

L'utilità delle situazioni difficili.
Una ricerca-azione su eventi critici
e pratiche educative nelle comunità per minori

The usefulness of difficult situations.
An action-research on critical events
and educational practices in residential care services

Luca Agostinetto

Associate Professor of Education | Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology | University of Padua (Italy) | luca.agostinetto@unipd.it

Lisa Bugno

Research fellow of Education | Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology | University of Padua (Italy) | lisa.bugno@unipd.it

abstract

This action-research engages the Juvenile Justice Centre of Venice and 9 Residential Care Services of Triveneto that house minors who have committed offences (Art. 22 of DPR 448/88) to identify, formalize and evaluate shared methods of educational work. Considering the indispensable functions of the Residential Care Services for these children (Leloux-Opmeer et al., 2016; Carrà, 2014; Del Valle, Bravo, 2013), and critical issues about the effectiveness of educational actions in these contexts highlighted in literature (Marchesini, Monacelli, Molinari, 2019; Palareti, Berti, Bastianoni, 2006; Barth, 2005), the investigation has a pragmatic intent and interprets difficult situations as pivotal. A series of focus groups are in place to identify critical events, promoting dialogue and dissemination: the aim is to share elements related to the system of taking charge and effectively building on the mandate to foster successful educational processes.

Keywords: pedagogical system, residential care services, action-research, difficult situations, juvenile justice

La ricerca-azione coinvolge il Centro di Giustizia Minorile di Venezia e 9 Comunità del Triveneto che accolgono minori autori di reati penali (Art. 22 del D.P.R. 448/88) al fine di individuare, formalizzare e valutare modalità condivise di lavoro educativo da mettere a sistema.

* Luca Agostinetto è autore dei paragrafi 1, 2, 3; Lisa Bugno è autrice dei paragrafi 4, 5, 6. Il paragrafo 7 è a cura di entrambi.

Poste le funzioni indispensabili delle comunità per minori (Leloux-Opmeer et al., 2016; Carrà, 2014; Del Valle, Bravo, 2013), e le criticità rilevate rispetto all'efficacia degli interventi educativi di questi servizi (Marchesini, Monacelli, Molinari, 2019; Palareti, Berti, Bastianoni, 2006; Barth, 2005), l'indagine ha un intento pragmatista e vede come cardine le situazioni difficili (Mortari, 2013). Una serie di focus group sono volti ad individuare eventi critici per promuovere dialogo, confronto e condivisione di elementi relativi al sistema di presa in carico e di costruzione del mandato con l'obiettivo di favorire i processi educativi ed il loro l'esito positivo.

Parole Chiave: impianto pedagogico, comunità educative per minori, ricerca-azione, situazioni difficili, giustizia minorile

1. La difficoltà generatrice

Come educare quando è davvero difficile farlo? Fino a quale punto di difficoltà siamo tenuti a “tenere” ruolo e pratica educativa? Qual è il limite oltre il quale è necessario – forse lecito, forse doveroso – “lasciare la presa”?

Sono queste le domande di fondo – e di senso – di questo contributo e della ricerca da cui trae origine, domande non tanto teoriche, ma emergenti dalle pratiche e dalle difficoltà concretamente esperite di presa in carico educativa.

L'occasione è – come quasi sempre in educazione – specifica, ed è quella delle realtà di educativa residenziale del Triveneto che accolgono minori autori di reati penali (Art. 22 del D.P.R. 448/88) su invio e coordinamento del Centro di Giustizia Minorile di Venezia. Ovviamente le strutture sono attrezzate per il lavoro educativo con queste ragazze e ragazzi, per lo meno in buona parte. Ma il punto è questo: come fare di fronte a quelle situazioni che paiono esondare le nostre competenze educative, quelle per le quali gli strumenti utilizzati non paiono sufficienti, quelle che sentiamo di non poter gestire, per le quali siano noi – i nostri servizi – a “saltare”?

