio ride sommessamente*))
16. Ed Miriam: ma::? (.)prende () o [prende in giro gli altri:: (.) gli altri film?
17. Aldo: [°non capisci tu° ((*guardando Giada*))
18. Claudio: (proprio) bello (0.5) beh
19. Ed Manuela: tipo::: scream? (.)come se chiama quello li?
20. Claudio: no::? (0.5) [scary movie?
21. Aldo: [°scary movie°!
22. Claudio: scary movie prende [in giro quelli de (.) paura
23. Ed Miriam: [de

³²⁰ Il ragazzo, infatti, la domenica sera lavora come aiuto-cuoco in un ristorante della zona.

paura.

24. (0.5)

25. Ed Miriam: invece questo?=
 26. Claudio: =(invece) questo qua:::
 27. (0.5)

28. Ed Miriam: film:: (.) in generale?
 29. Claudio: si. (0.5) c'è (.)
 stepping,m::? [(0.5) bora:t?
 30. Aldo: [c'è anche
 (two)step?
 31. Claudio: m.
 32. Ed Miriam: °ah°
 33. (0.5)

34. Claudio: stepping prende in giro?
 35. Giada: m m? ((*annuendo*))
 36. Claudio: si.
 37. Aldo: che faceva?
 38. Claudio: no:::
 39. Giada: [(RIBELLATI?)
 40. Claudio: () questo qua
 allora je fa- (.) ((*assumendo un
 tono di voce profondo*)) mo ti faccio
 vedere io come si steppa?
 41. (0.5) ((*Aldo sorride*))
 42. Claudio: ah! iniziano a ballà?
 43. (1)

44. Claudio: ce sta:::?. (.) quell'altro de
 †colore (0.8)
 [je fa::?
 45. Aldo: [stepping è quello che c'ha
 il- il cd te::?
 46. Ed Miriam: ba:::?. (.)°quello del
 [poster°.
 47. Claudio: [che c'avevo io sul computer
 mò l'ho cancell[ato.

48. Giada³²¹: [na:::?.
 ((*scuotendo la carta del gelato che le era
 rimasta attaccata alla manica*)) ah! (.)
 m m.

49. Aldo: poi?
 50. Claudio: e:::?.(0.5)poi prende in giro
 bor[at
 51. Aldo: [no che dice de stepping.
 52. Claudio: ah:!
 53. (0.8)

54. Claudio: eh:::?. (.) sta:: (0.8)
 spetta.

55. (1)

56. Claudio: è tutto de ballo.
 57. (2)

58. Aldo: il ballo (come fai) te?
 59. Claudio: ma è spettacola[re::!
 60. [°è proprio°-
 61. Ed Miriam: †ma ballano ma:le:: lo[ro?
 62. Claudio: [el
negro? [(0.8) [balla tutto:::?
 ((*mima un movimento*))

³²¹ Il riquadro di colore più scuro serve per segnalare i turni appartenenti a conversazioni che si svolgono in contemporanea e che non riguardano l'analisi dell'estratto. Tale convenzione può risultare utile al lettore per orientarsi all'interno di complesse e intricate trascrizioni conversazionali.

63. Giada: [FANNO CERTI (PEZZI)!]
 64. Claudio: un po' stupido. (0.8)
 quell'altri? (0.8) o ma-
 troppo bello se mettono el
 cappello:? (1) i salti
 all'indietro::? (0.5) i salti
 (.) morta::li? (0.5) de tutto
 fanno
 65. Aldo: per vince- Clà?
 66. Claudio: no! (.)quell'altri::? (0.5) i
 negri vanno tutti de sotto.
46:35 67. (2) ((Aldo scoppia a ridere e Claudio con lui))

L'estratto 5.9 riporta la narrazione di Claudio sulla trama del film visto la sera precedente. Tale attività discorsiva è stimolata dall'educatrice (turno 16), dopo una serie di tentativi per ricevere una valutazione del film (turni 2, 4 e 8). L'adulto si pone, infatti, inizialmente come *introducer* passando poi al ruolo di destinataria designata degli interventi di Claudio, senza dare peso allo scherzo di Aldo (turni 7 e 9) che finge di essere andato anche a lui al cinema (evento che, infatti, non ha avuto luogo).

Colpisce il registro linguistico di Claudio, che è l'animatore della narrazione (turni 16, 19, 25 e 27): un misto di *slang* (*steppà*, turno 39, sta per 'steppare', *step up* in inglese, eseguire i passi di *hiphop*) e di espressioni e troncature tipiche del dialetto romanesco (*ballà*, turno 41; *je fà*, turno 43, *mò*, turno 45, ecc.). Il registro è peraltro parzialmente condiviso anche dall'educatrice che non mostra troncature ma scambi di i con e, tipiche della parlata romana (*il film de ieri*, turno 2; *come se chiama*, turno 19; *de paura*, turno 23). La presenza dell'adulto a cena sembra, quindi, dal punto di vista linguistico altamente integrata nel registro dei ragazzi; dal punto di vista interattivo, poi, l'adulto sollecita le attività discorsive, ottenendo la creazione di scenari narrativi e coinvolgendo i ragazzi che le rispondono in maniera positiva.

Un episodio della sera successiva è esemplificativo del 'ritmo' e della struttura di partecipazione presente a cena in presenza di figure volontarie (Cfr. Estratto 5.10).

ESTRATTO 5.10: LE DOMANDE DELLA VOLONTARIA – COMUNITÀ STAFF [VIDEO-RIPRESE, 6/05/2008]

((A cena ci sono l'educatrice Rachele, Ilaria (13), Claudio (15), Giada (12), Aldo (17) l'educatore Attilio e la volontaria Simona. Stanno mangiano il primo piatto, una pasta al pomodoro che è appena stato l'argomento di discussione fra la volontaria e Aldo))

- 04:35** 1. Ed Attilio: adesso sta lavorando (.) deve
 bruciare i grassi [(0.5) eh:?
 2. [((Aldo sorride))
 3. Volontaria: a! (.) lavori sempre lì, m::
 (.) in quella <pizzeria>?
 4. (1)
 5. Aldo: senti::::: ((sorridente))
 6. (2)
 7. Volontaria: che è? ((voltandosi verso Aldo))
 8. Aldo: ristorante pizzeria
 9. Volontaria: a. (.) come si chiama?
 10. Aldo: [(baffetto)
 11. Claudio: [ristora::nte?
 12. (1)
 13. Volontaria: um:: °baffetto°? mi sa che lo
 conosco! (.) ndo sta[::?
 14. Giada: [in
 centro ([)

15. Ed Rachele: [ristorante (.)
di lusso!
16. Volontaria: dove sta il ristorante di
lusso:?
17. Aldo: sta:::? (0.5) dopo il tunnel
dell' (agriffara) (0.5) (sta a
)
18. (0.8)
19. Volontaria: sen[ti:
20. Claudio: [ma perché sei annato là
aldì?
21. Aldo: °ne discutiamo dopo lo
stage.°
22. Volontaria: e che giorni ci lavori?
23. Claudio: pieno di ricordi, e:?
24. (1) ((Aldo fa un'espressione interrogativa))
25. Claudio: la cena::?
26. (1)
27. Aldo: a. (0.5) no no
28. Giada: MA IO (0.5) [ce so passata
due o tre volte là °e non
l'ho mai visto°.
29. Volontaria: [che cena?
30. (0.5)
31. Volontaria: che cena (.) clà?
32. Aldo: a! sta facendo pubblicità
((guardando la telecamera))
33. (3) ((tutti ridono))
- 05:17** 34. Volontaria: che cena clà?

L'episodio della seconda cena in Comunità Staff vede, infatti, presenti tre adulti a tavola: la volontaria, l'educatrice Rachele (turno lungo³²²) e l'educatore Attilio (turno di co-presenza) (Cfr. Estratto 5.10). Tutti concorrono a creare un ritmo più pressante, con una presenza ridotta di pause e più interlocutori.

E' soprattutto la volontaria che occupa una posizione di maggior rilievo come problematizzatrice; pone, infatti, molte domande, inserendosi rapidamente nelle pause degli interlocutori. La sua attività è, infatti, interrogativa: tutti gli interventi che compie sono domande ad eccezione del turno 19, dove sembra voler introdurre il suo turno successivo (turno 22) che è, ancora, interrogativo. La situazione più emblematica è la reiterazione della domanda sulla cena ad Aldo e Claudio (turni 29, 31 e 34).

L'aspetto interessante dell'estratto è, infatti, la partecipazione della volontaria, che occupa una posizione centrale, con gli altri due adulti che si comportano nei suoi confronti da 'buoni padroni di casa': le fanno domande, creano occasioni perché si possa raccontare, dirigendole la tipica attenzione, anche discorsiva, che ci si aspetta venga rivolta al proprio ospite (Cfr. Blum-Kulka, 1993). In questo modo, la sua partecipazione la fa risaltare come 'esterna' alla situazione quotidiana: trattata come ospite, pone molte domande, a segnalare il suo *status* di non coinvolgimento alle vicende della vita quotidiana della casa.

Gli adulti, dal canto loro, appaiono piuttosto come presenze periferiche che fanno da sfondo ad un'interazione che avviene principalmente fra i ragazzi (tra cui il protagonista in questo caso è Aldo) e la volontaria. Emerge, quindi, una loro presenza 'trasparente': gli educatori, infatti, si limitano a interventi valutativi di poco conto nell'economia generale della conversazione (turni 1 e 15).

³²² S.v. par. 4.2.2, *supra*.

Lo *status* ‘esterno’ della volontaria è, inoltre, dimostrato dal tipo di linguaggio utilizzato sia da lei che nei suoi confronti, povero di termini indessicali (tipici del codice ristretto) e di riferimenti comuni alle esperienze condivise. Se, infatti, educatori e ragazzi sono a conoscenza del fatto che Aldo lavora in un determinato ristorante, la volontaria non solo non ne è a conoscenza, ma il suo linguaggio va incontro a diversi ‘problemi’.

Dapprima, definisce il ristorante *pizzeria* (turno 3), incappando nella richiesta del ragazzo di specificarne direttamente la dicitura (*ristorante pizzeria*, turno 8), poi pone una serie di domande per comprendere come si chiami (turno 9) e in quale zona sia (turni 13 e 16). Dal punto di vista del codice linguistico, siamo, infatti, di fronte a esempi di codice elaborato (Bernstein, 1971) dove i termini non possono essere dati per scontati, ma necessitano di spiegazioni ed approfondimenti ulteriori. Tale pratica non è diffusa, ad esempio, nella Comunità Famiglia, dove alcuni termini precisi sono interpretati senza bisogno di ulteriori spiegazioni da parte dei membri (Cfr. Estratto 5.11).

ESTRATTO 5.11: IL BREVETTO – COMUNITÀ FAMIGLIA [VIDEO-RIPRESE, 19/05/2008]

((A tavola sono presenti Chiara, Francesco, l’educatrice Diletta, il volontario Marco, Silvano (16), Tommaso (12), Roberto (10), Ivo (10), Marta (12) e Nadia (10). La figlia, Daniela (4) è in piedi accanto alla tavola e sta giocando con Marta e il volontario))

- 41.12 1. Ed Diletta: oggi [aveva la prima lezione di biodanza [se allora ()= ((rivolta a Francesco))
2. Daniela: [ti ho detto una () a u!
3. Volont: [daniela! se fai [la brava ti:: ()
4. Silvano: [com’è andato il brevetto:?? ((guardando in aria con fare scherzoso))
5. Ed Diletta: =è andata:: (l’amica di mia madre) [()
6. Ivo: [roberto-
7. Tommaso: BE:NE:::
8. Ivo: [roberto-
9. Nadia: [io ho preso ((toccando la spalla di Silvano)) [PESCE VOLANTE LUI [CAVALLUCCIO MARINO:. ((indicando Tommaso))
10. Ivo: [roberto ha [preso ()
11. Tommaso: [↑ma te fai i cavoli tuoi:: te?

Siamo, infatti, in questo caso (Cfr. Estratto 5.11)³²³, di fronte ad un contesto discorsivo dove i termini *brevetto* (turno 4), *pesce volante* (turno 9) e *cavalluccio marino*³²⁴ (turno 9) non hanno bisogno di spiegazioni perché facenti parte di un’esperienza comune accessibile a tutti i membri della comunità.

³²³ L’episodio verrà ripreso e compiutamente analizzato nell’Estratto 6.14, *infra*.

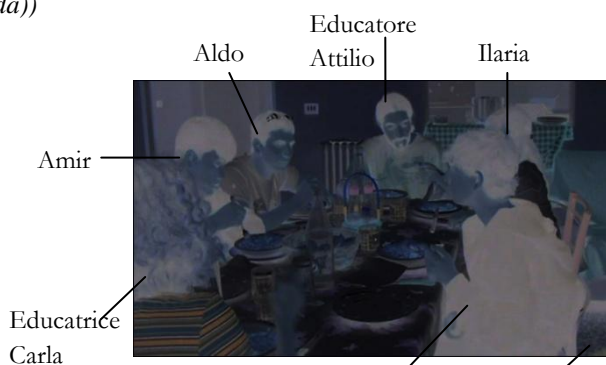
³²⁴ Si tratta degli appellativi dei diplomi (brevetti) di nuoto dei ragazzi della Comunità Famiglia che specificano le diverse abilità dei ragazzi.

Nel caso della volontaria della Comunità Staff, invece, ogni termine necessita di essere ripreso, spiegato e ancorato ad un'esperienza che, evidentemente, non è comune.

Ritornando alla Comunità Staff, la terza cena si specifica per un orientamento didattico-scolastico di creazione di un gioco a *quiz* su temi scolastici. Sarà la partecipazione dell'educatrice Carla a dare forza a tale attività e a svelarne gli aspetti didattici non solo per i ragazzi ma anche per l'altro educatore (Cfr. Estratto 5.12).

**ESTRATTO 5.12: LA DATA DELLA PRESA DELLA BASTIGLIA! -
COMUNITÀ STAFF [VIDEO-RIPRESE, 7/05/2008]**

((A cena sono presenti l'educatrice Carla e l'educatore Attilio, insieme a Claudio (15), Aldo (17), Ilaria (13), Giada (12) e Amir (17). Hanno appena finito di parlare dell'Illuminismo e Ilaria ha risposto correttamente con disappunto di Giada))



- 21:03**
1. Giada: °l'hai [studiato oggi all[ora.°
 2. Aldo: [claudio!
 3. Ilaria: [NO, (.) non l'ho studiato °oggi°.
 4. Aldo: [la da[ta:?
 5. Giada: [°ieri°
 6. Ilaria: [no.
 7. (0.8)
 8. Aldo: della[presa (.) >della bastiglia<?
 9. Giada [°l'altro ieri allora°
 10. (0.8)
 11. Claudio: beh (.) mò non esageriamo manco l'avrò studiata (me sa)
 12. (0.5) *((l'educatrice annuisce a Aldo che la guarda))*
 13. Aldo: °ecco°
 14. (0.5)
 15. Ed Carla: be (.) se l'ha detto lo sa.
 16. Aldo: certo che lo so.
 17. (0.5) *((l'educatrice Carla fa ok con la mano))*
 18. Claudio: sennò manco lo diceva (.) se stava zitto
 19. Aldo: vediamo:: se attilio:: (.) se attilio lo sa?
 20. (0.5)
 21. Ed Carla: m:!! *((ridendo))*
 22. (0.5)
 23. Aldo: qua vediamo e::?
 24. (0.5)

25. Ilaria: ha detto (tota) [se hai fatto pace con lei? ((*girandosi verso Giada*))
- 21:25 26. Ed Attilio: [aspe-
(.) difficile [questa
27. Aldo: [AAAA:::[(TU
RU TU RU) ((*sfregandosi le mani*))
28. Giada: [°no
non l'ho ()°
29. Ed Attilio: precisa la vuoi sapere?
30. Ed Carla: dai dai
31. Aldo: no vabbè ((*in tono ironico*))
32. Giada: je [rode el culo che:: ()
33. Ed Carla: [è facile (.) no! è una data [facile facile
34. Ilaria: [oggi l'hai ba[ciata?
35. Aldo: [dai
gliela dico a claudio così vediamo (.) se la sa
la sanno tu[tti.
36. Ed Carla: la sanno tu[tti.
37. Ilaria: [lei [e luna.
38. Ed Attilio: [e ma:::
[:::? io ho fatto solo ()
39. Giada: [a si?
40. ((*Aldo si alza e parla nell'orecchio a Claudio*))
41. Giada: no:: vabbè gli ho dato solo a luna e: jami[la.
42. ((*Ilaria scuote la testa*))
43. Ed Carla: è una questione [de () numerica!
44. Ilaria: [(de
tora) pure
45. Giada: DIECI! (.) MA A ME O:!! ((*batte il pugno sulla tavola*)) (.) DIECI EURO?
46. Ilaria: ME L'HA DETTO LEI?
47. Ed Carla: ([)
((*ridendo*))
48. Giada: [be: allora
t'ha detto na cazzata perché io non l'ho salutata (.) (quando me ne so- annata) dal finestr[ino ma no::?
49. Ed Carla: [comincia per uno
((*ridendo*))
50. Ed Attilio: uno me lo ricordo
51. Giada: cioè (.) ho salutato lei: ma non in guancia.

L'estratto 5.12 mostra l'inizio della costruzione di un gioco a *quiz* su temi di cultura generale, che si protrarrà per diversi minuti coinvolgendo tutti i partecipanti, tranne Giada (periferica, ha precedentemente detto di essere arrabbiata con Aldo) e Amir (un ragazzo afghano da poco entrato in comunità e che rimarrà zitto per l'intera durata della cena).

Nell'Estratto 5.12 ci sono tre principali conversazioni: la prima, fra Ilaria e Giada sulla ragione per cui Ilaria ha risposto adeguatamente ad una domanda precedente (turni 1, 3, 6 e 9), la seconda, quella del *quiz* che occupa la parte centrale dell'estratto (turni dal 2 al 50) e la terza, l'ulteriore conversazione fra Ilaria e Giada su una questione fra amiche³²⁵ (turni dal 25 al 51).

Nelle due conversazioni fra le ragazze, colpisce che i toni siano molto accesi sia per quel che riguarda i commenti ironici di Giada sulla preparazione di Ilaria (turni 1 e 9), che quando Giada si arrabbia e alza il tono della voce in maniera evidente (turno 45).

Senza entrare nel merito di questa vicenda, vediamo, però, che anche di fronte ai toni accesi della *querelle*, gli educatori non seguono le due ragazze, lasciandole alla loro conversazione e non cercando di coinvolgerle nell'attività più ampia del *quiz* sulla data della presa della Bastiglia. Tale attività discorsiva ha dalla sua parte un percorso interessante: nasce con alcuni interventi preparatori (turni 2 e 4) da parte di Aldo (turno 8) come una richiesta destinata a Claudio (come chiarisce il turno 2, essendo esplicitato il destinatario designato) e diventa il pretesto prima per discutere sulla conoscenza di Aldo stesso (turni 15, 16 e 19), poi per una conversazione privata fra i due ragazzi (turni 35 e 40) e, infine, per testare la conoscenza dell'educatore Attilio (dal turno 19).

Particolarmente rilevante è il posizionamento dell'educatrice Carla che sostiene la creazione dell'attività, valutandola inizialmente come segno della buona preparazione di Aldo – sia attraverso segnali non verbali (turni 12 e 17) che attraverso espliciti interventi sulla richiesta del ragazzo di mettere in piedi tale scenario (turno 15) – e poi come momento ludico, con il probabile obbiettivo di poter veicolare contenuti scolastici a cena. Quando Aldo, poi, propone di girare il quesito ad Attilio (turno 19), Carla non si oppone ma ride (turno 21) svelando lo scenario ludico-ironico messo in piedi – porre una domanda di cultura generale non ad un altro ragazzo ma all'educatore – che appoggia pienamente (turno 30).

Attilio accetta la costruzione del *quiz*, pur cercando di negoziare sull'interpretata difficoltà del quesito (turno 26) e sul formato di risposta (turno 29). Solo allora Carla viene in suo aiuto, non fornendogli indicazioni, quanto piuttosto valutando il tipo di risposta che gli è stata sollecitata (turni 33, 36 e 43). Sarà solo al turno 46 che l'educatrice cercherà di aiutare il suo collega, attraverso un suggerimento 'inutile' (dire che la data inizia per uno non aiuta per niente una persona che deve rispondere ad un *quiz* sulle date).

Il posizionamento di Carla, comunque, delinea un'alleanza discorsiva con Aldo: prima, valutando positivamente la buona conoscenza culturale del ragazzo (turni 12, 15 e 17) e poi, avvallando la sua proposta di girare il *quiz* al collega. Carla, infatti, sembra talmente coinvolta dall'alleanza con Aldo da 'dimenticarsi' di considerare che il primo destinatario della domanda, Claudio, non è a conoscenza della data della presa della Bastiglia. Tale mossa discorsiva sembra far propendere per una teoria implicita dell'educatrice da una parte sul *format* messo in piedi e, dall'altra, su Aldo. Una spiegazione può, infatti, essere che in quel momento per lei è talmente importante la gestione della scena in cui vengono veicolati contenuti didattici che tutto il resto può passare in secondo piano (sanzionare il linguaggio e il tono di Giada, valutare negativamente la scarsa preparazione di Claudio, mettere in difficoltà il collega, ecc.). La partecipazione dei due educatori è, quindi, diversa: entrambi lavorano per il mantenimento dell'attività discorsiva in corso (quella del *quiz*) ma attraverso posizionamenti discorsivi differenti.

Rispetto alle tre cene, però, emergono alcune questioni che vale la pena di porre come rilevanti:

³²⁵ Tale conversazione verrà successivamente analizzata attraverso l'estratto 6.12, *infra*.

- gli educatori sono solitamente presenti ma non protagonisti: sia che sollecitino domande (Cfr. Estratto 5.9), che si comportino da ‘buoni padroni di casa’ (Cfr. Estratto 5.10) o che pongano/subiscano alleanze discorsive finalizzate (Cfr. Estratto 5.12);
- la differenza fra la volontaria e gli educatori si evince proprio dalla posizione all’interno dello *stage* interattivo: mentre gli educatori prendono maggiormente spazio nella gestione della comunicazione strumentale, la volontaria stimola e mette in atto tutta una serie di risorse interattive (domande, interventi, sollecitazioni, interpretazioni, ecc., Cfr. Estratto 5.10) che creano una situazione vivace e movimentata;
- il linguaggio gergale (misto di parolacce, *slang* e romanesco, Cfr. Estratti 5.9 e 5.12) non è in alcun modo sanzionato dagli adulti, che non compiono valutazioni o riferimenti a proposito, segno di una pratica accettata o alla quale reagiscono con indifferenza;
- gli educatori fra di loro parlano raramente, segno di una comunicazione che ha come interlocutori principalmente i ragazzi; questo a scapito, per esempio, di valutazioni condivise degli eventi e delle situazioni interattive (Cfr. Estratto 5.12).

Un’altra questione legata alla presenza degli adulti emerge da una visione comparata delle tre cene in Comunità Staff, che riportiamo attraverso un estratto delle note di campo (Cfr. Estratto 5.13).

**ESTRATTO 5.13: ALDO E LA PUNTATA DEI SIMPSON -
COMUNITÀ STAFF [NOTE DI CAMPO SULLE VIDEO-
RIPRESE, 5-7/05/2008]**

Durante le tre cene in comunità, noto che Aldo ripete lo stesso argomento ai suoi diversi interlocutori. Racconta, infatti, prima all’educatrice Miriam (lunedì), poi alla volontaria (martedì), infine all’educatrice Carla (mercoledì) la puntata dei Simpson del lunedì che lo ha particolarmente colpito.

Dall’Estratto 5.13 emerge una questione fondamentale legata alla presenza di diverse figure che turnano durante la settimana: la ridondanza degli argomenti di cui si parla (la puntata dei *Simpson* del lunedì). Senza entrare nel dettaglio di come l’argomento viene ri-proposto ai diversi interlocutori, ci è utile, però, notare che tale ridondanza è intrinsecamente sollecitata dalle pratiche di turnazione che vedono avvicinarsi, durante la settimana, tutti e sei gli educatori più i volontari.

Attraverso, invece, un altro estratto siamo in grado di notare come la riproposizione delle regole della comunità debba essere riproposta ogni volta dall’educatore (Cfr. Estratto 5.14).

**ESTRATTO 5.14: COME NON L’AVESSIMO DETTO – COMUNITÀ
STAFF [VIDEO-RIPRESE, 14/05/2008]**

*((A tavola ci sono l’educatrice Miriam con Claudio, Aldo, Giada e Ilaria.
Claudio si è seduto da poco a tavola))*

- 16:52** 1. Claudio: *((versandosi dell’acqua nel bicchiere))* ma se me metto d’accordo con un amico mio.
2. (2.5)
3. Claudio: sabato.
4. (0.5)

5. Ed Miriam: uh
 6. (1)
 7. Claudio: a se:[ra
 8. Giada: [om: ((fa un gesto con le mani))
 9. (1.5)
 10. Claudio: posson- venì a dormì↑ qua?
 11. (0.8)
 12. Ed Miriam: °ho detto-che t'ho detto (a te)° bisogna chiede- (.) a rena[to
 13. Claudio: [AAHH: è vero (.) NO::: (.) oggi ce stava: (mo:)=
 14. Ed Miriam: =e be- c'è pure martedì.
 15. (3)
 16. Ed Miriam: °come non l'avessimo de:tto° (0.2) ma chi sarebbe?

Tale estratto, che sarà analizzato più compiutamente nel capitolo successivo³²⁶, è qui utilizzato per discutere su una regola che dev'essere ripetuta ogni volta ai ragazzi (Cfr. Estratto 5.14). Si tratta, infatti, della convenzione tale per cui per ospitare qualcuno di notte si debba prima chiedere al responsabile. Tale regola è ben nota a tutti le persone della comunità: eppure Claudio, con la sua richiesta (turni 1, 3, 7 e 10), mostra di non ricordarsela o comunque di metterla in qualche modo in discussione con l'educatrice. Risolutiva per l'interpretazione della sequenza è l'intervento dell'educatrice, al turno 16 (*come non l'avessimo detto*), che riporta il ragazzo al *corpus* regolativo, 'dimenticato' da parte di Claudio, che riguarda questo genere di richieste.

Ogni volta, infatti, bisogna costruire una storia: o la stessa che viene riproposta a più interlocutori (Cfr. Estratto 5.13) oppure una storia che deve essere ripetuta per essere compresa (Cfr. Estratto 5.14). Il senso che si evince è, al di là degli episodi specifici, che ogni volta si debba ripartire da capo con le negoziazioni di generi, attività, regole e narrazioni. Il senso di continuità, che pure è presente, è ogni volta messo in discussione e riproposto, data la mancanza di stabilità degli adulti.

In generale, però, l'interazione è valorizzata, forse proprio perché manca un 'senso storico' che lega l'episodio precedente a quello successivo, una cena all'altra. Queste sono, infatti, molto diverse fra di loro, a differenza delle cene nelle altre comunità³²⁷, decisamente stabili e ricorrenti nei loro *pattern* interattivi.

Un elemento che contribuisce a creare tale orizzonte storico ricorrente è certamente l'ancoraggio alle esperienze condivise che, nel caso della Comunità Staff, e soprattutto nel caso della presenza della volontaria, non può dirsi completo. Tale mancanza di condivisione e continuità impatta direttamente sul tipo di interazione discorsiva.

La presenza della volontaria, infatti, mette in risalto le caratteristiche della presenza degli adulti nella Comunità Staff, dove gli interlocutori cambiano ad ogni cena. Le pratiche comunicative appaiono, infatti, tipiche dell'interazione a 'schisma' (Egbert, 1997), dove i nuovi scambi interattivi sono dovuti al fatto che ci si 'ferma' più volte per spiegare i termini, i contesti e i riferimenti, che non sono chiari a tutti. Tale *pattern*, infatti, non è solamente presente nell'esperienza di ospitare a cena una persona non familiare (Cfr. Estratto 5.10), ma anche quando una regola viene 'dimenticata' e bisogna ricostruire il contesto di appartenenza (Cfr. Estratto 5.14).

³²⁶ S.v. Estratto 6.9, *infra*.

³²⁷ S.v. cap. 6, *infra*.

E', quindi, riscontrabile anche nella costruzione interattiva il fatto che la presenza di persone diverse a cena, sia non familiari (volontari) che educatori, costituisca di per sé un fattore che contribuisce a creare una mancanza di continuità, di un tempo comune al quale tutti i partecipanti possano ancorarsi per costruire un'esperienza condivisa. Siamo anche consci, d'altra parte, che non basta avere interlocutori stabili per costruire ambienti interattivi 'familiari' ma rimandiamo a futuri contributi l'indagine approfondita di tale dimensione, che pure sarà accennata nel corso del contributo.

5.5 La famiglia d'origine come interlocutore del processo di collocamento

Dall'analisi della letteratura sui rapporti fra famiglia d'origine e comunità per minori (Cfr. Palareti, 2003; Saglietti, 2008; Bastianoni & Taurino, 2009) abbiamo visto come tale rapporto sia di primaria importanza, sia per la possibilità della famiglia di poter mettere in atto meccanismi di cambiamento che per i risultati del collocamento del figlio in comunità (Cfr. Little *et al.*, 2005; Barth *et al.*, 2005) che risultano migliori laddove i rapporti sono buoni. I pochi studi che si sono dedicati ai rapporti con le famiglie d'origine si sono orientati verso alcuni *focus*: a) come parlano gli operatori ai e dei genitori e b) come i genitori parlano dell'intervento di comunità (Cfr. Saglietti & Zucchermaglio, 2010a).

In questa sezione analizzeremo, invece, come gli operatori parlano della famiglia d'origine, organizzano pratiche di relazione con tale interlocutore e predispongono il campo per l'interazione fra famiglia e figlio allontanato. Questi tre comportamenti sono intrinsecamente legate da quelle che vengono chiamate teorie implicite d'azione, ovvero sistemi di rappresentazione e di spiegazione che gli attori sociali utilizzano per rendere intelligibili le proprie pratiche situate. Tale riferimento lega, infatti, l'esplicitazione di modelli di interpretazione delle famiglie da parte degli operatori e riesce a svelarne le componenti attuative nella realizzazione pratica e discorsiva.

L'emersione e l'interpretazione delle diverse teorie implicite degli operatori non solo darà conto delle differenti impostazioni di pratiche nei confronti della famiglia d'origine, ma permetterà anche di ricostruire le modalità e le teorie di intervento con il minore in difficoltà.

5.5.1 Teorie implicite della famiglia d'origine: la parola agli operatori

Nel tentativo di ricostruire quali sono le teorie implicite che guidano le azioni degli operatori nei confronti delle famiglie dei ragazzi ospitati, utilizzeremo alcuni estratti provenienti dalle interviste narrative ai coordinatori e agli educatori delle tre comunità. Attraverso questo strumento, infatti, si sono potuti sviluppare alcuni temi ricorrenti e analizzarli in maniera partecipata con il contributo degli attori sociali, ai quali è stata anche data la possibilità di riflettere sulle proprie pratiche lavorative.

Il tema dei rapporti con la famiglia d'origine è emerso come estremamente rilevante durante le interviste narrative senza bisogno che la ricercatrice lo sollecitasse come dimensione specifica d'analisi. Questo segnale indica come tale tema sia per gli operatori un punto centrale che essi legano agli obiettivi di lavoro delle comunità. Ad esempio, il coordinatore della Comunità Staff propone una traccia di lettura che enfatizza il legame tra rapporto degli operatori con la famiglia d'origine e il progetto educativo del ragazzo (Cfr. Estratto 5.15).

**ESTRATTO 5.15: NOI CON LA FAMIGLIA C'ENTRIAMO
[INTERVISTA NARRATIVA AL COORDINATORE,
12/05/2008]**

1. Coordinatore: noi stiamo ancora con l'idea
2. che della famiglia dovrebbe occuparsene qualcun altro
3. per sanare
4. poi alla fine ci stiamo rendendo conto sempre di più
5. che quelli che lavorano con la famiglia di più siamo noi
6. in modo non formale non strutturato
7. (...)
8. le comunità dovrebbero fare
9. noi abbiamo iniziato a farlo un ragionamento al nostro interno
10. e che forse dovremo iniziare un po'
11. a non distinguere più di tanto
12. io mi occupo del minore
13. tu della famiglia
- 14. ma in qualche modo noi con la famiglia c'entriamo
- 15. non possiamo farne a meno

La proposta del coordinatore è in evoluzione da una 'superata' concezione dei rapporti fra famiglia d'origine e comunità a una nuova, complessa, concezione del lavoro di rete, dove gli operatori lavorano direttamente con il contesto d'origine (Cfr. Estratto 5.15). Il modello che il coordinatore ritiene superato è, infatti, quello della separazione delle competenze fra servizio sociale e comunità, dove il primo svolge azione di supporto alla famiglia, mentre la seconda si focalizza sull'intervento con il ragazzo.

Tale visione, che il coordinatore imputa all'intero sistema di accoglienza (turno 1), viene smentita dall'azione quotidiana, che vede gli operatori più frequentemente a contatto con le famiglie rispetto agli operatori dei servizi sociali (*quelli che lavorano con la famiglia di più siamo noi*, turno 5). Tale considerazione porta ad un'evoluzione all'interno dei sistemi di rappresentazione della famiglia d'origine da parte del coordinatore: non più come oggetto d'intervento di cui devono occuparsi altri (turno 2), ma come rapporto dal quale le comunità per minori non possono svincolarsi (turno 14).

Il coordinatore, dunque, nel teorizzare un superamento dell'intervento dicotomico e scisso rivolto ai sistemi familiari in difficoltà (*io mi occupo del minore*, turno 12, *tu della famiglia*, turno 13), prospetta un intervento 'di rete' a partire da una diversa, e parzialmente sovrapposta, ripartizione delle competenze fra comunità e servizi sociali. Affermando, infatti, *noi con la famiglia c'entriamo* (turno 14), il coordinatore evoca un rapporto diretto, presente nelle pratiche quotidiane che si impone di per sé agli operatori come 'inevitabile' (*non possiamo farne a meno*, turno 15). In qualche maniera, non un rapporto 'cercato' e ritenuto fondamentale, ma un intervento che non può raggiungere alcun risultato senza la considerazione e il lavoro sulla famiglia d'origine.

La complessità della ripartizione di competenze con i servizi sociali emerge anche dalle parole del coordinatore della comunità con coppia residente (Cfr. Estratto 5.16).

ESTRATTO N. 5.16: NON POSSIAMO FARE MOLTO PER LORO IN MANCANZA DI QUALCHE ALTRA COSA FUORI DA QUA [INTERVISTA AI RESPONSABILI DELLA COMUNITÀ FAMIGLIA, 22/04/2008]

1. Coordinatore: credo che la-
2. (0.5)
3. che uno dei punti deboli credo che sia
4. che sti ragazzini vengono tolti da dove stanno
5. e messi in un posto che non può fare molto per loro
- 6. in mancanza di qualcuno che fa qualche altra cosa fuori da qua
7. perché em:: forse un punto debole nostro
- 8. è che non abbiamo la possibilità di intervenire anche sul resto sulla famiglia

Nell'elencare i punti deboli dell'intervento, il coordinatore parte da una considerazione generale applicabile al sistema di accoglienza dei minori fuori dalla famiglia (Cfr. Estratto 5.16). Secondo la sua esperienza, infatti, l'azione di cambiamento nei confronti del minore stesso – che costituisce il mandato sociale delle comunità – viene depotenziata proprio dalla mancanza di un intervento da parte dei servizi sociali (turno 6). Emerge una scissione forte fra la comunità (*dentro*) e i servizi sociali (*fuori*) (turno 6) e una mancanza di coordinazione fra questi due poli. A fronte, infatti, della latitanza dei servizi nel rapporto con la famiglia d'origine (turno 6), il lavoro stesso della comunità con il ragazzo è reso 'vano' (*in un posto che non può fare molto per loro*, turno 5) o, comunque, difficilmente realizzabile.

La famiglia d'origine è, quindi, intesa come una protagonista indiscussa del processo di intervento sul minore e come un soggetto che dev'essere preso in carico in maniera efficace e continuativa, soprattutto dai servizi e, in mancanza di questi, anche dalle comunità. Affermando, infatti, perché che *un punto debole nostro è che non abbiamo la possibilità di intervenire anche sul resto sulla famiglia* (turni 7-8), il coordinatore richiama la carenza del mandato sociale che non affida anche la gestione familiare alle comunità per minori. Questi soggetti, infatti, potrebbero diventare agenzie di svincolo importante per i processi di cambiamento non solo del ragazzo, ma di tutto il sistema familiare in cui è nato. La soluzione che il coordinatore sembra prospettare, infatti, è quella di una presa in carico della famiglia nella sua globalità, permettendo di passare da un servizio centrato sul minore, ad un intervento di natura sistemica, di cui iniziano ad esserci alcune sperimentazioni (Maurizio, 2007).

Dalle parole del responsabile emerge, quindi, una concezione della famiglia come co-protagonista dell'intervento e come interlocutrice 'necessaria' delle comunità. Tale visione, che si avvicina al modello che Fruggeri rinomina 'co-evolutivo' (Fruggeri, 1997), prende in considerazione il fatto che «qualunque intervento attuato da un servizio, anche se a favore di una singola persona, oltre a produrre effetti su di essa avrà implicazioni sui suoi legami significativi, assumendo così il significato di evento in grado di influenzare inevitabilmente il nucleo familiare nel suo complesso. Per evitare che la propria azione risulti inefficace, se non addirittura dannosa (...) l'operatore deve essere consapevole che non è nella relazione diadica con l'utente, bensì all'interno di un più ampio sistema di relazioni – di cui egli è parte costitutiva – che si costruisce il significato dell'intervento» (Bastianoni & Taurino, 2009: 50).

Tale visione concorda con il mandato sociale che la Comunità Famiglia propone di interpretare e mettere in atto nelle pratiche educative quotidiane, anche in termini di lavoro sugli obiettivi a medio e lungo termine (Cfr. Estratto 5.17).

ESTRATTO 5.17: L'OBBIETTIVO MAESTRO È IL RITORNO IN FAMIGLIA O L'AFFIDAMENTO – COMUNITÀ FAMIGLIA [INTERVISTA NARRATIVA ALL'ÉQUIPE EDUCATIVA, 6/05/2008]

1. Ed Filippo: noi facciamo i progetti
2. per raggiungere degli obiettivi, no?
3. (...)
- 4. l'obiettivo maestro è il ritorno in famiglia
5. o l'affidamento a un'altra famiglia

Nell'elencare gli obiettivi del lavoro della comunità nella quale lavora, l'educatore Filippo parla del rientro nella famiglia come uno dei due principali esiti attesi (Cfr. Estratto 5.17). Oltre che interlocutore, il sistema familiare diventa in questo senso anche cliente del processo di intervento educativo e di cura del minore. Il servizio della comunità, allora, non solo deve tenere in considerazione la voce della famiglia e integrarla nell'intervento, ma tenere presente che sarà, molto probabilmente, proprio questa il 'nuovo-vecchio' contesto di vita del minore dopo il passaggio in comunità.

La dialettica con la famiglia sembra, quindi, aperta, sia come sistema interdipendente e fortemente coinvolto nel processo di cura del figlio, sia come destinazione finale di un intervento 'riuscito' con il minore stesso.

Non per tutte le comunità tale rapporto è così concepito; in particolare la Comunità Religiose, infatti, propone un'altra lettura dell'esito del processo di intervento del minore (Estratto 5.18).

ESTRATTO 5.18: ESITI DEL PERCORSO – COMUNITÀ RELIGIOSE [INTERVISTA NARRATIVA ALL'ÉQUIPE EDUCATIVA, 31/05/2008]

1. Coordinatrice: i nostri ragazzi se a quattordici quindici anni vediamo
- 2. che non c'è una prospettiva di famiglia
3. che li possa supportare un minimo
4. che non ci sia una prospettiva di affido
5. chiaramente ci sono proprio comunità
6. che proprio hanno questa possibilità
7. di orientare sulla semiautonomia
8. e sull'autonomia cioè fa un percorso di inserimento sociale

Gli esiti del percorso del minore nella Comunità Religiose, infatti, secondo le parole della coordinatrice, sono sottoposti a diverse condizioni (Cfr. Estratto 5.18). La prima condizione

è l'età del ragazzo³²⁸. Una volta diventato adolescente (*a quattordici quindici anni*, turno 1), infatti, 'scatta' per lui la fine del progetto nella comunità stessa e si aprono per lui diverse possibilità. Queste sono a loro volta condizionate da un altro punto, che viene rinominato *prospettiva di famiglia* (turno 2) del ragazzo. Che cosa intende la responsabile con questa espressione? E perché diventa così fondamentale da costituire una condizione stessa per il percorso del ragazzo?

La famiglia a cui si riferisce la coordinatrice non sembra, infatti, tanto quella 'passata', ma quella 'prospettica', futura. Tale affermazione, in linea con gli esiti dell'intervento della Comunità Religiosa³²⁹, pone al centro l'interesse verso le presenza di reti familiari 'altre' rispetto a quella d'origine, che consistono primariamente in famiglie affidatarie e/o adottive. Tale 'interesse' sembra emergere anche dall'analisi dei principali esiti delle accoglienze della Comunità Religiosa, centrati sul reperimento di nuove realtà familiari piuttosto che sull'accompagnamento della famiglia di appartenenza. Diventa, in questo caso, un'operazione scorretta distinguere se tale pratica sia dovuta a una selezione *a priori* dei casi accolti (bambini con famiglie molto problematiche e/o con decreti di affidamento e adozione già stilati dagli organi giudiziari) oppure ad una specifica attenzione delle religiose. Certo è che tale pratica emerge come dimensione costante del lavoro educativo all'interno di questa comunità.

La famiglia d'origine viene, infatti, lasciata sullo sfondo, come una presenza per lo più e vissuta e/o raccontata 'criticamente', anche dalle altre figure professionali operanti nella comunità (Cfr. Estratto 5.19).

ESTRATTO 5.19: NON ERA LA BAMBINA CHE AVEVA SUBITO QUESTO CON QUELLA FAMIGLIA - COMUNITÀ RELIGIOSE [INTERVISTA NARRATIVA ALL'ÉQUIPE EDUCATIVA, 31/05/2008]

1. Psicologa: in Martina è stata una grande difficoltà
2. a fargli capire che lei ce la poteva fare
3. e non che era Martina
- 4. la bambina che aveva subito questo con quella famiglia
5. e che quindi sarebbe rimasta sempre Martina con quella famiglia

La famiglia d'origine è, in questo caso, evocata in maniera esplicita come agente problematico di azioni di danneggiamento nei confronti dell'identità e della possibilità di sviluppo del figlio (Cfr. Estratto 5.19).

Il caso portato dalla psicologa si riferisce ad una ragazza, Martina, la cui identità era fortemente legata ad una vicenda drammatica esperita nel contesto familiare³³⁰. In questo caso, la famiglia diventa un interlocutore non solamente 'critico', ma problematico per lo sviluppo dell'identità del minore accolto in comunità. E' difficile pensare che la famiglia d'origine possa in questo caso venir presa in considerazione come interlocutore del processo di intervento educativo del figlio allontanato; cionondimeno, la difesa del bambino dal

³²⁸ Tale riferimento era già stato mostrato dalle parole della coordinatrice nell'Estratto 4.38, *supra*.

³²⁹ S.v. par. 4.4, *supra*.

³³⁰ Nello specifico, la ragazza ha un decreto di affidamento emesso da parte dell'autorità giudiziaria; la potestà genitoriale è solamente in carico alla madre (che incontra la figlia all'interno di incontri protetti a cadenza quindicinale/mensile), con una disposizione di divieto assoluto di contatto con il padre. Oltre ad essere seguita dalla psicologa della comunità, Martina è in carico a due assistenti sociali e a una psicologa specializzata nell'intervento con bambini maltrattati.

contesto familiare emerge come uno stile educativo ‘forte’ riferibile non solo alle figure religiose, ma esteso anche agli altri professionisti della comunità.

Dall’analisi iniziale delle parole degli operatori delle tre comunità, emerge così un universo di significati composito che apre a diverse concettualizzazioni della famiglia d’origine. La dimensione comune agli estratti analizzati (Cfr. Estratti 5.15-5.19) è il legame inscindibile fra progetto sul minore e contesto familiare, inteso in termini di rapporto ‘inevitabile’ (Comunità Staff), ‘necessario’ (Comunità Staff e Comunità Famiglia) e ‘negato’/pericoloso (Comunità Religiose). Il progetto sul minore si trova in questa maniera decisamente legato all’investimento sulla famiglia d’origine che hanno gli operatori delle comunità. Vediamo, ora, come tali teorie implicite si ripercuotono sulle pratiche organizzative emerse da scene di vita quotidiana.

5.5.2 Pratiche organizzative di contatto con la famiglia d’origine

La famiglia d’origine nella maggior parte dei casi è a conoscenza del luogo in cui è ospitato il proprio figlio³³¹: in tal maniera, a meno di provvedimenti restrittivi (spesso in atto), può accedere alla comunità. Il contatto con la famiglia è, quindi, presente e inevitabile per gli operatori.

Vediamo nello specifico come le pratiche di contatto sono organizzate dalle ‘nostre’ comunità.

Nella Comunità Famiglia, tali incontri appaiono regolati a seconda del ragazzo: per alcuni progetti, i contatti sono costanti, per altri sono difficili. Il ricorso all’analisi del P.E.I. permette di ri-costruire specifici obiettivi di lavoro con le famiglie stesse. Ogni P.E.I., infatti, è corredato da una sezione sulla situazione familiare di ogni bambino, che comprende anche una parte sui contatti con la casa-famiglia. Vediamone qualche esempio (Cfr. Estratti 5.20 e 5.21).

ESTRATTO 5.20: LA SITUAZIONE FAMILIARE DI TOMMASO – COMUNITÀ FAMIGLIA [ANALISI DELLA DOCUMENTAZIONE AMBIENTALE, P.E.I. DI TOMMASO AGGIORNATO AL MESE DI GENNAIO 2008]

Il signor V. [*padre del ragazzo, NdA*] si occupa a tempo pieno della gestione di un bar. La madre di T. lavora come cameriera in un ristorante e nel tempo libero aiuta il marito nel bar. I genitori di T. sono impegnati molto tempo nei rispettivi lavori e lo stesso T. vorrebbe aiutare il padre al bar quando va a casa durante il fine settimana. (...) L’inserimento di T. in casa-famiglia consente ai suoi genitori di essere più sereni e di concentrarsi sulle dinamiche familiari, aiutati da incontri periodici con l’assistente sociale. I genitori di T. si fidano molto degli operatori della casa famiglia, cercano di seguirne le indicazioni e talvolta chiedono di confrontarsi su situazioni che riguardano i figli. Sembrano molto concentrati sugli obiettivi del progetto, riconoscono i miglioramenti del figlio e si impegnano per portare avanti la loro famiglia. Ad esempio stanno rendendo la casa più accogliente, con l’acquisto di mobili nuovi e

³³¹ Sono rarissimi, infatti, i casi di rifugio segreto del minore, accolto in una comunità senza che i genitori possano rintracciarla. Si tratta di casi disposti in tal maniera dall’autorità giudiziaria, solitamente perché i familiari e/o il minore sono coinvolti in procedimenti penali.

cercano di migliorare la qualità del tempo che trascorrono con i figli.

La situazione familiare di Tommaso così come è raccontata dagli educatori che stilano il suo progetto (Cfr. Estratto 5.20) presenta problemi e risorse. Senza addentrarci nell'analisi degli obiettivi dell'intervento, notiamo, però, che la comunità ha contatti frequenti e continui con i genitori. In più, il rapporto positivo che lega questi ultimi alla comunità (*I genitori di T. si fidano molto degli operatori della casa famiglia, cercano di seguirne le indicazioni e talvolta chiedono di confrontarsi su situazioni che riguardano i figli*) è utilizzata come risorsa specifica del progetto educativo, per il quale sia operatori che genitori lavorano in vista del ricongiungimento. Ritorna, quindi, una visione della famiglia come cliente del processo e impegnata in un'attività di ricostruzione del rapporto con il figlio.

Analizziamo ora come un rapporto più 'critico', quello di Ivo con la sua famiglia che viene prima raccontato e poi gestito dagli operatori della Comunità Famiglia (Cfr. Estratti 5.21 e 5.22).

**ESTRATTO 5.21: LA SITUAZIONE FAMILIARE DI IVO –
COMUNITÀ FAMIGLIA [ANALISI DELLA
DOCUMENTAZIONE AMBIENTALE, P.E.I. DI TOMMASO
AGGIORNATO AL MESE DI GENNAIO 2008]**

I genitori di I. si conoscono diciotto anni fa a Roma, dove lavorano come camerieri e dopo alcuni mesi decidono di vivere insieme. La donna era da tempo separata ed aveva un figlio di tre anni affidato all'ex marito, perché lei non si reputava in grado di tenerlo. Quando nel 1996 rimane incinta di I., i rapporti di coppia non sono buoni; la signora vorrebbe lasciare il compagno ma a causa della gravidanza non lo fa. (...) Dal 2004 emergono i problemi maggiori: il padre di I. non si occupa della gestione familiare e non provvede al loro sostentamento; inoltre impedisce alla donna di lavorare perché ne è geloso ma nel contempo cerca di indurla alla prostituzione. (...) In questo periodo il signor L. [*padre di Ivo, NdA*] viene ricoverato per due volte in regime di T.S.O. [*trattamento sanitario obbligatorio, tipico dei ricoveri psichiatrici, NdA*] (...) mentre la signora si rivolge a un centro per donne maltrattate che le propone di trasferirsi lì con il figlio. Lei rifiuta dicendo che non vuole far crescere il figlio a contatto con un'istituzione. Il signor L. torna per un periodo in Algeria dalla sua famiglia d'origine. Qui conosce una giovane donna con cui firma una proposta di matrimonio. (...) Attualmente la coppia abita in una piccola abitazione (...). Il signor L. non è intenzionato a trasferirsi in Algeria e vorrebbe mantenere entrambi i rapporti vivendo a mesi alterni in Italia e in Algeria. La madre di I., che da bambina ha vissuto in un istituto, lavora ora come donna delle pulizie ed è seguita per depressione. Attualmente rifiuta le cure. La valutazione del nucleo familiare da un centro psicologico fa emergere una diagnosi psichiatrica per il padre di I. Anche lui rifiuta di essere seguito dal servizio sociale. Continua a gestire un'attività commerciale anche se c'è un procedimento penale in atto per droga.

ESTRATTO N. 5.22: I GENITORI DI IVO – COMUNITÀ FAMIGLIA [NOTE DI CAMPO, 20/11/2007]

Durante una delle prime osservazioni delle riunioni d'équipe, entrando dal cancello principale, osservo una macchina che si dirige davanti alla porta principale della comunità. Scendono un uomo e una donna che entrano in comunità. I rapporti con gli operatori sono cordiali. L'educatore Filippo dice a Ivo di sbrigarsi con la cartella che lo stanno aspettando. Capisco, così, che Ivo torna in famiglia per il weekend. Tale ipotesi verrà confermata dall'educatore, al quale chiedo riscontri.

Nonostante la situazione familiare di Ivo sia decisamente problematica (Cfr. Estratto 5.21), la comunità non nega l'accesso ai genitori che passano con lui ogni *weekend* (Cfr. Estratto 5.22). Tale apertura alla presenza dei genitori nella vita di Ivo e nella sua quotidianità poggia su una valutazione di diversi servizi; nonostante questo, la comunità si pone in confronto continuo con la famiglia, soprattutto con la madre che costituisce una risorsa relativamente stabile del sistema.

In ogni caso, tale apertura alla presenza dei genitori denota un atteggiamento scevro da pregiudizi negativi da parte degli operatori che non negano il contatto, ma inglobano la famiglia all'interno di un processo di intervento più ampio, dove essa, quando presente, viene coinvolta nello sviluppo del progetto del minore.

La Comunità Staff a sua volta apre le porte ai parenti dei ragazzi ospitati, cercando non solo di offrire un servizio di mediazione con le istituzioni, ma anche di un supporto educativo ed emotivo (Cfr. Estratto 5.23).

ESTRATTO N. 5.23: LA SORELLA DI ILARIA – COMUNITÀ STAFF [NOTE DI CAMPO, 26/11/2007]

E' da poco scattato il momento dei compiti, i ragazzi sono tutti in camera, compresa Ilaria che sta male ed è a letto. Verso le quattro, dalla porta posteriore (quella vicino all'ufficio) entra una ragazza sui trent'anni con il coordinatore Renato, seguiti poco dopo da un'altra signora. Capisco che si tratta della sorella di Ilaria e dell'assistente sociale. Hanno appena terminato un incontro fra loro nell'ufficio e ora vogliono parlare con Ilaria. Prima entra l'assistente sociale e parla con la ragazza per un quarto d'ora. La sorella, intanto, visibilmente turbata, attende nel salotto e si confida con l'educatrice Carla. In un secondo momento viene chiamata per entrare a parlare con la sorella e l'assistente sociale.

Dall'estratto 5.23 possiamo trarre alcune osservazioni di tipo organizzativo. La prima è che le riunioni con i servizi sociali possono anche avvenire nella struttura della comunità, a segno di una precisa pratica di apertura verso gli altri protagonisti dell'affido (Sellick, 2006). In secondo luogo, l'integrazione delle diverse figure che hanno a che fare con la gestione del progetto di Ilaria sono molte e tutte (o quasi) presenti in questo incontro: il coordinatore, infatti, rappresenta la comunità, l'assistente sociale i servizi e la sorella la famiglia d'origine. Dalla scheda di Ilaria comprendiamo, così, la situazione familiare e l'investimento specifico della comunità (Cfr. Estratto 5.24).

ESTRATTO N. 5.24: LA SITUAZIONE FAMILIARE DI ILARIA – COMUNITÀ STAFF [ANALISI DELLA DOCUMENTAZIONE AMBIENTALE, P.E.I. DI ILARIA AGGIORNATO AL MESE DI DICEMBRE 2007]

Motivo dell'intervento del servizio e dell'inserimento in comunità:

ricovero della madre presso l'ospedale, reparto psichiatrico (TSO) e contemporaneo allontanamento del padre.

Accesso al servizio sociale:

ospedale (ricovero madre).

Disposizioni ed eventuali prescrizioni dell'Autorità Giudiziaria:

decreto di affidamento ai servizi sociali.

Dinamiche familiari e socializzazione:

Nucleo familiare problematico, il padre molto assente per lunghi periodi, andava via di casa senza dire nulla su dove si recasse. La madre in seguito ad un forte esaurimento nervoso, forse legato al difficile rapporto con il marito, soffre di depressione ed alterna momenti di lucidità ad altri lunghi momenti di assenza e smarrimento. Ilaria non andava a scuola per restare a casa a curare la madre, somministrandole le medicine, con loro stava un fratellastro, figlio del padre, che però è cresciuto con la signora sin dai primi mesi di vita. Lavora tutto il giorno e non può occuparsi di Ilaria. Inoltre nello stesso paese, abita la sorella Stefania, sposata, con un figlio appena nato, la quale pur volendo prendersi cura della sorella, non può farlo stabilmente perché incontra l'opposizione del marito che non si sente pronto per affrontare questa situazione. Così la decisione di inserimento di Ilaria in casa famiglia.

Compiti attribuiti al servizio territoriale:

Il servizio sociale ha il compito di mantenere i rapporti con la famiglia, principalmente con la sorella.

Compiti attribuiti alla famiglia:

coinvolgimento propositivo e non ambiguo della sorella nel progetto individualizzato.

Dall'analisi del P.E.I. emerge la figura della sorella di Ilaria come effettiva risorsa del sistema familiare, costretto fra abbandoni da parte del padre e problemi psichiatrici della madre (Cfr. Estratto 5.24). L'apertura alla presenza della sorella nella comunità emerge, allora, come un obiettivo sia del progetto educativo del minore (superando, quindi, un'ottica dicotomica di servizio, cfr. Estratto 5.15) che del servizio sociale. Il coinvolgimento della sorella che nel progetto emerge come *propositivo e non ambiguo* (Cfr. Estratto 5.24) viene, così, messo in atto attraverso la sua presenza alle riunioni di staff con l'assistente sociale e attraverso una funzione di mediazione con Ilaria.

In ogni caso, la comunità, attraverso il ruolo di mediazione fra servizio sociale e famiglia, rende evidente la necessità di fare 'lavoro di rete' con le altre risorse nel sistema del bambino allontanato dalla famiglia.

La contiguità con il sistema familiare e l'apertura della comunità si riflette anche nella vita quotidiana in casa, dove il contatto con la sorella trova lo spazio di emergere ed essere preso in considerazione, anche in momenti critici (Cfr. Estratto 5.25).

**ESTRATTO N. 5.25: MO' CHIAMO MIA SORELLA –
COMUNITÀ STAFF [NOTE DI CAMPO, 5/12/2007]**

L'educatore Attilio e Ilaria stanno discutendo animatamente sul perché la ragazza la mattina ha saltato la scuola. Dopo dieci minuti, Isa esce di stanza e grida nel salone: «Mo' chiamo mia sorella, vedemo se me strilla» e va nella stanza accanto, dove c'è un telefono più 'privato' [Cfr. Foto 17], per chiamarla. Torna dicendo che c'è la segreteria telefonica. Ritournerà altre due volte per riprovare a fare la chiamata finché riuscirà a parlare con la sorella.



Foto 37: telefono 'privato' presente nella 'stanza della signorina' in Comunità Staff.

L'estratto 5.25 mette in luce alcune considerazioni sul rapporto fra comunità e famiglia d'origine. Anzitutto, notiamo che la pratica del telefonare alle proprie famiglie in questo caso non è né controllata né impedita, a testimonianza del fatto che i ragazzi possono chiamare senza, apparentemente, limitazioni di tempo e di orari. Tale affermazione è supportata anche da altre osservazioni, dove tale comportamento si è ripetuto più volte.

In secondo luogo, ai ragazzi sono concesse conversazioni private, come nel caso di Ilaria che si dirige nella 'stanza della signorina'³³² per chiamare la sorella (Cfr. Estratto 5.25). Lì è presente un telefono riservato che assicura uno spazio utilizzato principalmente per conversazioni private³³³.

L'accesso alle telefonate è, quindi, libero sia in entrata che nella ricezione, anche se supervisionato e coordinato dagli adulti, a cui solitamente viene chiesto il permesso. In questo caso, la ragazza, spinta dalla rabbia della discussione, non interpella l'educatore ma compone la chiamata in totale autonomia. Tale comportamento può essere iscritto ad una pratica ricorrente, come al fatto che l'educatore in questione è novizio e pertanto può non avere pieno accesso all'intero sistema regolativo della comunità. In ogni caso, uno spazio per la comunicazione privata con i propri familiari viene concesso.

Tale pratica non può dirsi simile a quella della Comunità Religiose (Cfr. Estratto 5.26).

**ESTRATTO N. 5.26: IL TELEFONINO PER I GENITORI –
COMUNITÀ RELIGIOSE [NOTE DI CAMPO, 5/12/2007]**

Nelle osservazioni etnografiche, mi rendo conto che il mercoledì sera è un giorno speciale. Suor Paola accende un telefonino e mi spiega che questo telefonino è l'unico numero che i

³³² S.v. par. 4.2 e seg., *infra*.

³³³ Tale considerazione emerge dal *corpus* di note di campo che testimonia l'utilizzo più protetto di quel telefono. Esso è, infatti, utilizzato dagli adulti per chiamare interlocutori privati e/o il coordinatore nei momenti di necessità organizzativa. I ragazzi lo utilizzano su proposta da parte degli adulti e comunque chiedendo solitamente il permesso. Le chiamate con i genitori, infatti, avvengono solitamente tramite quel telefono sia che siano fatte dai ragazzi sia che vengano ricevute in comunità. L'altro telefono, quello presente nell'ambiente comune, è, invece, riservato a chiamate di poca durata e di contenuto neutro (comunicazioni fra educatori, amici dei ragazzi e della comunità, comunicazioni ordinarie). Il passaggio, eventualmente, dal telefono 'pubblico' a quello 'privato' avviene a discrezione dell'educatore presente. Il terzo telefono della comunità, invece, è presente nell'ufficio e viene utilizzato solamente per le comunicazioni degli educatori.

genitori dei ragazzi possono chiamare, solitamente il mercoledì dalle 19 e in altri giorni, sempre di sera. Tranne in questi momenti, infatti, il cellulare è spento. Chiedo, allora, per quale ragione i genitori chiamino lì quando c'è anche il telefono della casa e il telefonino personale della suora. Mi spiega che dopo diversi problemi con i genitori, a nessuno sono stati più dati né il numero di casa né quello personale della suora. Mi spiega, poi, che quando vanno a fare delle gite fuori casa (di cui i genitori sono informati), la suora porta quel telefonino con sé perché i ragazzi possano comunicare con le rispettive famiglie.

La presenza di quello che abbiamo rinominato *il telefonino per i genitori* (Cfr. Estratto 5.26) è la testimonianza della creazione simbolica di un artefatto, che si distingue dagli altri per avere come destinatari designati i genitori dei bambini della comunità.

L'uso di questo artefatto porta alla luce alcuni punti rilevanti. Il primo è che i contatti con la famiglia d'origine risultano decisamente limitati e diretti dalla discrezionalità della religiosa che sceglie quando accendere il telefonino.

La seconda considerazione è che tali contatti sono fissati istituzionalmente e non liberi: hanno orari fissi e una durata limitata del tempo (se devono, infatti, chiamare tutti i genitori di tutti i bambini nell'arco di un'ora, le conversazioni, va da sé, non possono protrarsi per lungo tempo).

Il terzo punto è che, anche per i bambini, tali pratiche risultano dirette dalla suora e non libere: non si può chiamare chiunque in qualsiasi momento senza passare attraverso la sua approvazione.

In definitiva, lo spazio per un contatto con la famiglia è preservato, ma è altamente regolato dall'esistenza stessa dell'artefatto con le sue componenti fortemente simboliche e regolative, sia per i bambini che per i genitori. La ragione stessa per cui il 'telefonino per i genitori' è stato creato (e separato dalle altre due utenze, aperte, invece, a tutti senza distinzione) sembra riflettere una componente conflittuale forte con la famiglia d'origine, considerata pericolosa, dannosa e invadente. Tale ipotesi rifletterebbe, infatti, la specifica teoria implicita rilevata precedentemente, dove la famiglia d'origine viene 'negata' come presenza interlocutoria nel progetto del ragazzo³³⁴. Vediamo ora come si realizzano le pratiche interattive all'interno di questo contesto per restituire il legame con lo svolgimento della vita quotidiana della comunità.

5.5.3 Pratiche di interazione con la famiglia d'origine: la Comunità Religiose

Analizziamo ora come le teorie implicite d'azione nei confronti con la famiglia e le pratiche organizzative 'producono' specifiche configurazioni interattive a cena. Ci concentriamo sulla Comunità Religiose perché esso ha costituito l'unico esempio di interazioni video-registrate a cena dove erano in qualche maniera presenti i genitori.

Nell'estratto seguente, Federico è al telefono con la madre mentre la cena sta iniziando (Cfr. Estratto 5.27).

ESTRATTO 5.27: DIGLI CIAO MANGIO! - COMUNITÀ RELIGIOSE [VIDEO-RIPRESE, 14/05/2008]

((Sono presenti a cena Federico (5), Danilo (4), Paola (9), Matteo

³³⁴ S.v. par. 5.5.1, *supra*.

(12) e Martina (12). Suor Paola è dietro la telecamera. Le riprese sono state fatte appena partire dalla suora. Federico ha appena preso in mano il telefonino della comunità e sta chiamando la madre a casa))

- 00:00 1. (7.0) ((Federico al telefono))
 2. Federico: CI[↑A:O berto³³⁵:
 3. [(*Matteo guarda Federico*)]
 4. (0.3) ((*Matteo si gira verso Suor Paola*))
 5. Federico: [ciao
 6. [(*Martina guarda Federico*)]
 7. (0.5) ((*Martina si volta verso Suor Paola*))
 8. Federico: CI↑A:o:
 9. (7.0)
 10. Federico: CI↑[:ao ma↑mma:
 11. [(*Suor Paola si siede. Federico si gira a guardarla*)]
 12. (2.0)
 13. Federico: (h) u[(h)h
 14. [(*Matteo guarda Suor Paola e Federico*)]
 15. (3.0)
 16. Federico: ba: (.) ne
 17. (0.5)
 18. Federico: ah (h) (h) (uh) (.) io pa:↑PA
 ((*mima il gesto del cibo in bocca*))
 19. (...)
 20. Federico: e TA↑TA³³⁶:?
 21. (4.0)
 22. Federico: [a↑:gli³³⁷?
 23. [(*Suor Paola guarda Federico*)]
 24. (2.0)
 25. Federico: no:nna.
 26. (3.0)
 27. Federico: sci giuo.
 28. (1.5) ((*Federico allontana il telefono e poi lo avvicina nuovamente alle proprie orecchie*))
 29. Federico: MAMA:?
 30. (3.0)
 → 31. S. Paola: °digli ciao mangio.°
 32. Federico: ta-to::?(0.5) ma:mma:?
 → 33. S. Paola: °devo mangiare°
 34. Federico: (2)cia:o.(3) a MAMMA:? (.)
 ta:↑to.
 35. (...)
 → 36. S. Paola: °ciao mangio°
 37. Federico: MA:nsgio. (1) ciao ciao ciao cia-
 ta-ta-ta(.) °ta ta ta ta ta° (3)
 cia↑o: (2) CIAO: ((*gira il telefono verso di sé*))
 → 38. ((*Suor Paola tende una mano verso il bambino a raccogliere il telefono*))
 39. Federico: mua↑ ((*spedisce un bacio al telefono*)) (.)
 ciao. (.) cia-ciao
 → 40. ((*Federico dà il telefono a Suor Paola che lo spegne*))

³³⁵ Nome del convivente della madre.

³³⁶ Tata è l'appellativo con cui Federico chiama il fratello, Alberto, in affidamento intra-familiare presso la nonna materna.

³³⁷ Agli sta per Albi, altro diminutivo del nome del fratello di Federico.

L'estratto 5.27 mette in primo piano una conversazione fra mamma e figlio, Federico, che soffre di ritardo mentale e problemi psico-linguistici. Siamo in questo caso di fronte ad una conversazione intima (quindi, privata) che si sta svolgendo pubblicamente. La chiamata è stata, infatti, impostata dalla suora che, dopo aver composto il numero della casa della madre del bambino, gestisce l'utilizzo stesso del telefonino (anche nel chiudere la chiamata, turno 40).

La conversazione fra mamma e figlio tocca diversi punti: Federico racconta che sta mangiando (turno 16) e, soprattutto, ripetutamente, chiede del fratello, *Tato* (turni 20, 22, 32 e 34) che sa essere in affidamento dalla nonna (turno 34). Il loro dialogo si colora, quindi, di sfumature tipicamente familiari e affettive (durante l'intera telefonata, il bambino bacia ripetutamente il telefono come nel turno 39).

La suora, però, interviene a gestire la chiamata attraverso una serie di mosse 'lateralì': i suoi interventi sono, infatti, tutti pronunciati a bassa voce (turni 31, 33 e 36) e per mezzo della componente gestuale (turno 38). L'obbiettivo è chiaro: non farsi sentire dall'interlocutrice diretta del bambino e allo stesso modo riuscire nell'intento di limitare la durata della telefonata.

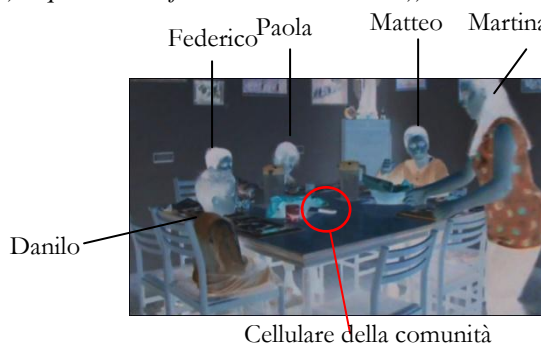
Riportando, infatti, il bambino al piano delle attività da eseguire (*digli ciao mangio*, turno 31 e *devo mangiare*, turno 33), la suora richiama al compito primario della cornice nella quale è incastonata la telefonata, la cena, ovvero la consumazione del pasto. Il bambino è, quindi, incastrato in un *framework* che non sostiene la sua partecipazione alla conversazione, ma che è in aperta competizione con la continuazione della chiamata stessa.

In altri termini, il fatto stesso che la conversazione telefonica avvenga a cena risponde a una precisa teoria di interpretazione da parte della suora dell'evento discorsivo della conversazione fra quella madre e quel figlio. Tale evento, infatti, di natura strettamente privata, è 'compreso' in una cornice pubblica: con un solo destinatario ratificato, la mamma, e cinque partecipanti non ratificati (gli altri bambini e la religiosa) che hanno accesso diretto alle parole scambiate, ai temi trattati, ecc.

Tale compressione forzata emerge in maniera evidente in un altro caso osservato nella stessa comunità (Cfr. Estratto 5.28).

ESTRATTO 5.28: DOVE STAI ANDANDO TUTTO SOLO? - COMUNITÀ RELIGIOSE [VIDEO-RIPRESE, 14/05/2008]

((Sono presenti a cena Federico (5), Danilo (4), Paola (9), Matteo (12) e Martina (12). Squilla il telefonino della comunità))



- 18:08**
1. Martina: chi è? ((rispondendo al telefono))
 2. (0.5) ((Matteo indica se stesso con la mano verso Martina. Aspetta un suo cenno e si alza))
 3. Paola: °(che hanno il ferro? me l'hai detto tu)°
 4. S. Paola: †le lenticchie [hanno il ferro. ()]

5. Martina: [sì, subito.
6. (2)
7. Martina: °tu- madre.° ((*porgendo il telefono a Matteo*))
8. (0.5)
9. Matteo: pronto?
10. (2)
11. Matteo: [ciao mà(3) ((*alzandosi, mette a posto la sedia contro il tavolo*))
12. Paola: [()
→ 13. S. Paola: dove stai anda- tutto[da solo?
14. Matteo: [BENE (.)
tu:?

Come ci insegnano le lezioni di etnometodologia di Garfinkel (1965), le regole implicite locali emergono in maniera più evidente laddove si infrangono norme che reggono l'esistenza dei contesti sociali stessi. Lo stesso può dirsi per questo episodio, nel quale Matteo rompe la regola della comunità secondo la quale le telefonate con la famiglia devono avvenire nel contesto pubblico della cena (Cfr. Estratto 5.28).

La telefonata – questa volta della madre verso il figlio – è, infatti, ascoltata fin dal suo nascere dagli altri ragazzi, mentre la suora intrattiene una conversazione con un'altra bambina, Paola (turni 3, 4 e 12). Tale partecipazione, però, non le impedisce di notare la rottura della regola da parte di Matteo che, prendendo la telefonata della madre (turno 11), si alza per dirigersi altrove. Siccome in quel momento tutte le persone della comunità sono nella sala da pranzo, l'ipotesi che Matteo stia cercando un 'rifugio privato' sembra essere un'osservazione calzante.

E' solo grazie all'intervento che la suora gli rivolge (*dove stai andando tutto solo?*, turno 13) che possiamo comprendere come il comportamento di Matteo spezzi l'ordinarietà e sollevi la questione della pubblicità della conversazione privata.

L'intervento di Suor Paola è diretto a segnalare che la dimensione pubblica è in questo caso evasa. Quale le ragioni di questa necessità? L'osservazione reiterata di specifiche pratiche interattive permette di compiere alcune riflessioni.

Innanzitutto, la religiosa predispone la scena interattiva in modo tale che le telefonate siano un'attività di disturbo della cena, con cui sono in competizione. Di fronte, infatti, ad una durata della cena spesso fissa e rigidamente imposta, un'attività parallela che 'distoglie' i ragazzi dalla consumazione del pasto è già di per sé stata progettata con quell'intento specifico. Le telefonate sono già state progettate, infatti, con caratteristiche precise: hanno una durata limitata – in quanto attività di 'disturbo' alla cena e in competizione fra le varie chiamate possibili dei genitori –, sono esposte allo scrutinio pubblico (in particolare a quello adulto) e sono neutre dal un punto di vista dei contenuti, proprio perché azioni pubbliche, dipendenti dalle forme di partecipazione all'interazione. Laddove i partecipanti, seppur non ratificati, sono presenti e talvolta anche agenti (come nel caso degli interventi di Suor Paola, Cfr. Estratti 5.13 e 5.14), è il processo comunicativo stesso che perde forza e i temi della comunicazione inevitabilmente vengono modellati.

Possiamo, quindi, ipotizzare che la teoria implicita d'azione che guida le azioni nei confronti della famiglia d'origine vada nella direzione di un modello di sostituzione (Fruggeri, 1997), ovvero un sistema di rappresentazioni da parte degli operatori dove la famiglia è giudicata inadeguata e/o dannosa, quindi, da contrastare. L'azione della religiosa, infatti, è resa empiricamente evidente dalla progettazione dell'attività della telefonata fra genitori e figli come un'attività esposta pubblicamente a uno scrutinio continuo e attento. L'obbiettivo è quello, controllante, di chi considera l'interlocutore come potenzialmente dannoso se lasciato

libero di comunicare in una conversazione privata con il figlio, interpretato come soggetto da difendere dalla famiglia.

A questo rispetto, mostriamo ora un episodio che esplicita la visione sostitutiva della religiosa rispetto alla famiglia d'origine (Cfr. Estratto 5.29).

ESTRATTO 5.29: DA QUANTI ANNI E SECOLI CHE NON CI SONO I GENITORI? – COMUNITÀ RELIGIOSE [VIDEO-RIPRESE, 13/05/2008]

((Suor Paola ha da qualche minuto introdotto il discorso sugli inviti alla festa di fine anno della comunità. A cena sono presenti tutti i bambini della comunità))

- 19:49
1. Silvia: suor pao::a?
 2. (0.5)
 3. Silvia: suor paoli-?
 4. (0.5)
 5. Silvia: io a mamma non gliel'ho voluto dire (.) <suor paoli-?>
 6. (0.5)
 7. Silvia: della festa.
 8. (0.5)
 9. Silvia: non le ho detto niente.
 10. S. Paola: (no no).
 11. (3)
 12. Silvia: [(io poi ci sono)
ma se non c'è (.) meglio!
 13. Manuele: [()
 14. (2)
 15. S. Paola: †ma pecche? (.) da quanti anni
e secoli che non ci sono i
genitori (.) silvia?
 16. (1)
 17. Silvia: da tanti!
 18. (1)
 19. S. Paola: e allora:?
 20. Silvia: e si!

Mentre stanno parlando dell'imminente festa della comunità, Silvia avverte Suor Paola di non aver contattato la madre per la festa (Cfr. Estratto 5.29). La bambina pone la questione in maniera frammentata (turni 1-9): chiama la suora due volte (turni 1 e 3), specifica la questione continuando a porre attenzione alla nomina del destinatario (turno 5) e conclude il suo intervento spezzettandolo con diverse pause (turni 2, 4, 6, 8, 11 e 14).

Suor Paola con la sua affermazione *ma perché? da quanti anni e secoli che non ci sono i genitori Silvia?* (turno 15) compie una serie di importanti movimenti interattivi. Anzitutto, chiede conferma alla ragazza della sua situazione familiare, ponendo l'affermazione come una domanda alla quale si deve dar risposta. Pone, poi, l'accento in maniera decisamente valutativa riguardo la lunga assenza dei genitori.

L'intervento della suora sembra, quindi, orientato più a una presa di consapevolezza da parte della ragazza. In ogni caso, il risultato è quello della costruzione di un'interazione domanda-risposta che, anche perché sollecitata dalla presenza del destinatario (*Silvia*, turno 15), si deve accostare ad una seconda parte della coppia adiacente, ponendo, quindi, la ragazza di fronte all'obbligo di dover rispondere. Silvia, infatti, al turno 17, risponde *da tanti!* ad indicare di essere d'accordo (potrebbe fare altro?) con la valutazione della suora e, anzi, di avvallare la sua valutazione della prolungata assenza dei genitori.

Emerge, così, una stigmatizzazione forte della famiglia d'origine alla quale sono esposti anche i bambini stessi (ricordiamo, infatti, che tutta la conversazione si svolge davanti

agli altri ragazzi, Cfr. Estratto 5.29). Questi vengono, quindi, difesi a priori dai contatti con la famiglia d'origine. Questa sembra essere una caratteristica del sistema interattivo stesso, rigido e 'centripeto', perché centrato sulle esigenze di mantenimento dell'ordine interattivo da parte della figura adulta³³⁸.

Ci chiediamo, infine, quali rapporti possiamo ipotizzare essere in atto con le 'vecchie' pratiche organizzativo-interattive degli istituti per minori. Una delle caratteristiche principali degli istituti era, infatti, quella di sostituirsi completamente ai legami familiari. Il bambino, una volta entrato, era totalmente scollegato dal passato familiare, a meno di volontari interessamenti da parte della famiglia stessa, peraltro molto rari³³⁹.

Tale retaggio, che appare evidente nelle pratiche 'sostitutive' delle operatrici della Comunità Religiose, rimanda ancora una volta ai 'pesanti' lasciti dell'istituto per minori. Le altre comunità, infatti, pur mostrando aspetti problematici, non propongono un modello così emergente di sostituzione che, invece, regge il patto fondativo degli istituti. Tale pratica ha anche a che fare con gli esiti a lungo termine del progetto sul minore che, nel caso delle religiose, sembra puntare principalmente al reperimento di una nuova famiglia al 'posto' di quella naturale, con la quale in ogni caso viene escluso un futuro ricongiungimento.

La questione mette in primo piano gli obiettivi educativi degli operatori, l'investimento sul progetto del minore e la necessità di approfondire le teorie implicite di lavoro all'interno dei contesti di cura, nonché le eredità di un passato che rimane spesso nelle pratiche organizzativo-interattive delle comunità.

³³⁸ S.v. par. 6.2, *infra*.

³³⁹ S.v. par. 1.1.5 e seg., *supra*.

CAPITOLO 6: FARE FAMIGLIA ATTRAVERSO LA PARTECIPAZIONE AI SISTEMI INTERATTIVI

*Una famiglia è anche – forse soprattutto – fatta di voci che s'intrecciano
attraverso la tavola a pranzo e a cena,
di rimbrotti, di scherzi, di battute slegate, di frasi che si ripetono ad ogni data occasione; (...)
è il quid misterioso che caratterizza e lega appunto quest'entità che chiamiamo 'famiglia',
il senso e il ritmo che ci accompagna nelle nostre vite
anche quando ci siamo staccati dal tetto e dal desco della nostra fanciullezza.*

Italo Calvino, 1963

6.1 Forme di partecipazione 'familiari' nelle comunità per minori

Per ricostruire le ragioni della scelta del contesto d'attività della presente analisi, occorre stabilire alcuni punti di partenza. Come, infatti, abbiamo visto nell'introduzione teorica³⁴⁰, attraverso le interazioni si creano spazi di elaborazione verbale e di pensiero di natura collettiva che sono indici di sviluppo e capacità di creare pensiero (Cfr. Perret-Clermont, 2004).

Il nostro punto di partenza è che anche le comunità per minori 'fanno famiglia'. Dal momento, infatti, che la normativa italiana in materia (L. 149/2001) 'impone' loro di essere contesti familiari, diventa interessante, oltre che innovativo, indagare come le comunità interpretano e realizzano tale mandato familiare. Esse, infatti, non costituendo un gruppo primario naturale, rendono maggiormente visibili i meccanismi di costruzione sociale tipici dei contesti interattivi.

La funzione del 'fare famiglia' non è assunta come un criterio stabile ed 'etico' (Cfr. Pike, 1974), ma al contrario, diventa un vincolo mobile per comprendere l'impegno dei membri di un gruppo (considerato primario³⁴¹) verso un comune obiettivo, che sono la partecipazione e l'appartenenza alle attività condivise in una chiave dichiaratamente intersoggettiva.

La sollecitazione di concentrarci sulla cena viene non solo dalla letteratura che tratta tale momento (Ochs & Taylor, 1992; Blum-Kulka, 1994, 1997; Pontecorvo & Fasulo, 2001; Ochs & Shoet, 2006; Ochs & Kremer-Sadlik, 2007; Pontecorvo & Arcidiacono, 2007; Fatigante & Padiglione, 2009), ma anche dalla considerazione che la cena rappresenta un evento di socializzazione prezioso. «Children become socialized to local cultural rules regulating discourse, such as the choice of topics, rules of turn-taking, modes of storytelling, and politeness. Dinners create culturally different discursal environments for children to listen to adult talk and engage in collaborative and individual topic initiation and engagement» (Blum-Kulka, 1994: 1). Come luogo di scambio inter-generazionale (Scabini, 2003), di produzione culturale (Blum-Kulka, 1994) e simbolica, la cena diventa allora un *locus* importante di indagine delle pratiche locali di tipo familiare.

E' lo stesso Calvino, poi, nella prefazione a *Lessico Familiare* di Natalia Ginzburg (1963), che riconosce che quando si è a tavola si forma un *quid* misterioso che 'fa famiglia', che riecheggia nelle parole di Blum-Kulka (1994: 3): «but dinners are a very special type of social event; they are *familial*. 'We' events shared with children, and as such, carry important socializing functions, ranging from the concern with table manners to language socialization in the broadest sense, as well as the enhancing of familial cohesiveness». (*Ibidem*).

³⁴⁰ S.v. par. 2.4 e seg., *supra*.

³⁴¹ S.v. par. 2.2.4, *supra*.

Nel tentativo di chiarire in che modo la cena in comunità possa rappresentare un ‘*we-event*’, ovvero l’evento che segnala l’appartenenza – il senso del ‘noi’, appunto – è necessario, infatti, cercare di comprendere come viene costruito e mantenuto il gruppo primario (nell’ipotesi che, appunto, tale gruppo possa avere caratteristiche familiari) attraverso le forme della partecipazione a cena.

Sono diversi gli autori che si sono occupati della partecipazione interattiva a cena, soprattutto in contesti di tipo familiare (Cfr. Blum-Kulka, 1993, 1994, 1997; Kendall, 2006, 2007; Tannen, 2006; Pontecorvo & Arcidiacono, 2007; Tannen *et al.*, 2007; Gordon, 2008).

Analizzare le strutture di partecipazione significa, all’interno di questo contributo, indagare come viene costruita, mantenuta e ridefinita l’intersoggettività all’interno dell’interazione sociale. E’, infatti, la partecipazione un costrutto che lega diversi aspetti dell’indagine sociale: attraverso l’analisi della partecipazione si può indagare l’identità (Wenger, 2001; Kremer-Sadlik, 2009), l’appartenenza, l’attività di mediazione culturale intrinseca al fare sociale (Vygotskij, 1991).

All’interno dei numerosi studi che utilizzano il metodo conversazionale sono diversi gli autori che trattano il tema della partecipazione (Cfr. Philips, 1983; Goffman, 1979; Goodwin, 1994, 2002, 2003; Goodwin & Goodwin, 2003; Tannen, 2006), anche in termini ‘critici’³⁴². Come abbiamo precedentemente esposto³⁴³, in questa analisi prenderemo in considerazione la partecipazione essenzialmente con forma intendendo con questo termine i tipi di partecipanti autorizzati all’interazione (Philips, 1983) e i ruoli discorsivi dei diversi interlocutori nel processo comunicativo (Goffman, 1979). Saranno poi esposte alcune attività discorsive che permettono di creare specifici ambienti interazionali. L’analisi della struttura di partecipazione potrà, poi, permetterci di analizzare le possibilità d’interazione di grandi e piccoli, indipendentemente dalle considerazioni, già trattate, che hanno a che fare con specifiche scelte organizzative³⁴⁴.

Nelle prossime sezioni, analizzeremo pertanto la distribuzione del parlato, ma soprattutto i ruoli discorsivi che i partecipanti mostrano di possedere, anche più d’uno per attore sociale. A partire dagli adulti – figure-chiave della comunicazione nelle comunità per minori – analizzeremo le teorie implicite di comunicazione che emergono dagli estratti conversazionali e quali spazi vengono concessi ai ragazzi per la loro socializzazione culturale, linguistica e di pensiero.

Nello specifico, saranno analizzate diverse attività discorsive (preghiere, episodi di trasgressione, valutazioni, *account*, espressioni affettive, ecc.) che hanno portato all’esplicitazione di due modelli di partecipazione e socializzazione che rispondono ad altrettante interpretazioni del mandato sociale ‘familiare’ delle comunità per minori. L’analisi approfondita degli estratti discorsivi scelti³⁴⁵ permetterà di comprenderne e descriverne gli aspetti principali.

³⁴² Non è detto, infatti, come sostiene Billig (1987, 1999), psicologo discorsivo che si distanzia dall’analisi conversazionale, che a ogni soggetto venga concessa la stessa ‘parte’ di spazio interattivo: a suo parere l’analisi conversazionale spesso dimentica che non in tutti i gruppi culturali i partecipanti hanno gli stessi diritti in termini di ruoli discorsivi. La retorica della partecipazione, secondo l’autore uno dei limiti più evidenti di un approccio classico, incorpora, infatti, una «visione non critica del mondo sociale che viene descritto implicitamente come un mondo di eguaglianza e di partecipazione» (Billig, 1999: 552).

³⁴³ S.v. par. 2.4.2, *supra*.

³⁴⁴ S.v. par. 5.4, *supra*.

³⁴⁵ Il materiale riportato è, infatti, frutto di una scelta esplicita dell’autrice verso l’analisi di alcuni episodi ritenuti particolarmente esemplificativi e rappresentativi delle conformazioni interattive osservate sia nella fase di osservazioni etnografiche che in quella di analisi del materiale video-registrato.

I due modelli, rinominati ‘centripeto’ e ‘aperto’ si basano, quindi, su differenti teorie interattive messe in atto dagli adulti nella costruzione congiunta del sistema sociale della conversazione quotidiana a cena. I due modelli proposti non vogliono dal canto loro costituire una chiave di lettura univoca degli episodi interattivi, ma proporre riflessioni emergenti dai dati interattivi. L’ancoraggio agli estratti conversazionali, infatti, lega i modelli alle tracce di lettura proposte e non ha l’obiettivo di sovra-imporre chiavi interpretative *ex-ante* rispetto ai dati empirici.

L’obiettivo dell’intero capitolo non è, quindi, quello di operare un confronto fra le tre comunità³⁴⁶, ma di fornire un quadro di come possono articolarsi diversi modi di ‘fare famiglia’, analizzati attraverso gli strumenti teorico-analitici della psicologia discorsiva e Culturale (Cfr. Perret-Clermont, 2004) e le convenzioni metodologiche dell’analisi conversazionale (Sack *et al.*, 1974).

Il capitolo, infatti, sarà corredato da estratti conversazionali trascritti con il metodo jeffersoniano (Sack *et al.*, 1974; Jefferson, 1985) (Cfr. Appendice), corredato da notazioni di tipo multi-modale (Cfr. Monaco, 2007).

6.2 Sistemi interattivi ‘centripeti’

L’esigenza di dare specifico rilievo al modello interattivo ‘centripeto’, centrato sulla funzione socializzatrice dell’adulto, nasce dall’emergenza dei dati legati alla Comunità Religiose. In questo contesto, infatti, a differenza degli altri, si imponeva agli occhi del ricercatore un modello esplicitamente differente rispetto ad attività discorsive, generi e forme di partecipazioni concesse. Cercheremo di chiarire i precisi lineamenti del modello attraverso l’articolazione di alcune tracce di lettura dei dati empirici.

Analizzeremo, in prima battuta, il ruolo dei ragazzi e le attività possibili all’interno di una cornice di preghiera, evento segnalatore dell’inizio della cena.

In secondo luogo, attraverso l’analisi approfondita di un episodio della narrazione di una trasgressione, potremo indagare la costruzione delle forme di partecipazione nell’attività di rimprovero, narrazione ed esplicitazione della norma.

Nel paragrafo successivo, forniremo i contorni di una caratteristica precisa del sistema interattivo: la frequente proposizione dell’appellativo negli interventi dei ragazzi rivolti alla suora. Tale riproposizione ci ha fatto indagare sulle specifiche forme di competizione fra ragazzi e una loro ‘resilienza interattiva’ che va al di là della frequente mancanza di risposte da parte della suora.

Le analisi qui proposte non pretendono di essere esaustive, ma di poter rendere conto delle specifiche caratteristiche che alcuni sistemi interattivi possono rivestire, anche in termini di processi evolutivi e di socializzazione.

6.2.1 Quando animare e disturbare sono le opzioni partecipative alla preghiera

In una prospettiva pragmatica (Duranti, 2003), la preghiera ha diverse funzioni interpretative: il ‘suo’ linguaggio «costituisce un *medium* per dare senso agli eventi passati e affrontare l’imprevedibilità del futuro. Tale impresa implica l’extrapolazione di un ordinamento temporale-causale dagli eventi – cosa (non) è successo, cosa (non) succederà – e assegnargli valore morale – cosa (non) dovrebbe essere successo o succedere» (Capps & Ochs, 2006: 225). Siamo, quindi, alle prese con un’attività discorsiva che crea ordine morale, regole di

³⁴⁶ Tale confronto sarebbe, oltre che scorretto, anche metodologicamente impegnativo: come confrontare, infatti, tre modalità organizzative diverse, tre differenti *team* di educatori, tre teorie di intervento educativo differente, ecc.?

comportamento, dati di interpretazione degli eventi e, va da sé, un rapporto con il divino.

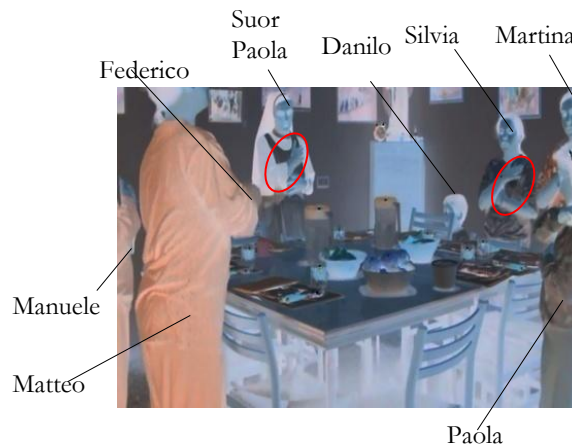
La preghiera è, poi, spesso pubblica: la presenza di una comunità che si riconosce nel gesto di pregare insieme vincola, quindi, al rispetto reciproco di determinati canoni discorsivi, contenutistici e gestuali.

Nei contesti dove sono presenti i bambini, poi, la preghiera diventa anche strumento sia di socializzazione alle forme religiose – al dialogo con il divino, alle regole della comunità religiosa di appartenenza, alle formule religiose, alla liturgia, ecc. – sia di controllo dei comportamenti (Cfr. Capps & Ochs, 2006). Nello specifico dell’ottica conversazionale, tali funzioni si estrinsecano nel mantenimento del genere discorsivo e cinesico (quali movimenti posture sono accettati, ecc.) dell’attività.