La domanda nasce dal tavolo permanente di queste strutture coordinato dal Centro di Giustizia Minorile di Venezia; essa segnala senz'altro una preoccupazione e una fatica degli enti e dei loro operatori, ma anche una precisa assunzione di responsabilità, nella consapevolezza che in gioco vi è la possibilità di avere un residuo e prezioso spazio educativo per il minore e che la mera espulsione dal sistema è una sconfitta di tutti, benché un'eventualità non sempre eludibile.

Di certo il punto non può essere quello di limitarci a lavorare con i minori che si dimostrano ben adeguati: preso con le dovute misure, il monito di milaniana memoria di non ridursi ad ospedali che respingono i malati per curare i sani (Milani, 1967), ci aiuta ad interrogarci sul limite della nostra tenuta educativa, portandoci su quel confine liminare – tra ciò che sappiamo fare e ciò di cui non siamo ancora in grado – che ci sprona a migliorare, a trovare soluzioni, a rivedere assunti e strategie, regole e modalità organizzative per meglio rispondere anche alle situazioni più probanti e complicate.

In tal senso, la difficoltà educativa può divenire “generatrice” sul piano della pratica educativa, della riflessione pedagogica ed anche della ricerca empirica. Mortari (2013) mette ottimamente in evidenza tale potenzialità euristica parlando di prospettiva “pragmatista” della ricerca (p. 3), la quale, in antitesi ad una ricerca astrattamente accademica e incapace di incidere sul reale, si volge “al principio di utilità” (p. 5). Superando il falso dualismo tra rigore e rilevanza della ricerca scientifica in capo umanistico (Schön, 1996) e recuperando un rapporto con la verità che Rorty definiva “di solidarietà” (1994, p. 29), Mortari invita a “ripensare eticamente il lavoro della ricerca come lavoro al servizio del bene comune”; in tal senso, “una ricerca solidale in senso pragmatista, cioè utile, ha come necessaria condizione di partire da domande di ricerca generate dall’analisi di problemi veri” (p. 6). Tra questi ultimi vi sono quelle situazioni problematiche che ci preoccupano e mettono alla prova, i così detti “casi difficili”: difficili perché “escono fuori dall’ordine” e “frantumano” (ivi, p. 7) le nostre aspettative, e la nostra capacità ed efficacia professionale.

Sono almeno tre ragioni per le quali tali situazioni non possono essere ridotte ad eccezioni: in primo luogo, da un punto di vista etico, ogni situazione educativa – riguardando l’istanza di realizzazione di una persona – ha pari dignità rispetto a qualsiasi altra (Dalle Fratte, 2004); in secondo luogo, è propria della realtà umana la non generalizzabilità assoluta delle situazioni, non solo in ragione della complessità delle condizioni e dimensioni implicate, ma intrinsecamente per l’unicità e la libertà della persona, elementi questi che “quindi introducono nel mondo sempre qualcosa di imprevisto” (Mortari, 2013, p. 13); infine, in terzo luogo, perché proprio dall’analisi, dalla riflessione, dalla significazione e comprensione delle situazioni più difficili possiamo capire qualcosa di nuovo e imparare pertanto ad agire meglio.

2. Comunità educative residenziali alla prova dei fatti

L'educativa residenziale presenta, a nostro avviso, un ambito d'indagine particolarmente interessante e proficuo: la complessità delle situazioni assunte e la natura stessa di tali servizi educativi (che implicano interventi profondi e prolungati nel tempo) rendono centrali alcuni basilari elementi del discorso pedagogico, quali quello del fondamento/solidità dell'impianto pedagogico adottato e quello nella necessità di (alta) professionalità educativa (recentemente, per fortuna, sancita anche per legge, cfr. legge 205/2017).