La preghiera, come attività discorsiva, ha quindi diverse forme e ruoli possibili per adulti e ragazzi. L’estratto 6.1 testimonia una tipica preghiera di inizio³⁴⁷ della cena all’interno della Comunità Religiosa; tale attività costituisce un confine preciso dell’evento, perché solamente dopo la conclusione della preghiera, il pasto può avere inizio (Cfr. Estratto 6.1).

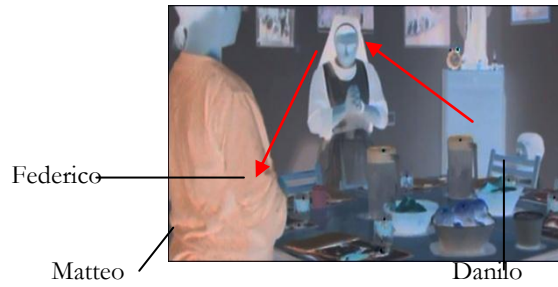
**ESTRATTO 6.1: PREGHIERA RITUALE – COMUNITÀ RELIGIOSE
[VIDEO-RIPRESE, 12/05/2008]**

((Suor Paola e i bambini sono in piedi attorno al tavolo e compiono il segno della croce. La ricercatrice ha appena fatto partire la video-ripresa. I bambini sono tutti in pigiama e guardano il crocifisso))



- 00:00 1. Bambini: FIGLIO [(.)DELLO SPIRITO SANTO
(.) AMEN. *((con il movimento delle mani
sul petto e sulle spalle decisamente delineato))*
2. Suor Paola: FIGLIO [(.)DELLO SPIRITO SANTO
(.) AMEN.
3. Federico: [PAoli-?
4. *((Suor Paola si gira a guardare Federico))*
5. (1)
6. Suor Paola: BENEDICI [signore noi e il
[cibo che stiamo
7. Bambini: [SIGNORE NOI E IL
[CIBO CHE STIAMO PER PRENDERE
((il tono è simile a quello di una litania))
- 00:07 8. Federico: [osso andare (0.5) PAOLi?

³⁴⁷ Dalle osservazioni etnografiche si è evinto, infatti, come nella comunità Religiosa ci siano diverse preghiere: quella di inizio giornata, quella prima di andare a scuola, dell’inizio e della fine del pasto, di prima di coricarsi e quella specifica del sabato.



9. *(((Suor Paola indica le sue mani giunte e le mostra a Federico))*

10. *(((Danilo guarda Suor Paola))*

00:09 11. Bambini: [E FA- CHE OGNI CREATURA (.)
ABBIA QUALCOSA DA MAN[GIARE.

12. Suor Paola: [e fa- che ogni creatura (.)
abbia qualcosa (da man[giare).

13.



(((Federico pone la mano sulla fronte e inizia il segno di croce))

14. (0.5)

15. Suor Paola: NEL NOME DEL [°padre (.) del
figlio (.) e dello spirito (.)
san [to=

16. Bambini: [PADRE (.) DEL
FIGLIO (.) E DELLO SPI[RITO (.)
san[to=

17. *(((Suor Paola dirige lo sguardo verso Danilo e gli mostra come si fa il segno di croce))*



18. Federico: [MMMMM:

19. Suor Paola: =amen.° *(((Suor Patrizia marca il gesto di portarsi le mani al petto))*

00:20 20. Bambini: =amen. *(((I bambini marciano anch'essi il gesto, chi giungendo le mani chi portandosele vistosamente al petto))*

21. (0.5)

22. Suor Paola: VATTI A METTERE LE CIABATTI:NE?
(((chinandosi verso Federico))

23. *(((I ragazzi si siedono mentre la suora si dirige verso il carrello del cibo dal quale serve i ragazzi))*

La preghiera nella Comunità Religiose (Cfr. Estratto 6.1) si inserisce in una scansione temporale decisamente costante³⁴⁸: si svolge, infatti, come ogni sera, alle sette e mezza, quando i bambini hanno fatto la doccia³⁴⁹ e sono in pigiama. L'attività è fissa: i ragazzi e la religiosa – unica figura adulta presente, insieme a sette bambini (di cui due piccoli, Danilo e Federico) – sono impegnati nella riproposizione di un testo conosciuto che recitano ogni sera a memoria³⁵⁰ (Cfr. Estratto 6.1).

Il tono stesso appare stereotipico, con uno specifico timbro delle voci, un contegno convenzionale e un approccio esplicitamente socializzante, simile a quello delle scuole di preghiera (Cfr. Capps & Ochs, 2006). Sono presenti, infatti, alcuni segnali cinesici che segnalano tale pratica 'didascalica': i partecipanti sono tutti in piedi, il segno della croce è esplicitato (turno 1), gli occhi sono rivolti al crocifisso e, per tutta la durata della preghiera, le mani sono giunte in modo evidente davanti al ventre (turni 9 e 13).

Suor Paola si pone come modello di tale atteggiamento, 'incorporando' su di sé le posture richieste (sguardo alto, mani giunte e postura dritta, turno 13) e mostrandole – attraverso un uso 'didattico' dello sguardo – prima nei confronti di Federico (turni 4 e 9) e poi di Danilo (turno 17), non a caso i bambini più piccoli e presenti da meno tempo in comunità³⁵¹. Mostrando i gesti da compiere, quindi, la suora è impegnata in un'attività di controllo e di segnalazione delle pratiche corrette, che non sembra avere come destinatari i soli due piccoli, ma tutti i ragazzi; la sua attività di pubblica esplicitazione la avvicina, infatti, alla figura dell'insegnante (Cfr. Pontecorvo *et al.*, 2004).

Tale considerazione ben si accosta anche allo specifico ruolo discorsivo della religiosa che, con i suoi interventi anticipatori (turni 5 e 14) di tono più alto rispetto agli altri – pronunciati sottovoce (turni 5, 11, 14 e 18) – sembra assumere il ruolo di guida della preghiera, lasciando in un successivo momento la conduzione 'automatica' ai bambini.

Nonostante l'intervento di disturbo di Federico (turni 3, 8 e 18) e l'attività di controllo della suora (altamente integrata con la continuazione della recita, che non fa cadere nonostante la sua doppia attività, turni 4, 9, 12, 15, 17 e 19), la preghiera continua, forte dell'elevata coordinazione temporale fra religiosa e bambini.

Ne emerge un'attività coordinata fra i membri, con uno specifico correlato corporeo (tono, gesti e postura) 'incorporato' ed esposto pubblicamente dalla religiosa, che si fa guida dell'attività di preghiera. Questa, da parte sua, è un testo fisso che lascia poco spazio di innovazione: i bambini, sono, infatti, gli animatori del testo, non potendo rivestire il ruolo di autori – di probabile appartenenza della religiosa – e/o problematizzatori.

Tale considerazione, infatti, riveste specifica valenza, perché porta in primo piano la progettazione del sistema interattivo, che per questa specifica attività vede i ragazzi come *performer* di un testo scritto e pensato da altri, al quale non possono contribuire in alcuna maniera, se non attraverso attività parallele e in aperta competizione con il mantenimento della stessa.

³⁴⁸ Tale momento – e la sua scansione temporale – è stato rilevato durante la fase di osservazioni etnografiche in comunità.

³⁴⁹ Il momento delle docce inizia, infatti, alle sei e prevede la doccia per tutti.

³⁵⁰ Ci sono, per ogni cena, due tipi di preghiere: la prima preghiera, quella di apertura (Cfr. Estratto 6.1) e quella di chiusura, con testi differenti. Entrambe sono recitate a memoria con la guida della suora.

³⁵¹ S.v. par. 4.4., *supra*.

6.2.2 Partecipare alle regole: un modello di socializzazione ‘centripeta’

L'enunciazione delle regole avviene solitamente attraverso le direttive (Cfr. Cicourel, 1972; Wootton, 1986; Blum-Kulka, 1990; Ochs & Capps, 2001; Pontecorvo & Arcidiacono, 2007; Galeano & Fasulo, 2009), vale a dire «atti linguistici il cui scopo è quello di convincere l'ascoltatore a fare qualcosa» (Pontecorvo & Arcidiacono, 2007: 89). In tal senso, la direttiva è «uno strumento-base sia dell'organizzazione domestica che della socializzazione» (Galeano & Fasulo, 2009: 261). Non sempre, però, le regole vengono enunciate in modo diretto, utilizzando il modo imperativo: esse vengono spesso presentate attraverso forme interrogative, giustificate, impersonali e con l'uso di strategie particolari, come le domande preliminari, le richieste coercitive, sequenze concatenate, i mitigatori³⁵² (Cfr. Blum-Kulka, 1990), ecc. che Galeano & Fasulo hanno egregiamente descritto (*Ibidem*).

Occorre, quindi, porre attenzione al modo in cui gli approcci conversazionali analizzano la regola: non come oggetto di analisi in sé (in un certo senso, reificandola), ma come risorsa utilizzata per rendere l'azione *accountable* (Cfr. Wootton, 1986), spiegabile e comprensibile ai diversi interlocutori, bambini specialmente³⁵³.

Attraverso l'analisi degli estratti conversazionali su regole in comunità per minori, siamo, quindi, in grado di approfondire come vengono gestite e negoziate le norme sociali fra adulti e ragazzi e come il mondo sociale e normativo è reso spiegabile, interpretabile e utilizzabile come risorsa simbolica ed ermeneutica.

Per meglio chiarire che cosa intendiamo per sistema ‘centripeto’ esporremo il caso di una trasgressione della regola che diventa l'occasione per discutere sulle conseguenze della violazione di una norma nella Comunità Religiose (Cfr. Estratto 6.2). Tale episodio non solo fornisce un quadro delle norme vigenti, a loro volta espressioni di un sistema di produzione culturale e morale situato e di precise visioni del mondo, ma permette di comprendere come tali regole siano ‘ritagliate’ sull'adulto e non sulle possibilità partecipative dei ragazzi.

L'estratto 6.2, particolarmente complesso, ci mette di fronte ad una trasgressione nel passato. Nel pomeriggio, infatti, i due piccoli, Danilo e Federico, si sono allontanati senza il permesso di Suor Paola e sono ‘fuggiti’ in giardino a giocare³⁵⁴. La situazione della cena è particolarmente fruttuosa per permettere alla suora di ricostruire pubblicamente l'evento e formalizzare la norma infranta, quella che impedisce ai ragazzi della comunità di uscire senza l'esplicito benessere della suora (Cfr. Estratto 6.2).

³⁵² Per mitigatori si intendono strumenti linguistici utilizzati per addolcire il grado di coercizione di una forma linguistica diretta o comunque considerata vincolante dal parlante. Blum-Kulka (1990) distingue fra: a) nomignoli e soprannomi affettuosi utilizzati per specificare il target dell'intervento (e.g. amore, smettila!); b) strategie di manipolazione del punto di vista (come includere il target dell'intervento in un noi più generale, e.g. la smettiamo?); c) modificazioni esterne (inserire una pre-richiesta o far seguire una successiva spiegazione, e.g., smettila di urlare, fori i timpani!); d) modificazioni interne (uso di politeness markers o l'uso di soggettivazioni, e.g., per favore smettila di urlare). Tali distinzioni non mettono d'accordo la letteratura conversazionale come ci mostrano Galeano & Fasulo (2009) che non le ritengono necessariamente strategie mitigatorie. In ogni caso, le consideriamo come forme di modificare i modi attraverso cui regole di comportamento vengono enunciate nelle interazioni in contesti familiari.

³⁵³ L'esplicitazione della regola, infatti, ha la prerogativa di essere enunciata in casi in cui membri meno competenti sono socializzati alle pratiche di uno specifico contesto: spesso si tratta di bambini, ma talvolta, come ad esempio nel caso della socializzazione lavorativa, siamo di fronte ad adulti meno competenti localmente che devono trovare nell'esplicitazione del sistema regolamentativo una risorsa interpretativa e simbolica per approcciare quel mondo situato.

³⁵⁴ Ricordiamo che il giardino della comunità è situato nella parte posteriore dell'edificio ed è protetto da due cancelli raramente aperti in contemporanea. Nel caso specifico, poi, il giardino era sorvegliato da Suor Antonella, figura educativa dell'altra comunità gestita dalle suore.

ESTRATTO 6.2: E CHE COSA AVETE FATTO CHE NON BISOGNAVA FARE? – COMUNITÀ RELIGIOSE [VIDEO-RIPRESE, 14/05/2008]

Sono presenti Suor Paola con Danilo (3), Federico (5), Martina (12), Matteo (12) e Paola (9). L'interazione si svolge dopo pochi minuti dall'inizio della cena.

- 06:01** 1. Suor Paola: e che cosa avete fatto che non bisognava fa:re?
2. (0.9)
3. Suor Paola: che cosa hai fatto? ((guardando Danilo))
4. (0.5)
5. (Federico): (um).
6. Suor Paola: eh? dimmi. ((allontanando il cestino del pane da Danilo))
7. (2) ((Federico batte sul braccio Suor Paola))
8. Martina: io che non lo so (.) ↓dai.
9. Suor Paola: che non si ↑face:va:? ((rivolta verso Danilo))
10. (0.7)
11. Martina: >che avete fatto< vo[i
12. Suor Paola: [che cosa è che non si face:va:? ((rivolta a Federico))
13. Federico: giù- ((indicando con la mano))
14. (0.8)
15. Suor Paola: bra:vissimo. (.) [ANDARE
16. Martina: [>SONO ANDATI GIU' < SENZA DIRT[ELO?
17. Suor Paola: [((annuisce))
18. (0.5)
19. Suor Paola: ANDA:[RE GIU' :.
20. Martina: [e chi >ha aperto la porta<.
21. Suor Paola: =lui ha aperto (.) ché è più [grande ((indicando Federico))
22. Matteo: [sì lui è capace a aprirla! ((indicando Federico))
23. Suor Paola: lui ha aperto la porta [ma chi è stato a dire andiamo giù?
24. Martina: [bru:tto cattivone ((indicando Federico))
25. (0.5)
26. Suor Paola: chi l'ha detto andiamo giù (.) tu? ((indicando Danilo))
27. (2)
28. Suor Paola: tu hai detto andiamo giù
29. (1.5)
30. Martina: sì- lui lo dice spesso [andiamo giù ()
31. Suor Paola: [STO A PARLA' CO- TE ((rivolta a Danilo, togliendogli il pezzo di pane dalle mani))
32. Martina: ()
33. Suor Paola: tu l'hai detto andiamo [giù?
34. [((Danilo annuisce))
35. (0.5) ((Federico annuisce diverse volte))
36. Suor Paola: e lui ha aperto la porta:.

37. (1.5) ((Suor Paola indica Federico))
38. Matteo: ([])
39. Suor Paola: [NON SI FA ((facendo no
con la mano)) (1)
40. (1)
41. Suor Paola: pericoloso
42. (0.5)
43. Suor Paola: sì o [no.
44. Martina: [figurati se non ce
stava suor antonella: sotto.
45. Suor Paola: SE NON C'ERA SUOR
↑ANTONELLA: CHE FACEVATE?
((battendo le mani sul tavolo))
46. (0.8)
47. Martina: >stavano da soli<
48. Suor Paola: eh?
49. (1)
50. Suor Paola: da soli (.) IO (.) se vi
mando IO (.) che vi gua:rdo
dalla finestra ((si porta una mano
agli occhi e indica il gesto di guardare))
51. (1)
52. Suor Paola: allora io vi guardo vedo e
poi vi dici
53. (0.5)
54. Suor Paola: oh! state qui sotto sotto
((indica con la mano))
55. (0.5)
56. Suor Paola: cosi vi vedo be:ne: (1.5)
eh.
57. (0.8) ((Suor Paola inizia a dar da mangiare a
Federico))
58. Martina: Suor Pa(ol)i? (però) sai che
spavento me sa che te-te sei
presa
59. (0.8)
60. Suor Paola: io avevo sentito aprire la
porta.
61. Federico: vu:[m!
62. Suor Paola: [um! (.) e:satto!
63. (0.5)
64. Suor Paola: POI HO SENTITO silenzio
65. (0.5)
66. Suor Paola: poi ero cosi presa dalla-
dalla stupidaggine:
67. (1)
68. Suor Paola: tralALTRO IO MI SONO DETTA:
(.) troppo silenzio (0.5)
no?
69. Martina: questi ndo stanno oh: ((ridendo
e muovendo le mani))
70. Suor Paola: e pure mariella-mariella ha
detto (.) troppo silenzio
71. (1)
72. Suor Paola: °e cosi°
73. (0.7)
74. Paola: PAOLi[(
) di là non ci sono! ((con un
gesto delle mani))
75. Martina: [chissà che stanno a

- combina- questi
76. (0.5)
77. Suor Paola: non c'erano giù con i bambini e antonella diceva mah (.) chissà ma suor paola quando viene giù? (.) che strano [che strano
78. [((Danilo fischia nel bicchiere))
79. Martina: e t'ha telefonato. ((con un gesto delle mani))
80. (0.9)
81. Suor Paola: no! (.) no non c'ha il telefonino
82. (...)
83. (7) ((Martina raccoglie i piatti mentre Suor Paola continua a imboccare Federico. Gli altri ragazzi rimangono ai loro posti))
84. Suor Paola: e quindi? (.) si va giù da soli?
85. (0.5) ((Federico prima annuisce poi scuote la testa))
86. Suor Paola: non si va giù da soli (.) vero?
87. (1.5) ((Federico indica la suora))
88. Suor Paola: bisogna dirlo a me. ((indicando se stessa))
89. (0.5)
90. Suor Paola: PA:Oli:? (0.5) possiamo andare giù:?
91. (1) ((Federico annuisce))
92. Suor Paola: e io dico Sì:. (0.5) vi guardo (0.5) NO:. (0.5) aspetta:te (0.8) vero?
93. (3) ((Federico annuisce))

Possiamo dividere l'estratto 6.2 in alcune parti principali:

- domande preparatorie/istituzione del *frame* di *detective story* (turni 1-12): la suora appoggiata da Martina chiede riscontri su quello che è accaduto nel pomeriggio puntando l'attenzione verso Danilo. Siamo di fronte, è bene ricordarlo, a domande di cui la suora conosce già le risposte. Chiedere, infatti, che cosa avete fatto è una riproposizione dell'evento trasgressivo occorso e non l'occasione di domandare qualcosa che non si conosce;
- presenza di sequenze IRE – *initial state, response, evaluation* – (turni 12, 13 e 15) (turni 61-62): tipica delle interazioni in classe, coinvolge la suora e Federico, valutato positivamente per la risposta alle richieste. Questo cambiamento di frame fa slittare la conversazione da un 'interrogatorio' della *detective story* a un' 'interrogazione scolastica', all'interno della quale il bambino viene valutato (*bravissimo*, turno 15) (*esatto*, turno 62);
- detective story* (turni 20-37): Suor Paola, Matteo e Martina si impegnano nella ricostruzione della 'scena del delitto' chiedendo ai due trasgressori di ricostruire l'evento, specificando chi ha aperto la porta e chi, invece, ha proposto la trasgressione;

- d) prima valutazione morale (turni 39-41): Suor Paola propone una prima valutazione morale (*pericoloso*, turno 39) pubblicamente esposta dell'atto di trasgressione della regola;
- e) proiezione ipotetica dell'evento di trasgressione/*fiction* (turni 43-49): vengono analizzate le condizioni ipotetiche dell'evento trasgressivo e le possibili conseguenze in termini comportamentali (*stavano da soli*, turno 47);
- f) esplicitazione della norma (turni 50-56): viene esplicitata la norma e le condizioni perché si possano costruire eventi di quel tipo in comunità (bisogna chiedere il permesso alla suora per andare in giardino);
- g) narrazione dell'esperienza trasgressiva vissuta dal punto di vista degli adulti (turni 58-81): la suora ricostruisce l'episodio di trasgressione attraverso la narrazione degli eventi dal suo punto di vista, raccontando prima la sua esperienza, condivisa con la psicologa della comunità (Mariella) e poi l'esperienza di Suor Antonella;
- h) seconda esplicitazione della norma (turni 84-93): attraverso una serie di direttive non mitigate viene riproposta la norma ai bambini, tra cui esplicitamente solo Federico approva (turni 91 e 93).

Proponiamo ora alcune osservazioni generali sull'evento discorsivo analizzato senza addentrarci eccessivamente nell'analisi precisa di ogni parte costruita dal discorso (Cfr. Estratto 6.2).

Anzitutto, cercando di analizzarne il contenuto, vediamo come la suora sia altamente preoccupata riguardo la sicurezza dei bambini ed esponga termini di controllo che rendono *accountable* la sua preoccupazione e la ragione dell'esistenza della norma. Suor Paola valuta moralmente in modo marcato i pericoli dell'azione commessa (*pericoloso*, turno 41) e le possibili conseguenze (turno 45). Espone, poi, un preciso orizzonte normativo: i bambini, infatti, possono andare in giardino solo se sorvegliati dalla suora stessa (turno 50): emerge in tal caso una forte teoria educativa di controllo. Si tratta, infatti, di un'interazione simile a quella messa in atto dai sistemi sociali di *Panopticon* descritti da Foucault (1975) dove il potere controllante emerge dalla possibilità di vedere tutto. Tali osservazioni sembrano, dunque, far propendere verso un'implicita teoria di controllo sociale visivo dei bambini da parte della suora, che si assegna un'*agency* specificatamente marcata (*io se vi mando io che vi guardo dalla finestra*, turno 50; *allora io vi guardo vedo e poi vi dico*, turno 52; *vi vedo bene*, turno 56).

Da un punto di vista discorsivo, oltre a notare il registro altamente indessicale, il linguaggio della suora, molto semplificato e con costruzioni sintattiche, fa pensare ad un *baby talk*, pur non essendolo. Il tono è, infatti, quello tipico di una persona adulta che parla a bambini molto piccoli con frasi semplici e riproposte in forme diverse, sempre più semplificate (*e che cosa avete fatto che non bisognava fare?* turno 1, riproposta in forme semplificate nei turni 3, 9 e 12) e, ancora una volta, legate al contesto specifico nel quale sono prodotte. Sarebbe interpretabile altrimenti il termine *giù* (turni 13 e 19) o *sotto sotto* (turno 54)? In questo senso, quindi, il codice ristretto sembra essere uno strumento analitico in grado di spiegare il registro linguistico specificamente adottato da Suor Paola.

La sua forma di comunicazione è, infatti, quella di un discorso a bambini in pubblico. La voce della suora è la voce del senso comune di una società civile che educa i propri membri (Ochs, 2008, comunicazione personale). E' una voce che esiste perché c'è un pubblico ad ascoltarla e in questo trova la propria specifica forza interattiva. L'oggetto poi della discussione pubblica è quello delle condizioni con le quali si va in giardino, che ne fa il centro dello *storytelling* che intercorre nell'Estratto 6.2.

Nella prima macro-parte dell'estratto (turni 1-37, cfr. Estratto 6.2), infatti, gli interlocutori costruiscono uno scenario di *detective story* (Ochs & Capps, 2001), ovvero una

specifica costruzione narrativa che ha come obbiettivo ricostruire lo scenario, trovare indizi e cercare di comprendere un evento passato.

Accanto a Suor Paola, Martina emerge nel ruolo di co-problematizzatrice dell'evento: prima incoraggia la creazione della narrazione (turni 8 e 10), poi contribuisce a creare lo sfondo per cui tale attività possa essere caricata dell'elemento trasgressivo (turni 16) e, infine, si pone come interlocutrice forte del processo indiziario (turni 20, 32), non senza porre specifiche valutazioni e *aggravation* (*brutto cattivone*, turno 24), completamenti dei turni della suora (turni 47 e 79) e riferimenti alle attività abitudinarie (turno 30). Tale funzione appare come centrata su un modello di socializzazione forte al modello autoritario e di controllo, che collima anche con le specifiche mansioni che intraprende, come raccogliere e i piatti (turno 81) e servire il pasto.

E' interessante notare come, all'interno della *detective story* due attività siano trattate in maniera differente: il tema di chi ha aperto la porta è, infatti, risolto in pochi turni (turni 20, 21 e 22), mentre alla pianificazione della trasgressione vengono dedicati più turni (turni 23, 26, 28 e 33). L'obbiettivo, infatti, non è tanto quello di ricostruire gli eventi, ma di chiarire chi ha avuto l'idea. Emerge, quindi, una visione dell'*agency*, in cui i due bambini, anche se molto piccoli, sono investiti della responsabilità delle azioni e sono visti a pieno titolo come agenti di attività, cambiamenti e intenzioni.

Tra i due, però, viene fatta una distinzione: da una parte Federico ha 'solamente' aperto la porta, mentre, dall'altra, Danilo ha progettato la trasgressione, operazione che gli costa l'attribuzione di un'*accountability* maggiore da parte della suora³⁵⁵. Tale costruzione contestuale emerge anche dall'allineamento 'critico' di Danilo che, non rispondendo alle continue domande fino al turno 34, sembra posizionarsi come un colpevole designato³⁵⁶.

Dopo una valutazione morale dell'accaduto (turni 39-43) e una proiezione delle conseguenze possibili che offre lo spazio perché la regola venga enunciata esplicitamente in forme interrogativa senza presenza di mitigazioni (turni 44-56), nella seconda macro-parte (turni 58-81, cfr. Estratto 6.2) la suora, sollecitata dalla domanda di Martina (turno 44), ripercorre l'episodio dal proprio punto di vista. Ancora una volta, è interessante notarlo, Martina si pone come interlocutrice che esplora la reazione degli adulti, centrando in particolare la sua attenzione sul punto di vista di Suor Paola (turno 58).

L'azione di esplorazione della 'cognizione' dell'adulto avviene attraverso l'utilizzo di un ampio ventaglio di percezioni riportate (*io avevo sentito*, turno 60; *ho sentito silenzio*, turno 64) e di discorso intra-personale riportato (*io mi sono detta troppo silenzio*, turno 66). Siamo, infatti, di fronte a stralci di discorso riportato che viene centrato prima su se stessa (turno 66),

³⁵⁵ Possiamo ipotizzare che le ragioni siano principalmente due. La prima risiede nelle competenze dei due bambini. Federico, anche se più grande d'età, ha problemi di ritardo mentale e linguistico: per questa ragione, Suor Paola lo pone in una posizione più periferica rispetto all'azione commessa. L'*agency* viene, invece, 'scaricata' su Danilo che non soffre di problemi cognitivi e che quindi ha agito in totale autonomia di pensiero. La seconda spiegazione può risiedere in considerazioni di influenza morale (in particolare, cattolica) e giuridica. Nel primo caso, la 'cattiva' intenzione è sanzionata più gravemente perché espressione di pensieri e atti progettuali non degni. In questo senso, occorre notare come durante tutto l'estratto 6.2 ricorra una visione della trasgressione particolarmente 'peccaminosa'. Siamo, poi, di fronte ad un esplicito interrogatorio (turni 1-36) che può essere senza dubbio accostato alla pratica di svelare una confessione, attività che a ben dire rientra ancora in una 'grammatica religiosa' e che, insieme ad un uso del codice ristretto (Cfr. Bernstein, 2000). In seconda considerazione, poi, il sanzionamento maggiore all'attività di intenzione può rimandare alle basi del sistema giuridico occidentale, che interpreta un atto di offesa come maggiormente grave se premeditato.

³⁵⁶ Sembra sapere, infatti, che qualsiasi mossa sarà utilizzata contro di lui per marcare ulteriormente il suo *status* di colpevole; si posiziona, quindi, in modo periferico rispetto all'interazione per cercare di subire 'meno danni' possibili.

successivamente sulla psicologa Mariella (turno 70) e, infine, sui pensieri riportati di Suor Antonella (turno 77).

La complessa creazione di discorsi riportati sembra, poi, costituire un'opportunità per socializzare i bambini ad ascoltare la sua stessa voce (Goodwin M.H., 2008, comunicazione personale) che, come vediamo, è colta da Paola (turno 72) e Martina (turni 69 e 75) che continuano proiettare i pensieri della suora nella narrazione dell'evento, ora sollecitandoli ora completandoli con il proprio intervento.

Concludendo, si può, quindi, affermare che attraverso l'esplicitazione della regola e la narrazione dell'episodio di trasgressione (Cfr. Estratto 6.2) si siano creati alcuni orizzonti di socializzazione.

In primo luogo, la socializzazione al rispetto dell'autorità/controllo è esplicitata. I bambini, sottoposti al *panopticon* (Foucault, 1975) della suora sono soggetti alla sua autorità e al suo controllo, anche visivo; sottrarsi significa essere sanzionati pubblicamente. Accanto alla suora si pone, poi, Martina che, come co-problematizzatrice dell'episodio trasgressivo, si sperimenta e viene socializzata al ruolo autoritario stesso.

Il contesto ricalca, infatti, situazioni tipiche di interazioni in contesto scolastico, evidente soprattutto negli episodi di valutazione e verifica (turni 12-13-15 e turni 61-62), dove i bambini vengono socializzati all'utilizzo di conoscenze e di registri linguistici della comunicazione esperta degli adulti.

Infine, la suora socializza i ragazzi 'alla sua voce': attraverso il discorso riportato dei propri pensieri insieme a quello degli altri adulti, i bambini vengono socializzati ad ascoltare la voce della suora, quindi, ad ascoltare la voce della moralità e del controllo.

L'estratto si basa su un sistema di interazione che si muove da uno a molti: la prospettiva è, infatti, *top-down*, dove la suora rappresenta il protagonista dell'interazione che si rivolge all'*audience*, i bambini della comunità. Tale sistema è poi centrato sullo stato/percezioni dell'autorità: lo stato percettivo dell'autorità viene messo al centro della discussione, a partire dai primi commenti della suora, fino al ruolo del silenzio nel processo interpretativo condiviso con gli altri adulti. Ecco perché tale sistema è rinominato 'centripeto'.

In definitiva, stiamo parlando di un sistema interattivo centrato sul controllo e sull'autorità, che socializza e centra i suoi membri al rispetto delle norme perché, trasgredendole, si potrebbe danneggiare lo stato psico-fisico dell'autorità stessa. E', quindi, un sistema paternalistico chiuso che non indaga le ragioni di trasgressione, centrando l'intervento educativo su un modello di controllo.

6.2.3 Posizioni, appellativi e competizioni interattive

La scelta di definire alcune strutture di partecipazione come centripete nasce dall'esigenza di dare un nome ad una specifica configurazione che emerge nelle interazioni nella Comunità Religiosa. Tale contesto, infatti, per una serie di componenti di carattere 'strutturale' – tra cui spiccano la presenza di un adulto con sette bambini, di cui due piccoli d'età e bisognosi di assistenza personale – e altre di carattere, per così dire, 'progettuale', di fatto costruisce una struttura di partecipazione più rigida.

Tale sistema parte non solo da considerazioni espressamente conversazionali, ma anche da comportamenti più generali (Cfr. Estratto 6.3).

**ESTRATTO 6.3: LA POSIZIONE DI SUOR PAOLA
DURANTE LE CENE – COMUNITÀ RELIGIOSE [NOTE DI
CAMPO, 11/03/2008]**

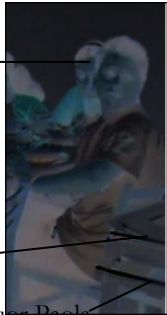
Durante le osservazioni in comunità, noto che per la maggior parte del tempo, Suor Paola non è seduta a tavola. E' impegnata, infatti, in diverse attività che la costringono in piedi, come servire il pasto dal carrello, ordinare i piatti, portarli in cucina, ecc. Quando, poi, è seduta, Suor Paola raramente mangia, dedicandosi piuttosto a seguire i bambini piccoli. Al posto dei tre piatti che costituiscono la cena tipica in comunità (primo, secondo + contorno e frutta), la suora mangia solo il contorno e qualche volta la frutta. Quando le chiedo perché mi risponde che spesso fa una merenda abbondante dopo la quale non se la sente di mangiare tutta la cena.

L'abitudine della suora di stare spesso in piedi rilevata nelle osservazioni etnografiche (Cfr. Estratto 6.3) è confermata anche dalla visione delle video-riprese delle tre cene in Comunità Religiose. Ella, infatti, raramente è seduta a tavola ed altrettanto difficilmente consuma tutto il pasto insieme ai ragazzi: per tale ragione, possiamo ipotizzare che il suo *status* di commensale venga meno, dal momento che non condivide l'attività principale della cena (la consumazione del pasto).

Nell'estratto seguente notiamo, poi, che la sua postura movimentata condiziona l'evoluzione delle interazioni in corso durante la cena (Cfr. Estratto 6.4).

ESTRATTO 6.4: VERGOGNATI! – COMUNITÀ RELIGIOSE [VIDEO-RIPRESE, 13/05/2008]

((Seduti al tavolo ci sono Federico (5), Danilo (3), Matteo (12), Martina (12), Silvia (10), Paola (9) e Manuele (10). Suor Paola sta mettendo la minestra nei piatti dei bambini ed è in piedi))

- 04:55 1. Matteo: Paola=poi?(.)
((girandosi verso Suor Paola)) Matteo
 hai visto la partita del cuore <quella che hanno fatto ca-cantanti>
 contro::: (.).Carrello
 giocatori:? della cena
- 
2. (0.3)
 3. Matteo: hanno::: (.). sono andati zero:::
 a::-sei a sei hanno pareggiato.
 4. (0.3)
((Suor Paola esce dalla stanza))
 5. Matteo: Eros Ramazzotti (.). hanno fatto
 tre go:l?
 6. Silvia: e::! il mio Eros Ramazzotti è
 bravissimo:!
 7. (1.5)
((Matteo si gira verso il tavolo))
 8.
((Suor Paola ritorna nella stanza))
 9. Silvia: è bravissimo e:? (0.5)
 Suor Paol[ì]? *((guardando Suor Paola))*
 10. Martina: [invece Paolo
 Meneguzzi:? *((battendosi la mano sul petto e
 guardando Suor Paola))*

11.



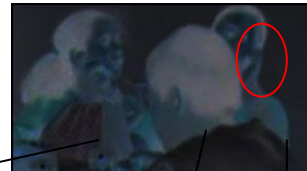
Silvia

Matteo Martina

12. (0.5)

[[*(Martina fa il gesto del numero uno con la mano continuando a guardare Suor Paola)*]]

13.



Silvia

Matteo Martina

[[*(Silvia sia avvicina a Martina)*]]

14. Martina: [un gol?

15. Silvia: [UNO SOLO::? (.) VERGOGNATI!(.)
>VERGO(.)GNA(.)TI< ((guardando Martina))

16. (0.5)

17. Silvia: ti devi vergognare! ((guardando Suor Paola))



Suor Paola

Manuele

Silvia

05:19 18. Martina: però almeno uno l'ha fatto.

Senza entrare nello specifico dello scambio interattivo fra i ragazzi, notiamo anzitutto la quantità di riferimenti sia verbali³⁵⁷ che visivi dei ragazzi verso Suor Paola (Cfr. Estratto 6.4).

La conversazione, infatti, è per tutta la durata dell'estratto esclusivamente fra pari: inizialmente Matteo introduce il tema (*topical action* di *initiation*, Cfr. Blum-Kulka, 1994³⁵⁸) – la partita di calcio fra la Nazionale Cantanti e la Nazionale Giocatori – che viene ripreso prima da Silvia³⁵⁹ (turno 6) e poi da Martina (turno 9). La religiosa non prende parte alla conversazione, eppure è costantemente invocata, sia con appellativi verbali (turni 1 e 8) che attraverso sguardi precisi che le sono rivolti dai ragazzi (turni 1, 9, 10, 11 e 17). Tali mosse interlocutorie ‘cadono’ quando lei stessa non è presente nella scena (dal turno 4 al turno 8) ma, appena rientra, le sono nuovamente riproposte.

Tale osservazione chiarisce l'utilizzo del termine ‘centripeto’ a riguardo di questa struttura di partecipazione: essa, infatti, è altamente dipendente dalla presenza della religiosa

³⁵⁷ Interessante notare come essa venga evocata attraverso diversi nominativi: Suor Paola (turno 1, Estratto 6.9), Suor Paoli, utilizzando un diminutivo (turno 1, Estratto 6.8; turno 4, Estratto 6.9; turno 5, Estratto 6.10), Paola (turno 1, Estratto 6.8; turno 7, Estratto 6.9), Paoli (turno 9, Estratto 6.9; turno 6, Estratto 6.10).

³⁵⁸ Le *topical action* di *initiation* si definiscono come ogni tentativo di introdurre un argomento: sono solitamente marcate da specifiche particelle (a proposito, ascolta) o singoli marcatori discorsivi (allora); nelle conversazioni in famiglia, ci sono pochissimi marcatori, ma ciò che segnala l'*initiation* è un cambiamento di struttura di partecipazione. Nel nostro caso, Matteo si appiglia alla dichiarazione del destinatario del suo intervento (Paoli) per compiere la sua azione di iniziazione.

³⁵⁹ La ragazza compie prima una sua valutazione su un giocatore-cantante (turni 6 e 8) e poi si pone come problematizzatrice delle preferenze di Martina (turni 14 e 16), che è, invece, la problematizzata.

nella scena, presenza che viene invocata spesso dai ragazzi, a fronte di una mancanza di risposta da parte della suora.

Possiamo, quindi, ipotizzare che la scelta stessa di non fermarsi a tavola con i ragazzi costituisca un primo indizio di uno scarso investimento sul momento della cena come *locus* di sviluppo interattivo e discorsivo. Concentriamoci ora sullo sviluppo di richieste di interazione da parte dei ragazzi nei confronti della suora (Cfr. Estratti 6.5 e 6.6), modalità interattiva frequentemente osservata nelle cene della Comunità Religiose³⁶⁰.

ESTRATTO 6.5: SUOR PAOLA? – COMUNITÀ RELIGIOSE [VIDEO-RIPRESE, 12/05/2008]

((I bambini hanno appena terminato la preghiera. Seduti a tavola ci sono Silvia (10), Federico (5), Danilo (3), Paola (9) e Matteo (12). La suora lega il bavaglino a Danilo. Manuele (10) si è allontanato per qualche secondo e Martina (12) è davanti al carrello pronta per servire il pasto))

- 00:38 1. Silvia: <Suor Paola> però siamo
°usciti a fa:[re
2. Suor Paola: [non fare il
brutto. *((rivolto a Danilo))*
3. Federico: da.
4. Silvia: siamo riusciti (.) a finire
(.) l'intervista [prima della
cena (.) suor paoli?
5. Federico: [da DA:
DA:?
6. Suor Paola: °um°. *((sistemando il tovagliolo a
Federico))*
7. Manuele: PAOLA:?
8. Suor Paola: °(sì so- [qua)°
9. Matteo: [PAOLi? però abbiamo
spiegato bene [no? che:::
10. Manuele: [LE APRO IO A
MA-MARZIA?
11. *((Suor Paola si volta a guardare Manuele))*
12. (1)
13. Suor Paola: (no mi sembra) che è già
aperto. (0.3) [se suona?
14. Matteo: [abbiamo sp-
abbiamo spiegato bene no? (.)
non alla ()ella?
- 00:55 15. *((La suora gira attorno al tavolo e si
allontana))*

L'Estratto 6.5 riporta un esempio della pratica diffusa di nominare esplicitamente Suor Paola come destinataria specifica dell'intervento discorsivo. In particolare, qui, tale pratica compete a Silvia (turni 1 e 4), a Manuele (turno 7) e a Matteo (turno 9) che la utilizzano sia come primo termine del proprio intervento che come coda³⁶¹.

La suora, dal canto suo, sembra inizialmente essere coinvolta nella gestione del comportamento di Danilo (turno 2) e non presta attenzione alla sollecitazione iniziale di Silvia, che vorrebbe coinvolgerla in un'attività di valutazione positiva della celerità con cui i

³⁶⁰ Tale pratica è presente anche nelle conversazioni quotidiane abituali, così come emerge dalle osservazioni etnografiche.

³⁶¹ L'*addressee* si colloca, infatti, solitamente come prima espressione del turno (Mamma mi porti a scuola?) oppure come particella finale (Mi porti a scuola mamma?), mentre sono meno frequenti i casi in cui il destinatario sia nominato all'interno dell'intervento e senza neanche occupare un punto di transizione rilevante.

ragazzi hanno portato a termine l'intervista³⁶² con la ricercatrice. La suora risponde flebilmente alla richiesta di sostegno della valutazione di Silvia al turno 6, mentre risponde alla sollecitazione di Manuele (turno 7) in maniera repentina (turno 8), giustificata dall'attività strumentale che il ragazzo le sollecita (Manuele, infatti, ha bisogno di sapere, come chiarisce al turno 10, se deve aprire la porta alla ricercatrice).

Il registro che Suor Paola utilizza in risposta al ragazzo (turno 13) è facilmente accostabile a quello che Blum-Kulka (1994) definisce *instrumental talk* e che è tipico delle cene centrate su temi situazionali (*situational frames*)³⁶³, focalizzate sul qui ed ora e su una gestione della cena di tipo strumentale (*dinner-as-business talk*) (*Ibidem*). La suora, infatti, è alle prese con la gestione del pasto dei bambini, con il comportamento di Danilo, con l'allontanamento di Manuele e le due richieste di interesse da parte di Silvia e Matteo e opta per l'interesse verso le pratiche strumentali sollecitate (nello specifico, la gestione strumentale di Danilo, turno 2 e la decisione sul comportamento di Manuele, turno 13).

Vediamo come reagisce quando, attraverso diverse richieste di intervento, viene posta di fronte alla valutazione di un evento, di poco successivo a quello appena analizzato (Cfr. Estratto 6.6).

ESTRATTO 6.6: NIENTE DA FARE – COMUNITÀ RELIGIOSE [VIDEO-RIPRESE, 12/05/2008]

((*Seduti a tavola ci sono Silvia (10), Federico (5), Danilo (3), Paola (9) e Matteo (12). Suor Paola sta servendo la minestra nei piatti con Martina che la aiuta. Entrambe sono al di fuori dell'inquadratura, in piedi. Manuele (10), invece, si è allontanato qualche secondo per aprire il cancello*))

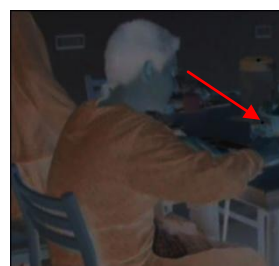
- 01:37** 1. Suor Paola: MANUELE (0.5) forse ERA APERTO::?
2. (2)
3. Matteo: mo- rimane là tutta la notte ad aspett[a- a: a: a: a. ((*ridendo, guardando Suor Paola*))
4. Federico: [NO! BASTA:[:?? ((*rivolta alla suora che gli sta versando la sua porzione di minestrone nel piatto*))
5. Manuele: [suor Paolì stavo aspettando (la- fuori) per vedere se poi:: (.) suo:nava
6. Matteo: FORSE PAOLì PERO A VOLTE NON SUONA (.) quel coso ((*guardando verso Suor Paola, che è fuori dall'inquadratura*))

³⁶² Silvia si riferisce con il termine intervista alla video-registrazione del video-tour, compiuta quel pomeriggio da parte dei ragazzi più grandi (Silvia, Martina, Manuele e Matteo) insieme alla ricercatrice.

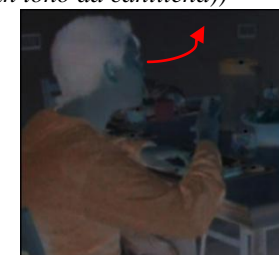
³⁶³ Le altre due cornici attorno alle quali si strutturano le cene in famiglia sono definiti dall'autrice come la cornice immediata-familiare (*immediate familial*, che riguarda eventi recenti della storia familiare e/o legata a personaggi familiari) e il non immediata (*non immediate*, dove i temi preponderanti sono quelli generali astratti non collegati al qui ed ora della situazione interattiva). In tutti i casi, si tratta comunque di specifiche forme di partecipazione socializzanti: «each of these frames occasions its own local topics, assigns discourse roles in different ways and evokes its own rules of interpretation, governing the way children's contributions are elicited, accepted and appreciated» (Blum-Kulka, 1994: 31).



7. (0.8) *((Matteo continua a fissare la suora))*
 8. Danilo: °bona° *((guardando la minestra di Federico))*
 9. (0.5) *((Matteo continua a fissare la suora))*
 10. Matteo: °(dicono)° *((guardando la suora))*
 11. (0.5) *((Matteo continua a fissare la suora))*
 12. Matteo: (ma [l'ho provato] *((volgendo lo sguardo in basso))* a far funzionare ma::



13. Suor Paola: [danilo. *((indicando in questo modo a Martina di chi è il piatto che questa deve consegnare))*
 14. (0.5)
 15. Matteo: niente. (0.5) niente da fare.
 16. (0.5)
 17. Matteo: suonare *((con un gesto delle mani))* (.)
 ma fa[re *((con un tono da cantilena))*



18. (1) *[(Suor Paola serve a Matteo il piatto di minestra)]*
 19. Matteo: molte grazie::! *((con tono enfatico))*
 20. (2)
 21. Matteo: buon <APPETITO>?
 22. Silvia: [GRAZIE!
 23. Martina: [GRAZIE
 24. Paola: [GRAZIE
 25. (1)
 02:06 26. Suor Paola: °Paola° *((ad indicare a Martina di chi è il prossimo piatto da servire, quello di Paola))*

Anche in questo caso, l'intervento di Matteo è esplicitamente diretto alla suora, che però non risponde in nessun modo alla richiesta di interazione (Cfr. Estratto 6.6).

Il ragazzo, infatti, inizialmente propone un intervento ironico sulla situazione di Manuele (turno 3) volgendosi verso la suora, nell'obbiettivo di creare una nuova attività discorsiva ludica, che né la suora né gli altri partecipanti appoggiano. La proiezione divertente della situazione proposta da Matteo non appare, quindi, condivisa, a sostegno di una possibile ipotesi interpretativa che in Comunità Religiosa tale genere non è appoggiato/permesso.

Al turno 6, poi, Matteo si rivolge direttamente alla suora per spiegare una sua possibile ipotesi (il genere questa volta è serio) sul campanello che non suona: non si tratta della ricercatrice che è già uscita, quanto piuttosto dal fatto che il campanello (*quel coso*, turno 6) non funziona. Il suo intervento è spezzato in due *trances* che appartengono a due diverse attività discorsive: nella prima (*forse Paoli però a volte non suona*) il tono è elevato, a testimonianza della richiesta di attenzione che il ragazzo pone alla suora, mentre nella seconda, quando comprende che la suora non è interessata ad una risposta, abbassa la voce per pronunciare la fine del suo intervento (*quel coso*).

Lo sguardo di Matteo verso la suora come interlocutrice privilegiata permane però a lungo (turni 6, 7, 9, 10 e 11), 'cadendo' solamente quando, dopo diversi secondi, non riceve segnali di alcun tipo (turno 12). Da quel momento in poi il ragazzo si concentra su un'attività discorsiva solitaria eppure esposta pubblicamente all'interno della quale ripropone e conclude la sua ipotesi – attraverso una narrazione e un'altra attività discorsiva – sul probabile malfunzionamento del campanello³⁶⁴ (turni 12, 15 e 17). In un certo senso, potremo dire che Matteo resiste alla negazione di supporto all'interazione mostrando una specifica 'resilienza interattiva'.

Infatti, Matteo continua la sua attività discorsiva anche in mancanza di qualsiasi supporto interattivo ed educativo, anche da parte dei suoi compagni. Tale comportamento fa protendere verso una sclerotizzazione, una fissità, del suo processo interattivo, non supportato se non da se stesso. Allo stesso tempo, però, tale episodio rappresenta una risorsa che il ragazzo mette in campo per contrastare l'anormalità di un contesto dove alle sue proposizioni non viene data risposta. Come succederà in un'altra situazione (Cfr. Estratto 6.7), Matteo sembra qui coinvolto a 'fare famiglia' riproducendo una normalità interattiva che non trova nel contesto attuale di interazione.

Ancora una volta, l'attività di creazione di un nuovo genere discorsivo – quello *immediate-familial* (Cfr. Blum-Kulka, 1994) di discussione sul malfunzionamento del campanello, come risposta al mancato suonare dello stesso – è rigettata sia dall'adulto che dai

³⁶⁴ Tale azione appartiene a quella che Kendon (1990) chiama 'spatial-orientational arrangement' e che consiste nella distribuzione fisico-spaziale della partecipazione nel contesto. Tali formazioni possono, infatti, variare e con queste i tipi di attività portati avanti; proprio come Matteo che dalla proposta di un'attività collaborativa si dirige verso un'attività intima perché non supportato, anche spazialmente, dall'allineamento dell'adulto a cui si indirizzava e degli altri ascoltatori non ratificati. «Participants may closely align both their bodies and their talk to the task at hand, or alternatively, demonstrate either their lack of alignment, disengagement, or protest through different ways they position their bodies and sequences of talk» (Goodwin M.H., 2006: 519). La mossa di Matteo prevede, quindi, una nuova attività centrata su se stesso, anche se la formulazione è pubblica. Al turno 12, infatti, propone una narrazione di un evento passato (non necessariamente vera, ma vera narrativamente, Cfr. Bruner, 1992) che non ha prodotto risultati (*niente da fare*, turno 15). Il turno 15 rappresenta un momento specifico dell'attività di Matteo: attraverso la ripetizione della valutazione sembra ampliarsi il significato proposto, diventando quasi una valutazione dei suoi tentativi interattivi (*niente da fare*). Dopo questa attività, il ragazzo si dirige verso un altro genere difficilmente definibile (turno 17), supportato da una forte componente gestuale e prosodica. L'attività intrapresa è però interrotta dall'arrivo del suo piatto; Matteo, allora, cambia registro e, enfaticamente, ringrazia la suora (turno 19). Il tono è artefatto, esageratamente iperbolico. Sarà solo con il turno più 'standard' dell'augurio di un buon appetito (turno 21) che finalmente troverà risposta da parte degli altri ragazzi (turno 22).

compagni, a prova di una mancanza di collaborazione interattiva che non sia centrata su una situazione strumentale.

Suor Paola è impegnata in un'attività per così dire 'manuale': sta distribuendo, in piedi, le porzioni di minestra nei piatti dei ragazzi. Tale attività discorsivamente poco impegnativa pare a Matteo³⁶⁵ il *locus* ideale per aprire uno spazio di discorso. La risposta della suora è negativa, a riprova del fatto che la struttura di scambio non permette che vengano portate avanti due attività alla volta.

Tale caratteristica, sottoforma di regola tacita del sistema interattivo, provoca di conseguenza un ritmo intercalato da pochissime sovrapposizioni (*overlapping*) e numerosi silenzi.

Un'altra caratteristica è l'alta competizione interattiva fra bambini nell'indirizzare specifiche questioni alla figura adulta, anche come strategia dello stesso parlante per 'mantenere' la conversazione (Cfr. Estratto 6.7).

**ESTRATTO 6.7: QUELLI DICONO CHE SI SCOCCIANO PER LA MESSA –
COMUNITÀ RELIGIOSE [VIDEO-RIPRESE, 13/05/2008]**

((Seduti al tavolo ci sono Suor Paola con Federico (5), Danilo (3), Silvia (10), Paola (9), Manuele (10), Martina (12) e Matteo (12)))

- 15:51 1. Suor Paola: allora ↑i fogliettini >penso<
che: (.) un po' ve li darò
[stasera.
2. (0.5) *(((Marco e Manolo fanno sì con la testa))*
3. Suor Paola: ↓pe: [r
4. Manuele: [°uh uh° *((scuotendo la testa))*
5. Silvia: (si
daran)?
6. (0.8) *((Suor Paola scuote leggermente la testa))*
7. Silvia: PALA-? (0.5) un po- Suor Paoi
(.) gliel'abbiamo detto ai
nostri compagni ↓Suor Paoi
(.) ↑della festa?
8. Manuele: intanto li abbiamo avvertite
9. (0.5)
10. Suor Paola: a ↓a.
11. (...)
12. Silvia: <(pero-) alcuni lo sai
perché> alcuni non vengono?
13. (1)
14. Silvia: <quelli dicono> che si
scocciano per la mes[sa.
15. Manuele: [uh uh!
((annuendo))
16. (2)
17. Silvia: quindi si inventano la balla
(0.5) <e (allora)dicono> (0.5)
↑°hhe io non potevo perché
c'avevo piscina?
18. (2)
19. Silvia: capito? [(0.5) ()
20. (...)
21:02 21. Silvia: ma poi: (.) <c'è una nostra

³⁶⁵ A differenza di Matteo, invece, Manuele sembra aver costruito un discorso con la suora (anche se non ci sono specificatamente coppie adiacenti nel loro scambio). C'è da osservare, però, che è la suora a chiamarlo direttamente in causa (turno 1), esplicitando essa stessa il destinatario del suo intervento. Manuele risponde tornando nel refettorio e specificando la ragione della sua azione attraverso un account (turno 5).

- amica> (.) laura lei è brava
no? (0.5)
22. (0.5)
23. Silvia: °hh: però non sopporta a:
messa no?
24. (0.5)
25. Silvia: però? °hhhh
26. (0.5)
27. Silvia: dice vabbe- io io: mica muoio
se::::? se::::? posso senti-
la messa la sento e poi
28. (1)
29. Silvia: e poi giochiamo come a me
piace.
30. (0.5)
31. Silvia: quindi? non è che muoio se
(0.5) se sento la messa.
32. Manuele: silvi?
33. Silvia: m.
34. Manuele: se magari ()
verrà anche ilaria?
35. Suor Paola: quest'anno verranno un sacco
di amici:::::
36. (1)
37. Suor Paola: <di giordano³⁶⁶>.
38. (2)
39. Suor Paola: I TUOI: (.) NON LO SO. ((*rivolta a
Federico*))
40. (4)
- 21:33 41. Federico: u u.

La protagonista e problematizzatrice principale dell'estratto è Silvia che cerca di sviscerare la questione della presenza 'ingombrante' della SS. Messa ai festeggiamenti della comunità (Cfr. Estratto 6.7).

Tale evento è, infatti, vissuto in maniera altamente problematica, dal momento che Silvia si rende conto che costituisce un deterrente alla partecipazione di diversi compagni di classe (turni 14, 17 e 21). Per tutto l'episodio il suo obiettivo è quello di aprire ad una risoluzione discorsiva della questione, cercando di sollevare un'interpretazione da parte della suora.

In mancanza di questa, la ragazza sarà 'costretta' a risolvere da sé la questione, proiettando la soluzione nelle parole di un'amica, Laura, che, supportata da una valutazione positiva (*lei è brava*, turno 21) ma compresa nella situazione 'problematica' (*però non sopporta la messa*, turno 23), viene utilizzata – attraverso una specifica performance di *ventriloquizing* (Cfr. Tannen, 2006) con l'uso del discorso diretto (turni 27, 29 e 31) – per risolvere la questione. Tale intervento mostra l'elevata abilità della ragazza di giungere da sé a creare un sistema interpretativo della vicenda.

La suora, infatti, più volte evocata – platealmente nel turno 7, dove all'inizio (*Pala?*), a metà e alla fine (*Suor Paoi?*) viene chiamata in causa – non risponde alle sollecitazioni. Tale struttura della progettazione degli interventi da parte della ragazza va a sostegno di una struttura di partecipazione centrata sulla risposta dell'adulto ('centripeta').

Tale 'parola miracolosa' non arriva: l'unico intervento della suora sulla questione opera, infatti, su tutt'altra direzione (turni 35, 37 e 39). Affermando, infatti, *quest'anno verranno un sacco di amici di Giordano* (un ragazzo della comunità 'gemella'), la suora proietta l'evento in

³⁶⁶ Giordano è un bambino ospite dell'altra comunità gestita dalle religiose.

una direzione che ha poco a che vedere con l'aspetto problematico sollevato da Silvia in maniera così sofisticata³⁶⁷, anche attraverso l'utilizzo di un'*agency* specifica³⁶⁸. In ultima istanza, infatti, la suora invalida di fatto l'ipotesi della Messa come deterrente, sostenendo che l'altro ragazzo (Giordano) non ha di questi problemi.

La ragazza, pur nella veste del ruolo di problematizzatore si trova a risolvere la questione da sola e mostra una specifica capacità di affrontare il problema e aprire alla partecipazione, seppur 'centripeta'. Come Matteo nell'estratto precedente (Cfr. Estratto 6.6), Silvia è qui impegnata in un'attività di ciò che abbiamo chiamato 'resilienza interattiva', ovvero di risoluzione 'solitaria' dei problemi interattivi del contesto 'centripeto'. E', infatti, attraverso la sua forza e la costruzione dell'*agency* che Silvia sta 'facendo famiglia', risolvendo da sola le problematiche che lei stessa ha sollevato.

Dagli estratti proposti (Cfr. Estratti 6.3-6.7) possiamo trarre alcune osservazioni. La nomina di Suor Paola come destinataria degli interventi dei ragazzi (attraverso differenti appellativi, come *Suor Paoli* e *Paoli*³⁶⁹) emerge come pratica diffusa da parte di tutti i ragazzi, che non sempre riceve risposta (Cfr. Estratto 6.6).

Il contrario non vale: quando la suora interpella il destinatario del suo intervento è spesso perché questo svolga un'attività (turno 1, Estratto 6.6) o 'corregga' uno stato (turno 2, Estratto 6.5); si tratta in ogni caso di una netta preferenza del genere discorsivo di tipo strumentale (turno 13, Estratto 6.5; turni 1 e 26, Estratto 6.6) che crea a sua volta scenari discorsivi in cui si parla della gestione immanente dell'attività della cena (distribuzione dei piatti, gestione dei bigliettini della festa, ecc.) (Cfr. Blum-Kulka, 1994). Nel nostro caso, l'attenzione della suora non sembra tanto legata al cibo (come invece emerge dalle cene di Blum-Kulka, 1997) – quanto mangiarne e che cosa mangiare (Cfr. Estratto 3.23) – quanto alla scadenza temporale. La religiosa è, infatti, concentrata su aspetti legati alla successione temporale degli eventi: far in modo che i bambini siano seduti, servirli e farli servire (turno 26, Estratto 6.6), far loro mangiare tutto e in fretta, avvicinare i vari piatti senza discontinuità.

A tale attività se ne affianca un'altra, che ha a che fare con direttive e modelli didattici tipici dei discorsi degli insegnanti, che si accosta a quello che Blum-Kulka (1994) definisce *socializing talk*, ovvero l'insieme di ingiunzioni a comportarsi e parlare in maniera appropriata (Cfr. Kendall, 2006). Tale registro discorsivo serve, infatti, per mantenere il *focus* sulla cena e per settare i parametri di accettazione sociale: come si parla, come ci si comporta, quali gesti sono accettati e quali no (turno 2 Estratto 6.5; turno 13, Estratto 6.6).

Tali osservazioni appaiono in linea con i comportamenti discorsivi a cena tipici delle madri (Cfr. Blum-Kulka, 1997; Kendall, 2006) che, in quanto registe discorsive (Cfr. Ochs & Taylor, 1992; Pontecorvo & Arcidiacono, 2007) e gestrici elettive delle funzioni sociali e di

³⁶⁷ Lo scenario messo in piedi dalla ragazza è molto sofisticato: Silvia non chiede che non ci sia la Messa o che i suoi compagni cambino idea, sta ponendo un orizzonte di problemi di convivenza con il mondo esterno più in generale di cui vorrebbe discutere. La questione è delicata e la ragazza lo sa: mettere in discussione la Messa in un contesto incentrato attorno alla religiosità, dove le pratiche, le motivazioni personali e collettive delle suore, il modello organizzativo ecc. sono tutti incentrati sulla liturgia e sul mandato spirituale è molto rischioso.

³⁶⁸ L'*agency* delle azioni e dei discorsi degli altri (i 'disertori' della festa per via della Messa) è tutta riferita a pronomi indefiniti – alcuni non vengono (turno 12) – e dimostrativi – quelli dicono (turno 14) – a sostegno di un distanziamento linguistico e di un'operazione retorica di non coinvolgimento nel gruppo sociale 'deviante' nel quale non si riconosce. Tale strategia retorica di distanziamento messa in atto dalla ragazza ben si integra con il modello di sostituzione e di separazione/opposizione rispetto al mondo esterno della Comunità (Cfr. par. 5.5.3, *supra*). L'operazione discorsiva del discorso riferito la mette, infatti, in qualche modo al riparo da un possibile coinvolgimento con 'loro' (turni 12 e 14).

³⁶⁹ S.v. nota 365, *supra*.

gestione della preparazione del cibo (Cfr. Lewis & Feiring, 1982 in Kendall, 2006), mettono in atto più *dinner-related talk* e *sociable talk*.

A differenza delle madri però, il *sociable talk* nelle attività discorsive della suora non è presente, così come non compare l'attività di veicolazione delle narrative che solitamente le madri portano a compimento nelle cene in famiglia (Ochs & Taylor, 1992). La mancanza, infatti, di un altro adulto che supporti e a cui indirizzare la creazione di nuovi generi linguistici ha un peso rilevante.

6.2.4 Caratteristiche dei sistemi 'centripeti'

Concludendo, il sistema che abbiamo scelto di nominare 'centripeto' si caratterizza per le seguenti dimensioni:

- linguaggio specificatamente strumentale e socializzante da parte dell'adulto (Cfr. Blum-Kulka, 1997);
- predominanza di un codice linguistico ristretto (Cfr. Bernstein, 1971) e di ristretti generi discorsivi accettati, tra cui non compaiono un uso estensivo di elementi narrativi ed elaborativi;
- interazioni che pongono al centro l'adulto, gestore dei flussi di discorsi e dei ruoli discorsivi (Cfr. Estratti 6.2, 6.5, 6.6, 6.7);
- interazioni con struttura da uno a molti (Cfr. Estratto 6.2);
- interazioni centrate sull'adulto, come destinatario specifico degli interventi dei ragazzi e come autore 'indiscusso' delle pratiche interattive ricorrenti (Cfr. Estratto 6.1);
- imposizione 'rigida' delle regole comunicative: nella fattispecie, nel contesto osservato, può essere portata avanti una conversazione per volta, i ruoli interattivi sono difficilmente modificabili, la numerosità degli appellativi della suora da parte dei ragazzi configura una partecipazione 'fissa' dove l'adulto è sempre il destinatario degli interventi a scapito di complesse interazioni fra pari, ecc.

6.3 Sistemi interattivi 'aperti'

Al contrario del sistema precedentemente analizzato, per struttura di partecipazione 'aperta' intendiamo un modello non rigido che permette l'elaborazione di diverse attività discorsive, l'assunzione di diversi e molteplici ruoli discorsivi, in un'ottica di esplorazione delle diverse possibilità offerte dal sistema, sia ad adulti che a ragazzi.

Tale sistema è stato ritrovato corrispondere principalmente alle interazioni nella Comunità Famiglia e nella Comunità Staff, con alcune differenze che emergeranno dall'analisi di precisi estratti. Cercheremo, quindi, di trattare alcune dimensioni tipiche dell'analisi conversazionale di episodi interattivi: dalla struttura di partecipazione, che analizzeremo attraverso l'esplorazione dei ruoli all'interno delle attività possibili, all'utilizzo del registro linguistico, alle funzioni del parlato. L'insieme di queste dimensioni è in grado di fornire un quadro elaborato eppure coerente del colore del sistema interattivo.

I paragrafi, infatti, si articoleranno a partire da alcuni generi per riproporre l'analisi di quelle forme del sistema (partecipazione, registro linguistico e funzioni del parlato) che sembrano più in grado di chiarire la complessità di un sistema che, aperto, è più difficilmente definibile.

A partire dall'analisi dell'attività di preghiera, dove i ragazzi possono qualificarsi anche come autori, ci concentreremo sui ruoli discorsivi legati in un primo momento a regole e in un secondo momento ad altre attività discorsive.

Cercando, poi, di comprendere la specificità del linguaggio contestuale, in questo caso, definito 'familiare', potremo ricostruire come il processo di creazione e di modellamento dei termini linguistici passi anche attraverso una funzione creativo-espressiva-trasformativa dei ragazzi che viene legittimata e sostenuta dagli adulti.

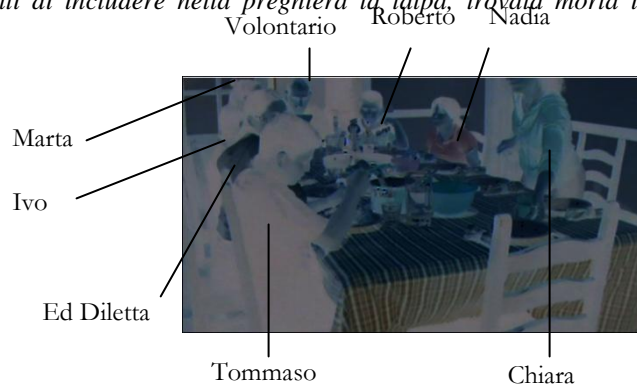
Tale pratica familiare ci conduce verso un'altra indagine, quella della dimostrazione dell'affetto, utilizzata in quest'analisi per cercare di restituire al lettore il senso di 'fare famiglia' di queste comunità, soprattutto, della Comunità Famiglia. La dimensione affettiva è, però, analizzata nella sua pratica di 'farsi' *account*, ovvero giustificazione di specifici interventi educativi.

6.3.1 Essere autori di una preghiera

All'interno delle diverse attività discorsive quotidiane, la preghiera, come attività di socializzazione³⁷⁰, è di assoluto interesse per lo psicologo sociale e per l'analista delle interazioni. In uno dei contesti osservati, la Comunità Famiglia, la preghiera emerge come un'attività che va di volta in volta negoziata all'inizio di ogni cena, diventando un momento espressivo per i bambini (Cfr. Estratto 6.8).

ESTRATTO 6.8: LA PREGHIERA PER LA TALPINA – COMUNITÀ FAMIGLIA [VIDEO-RIPRESE, 19/05/2008]

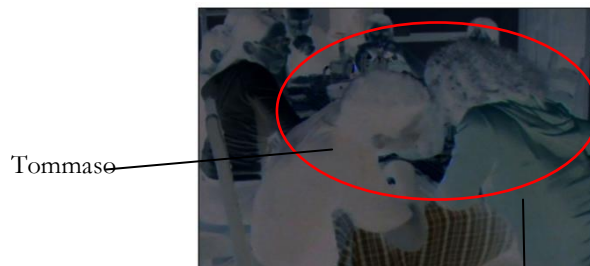
((Chiara, l'adulta residente, sta riempiendo i piatti di pasta. Sono seduti a tavola l'educatrice Diletta, il volontario Marco, Tommaso (12), Nadia (10), Marta (12) e Ivo (10) e Roberto (10). Tommaso ha più volte richiesto agli altri partecipanti di includere nella preghiera la talpa, trovata morta in giardino))



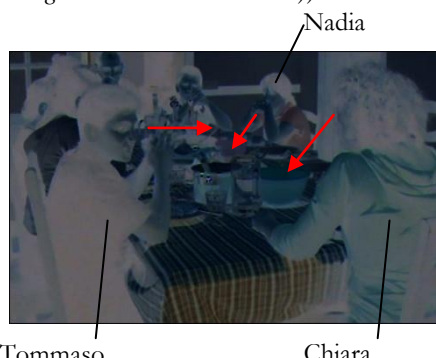
- 23:21 1. Tommaso: CHIA↑RA-?
 2. (0.5)
 3. Tommaso: posso fare una preghie(hra)?
 4. (1)
 5. Chiara: puoi fare la preghie(hra) si-
 tomma(hso). =°puoi fare la
 preghiehhra°
 6. (2)
 7. Chiara: allorahh. ((*espirando rumorosamente*))
 8. (3) ((*Chiara si sposta per sedersi*))
 23:30 9. Chiara: ci siamo. ((*si siede e inspira profondamente*))
 10. (1)

³⁷⁰ S.v. par. 6.2.1, *infra*.

11. Tommaso: °<posso di-?>=aspetta°. ((fa un gesto di stop con la mano e si avvicina con il corpo a Chiara))
12. (0.5) ((La Chiara si avvicina con l'orecchio))
13. Tommaso: posso dire:?
14. (0.5) ((Tommaso mette la mano alla bocca))



15. Tommaso: ° ([Chiara]) °
((parlando nell'orecchio alla Chiara))
16. ((Il volontario scoppia a ridere))
17. (1)
18. Volont: e st[ettero un anno
19. Chiara: [se non pensi che sia una presa in giro si-
20. Tommaso: e!
21. (0.3)
22. Tommaso: (va bene?)
23. (1)
24. Chiara: °va bene°.
- 23:41 25. Tommaso: <nel nome del> padre figlio spirito santo (.) amen. ((facendo il segno della croce))
26. (0.5) ((Tutti fanno il segno della croce sottovoce mentre la Chiara ha un tono di voce più forte. Nadia e la Chiara si posizionano con gli occhi rivolti al tavolo mentre Tommaso alza lo sguardo. Hanno tutti le mani giunte tranne Tommaso))



- 23:44 27. Tommaso: signore (mio) <benedici questo cibo e ti ringraziamo per <que>sta giornata (.) benedica la talpina (.) che è morta oggi> (0.5) <amen>.
28. (0.5)
29. Tommaso: <amen>.
30. (0.3)
31. Chiara: AMEN!
32. (0.5)
33. Tutti: °padre del figlio spirito santo°
((facendosi il segno di croce))

La situazione interattiva è anzitutto rilevante per la numerosità dei partecipanti (Cfr. Estratto 6.8): a fronte, infatti, dei cinque bambini, ci sono tre adulti (l'educatrice Diletta, il volontario³⁷¹ e Chiara, la coordinatrice). I partecipanti sono seduti a tavola e Chiara sta servendo gli ultimi piatti di pasta; nessuno ha, però, iniziato a mangiare, segno che si sta aspettando la conclusione dell'attività della preghiera per poter consumare il pasto.

Tommaso chiede a Chiara di poter guidare la preghiera attraverso la nomina del destinatario del suo intervento (turno 1). Tale richiesta lascia, quindi, emergere due punti: 1) il ruolo dell'animatore della preghiera in Comunità Famiglia non è pre-assegnato; 2) Chiara è riconosciuta come la persona che controlla l'attività stessa.

All'animatore, poi, una volta accordato il permesso di guidare l'attività (turno 5) non vengono posti vincoli di alcun tipo (come emerge anche dalle osservazioni etnografiche³⁷²), a testimonianza del fatto che egli può rivestire anche il ruolo di autore.

E', però, a Chiara – incaricata della gestione dell'evento – che spetta stabilire che la preghiera sta per cominciare. La coordinatrice segnala, infatti, tale cambiamento attraverso una serie di attività preparatorie: si sposta (turno 8) per sedersi (turno 9), espira (turni 7) e, infine, stabilisce verbalmente che l'attività è cambiata (turno 9).

Tutto sembrerebbe pronto per iniziare, quando Tommaso chiede di aprire uno spazio privato per indagare le valutazioni di Chiara sul contenuto della preghiera che intende esprimere (turno 11). La scelta di creare momenti privati all'interno di contesti pubblici non è contestata dagli altri partecipanti, che aspettano pazientemente, a conferma di una prassi – quella dei 'colloqui privati' – accettata. L'unico a discostarsi è il volontario che, in modo ironico, segnala il cambiamento di attività (turno 18).

In ogni caso, Tommaso ottiene un colloquio privato con Chiara (turni 11-15) che termina con una valutazione pubblica nel turno 19. Affermando, infatti, *se non pensi che sia una presa in giro sì* (turno 19), Chiara apre un orizzonte di morale pubblica: il contenuto della preghiera non deve essere immorale – stabilendo, quindi, una regola generale –, soprattutto perché il contesto è pubblico³⁷³.

L'intervento di Chiara è, quindi, finalizzato alla presa in carico da parte del ragazzo dell'auto-valutazione delle proprie intenzioni, processo nel quale si limita a fornire qualche strumento³⁷⁴, affinché egli stesso sia in grado di valutarle e ritenerle opportune. L'intervento si colora, quindi, con riferimenti alla teoria educativa implicita e di partecipazione al sistema interattivo.

In termini educativi, l'intervento parte dalla considerazione del ragazzo come capace di una propria autonoma (anche se guidata) interpretazione. L'obiettivo primario appare, così, l'indagine della cognizione del bambino: aiutarlo ad esplorarsi in sicurezza, sapendo di

³⁷¹ Il volontario, presente a cena in maniera saltuaria, è in questo caso un ex-ospite della Comunità Famiglia che, cresciuto e autonomo, presta di tanto in tanto attività di supporto nella gestione della cena e dei momenti di gioco.

³⁷² In altri casi, nella Comunità Famiglia, si tratta, infatti, di *performance* completamente diverse, come canti, animazioni, ringraziamenti, vere e proprie preghiere *standard* (i.e. recita della preghiera del Padre Nostro).

³⁷³ Interessante è anche notare che tale episodio apre anche a considerazioni di tipo morale ed etico nei confronti del rapporto con l'entità ultraterrena; potremmo, quindi, dire che l'intervento della mamma pone considerazioni anche a livello metafisico, proponendo al ragazzo una sorta di epistemologia del rapporto con il metafisico.

³⁷⁴ Potremmo affermare che tale attività di supporto va nella direzione di un processo di apprendimento per *scaffolding*, nel quale Chiara gradualmente fornisce strumenti di interpretazione e di valutazione, che però rimanda al ragazzo, considerandolo agente autonomo di auto-valutazione.

poter contare sugli adulti quando diventa necessario comprendere il *corpus* morale della religiosità familiare.

In termini interattivi, poi, è come se il suo intervento puntasse a far in modo che Tommaso si carichi non solo dell'*agency* di futuro animatore della preghiera, ma anche dell'*accountability* come autore dell'intervento.

Tommaso conferma, allora, una prima valutazione della preghiera (turno 20) ma chiede un cenno aggiuntivo per essere confermato nel ruolo 'legittimato' di autore (turno 22), che gli viene concesso da Chiara (turno 24). Quest'ultima è, quindi, riconosciuta e sollecitata al ruolo di guida e valutatrice dell'appropriatezza dei contenuti dell'attività di preghiera.

L'attività può quindi cominciare, con Tommaso che guida la preghiera attraverso la messa in atto del segno della croce e l'esposizione della postura adeguata (turno 25). Gli altri partecipanti assumono a loro volta il contegno richiesto (in particolare, Chiara e Nadia abbassano lo sguardo, turno 26), mentre l'animatore guarda davanti a sé. Tali posture sembrano, infatti, segnali locali dei ruoli discorsivi dei diversi partecipanti.

Il contenuto della preghiera di Tommaso (turno 27) è, quindi, la realizzazione delle proposte avanzate: dopo una prima parte di invocazione della benedizione del Signore sul cibo, Tommaso ringrazia per la giornata e, infine, invoca la benedizione per la talpa trovata morta nel giardino, che sembra rappresentare un'esperienza condivisa nella comunità³⁷⁵.

Il genere della preghiera, poi, si costituisce come fluido, modellabile a seconda dell'animatore, dell'autore e dell'esperienza raccontata. In questo senso, allora, la preghiera può essere intesa anche come narrazione degli eventi della giornata in chiave mistica: in questo caso, l'esperienza della talpa morta diventa una richiesta di benedizione dell'animale a Dio.

L'Estratto 6.8 mostra un'attività localmente negoziata nei contenuti, ma sedimentata nelle caratteristiche cinesiche e linguistiche: si inizia quando sono tutti seduti, ci si fa il segno della croce, si assume un contegno specifico e si conclude la preghiera con l'*amen* tipico delle preghiere cristiane (turno 48). L'insieme di esperienze condivise, poi, fa optare per una presenza di un'*intimate culture* (Fatigante & Padiglione, 2009) particolarmente presente e bagaglio culturale di tutti i membri della famiglia.

Rispetto alle possibilità partecipative dei ragazzi ci sono ampie differenze rispetto alla preghiera della Comunità Religiose (Cfr. Estratto 6.1) dove i ragazzi sono principalmente animatori dell'attività, adeguandosi ad un *format* standardizzato e didattico. In questo caso, invece, Tommaso può sperimentarsi come autore e animatore dell'invocazione della benedizione divina (Cfr. Estratto 6.8), attraverso una preghiera negoziata, intima e familiare che si connette ad un sistema di esperienze condivise da tutti i membri.

6.3.2 Partecipare alle regole: diversi modelli a seconda della funzione del sistema

Come abbiamo potuto esaminare, gli episodi di enunciazione delle regole sono momenti all'interno dei quali vengono negoziati orizzonti morali, norme da rispettare, *accountability* delle azioni commesse e diverse possibilità partecipative (problematizzatori *vs* problematizzati, ad esempio), ecc.

In questo caso, analizzeremo come due episodi legati all'esistenza di norme specifiche dei contesti vengano utilizzati per comprendere il funzionamento dei contesti e delle regole che li reggono.

³⁷⁵ Nessuno, infatti, né precedentemente né successivamente alla preghiera di Tommaso, chiede spiegazioni sull'evento.

Nel primo caso ci troveremo di fronte a una richiesta/trasgressione di una norma implicita che diventa occasione perché si possa parlare (e cercare il senso) di una norma sui processi decisionali nella Comunità Staff (Cfr. Estratto 6.9).

Nel secondo caso, una richiesta di trasgressione futura di una norma da parte di un ragazzo della Comunità Famiglia diventa l'occasione di esplorazione del vissuto del richiedente stesso (Cfr. Estratto 6.10).

Non siamo di fronte a casi confrontabili e nemmeno si pretende di generalizzare i risultati che ne emergeranno in termini di episodi ascrivibili al funzionamento organizzativo delle comunità per minori. Allo stesso tempo, però, riteniamo fondato cercare di capire come le norme siano espressioni di un sistema di produzione culturale e morale situato e di precise visioni del mondo. La nostra analisi si dirigerà, pertanto, sull'approfondimento di come le varie norme sono rese *accountable* agli occhi dei bambini che le hanno violate, intendono violarle o fanno richieste interpretabili come violazioni.

L'estratto 6.9 è tratto dalla prima cena in Comunità Staff, dove Claudio (15 anni) richiede all'educatrice Miriam di poter ospitare un amico per una notte (Cfr. Estratto 6.9).

ESTRATTO 6.9: MA SE ME METTO D'ACCORDO CON L'AMICO MIO? – COMUNITÀ STAFF [VIDEO-RIPRESE, 14/05/2008]

*((A tavola ci sono l'educatrice Miriam con Claudio, Aldo, Giada e Ilaria.
Claudio si è seduto da poco a tavola))*

- 16:52** 1. Claudio: *((versandosi dell'acqua nel bicchiere))* ma se me metto d'accordo con un amico mio.
2. (2.5)
3. Claudio: sabato.
4. (0.5)
5. Ed Miriam: uh
6. (1)
7. Claudio: a se:[ra
8. Giada: [om: *((fa un gesto con le mani))*
9. (1.5)
10. Claudio: posson- venì a dormì↑ qua?
11. (0.8)
12. Ed Miriam: °ho detto-che t'ho detto (a te)° bisogna chiede- (.) a rena[to
13. Claudio: [AAHH: è vero (.) NO::: (.) oggi ce stava: (mo:)=
14. Ed Miriam: =e be- c'è pure martedì.
15. (3)
16. Ed Miriam: °come non l'avessimo de:tto° (0.2) ma chi sarebbe?
17. (0.8)
18. Ed Miriam: mario: o:?
19. (0.8)
20. Claudio: *((bevendo al bicchiere con la mano indica no e poi l'altro))* cristia↑no.
21. Ed Miriam: (.)cristiano
22. (4)
23. Claudio: perché ce sta: (0.8) e: (.) sto tratta↑to?
24. (1.5)
25. Ed Miriam: °perché: no?°
26. (0.8)
27. Claudio: mamma mia↑ *((avvicinandosi ad Aldo))*
28. (2)

29. Ed Miriam: °perché [a casa mia° si fa così.
30. Claudio: [() ((ridendo rivolto ad Aldo))
31. (2)
32. Ed Miriam: (perché) °a castel romano si fa così°.
33. (1) [((Claudio fa un'espressione ironica))
34. [((Aldo e l'educatrice ridono))
35. Ed Miriam: em:::

L'estratto 6.9 mette in primo piano la richiesta da parte di Claudio (articolata dal turno 1 al turno 10) a cui l'educatrice risponde parzialmente in maniera negativa, facendo prima riferimento ad un comune *corpus* di conoscenze condivise (*che ho detto, che l'ho detto*, turno 12) ed enunciando in seguito la regola (*bisogna chiedere a Renato*, turno 12). Miriam rende successivamente spiegabili le ragioni della sua risposta attraverso un *account* (*come se non l'avessimo detto*, turno 16).

Durante tutto l'estratto l'educatrice non fa cadere il discorso e, anzi, si mostra interessata a comprendere l'identità dell'amico al turno 16 (*ma chi sarebbe?*) e poi al turno 18 (*Mario o?*), mostrando di conoscere i componenti del gruppo di amici di Claudio.

L'attività della richiesta diventa l'occasione per creare un *frame* specificatamente meta-comunicativo, nel quale potenzialmente esplodere le condizioni di creazione e costruzione della regola esposta. In questo senso, il sistema interattivo si apre alla possibilità di nuove interpenetrazioni di generi e discorsi.

Claudio, chiedendo la ragione dell'esistenza della norma, chiamata *trattato* (turno 23), si può, infatti, aprire alla sperimentazione di un nuovo ruolo discorsivo: da problematizzato diventa problematizzatore dell'esistenza della regola decisionale stessa. In questo, mostra di possedere la possibilità di esprimere un codice elaborato, venendogli riconosciuta in quanto «socializzato la possibilità (opzioni di ruolo) di fare delle domande» (Bernstein, 1971: 247).

Questo porta alla considerazione del sistema interattivo della Comunità Staff come aperto, nel senso in cui non è impedita ai ragazzi l'assunzione di ruoli diversi, anche di problematizzazione, come compie Claudio al turno 23. Se il sistema non l'avesse permesso, infatti, Claudio non avrebbe avuto la forza di assumere il suo ruolo discorsivo di problematizzatore, come ripropone Bernstein (1971: 242) «qualora non si sia in grado di assumere un dato ruolo, non è in grado di produrre un linguaggio appropriato» (*Ibidem*).

All'apertura metacomunicativa di Claudio non corrisponde, però, un'adeguata risposta che ne mantenga i toni, ma viene contrapposta la costruzione di un'attività ironica nella quale l'educatrice dà risposte *non-sense* (*perché a casa mia si fa così*, turno 29 e *perché a castel romano si fa così*, turno 32). E', d'altronde, una risposta di cui non può assumersi la responsabilità, legata direttamente al processo decisionale attivo nella Comunità Staff che accentra le decisioni di questo tipo nella persona del coordinatore.

Allo stesso modo, però, l'educatrice non nega al ragazzo uno spazio per negoziare o una risoluzione positiva della vicenda. Interessandosi di fatto a chi sarà ospitato, infatti, sembra far intravedere un possibile successo dell'attività intrapresa. Inoltre, specificando che dovrà essere lui a chiedere al coordinatore, l'educatrice veicola l'assunzione di responsabilità da parte del ragazzo stesso della sua richiesta.

Concludendo, non viene negata la possibilità di negoziare e metacomunicare sulla regola, ma vengono forniti gli strumenti, in chiave anche ironica, perché il ragazzo possa agire autonomamente in un sistema decisionale complesso, dove l'educatore si spoglia della propria *agency* in osservanza di un buon funzionamento organizzativo e decisionale, lasciato alle direttive del coordinatore.

L'estratto 6.10 porta, invece, in primo piano la richiesta di una trasgressione futura della regola della Comunità Famiglia della sveglia mattutina: a parlarne è Tommaso che si rivolge a Chiara (la coordinatrice) nel corso della prima cena video-registrata (Cfr. Estratto 6.10).

**ESTRATTO 6.10: DOMANI MATTINA NON MI SVEGLIATE! –
COMUNITÀ FAMIGLIA [VIDEO-RIPRESE, 19/05/2008]**

((Chiara sta riempiendo i piatti di pasta. Sono seduti a tavola l'educatrice Diletta, il volontario Marco, Tommaso (12), Nadia (10), Marta (12) e Ivo (10) e Roberto (10). Nel trambusto generale – ci sono diverse conversazioni in contemporanea – Tommaso si rivolge a Chiara))

- 21:02** 1. Tommaso: domani mattina non mi
↓sveijate (.) eh? ((guardando
Chiara))
2. (0.7)
3. Chiara: domani mattina ↑non ti
svegliamo? (0.5) perché?
4. (0.8)
5. Tommaso: >non ho dormito per< tre
giorni.
6. (0.5)
7. Chiara: BEH?
8. (1.5)
9. Chiara: >magari ci dovremmo
svegliare domani mattina
(alle dieci) a scuola<?
10. (0.4)
11. Tommaso: °perchè (così) dormivo un
po' de più°
12. Chiara: EEHHH:?
13. Tommaso: così DORMO UN PO' DI PIU':
14. (1.4)
15. Chiara: tesoro vai a letto stasera
alle dieci (.) anche prima.
16. Tommaso: se: (.) c'abbiamo din:di³⁷⁶
[stasera (.) no?
17. Chiara: [e be (.) [↑ma non è un
problema! (.) puoi andare a
letto lo stesso
18. Ed Diletta: [(.)
) ((scuotendo la testa)) se sei
stanco puoi andare a
dormire.
19. Tommaso: °(no no non so- più stanco)°

L'estratto 6.10 propone un tentativo di Tommaso di negoziare sulla regola di svegliarsi la mattina per andare a scuola che non va a buon fine. Il ritmo, la partecipazione e il registro utilizzato, però, mostrano una flessibilità intrinseca delle modalità interattive e della natura delle regole della comunità e una natura tipicamente familiare delle interazioni, simili a quelle madre-figlio delle osservazioni in famiglia (Cfr. Goodwin M.H., 2006).

Il ragazzo chiede, infatti, al turno 1, guardando Chiara, di non essere svegliato la mattina seguente (*domani mattina non mi svegliate*, turno 1). La donna, riproponendo l'affermazione, chiede a sua volta al ragazzo di rendere *accountable* tale intervento (turno 2). La mossa è vincente: da una parte rappresenta una strategia per comprendere lo stato psico-

³⁷⁶ D'ND: gioco di ruolo che si svolge il lunedì sera in comunità con operatori, volontari e ragazzi.

fisico del ragazzo, dall'altra significa 'costringere' Tommaso a trovare *account* più forti della ragione della regola stessa, considerata come non negoziabile. Non viene, però, negato uno spazio a priori di discussione sugli stati che vorrebbero modificare la regola, ma viene cercata una soluzione che possa ovviare a tali problemi.

Il primo *account* di Tommaso (*non ho dormito per tre giorni*, turno 5), come previsto, non ha la forza di imporsi sulla regola che Chiara ripropone (turno 9) mitigandola attraverso l'utilizzo dell'avverbio *magari*. Tommaso, quindi, ci riprova (turni 11 e 13), fornendo ulteriori spiegazioni della sua richiesta a cui la donna si oppone fornendo una soluzione alternativa attraverso una direttiva mitigata dall'uso del soprannome *tesoro*, tipicamente affettivo (turno 15).

Il ragazzo risponde con un nuovo contro-*account* che si rifà all'attività in corso la sera stessa, quella di partecipare al gioco collettivo (d'nd), alla quale, secondo la sua interpretazione, non può non partecipare. Chiara, allora, fornisce un'ulteriore contro-argomentazione, sostenendo nel turno 17 che la situazione non è problematica e che in virtù del suo stato di stanchezza, il ragazzo può permettersi di andare a dormire prima.

In questa operazione Chiara si trova sostenuta dall'educatrice Diletta che, inserendosi nello scambio fra i due, fornisce una direttiva mitigata dalla costruzione ipotetica (turno 18). L'episodio termina con Tommaso che, di fronte alle forti contro-argomentazioni delle due donne, non trova più la forza di ribattere ulteriormente, accettando che la sua richiesta di trasgressione non venga accettata dagli adulti e non possa, quindi, considerarsi fattibile (turno 19).

La creazione di questo evento ci permette di affermare che il sistema interattivo messo in piedi dagli adulti si interessa delle condizioni di produzione degli specifici interventi dei ragazzi, esplorandone il senso e la storia. D'altra parte, tale operazione non è considerata pericolosa, dal momento che la regola rimane fissa, non negoziabile, eppure esplorabile attraverso gli interventi argomentativi del ragazzo (Cfr. Pontecorvo *et al.*, 2004).

Attraverso questa complessa interrelazione l'ordine sociale e interattivo può dirsi saldo e al contempo si può affermare che le ragioni del ragazzo sono state ascoltate ed approfondite. In Tommaso, poi, la presa in carico della dimensione dell'*accountability*, segno di un investimento sulle capacità, anche cognitive, di produzione delle ragioni e della specifica forza interattiva.

I ragazzi sono, infatti, considerati interlocutori competenti e vengono sollecitati in entrambi i casi (Cfr. Estratti 6.9 e 6.10) nelle loro capacità di prendersi la responsabilità delle loro azioni, anche discorsive, a sostegno di una visione di un ragazzo autonomo, che si sa fare le ragioni con le parole attraverso un codice elaborato che gli permette di creare scenari interattivi altrove applicabili. In altri termini, il ragazzo sa di potersi sperimentare e, anche fallire, come in questo caso, in un contesto sicuro, dove affetto e ascolto sono sempre presenti.

6.3.3 Ruoli discorsivi, attività e funzioni del parlato

La partecipazione alla costruzione dell'*interactional framework* è tanto più importante quanto siamo in presenza di un contesto dove possono sperimentarsi ragazzi in evoluzione, come ci hanno dimostrato numerosi studi (Heath 2004; Pontecorvo *et al.*, 2004; Perret-Clermont *et al.*, 2004; Goodwin, 2006). Questo perché da una parte è interessante vedere le pratiche socializzanti degli adulti nei confronti dei ragazzi e dall'altra perché le interazioni discorsive sono spazi per rivestire ruoli diversi a seconda delle situazioni. Per tale ragione, il paragrafo si concentra specificatamente sulle caratteristiche del sistema interattivo che hanno a che fare

con la costruzione di ruoli discorsivi. E' interessante, a questo punto, vedere come i sistemi interattivi siano in grado di supportare tali attività, talvolta anche più d'una insieme.

Concentriamo la nostra attenzione su alcune sequenze di interazione fra pari nella Comunità Staff (Cfr. Estratti 6.11 e 6.12), per poi dedicarci ad alcuni estratti della Comunità Famiglia (Cfr. Estratti 6.13 e 6.14).

**ESTRATTO 6.11: MA TE DEVI COMPORTA' COSÌ? – COMUNITÀ STAFF
[VIDEO-RIPRESE, 7/05/2008]**

((Ilaria e l'educatore Attilio litigano per quasi due minuti sullo scambio/mancanza di un paio di pantaloni puliti che la ragazza addebita alla signora delle pulizie con particolare veemenza. Ilaria cerca di coinvolgere in un primo momento Claudio e poi riprende a preparare il tavolo. Si allontana e torna in un secondo momento al tavolo dove ora Claudio sta ponendo gli ultimi piatti. La tv è accesa e Aldo vi è seduto di fronte))

03:14 1. Ilaria: O:!! STO ROSICANDO (.) CAPISCI?
perché una persona che te fa
ste cose (.)<te-te-te> te che
dovresti fa-?
((entrando in salotto camminando veloce e urlando))

2. (0.5)

3. Ilaria: OHH:!! SO- IDENTICI i pantaloni
(.) se vuoi ta: faccio pure
vede-?

4. (0.5)

03:23 5. Claudio: io (per un paio) de pantaloni?