Come rilevano nella loro documentata rassegna sul tema Marchesini, Monacelli e Molinari, “in Europa, l'accoglienza di bambini e adolescenti in contesti residenziali può essere considerata come la più antica forma di assistenza per minori in difficoltà o privi di relazione genitoriali e parentali adeguate” (2019, p. 6). Nel tempo tali servizi si sono opportunamente evoluti, muovendosi da un approccio caritatevole e di controllo, fino ad uno fondato sui diritti e sulla promozione educativa (Debè, 2019), pur rimanendo centrali, in particolare nei paesi “di più forte tradizione di pedagogia sociale” quali quelli dell'Europa centrale e dell'area mediterranea (Del Valle, Bravo, 2013, p. 254). In Italia, il percorso di deistituzionalizzazione della risposta residenziale (cfr. legge 149/2001) si è accompagnato ad una profonda riflessione del settore, che nel contesto europeo si segnala per una buona qualità media dei servizi (Del Valle, Bravo, 2013), pur non uniforme nel panorama nazionale (Giannone *et alii*, 2012) e con significativi margini di miglioramento sul piano dell'approccio relazionale e partecipativo (Carrà, 2014) e di quello di sistema (Milani, 2018).

Superando una certa visione pregiudizievole ed ostile verso le “comunità educative” (Canali, Vecchiato, Whittaker, 2008), tutt'ora strisciante, riteniamo – come hanno messo ben in evidenza Leloux-Opmeer *et alii*, (2016) – che la risposta residenziale abbia un carattere indispensabile nel sistema di tutela e promozione delle società contemporanee, pur nell'ottica di un approccio integrato di un sistema di servizi educativi differenti e a diverso livello di prevenzione e di intervento. In tale quadro, infatti, l'educativa residenziale è in grado di farsi carico di situazioni particolarmente complesse altrimenti difficilmente affrontabili (Muschitiello, 2019). Benché quindi per ogni minore sia sempre auspicabile agire in termini preventivi, è necessario superare l'idea delle comunità educative

come “ultima scelta” e mera categoria residuale: come affermano in definitiva Marchesini e colleghe, “sulla base della letteratura da noi analizzata ci sembra di poter sostenere invece che gli affidi alle comunità, così come quelli alle famiglie, possono essere funzionali all’accoglienza in determinati casi e situazioni, anche perché entrambe le tipologie di intervento condividono le premesse concettuali di fondo” (2019, pp. 19/20).

Una casistica emblematica di cui davvero difficilmente altri servizi educativi da quelli residenziali potrebbero farsi carico, è quella dei minori autori di reati penali collocati nel sistema educativo come misura alternativa alla detenzione o nel percorso di messa alla prova (secondo quanto normato dal già citato D.P.R. 448/88). Da un lato, vi sono i vincoli dati dall’ordinanza del giudice e dal coordinamento del Servizio Sociale competente che pongono paletti non derogabili all’interno dei quali tracciare il percorso educativo; dall’altro, quest’ultimo, muove da situazioni sempre segnate da una marcata problematicità (Sabatello *et alii*, 2019) e che forse nel corso degli ultimi anni si è ulteriormente infittita (Cardinali, Luzzi, 2016). Le situazioni più difficili rappresentano una sorta di non programmato “stress test” per le comunità educative, che ne svela i punti deboli e le criticità. Tra quelle maggiormente rilevate dalla letteratura e dalle ricerche sul tema, vi è “l’esiguità di strumenti di valutazione della qualità, [...] la mancanza di una documentata analisi dell’esito dell’intervento residenziale” (Marchesini *et alii*, 2019, p. 15), ma più in profondità, è riscontrabile una carenza relativa ai paradigmi stessi di intervento (Barth, 2005), ovvero una “scarsa chiarezza rispetto ai modelli teorici di riferimento e alle possibili metodologie di intervento” (p. 16).

Quest’ultimo aspetto ci pare particolarmente rilevante, in quanto di premessa al primo, dato che la stessa valutazione non è possibile (al di là di ogni capacità documentativa) senza un riferimento circa i fini (pedagogici) e gli obiettivi (educativi) che il percorso educativo intende perseguire. Tale questione ci porta quindi al tema dell’impianto pedagogico dal quale solo può conseguire un’azione educativa giustificata.