6. Ed Carla: (aldo su (.) spegni?)

7. (0.5)

8. Claudio: ma te devi comporta- così?
(0.5) [°che cazzo:!!°

9. Ilaria: [no perché no ()

((L'interazione continua con Claudio che, dimenticandosi le forchette, torna in cucina a prenderle. Ilaria si è nel frattempo calmata ed è disponibile anche a scherzare con Claudio sulle sue dimenticanze))

Nell'Estratto 6.11 siamo di fronte ad una ragazza, Ilaria, che ha un problema con un paio di pantaloni, secondo la sua interpretazione rubati/scambiati dalla donna delle pulizie. Per quasi due interi minuti ha già ampiamente litigato con l'educatore Attilio che ha cercato – senza riuscirci - di calmarla, quando la ragazza irrompe nella scena di preparazione della tavola per discuterne con Claudio (turno 1).

In tono concitato, Ilaria espone la problematica all'amico (turno1): dichiara il suo stato d'animo (*sto rosicando*), chiede di essere compresa (*capisci?*) e infine sollecita espressamente una valutazione dell'evento e della persona che l'ha commesso (*una persona che te fa ste cose te che dovresti fare?*). Ciò che Ilaria chiede a Claudio è un intervento interpretativo e un supporto alla sua valutazione dell'evento.

Claudio da parte sua agisce in maniera strategica: non nega la valutazione della ragazza ma non espone nemmeno una sua interpretazione dell'evento così come richiesto. In prima battuta, infatti, riprende il discorso dei pantaloni di Ilaria (turno 5) ma per giudicare, nel turno successivo, l'eccessiva reazione della ragazza (*ma te devi comporta così?*, turno 8). Aggiungendo, poi, la coda di chiusura del suo turno (*e che cazzo*, turno 8), rafforza la sua valutazione dell'inadeguatezza della reazione di Ilaria.

Emerge, quindi, la figura di Claudio come *peer educator*: è l'unico, infatti, che appare in grado, nonostante i tentativi degli educatori, di calmare Ilaria. Dopo il suo intervento, infatti,

la ragazza si trova spiazzata: abbozza una giustificazione (turno 9), talmente fragile da non concludersi. L'intervento fra pari risolve, infatti, la questione.

Il sistema interattivo non è legato alla risoluzione del conflitto da parte dell'autorità, ma di chi, nel contesto, è in grado di 'guadagnarsi' il ruolo risolutore. In quest'accezione, dunque, il sistema interattivo mostra una partecipazione aperta, perché non appare preordinata da rigide strutture di assegnazione di ruoli discorsivi, ma apre alla possibilità che i ragazzi stessi coordinino risposte 'sitate' a seconda della configurazione e delle necessità interattive.

Nell'estratto seguente, invece, analizziamo un genere concorrente a quello della conversazione principale, un'attività di *gossip* femminile che chiarisce come in Comunità Staff sia decisamente ampio lo spazio discorsivo fra soli ragazzi, anche quando gli adulti sono presenti (Cfr. Estratto 6.12).

**ESTRATTO 6.12: HA DETTO TOTA SE HAI FATTO PACE CON LEI -
COMUNITÀ STAFF [VIDEO-RIPRESE, 7/05/2008]**

((A cena sono presenti l'educatrice Carla e l'educatore Attilio, insieme a Claudio (15), Aldo (17), Ilaria (13), Giada (12) e Amir (17). Aldo ha appena proposto un quiz sulla data della presa della Bastiglia e Ilaria decide di iniziare un'attività discorsiva parallela con Giada))

- 21:24 1. Ilaria: ha detto (tota) [se hai fatto pace con lei? ((girandosi verso Giada))
2. Ed Attilio: [aspe- (.)
difficile [questa
3. Aldo: [AAAA:::? [(TU RU TU RU)
((sfregandosi le mani))
4. Giada: [°no non l'ho ()°
5. Ed Attilio: precisa la vuoi sapere?
6. Ed Carla: dai dai
7. Aldo: no vabbè
8. Giada: je [rode el culo che:: ()
9. Ed Carla: [è facile (.) no! è una data [facile facile
10. Ilaria: [oggi l'hai ba[ciata?
11. Aldo: [dai gliela dico a claudio così vediamo (.) se la sa
12. Ed Carla: la sanno tu[titi.
13. Ilaria: [lei [e luna.
14. Ed Attilio: [e ma::[:::? io ho fatto solo ()
15. Giada: [a si?
16. [((Aldo si alza e parla nell'orecchio a Claudio))
17. Giada: no:: vabbè gli ho dato solo a luna e: jami[la.
18. [((Ilaria scuote la testa))
19. Ed Carla: è una questione [de () numerica!
20. Ilaria: [(de tora) pure
21. Giada: DIECI! (.) MA A ME O:! ((batte il

- pugno sulla tavola))* (.) DIECI EURO?
22. Ilaria: ME L'HA DETTO LEI?
23. Ed Carla: ([
) *((ridendo))*
24. Giada: [beh: allora
 t'ha detto na cazzata perché
 io non l'ho salutata (.)
 (quando me ne so- annata) dal
 finestr[ino ma no::?
25. Ed Carla: [comincia per uno
 ((ridendo))
26. Ed Attilio: uno me lo ricordo
27. Giada: cioè (.) ho salutato lei: ma
 non in guancia.

L'estratto 6.12 riporta un'attività di *gossip* fra due ragazze della Comunità Staff, Giada e Ilaria, all'interno di un'attività più ampia di discussione collettiva dalle quali entrambe si tirano fuori (Cfr. Estratto 6.12). Le due ragazze, infatti, discutono sulla relazione fra Giada e Tota, amica di entrambe. Ilaria, infatti, si pone al turno 1, come messaggera da parte della ragazza offesa, Tota, alla quale Giada ha negato una riappacificazione.

Anzitutto, si nota come l'esperienza è comune e presente ad entrambe: oltre a frequentare la stessa classe, le ragazze hanno anche amicizie comuni che possono agilmente diventare argomento di conversazione in comunità, non operando quella separazione rigida che spesso i contesti comunitari hanno verso le pratiche del 'mondo esterno'. Le due ragazze, quindi, dimostrano con la loro esperienza di essere in grado di far traslare in comunità altri argomenti e altri generi discorsivi, tra cui il *gossip* (Cfr. Goodwin, 2006b) con cui si costruiscono e ricostruiscono *status*, in questo caso, di appartenenze, amicizie rotte e/o rimediabili.

Ilaria pone in primo piano l'evidenza del comportamento di Giada come dimostrazione di una pace stipulata dal gesto di salutarsi baciandosi dopo l'uscita da scuola (turno 10); Giada inizialmente si mostra *soft* nel dire di non averlo fatto (turno 17) ma, di fronte all'insistenza di Ilaria (turno 18 e 20), reagisce in modo violento (turno 21).

Tale turno costituisce di per sé una serie di mosse. Anzitutto, c'è una reazione forte che emerge dall'innalzamento di tono di Giada. La ragazza costruisce, quindi, l'impianto discorsivo del suo turno su di una scommessa per mostrare in maniera evidente come la sua versione sulla retrospettiva degli eventi intercorsi sia da considerarsi vera (*dieci euro?*, turno 21). Giada, costruendo una scommessa, chiede, quindi, quali sono le fonti della certezza del saluto a Tora da parte di Ilaria. In questo modo, costringe la sua interlocutrice a 'vuotare il sacco': l'autore dell'intervento non è di Ilaria (turno 22), che non è stata presente alla scena a cui si fa riferimento, ma l'amica, di cui, quindi, Ilaria è animatrice della richiesta di fare pace.

Solo di fronte alla 'confessione' di Ilaria, allora, Giada offre un *repair* del precedente intervento (turno 27), specificando quale gesto ha fatto nei confronti dell'ex-amica che, può, quindi, averlo interpretato come una proposta di pace, aprendo così a diverse interpretazioni sul significato del gesto.

Le ragazze, quindi, sono in grado di costruire e mantenere *pattern* interattivi alternativi a quello principale in cui partecipano anche gli adulti.

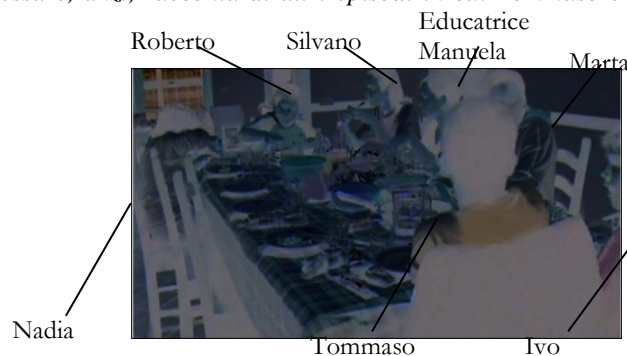
Tale mossa è di per sé testimonianza della possibilità di produrre conversazioni totalmente autonome, sia nei contenuti (parlano, infatti, di persone che difficilmente gli altri conoscono), nei generi (*gossip*, appunto) e nelle risorse simboliche (dalle quali si comprende che il saluto con il bacio sulla guancia è un segnale di amicizia più stretta rispetto al normale saluto).

La loro cultura, con i sistemi interpretativi, semiotici e linguistici è preservata e non intaccata dalla situazione pubblica, trovando la capacità di collocarsi anche all'interno di discorsi sostenuti da altri partecipanti.

Analizziamo, ora, come una richiesta di problematizzazione di un termine (spia) diventa l'occasione, anche per la più piccola (Daniela, la figlia della coppia), di intervenire nel processo discorsivo della Comunità Famiglia (Cfr. Estratto 6.13).

**ESTRATTO 6.13: CHE SIGNIFICA SPIA? – COMUNITÀ FAMIGLIA
[VIDEO-RIPRESE, 20/05/2008]**

((A tavola sono presenti Chiara, l'educatrice Manuela, Silvano (17), Tommaso (12), Roberto (10), Ivo (10), Marta (12) e Nadia (10). La figlia, Daniela (4), si è appena alzata da tavola, mentre l'educatore Filippo è ancora in casa, pur non avendo mangiato. Chiara sta discutendo con Roberto sul fatto che fa frequentemente la spia mentre non confessa mai le cose quando le fa lui. L'episodio si lega, infatti, ad un evento occorso nella notte di cui nessuno vuole dichiarare il colpevole (Roberto). Il ragazzo da parte sua non confessa e, anzi, racconta di altri episodi in cui Tommaso è stato colpevole))



- 42: 12
1. Chiara: no::? (.) [tu devi dire solo quello che fai tu::??
 2. (Ed Filippo): [° ()°
 3. Tommaso: aia! [ssssss::! ((sembra essersi punto con il cestino del pane))
 4. Ed Filippo: [° ()°
 5. Chiara: [non l'hai capita sta cosa::?
 6. (0.5)
 7. Chiara: il resto è fare la spia:.
 8. Ed Manuela: °due ore dalle dieci e mezzo alla sera (.) e poi il resto (tocca [)°
 9. Roberto: [ma che signifi[ca spi[a:?
 10. Tommaso: [° ()° ((rivolto a Ivo))
 11. Ed Filippo: [° ()° ((girando attorno al tavolo per raggiungere l'educatrice Manuela))
 12. Chiara: la spia::? [(.) uno che fa la spia significa:: (0.5) uno che dice le cose che fanno gli altri.
 13. Ivo: [°guarda così ()° ((verso Tommaso))
 14. (0.5) ((Tommaso ride))

15. Tommaso: no (.) [guarda?
 16. [((Chiara porge il piatto a Tommaso))
 17. Tommaso: °gra[zie.° ((rivolto a Chiara))
 18. Daniela: [UNA SPPIA E::? [(0.5) GUARDA? (1) E L'ALTRO NON SE NE ACCORGE.
 19. Ed Filippo: [se stanno (consolidando) ((rivolto all'educatrice Manuela))
 20. Chiara: anche.

Notiamo anzitutto la quantità di conversazioni in corso (Cfr. Estratto 6.13): Chiara si rivolge a Roberto, dal quale nasce una richiesta di definizione del termine spia (turni 1, 5, 7, 9, 12), Ivo e Tommaso hanno creato una situazione ironica di cui ridono (turni 10, 13, 14, 15) e l'educatore Filippo è impegnato in un discorso con l'altra educatrice (turni 2, 4, 8, 11, 19). Le possibilità di conversazioni in contemporanea sono una pratica interattiva legittimamente accettata.

La conversazione che prenderemo in considerazione è quella che vede Chiara e Roberto impegnati nella definizione del termine 'spia', attività alla quale interviene anche Daniela, la piccola figlia della coppia (ha quattro anni) che fornisce il suo contributo. Secondo l'ottica di Blum-Kulka (1997), potremmo definire tale episodio come un esempio di *socializing frame*.

Quando, infatti, Chiara introduce la questione del comportarsi come una spia (turno 7), Roberto chiede che l'espressione gli venga definita (turno 9), ricevendo prontamente una risposta (turno 12). In questo modo, da un'interazione di rimprovero, si passa ad un'attività definitoria, segnale che tale pratica di trasformazione delle attività è possibile.

Particolarmente interessante è, però, che nell'attività di definizione entri un ascoltatore non ratificato, che, con la sua ulteriore accezione del termine (*una spia guarda e l'altro non se ne accorge*, turno 18), mostra come un processo di socializzazione linguistica (Ochs & Schiefflin, 1984) sia in corso anche per lei, tant'è vero che la madre specifica, con il turno 19, che il significato a cui si riferisce la bambina è un altro. L'attività, quindi, si trasforma ancora: da una parentesi definitoria, si è entrati in un situazione nella quale si può discutere anche di accezioni ulteriori dei termini.

Concludendo sull'Estratto 6.13 notiamo quanto in questo sistema interattivo, dove sono possibili più attività per volta, si possa passare da un'attività ad un'altra in maniera fluida.

La partecipazione di tutti i ragazzi è, inoltre, aperta alla trasformazione. I ruoli, così, non possono dirsi pre-assegnati, ma vengono negoziati nell'arena discorsiva in cui ognuno può prendere parte in maniera costruttiva, persino i più piccoli (Cfr. Estratto 6.13) che, con il loro contributo (anche se parziale), mettono in luce i meccanismi di socializzazione culturale e linguistica in corso, improntati in questo caso alla creazione di uno spazio di pensiero (*thinking spaces*, Cfr. Perret-Clermont, 2004) che rappresenti un'arena negoziale ed esplorativa delle capacità socio-culturali del ragazzo.

La forma partecipazione 'aperta' e allargata si basa poi sul fatto che tutti i membri possano accedere a esperienze comuni, sia attraverso l'impresa diretta che attraverso la condivisione discorsiva (Cfr. Estratto 6.14).

ESTRATTO 6.14: COM'È ANDATO IL BREVETTO? – COMUNITÀ FAMIGLIA [VIDEO-RIPRESE, 19/05/2008]

((A tavola sono presenti Chiara, Francesco, l'educatrice Diletta, il

volontario Marco, Silvano (16), Tommaso (12), Roberto (10), Ivo (10), Marta (12) e Nadia (10). La figlia, Daniela (4) è in piedi accanto alla tavola e sta giocando con Marta e il volontario)

- 41:12 1. Ed Diletta: oggi [aveva la prima lezione di biodanza [se allora ()=)= ((rivolta a Francesco))
2. Daniela: [ti ho detto una () a u!
3. Volont: [daniela! se fai [la brava ti:: ()
4. Silvano: [com'è andato il brevetto:? ((guardando in aria con fare scherzoso))
5. Ed Diletta: =è andata:: (l'amica di mia madre[()
6. Ivo: [roberto-
7. Tommaso: BE:NE:::
8. Ivo: [roberto-
9. Nadia: [io ho preso ((toccando la spalla di Silvano)) [PESCE VOLANTE LUI [CAVALLUCCIO MARINO:. ((indicando Tommaso))
10. Ivo: [roberto ha [preso ()
11. Tommaso: [↑ma te fai i cavoli tuoi:: [te?
12. Ivo: [roberto ha preso
13. Daniela: ah:: [()
14. Nadia: [l'ho letto.
15. Marta: non è vero [ce l'ho in camera mia:
16. Silvano: [oh:[devi risponde- bene (.) tommaso:?
- 41:25 17. ((Ivo alza la mano guardando Silvano))
18. (...)
- 41:28 19. Ivo: silvà:? °roberto ha preso meno di daniela° ((rivolto a Silvano))
20. Silvano: °davvero?° ((con un'espressione stupita))
21. Tommaso: mò lo dice [a tutta a: scuola! ((rivolto verso la parete))
22. Daniela: [ocche:i: marta:::
23. Marta: no no sto scher[zando.
24. Silvano: [hai preso brevetto a girino? ((rivolto verso Roberto))
25. Nadia: è lui che l'ha detto ((indicando Ivo e guardando Tommaso))
26. Silvano: bravo ((porgendo la mano di Roberto)) bravo ((stringendogliela))
27. (...)
28. Francesco: °che hai detto?° ((rivolto a Tommaso))

29. Tommaso: na::::dia::? (0.5) ()
del brevetto [e poi ()
(*facendo un'espressione sciocca e cambiando tono di voce, per imitare nadia*)) io ho preso il pesce volante:: e:: ()
30. Nadia: [↑io non l'ho detto ↓che volevo di- ↑io non l'ho detto che vado a dirlo a tutta la scuola:: (*guardando Chiara*)
31. Tommaso: (*con il tono di voce sciocco per imitare nadia*) e::::: no- tommaso ha preso e::::: cavalluccio marino::? (.) [(non può andare:)]
32. Silvano: [bravo tommaso (*porgendogli la mano*)
33. (...) (*Dopo qualche secondo di esitazione, Tommaso batte un cinque alla mano di Silvano*)
- 41:49 34. Silvano: bambino (0.5) (non pensavo fossi così) (*guardando Tommaso*)
35. Ed Diletta: hai preso il secondo livello
36. Tommaso: eh.
37. Silvano: ah ah (*ridendo in modo artefatto*)
38. (...)
39. Ed Diletta: hai iniziato quest'anno?
(*La conversazione continua con la spiegazione del livello a cui stanno Roberto e Daniela*)

L'estratto 6.14, che vede integrarsi più conversazioni alla volta (con un massimo di tre conversazioni contemporanee, turni 1-6) rappresenta un tipico esempio di *sociable talk*, definito come «talk as an end in itself» (Blum-Kulka, 1997: 4) che serve per costruire quello che nelle interazioni familiari viene rinominato *family focused news telling frame*, dove l'argomento di conversazione sono le notizie che riguardano i membri della famiglia (in questo caso, il tema è il brevetto di nuoto di Nadia, Tommaso e Roberto).

In questo caso, il ruolo di introduttore è Silvano (turno 4), che chiede riscontri sull'esame di nuoto che i ragazzi hanno avuto nel pomeriggio. A rispondergli per primo è Tommaso (turno 7), mentre Ivo vuole proporre a proposito una notizia specifica sul brevetto di Roberto che, dopo molti tentativi (turni 6, 8, 10 e 12), riuscirà a portare a termine al turno 19. Anche Nadia contribuisce alla risposta (turno 9), proponendo l'esito del suo esame (pesce volante) e quello di Tommaso, che si è classificato più indietro (cavalluccio marino).

Tale riscontro è, quindi, interpretato come una problematizzazione dallo stesso Tommaso che, dopo aver dato dell'impicciona a Nadia (turno 11) ed essere stato sanzionato da Silvano per la sua espressione (turno 16), propone il problema. Questo consiste in una proiezione futura nella quale Nadia riferirà a tutta la scuola dello scarso risultato di Tommaso (turno 21). Tale aspetto problematico, colto da Nadia, viene diretto su Ivo, secondo la ragazza la fonte del pettegolezzo scolastico (turno 25), che, quindi, sembra essere già stato attuato. Il coordinatore Francesco coglie l'aspetto critico e chiede riscontri a Tommaso (turno 28), il quale utilizzando la tecnica del *ventriloquizing* (Fannen *et al.*, 2007) impersona in maniera distorta Nadia che riferisce a tutta la scuola di aver preso il brevetto di nuoto migliore di quello del ragazzo (turni 29 e 31). La ragazza si difende indirizzandosi agli adulti,

ai quali dice che la sua intenzione non era quella di riferire del brevetto di Tommaso a tutta la scuola (turno 30).

In ogni caso, ancora una volta, Silvano sanziona Tommaso con un ironico *bravo* (turno 32) che diventa vera e propria valutazione nel turno 34 (*bambino*). Solo a quel punto interviene una figura adulta, l'educatrice Diletta, che cerca di riportare il conflitto a toni più pacati, partendo dalla valorizzazione del risultato ottenuto da Tommaso.

L'aspetto interessante dell'estratto è il bagaglio di esperienza condivisa che viene costantemente spartita dai partecipanti: siamo, infatti, di fronte alla narrazione di un'esperienza di una parte del gruppo dei ragazzi che diventa storia condivisa di tutti, anche perché specificatamente richiesta da Silvano, il ragazzo più grande d'età della comunità. E' proprio lui, non a caso, che valuta negativamente Tommaso di fronte al suo comportamento nei confronti di Nadia (turno 16) e nei confronti dell'esperienza raccontata e della sua proiezione futura (turno 32).

Un secondo aspetto è l'apertura alla presa di turno da parte dei ragazzi: sono, infatti, loro i veri protagonisti, con le figure adulte che fanno da sfondo ad un'interazione complessa che si articola, fino a richiedere la loro presenza e supporto, soprattutto nel far rientrare i conflitti.

La 'libertà interattiva' è, in ogni caso ampia così come sono ricche le forme di partecipazione: Silvano da introduttore (turno 4) diventa valutatore ironico (turni 26, 32 e 34) e voce delle norme interattive condivise (turno 16), Tommaso da problematizzato (turno 9) diventa accusatore di comportamenti futuri (turno 21), Ivo riferisce del brevetto di Roberto (turno 19), cercando a fatica di imporsi nel ritmo della conversazione. In ogni caso, l'attività discorsiva viene portata a termine autonomamente da parte dei ragazzi, attraverso una capacità di elaborazione 'critica' all'interno di uno spazio di pensiero (*thinking space*).

6.3.3 Costruire il lessico familiare

Come ci hanno insegnato gli 'sbrodeghezzi' del *Lessico familiare* di Natalia Ginzburg (1963), ogni famiglia mostra un repertorio di pratiche discorsive e scelte lessicali locali: si tratta spesso di nomi di cose, di azioni e di situazioni costruiti e sostenuti dalla vita familiare.

L'utilizzo di un lessico condiviso fa parte anche della costruzione familiare delle comunità per minori che, in quanto luoghi di socializzazione e di intersoggettività, mantengono e fondano il loro *quid* familiare. Attraverso il repertorio condiviso, infatti, si pongono le basi per la costruzione di prospettive ed interpretazioni locali sui fenomeni sociali (che cos'è una persona, la psiche, il linguaggio, il diverso, il difficile, ecc.) e anche sulla trame identitarie, prime fra tutte quelle evolutive (che cos'è un bambino, quali sono le sue attività e il suo orizzonte morale, ecc.).

Analizzare le specifiche produzioni discorsive dei 'nostri' contesti diventa, allora, cercare di comprendere come attraverso il linguaggio inteso come repertorio culturale si costruisce un contesto familiare. Come ha, infatti, chiarito Bernstein (1971: 240-241), «Sapir, Malinowski, Firth, Vygotsky e Luria hanno tutti sottolineato, partendo da diversi punti di vista, che quanto più sono salde le identificazioni dei parlanti» (nel nostro caso l'essere parte di una comunità 'familiare') «tanto più sarà grande la gamma degli interessi comuni e tanto maggiore sarà la possibilità che il linguaggio assuma una forma specifica. E' probabile che la gamma di alternative sintattiche venga ridotta e che anche il lessico sia tratto da una gamma più ristretta. Così la forma di queste relazioni sociali agisce in maniera selettiva sui significati che devono essere realizzati verbalmente. In tali relazioni sociali l'intento degli altri si dà per scontato poiché il linguaggio cade su uno sfondo di assunzioni comuni, storie comuni, interessi comuni» (*Ibidem*).

In particolare nella Comunità Famiglia³⁷⁷ sono molteplici gli esempi di costruzione di linguaggio condiviso (Cfr. Estratto 6.15, 6.16 e 6.17).

ESTRATTO 6.15: CIRAVENGA! – COMUNITÀ FAMIGLIA [NOTE DI CAMPO, 7/12/2007]

Durante le osservazioni in comunità, noto che c'è un termine ricorrente nelle conversazioni che i ragazzi utilizzano spesso, anche in presenza degli adulti: Ciravenga!, utilizzato anche con una sua abbreviazione, benga. Lo usa soprattutto Silvano per definire le situazioni ironiche, le sorprese, i dispetti o anche solo quando non ci si aspetta un evento. Lo utilizzano anche gli altri ragazzi, soprattutto Tommaso e parzialmente Roberto. Le ragazze, invece, non lo utilizzano, così come gli adulti. In ogni caso, non viene né notato né sanzionato, a riprova del fatto che si tratta di un termine che è compreso nel vocabolario 'familiare'.

ESTRATTO 6.16: BENGA! – COMUNITÀ FAMIGLIA [VIDEO-RIPRESE, 19/05/2008]

((A tavola sono presenti la mamma Chiara, il papà Francesco, l'educatrice Diletta, il volontario Marco, Silvano (17), Tommaso (12), Roberto (10), Ivo (10), Marta (12) e Nadia (10). La figlia, Daniela (4) è in piedi accanto alla tavola. Ci sono diverse conversazioni in corso contemporaneamente, tra cui una in cui Nadia è impegnata con Roberto. Chiara sta lodando Ivo per aver assaggiato un po' di tutto a cena))

- 53:12 1. Chiara: (...) <mi sei piaciuto>.
((guardando Ivo))
2. (0.8) ((il papà tossisce e si alza da tavola))
3. Tommaso: O:::? (.) o-!
4. Silvano: benga:::!

Gli estratti 6.15 e 6.16 portano in primo piano un termine specifico dei ragazzi della Comunità Famiglia, *ciravenga* (Cfr. Estratto 6.15) con le sue abbreviazioni, come *benga* (Cfr. Estratto 6.16). E' soprattutto Silvano che si fa animatore del termine, come mostrano entrambi gli estratti (Cfr. Estratti 6.15 e 6.16). Siamo, infatti, di fronte ad un repertorio culturale specifico, 'denso' (Cfr. Geertz, 1973) e difficilmente interpretabile senza una conoscenza approfondita del contesto.

Dopo alcune ricerche, l'autrice è stata in grado di comprendere che il termine corrisponde al cognome di una ragazza ospite della comunità, Nadia³⁷⁸. Ciò che compete alla nostra analisi, però, non è tanto l'origine del termine, quanto il fatto che esso sia entrato a pieno titolo nel vocabolario dei ragazzi, diventando esperienza comune, accettata e non sanzionata dagli adulti; un termine legittimo, che segnala situazioni precise. E', quindi, un

³⁷⁷ Per quel che riguarda la Comunità Staff, il repertorio lessicale condiviso colto nella fase di osservazione etnografica è maggiormente connesso alle pratiche organizzative e lavorative degli educatori piuttosto che ad un *corpus* condiviso anche con i ragazzi. Si tratta di parole come 'la lunga' (per indicare il turno lungo che comprende anche la notte in comunità), 'pausa-sigaretta' (la pausa della riunione settimanale che gli educatori dedicano all'attività di fumarsi una sigaretta insieme), ecc. Tale mancanza di termini 'familiari' può essere legata alla locale produzione di dati, oppure possiamo avanzare alcune ipotesi. La Comunità Staff sta d'altronde emergendo come comunità più 'organizzativa' che 'familiare' (Cfr. par. 4.2, *supra*), essendo il contesto dove un numero più elevato di persone si avvicendano. Con un ambiente così 'movimentato' c'è, quindi, necessità soprattutto di un linguaggio che unisca le pratiche organizzative e permetta di gestire un linguaggio comune soprattutto agli adulti.

³⁷⁸ Il termine, così come il cognome, è stato adeguatamente cambiato per non far risalire in alcun modo all'identità della ragazza.

artefatto di una produzione culturale ‘situata’, componente creativa di trasformazione dell’utilizzo di parole (da un cognome a un’espressione di situazioni inaspettate) e strumento di interpretazione simbolica.

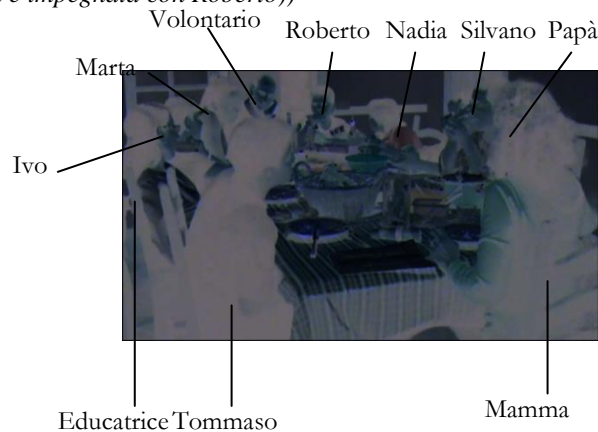
Ciravenga! è diventato, infatti, un segnalatore meta-comunicativo degli eventi discorsivi: segnala gli eventi inaspettati (Cfr. Estratto 6.15), come, ad esempio, una valutazione positiva pubblica ed esplicita non attesa (Cfr. Estratto 6.16).

Nell’Estratto 6.16, rispetto alla funzione del termine *benga* (turno 5) come abbreviazione di *ciravenga*, siamo, infatti, di fronte ad un’interpretazione ulteriore della valutazione dell’intervento di Chiara nei confronti di Ivo (turno 1): non solo è un evento di cui stupirsi (come fa Tommaso, al turno 4), ma siamo anche di fronte alla segnalazione pubblica e ‘familiare’ (perché spartita dal gruppo di riferimento) di un intervento straordinario o, comunque, degno di nota. Tale intervento si caratterizza, infatti, come intelleggibile a tutti i partecipanti ‘ratificati’ del gruppo sociale, che comprendono che cosa vuol dire Silvano e appoggiano la sua interpretazione degli eventi. Non siamo, quindi, in presenza di un linguaggio ‘familiare’ imposto, ma si tratta di una creazione linguistica di interpretazione degli eventi da parte dei ragazzi, assoluti artefici di spazi creativi e simbolici.

Nell’Estratto 6.17, notiamo, inoltre, un neologismo familiare ad uso di tutti, adulti e ragazzi (Cfr. Estratto 6.17).

ESTRATTO 6.17: CHI WASHA? – COMUNITÀ FAMIGLIA [VIDEO-RIPRESE, 19/05/2008]

((A tavola sono presenti Chiara (mamma), Francesco (papà), l’educatrice Diletta, il volontario Marco, Silvano (16), Tommaso (12), Roberto (10), Ivo (10), Marta (12) e Nadia (10). La figlia, Daniela (4) è in piedi accanto alla tavola. Ci sono diverse conversazioni in corso contemporaneamente, tra cui una in cui Nadia è impegnata con Roberto))



- 53:02
1. Roberto: () [tanto!
 2. Chiara: [nadia? (.) NADIA? (.) [NADIA? nadia.
 3. [((Nadia si volta verso Chiara))
 4. Chiara: <favore> mangia. ((allargando le braccia))
 5. (1)
 6. Chiara: fra? (.) sei minuti (.) il tavolo dev’essere libbero (0.5) e la cucina fatta. ((voltandosi a guardare l’orologio a muro))
 7. (0.5)
 8. Silvano: si [vabbene:: ((con tono annoiato))
 9. Tommaso: [°tanto non [uoscio [quindi.°

10. Chiara: [e?
 ((*allargando le spalle e guardando in alto*))
11. Volont: [° (
)°
12. Ed [↑chi
 Diletta: uosschia?
13. (1)
14. Roberto: IVO?

Il vocabolario della Comunità Famiglia si arricchisce di un nuovo termine, utilizzato da diversi partecipanti del gruppo sociale (ragazzi e bambini): il verbo *washare* (dall'inglese *to wash up*, lavare i piatti) con le sue declinazioni, come *washo* (io lavo i piatti) e *washa* (lui/lei lava i piatti) (Cfr. Estratto 6.17).

L'utilizzo è congiunto da parte di adulti e bambini: il primo a parlarne è, infatti, Tommaso (turno 9), subito seguito dall'educatrice che pone la questione pubblicamente (*chi washo?*, turno 12) a cui risponde Roberto (turno 14). Segno che il termine è condiviso da tutti, anche dai ragazzi che sono entrati da poco in comunità, come Roberto che è stato inserito solamente due mesi prima.

La Comunità Famiglia emerge, allora, come contesto interattivo che costruisce 'distribuendo' attività e repertori lessicali comuni; è proprio il fatto stesso di condividere esperienze che contribuisce a creare repertori linguistici locali.

Non solo si possono creare nuovi termini (come *Ciravenga*, cfr. Estratti 6.15 e 6.16) per interpretare le situazioni, ma anche per definire le attività e stabilire un *focus* intersoggettivo sulle pratiche che anche i meno socializzati (come Roberto, ad esempio) sono subito in grado di comprendere e utilizzare. Un utilizzo pragmatico e 'denso' delle costruzioni linguistiche nuove, intelleggibili e utilizzabili in maniera inter-generazionale e condivisa.

Come mostrano questi estratti (Cfr. Estratti 6.15, 6.16 e 6.17) all'interno di questo sistema interattivo la creazione e riproduzione di nuovi termini lessicali viene accettata e legittimata, così come viene supportata l'interpretazione condivisa delle attività attraverso termini situati e densi (Cfr. Geertz, 1973) che diventano strumenti di lettura meta-cognitiva degli eventi discorsivi ed interattivi.

6.3.4 "Lo faccio per il tuo bene": *account* e affetto

Il luogo per eccellenza dell'espressione dell'affettività è il contesto familiare, il primo dove si impara a vivere i sentimenti, ad esprimerli, a parlarne. Per bambini che hanno vissuto il trauma della separazione dalla propria famiglia, la dimensione dell'affetto diventa a maggior ragione critica eppure necessaria, forse più che altrove. Creare, infatti, un 'ambiente terapeutico globale' (Bettelheim, 1967; Bastianoni *et al.*, 2008; Bastianoni & Taurino, 2009), significa anche creare un luogo sicuro e stabile nel quale si possano far veicolare affetto ed appartenenza, anche se per un tempo limitato.

L'affetto vissuto in comunità è, quindi, 'critico' perché si contrappone a quelli 'pre-esistenti', (famiglia d'origine) e a quelli futuri (ricongiungimento o altro contesto familiare), legati alla successiva collocazione. Costruire, quindi, il senso dell'appartenenza in comunità per minori è di per sé una sfida educativa e umana nel senso più ampio: bisogna sviluppare il 'noi' a lato di altre appartenenze naturali 'critiche', senza porlo in contrapposizione e cercando di svilupparlo senza incidere forzatamente sui legami pregressi (Cfr. Bastianoni & Taurino, 2009). Far veicolare, allora, una dimensione affettiva 'gratuita' diventa

un'operazione di costruzione dell'appartenenza particolarmente impegnativa sia per gli educatori che per le figure residenti.

L'unica comunità ad avere proposto spazi espliciti per l'espressione dell'affettività, soprattutto da parte degli adulti nei confronti dei ragazzi, è la Comunità Famiglia. L'analisi delle video-riprese non ha, infatti, riportato altri esempi di espressione verbale dell'affetto nelle altre comunità³⁷⁹.

Nell'insieme di termini che possiamo dire appartenenti ad un registro affettivo osservati in Comunità Famiglia (*tesoro mio, amore, ecc.*) si è scelto, poi, di analizzare più approfonditamente alcune espressioni più articolate di affettività, che potessero esprimere non solo generiche dichiarazioni, ma che costituissero momenti di profonda interazione sociale. A tal proposito, la scelta si è diretta verso episodi in cui la funzione di *accountability* nelle parole degli adulti emergeva più visibilmente.

La definizione di *accountability* che adottiamo è quella etnometodologica di Garfinkel (1965) ripresa da Sterponi (2003: 209), che afferma: «*accountability practices, namely the discursive devices employed to restore the understanding of individuals' actions and, more specifically, for explaining unanticipated or ontoward behavior reflexively activate a normative framework and imbue individuals' conduct with moral meanings. The activity of accountability is crucial for the construction of the individuals as moral agents – competent and worthy members of the community – insofar as it renders individuals' conduct intelligible, explainable and acceptable while allowing departures from strict rule adherence and situational expectations*» (*Ibidem*).

In questo modo, si è potuto osservare la costruzione della dimensione morale in episodi critici attraverso l'espressione dell'affettività. Gli episodi trascritti riguardano, infatti, scene in cui gli educatori utilizzano *accounts* per giustificare le proprie azioni ai ragazzi rispetto a questioni alimentari (Cfr. Estratti 6.18 e 6.19).

ESTRATTO 6.18: PERCHÉ TI VOGLIO BENE! – COMUNITÀ FAMIGLIA [VIDEO-RIPRESE, 21/05/2008]

((A tavola sono presenti l'educatore Filippo, Silvano (16), Tommaso (12), Roberto (10), Ivo (10), Marta (12) e Nadia (10). E' stata da poco servita la prima fetta di frittata a tutti i ragazzi))



- 13:43 1. Tommaso: posso ↑prendere un'altra
[fetta ↓(fettina) di
fritta:ta? (.) (per favore:?)
((porgendo il piatto all'educatore))
2. Silvano: [O:! (.) ROBERTO:? (0.3) te
le sei messe le mutande

³⁷⁹ La scelta di focalizzarsi sull'analisi del materiale emergente dalla Comunità Famiglia è perché, dopo diverse letture del materiale, è apparso il contesto più ricco di una costruzione efficace e armoniosa del senso di appartenenza e della dimensione affettiva.

- (.) [questa volta?
 3. [(Roberto mostra il laccio dello slip che indossa)
 4. (1) ((Silvano, Marta e l'educatore Filippo si sporgono per guardarlo))
 5. Roberto: ffsì:::::! (0.5) [mi son mess[e:.
 6. [(l'educatore Filippo mentre taglia la fetta di frittata sorride))
 7. Silvano: [ah. (.) no perché l'altra volta °t'avevano becc[ato senza le mutande°
 8. Tommaso: [no::? (.) DAMMI quella Filippo DAI!
 9. (1)
 10. Ed Filippo: ↓guarda che io non te la dò [perché te vojo bene (.) [eh? ((tagliando la fetta di frittata))
 11. [(Silvano si sventola la maglietta))
 12. Marta: [ma ti credi di [ESSERE::? ((voltata verso Silvano))
 13. [(L'educatore pone la fetta nel piatto di Tommaso, mentre il ragazzo lo guarda con un'espressione attonita))
 14. (1) ((Tommaso continua a fissare l'educatore))
 15. Silvano: un uomo che c'ha caldo:: ((sorridente, con un tono effeminato))
 16. Marta: ahh:: ((sorridente))
 17. (0.5) ((Tommaso continua a guardare l'educatore senza muoversi))
 18. Ed Filippo: ° (sveglia!)°
 19. ((Tommaso posa il piatto e guarda Fabio con un'espressione contrariata))

ESTRATTO 6.19: LO FACCIO PER IL TUO BENE! – COMUNITÀ FAMIGLIA [VIDEO-RIPRESE, 20/05/2008]

((Seduti al tavolo ci sono Chiara, Francesco, l'educatrice Manuela, Silvano (16), Tommaso (12), Roberto (10), Ivo (10), Marta (12) e Nadia (10). La figlia della coppia, Daniela (4) gioca in piedi. A tavola si sta distribuendo la frutta))

- 55:01 1. Tommaso: p-ss:ate (0.5) [un kiwi?
 2. Daniela: [AAAH!
 3. (1)
 4. Chiara: UN KIWI MAR[TI::? (1) UN KIWI?
 5. Daniela: [uaia:!! (1) uu:?
 (0.5) uppalà::!
 6. (2.5) ((Chiara e Marta si fissano))
 7. Chiara: tu non [hai mangiato le carote, vero?
 8. Daniela: [si-si (.) BU:!A:![U:!
 ((continuando a urlare e saltellare per la cucina))
 9. Marta: [°no°
 ((alzando le mani))
 10. (0.5) ((Chiara e Marta continuano a fissarsi. L'educatrice Manuela, Roberto e Tommaso osservano Marta))
 11. Daniela: MA! [MA A A A?

12. Chiara: [mangi un kiwi:?
13. (1) ((Marta fa un'espressione infastidita))
14. Chiara: mangi la ↑mela e mangi anche
↓un kiwi.
15. (1) ((L'educatrice Manuela avvicina il cestino
della frutta e prende un kiwi))
16. Chiara: dai (.) ti prego[::!
17. Marta: [°e no[::°
18. Chiara: [e::h!
se no guarda ci tocca
pass[a:re::: (1) a via::: (0.5)
<chimica>.
19. ((L'educatrice Manuela porge il kiwi a
Marta))
20. (2) ((Marta abbassa lo sguardo e sorride mentre
inizia a sbucciare una mela))
21. Ed Manuela: [°perché? che le manca?°
22. Ivo: [↑perché? (.) mò se mangia per
forza [(i kiwi)?
23. Chiara: [E' UNA COSA FRA ME E MARTA.
24. Marta: °non mi puoi fa°-non mi puoi
minacciare in questo modo
((sorridente))
25. Daniela: °fiù::: [fiù:::° ((saltando per la
cucina))
26. Silvano: [devi mangià
[le carote=
27. Chiara: [↑lo faccio per il tuo be:ne:!
28. Silvano: =che sennò diventi cieca!
29. (0.5)
30. Marta: eeeeeeee? ((ridendo e mimando lo
sguardo dei ciechi))
31. ((L'educatrice Manuela e Chiara ridono))
32. (...)
33. ((Dopo qualche minuto Marta mangia il kiwi))

Gli episodi riguardano la gestione del cibo fra adulti e ragazzi: il primo ha a che fare con un'interazione fra l'educatore Filippo e Tommaso sulla grandezza della porzione di frittata (Cfr. Estratto 6.18), mentre il secondo riguarda l'obbligo di mangiare un kiwi imposto da Chiara a Marta (Cfr. Estratto 6.19). In entrambi i casi, si tratta di situazioni conflittuali che vengono rese intelleggibili dall'utilizzo di un *account* affettivo da parte dell'adulto (turno 10, Estratto 6.18; turno 27, Cfr. Estratto 6.19). Tali mosse sono supportate da implicite teorie di educazione alimentare.

Nel primo caso (Cfr. Estratto 6.18), l'educatore non esaudisce (turno 10) la richiesta di Tommaso (turno 8) di avere una fetta più grande, giustificando tale scelta per ragioni d'affetto. La teoria implicita di riferimento è quella che, siccome Tommaso soffre di tendenza al sovrappeso³⁸⁰, non sia utile dargli porzioni troppo abbondanti. L'*account*, quindi, viene esplicitato senza il ricorso alla completa spiegazione della teoria, a sostegno della condivisione di tale riferimento: né Tommaso stesso né gli altri ragazzi, infatti, chiedono ulteriori riscontri a tale proposito. L'orizzonte morale, dunque, nel quale agisce l'educatore è accettato da tutti (Cfr. Estratto 6.18).

³⁸⁰ Tale attenzione specifica verso Tommaso e Ivo è stata rilevata anche nelle osservazioni etnografiche.

Nel secondo caso (Cfr. Estratto 6.19), al momento di distribuzione della frutta, Chiara si attiva (turno 4) perché Marta, che soffre di problemi di stitichezza³⁸¹, mangi un kiwi: la sua teoria implicita è, infatti, che la ragazza necessiti di quel frutto (anche perché non ha mangiato la verdura proposta, turni 7 e 9) per ovviare al suo problema in maniera naturale.

In questo caso, la condivisione della teoria implicita, non di dominio pubblico (come sostiene Chiara nel turno 23), anche se richiesta da altri partecipanti (dall'educatrice Manuela e da Ivo, turni 21 e 22), non viene fornita. Per chiarire, però, il suo quadro alla ragazza, la donna propone a sostegno della sua direttiva un conseguente possibile scenario (*se no guarda ci tocca passare a via chimica*, turno 18) che la ragazza mostra di conoscere (turno 20).

La prospettiva in cui si pone l'*account* affettivo di Chiara (*lo faccio per il tuo bene*, turno 27) è, quindi, quella di una teoria morale d'azione che questa volta è condivisa solo dalle due protagoniste: la problematizzatrice (Chiara) e la problematizzata (Marta). Cionondimeno, l'*account* si pone come l'ultimo dei tentativi di produrre il comportamento richiesto, che verrà effettivamente portato a termine (turno 33).

La funzione morale dell'azione degli adulti è, allora, in entrambi i casi, sostenuta dal ricorso ad espressioni di *accountability*, che nel nostro caso viene colorata dall'espressione di affetto nei confronti dei ragazzi. Dal canto loro, i ragazzi si mostrano sensibili alla dimensione morale della condotta interpersonale ed educativa proposta, sollecitando spiegazioni da parte degli adulti.

L'aspetto che colpisce è che in entrambi i casi tali direttive/rifiuti alimentari siano giustificati da teorie implicite e morali forti (nel primo caso, l'evitamento del sovrappeso di Tommaso, nel secondo, la cura preferibilmente naturale della stitichezza di Marta). Nel primo caso (Cfr. Estratto 6.18) attraverso l'*account* (*perché ti voglio bene*, turno 10), l'educatore Filippo giustifica in maniera diretta e senza ricorso ad altri interventi l'azione di rifiuto operata nei confronti del ragazzo. Nel secondo caso (Cfr. Estratto 6.19), invece, l'*account* affettivo (turno 27) arriva in seconda battuta, dopo che erano già state compiute diverse azioni discorsive (turni 4, 12, 14, 16 e 18) nei confronti della ragazza, che da parte sua aveva anche fornito specifici elementi di 'resistenza' (turni 6 e 17) anche attraverso il ricorso a sistemi meta-comunicativi (turno 24).