3. Dall’impianto pedagogico alla risposta educativa

Per impianto pedagogico di un’organizzazione intendiamo ciò che sta a fondamento e giustificazione della propria capacità educativa. Poiché l’educazione è un agire pratico e intenzionato, ogni impresa educativa

non può esimersi dall'interrogarsi sul senso teleologico di tale agire e presupporre necessariamente un "assunto assiomatico" (Dalle Fratte, 1986, p. 23), la cui esplicitazione in un sistema di riferimento organico prende il nome di progetto pedagogico. È in questo modo che il progetto pedagogico può essere inteso come lo sfondo costitutivo e connotativo dell'organizzazione educativa: come altrove osservato, "il fatto che troppo spesso [...] questo sistema di finalità rimanga implicito e/o indeterminato, rappresenta un fondamentale problema – molto sottovalutato – poiché dispone ad una gestione educativa soggettivistica, estemporanea, incapace di fondamento e giustificazione, nonché spesso – e conseguentemente – contraddittoria" (Agostinetto, 2013, p. 44). Infatti, lo stretto legame tra teoria e prassi in educazione¹ crea un nesso profondo tra quanto viene agito e quanto viene pensato: il piano attuativo – nel progetto educativo – diviene il luogo della convergenza logica dell'agire in situazione, il garante del passaggio dal piano ideale al piano della realizzabilità nel rispetto dei diversi piani condizionali e della singolarità e libertà della persona dell'educando. In altri termini, il progetto educativo – in quanto sistema di obiettivi e di attività logicamente interrelato e coerente rispetto al sistema di finalità assunto nel progetto pedagogico – si pone quale strumento capace di commisurare le istanze del progetto pedagogico alle condizioni situazionali concrete dando luogo ad un'azione educativa controllabile, intenzionale e giustificata.

Quando quest'ultima è messa in crisi – come nei casi difficili – l'inefficacia dell'intervento educativo ci consente di andare a ritroso e interrogarci sulla reale qualità e pregnanza della nostra azione/relazione educativa, su come stiamo traducendo in attività gli obiettivi che ci siamo posti, se questi ultimi sono davvero realistici e raggiungibili alla luce delle condizioni date, oltre che coerenti, pertinenti e congruenti al sistema di finalità assunto. Se non risolviamo come rifiuto quel nostro andare in "frantumi" di fronte al caso difficile, ma lo assumiamo come sfida pro-

1 Non è il caso di insistere sulla profondità del legame teoria/prassi in educazione, sul quale la teoresi è sostanzialmente concorde: Scaglioso parla a riguardo di una implicazione dinamica di "piani che si rimandano a vicenda" (1995, p. 207), ma ci preme evidenziare come tale nesso può meglio trovare espressione nell'inserimento di "un terzo tempo" nuovamente teorico, che conferisce così al rapporto in oggetto una *qualità triadica*, in ciò che Dalle Fratte (2005) definisce "circolarità di teoria-prassi-teoria".

fessionale, abbiamo l'opportunità di guardare diversamente a quanto usualmente facciamo, di ripensare nostre prassi, di illuminare le ragioni che le muovono e di discutere gli strumenti che le sostengono. In altre parole, abbiamo l'opportunità di mettere mano al nostro impianto pedagogico.

E ciò apre uno spazio di “ricerca solidale in senso pragmatista” estremamente “utile”.

4. La ricerca nelle comunità per minori: contesto e approccio metodologico

Date tali premesse, la ricerca-azione oggetto di questo scritto ha come intenti – a partire da un'analisi delle situazioni più difficili esperite dai partecipanti – l'individuare ed il formalizzare modalità condivise di gestione educativa dei minori con misure alternative al carcere al fine di metterle a sistema in ottica migliorativa. La base empirica della ricerca è costituita da 3 funzionari dell'area tecnica del Centro Giustizia Minorile competente per le regioni Veneto, Friuli-Venezia Giulia e le Province autonome di Trento e Bolzano, 17 operatori dei servizi inianti e 9 delle 18 comunità residenziali per minori attive nell'accoglienza, individuate per significatività e che hanno aderito volontariamente alla ricerca-azione. Il campione dello studio, pertanto, si caratterizza per essere “di convenienza” (Cohen, Manion, Morrison, 2017).

Quali sono i frangenti educativi che maggiormente mettono alla prova gli operatori delle comunità nella presa in carico dei minori con misure alternative al carcere? Come condividere tali difficoltà tra i diversi attori del sistema e renderle generatrici sul piano della pratica educativa? Stanti tali domande di ricerca, gli obiettivi dell'indagine sono anzitutto individuare forme adeguate di documentazione e comparazione degli eventi ritenuti critici da parte degli educatori delle strutture residenziali coinvolte per procedere, successivamente, ad una riflessione prima tra le équipes delle differenti comunità e, poi, con le figure istituzionali e pervenire, infine, ad una formalizzazione delle modalità di gestione educativa.

Dati gli scopi della ricerca, la scelta metodologica più adeguata è stata quella della ricerca-azione, quale forma di indagine in grado di “fornire delle risposte a più problemi teorici e, nello stesso tempo, rafforzare l'approccio razionale ai problemi sociali pratici che è una delle esigenze fon-

damentali per la loro risoluzione” (Lewin, 1944, p. 68), soprattutto se teoria e pratica vengono assunte – come richiamato in precedenza – per il nesso ricorsivo che le contraddistingue nello specifico del campo educativo.

5. Rimodulazione e disegno della ricerca

Rimanendo in questo perimetro metodologico, va notato come si sia dovuto rimodulare il disegno della ricerca a seguito della sopravvenuta emergenza sanitaria del marzo del 2020: inizialmente gli step previsti erano due: il primo era costituito da interviste semi-strutturate agli educatori ed osservazioni etnografiche all’interno delle strutture, mentre il secondo coinvolgeva tutti i partecipanti in focus group. Nel quadro delle misure straordinarie per il contenimento della diffusione del COVID-19, l’attivazione della partecipazione e l’individuazione di un efficace innesco del processo di ricerca si sono, di fatto, aggiunti ai problemi di indagine: conseguentemente, si è valutato di suddividere lo studio in tre momenti distinti (fig.1), mentre la scelta degli strumenti di ricerca si è ristretta al focus group, in quanto tipologia di rilevazione dati che facilita la creazione di una situazione comunicativa in cui i componenti risultano facilitati ed invitati a al dialogo e al confronto (Bloor, 2002; Furedi, 2003).



Figura 1: Design della ricerca azione

Questa soluzione ha dato modo di non posticipare il primo step della ricerca: infatti, tra marzo e giugno 2020 si sono tenuti 3 incontri in modalità telematica attraverso la piattaforma Zoom della durata di due ore

ciascuno. Questi focus group hanno visto costanti protagonisti i rappresentanti delle 9 comunità coinvolte: sono stati impegnati in una riflessione sulle situazioni problematiche per pervenire alla definizione di una scheda di autovalutazione da compilare a cura delle singole équipe dei servizi residenziali. Nel prossimo paragrafo si entrerà nel dettaglio del lavoro svolto, basti qui esplicitare che l'esito è stato indispensabile per procedere alle fasi successive. Infatti, terminato il lockdown, è stato possibile incontrare gli educatori nel proprio contesto d'azione, ovvero all'interno delle comunità educative nelle quali operano: sempre attraverso dei focus group, si sta procedendo ora alla compilazione riflessiva e condivisa delle schede di autovalutazione messe a punto nel corso del primo step, con l'attenzione di condurre il dialogo nella direzione delle soluzioni individuate rispetto a circostanze concrete. Infine, l'ultima fase prevede la socializzazione delle risultanze tra i rappresentanti delle strutture residenziali e le figure del CGM e dei servizi inviati che si occupano dei collocamenti dei ragazzi, per giungere ad una loro formalizzazione.