Concludendo, siamo in questi casi di fronte ad un senso del 'noi' costruito attraverso un affetto dichiarato dagli adulti nei confronti dei ragazzi e in riferimento a precisi comportamenti, spesso scomodi ma giustificati da orizzonti morali (a volte con fatica) condivisi. Il fatto che le dichiarazioni di affetto avvengano attraverso giustificazioni non sminuisce la forza della teoria educativa né l'espressione stessa del sentimento.

A differenza degli altri contesti, infatti, nei quali gli *account* servono per giustificare azioni su un sistema organizzativo pre-esistente (Cfr. Estratto 6.9) o su un sistema interattivo centrato sull'adulto (Cfr. Estratto 6.2), qui siamo di fronte a episodi decisamente differenti, dove l'affetto regge la dimensione dell'azione educativa nei confronti dei ragazzi. In termini di stili di *framework* (Blum-Kulka, 1997), i due episodi sono, infatti, centrati su funzioni di *social talk*, dove le direttive degli adulti non sono fini a se stesse e strumentali, ma vengono comprese nelle funzioni socializzatrici e sociali più allargate, attraverso il ricorso a teorie educative 'forti'.

³⁸¹ Tale affermazione deriva dalle osservazioni etnografiche, durante le quali si sono ascoltate conversazioni fra gli educatori e Marta su questo punto, con riferimenti a episodi di cura chimica della stitichezza della ragazza.

6.3.6 Caratteristiche del sistema ‘aperto’

Come abbiamo cercato di dimostrare attraverso l’analisi di estratti conversazionali emersi in due comunità per minori coinvolte (Comunità Staff e Comunità Famiglia) per sistemi interattivi aperti intendiamo:

- strutture di partecipazione centrate su diversi tipi di parlato (in particolare, *sociable* e *socializing*, Cfr. Blum-Kulka, 1994) invece che su un’unica possibilità interattiva fra adulti e ragazzi;
- interazioni che pongono l’adulto ora al centro ora in posizione periferica, a seconda delle esigenze del funzionamento interattivo e a seconda dell’attività. A tale proposito, per esempio, la coordinatrice della Comunità Famiglia (Chiara) emerge come figura di riferimento per le richieste dei ragazzi e come guida per alcune attività (definizione, preghiera, ecc.). Tale ruolo di primo piano non è, però, centrato su un mantenimento a priori del suo *status*, quanto sulla necessità di coordinamento interattivo del sistema;
- presenza di discorsi sia da uno a molti che tra diversi parlanti in maniera flessibile;
- possibilità di più conversazioni in contemporanea, a latere di una ufficiale (Cfr. Estratto 6.) oppure integrate e svolte totalmente in indipendenza;
- imposizione ‘non rigida’ delle regole comunicative: più conversazioni alla volta, trasformazione delle attività discorsive, ruoli discorsivi mutevoli, più ruoli per i ragazzi, interventi possibili nelle interazioni di altri, sovrapposizioni, ecc.

In generale, tale modello, che coordina e coadiuva l’emersione di arene argomentative ed elaborative, sembra essere il modello che veicola maggiormente la creazione di spazi di pensiero (*thinking spaces*, cfr. Perret-Clermont) per attori sociali in transizione (Cfr. Zittoun, 2006) e di contesti di socializzazione culturale e linguistica.

6.4 ‘Fare famiglia’ attraverso la partecipazione

Abbiamo affrontato la questione nel corso del capitolo da differenti punti di vista: abbiamo parlato di attività discorsive, ruoli, di lessico ‘familiare’ e di pratiche di socializzazione dove adulti e ragazzi erano in grado di ritagliarsi specifici spazi di intervento e negoziazione. Ora, nel tentativo di chiarire quali spazi di pensiero sono costruiti attraverso le interazioni in comunità per minori, dobbiamo richiamare l’attenzione alle specifiche componenti strutturali ed implicite delle interazioni analizzate, cercando di riprodurre, anche se semplificando, la forma delle interazioni e della partecipazione.

Parlare di spazi di pensiero significa, infatti, analizzare quale tipo di investimento venga fatto dagli adulti sull’evento discorsivo – nel nostro caso, analizzato a tavola –, quali teorie implicite siano messe in atto dagli interventi degli adulti, quale tipo di funzioni del parlato venga utilizzato e che possibilità di accesso e di costruzione dei sistemi interattivi siano possibili per i ragazzi delle comunità. Abbiamo, infatti, constatato che ci sono diverse teorie sulla cognizione e socializzazione del bambino nelle ‘nostre’ interazioni, che rispecchiano a loro volta teorie sullo sviluppo, sul bambino in difficoltà, sul ‘fare famiglia’ in comunità per minori e che sono mostrate attraverso la capacità o meno di creare spazi di pensiero per i ragazzi.

Abbiamo scelto, infatti, di parlare di ‘fare famiglia’ e non, ad esempio, di stili parentali perché il *focus* del contributo è sulle pratiche di costruzione dei processi familiari e non sui meccanismi individuali e unidirezionali di gestione del processo interattivo ‘familiare’. Come riconosce la letteratura, infatti, si tratta di processi dinamici e non di strutture fisse pre-ordinate rispetto all’esperienza: «recent study of work/family relations have stressed the

importance of abandoning static concepts of role relations in favor of looking at process and the practices that constitute the family» (Goodwin M.H., 2006: 515). 'Fare famiglia', quindi, inteso come processo di socializzazione non alla trasmissione bensì alla transizione discorsiva e linguistica (Cfr. Heath, 2004).

Rispetto al modello 'centripeto', l'approccio, tipicamente *top-down*, prevede una comunicazione unidirezionale che dall'adulto arriva ai minori e si concentra su un ragazzo per volta, stabilendo strategie comunicative individualizzate che non si basano su un investimento delle situazioni interattive collettive. Queste, al contrario, vengono considerate come ostacolo alle finalità educative. Le situazioni interattive non sono, così, investite come luoghi di socializzazione collettiva specifica. Le comunicazioni, infatti, sono tipicamente strumentali e l'adulto viene riconosciuto come unico interlocutore specificabile: sono rare le interazioni fra pari perché il contesto non le regge, non le stimola, non le nutre con un ambiente favorevole.

Il sistema interattivo, denominato 'centripeto' è, infatti, basato sul riferimento all'adulto e all'insieme di regole e norme di comportamento. Non è, quindi, previsto uno spazio creativo di nuove attività o registri linguistici da parte dei bambini. Attraverso una valorizzazione dell'evento-cena nelle sue componenti attuative (con la predominanza di funzioni strumentali del parlato), a scapito di quelle interattive, il senso della parola e della comunicazione è specificatamente svuotato e privato delle occasioni di crescita cognitiva collettivamente assunta. Il gruppo, infatti, come vuole la tradizione sugli studi e sulle pratiche nelle comunità per minori, non è assunto come una risorsa, ma, piuttosto, come un impedimento.

Tale sistema interattivo sottende la considerazione della socializzazione come trasmissione di informazioni e valori dagli adulti ai bambini: un processo unidirezionale che non valorizza la comunicazione fra pari e la necessità delle pratiche e spazi di discussione per l'apprendimento di competenze socio-interazionali, morali ed argomentative.

Il *modello di sviluppo* si basa, quindi, sulla considerazione delle proprietà individuali di ogni ragazzo, considerate non sviluppabili socialmente. Il *modello del bambino in difficoltà* è, infatti, considerato irreversibile e non risolvibile attraverso la dimensione discorsiva, poco valorizzata nelle sue componenti di veicolo di resilienza e di benessere psico-sociale.

L'*intervento educativo* è, dunque, organizzato secondo una modalità ortopedica (Carli & Panizza, 2000) e appare legata alla proposizione di regole e norme non indagabili. L'obiettivo dell'intervento sembra, pertanto, essere concentrato sulla costruzione di 'piccoli adulti' che sappiano comportarsi adeguatamente e in maniera educata (devono saper mangiare bene, rispondere alle domande, essere gentili, ecc.), così come sono stati socializzati. Tale investimento non corrisponde ad un relativo interessamento alle pratiche di discussione collettiva, rendendo in tal modo poveri e senza elaborazione gli interventi dei ragazzi, lasciati spesso 'interattivamente' a se stessi. D'altronde, come emerge dalle scelte organizzative della Comunità Religiose, se l'intento del lavoro di comunità è quello di costituire un luogo di passaggio per l'affidamento o l'adozione dei bambini, si può comprendere perché i contesti discorsivi e collettivi non siano specificatamente investiti.

Lo schema interattivo appare, quindi, rigido segno di pratiche radicate di comunicazione, più simili a quelle dell'interazione in classe piuttosto che a scambi familiari. E' una delle prove, questa, di un sistema di *gestione dell'attività quotidiana* stabile, rigido, dove l'innovazione è poco valorizzata e i cambiamenti possibili sono comunque autoreferenziali. In termini organizzativi, siamo di fronte ad un sistema comunicativo auto-poietico (Czarniawska, comunicazione personale, 2006) che, nei termini di Luhmann, è in grado di riprodursi nel tempo con alcune modifiche: rimane, però, fondamentalmente se stesso nel tempo.

Rispetto al modello 'aperto', invece, il *modello di sviluppo del minore* sotteso è quello di un interlocutore da esplorare, mai rigidamente pre-costituito, considerato creativo e portatore di risorse, anche interazionali. Il ragazzo è oggetto di interesse, di creazione di storie ed eventi, di orizzonti di significati propri e valorizzati.

Il *bambino in difficoltà* è, allora, un ragazzo che mostra alcune carenze nell'utilizzo di strumenti ermeneutici per l'analisi e la valutazione del mondo sociale e discorsivo e che non è ancora in grado di assumere su di sé specifiche responsabilità, anche interattive.

L'*intervento educativo* messo in atto attraverso il sistema interattivo aperto è, allora, centrato sulla promozione della capacità di auto-valutazione dei ragazzi in condizioni interattive e con ruoli diversi. Infatti, vengono loro veicolati l'importanza del saper argomentare e la capacità di gestire le conversazioni collaborativamente come risorse sociali e linguistiche per lo sviluppo di un percorso di socializzazione socio-culturale più ampio.

La *gestione dell'attività quotidiana* diventa, quindi, il perno centrale della costruzione del sistema aperto: sono, infatti, figure stabili e continuativamente presenti che contribuiscono a gestire i discorsi in maniera collaborativa e funzionale al mantenimento delle interazioni tipiche dei gruppi primari.

**PARTE III:
LA RICERCA AL FUTURO**

CAPITOLO 7: CONCLUSIONI, INDICAZIONI PRATICHE E RESTITUZIONI

7.1 Innovazioni metodologico-analitiche della ricerca

I punti innovativi della ricerca si articolano principalmente nelle novità metodologiche e analitiche introdotte nel lavoro.

Le innovazioni metodologiche, poi, si scompongono in ulteriori aspetti.

In primo luogo, il contributo dà conto dell'utilizzo del metodo etnografico in comunità per minori con scopi diversi da quelli finora adottati (Cfr. Green, 2005; Toguchi Swartz, 2005; Barter, 2006; Törrönen, 2006), ovvero ponendo l'accento sulla descrizione globale del funzionamento organizzativo e interattivo. In secondo luogo, le strumentazioni utilizzate sono state anch'esse innovative: non si tratta più, o almeno non solo, di interviste narrative o di osservazioni partecipanti in comunità, ma di video-registrazioni di interazioni naturali. Ciò permette di poter attingere a materiale che, seppur in qualsiasi caso 'manomesso' dalla soggettività della ricercatrice, è di indubbio valore perchè costituisce la base per poter discutere insieme, ancora per molto tempo, riguardo ai dati di ricerca senza necessariamente dover ricorrere a note di campo o interviste che non riproducono l'ordine naturale degli eventi ma lo ricostruiscono³⁸² in ordine narrativo. Il 'merito' di essere riusciti ad ottenere tale risultato è secondo noi da collegare al fatto che la fase negoziale con le istituzioni e le comunità è stata decisamente curata, anche grazie all'attività di mediazione dell'associazione coinvolta nel progetto. Tale processo ha visto, poi, porre particolare attenzione alle interpretazioni degli attori sociali, nelle loro disponibilità e critiche preziosissime³⁸³.

A livello analitico, la novità della ricerca consiste, poi, nella scelta di adottare un approccio che non si riduce ad una micro-analisi di estratti conversazionali, ma che riporti la questione all'interno di un paradigma di valutazione più generale da cui possano essere restituite indicazioni operative e buone prassi interattive³⁸⁴. La difficoltà analitica più rilevante, infatti, è stata quella di comprendere a che livello contribuire all'analisi del fenomeno del 'fare famiglia' in comunità per minori. Si è, quindi, proposto un percorso di 'richiesta' ai metodi di condizioni per costruire nuovi orizzonti analitici partendo da alcune considerazioni.

Gli analisti della conversazione, infatti, non parlano di 'fare famiglia' in questi termini, riportando a questioni specifiche l'analisi di episodi interattivi in famiglia. Dall'altra parte, invece, gli psicologi sociali che si occupano di famiglia, parlano del fenomeno in termini macro-analitici, descrivendo tutt'al più pratiche e questioni fondamentali (transazioni, confini generazionali, generatività, cultura della famiglia, ecc. Cfr. Fruggeri, 1997; Scabini, 2003). Inoltre, come ben ha riassunto l'antropologa Tami Kramer-Sadlin (2008, comunicazione personale), gli analisti della famiglia, siano essi sociali o conversazionali, danno per scontato che stanno analizzando realtà familiari, non ponendosi, dunque, la

³⁸² Tale altro materiale, infatti, non è considerato subordinato rispetto alle video-registrazioni ma, semplicemente, appartiene ad una diversa categoria dei dati. Con le interviste, infatti, si producono momenti pensati, posizionamenti narrativi nei confronti di cose e eventi, ma non si riproduce l'avvicinarsi di una situazione naturale. Con le audio-registrazioni di situazioni naturali, tale limite viene superato. La differenza, evidente, fra video e audio registrazione è che tutte le manifestazioni non incluse nella parola o nei rumori che l'audio-registratore può cogliere non sono presenti nel nastro registrato (pur in presenza di note di campo redatte dal ricercatore).

³⁸³ S. v. par. 3.2.3, *supra* (Cfr. Estratto 3.16).

³⁸⁴ S.v. par. 7.3 e seg., *infra*.

questione di dover dimostrare che stanno ‘facendo famiglia’ perché sanno che ciò che analizzano è *già* famiglia.

Tale riflessione ha portato, dunque, alla creazione di un percorso nuovo, quello, cioè, di ricercare nelle interazioni quei modi di ‘fare famiglia’ in comunità che non si riferiscano a criteri generali del gruppo sociale ‘famiglia’ e che abbiano l’ardire di spingersi al di là della mera micro-analisi.

In quanto ricerca partecipata ed ‘emica’ (Pike, 1974), l’obiettivo principale è quello di restituire specifiche indicazioni su come fare famiglia in modo più costruttivo da un punto di vista della gestione della vita quotidiana, di sviluppo interattivo e di socializzazione per il minore ospitato. Tali indicazioni non vogliono restare chiuse nelle pagine di una scrittura accademica, ma coinvolgere il mondo degli addetti ai lavori, che sempre in maniera più rilevante si trova ad interfacciarsi con problematiche interattive (cfr. Belotti, 2007; AA.VV., 2009).

La presente sezione guarda, infatti, al futuro: a ciò in cui la ricerca si trasformerà, ai commenti degli attori sociali coinvolti, ai punti che ancora sono da approfondire, alle conclusioni che per ora si sono potute depositare per iscritto. L’idea è, infatti, che tale lavoro sia da considerarsi *in itinere*; come tale, esso è parte di un percorso che continua al di là dell’ultimo punto.

Siamo, infatti, consapevoli che discutendo i risultati della presente analisi – *in primis* con gli operatori e i minori delle tre comunità – questi verranno modificati, cambieranno aspetto e diventeranno pratiche ‘diverse’ da quelle ora proposte. Si potrà co-costruire, ancora un volta, insieme, un orizzonte di discussione diverso. Non è innovativo anche questo nella pratica di ricerca sociale?

7.1.1 Fare ricerca in comunità per minori: sfide e indicazioni

Affrontiamo ora i limiti, le sfide e le indicazioni metodologiche che possono essere desunte dal presente contributo. Se è vero, infatti, che una buona ricerca etnografica deve trasmettere un ‘sentimento di essere stati nel contesto’ (Bate, 1997), allora, bisogna affrontare i nodi, anche problematici, che ne hanno permesso la costruzione.

Occorre compiere due premesse: che intendiamo l’impresa di ricerca nelle comunità per minori come scelta politica e che altrettanto politica ci pare la scelta di aver svolto un’indagine etnografica.

La scelta ‘politica’ è da intendersi come un modo di posizionarsi del ricercatore nel contesto. Come, infatti, abbiamo potuto analizzare nella prima parte del contributo³⁸⁵, le comunità per minori sono contesti spesso ideologicamente connotati per una serie di ragioni, soprattutto legate al confronto con l’accoglienza nelle famiglie affidatarie. Per molti autori e rappresentanti istituzionali, infatti, le comunità non rappresenterebbero un intervento sociale efficace perché ancora troppo legate al fenomeno degli istituti per minori. Inoltre, fare ricerca in comunità per minori significa occuparsi di una popolazione, spesso adolescenziale, anch’essa ideologicamente connotata: si tratta di incontrare/scontrarsi con adolescenti difficili, bambini abusati, ragazzi stranieri emigrati da soli; significa, infine, occuparsi di problemi sociali e, talvolta, di devianza. Intraprendere un percorso di ricerca-intervento con questi interlocutori diventa, così, contribuire a svelare risorse e difficoltà delle sacche di disagio del territorio al fine di poter contribuire, modestamente, ad un migliore funzionamento delle politiche sociali locali.

³⁸⁵ S.v. par. 1.1.6, 1.2.5, 1.2.6 e 1.3, *supra*.

Fare ricerca nelle comunità per minori coinvolge, inoltre, come abbiamo mostrato³⁸⁶, una serie di interlocutori diversi, ognuno con propri obiettivi e interessi³⁸⁷. Ogni interlocutore porta con sé altrettanti modi di costruire retoricamente le comunità per minori e, quindi, di influenzarne il percorso e l'interpretazione del mandato. La ricerca in questo campo ha il dovere di descriverle senza approcci ideologici e di iniziare con tutti i nodi della rete un processo di riflessione congiunta a partire dalle diverse interpretazioni.

Riteniamo, poi, che impostare un progetto etnografico di ricerca sia anch'essa una scelta politica. Ciò perché significa costruire la propria impresa conoscitiva non partendo da dall'aspettativa di relazione fra due o più variabili, ma con un'ipotesi descrittiva, accompagnata dalla consapevolezza che si stanno raccogliendo e allo stesso tempo costruendo i dati di ricerca (Zuccheromaglio, 2005). Quando i dati di ricerca sono pratiche sociali, linguistiche, voci di tutti gli attori sociali, non solo *front-stage performances* ma anche retroscena (Goffman, 1979), la ricerca diventa un'impresa marcatamente politica, perché rivela il contesto così com'è stato incontrato ed interpretato dal ricercatore.

L'approccio etnografico nelle comunità per minori è, quindi, politico perché non si concentra necessariamente sui bambini, ma entra nell'ambiente naturale e abbraccia un'ottica grupale in maniera riflessiva, restituendo al contesto di 'ricerca' ciò che è stato 'scoperto'. I risultati che emergono da un approccio etnografico si ancorano all'evento 'realizzato' interattivamente distanziandosi da quei dati che riproducono la vita in comunità per parti (come succede per i dati di interviste, i risultati di questionari, le analisi statistiche, ecc.); il quadro che ne risulta è, quindi, 'situato', contingente e globale. In quanto ricerca partecipata, adulti e minori sono stati considerati creatori di realtà e di culture al pari del ricercatore e gli eventi sociali e linguistici sono stati trattati come «attività che costruiscono mondi» (Goffman, 1979: 23).

Cionondimeno, le difficoltà metodologiche di un approccio etnografico come quello portato avanti rimangono. Per entrare in una comunità per minori servono, infatti, al ricercatore contatti, tempo e risorse. Come abbiamo cercato di dar conto, il livello di protezione che vincola questi contesti, soprattutto le identità dei minori, è molto elevato. Come hanno dimostrato anche altre ricerche internazionali del campo (Saglietti & Campos Hernando, in preparazione), il tema della difesa di questi contesti è molto sentito e altrettanto alta è la soglia di accettazione a che le comunità per minori siano investigati dalla ricerca sociale.

Occorre, dunque, pianificare una rete di contatti e di negoziazioni accurate forse più che altrove. In particolare, bisogna riconoscere ai *gatekeepers* e ai mediatori un ruolo di effettivi protagonisti nel processo. «Acknowledging the key role played by gatekeepers, professionals at all levels who control the access to children and young people, it is crucial that adequate attention is paid to ensuring that they understand the importance and value of research, and that they feel valued as key participants in the research process» (Wigfall & Cameron, 2006: 166).

Non è un caso, infatti, che molte delle ricerche che sono state condotte nelle comunità per minori, siano portate a termine da educatori che vi lavorano, o da persone che sono a diverso titolo coinvolte in associazioni che gestiscono comunità per minori (Bastianoni & Palareti, 2005; Zullo *et al.*, 2008; Bastianoni & Taurino, 2009). Per un

³⁸⁶ S.v. par. 3.2 e seg., *supra*.

³⁸⁷ Un giudice può, ad esempio, vedere le comunità come luogo 'aberrante' dal quale togliere il minore il prima possibile, un assistente sociale può intenderle come 'un parcheggio' per bambini in attesa di capire meglio la reale situazione familiare del bambino, l'operatore può considerarle come 'posti di lavoro' e il bambino ha il diritto di considerarle come 'case' per un po' di tempo. Sono, quindi, visioni che possono avvicinarsi allo stesso tempo e di cui il ricercatore deve cercare di tener conto.

ricercatore, per così dire, esterno, sono molte e diverse le fasi che devono essere prese attentamente in considerazione. Un buon processo di negoziazione, che preveda i giusti mediatori e le opportune ipotesi descrittive e progettuali, è più che mai necessario (Cfr. Saglietti & Zucchermaglio, 2010b).

Un altro punto di difficoltà metodologica è costituito dal fatto di includere minori come partecipanti attivi della ricerca. Si tratta, anzitutto, di avere a che fare con partecipanti che entrano ed escono frequentemente dalle comunità³⁸⁸, quindi, difficilmente ‘includibili’ in un duraturo percorso di ricerca. «The research process, most notably the recruitment of research participants, often demands additional skills of researchers beyond those traditionally associated with competent research practitioners, namely resourcefulness, creativity and innovativeness» (Wigfall & Cameron, 2006: 166).

Fare ricerca in comunità per minori è, poi, di per sé un’impresa mobile perché mobili e frequentemente modificabili sono le comunità stesse; nella nostra ricerca, infatti, molti assetti sono cambiati nel corso di questi tre anni, altrettanti ne stanno cambiando mentre si scrive e altri cambieranno nei prossimi mesi. Si tratta di nuovi inserimenti di ragazzi, dimissioni e *turnover* delle figure educative, dei volontari e delle persone che a diverso titolo contribuiscono a creare quel contesto sociale di cambiamenti talvolta anche strutturali. Alcuni educatori che riceveranno le nostre restituzioni non sono mai stati osservati (non erano ancora entrati nell’organico), alcuni ragazzi che ora risiedono nelle comunità non hanno mai visto la ricercatrice e altri sono rientrati nelle famiglie d’origine. Bisogna, quindi, e non sempre è immediato, predisporre un metodo altamente flessibile che sappia adattarsi ad interlocutori che cambiano spesso. Nel nostro caso, ri-negoziare ad ogni cambiamento d’interlocutore è stata considerata la scelta migliore, perché ‘situata’.

In quanto contesti mobili richiedono un approccio tempestivo: la ricerca ha bisogno, quindi, di essere veloce non solo nel raccogliere dati, ma anche nel restituirli in tempo³⁸⁹. La metodologia etnografica a proposito ha punti a favore e alcune criticità.

Se, infatti, essa può dirsi altamente flessibile – si possono cambiare strumenti, utilizzarne diversi contemporaneamente, sospendere le osservazioni laddove si possano evidenziare problemi, dialogare con il campo di ricerca, ecc. – d’altra parte, perché si basa essenzialmente su dati qualitativi, ha bisogno di un processo analitico più lungo e dispendioso rispetto ai metodi tradizionali. Ciò comporta che non sempre è fruibile tempestivamente.

In generale, però, il metodo etnografico permette di co-costruire insieme ai partecipanti un approccio interessato alle pratiche locali di costruzione sociale della vita quotidiana. Il risultato è un quadro, inevitabilmente parziale, ugualmente prezioso, di come si costruiscono ed interpretano mondi sociali in interazione.

7.2 Comunità per minori e interpretazione del mandato sociale

La questione dell’interpretazione della funzione delle comunità per minori ha direttamente a che fare con le teorie implicite d’azione (per esempio, nei confronti della famiglia d’origine, o della stabilità degli educatori a cena, o, ancora, dell’intervento messo in atto attraverso specifiche costruzioni interattive) che guidano gli operatori e i coordinatori non solo delle ‘nostre’ comunità, ma di tutte le realtà di questo tipo.

³⁸⁸ S.v. par. 1.1.6, *supra*.

³⁸⁹ Al momento attuale, infatti, da comunità che ospitano prevalentemente minori fuori dalla famiglia siamo passati a comunità in cui il 50% delle accoglienze è rappresentato da minori stranieri non accompagnati; i flussi, poi, con cui questi ultimi si spostano cambia di sei mesi in sei mesi circa, imponendoci di rimanere vigili e costanti nella ricerca.

A fronte, infatti, di vincoli normativi eterogenei, decisamente generali e talvolta contraddittori³⁹⁰, le comunità devono interpretare la loro funzione in assenza, talvolta, di specifici indirizzi istituzionali. Esse si rifanno, così, a teorie implicite della propria organizzazione, formazione, ecc.

Nel nostro caso, le tre comunità mostrano di avere obiettivi ed esiti attesi differenti, dovuti, secondo la presente analisi, principalmente a fattori organizzativi.

Nel caso, infatti, della Comunità Staff, dove viene rimpianata una residenzialità ‘persa’, il fatto che educatori turnino continuamente durante la settimana crea un ambiente di lavoro ridondante e frammentato, con un senso di continuità difficile, eppure unito nell’investimento comune verso una strumentazione organizzativa efficace. La comunità, quindi, ha come obiettivo quello di produrre un servizio efficiente, anche a fronte dei numerosi problemi economici che rendono di per sé fragile l’intervento.

Occorre chiedersi se tale aspetto possa essere considerato comune alla gestione delle comunità per minori che non sono legate a donazioni private, entrate fisse e/o partecipazioni da parte di enti esterni (come accade, invece, per le Comunità Famiglia e Religiose, l’una dipendente da donazioni e dall’apporto economico dei coniugi e l’altra dal finanziamento della congregazione centrale). Nel caso della Comunità Staff, poi, la spesa della casa è esclusa: si tratta, infatti, di un comodato d’uso gratuito. Ci chiediamo, allora, quali situazioni economiche debbano affrontare le altre comunità per minori dove, per esempio, le spese di gestione della struttura sono più alte: va da sé che in questi contesti non solo non possono essere offerti stipendi dignitosi, con un evidente abbassamento degli *standard* qualitativi del servizio, ma anche il rapporto con le altre agenzie diventa altamente inficiato da uno scarso investimento rispetto all’intervento.

I ragazzi della Comunità Staff, inseriti verso i dodici-tredici anni (anche se l’età media degli ultimi anni è decisamente aumentata) sono accolti per progetti differenti, ma generalmente improntati al raggiungimento dell’autonomia di gestione da parte del ragazzo. La casistica scelta, quindi, orienta ed è orientata dall’età dei minori (e da alcuni fenomeni ad essa collegata, come quello dei minori stranieri non accompagnati, adolescenti di sedici-diciassette anni). Non è solo la casistica ad orientare l’intervento, ma la stessa mancanza di un sistema stabile di interazione: per questa ragione, infatti, la comunità punta a costruire le basi perché il ragazzo possa comunicare con diversi interlocutori, sia durante che dopo l’esperienza della comunità. Non è un caso, dunque, che molti ragazzi accolti proseguano il loro percorso nelle strutture di semi-autonomia o in percorsi indipendenti.

Nella Comunità Famiglia, invece, i sistemi familiari sono i veri protagonisti del percorso del ragazzo: oltre, infatti, alla coppia residente, l’apertura a famiglie ‘nuove’ e a quelle ‘vecchie’ (le famiglie d’origine dei ragazzi) è assicurata da una predisposizione tipicamente ‘sistemica’ o ‘coevolutiva’ (Cfr. Fruggeri, 1997). La comunità è, infatti, inserita in una grande associazione che mette in contatto diversi sistemi e persone. Ne consegue che l’intervento con il minore è di tipo realmente familiare: o di ricongiungimento con la famiglia d’origine oppure di reperimento di una famiglia affidataria all’interno del circuito informale a cui è collegata la comunità.

Come emerge, infatti, anche dal dibattito nazionale (AA.VV., 2008b), i legami familiari informali sono la rete più efficace su cui può poggiare una politica di affidamento familiare realmente di successo. Solo in seconda istanza, qualora né la famiglia d’origine né la rete familiare di appoggio si reputino in grado di accogliere il ragazzo, il progetto del minore si colora di risvolti autonomi, talvolta attraverso una funzione di accompagnamento da parte della comunità stessa. Tali opzioni sono aperte anche perché l’età dei ragazzi inseriti,

³⁹⁰ S.v. par. 1.1.4, *supra*.

solitamente verso i dodici anni, permette sia di creare nuove appartenenze che di lavorare su quelle vecchie, attraverso un intervento personalizzato a cui è dato particolare valore 'familiare'.

Di natura differente è l'interpretazione del mandato sociale da parte della Comunità Religiose. Qui, infatti, l'esito dell'intervento è il reperimento di 'nuove' famiglie, siano esse affidatarie o adottive. Tale riscontro, confermato anche dai dati quantitativi raccolti, muta radicalmente la prospettiva di investimento sul tempo trascorso in comunità: non si tratta più di un tempo investito, ma di un'attesa di uno sviluppo futuro. E', poi, un intervento che si sostituisce (in vista di una sostituzione più ampia futura da parte delle famiglie affidatarie/adottive) (Cfr. Fruggeri, 1997) in maniera netta rispetto alla famiglia d'origine, considerata come un interlocutore pericoloso del processo. I bambini, infatti, attraverso pratiche organizzative e comunicative, vengono 'difesi' dai genitori naturali, dei quali si è costruita un'etno-teoria molto precisa (Saglietti & Zuccheromaglio, 2010a). C'è da dire che tale teoria ha riscontri nella selezione dei casi che la comunità accetta: si tratta solitamente di bambini piccoli d'età – affidati spesso a fronte di pratiche abbandoniche da parte dei genitori – e di ragazzi con problemi psico-fisici, difficilmente gestibili da parte della famiglia d'origine. Tali casistiche, quindi, di per sé orientano il progetto verso adozioni (nel caso in cui lo stato di abbandono venga verificato) o progetti di affidamento, spesso a lungo termine (qualora l'abbandono non possa essere formalizzato e portare a provvedimenti di tipo adottivo). Se la scelta degli inserimenti possa essere considerata un fattore causale dello sviluppo di precise etno-teorie sulla famiglia d'origine, sull'intervento con il minore e sull'investimento del tempo in comunità non possiamo dirlo. Certo è che questi fattori sono legati in una costruzione coerente.

Le casistiche orientano, poi, anche gli altri interventi delle comunità, maggiormente centrate su adolescenti (Comunità Staff) e su pre-adolescenti (Comunità Famiglia): in generale, possiamo, quindi, affermare che la scelta di un *target* di bambini specifico del servizio orienta di per sé l'etno-teoria di chi è il minore in difficoltà, del tipo di intervento, di quale esito attendersi, di quale lavoro educativo impostare attraverso il progetto.

I sistemi interattivi che vengono creati rispondono, infatti, all'interpretazione del tempo trascorso nella comunità per minori. Laddove si tratta di tempo 'in funzione di altro', un dopo che spesso è una 'nuova' famiglia, il qui ed ora non viene investito di particolare valore sociale e culturale. Ne consegue che le interazioni sono povere, poco investite e il parlato non è concepito in termini di evoluzione gruppale e socializzazione culturale. Il sistema, allora, si basa e viene gestito dal solo adulto, unica figura stabile all'interno di un gruppo di educatori e minori che turnano frequentemente. Tale *pattern* appare, quindi, coerentemente legato all'interpretazione delle funzioni del progetto di comunità, considerato come un passaggio temporaneo.

Laddove, invece, il 'tempo in comunità' è considerato un'opportunità per l'intero sistema familiare (come nel caso, soprattutto della Comunità Famiglia), l'interazione socio-discorsiva è valorizzata negli aspetti di inserimento in un *continuum* di vita culturale del gruppo di appartenenza, la comunità stessa, che precede e va oltre l'intervento con il singolo minore. Tale contesto, infatti, scambia affetto e appartenenze, che non sono considerate in conflitto con quelle della famiglia d'origine, considerata un interlocutore e partecipante del processo.

Come emerge da queste considerazioni, la stabilità dell'*équipe* educativa non è, allora, la questione fondamentale della valutazione delle comunità, quanto uno dei risvolti di un progetto più ampio di interpretazione delle funzioni di una comunità per minori. Se tutti e tre i nostri contesti concordano nell'affermare che il modello 'vincente' è quello legato alla presenza di almeno una figura residenziale, pur con tutte le problematiche e i sovraccarichi

lavorativi del caso, non è la presenza di figure residenziali che di per sé orienta la costruzione di sistemi interattivi aperti e flessibili.

Piuttosto, la costruzione di sistemi di *thinking space* (Perret-Clermont, 2004) sembra dipendere dall'interpretazione del mandato sociale delle comunità stesse. Laddove le comunità si interpretano come contesti di crescita all'interno di una cornice socio-culturale condivisa, le possibilità per il ragazzo di pensare in sicurezza e di sperimentarsi attraverso il processo interattivo sono aperte e possibili.

In conclusione, però, dobbiamo rimarcare che proprio perché si tratta di esempi eccellenti del territorio romano, le tre comunità mostrano effettivamente interventi coerenti rispetto alle loro interpretazioni delle funzioni delle comunità per minori. Tale osservazione mette, quindi, in primo piano la multi-semanticità dell'interpretazione del ruolo della comunità. Da questo discendono, infatti, pratiche, esiti, interventi e produzione di sistemi di interazione precisi.

7.3 Si 'fa famiglia' in casa-famiglia?

Sì. Nell'insieme di voci che compongono la realtà quotidiana indagata, infatti, emerge un *quid* familiare molto evidente, soprattutto in alcuni contesti. Come abbiamo visto, infatti, l'intervento delle comunità per minori ha direttamente a che fare con l'interpretazione del mandato sociale. Tale dimensione impatta, anche, a sua volta, sulla caratterizzazione familiare del servizio.

Occorre specificare che in questo contributo l'analisi del 'fare famiglia' rimanda alla costruzione locale e interattivamente situata dell'appartenenza al sistema familiare. Fare famiglia in comunità per minori significa, infatti, creare un contesto 'temporaneo' e locale di significati condivisi, nel quale tutti i membri, quale che sia il loro percorso, possano contribuire alla creazione di nuovi ruoli, significati ed interpretazioni. Il *focus* del contributo è, infatti, non su processi statici ed individuali dell'essere famiglia, ma sulla costruzione di processi dinamici e collettivi di socializzazione (non di trasmissione) discorsiva, linguistica e culturale (Heath, 2004).

La creazione di comunità per minori, infatti, è decisamente accostabile a ciò che la letteratura anglosassone chiama *family of choice*, dove la dimensione attiva del fare famiglia è significativamente presente, anche sottoforma di processi meno definibili. «The chosen nature of families is much more widespread and includes the blurring of the boundaries between kinship and friendship» (Finch, 2007: 71).

E', quindi, indispensabile agganciarsi alla realizzazione locale di pratiche familiari per comprendere come si 'fa famiglia' in ogni comunità, ovvero come si realizzano le pratiche di costruzione e mantenimento di un gruppo primario, agente di socializzazione socio-culturale.

A fronte, poi, di una vaga indicazione da parte della normativa nazionale che parla di atmosfera familiare della comunità (art. 4, Legge 149/2001), le comunità interpretano tale funzione in modi diversi e funzionali ai propri obiettivi di lavoro. 'Fare famiglia' diventa, così, aprirsi a nuove prospettive di vita assicurando il mantenimento di un'appartenenza precedente del minore (come nella Comunità Famiglia) oppure è trovare una nuova famiglia e nel frattempo puntare l'intervento educativo alla costruzione di sistemi centrati sull'adulto (come nella Comunità Religiose).

La Comunità Famiglia rappresenta un *unicum* dell'analisi del 'fare famiglia' per una serie di ragioni. Non è, infatti, tanto la stabilità delle figure organizzative ad essere rilevante, quanto la condivisione dell'appartenenza ad un sistema culturale che continua al di là della presenza dei ragazzi e degli educatori. Ci sono, infatti, termini ricorrenti, spazi per dimostrare l'affetto, possibilità di costruzioni linguistiche e narrative, accumulati dalla condivisione

socio-culturale del contesto, inteso come insieme di artefatti materiali e simbolici di mediazione con il mondo sociale.

Il sistema interattivo è, infatti, centrato sulla comunità come insieme di persone che sviluppano congiuntamente la capacità di auto-valutazione del ragazzo, inteso come partecipante competente ai diversi sistemi di attività discorsiva. Gli adulti sono, allora, figure che veicolano esempi positivi di partecipazione, di costruzione e di difesa dei contesti interattivi, senza forzare l'aderenza pre-condizionata a norme e valori non negoziabili. Il *corpus* sociale, pur mostrando specifici vincoli e stili, è considerato flessibile e negoziabile attraverso l'interazione discorsiva. L'obiettivo sotteso è quello di rendere autonomo il ragazzo, veicolandogli la capacità di partecipare alle interazioni sociali in modo costruttivo, mantenendo un auto-controllo riflessivo dei propri interventi. Il ragazzo è, così, promotore di specifiche negoziazioni su ruoli e partecipazione all'interno dell'attività discorsiva, sperimentandosi in un contesto sicuro.

Il modello di sviluppo sotteso è quello di un sistema cognitivo (quello del ragazzo) da esplorare, mai rigidamente pre-costituito, considerato creativo e portatore di risorse, anche interattive. Il ragazzo è oggetto di interesse, di creazione di storie ed eventi, di orizzonti di significati propri e valorizzati. L'etno-teoria del bambino in difficoltà è quella di un ragazzo che mostra alcune carenze nell'utilizzo di strumenti ermeneutici nell'analisi del mondo sociale e discorsivo. L'intervento educativo nei suoi confronti è, allora, centrato sulla promozione della capacità di auto-valutarsi del ragazzo in condizioni interattive sempre diverse. Gli vengono veicolati l'importanza del saper argomentare, la capacità di acquisire e tenere banco conversazionalmente in modo costruttivo e collaborativo e, attraverso la costruzione di strumenti di monitoraggio, la capacità di non conformarsi pedissequamente ad un gruppo sociale, ma di esplorare la direzione delle proprie azioni.

La Comunità Staff rappresenta, poi, un esempio particolarmente rilevante di tentativo di creare appartenenza e stabilità attraverso l'investimento sulla produzione di artefatti organizzativi e sistemi decisionali. L'obiettivo è quello di ri-creare un'appartenenza in un contesto dove spesso cambiano gli interlocutori, soprattutto adulti (educatori e volontari). Tale avvicendamento – troppo frequente a livello di turnazione: un educatore e un volontario diverso a cena ogni sera possono effettivamente creare ridondanza e frammentarietà delle comunicazioni – crea, a livello interattivo, una vivacità certamente rilevante (ogni educatore dona un ritmo proprio e stimola attività discorsive diverse) ma anche qualche difficoltà comunicativa.

Non si può dire, infatti, che in questo contesto sia presente quella continuità, quel 'senso del tempo che continua' che è presente, ad esempio, nella Comunità Famiglia. Le interazioni, infatti, ricostruiscono di volta in volta scenari ridondanti e talvolta già conosciuti: regole, artefatti e decisioni che devono essere ri-detti e ri-costruiti ogni volta. In questa comunità, spesso i ragazzi chiedono (anche conoscendo la risposta): «Chi c'è stasera?»³⁹¹. E' come, infatti, se ogni volta si dovesse ri-costruire quella cornice di senso, anche familiare, che era stata costruita il giorno precedente: ogni mattina è 'cognitivamente' l'inizio di un giorno diverso da quello precedente e appare difficile poter inserire i ragazzi in un *continuum* che non sia solo organizzativo, ma anche familiare. Probabilmente un altro sistema di turnazione permetterebbe di ridurre tale scarto in maniera più efficace.

Il clima è, infatti, poco creativo dal punto di vista discorsivo e la costruzione condivisa sembra una prerogativa dei ragazzi anziché degli adulti, impegnati a gestire in maniera solitaria e periferica attività strumentali di adempimento e controllo, che in certi

³⁹¹ Tale episodio è stato riferito dal coordinatore della Comunità Staff durante un'intervista spot all'interno della fase di osservazione etnografica.

momenti sembrano loro imposti dalla rigida struttura organizzativa. Il *pattern* interattivo, seppur aperto alla partecipazione e alla sperimentazione da parte del ragazzo, è decisamente dipendente dalla presenza specifica dell'adulto. Il sistema interattivo è, così, poco esplorato, sia per quel che riguarda le capacità del ragazzo che per l'adulto: aggrapparsi alla funzionalità organizzativa diventa il tentativo di colmare un reale investimento sull'interazione socio-discorsiva.

Il modello di sviluppo è quello di un ragazzo autonomo, previsto di una specifica agentività e capacità di spiegare e rendere *accountable* le azioni discorsive, veicolare significati ed interpretazioni del mondo. L'investimento su un processo di autonomia e indipendenza di fatto basa l'intervento educativo più su forme di *peer education* che non attraverso l'apporto specifico degli educatori. La gestione della vita quotidiana è schematica, pre-determinata e raramente lascia spazi di creatività e innovazione, sia di carattere lessicale che di stampo interattivo-sociale.

Per quel che riguarda la Comunità Religiose, questa 'fa famiglia' ma in modo vicariale, nell'obbiettivo di trovare un'altra famiglia. In questo modo diventa, infatti, difficile inserire i bambini in un contesto dove possano sentirsi attivi produttori di senso. Essi sono piuttosto inseriti in un sistema che si basa su un *corpus* già dato di attività discorsive, termini e codici ristretti (Cfr. Bernstein, 1971), difficilmente innovabile (anche per precise etno-teorie dell'adulto di riferimento, Suor Paola) e centrato sull'unica figura che rimane sempre (la religiosa).

L'approccio, tipicamente *top-down*, prevede, infatti, una sola attività discorsiva, un sistema di comunicazione unidirezionale da uno a molti (tipico dell'interazione scolastica) e si concentra su un ragazzo per volta, stabilendo strategie comunicative individualizzate che non mostrano un investimento delle situazioni interattive collettive. Queste, al contrario, vengono considerate come ostacolo verso le finalità educative individualmente proposte. Le comunicazioni, infatti, sono tipicamente strumentali e l'adulto viene riconosciuto come unico interlocutore: sono rare le interazioni fra pari perché il contesto non le regge e non le stimola. In questo modo, si creano interazioni stabili, indirizzate all'adulto (che non necessariamente risponde), a segno di uno scarso investimento sull'utilizzo della discussione come risorsa ermeneutica e di sviluppo di spazi di pensiero (*thinking spaces*, Cfr. Perret-Clermont, 2004).

Attraverso una valorizzazione dell'evento-cena nelle sue componenti materiali-attuative (con la predominanza di interazioni strumentali e di direttive legati alla gestione dell'evento materiale), a scapito di quelle interattive, il senso della parola e della comunicazione è specificatamente svuotato delle occasioni di crescita cognitiva collettivamente assunta. Tale sistema sottende la considerazione della socializzazione come trasmissione di informazioni e valori dagli adulti ai bambini: un processo che non valorizza la comunicazione fra pari e la necessità delle pratiche di discussione per l'apprendimento di competenze socio-culturali.

Il modello del bambino in difficoltà è, infatti, considerato irreversibile: un bambino 'rotto' che richiede un intervento ortopedico (Cfr. Carli & Paniccia, 2000) e un approccio 'sostitutivo' (Cfr. Fruggeri, 1997) a ciò che viene interpretata essere la causa di tale rottura, la famiglia d'origine. Ecco perché la dimensione discorsiva viene così poco valorizzata nelle sue componenti vettoriali di resilienza, di socializzazione culturale e linguistica e di benessere psico-sociale.

Inoltre, l'obbiettivo dell'intervento educativo è quello di costruire 'piccoli adulti' che sappiano comportarsi adeguatamente e in maniera educata (devono saper mangiare bene, rispondere alle domande, essere gentili, ecc.) al di fuori delle mura della comunità, specialmente nelle 'nuove' famiglie.

Lo schema interattivo appare, quindi, ‘centripeto’ perché accentra la gestione dell’interazione nella figura adulta, frequentemente invocata e scelta come interlocutore preferito da parte dei ragazzi. In tal sistema, le pratiche interattive ‘innovative’ sono poco prese in considerazione ad appannaggio di una comunicazione uno a uno tipica di contesti direttivi di interazione gruppale scolastica (Cfr. Philips, 1983).

7.4 Indicazioni per una valutazione ‘situata’ delle comunità per minori

Occorre premettere che per ogni comunità ci sono altrettante interpretazioni del mandato sociale dell’accoglienza. Tale multi-semanticità produce, infatti, comunità diverse perché, a partire dall’interpretazione delle funzioni, esse costruiscono *pattern* interattivi, strategie d’intervento, contesti d’azione e pratiche regolamentative differenti.

Occorre, poi, chiedersi il significato dell’attività di valutazione delle comunità per minori che qui proponiamo: per quali interlocutori tale attività diventa rilevante? Per quali scopi? All’interno di quale processo generale si inserisce?

La valutazione, infatti, così come abbiamo cercato di chiarire³⁹², è di per sé un’attività delicata e complessa, attualmente relegata a criteri unicamente quantitativi e strutturali (Bastianoni & Taurino, 2009) che ‘svuotano’ la complessità delle funzioni delle comunità. Il presente tentativo di restituire un’indagine qualitativa approfondita consiste, quindi, nella sollecitazione di punti di riflessione sulle pratiche interattive: da una parte, cercando di riflettere sulle eredità del percorso istituzionale e, dall’altra, restituendo un *corpus* di buone prassi che possano varcare i confini di quest’indagine. Riteniamo, infatti, che anche se basata su analisi di contesti ‘situati’, alcune prassi possano essere estendibili alla riflessione sul tema.

7.4.1 La de-istituzionalizzazione in pratica

Come abbiamo approfondito nel corso del capitolo 5, sono numerose e sfaccettate le eredità (potenziali e talvolta invece maggiormente evidenti) del percorso istituzionale. Gli istituti per minori rappresentano, infatti, il predecessore per eccellenza delle comunità per minori in Italia, dove hanno prestato accoglienza a centinaia di migliaia di bambini nel corso del tempo. Tali pratiche, se appaiono decisamente superate in alcune comunità (quella Staff e quella Famiglia, nel nostro caso) sono ancora presenti in altri contesti che nascono proprio da istituti per minori. Il legame con le pratiche istituzionali non si recide con lo spezzettamento di un istituto in più comunità (creando i cosiddetti condomini di comunità, cfr. Ricci & Spataro, 2006) ma richiede ben più profonde riflessioni.

Nel caso della Comunità Religiose, infatti, i legami con le pratiche tipiche delle istituzioni totali (Goffman, 1961) si sono potuti evidenziare soprattutto nella gestione spazio-temporale della vita quotidiana, che a sua volta incide sulla creazione di attività, anche discorsive. Tale contesto, infatti, prevedendo una gestione fissa e immutabile dello spazio (dove un ambiente corrisponde ad una sola attività), una rigidità inflessibile dei tempi di vita (con la presenza di orari fissi non negoziabili) e termini discorsivi tipicamente istituzionali (come refettorio, stanza dei giochi, ecc.) mostra una rigidità che si riversa anche sul *medium* linguistico, artefatto elettivo di mediazione con il mondo, con la cultura e con le pratiche di pensiero.

Occorre, quindi, sgombrare il campo da tali eredità, ripartendo da un ripensamento di ogni singolo elemento della vita quotidiana nella comunità: dai tempi, alla gestione degli

³⁹² S.v. par. 1.1.7, *supra*.

spazi, alla considerazione delle diverse attività dei minori, considerati come elementi di un gruppo che va valorizzato nella sua dimensione inter-individuale.

7.4.2 Verso la costruzione di buone prassi interattive in comunità

L'obiettivo di questa sezione si concentra su alcune buone prassi che possono essere indicate in seguito all'analisi effettuata. Tale quadro muove, però, da due principali considerazioni: da una parte, il costrutto delle buone prassi, essendo di recente emersione nella letteratura psico-sociale, ha alcuni specifici limiti³⁹³; dall'altra, occorre tenere in considerazione che il tentativo di elencare buone 'abitudini' delle comunità per minori dev'essere considerato come un elemento in evoluzione, non statico e necessariamente modificabile.

Nell'obiettivo, quindi, di restituire un orizzonte di discussione nuovo e di implementazione di pratiche organizzative e di gestione della vita quotidiana, è utile fissare alcuni punti che possono costituire un momento iniziale nella creazione di buone prassi organizzative ed interattive, sia a livello territoriale che per quel che riguarda il dibattito nazionale. I punti di riflessione che rappresentano specifici risultati di quest'analisi e che possono essere rimandati come tentativi di buone prassi sono i seguenti.

1) Riflettere su quanto gli istituti per minori hanno lasciato come eredità nelle pratiche diventa una necessità fondamentale.

Le pratiche sociali, organizzative, di gestione dello spazio e dei tempi di vita, riflettendo i percorsi storico-culturali dei contesti organizzativi, formano spazi di pensiero e possibili ossificazioni organizzative che non appaiono funzionali in un contesto 'co-evolutivo' come le comunità per minori. Ponendosi, infatti, come contesti temporanei di cura e di sostegno per l'elaborazione di un percorso difficile, le comunità per minori devono poter prevedere spazi, tempi, pratiche discorsive e sociali improntate sulla flessibilità, lasciando un tempo e uno spazio al minore perché possa sperimentarsi. Costruire attorno al bambino un ambiente sicuro e stabile è necessario, ma renderlo immutabile costituisce il rischio di un intervento volto al contenimento e al conformismo comportamentale.

2) Interrogarsi sui rapporti fra l'interpretazione del mandato sociale della comunità e gli esiti interattivi, organizzativi e progettuali.

Come abbiamo potuto notare, infatti, le nostre comunità, proprio perché esempi eccellenti, appaiono altamente coerenti nel loro intervento socio-culturale perché orientate da un'interpretazione stabile delle funzioni e del mandato sociale di 'fare famiglia'. Tale interpretazione si riversa sia sugli esiti del progetto, sia sui risultati organizzativi e interattivi. Le buone comunità sembrano, infatti, emergere come esempi coerenti di lavoro. Occorre, allora, chiedersi quali risultati possano essere creati da quelle comunità 'meno buone' che, tra polisemanticità 'interna' dell'interpretazione e problemi organizzativi, spesso non sono in grado di portare avanti interventi coerenti e finalizzati.

³⁹³ La metodologia di analisi delle buone pratiche è, infatti, ancora in fase di evoluzione teorico e tecnica: «non vi è accordo nemmeno circa gli elementi che identificano una 'buona prassi'. Il rischio, infatti, è che l'espressione 'buona pratica' sia intesa come la 'miglior pratica', aprendo la prospettiva della graduatoria di merito, o come la pratica in sé, valida in ogni caso e non valutabile» (Maurizio, 2009: 283). Tali obiezioni riportano al centro della discussione il fatto che tale costrutto necessiti di ulteriori utilizzi e specificazioni. Cionondimeno, oltre a rimanere un indice utile, sarà utilizzato in questo contributo come espediente per far emergere alcuni punti rilevanti del lavoro e delle indicazioni per le comunità per minori.

3) La stabilità degli adulti è un fattore fondamentale, ma non è tutto. Il fattore distintivo è, infatti, l'investimento condiviso sulle attività discorsive da parte di un gruppo di adulti.

Come mostrano le interazioni discorsive presentate, la residenzialità non appare, infatti, come il fattore discriminante di 'buona' comunità. Gli ambienti interattivi e aperti, piuttosto, vengono creati attraverso un investimento esplicito sul gruppo e sulle interazioni discorsive. D'altra parte la presenza di più di una figura a tavola è assolutamente necessaria, per non rischiare di intraprendere attività improntate unicamente alla gestione strumentale dell'evento. Un solo adulto, infatti, non è in grado di cogliere e rimandare ai ragazzi tutti gli spunti di creazione di scenari di senso condivisi, così come troppe persone rischiano di creare interazioni ridondanti e frammentate. Creare un gruppo di riferimento stabile sviluppa la capacità di costruire interazioni plurime e interpretazioni 'diverse' e meno rigide degli eventi, a vantaggio soprattutto del ragazzo. Troppe persone diverse a tavola creano un senso del tempo 'spezzato', invece che un *continuum* temporale entro il quale vengono inseriti di volta in volta adulti e bambini.

4) Considerare la famiglia d'origine nel progetto.

Non è, infatti, solo la letteratura a chiedere di intraprendere un dialogo con la famiglia, ma anche le pratiche stesse. Nella presente indagine, non è un caso che gli interventi più familiari vengano portati a termine da una comunità che riconosce come interlocutore del processo le famiglie dei ragazzi e non le 'rigetta' come appartenenze inconciliabili. Tali soggetti, infatti, anche se non direttamente produttori di vita di comunità, sono a tutti gli effetti interlocutori e protagonisti del processo di accoglienza del minore in comunità. Occorre quantomeno considerarli, se non proprio integrarli nel processo.

7.5 Restituzioni dei risultati

La questione di come sono restituiti i dati raccolti nel corso di una ricerca, in particolare quando si tratta di una ricerca etnograficamente orientata, non è questione di secondo ordine e, anzi, rappresenta un momento di interesse metodologico al pari degli altri (negoziazione, costruzione del *corpus* di dati, discussione dei risultati, ecc.). Si tratta, infatti, di un'operazione di *dissemination* dei risultati della ricerca, delle implicazioni pratiche e del materiale stesso che, appunto perchè divulgato, diventa 'altro'. E', allora, imprescindibile descrivere anche questa fase, poiché «the question of what happens to the product of the research is an important one» (Rodgers, 1999: 431).

Restituire, infatti, i prodotti della ricerca diventa un atto dovuto, non solo ai partecipanti coinvolti, che sono «i primi destinatari di un'etnografia organizzativa» (Bruni, 2003: 120), ma anche all'impostazione stessa di una ricerca e al suo metodo.

La fase di restituzione dei dati di questa ricerca guarda al futuro e nello specifico costituirà una nuova fase della ricerca³⁹⁴. Parlare di restituzioni rimane ugualmente interessante perchè permette di creare le condizioni e le riflessioni perchè queste restituzioni possano essere portate a termine riflessivamente (Cfr. Mantovani, 2008b).

Occorre, infatti, porre in evidenza a chi si vuole rendere accessibile la ricerca e in quali modi. Inoltre, parlare di restituzioni permette di chiarire l'«eredità ecologica» (Gobo, 2001: 177) della ricerca, ovvero, quello che un ricercatore lascia sul campo. Rappresenta, poi,

³⁹⁴ Per questo motivo, ogni restituzione, infatti, verrà video-registrata e trattata come ulteriore dato di co-costruzione del processo conoscitivo della ricerca.

un punto di costruzione dell'*agency* della ricerca (che deve giustificarsi agli occhi dei suoi partecipanti, prendere forma e agentività di per sé) e, nel nostro caso, di specifica costruzione dell'*agency* familiare (Cfr. Fatigante & Padiglione, 2009) e organizzativa delle comunità per minori come contesti familiari.

La restituzione, infatti, non è un artefatto fisso, immutabile e reificato ma diventa uno strumento mobile, plasmabile da *agency* diverse e che porta in sé il cambiamento organizzativo stesso, sia delle pratiche delle comunità che delle pratiche di ricerca nelle comunità. Di fatto, esso rappresenta secondo quest'approccio, un'ulteriore fase di negoziazione della ricerca, perché luogo di discussione dei dati emersi e di co-costruzione dei risultati con i partecipanti della ricerca.

Per queste ragioni, appare importante specificare tale momento alla luce di come si intende costruirlo con gli attori sociali coinvolti. L'ordine delle restituzioni sarà, infatti, preciso. I primi interlocutori saranno gli operatori, con i quali si instaurerà una discussione su specifici aspetti, legati soprattutto ai risultati interattivi e organizzativi della comunità. Alle *équipe*, poi, verranno rimandate le 'buone prassi' emerse, nell'ottica di un confronto più aperto.

Tale luogo sarà, poi, anche di discussione e co-costruzione delle pratiche di restituzione ai ragazzi delle comunità, secondi interlocutori del progetto. L'intenzione è, infatti, quella di restituire i risultati a tutti gli ospiti della comunità: sia quelli ormai dimessi (che hanno partecipato alla ricerca) che quelli inseriti recentemente. Si ritiene, infatti, che i risultati emersi possano: a) essere adattati ad un pubblico giovane (attraverso specifiche tecniche di animazione e di discussione collegiale); b) possano essere generalizzabili all'impianto organizzativo-storico-interattivo della comunità, quindi riguardare non solo i ragazzi presenti al momento dell'indagine; c) possano essere legate alle loro interpretazioni della ricerca in comunità; d) possano essere utili ai ragazzi per interpretare la loro esperienza di fare parte di una comunità che 'fa famiglia'. Tale ultimo punto appare particolarmente delicato, perché chiama in causa il termine 'famiglia' che i ragazzi legano soprattutto al loro contesto naturale. Per queste ragioni, tale progetto necessita dell'intervento 'pensato' degli educatori, che saranno co-partecipi e protagonisti della fase di restituzione.

Infine, la ricerca sarà presentata alle istituzioni, locali, giudiziarie e associative, che l'hanno resa possibile. La forma più probabile di restituzione con questi interlocutori sarà sottoforma di un convegno pubblico sui punti emersi dalla ricerca, in modo da restituire alle politiche locali i risultati e l'idea di costruire nuovi criteri per la valutazione delle comunità per minori.

7.6 Punti critici di lavoro futuro

Le comunità per minori sono contesti altamente dinamici perché, abbiamo visto, conservano in sé precise tensioni (famiglia *versus* comunità), evoluzioni e contraddizioni. Nel contesto nazionale sembrano emergere alcune questioni specifiche che indirizzeranno i futuri studi sulla materia.

In primo luogo, la tensione affidamento familiare *versus* comunità per minori ha già prodotto misure locali di restringimento dei fondi per le comunità stesse; tale questione necessita di un approccio che non sia solamente ideologico ma fondato su dati empirici 'situati'.

In secondo luogo, la crescita di comunità espressamente familiari e forme alternative di affidamento (i.e. vicinati solidali, affidamenti di famiglie) tracciano una direzione di ricerca che possa interrogare questi nuovi luoghi di accoglienza. Tale accostamento, infatti, chiama in causa il ricercatore sociale perché espressione di confini fra famiglia e comunità che si

assottigliano sempre di più. 'Fare famiglia' diventa così l'oggetto di creazione di contesti significativamente investiti che possano emancipare la ricerca dalla tensione famiglia-comunità.

Infine, la direzione in cui sembrano evolversi le comunità per minori almeno in Italia è quella di contesti altamente interculturali (Cfr. AA.VV., 2009), dove i minori stranieri non accompagnati rappresentano un'utenza specifica e altamente differente da quella a cui sono abituate le comunità. Il fenomeno, infatti, rappresenta contorni profondamente diversi da quello dei minori fuori dalla famiglia: si tratta solitamente di maschi, adolescenti e giovani adulti, portatori di appartenenze culturali e religiose diverse, affetti da problematiche, talvolta anche psicopatologie, anche culturali (Saglietti, 2010a). La necessità, allora, è quella di incontrare tali differenze attraverso un pensiero e una metodologia realmente interculturali (Mantovani, 2004).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aarons G.A., Sawitzky A.C. (2006), Organization climate partially mediates the effect of culture on work attitudes and staff turnover in mental health services, *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 33(3), 289-301.
- Aarsand P.A., Aronsson K. (2007), Pratiche di gioco al computer e spazio sociale in famiglie svedesi. In Di Cori P., Pontecorvo C. (a cura di), *Tra ordinario e straordinario: modernità e vita quotidiana*, Carocci, Roma.
- AA.VV. (1986), *Reti familiari e bambini a rischio*, Vita e pensiero, Milano.
- AA.VV. (1992), Progetto educativo e qualità dell'intervento, *Educare in Comunità*, 3.
- AA.VV. (1999a), I bambini e gli adolescenti fuori dalla famiglia. Indagine sulle strutture residenziali educative-assistenziali in Italia, *Quaderni del Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza*, 9.
- AA.VV. (1999b), *Strumenti per la qualità*, Edizioni CNM, Firenze.
- AA.VV. (2001), *Le condizioni della salute nella popolazione. Indagine multiscopo sulle famiglie: condizioni di salute e ricorso ai servizi sanitari. Anni 1999-2000*, ISTAT, Roma.
- AA.VV. (2002), I bambini e gli adolescenti in affidamento familiare. Rassegna tematica e riscontri empirici, *Quaderni del centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza*, 24.
- AA.VV. (2004), I bambini e gli adolescenti negli istituti per minori, *Quaderni del centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza*, 33.
- AA.VV. (2006), Ogni bambino ha diritto ad una famiglia. Lo stato di attuazione della Legge 149/2001, *Quaderni del centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza*, 39.
- AA.VV. (2008a), *Quarto Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della convenzione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, 2007-2008*, CRC, Save the Children, Roma.
- AA.VV. (2009), *Accogliere bambini, biografie, storie e famiglie. Le politiche di cura, protezione e tutela in Italia. Lavori preparatori alla relazione sullo stato di attuazione della Legge 149/2001*. Istituto degli Innocenti: Firenze.
- Abrams L.S. (2006), Listening to juvenile offenders: can residential treatment prevent recidivism?, *Child and Adolescent Social Work Journal*, 23(1), 61-85.
- Adria P. (2006), Il superamento degli istituti nella lunga marcia per l'attuazione dei diritti dei minori, *MinoriGiustizia*, 4, 12-15.
- Alby F. (2007), *Le tecnologie nella vita quotidiana*, Carocci, Roma.
- American Academy of Pediatrics - A.A.P., (1999), Developmental issues for young children in foster care, *Pediatrics*, 106(5), 1145-1150.
- Andersson G. (2009), Foster children: a longitudinal study of placement and family relationships, *International Journal of Social Welfare*, 18, 13-26.
- Angeli A. (2002), Classificazione delle comunità per minori, *Prospettive Sociali e Sanitarie*, 6, 17-20.
- Angeli A., Gallelo S. (2004), Comunità e familiari di minori allontanati, *Prospettive Sociali e Sanitarie*, 12, 3-8
- Anglin J.P. (2002), *Pain, normality, and the struggle for congruence: reinterpreting residential care for children and youth*, Routledge, London.

- Anglin J.P. (2004a), Creating “well-functioning” residential care and defining its place in a system of care, *Child & Youth Care Forum*, 33(3), 175-192.
- Anglin J.P. (2004b), Discovering what makes a “well-enough” functioning residential group care setting for children and youth: constructing a theoretical framework and responding to critiques of Grounded Theory. In Eriksson H.G., Tjeflaat T. (eds.), *Residential care: horizons for the new century*, Ashgate, Aldershot, UK.
- Arcidiacono F. (2007), *Conflitti e interazioni in famiglia*, Carocci, Roma.
- Arcidiacono F., Caporali L., Pontecorvo C. (2006), La partecipazione dei padri italiani alla struttura interattiva familiare, *Età Evolutiva*, 85, 73-81).
- Arcidiacono F., Pontecorvo C. (2004), Più metodi per la pluridimensionalità della vita familiare, *Ricerche di Psicologia*, 27(3), 103-118.
- Arieli M., Beker J., Kashti Y. (2001), Residential group care as a socializing environment: toward a broader perspective, *Child & Youth Care Forum*, 30(6), 403-414.
- Aronsson K. (2006), Doing family: an interactive accomplishment, *Text & Talk*, 26(4-5), 619-626.
- Axford N. (2009), Child well-being through different lenses: why concept matters, *Child and Family Social Work*, 14, 372-383.
- Badolato G., Cipolla B. (1997), Le case-famiglia per adolescenti: una lettura psicodinamica, *Psicologia Clinica*, 1, 72-85.
- Baker A.J.L., Purcell J.F. (2005), New York State Residential Treatment Center Admission: differences in history of maltreatment, behavioral problems, and mental health problems, *Residential Treatment for Children & Youth*, 22(3), 39-53.
- Baker A.J.L., Wulczyn F., Dale N. (2005), Covariates of length of stay in residential treatment, *Child Welfare*, 14, 158-162.
- Barbanotti G., Iacobino P. (1998), *Comunità per minori*, Carocci, Roma.
- Barber J.G., Delfabbro P.H., Cooper L.L. (2001), The predictors of unsuccessful transition to foster care, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(6), 785-790.
- Baroncelli G., Torregiani M. (2000), Gli interventi residenziali in favore dell'adolescenza nel Comune di Roma. In De Leo G., Bussotti B., Josi E. (a cura di), *Rischi e sfide nel lavoro di comunità di tipo familiare*, Giuffrè, Milano.
- Barter C. (2006), Discourse of blame: deconstructing (hetero)sexuality, peer sexual violence and residential children's homes, *Child and Family Social Work*, 11, 347-356.
- Barth R.P. (2005a), Foster home care is more cost-effective than shelter care: serious questions continue to be raised about the utility of group care in child welfare services, *Child Abuse & Neglect*, 29, 623-625.
- Barth R.P. (2005b) Residential care: from here to eternity, *International Journal of Social Welfare*, 14(3), 158-162.
- Barth R.P., Greeson J.K.P., Guo S., Green R.L. Hurley S., Sisson J. (2007), Outcomes for youth receiving intensive in-home therapy or residential care: a comparison using propensity scores, *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 497-505.
- Basaglia F. (1968), *L'istituzione negata*, Einaudi, Torino.
- Bastianoni P. (1992), Chi vive in comunità? Un profilo dell'utenza, *Educare in Comunità*, 2.
- Bastianoni P. (1994), La comunità nelle parole e nelle azioni degli educatori, *Educare in Comunità*, 4(2).

- Bastianoni P. (2000), *Interazioni in comunità*, Carocci, Roma.
- Bastianoni P., Palareti L. (2005), Comunità per minori. In Speltini G. (a cura di), *Minori, disagio e aiuto psicosociale*, Il Mulino, Bologna.
- Bastianoni P., Taurino A. (2008), Nuove forme nelle relazioni di cura: affidi, adozioni, comunità. In Taurino A., Bastianoni P., De Don S. (a cura di), *Scenari familiare in trasformazione. Teorie, strumenti e metodi per la ricerca clinico-dinamica e psicosociale sulle famiglie e la genitorialità*, Aracne, Roma.
- Bastianoni P., Taurino A. (2009, a cura di), *Le comunità per minori*, Carocci, Roma.
- Bate P. (1997), What happened to the organizational anthropology?, *Human Relations*, 50(9), 1147-1175.
- Bateson G. (1973), *Steps to an Ecology of Mind*, University of Chicago Press, Chicago. (trad. It, Verso un'ecologia della mente, Angeli, Milano, 1989).
- Battista M., Manetti M. (1989), L'educatore di comunità alloggio e i problemi del bambino e della sua famiglia, *Bambino Incompiuto*, 1, 123-134.
- Beker J. (2001), Development of a professional identity for the child care worker, *Child & Youth Care Forum*, 30(6), 345-354.
- Belotti V. (2007), I dilemmi della deistituzionalizzazione, *Lavoro Sociale*, 7(1), 91-104.
- Belotti V. (2008), Con la chiusura degli istituti necessario un nuovo modello di accoglienza per il minore, *Famiglia e Minori. Guida al Diritto – Il Sole24Ore*, 3, 9-12.
- Belotti V. (2009), Introduzione. In AA.VV. (2009), *Accogliere bambini, biografie, storie e famiglie. Le politiche di cura, protezione e tutela in Italia. Lavori preparatori alla relazione sullo stato di attuazione della Legge 149/2001*. Istituto degli Innocenti: Firenze.
- Ben-Arieh A. (2005), Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being, *Social Indicators Research*, 74, 573-596.
- Benedict M.I., Zuravin S., Brandt D., Abbey H. (1994), Types and frequency of child maltreatment by family foster care provided in an urban population, *Child Abuse & Neglect*, 18, 557-585.
- Benedict M.I., Zuravin S., Somerfield M., Brandt D. (1996), The reported health and functioning of children maltreated while in foster care, *Child Abuse & Neglect*, 20, 561-571.
- Benvenuti P. (2001), Le comunità residenziali per minori. In Cipollone L. (a cura di), *Il monitoraggio della qualità dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (BG).
- Berger P.L., Luckmann T. (1966), *The social construction of reality*, Doubleday & Co, Garden City, NY. (trad it., La costruzione sociale della realtà, Il Mulino: Bologna, 1969).
- Bernstein B. (1971), *Social class, language and socialization*. (trad it. Classe sociale, linguaggio e socializzazione. In Giglioli P.P., Fele G. (a cura di), *Linguaggio e contesto sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Berrick J.D., Barth R.P. (1994), Research on kinship foster care: what do we know? where do we go from here?, *Children and Youth Services Review*, 16 (1), 1-5.
- Berridge D. (2007), Theory and explanation in child welfare: education and looked-after children, *Child and Family Social Work*, 12, 1-10.
- Bettelheim B. (1967), *L'amore non basta*, Edizioni Ferro, Milano.
- Bhattacharya K. (2007), Consenting to the consent form: what are the fixed and fluid understandings between researcher and researched?, *Qualitative Inquiry*, 13(8), 1095-1115.

- Bianchi S.M. (2006), Mothers and daughters “do”, fathers “don’t do” family: gender and generational bonds, *Journal of Marriage and Family*, 68(4), 812-816.
- Billig M. (1987), *Arguing and thinking. A rhetorical approach to social psychology*, Cambridge University Press, Cambridge. (trad. it., *Discutere e pensare: un approccio teorico alla psicologia sociale*, Cortina, Milano, 1999).
- Billig M. (1999), Whose text? whose ordinariness? Rhetoric and ideology in conversation analysis, *Discourse and Society*, 12, 543-558.
- Bloom B. (1964), *Stability and change in human characteristics*, Wiley, New York.
- Blum-Kulka S. (1990), You don’t touch lettuce with your fingers: parental politeness in family discourse, *Journal of Pragmatics*, 14, 259-288.
- Blum-Kulka S. (1993), “You gotta know how to tell a story”: telling, tales, and tellers in American and Israeli narrative events at dinner, *Language in Society*, 22, 361-402.
- Blum-Kulka S. (1994), Politeness revised: cross-cultural perspectives, *Pragmatics & Cognition*, 2(2), 349-356.
- Blum-Kulka S. (1997), *Dinner-talk: patterns of sociability and socialization in family discourse*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Blum-Kulka S., Snow C. (2002, eds.), *Talking to adults. The contribution of multiparty to language acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Bowlby J. (1951), *Soins maternels et sante mentale*, Organisation mondiale de la santé, Genève.
- Bowlby J. (1960), Grief and mourning in infancy and early childhood, *The Psychoanalytic Study of the Child*, 15, 9-52.
- Bowlby J. (1969), *Attachment and loss I: attachment*. Hogarth, London.
- Bracalenti R., Pesarin S. (2009), *Oltre la rete. Bambini rom, immigrati e giustizia minorile*, Edup: Roma.
- Bradley V.L. (2004), “What if we are doing this all wrong?: sequestering and a community of practice, *Anthropology and Education Quarterly*, 35(3), 345-367.
- Brewer J.D. (2000), *Ethnography*, Open University Press, Buckingham.
- Brown E., Bullock R., Hobson C., Little M. (1998), *Making residential care work. Structure and culture in children’s home*. Ashgate Publishing Limited, Hants.
- Bruner J. (1985), *Vygotsky: A Historical and Conceptual Perspective*. In Wertsch J. (ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- Bruner J. (1987), Life as narrative, *Social Research*, 54, 1-17.
- Bruner J. (1990), *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge, MA (trad. it., *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992).
- Bruner J. (2000). *Premessa*. In Confalonieri E., Scaratti G. (a cura di, 2000), *Storie di crescita. Approccio narrativo e costruzione del Sé in adolescenza*, Unicopli, Milano.
- Bruni A. (2003), *Lo studio etnografico delle organizzazioni*, Carocci, Roma.
- Bruni A., Gherardi S. (2007), *Studiare le pratiche lavorative*, Il Mulino, Bologna.
- Butler L.S., McPherson P.M. (2007), Is residential treatment misunderstood?, *Journal of Child and Family Studies*, 16, 465-472.

- Calvino I. (1972), *Le città invisibili*, Mondadori, Milano.
- Cambiaso G. (1998), *L'affido come base sicura: la famiglia affidataria, il minore e la teoria dell'attaccamento*, Franco Angeli, Milano.
- Campanini A. (2006, a cura di), *La valutazione nel servizio sociale*, Carocci, Roma.
- Canali C., Maluccio A.N., Vecchiato T. (2005, a cura di), *La valutazione di outcome nei servizi per l'età evolutiva e la famiglia*, Fondazione Zancan, Padova.
- Canali C., Vecchiato T., Whittaker J.K. (2008, a cura di), *Conoscere i bisogni e valutare l'efficacia degli interventi per bambini, ragazzi e famiglie in difficoltà*, Fondazione Zancan, Padova.
- Candia G., Carchedi F., Giannotta F., Tarzia G. (2009, a cura di), *Minori erranti. L'accoglienza e i percorsi di protezione*, Ediesse, Roma.
- Canevaro A. (a cura di, 1991), *La formazione dell'educatore professionale*, Nis, Roma.
- Capage L., Watson A.C. (2001), Individual differences in theory of mind, aggressive behavior, and social skills in young children, *Early Education and Development*, 12, 614-628.
- Capps L., Ochs E. (2006), Coltivare la preghiera. In Ochs E. (ed.), *Linguaggio e Cultura*, Carocci, Roma.
- Cardano M. (2003), *Tecniche di ricerca qualitativa*, Carocci, Roma.
- Carli R. (1992), Le comunità residenziali come strutture simboliche. In Kaneklin C, Orsenigo A. (a cura di), *Il lavoro di comunità*, Carocci, Roma.
- Carli R. , Paniccio R.M. (2000), *Psicologia della formazione*, Il Mulino, Bologna.
- Carlson V., Cicchetti D., Barnett D., Baunwald K. (1989), Disorganized/disoriented attachment relationships in maltreated infants, *Developmental Psychopathology*, 25, 525-531.
- Carugati F., Casadio G., Lenzi M., Palmonari A., Ricci Bitti P. (1973), *Gli orfani dell'assistenza*, Il Mulino, Bologna.
- Cassibba R., Elia L. (2007), *L'affidamento familiare*, Carocci, Roma.
- Chapman M.V., Wall A., Barth R.P. (2004), Children's Voices: The Perceptions of Children in Foster Care, *American Journal of Orthopsychiatry*, 74(3), 293-304
- Cherlin A.J. (2006), On single mothers "doing" family, *Journal of Marriage and Family*, 68(4), 800-803.
- Cicchetti D., Rogosh F.A., Maughan A., Toth S.L., Bruce J. (2003), False belief understanding in maltreated children, *Development and Psychopathology*, 15(4), 1067-1091.
- Cicourel A.V. (1972), Basic and normative rules in the negotiation of status and role. In Sudnow D. (ed.), *Studies in social interaction*, The Free Press: NY.
- Cipolla B., Badolato G. (1996), Le comunità di tipo familiare per i minori a Roma e Provincia. In Dell'Antonio A. (a cura di), *Minori a rischio e istituzioni*, Giuffrè, Milano.
- Ciriello M., Filistrucchi P., Girotti C., Ozzimo A. (2008), Comunità e famiglie di supporto: un sistema integrato di aiuto alle famiglie in difficoltà. In Taurino A., Bastianoni P., De Don S. (a cura di), *Scenari familiari in trasformazione. Teorie, strumenti e metodi per la ricerca clinico-dinamica e psicosociale sulle famiglie e la genitorialità*, Aracne, Roma.
- Cirillo S., Cipolloni V. (1994), *L'assistente sociale ruba i bambini?*, Raffaello Cortina, Milano.
- Clifford J., Marcus G.E. (1986, eds.), *Writing cultures: the poetics and politics of ethnography*, University of California Press, Los Angeles. (trad. it., *Scrivere le culture*, Melthemi, Roma, 2001).

- CNCA (1997), Dagli istituti alle comunità: la scoperta dei nuovi bisogni dei bambini a rischio di allontanamento, *MinoriGiustizia*, 1, 63-73.
- Cole M. (1996), *Cultural psychology: a once and future discipline*, Harvard University Press, Cambridge.
- Colton M. (2002), Factors associated with abuse in residential child care institutions, *Children & Society*, 16, 33-44.
- Colton M. (2005), Modeling morale, job satisfaction, retention and training among residential child care personnel, *International Journal of Child and Family Welfare*, 8, 58-75.
- Colton M., Roberts S. (2007), Factors that contribute to high turnover among residential child care staff, *Child and Family Social Work*, 12, 133-142.
- Confalonieri E., Scaratti G. (a cura di, 2000), *Storie di crescita. Approccio narrativo e costruzione del Sé in adolescenza*, Unicopli, Milano.
- Cordes C.L., Dougherty T.W. (1993), A review and an integration of research on job burnout, *Academy of Management Review*, 18, 621-656.
- Cortese C.G. (2002), Prefazione. Il potere delle storie. In Atkinson R. (a cura di), *L'intervista narrativa*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Curry J.F. (1991), Outcome research on residential treatment: implications and suggested directions, *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 348-357.
- Curtis P.A., Alexander G., Lunghofer L.A. (2001), A literature review comparing the outcomes of residential group care and therapeutic foster care, *Child and Adolescent Social Work Journal*, 18(5), 377-392.
- Cutting A.L., Dunn J. (1999), Theory of mind, emotion understanding, language and family background: individual differences and interrelations, *Child Development*, 70(4), 853-865.
- CWLA (2004), *Standard of excellence for residential services*, CWLA Press, Washington, DC.
- Davidson-Arad B. (2005), Structural analysis of the quality of life of children at risk, *Social Indicators Research*, 74, 409-429.
- Davidson-Arad B., Dekel R., Wozner Y. (2004), Correspondence in residents' and staff members' assessments of the quality of life of children in residential care facilities, *Social Indicators Research*, 68, 77-89.
- Decker J.T., Bailey T.L., Westergaard N. (2002), Burnout among childcare workers, *Residential Treatment for Children and Youth*, 19, 61-77.
- De Leo G., Patrizi P. (1999), *Trattare con adolescenti devianti. Progetti e metodi di intervento nella giustizia minorile*, Carocci: Roma.
- De Leo G. (2000), La supervisione nel percorso di crescita delle comunità per adolescenti. In De Leo G., Bussotti B., Josi E. (a cura di), *Rischi e sfide nel lavoro di comunità di tipo familiare*, Giuffrè, Milano.
- De Leo G., Bussotti B., Josi E. (a cura di, 2000), *Rischi e sfide nel lavoro di comunità di tipo familiare*, Giuffrè, Milano.
- Delfabbro P., Barber J.G., Cooper L. (2002), Children entering out-of-home care in South Australia: baseline analyses for a 3-year longitudinal study, *Children and Youth Services Review*, 24(12), 917-932.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (eds., 1998), *Collective and interpreting qualitative materials*, Sage, Thousand Oaks, CA.

- DeSena A.D., Murphy R.A., Douglas-Palumberi H., Blau G., Kelly B., Horwitz S.M., Kaufman J. (2005), SAFE homes: is it worth the cost? An evaluation of a group home permanency planning program for children who first enter out-of-home care, *Child Abuse & Neglect*, 29, 627-643.
- Di Blasio P. (2000), *Psicologia del bambino maltrattato*, Il Mulino, Bologna.
- Dickinson N.S., Perry R.E. (2002), Factors influencing the retention of specially educated public child welfare workers, *Journal of Health and Social Policy*, 15, 89-103.
- Di Cori P., Pontecorvo C. (2007, a cura di), *Tra ordinario e straordinario: modernità e vita quotidiana*, Carocci, Roma.
- Dodge K., Pettit G.S., Bates J.E., Valente E. (1995), Social information-processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on later conduct problems, *Journal of Abnormal Psychology*, 104, 632-643.
- Donelli A. (1994), L'educatore professionale in Italia e in Europa, *L'educatore professionale*, 5, 9-11.
- Donzelli A., Fasulo A. (2007, a cura di), *Agency e linguaggio*, Melthemi, Roma.
- Dotti M. (2006), Approcci e metodi di analisi e di valutazione applicati al lavoro sociale. In Campanini A. (2006, a cura di), *La valutazione nel servizio sociale*, Carocci, Roma.
- Doyle J.J. (2007), Child protection and child outcomes: measuring the effects of foster care, *American Economic Review*, 97(5), 1583-1610.
- Doyle J.J., Peters H.E. (2007), The market for foster care: an empirical study of the impact of foster care subsidies, *Review of Economics of the Household*, 5/4, 329-351.
- Dozier M., Stovall C.K., Albus K.E., Bates B. (2001), Attachment for infants in foster care: the role of caregiver state of mind, *Child Development*, 72(5), 1467-1477.
- Drapeau S., Saint-Jacques M., Lépin R., Bégin G., Bernard M. (2007), Processes that contributes to resilience among youth in foster care, *Journal of Adolescence*, 23, 79-91.
- Drew P., Heritage J. (1992, eds.), *Talk at work: interaction in istitutional settings*, Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- Dubois V. (2009), Le trasformazioni dello stato sociale alla lente dell'etnografia. Inchieste sul controllo degli assistiti sociali, *Etnografia e Ricerca qualitativa*, 2, 163-187.
- Dunn J., Cutting A.L. (1999), Understanding others, and individual differences in friendship interactions in young children, *Social Development*, 8, 201-219.
- Duranti A. (1992), *Etnografia del parlare quotidiano*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Duranti A. (1997), *Linguistic Anthropology*, Cambridge University Press, Cambridge, MA. (trad it., *Antropologia del linguaggio*, Melthemi, Roma, 2000).
- Duranti A. (2003), Parlare come pratica sociale. In Mantovani G. (a cura di), *Manuale di Psicologia Sociale*, Giunti: Firenze.
- Duranti A. (2007), *Etnopragmatica*, Carocci, Roma.
- Eckert K.J., Cox D., Morgan L.A. (1999), The meaning of family-like care among operators of small board and care homes, *Journal of Aging Studies*, 13(3), 333-347.
- Egbert M.M. (1997), Schisming: the collaborative transformation from a single conversation to a multiple conversations, *Research on Language and Social Interaction*, 30(1), 1-51.
- Egelund T., Lausten M. (2009), Prevalence of mental health problems among children placed in out-of-home care in Denmark, *Child and Family Social Work*, 14, 156-165.

- Ellett A.J., Ellis J.I., Westbrook T.M, Dews D. (2007), A qualitative study of 369 child welfare professionals' perspectives about factors contributing to employee retention and turnover, *Children and Youth Services Review*, 29, 264-281.
- Emiliani F., Bastianoni P. (1991), Bambini senza famiglia: un quadro clinico, un problema sociale. In Palmonari A. (a cura di), *Comunità di convivenza e crescita della persona*, Pàtron, Bologna.
- Emiliani F., Bastianoni P. (1993), *Una normale solitudine*, NIS, Milano.
- Emiliani F. (2004), Deprivazione da istituzionalizzazione precoce e attaccamento: non è roba "vecchia", *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 8(2), 353-358.
- Emiliani F., Palareti L., Melotti G. (2004), Rappresentazioni della vita quotidiana: percorsi di benessere e disagio in adolescenza, *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 1, 97-118.
- Emiliani F., Palareti L. (2008), Contesti di vita in comune: le comunità residenziali. In Taurino A., Bastianoni P., De Don S. (a cura di), *Scenari familiari in trasformazione. Teorie, strumenti e metodi per la ricerca clinico-dinamica e psicosociale sulle famiglie e la genitorialità*, Aracne, Roma.
- Emond R. (2003), Putting the care into the residential care: the role of young people, *Journal of Social Work*, 3(3), 321-337.
- Engeström Y. (2006), La teoria dell'attività e il cambiamento organizzativo. In Zucchermaglio C., Alby F. (a cura di), *Psicologia culturale delle organizzazioni*, Carocci, Roma.
- Ensign J. (2003), Ethical issues in qualitative health research with homeless youths, *Journal of Advanced Nursing*, 43(1) 43-50.
- Ervin-Tripp S., O'Connor M.C., Rosenberg J. (1984), Language and power in the family. In Kramarae C., Schulz M., O'Barr W. (eds.), *Language and power*, Sage, Los Angeles.
- Farmer E. (1993), Going home –what makes reunification work?. In Marsch P., Triseliotis J. (eds.), *Prevention and reunification in child care*, Batsford, London.
- Farmer E. (1996), Family reunification with high risk children: lessons from research, *Children and Youth Services Review*, 18, 403-418.
- Fasulo A. (1998), La ricerca etnografica. In Mannetti L. (a cura di), *Strategie di ricerca in psicologia sociale*, Carocci, Roma.
- Fasulo A. (2003), L'organizzazione del discorso. In Mantovani G., Spagnoli A. (a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia*, Il Mulino, Bologna.
- Fasulo A. (2007), Codici, corrucci e cantilene. Intersoggettività come performance. In Di Cori P., Pontecorvo C. (a cura di), *Tra ordinario e straordinario: modernità e vita quotidiana*, Carocci, Roma.
- Fasulo A., Loyd H., Padiglione V. (2006), La socializzazione alle pratiche di pulizia, *Età Evolutiva*, 85, 93-103.
- Fasulo A., Pontecorvo C. (1999), *Come si dice?*, Carocci, Roma.
- Fatigante M. (2007), Conflitti, ambivalenze e rappresentazioni in famiglia. In Di Cori P., Pontecorvo C. (a cura di), *Tra ordinario e straordinario: modernità e vita quotidiana*, Carocci, Roma.
- Fattore T., Mason J., Watson E. (2007), Children's conceptualization(s) of their well-being, *Social Indicators Research*, 80, 5-29.
- Fele G. (2007), *L'analisi della conversazione*, Il Mulino, Bologna.
- Feroli E. A. (2005), Le leggi regionali sul sistema dei servizi sociali, *Prospettive Sociali e Sanitarie*, 3, 1-9.
- Finch J. (2007), Displaying families, *Sociology*, 41 (1), 65-81.

- Fisher P., Burraston B., Pears K. (2006), Permanency in foster care: conceptual and methodological issues, *Child Maltreatment*, 11(1), 92-94.
- Fois D., Luzzato L. (2006), Lo sviluppo psichico del bambino e l'istituzionalizzazione, *MinoriGiustizia*, 4, 13-19.
- Folgheraiter F. (1994), *Interventi di rete e comunità locali. La prospettiva relazionale nel lavoro sociale*, Erikson, Trento.
- Forsberg H., Pösö T. (2008), Ambiguous position of the child in supervised meetings, *Child and Family Social Work*, 13, 52-60.
- Fox A., Duerr Berrick J., Frasch K. (2008), safety, family, permanency, and child well-being: what we learn from children, *Child Welfare*, 87(1), 64-90.
- Frensch K.M., Cameron G. (2002), Treatment of choice or last resort? A review of residential mental health placement for children and youth, *Child & Youth Care Forum*, 31, 307-339.
- Frost P. (1980), Towards a radical framework for practicing organization science, *Academy of Management Review*, 5(4), 501-507.
- Fruggeri L. (1997), *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psico-sociali*, Carocci, Roma.
- Fruggeri L. (2005, a cura di), *Diverse normalità*, Carocci, Roma.
- Galeano G., Fasulo A. (2009), Sequenze direttive tra genitori e figli, *Etnografia e Ricerca qualitativa*, 2, 261-278.
- Garelli F. (2000), *L'affidamento. L'esperienza delle famiglie e dei servizi*, Carocci, Roma.
- Geertz C. (1973), *The interpretation of cultures*, Basic Books, New York.
- Gherardi S. (1995), *Gender symbolism and organizational cultures*, Sage, London.
- Gherardi S. (2000), Presentazione. In Czarniawska B. (2000), *Narrare l'organizzazione. La costruzione dell'identità istituzionale*, Edizioni di Comunità, Torino.
- Gill E., Bogart K. (1982), Foster children speak out: a study of children's perceptions of foster care, *Children Today*, 1, 7-9.
- Ginzburg N. (1963), *Lessico Familiare*, Einaudi, Torino.
- Giorgi S. (2009), Femminile/maschile in famiglie marocchine: attribuire agency, *Etnografia e Ricerca qualitativa*, 2, 239-259.
- Giorgi S., Padiglione V. (2006), Appropriazioni: negoziare lo spazio domestico in famiglia, *Età Evolutiva*, 85, 62-72.
- Giorgi S., Pontecorvo C., Monaco C., Arcidiacono F. (2009), Introduzione, *Etnografia e ricerca qualitativa*, 2, 191-203.
- Glisson C., Hemmelgarn A. (1998), The effects of organizational climate and interorganizational coordination on the quality and outcomes of children's service systems, *Child Abuse & Neglect*, 22(5), 401-421.
- Gobo G. (2001), *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico in sociologia*, Carocci, Roma.
- Goffman E. (1956), *The Presentation of self in everyday life*, Doubleday, New York (trad. it., *La vita quotidiana come rappresentazione*, Il Mulino, Bologna, 1969).
- Goffman E. (1961), *Asylum. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*, Anchor Books, Doubleday & C. Inc., New York (trad. it., *Asylum, Le istituzioni totali*, Einaudi, Torino, 1968).