6. Prima fase: definizione della scheda di autovalutazione

Nella chiave “pragmatista” propria del nostro assunto di ricerca, siamo partiti dal chiedere alle comunità educative di mettere a fuoco e raccontare (descrivendola in un'apposita traccia che poi sarebbe stata condivisa) i “casi difficili” realmente esperiti, quelli che hanno messo alla prova – o stanno mettendo alla prova – il lavoro educativo e la tenuta della comunità. Si sono potuti così raccogliere un repertorio di eventi critici su cui inquadrare il lavoro durante i focus group del primo step di ricerca. Premettendo che isolare delle problematiche data la complessità delle situazioni descritte è tanto artificioso quanto necessario, sono 6 le tipologie di evento critico codificate e discusse con i rappresentanti delle comunità: danneggiamento della struttura, fuga, assunzione di sostanze, furto, aggressione di un pari e di un educatore. I rimanenti 2 incontri di focus group sono stati condotti con l'obiettivo di arrivare a definire una scheda utile a migliorare il funzionamento di sistema attraverso l'autovalutazione. Per questo, i partecipanti suddivisi in 3 sottogruppi hanno ragionato intorno a 2 tipologie di evento critico ciascuno, graduandoli in livelli di problematicità: altresì detto, per ognuna delle infrazioni segnalate sono stati definiti dai rappresentanti delle strutture residenziali 5 descrittori ordinati progressivamente per gradiente di gravità (fig. 2).

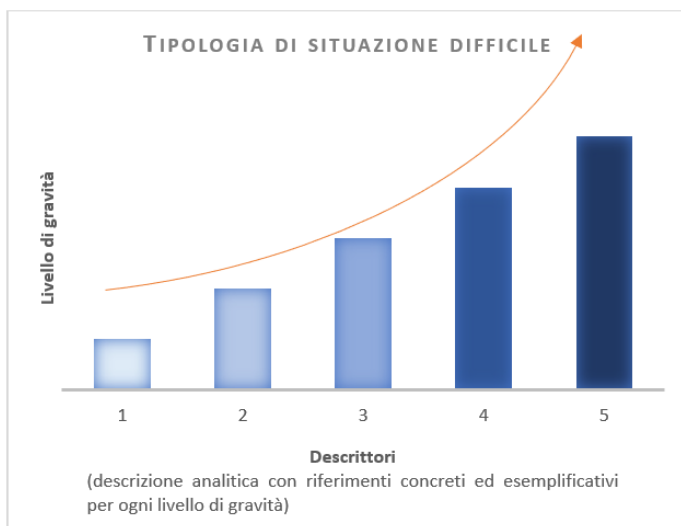


Figura 2: Rappresentazione del lavoro di descrizione delle tipologie di situazioni difficili

Di seguito presentiamo in sintesi il contenuto della scheda di autovalutazione suddiviso per tipologia di evento critico, esito dei 3 focus group iniziali.

a) Danneggiamento della struttura

In questa categoria rientra un ampio spettro di situazioni, che vanno dal danno involontario poco oneroso, dovuto per lo più a disattenzione o incuria, fino a quello intenzionale, nei casi più gravi addirittura premeditato. Azioni come la rottura della porta dell'ufficio degli educatori o del telefono della comunità sono stati definiti "simbolici" dai partecipanti ed hanno costituito un aspetto che ha animato particolarmente la discussione e, alla fine del confronto, sono stati collocati al livello 4. Invece, rientrano nei frangenti più seri i danneggiamenti di parti comuni che incidono in modo importante a livello economico e sul funzionamento del servizio o di oggetti di proprietà di altri.

b) Fuga

Il peso delle uscite non autorizzate è stato determinato sostanzialmente dalla loro durata, dalla motivazione e dalla frequenza con cui questo evento si verifica: in altre parole, ad un estremo troviamo la circostanza

in cui un minore si allontana per non più di un'ora al fine di incontrare figure affettivamente significative, dall'altro l'allontanamento è reiterato e soprattutto agito con lo scopo di commettere altri reati.