- Goffman E. (1974), *Frame analysis*, Harper & Row, New York.
- Goffman E. (1981), *Forms of talk*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- Goodwin C. (1994), Professional vision, *American Anthropologist*, 93, 606-633.
- Goodwin C. (2002), Conversational frameworks for the accomplishment of meaning in aphasia. In Goodwin C. (ed.), *Conversation and brain damage*, Oxford University Press, Oxford.
- Goodwin C. (2006), Retrospective and prospective orientation in the construction of argumentative moves, *Text and Talk*, 26(4/5), 443-461.
- Goodwin C., Goodwin M.H. (2003), Participation. In Duranti A. (ed.), *A companion to linguistic anthropology*, Blackwell, Oxford.
- Goodwin D., Pope C., Mort M., Smith A. (2003), Ethics and ethnography: an experiential account, *Qualitative Health Research*, 13(4), 567-577.
- Goodwin M.H. (2002), Building power asymmetries in girls' interaction, *Discourse & Society*, 13, 715-730.
- Goodwin M.H. (2006a), Participation, affect, and trajectory in family directive/response sequences, *Text and Talk*, 26(4/5), 515-543.
- Goodwin M.H. (2006b), *The hidden life of girls: games of stances, status and exclusion*, Blackwell, Malden, MA.
- Gordon C. (2008), A(p)parent play: blending frames and reframing in family talk, *Language in Society*, 37, 319-349.
- Gorske T.T., Srebalus D.J., Walls R.T. (2003), Adolescents in residential centers: characteristics and treatment outcome, *Children and Youth Services Review*, 25, 317-326.
- Greco O., Iafrate R. (1993), *Tra i meandri dell'affido. Un percorso di ricerca*, Vita e Pensiero, Milano.
- Greco O., Iafrate R. (2002), *Figli al confine. Una ricerca multimetodologica sull'affidamento familiare*, Franco Angeli, Milano.
- Green L. (2005), Theorizing sexuality, sexual abuse and residential children's homes: adding gender to the equation, *British Journal of Social Work*, 35, 453-481.
- Grietens H., Hellinckx (2004), Evaluating effects of residential treatment for juvenile offenders by statistical metaanalysis: a review, *Aggression and Violent Behavior*, 9, 401-415.
- Guenther K.M. (2009), The politics of names: rethinking the methodological and ethical significance of naming people, organizations, and places, *Qualitative Research*, 9(4), 411-421.
- Hair H.J. (2005), Outcomes for children and adolescents after residential treatment: a review of research from 1993 to 2003, *Journal of Child and Family Studies*, 14(4), 551-575.
- Harkness S., Super C. M. (2001), Culture and parenting, in Bornstein M.H. (ed.), *Handbook of parenting*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Heath, S. B. (2004), Risks, rules, and roles: youth perspectives on the work of learning for community development. In Perret-Clermont A.N., Pontecorvo C., Resnick L., Zittoun T., Burge B. (Eds.), *Joining Society*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Heath, S. B. (2006), Building the micros toward seeing the macro, *Text & Talk*, 26(4-5), 627-634.

- Heritage J. (1985), Analyzing news interviews: aspects of the production of talk for an overhearing audience. In Van Dijk T.A. (Ed.), *Handbook of discourse analysis*, Academic Press, London.
- Hérot C. (2002), Socialization of affect during mealtime interactions. In Blum-Kulka S., Snow C. (Eds.), *Talking to adults. The contribution of multiparty to language acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ).
- Hertz R. (2006), Talking about “doing family”, *Journal of Marriage and Family*, 68(4), 796-799.
- Hicks L. (2008), The role of manager in children's homes: the process of managing and leading a well-functioning staff team, *Child & Family Social Work*, 13, 241-251.
- Hobbs G.F., Hobbs C.J., Wynne J.M. (1999), Abuse of children in foster and residential care, *Child Abuse & Neglect*, 23(12), 1239-1252.
- Holland S. (2009), Listening to children in care: a review of methodological and theoretical approaches to understanding looked after children's perspectives, *Children & Society*, 43, 1-10.
- Hudson J. (2000), Peer groups: a neglected resource. In Chakrabarti M., Hill M. (eds.), *Residential Child Care: International Perspectives on Links with Families and Peers*, Jessica Kingsley, London.
- Hughes C., Deater-Deckard K., Cutting A.L. (1999), “Speak roughly to your little boy?” Sex differences in the relations between parenting and preschoolers' understanding of mind, *Social Development*, 8, 143-160.
- Hutchins E. (1995), *Cognition in the wild*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Hutchins E., Klausner T. (2006), Cognizione distribuita nella cabina di pilotaggio aerea. In Zucchermaglio C., Alby F. (a cura di), *Psicologia culturale delle organizzazioni*, Carocci, Roma.
- Hymes D. (1972), Models of interaction of language and social life. In Gumperz J.J., Hymes D. (eds.), *The ethnography of communication*, *American Anthropologist*, Washington, DC. (trad. it. Verso un'etnografia della comunicazione. In Giglioli P.P., Fele G. (a cura di), *Linguaggio e contesto sociale*, Il Mulino, Bologna, 2000)
- Jackson M. (2002), *The politics of storytelling. Violence, Transgression, and Intersubjectivity*, Museum Tusulanum Press, Copenhagen.
- Jefferson G. (1985), An exercise in the transcription and analysis of laughter, in Van Dijk, T. (ed.) *Handbook of discourse analysis, vol. 3 Discourse and dialogue*, Academic Press, London.
- Kaneklin C. (1992), Le comunità come “luogo” e come “strumento” di un gioco pluripersonale. In Kaneklin C., Orsenigo A. (a cura di), *Il lavoro di comunità*, Carocci, Roma.
- Kaneklin C., Orsenigo A. (1992, a cura di), *Il lavoro di comunità*, Carocci, Roma.
- Kendall S. (2006), 'Honey, I'm home!': framing in family dinnertimes homecomings, *Text and Talk*, 26(4/5), 411-441.
- Kendall S. (2007), Introduction: family talk. In Tannen D., Kendall S., Gordon C. (Eds.), *Family talk. Discourse and identity in four American families*, Oxford University Press, New York.
- Knort E.J., Harder A.T., Zandberg T., Kendrick A.J. (2008), Under one roof: a review and selective meta-analysis on the outcomes of residential child and youth care, *Children and Youth Services Review*, 30, 123-140.
- Kremer-Sadlik T. (2009), Evocare l'«Altro». Come i genitori tematizzano l'ethos familiare, *Etnografia e ricerca qualitativa*, 2, 225-238.
- Kuhn T. S. (1962), *The structure of scientific revolutions*, University of Chicago Press, Chicago (trad. it., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino, 1969).

- Lagorio A. (2000), Il lavoro con gli adolescenti difficili: alcune riflessioni. In De Leo G., Bussotti B., Josi E. (a cura di), *Rischi e sfide nel lavoro di comunità di tipo familiare*, Giuffrè, Milano.
- Land K.C., Lamb V.L. Meadows S.O., Taylor A. (2007), Measuring trends in child well-being: an evidence-based approach, *Social Indicators Research*, 80, 105-132.
- Landsman M.J., Groza V., Tyler M., Malone K. (2001), Outcomes for family-centered residential treatment, *Child Welfare*, 80(3), 351-379.
- Larsson G., Bohlin A., Stenbacka M. (1986), Prognosis of children admitted to institutional care during infancy, *Child Abuse & Neglect*, 10, 361-368.
- Lave J. (1993), The practice of learning. In Chaiklin S., Lave J. (eds.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated learning, Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- Lawton J. (2001), Gaining and maintaining consent: ethical concerns raised in a study of dying patients, *Qualitative Health Research*, 11(5), 693-705.
- Lee R.T., Ashforth B.E. (1996), A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout, *Journal of Applied Psychology*, 66, 123-133.
- Lee B.R. (2008), Defining residential treatment, *Journal of Child and Family Studies*, 17, 689-692.
- Leichman M. (2006), Residential treatment of children and adolescents: past, present and future, *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(3), 285-294.
- Leiter M.P., Harvie P.L. (1996), Burnout among mental health workers: a review and a research agenda, *International Journal of Social Psychiatry*, 42, 90-101.
- Leslie L.K., Landsverk J., Horton M.B., Ganger W., Newton R.R. (2000), The heterogeneity of children and their experiences in kinship care, *Child Welfare*, 79 (3), 315-334.
- Lewandowsky C.A., Pierce L. (2004), Does family-centered out-of-home care work? Comparison of a family-centered approach and traditional care, *Social Work Research*, 28(3), 143-151.
- Liberati V., Fatigante M. (2006), Genitori e figli in gioco: costruzione dell'affetto e dell'identità familiare nel gioco strutturato a casa, *Età Evolutiva*, 85, 82-92.
- Lipcombe J. (2007), Fostering children and young people on remand: care or control?, *British Journal of Social Work*, 37, 973-986.
- Little M., Kohm A., Thompson R. (2005), The impact of residential placement on child development: research and policy implications, *International Journal of Social Welfare*, 14, 200-209.
- Luff P., Hindmarch J., Health C. (2000), *Workplace studies*, Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- Macario G. (2008, a cura di), *Dall'istituto alla casa. L'evoluzione dell'accoglienza all'infanzia nell'esperienza degli Innocenti*, Carocci, Roma.
- Maguire L. (1983), *Understanding social networks*, Sage, New York (trad. it., *Il lavoro sociale di rete*, Erikson, Trento, 1989).
- Malagoli Togliatti M., Rocchetta Tofani L. (1987), *Famiglie multiproblematiche*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Maluccio A.N. (2005), La valutazione di efficacia nei servizi per l'età evolutiva e la famiglia: esperienze in diversi paesi. In Canali C., Maluccio A.N., Vecchiato T. (2005, a cura di), *La valutazione di outcome nei servizi per l'età evolutiva e la famiglia*, Fondazione Zancan, Padova.

- Main M., Solomon J. (1990), Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In Greenberg M.T., Cicchetti D., Cummings E.M. (eds.), *Attachment in the preschool years*, Chicago University Press, Chicago.
- Manlove E.E., Guzell J.R. (1997), Intention to leave, anticipated reasons for leaving, and 12-months turnover of child care center staff, *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 145-167.
- Mantovani G. (1998), *L'elefante invisibile. Alla scoperta delle differenze culturali*, Giunti, Firenze.
- Mantovani G. (2003a), I metodi qualitativi in psicologia. Strumenti per una ricerca situata. In Mantovani G., Spagnoli A. (a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia*, Il Mulino, Bologna.
- Mantovani G. (2003b), Gli atteggiamenti nel contesto sociale. In Mantovani G. (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, Giunti, Firenze.
- Mantovani G. (2004), *Intercultura*, Il Mulino, Bologna.
- Mantovani G. (2008a), *Intercultura e mediazione*, Carocci, Roma.
- Mantovani G. (2008b), *Analisi del discorso e contesto sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Mantovani G. (2010), Fare ricerca “con”, non “su” gli altri. Ma chi sono gli “altri”?, *Preatti del Seminario AIP, Ricerca interculturale, e processi di cambiamento. Metodologie, risorse e aree critiche. Napoli, 5-6 febbraio 2010*.
- Mantovani G., Spagnoli A. (2003, a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia*, Il Mulino, Bologna.
- Marchianò F. (2000), *La complessità del lavoro di comunità: l'esperienza della “Felix”*. In De Leo G., Bussotti B., Josi E. (a cura di), *Rischi e sfide nel lavoro di comunità di tipo familiare*, Giuffrè, Milano.
- Marzano M. (2007), Informed consent, deception, and research freedom in qualitative research. A cross-cultural comparison, *Qualitative Inquiry*, 13(3), 417-436.
- Maurizio R. (2007), *Dare una famiglia a una famiglia. Verso una nuova forma d'affido*, EGA, Torino.
- Maurizio R. (2009), Le buone pratiche dell'accoglienza. In AA.VV. (2009), *Accogliere bambini, biografie, storie e famiglie. Le politiche di cura, protezione e tutela in Italia. Lavori preparatori alla relazione sullo stato di attuazione della Legge 149/2001*, Istituto degli Innocenti, Firenze.
- Mazzara B. (2007), La natura socio-culturale della mente. Alle radici della psicologia sociale. In Mazzara B. (a cura di), *Prospettive di psicologia culturale. Modelli teorici e contesti d'azione*, Carocci, Roma.
- McAuley C., Davis T. (2009), Emotional well-being and mental health of looked after children in England, *Child and Family Social Work*, 14, 147-155.
- McDonald T.P., Allen R.I., Westerfelt A., Piliavin I. (1996), *Assessing the long-term effects of foster care. A research synthesis*, CWLA Press, Washington, DC.
- McNamara P.M. (2005), Adolescenti problematici in trattamento psichiatrico residenziale. In Canali C., Maluccio A.N., Vecchiato T. (2005, a cura di), *La valutazione di outcome nei servizi per l'età evolutiva e la famiglia*, Fondazione Zancan, Padova.
- McNeal R., Handwerk M.L., Field C.E., Roberts M.C., Soper S., Huefner J.C., Ringle J.L. (2006), Hope as an outcome variable among youths in residential care settings, *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(3), 304-311.
- McNown Johnson M. (1999), Multiple dimensions of family-centered practice in residential group care: implications regarding the roles of stakeholders, *Child & Youth Care Forum*, 28(2), 123-141.
- McWey L.M., Mullis A.K. (2004), Improving the lives of children in foster care: the impact of supervised visitation, *Family Relations*, 53 (3), 293-300.

- Mead G.H. (1934), *Mind, self and society*, Chicago University Press, Chicago (trad. it, *Mente, Sè e Società*, Giunti Barbera, Firenze, 1972).
- Mecacci L. (1999), *Psicologia moderna e postmoderna*, Laterza, Roma-Bari.
- Mech E.V., Ludy-Dobson C., Spann Hulseman F. (1994), Life-skills knowledge: a survey of foster adolescents in three placement settings, *Children and Youth Services Review*, 16(3/4), 181-200.
- Menghini D., Gnisci A., Pontecorvo C. (2000), Chi problematizza chi nelle cene in famiglia, *Giornale italiano di Psicologia*, 2, 347-375.
- Milligan I., Stevens I. (2006), Balancing rights and risks. The impact of health and safety regulations on the lives of children in residential care, *Journal of Social Work*, 6(3), 239-254.
- Minty B. (1999), Annotation: outcomes in long-term foster family care, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(7), 991-999.
- Minuchin S. (1974), *Families and family therapy*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Molder H., Potter J. (2005, eds.), *Conversation and Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Molina P., Bonino S. (2001), Crescere in Comunità Alloggio nei primi anni di vita: esperienza quotidiana e attaccamento quando non c'è la mamma, *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 3, 365-394.
- Monaci M.G., Tamiello R. (2001), La regolazione delle emozioni nei bambini istituzionalizzati, *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, (5)3, 309-340.
- Monaco C. (2007), *Uno studio etnografico-conversazione sullo sviluppo della socialità infantile al nido tra i 20 e i 40 mesi*, Tesi di Dottorato, Sapienza Università di Roma.
- Morales M., Bridges L.J. (1996), Association between nonparental care experience and preschooler's emotion regulation in the presence of the mother, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 577-596.
- Mor Barak M.E., Levin A., Nissly J.A., Lane C.J. (2006), Why do they leave? Modeling child welfare workers' turnover intentions, *Children and Youth Services Review*, 28, 548-577.
- Morgan G. (1992), *Images*, Franco Angeli, Milano.
- Morgan D.H.J. (1996), *Family Connections*, Polity Press: Cambridge.
- Moro A.C. (1999), Introduzione. In AA.VV. (1999a), I bambini e gli adolescenti fuori dalla famiglia. Indagine sulle strutture residenziali educative-assistenziali in Italia, *Quaderni del centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza*, 9.
- Moro A.C. (2003), Bilancio e sviluppo dell'affidamento familiare, *La Famiglia*, 37(6), 5-15.
- Moses T. (2000), Why people chose to be residential child care workers, *Child & Youth Care Forum*, 29(2), 113-126.
- Moyers A., Farmer E., Lipscombe J. (2006), Contact with family members and its impact on adolescents and their foster placement, *British Journal of Social Work*, 36, 541-559.
- Nesmith A. (2006), Predictors of running away from family foster care, *Child Welfare League of America*, (85)3, 585-609.
- Ochs (1979), Transcription as a theory. In Ochs E., Schiefflin B. (eds.), *Developmental Pragmatics*, Academic Press, New York.
- Ochs E. (1988), *Culture and language development: language acquisition and language socialization in a samoan village*, Cambridge University Press, Cambridge, MA.

- Ochs E. (1997), Narrative. In Van Dijk T. (Ed.), *Discourse as structure and process*, Sage, London.
- Ochs E. (2006), *Linguaggio e cultura*, Carocci, Roma.
- Ochs E., Capps L. (2001), *Living narratives. Creating lives in everyday storytelling*, Harvard University Press: Cambridge, MA.
- Ochs E., Graesch A., Mittman A., Bradbury T., Repetti R. (2006), Video Ethnography and Ethnoarcheological Tracking. In Pitt-Catsouphes M., Sweet S. (eds.), *Handbook of Work and Family*. Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, NJ.
- Ochs E., Kremer-Sadlik T. (2007), Morality as Family Practice, *Discourse and Society*, n. 18(1) 5-10.
- Ochs E., Pontecorvo C., Fasulo A. (1996), Socializing taste, *Ethnos*, 61(1-2), 7-46.
- Ochs E., Schieffelin B. (1984), Language acquisition and socialization: three developmental stories. In Shweder R., LeVine R. (eds.), *Culture theory: mind, self, and emotion*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ochs E., Shoet M. (2006), The cultural structuring of mealtime socialization, *New Directions for Child and Adolescent Development*, 111, 35-49.
- Ochs E., Sterponi L. (2003), Analisi delle narrazioni. In Mantovani G., Spagnoli A. (a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia*, Il Mulino, Bologna.
- Ochs E., Taylor C. (1992), Family narrative as political activity, *Discourse and Society*, 3(3), 301-340.
- Ochs E., Taylor C., Rudolph D., Smith R. A. (1992), Storytelling as a theory-building activity, *Discourse Processes*, 15, 37-72.
- Olivetti Manoukian F. (1993), Comunità e processi organizzativi: un ripensamento, *Educare in Comunità*, 3, 58-70.
- Olivieri S. (2007), *Famiglie d'affetto. Voci di chi vive l'accoglienza*. Tesi di Laurea in Scienze dell'Educazione.
- Ongari B., Schadee H. (2003), Adattamento e rappresentazioni dei rapporti interpersonali in adolescenti ospiti di comunità residenziali, *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 7(1), 77-97.
- Orlando V. (2007), *Strutture residenziali per minori e qualità del servizio socioeducativo*, LAS, Roma.
- Orr J. (1990), Sharing knowledge, celebrating identities: war stories and community memory among service technicians. In Middleton D.S., Edwards D. (Eds.), *Collective remembering: memory in society*, Sage, London.
- Orsenigo A. (1992), I costi emotivi del lavoro in comunità: l'incidenza delle caratteristiche organizzative. In Kaneklin C., Orsenigo A. (a cura di, 1992), *Il lavoro di comunità*, Carocci, Roma.
- Orsolini M., Pontecorvo C., Amoni M. (1989), Discutere a scuola: Interazione sociale e attività cognitiva, *Giornale Italiano di Psicologia*, 3, 479-511.
- Padiglione V., Fatigante M. (2009), Dalla documentazione al patrimonio. Il percorso di restituzione di una etnografia in famiglia, *Etnografia e ricerca qualitativa*, 2, 205-224.
- Padiglione V., Fatigante M., Giorgi S. (2007), Sulla soglia: istanze riflessive. Costruire la relazione in una etnografia sulle famiglie, *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, 7(3), 53-79.
- Palareti L. (2003), Valutare le comunità per minori, *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 7(3), 351-383.
- Palareti L., Berti C., Bastianoni P. (2006), Valutare le comunità per minori: la costruzione di un modello ecologico, *Psicologia della Salute*, 1, 123-135.

- Palareti L., Bastianoni P., Berti C. (2008), Sistemi di relazione negli interventi di comunità per minori. In Taurino A., Bastianoni P., De Don S. (a cura di), *Scenari familiari in trasformazione. Teorie, strumenti e metodi per la ricerca clinico-dinamica e psicosociale sulle famiglie e la genitorialità*, Aracne, Roma.
- Pavone M., Tonizzo F., Tonello M. (1985), *Dalla parte dei bambini. guida pratica per l'adozione e l'affidamento*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Pears K.C., Moses L.J. (2003), Demographics, parenting and theory of mind in preschoolers, *Social Development*, 12, 1-20.
- Pears K., Fisher P.A. (2005), Emotion understanding and theory of mind among maltreated children in foster care: evidence of deficits, *Development and Psychopathology*, 17, 47-65.
- Pecora P. J., Roller White C., Jackson L.J., Wiggins T. (2009), Mental health of current and former recipients of foster care: a review of recent studies in the USA, *Child and Family Social Work*, 14, 132-146.
- Penna A. (2007), Il bambino e la doppia lealtà: vicinanza emotiva e centralità del rapporto di affido. In Cam (2007, a cura di), *Storie in cerchio. Riflessioni sui gruppi di famiglie affidatarie*, Franco Angeli, Milano.
- Perlesz A., Brown R., Lindsay J., McNair R., deVaus D., Pitts M. (2006), Family in transition: parents, children and grandparents in lesbian families give meaning to 'doing family', *Journal of Family Therapy*, 28, 175-199.
- Perotto N. (2009), Educare/educarsi con bambini in difficoltà. *Convegno nazionale 'Interventi di rete a sostegno delle genitorialità complesse. Comunità per minori e famiglie'*. Ferrara, 1 aprile 2009.
- Perret-Clermont A.N. (2004), Thinking spaces of the young. In Perret-Clermont A.N., Pontecorvo C., Resnick L., Zittoun T., Burge B. (2004, eds.), *Joining Society*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Perret-Clermont A.N., Pontecorvo C., Resnick L., Zittoun T., Burge B. (2004, eds.), *Joining Society*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Petrie P., Simon A. (2006), Residential care. Lessons from Europe. In Chase E., Simon A., Jackson S. (eds.), *In care and after: a positive perspective*, Routledge: London-New York City.
- Philips S.U. (1983), *The invisible culture: communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation*, Longman, New York.
- Piccardo C., Benozzo A. (1996), *Etnografia organizzativa*, Raffaello Cortina, Milano.
- Pikler E. (1988), *LaB mir zeit*, Richard Pflaum Verlag, Monaco. (trad. It., Datemi tempo, RED, Como, 1996).
- Poggio B. (2004), *Mi racconti una storia?*, Carocci, Roma.
- Pollak S., Cicchetti D., Klorman R., Brumaghim J.T. (1997), Cognitive brain event-related potential and emotion processing in maltreated children, *Child Development*, 68, 773-787.
- Pollak S., Cicchetti D., Hornung K., Reed A. (2000), Recognizing emotion in faces: developmental effects of child abuse and neglect, *Developmental Psychology*, 36, 679-688.
- Pontecorvo C. (2004), Il contributo della psicologia vygotskiana alla psicologia dell'istruzione. In Pontecorvo C., Ajello A.M., Zuccheromaglio C. (a cura di), *Discutendo si impara*, Carocci, Roma.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zuccheromaglio C. (2004, a cura di), *Discutendo si impara*, Carocci, Roma.
- Pontecorvo C., Arcidiacono F. (2007), *Famiglie all'italiana*, Raffaello Cortina, Milano.
- Pontecorvo C., Fasulo A., L. (2001), Mutual apprentices: the making of parenthood and childhood in family dinner conversations, *Human Development*, 44, 342-363.

- Pontecorvo C., Fatigante M., Arcidiacono F. (2007), La quotidianità come vita domestica familiare. In Di Cori P., Pontecorvo C. (a cura di), *Tra ordinario e straordinario: modernità e vita quotidiana*, Carocci, Roma.
- Popadić D. (2004), To be young in Yugoslavia: life after a social Chernobyl. In Perret-Clermont A.N., Pontecorvo C., Resnick L., Zittoun T., Burge B. (Eds.), *Joining Society*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pöso T. (2004), The rights and wrongs of ethnographic research in a youth residential setting. In Eriksson H.G. & Tjellflaat T. (Eds.), *Residential care: horizons for the new century*, Ashgate, Aldershot, UK.
- Potter J. (1996), *Representing reality: discourse, rhetoric and social construction*, Sage, London.
- Potter J. (2005), Making psychology relevant, *Discourse & Society*, 16(5), 739-747.
- Quarello E. (2006), Il modello tutelare nelle comunità per minori, *Prospettive Sociali e Sanitarie*, 6, 15-18.
- Redl F., Wineman D. (1974), *Bambini che odiano*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Rees A., Pithouse (2008), The intimate world of strangers – embodying the child in foster care, *Child and Family Social Work*, 13, 338-347.
- Regalia C., Bruno A. (a cura di, 2001), *Valutazione e qualità nei servizi. Una sfida attuale per le organizzazioni*, Unicopli, Milano.
- Regio S. (2000), Progettualità delle comunità di tipo familiare: un'analisi delle risorse. In De Leo G., Bussotti B., Josi E. (a cura di), *Rischi e sfide nel lavoro di comunità di tipo familiare*, Giuffrè, Milano.
- Renold E., Holland S., Ross N.J., Hillman A. (2008), “Becoming participant”: problematizing “informed consent” in participatory research with young people in care, *Qualitative Social Work*, 7, 427-447.
- Ricci S., Spataro C. (2006), *Una famiglia anche per me. Dimensioni e percorsi educativi nelle comunità familiari per minori*, Erikson, Trento.
- Rodgers J. (1999), Trying to get it right: undertaking research involving people with learning difficulties, *Disability & Society*, 14(4), 421-433.
- Rogoff B. (1990), *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*, Oxford University Press, NYC.
- Rogosh F.A., Cicchetti D., Aber J.L. (1995), The role of child maltreatment in early deprivations in cognitive and affective processing abilities and later peer relationship problems, *Development and Psychopathology*, 7, 591-609.
- Roman L. (1996), Spectacle in the dark: youth as transgression, display and repression, *Educational Theory*, 46(1), 1-22.
- Roy P., Rutter M., Pickles A. (2000), Institutional care: risk from family background or pattern of rearing?, *Journal of Psychological Psychiatry*, 2, 139-149.
- Ruggiano M.G. (1997), L'infanzia perduta per sempre e il superamento degli istituti di assistenza, *MinoriGiustizia*, 1, 14-23.
- Rutter M. (1988), *Psychosocial risk: the power of longitudinal data*, University Press, Cambridge.
- Rutter & ERA Study Team (1998), Developmental catch-up, and deficit, following adoption after severe global early privation, *Journal of Psychological Psychiatry*, 39(4), 465-476.
- Sacks H., Schegloff E., Jefferson G. (1974), A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation, *Language*, 50, 696-735. (trad. it. L'organizzazione della presa di turno nella conversazione. In Giglioli P.P., Fele G., Linguaggio e contesto sociale, Il Mulino, Bologna, 2000).

- Sacks H. (1992), *Lectures on conversation*, Blackwell, Cambridge.
- Saglietti M. (2006), *Competenze e criticità dell'attività lavorativa di un gruppo di operatrici socio-assistenziali: etnografia organizzativa di una struttura residenziale per minori in affido*, Tesi di Laurea in Psicologia. Sapienza, Università di Roma.
- Saglietti M. (2008a), Comunità per minori, *Età Evolutiva*, 89(2), 118-128.
- Saglietti M. (2008b), Interazioni sociali in comunità per minori: uno sguardo etnografico-conversazionale, *Seconda giornata aostana dei contributi dei giovani ricercatori nell'ambito della psicologia dinamica/clinica e sociale. Aosta, 23-24 maggio 2008*.
- Saglietti M. (2008c), Organizational ethnography of a residential service for out-of-home children, Atti del convegno "Assessing the Evidence-base of Intervention for Vulnerable Children and Their Families", *Eursarf Conference 2008: Padova, 26-29 marzo 2008*. Padova: Fondazione Emanuela Zancan Onlus.
- Saglietti M. (2008d), Everyday Life and Interactions in Foster Care Communities: an Italian Research, Atti del convegno "Ecologies of Diversities: The developmental and historical interarticulation of human mediational forms". *Iscar Conference 2008: San Diego, 8-13 settembre 2008*.
- Saglietti M. (2009a), Affidamento familiare: problematiche psicologiche, *Età Evolutiva*, 92 (2), 109-128.
- Saglietti M. (2009b), Ciao mamma...E Tato?: come si parla dei e ai genitori in comunità. Atti del convegno internazionale "Interventi di rete a sostegno delle genitorialità complesse: comunità per minori e famiglie": *Ferrara, 1 aprile 2009*.
- Saglietti M. (2009c), 'Fare famiglia' in comunità per minori: analisi delle interazioni discorsive a cena. *Atti del Congresso Nazionale AIP della Sezione di Psicologia Sociale: Cagliari, 20-23 settembre 2009*.
- Saglietti M. (2010a), Straniero e basta? Come la categoria sociale dei "minori stranieri non accompagnati" è discorsivamente costruita ed interpretata dalle comunità per minori romane, *Rassegna di Psicologia*.
- Saglietti M. (2010b, in preparazione), 'Fare famiglia' in comunità per minori: uno sguardo etnografico, *Etnografia e ricerca qualitativa*.
- Saglietti M. (2010c), Evidence-based practice of "doing family" in Italian group homes: discursive interactions during dinner, *Eursarf Conference 2010: Groeningen, 22-25 settembre 2010*.
- Saglietti M. (2010d), Scuola e comunità per minori: come gli operatori interpretano il lavoro degli insegnanti con i ragazzi ospitati. *Conferenza "La relazione fra famiglia e scuola: adolescenza, disabilità e differenze": Ferrara, 7 maggio 2010*.
- Saglietti M., Campos Hernando G. (2010, in preparazione), *Invisible walls: issue of access and reflexivity in institutional spaces*.
- Saglietti M., Zucchermaglio C. (2010a), Famiglie di origine e comunità per minori: quali interazioni? In Bastianoni P., Taurino A., Zullo F. (a cura di), *Genitorialità complesse. Interventi di rete a sostegno dei sistemi familiari in crisi*, Unicopli, Milano.
- Saglietti M., Zucchermaglio C. (2010b), La negoziazione della ricerca in ottica interculturale: incontrare P "altro" nelle comunità per minori. *Pre-atti del Seminario AIP, Ricerca interculturale, e processi di cambiamento. Metodologie, risorse e aree critiche. Napoli, 5-6 febbraio 2010*.
- Saglietti M., Zucchermaglio C. (2010c, in valutazione), I ragazzi non emigrano mai da soli: minori stranieri non accompagnati e mandato familiare, *Rivista di Studi Familiari*.
- Saglietti M., Zucchermaglio C. (2010d), 'Talking as family' in group homes: the social construction of familial lexicon in three Italian foster care communities. *International Conference of Conversational Analysis, Mannheim, 4-9 luglio 2010*.
- Saglietti M., Zucchermaglio C. (2010e, in preparazione), *Discursive leadership in organizational meetings*.

- Sallnäs M., Vinnerljung B., Kyhle Westermark P. (2004), Breakdown of teenage placement in Swedish foster and residential care, *Child and Family Social Work*, 9, 141-152.
- Salvi A. (2005), La valutazione delle strutture residenziali per minori nell'esperienza della regione Toscana. In Canali C., Maluccio A.N., Vecchiato T. (2005, a cura di), *La valutazione di outcome nei servizi per l'età evolutiva e la famiglia*, Fondazione Zancan, Padova.
- Saraceno C., Naldini M. (2001), *Sociologia della famiglia*, Il Mulino, Bologna.
- Sarangi S. (2006), Editorial. Advanced in family interaction studies, *Text & Talk*, 26(4/5), 403-405.
- Sarkisan N. (2006), "Doing family ambivalence": nuclear and extended families in single mothers' lives, *Journal of Marriage and Family*, 68(4), 804-811.
- Sbattella F. (1999, a cura di), *Quale famiglia per quale minore*, Franco Angeli, Milano.
- Scabini (1982), *Psicologia sociale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Scabini E. (1995), *Psicologia sociale della famiglia*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Scabini E., Donati P. (1990, a cura di), *Conoscere per intervenire: la ricerca finalizzata sulla famiglia*, Vita e Pensiero, Milano.
- Scabini E. (2003), Famiglia, identità e transizioni. In Mantovani G. (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, Giunti, Firenze.
- Scannapieco M., Connell-Carrick K., Painter K. (2007), In their own words: challenges facing youth aging out of foster care, *Child and Adolescent Social Work Journal*, 24, 423-435.
- Scaratti G., Fusé O., Bertani A. (1999), *La supervisione degli educatori professionali*, Franco Angeli, Milano.
- Schiff M., Nede S., Gilman R. (2006), Life satisfaction among israeli youth in residential treatment care, *British Journal of Social Work*, 36, 1325-1343.
- Scholte E.M., van der Ploeg J.D. (2006), Residential treatment of adolescents with severe behavioural problems, *Journal of Adolescence*, 29, 641-654.
- Scribner S. (1995), Lo studio dell'intelligenza a lavoro. In Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milano.
- Sellick C. (2006), From famine to feast. A review of the foster care research literature, *Children & Society*, 20, 67-74.
- Silverman D. (2004, ed.), *Qualitative research. Theory, method and practice*, Sage, London.
- Sinclair I., Gibbs I. (1998), *Children's home: a study in diversity*, John Wiley and sons, London.
- Sinclair I. (2004), Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable, *Children Society*, 18, 106-118.
- Sirota K.G. (2006), Habits of the hearth: children's bedtime routines as relational work, *Text & Talk*, 26(4-5), 493-514.
- Smircich L. (1995) Writing organizational tales: reflections on three books on organizational culture, *Organization Science*, 6(2), 232-237.
- Smith B. (2005), Job retention in child welfare: effects of perceived organizational support, supervisor support, and intrinsic job value, *Children and Youth Services Review*, 27, 153-169.
- Smith M., Walden T. (1999), Understanding feelings and coping with emotional situation: a comparison of maltreated and non-maltreated preschoolers», *Social Development*, 8, 93-116.

- Smith M, McKay E, Chakrabarti M (2004). What works for us – Boys' views of their experiences in a former list D school, *British Journal of Special Education*, 31(2), 89–94.
- Speltini G. (2005, a cura di), *Minori, disagio e aiuto psicosociale*, Il Mulino, Bologna.
- Spinsanti S. (2002), Se la cura è di genere femminile, *Prospettive Sociali e Sanitarie*, 9, 7-9.
- Spitz R. (1946), Analytic depression: an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood, *Psychoanalytic Study of the Child*, 2, 313-342.
- Stacey J., Biblarz T.J. (2001), (How) does the sexual orientation of parent matters?, *American Sociological Review*, 66(2), 159-183.
- Stalker C.A., Mandell D., Frensch K.M., Harvey C., Wright M. (2007), Child welfare workers who are exhausted yet satisfied with their jobs: how they do it?, *Child and Family Social Work*, 12, 182-191.
- Sterponi L. (2003), Account episodes in family discourse: the making of morality in everyday interaction, *Discourse Studies*, 5(1), 79-100.
- Stevens I. (2004), Cognitive-behavioural interventions for adolescents in residential child care in Scotland: an examination of practice and lessons from research, *Child and Family Social Work*, 9, 237-246.
- Stiles S. (2002), Family as a verb. In Denborough D. (ed.), *Queer counselling and narrative practice*, Dulwich Centre Publications: Adelaide, SA.
- Stovall-McClough C.K., Dozier M. (2004), Forming attachment in foster care: infant attachment behaviours during the first 2 months of placement, *Development and Psychopathology*, 16, 253-271.
- Stuck E.N., Small R.W., Ainsworth F. (2000), Questioning the continuum of care: toward a re-conceptualization of child welfare services, *Residential Treatment for Children & Youth*, 17(3), 79-92.
- Suchman L. (1987), *Plans and situated actions, the problem of human-machine communication*, Cambridge University Press, New York.
- Suchman L. (2007), *Human-machine reconfigurations*, Cambridge University Press, New York.
- Van den Bergh P.M. (1991), The care process in a residential child care institution. In Gottesman (ed.), *Recent changes and new trends in extrafamilial child care: an international perspective*, Whiting & Birsch, London.
- Sullivan D.J., van Zyl M.A. (2008), The well-being of children in foster care: exploring physical and mental health needs, *Children and Youth Services Review*, 30, 774-786.
- Sunseri P.A. (2005), Children referred to residential care: reducing multiple placements, managing costs and improving treatment outcomes, *Residential Treatment for Children & Youth*, 22(3), 55-66.
- Tannen D. (2006), Intertextuality in interaction: Reframing family arguments in public and private, *Text & Talk*, 26(4/5), 597-617.
- Tannen D. (2007), Power maneuvers and connection maneuvers in family interaction. In Tannen D., Kendall S., Gordon C. (2007, eds.), *Family talk. Discourse and identity in four American families*, Oxford University Press, New York.
- Tannen D., Kendall S., Gordon C. (2007, eds.), *Family talk. Discourse and identity in four American families*, Oxford University Press, New York.
- Tham P. (2007), Why are they leaving? Factors affecting intention to leave among social workers in child welfare, *British Journal of Social Work*, 37, 1225-1246.

- Thompson R.W., Smith G.L., Osgood D.W., Dowd T.P., Friman P.C., Daly D.L. (1996), Residential care: a study of short- and long-term educational effects, *Children and Youth Services Review*, 18(3): 221–242.
- Toguchi Swartz T. (2005), *Parenting for the state. An ethnographic analysis of non-profit foster care*, Routledge, Abington, UK-NY.
- Törrönen M. (2006), Community in a children's home, *Child and Family Social Work*, 11, 129-137.
- Trout A.L., Hagaman J., Casey K., Reid R., Epstein M.H. (2008), The academic status of children and youth in out-of-home care: a review of the literature, *Children and Youth Services Review*, 30, 979-994.
- Utting W. (1997), *People like us. The report of the safeguards for children living away from home*. The Welsh Office, HMSO.
- Van Maanen J. (1986), *Tales of the field. On writing ethnography*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Vecchiato T. (1995), La valutazione: livelli e condizioni, *Servizi Sociali*, 22(3), 18-29.
- Veggetti M.S. (2006), *Psicologia storico-culturale e attività*, Carocci, Roma.
- Vinnerljung B., Sallnäs M. (2008), Into adulthood: a follow-up study of 718 young people who were placed in out-of-home care during their teens, *Child and Family Social Work*, 13, 144-155.
- Vorria P., Rutter M., Pickles A., Wolkind S., Hobsbaum A. (1998a), A comparative study of Greek children in long-term residential group care in two parent families: I. Social, emotional, and behavioural differences, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(2), 225-236.
- Vorria P., Rutter M., Pickles A., Wolkind S., Hobsbaum A. (1998b), A comparative study of Greek children in long-term residential group care in two parent families: II. Possible mediating mechanisms, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(2), 237-245.
- Vorria P., Papaligoura Z., Dunn J., van IJzendoorn M.H., Steele H., Kontopoulou A., Sarafidou Y. (2003), Early experiences and attachment relationships of Greek infants raised in residential group care, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(8), 1208-1220.
- Vygotskij L. S. (1934), *Myslenie i reč*, Socekiz, Moskva-Leningrad (trad. it., Pensiero e linguaggio, Laterza, Bari-Roma, 1990).
- Yelton S. (1993), Children in residential treatment. Policies for the '90s, *Children and Youth Services Review*, 15, 173-193.
- Ward A. (2004), Towards a theory of the everyday: the ordinary and the spaicla in dily living in residential care, *Child & Youth Care Forum*, 33(3), 20-225.
- Ward A. (2006), Models of 'ordinary' and 'special' daily living: matching residential care to the mental-health needs of looked after children, *Child and Family Social Work*, 11, 336-346.
- Ward H. (1995), *Looking after children: research into practice*, HMSO, London.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1967), *Pragmatics of human communication. A study of interaction patterns, pathologies, and paradoxes*, Norton & co., NYC. (trad it., Pragmatica della comunicazione umana, Astrolabio, Roma, 1971).
- Weiss B., Dodge K.A., Bates J.E., Pettit G.S. (1992), Some consequences of early harsh discipline: child aggression and maladaptive social information processing style, *Child Development*, 63, 1321-1335.
- Wells R. (2006), Managing child welfare agencies: what do we know about what works?, *Children & Youth Services Review*, 28, 1181-1194.
- Wells K. (1991), Long-term residential treatment for children: Introduction, *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 324-326.

- Wells K. (1993), Residential treatment as long-term treatment: An examination of some issues, *Children and Youth Services Review*, 15, 165-171.
- Wenger E. C. (1998), *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- Wenger E. C. (2006), Comunità di pratiche e sistemi sociali di apprendimento. In Zucchermaglio C., Alby F. (a cura di), *Psicologia culturale delle organizzazioni*, Carocci, Roma.
- White K. (1996), As it happens: the importance of the group, *Child Care Forum*, 10(2), 320-336.
- Whiting J.B., Lee R.E. (2003), Voices from the system: a qualitative study of foster children's stories, *Family Relations*, 52, 288-295.
- Whittaker J.K., Pfeiffer S.I. (1994), Research priorities for residential group care, *Child Welfare*, 73(5), 583-602.
- Whittaker J.K. (2000), The future of residential group care, *Child Welfare*, 79(1), 59-74.
- Whittaker J.K. (2004), The re-invention of residential treatment: an agenda for research and practice. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 13, 267-278.
- Wigfall V., Cameron C. (2006), Promoting young people's participation in research. In Chase E., Simon A., Jackson S. (eds.), *In care and after: a positive perspective*. Routledge: London – New York.
- Wiles R., Heath S., Crow G., Vikki C. (2005), *Informed consent in social research: a literature review*, ESRC National Centre for Research Methods Paper. <http://eprints.ncrm.ac.uk/85/1/MethodsReviewPaperNCRM-001.pdf>
- Winnicott D.W. (1986), *Home is where we start from: essays by a psychoanalyst*, Norton, London.
- Winter K. (2006), Widening our knowledge concerning young looked after children: the case for research using sociological models of childhood, *Child and Family Social Work*, 11, 55-64.
- Wolfensberger W. (1983), Social role valorization: a proposed new term for the principle of Normalization, *Mental Retardation*, 21, 235-239.
- Wood D., Bruner J., Ross G. (1976), "The role of tutoring in problem solving", *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100.
- Wootton A.J. (1986), Rules in action: orderly features of actions that formulate rules. In Cook-Gumperz J., Corsaro W., Streeck J. (eds.), *Children's worlds and children's language*, Mouton de Gruyter: Berlin, NYC, Amsterdam.
- Yanow D. (1995), Writing organizational tales: four authors and their stories about culture, *Organization Science*, 6(2), 225-226.
- Zerubavel E. (1981), *Hidden rhythms: schedules and calendars in social life*, University of California Press, Berkeley.
- Zittoun T. (2006), *Transitions: development through symbolic resources*, IAP, Greenwich (CU).
- Zucchermaglio C. (1996), *Vygotskij in azienda*, Carocci, Roma.
- Zucchermaglio C. (2002), *Psicologia culturale dei gruppi*, Carocci, Roma.
- Zucchermaglio C. (2003a), Gruppi e interazione sociale. In Mantovani G. (a cura di), *Manuale di psicologia sociale*, Giunti, Firenze.
- Zucchermaglio C. (2003b), Contesti di vita quotidiana, interazione e discorso. In Mantovani G., Spagnolli A. (a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia*, Il Mulino, Bologna.

- Zucchermaglio C. (2005), I dati empirici della psicologia culturale, *Ricerche di Psicologia*, 27(3), 31-45.
- Zucchermaglio C. (2007), Tecnologie, gruppi e organizzazioni. In In Mazzara B. (a cura di), *Prospettive di psicologia culturale. Modelli teorici e contesti d'azione*, Carocci, Roma.
- Zucchermaglio C., Alby F. (2005), *Gruppi e tecnologie al lavoro*, Laterza, Roma-Bari.
- Zucchermaglio C., Alby F. (2006a, a cura di), *Psicologia culturale delle organizzazioni*, Carocci, Roma.
- Zucchermaglio C., Alby F. (2006b), Introduzione. Cultura e organizzazioni: una relazione da rifondare?. In Zucchermaglio e Alby (a cura di), *Psicologia culturale delle organizzazioni*, Carocci, Roma.
- Zucchermaglio C., Fasulo A. (2006), Narrazioni e agire organizzativo. In Zucchermaglio C., Alby F. (a cura di), *Psicologia culturale delle organizzazioni*, Carocci, Roma.
- Zullo F., Bastianoni P., Taurino A. (2008), La deistituzionalizzazione dei bambini e degli adolescenti in una prospettiva psicodinamica e psicosociale, *Rassegna Bibliografica Infanzia e Adolescenza*, 3, 3-47.
- Zuravin S.J., Benedict M., Stallings R. (1996), The adult functioning of former kinship and non-relative foster care children. In Hagar R.L., Scannapico M. (eds.), *Kinship foster care. Policy, practice, and research*, Oxford University Press, New York.

**APPENDICE:
IL SISTEMA DI TRASCRIZIONE JEFFERSONIANO**

(Sacks *et al.*, 1974; Jefferson, 1985)

(1.5)	Durata di una pausa espressa in secondi
(.)	Pausa molto breve (inferiore a 0.5 secondi)
:	Prolungamento della vocale che precede
=	Mancanza di scansione tra due parole o periodi
?	Tono ascendente marcato
,	Tono ascendente lieve
!	Tono animato
–	Stile sottolineato: enfasi
M	Carattere maiuscolo: aumento di volume
[xxx]	Inizio e fine della sovrapposizione tra parlanti
()	Turno bianco: una o più parole non sono comprensibili
(xxx)	Parole o frasi non perfettamente decifrabili
h°/°h	Espirazione/inspirazione marcate
.	Tono discendente
↓	Caduta del tono
↑	Innalzamento del tono
>xxx<	Tono accelerato
<xxx>	Tono decelerato
°xxx°	Sottovoce
-	Staccato
((xxx))	Aspetti del comportamento non-verbale (o co-verbale) ritenuti rilevanti ai fini dell'interazione