c) Assunzione di sostanze

L'uso saltuario di cannabinoidi e/o alcool "a scopo di sperimentazione evolutiva" senza compromissione del funzionamento sociale costituisce il gradiente più lieve di questa categoria di eventi critici, mentre la situazione più grave si ha quando il minore utilizza ripetutamente sostanze che portano facilmente ad una dipendenza o questa è già in atto, o, ancora, se il ragazzo spaccia all'interno della struttura. Gli stadi intermedi sono definiti in base alle difficoltà di gestione e dal grado di compromissione del progetto educativo delle Regole e del PEI.

d) Furto

Le azioni più preoccupanti di questa circostanza sono state identificate nel compiere abitualmente e frequentemente furti di valori nella struttura, a scuola, sul territorio, come anche sottrarre le chiavi per introdursi nelle stanze degli educatori allo scopo di rubare preziosi o farmaci con finalità di spaccio e/o consumo personale. Invece, al polo opposto troviamo il fatto che un ragazzo compia occasionalmente piccole ruberie ai coetanei in comunità che non provocano conflittualità all'interno del gruppo perché il maltolto viene restituito.

e) Aggressione di un pari

In una situazione di convivenza tra pari adolescenti, l'aggressione verbale uno o più ospiti della comunità in modo occasionale e circoscritto prendendo in giro o facendo ironia pesante relativamente a differenze è stata individuata come indicatore del livello più gestibile delle situazioni che si possono elencare in questa categoria di eventi critici. Il grado più problematico è stato descritto attraverso tre punti principali: aggressioni verbali che possono condurre l'altro ad agiti autolesivi (istigazione al suicidio, aspetti sadici), atti violenti sistematici con esposizione dell'altro ad un rischio molto alto ed evidente mancanza di capacità/volontà di rielaborazione.

f) Aggressione di un educatore

La tutela degli operatori nell'esercizio delle loro funzioni educative è

stato il tema su cui i partecipanti hanno più dibattuto: alla fine del confronto, hanno determinato che esternazioni di irriverenza, contrasto verbale, maldicenza, financo comportamenti passivo-aggressivi possono essere ritenuti circostanze che destano poca preoccupazione. Annunciano, invece, più pericolo il rifiuto di regole o indicazioni espresse dall'educatore, l'atteggiamento sfidante e le velate minacce in momenti di scontro. Nelle situazioni più serie, si è riscontrato l'utilizzo di modalità di interazione verbale volte a creare un sistema "antinormativo", cioè mirate a sovvertire le regole interne, mettere in essere forme delinquenziali o di prevaricazione fisica in cui il minore diviene intenzionale autore di agiti violenti nei confronti di un membro dell'équipe.

7. Conclusioni

Sebbene il processo di ricerca sia tuttora in corso e sia pertanto prematuro avanzare conclusioni definitive, alcune considerazioni ci paiono opportune: il particolare interesse e coinvolgimento "solidale" dimostrato dai partecipanti è, a nostro avviso, indizio della necessità di simili spazi di ricerca nei quali i professionisti dell'educativo hanno modo di inquadrare il rincorrersi delle contingenze quotidiane in un luogo riflessivo e in chiave euristica. L'opportunità di ragionare intorno alle situazioni difficili sta consentendo una migliore comprensione del contesto professionale facendo luce su scopi, assunti, processi e priorità del lavoro educativo residenziale, ovvero sugli impliciti ed espliciti dell'impianto pedagogico. Tale "riflessività situata" non è fine a se stessa, ma nella tensione propositiva volta ad individuare possibilità e strategie finalizzate ad una nostra capacità di presa in carico e di gestione anche delle situazioni più complesse, ci pare sveli quel carattere di generatività di cui molto la ricerca educativa ha bisogno per potersi definire – oltre che rigorosa – "utile".

Riferimenti bibliografici

- Agostinetto L. (2013). *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Barth R.P. (2005). Residential care: From here to eternity. *International Journal of Social Welfare*, 14, 158-162.

- Bloor M. (2002). *I focus group nella ricerca sociale*. Trento: Erickson.
- Canali C., Vecchiato T., Whittaker J.K. (eds.) (2008). *Conoscere i bisogni e valutare l'efficacia degli interventi per bambini, ragazzi e famiglie in difficoltà*. Rovigo: Fondazione Emanuela Zancan onlus, Alberto Brigo.
- Cardinali C., Luzi M. (2016). *Devianza Minorile: Interpretare l'adolescenza nella società contemporanea*. Roma: Nuova Cultura.
- Carrà E. (2014). Residential care: An effective response to out-of-home children and young people? *Child & Family Social Work*, 19, 253-262.
- Chirico I., Festini M., Galassi R., Gargiuolo M., Vineis S. (2011). «Era come essere a casa». Un posto strano chiamato comunità, crocevia tra umanità e lavoro sociale professionale. In R. Maurizio, V. Piacenza (ed.), *Stanze di vita* (pp. 21-58). Milano: Guerini e Associati.
- Choen L. Manion L., Morrison K. (2018). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Dalle Fratte G. (ed.) (1986). *Teoria e modello in pedagogia*. Roma: Armando.
- Dalle Fratte G. (ed.) (1995). *L'agire educativo. Ragioni, contesti, teorie*. Roma: Armando.
- Dalle Fratte G. (2004). *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione. Per una riscoperta dell'agire educativo*. Roma: Armando.
- Davidson J.C. (2010). Residential Care for Children and Young people: Priority areas for change. *Child Abuse Review*, 19, 405-422.
- Debè A. (2019). L'accoglienza dei minori fuori famiglia: alle origini della comunità educativa. In M. Gecchele, P. Dal Toso (eds.). *Educare alle diversità. Una prospettiva storica* (pp. 181-202). Pisa: ETS.
- Del Valle J.F., Bravo A. (2013). Current trends, figures and challenges in out of home children care: An international comparative analysis. *Psychosocial Intervention*, 22, 251-257.
- Furedi F. (2003). *Therapy Culture. Cultivating Vulnerability in an Uncertain Age*. London, UK: Routledge.
- Giannone F., Ferraro A.M., Pruiti Ciarello F. (2012). La presa in carico residenziale: percorsi di ricerca nelle comunità per minori. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 1, 97-122.
- Leloux-Opmeer H., Kuiper C., Swaab H., Scholte E. (2016). Characteristic of children in foster care, family-style group care, and residential care: a scoping review. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 2357-2371.
- Lewin K. (1944), The solution in the chronic conflict in industry. *Proceedings of 2 Brief Psychotherapy Council, Institute for Psychoanalysis*.
- Pandolfi L. (2019). Percorsi di valutazione ed innovazione nelle comunità per minori: esiti e sviluppi di una ricerca empirica. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, 61-76.
- Milani L. (1967). *Lettera ad una professoressa*. Firenze: Libera Editrice Fiorentina.

- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (ed.) (2013). *Azioni efficaci per casi difficili. Il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*. Milano: Bruno Mondadori.
- Muschitiello A. (2019). Il ruolo dell'educatore professionale socio-pedagogico nelle comunità residenziali per minori. Quali gli orientamenti metodologici? *Pedagogia Oggi*, 1, 557-568.
- Palareti L. (2003). Valutare le comunità per minori. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 3, 351-383.
- Palareti L., Berti C., Bastianoni P. (2006). Valutare le comunità residenziali per minori: la costruzione di un modello ecologico. *Psicologia della Salute*, 1, 123-135.
- Sabatello U., Thomas F., Verrastro G. (2019). Disagio, devianza e marginalità: un circolo inevitabile?. *Minorigiustizia* 2, 15-34.
- Scaglioso C. (1995). Azione educativa e pedagogia come scienza pratica. In Dalle Fratte G. (ed.), *L'agire educativo. Ragioni contesti e teorie* (pp. 207-217). Roma: Armando.
- Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.