

Il lavoro educativo residenziale con gli adolescenti

di Luca Agostinetti

Abstract

Il contributo analizza le specificità del lavoro educativo di carattere residenziale con gli adolescenti. A partire dal caso di un servizio, vengono considerate le necessità che portano alla soluzione residenziale e come tali necessità si innestino in una delicata fase di crescita per la persona: l'adolescenza. In relazione a ciò, vengono quindi discussi gli aspetti focali che devono caratterizzare la qualità del servizio, vale a dire la chiarezza del progetto pedagogico e la congruenza di quello educativo, la speciale continuità della relazione educativa nel tempo della quotidianità e due strumenti rappresentati dalla metodologia progettuale e dall'equipe educativa.

Parole chiave
**educazione residenziale, adolescenza, progetto pedagogico,
metodologia progettuale, equipe**

The contribution analyses the peculiarities of the residential educational work with teenagers. Starting from a service case study, the needs leading to the residential solution are considered examining how they enter a delicate phase of growth for the person: the adolescence. In this regard, the focal aspects that must characterize the quality of the service are then discussed, namely the clarity of the pedagogical project and the congruence of the educational one, the special continuity of the educational relationship within everyday life, and two instruments represented by the design methodology, and by the educational equipe.

Key words
**Residential education, adolescence, pedagogical project,
design methodology, equipe**

*La speranza è il tempo.
Se il tempo ha una buona qualità,
può contenere speranza.*
[Canevaro 2010]

1. Adolescenti “senza”

Il lavoro educativo di carattere residenziale segna un tempo pieno di presa in carico del minore. Ricorrendo ad esso, si assume che il minore abbia bisogno di un accompagnamento “prevalente”, poiché altri contesti più naturali evidentemente non ne sono in grado. È chiaro che ci si riferisce in primo luogo alla famiglia, luogo elettivo di presenza (e quindi anche di residenzialità) per i figli. L'allontanamento (che, come diremo in breve, può essere di varie specie e dovuto a diverse motivazioni) marca una particolare tappa di sviluppo che proprio in adolescenza vede nella famiglia un importante contrappunto.

Prima di entrare nelle peculiarità pedagogiche ed operative dell'educativa residenziale, è su questa premessa che vorremmo brevemente soffermarci. Consideriamo l'adolescenza in quanto tale: è una fase evolutiva caratterizzata da profondi *cambiamenti* e da un movimento di *transizione*. Cambia la percezione del sé, il proprio corpo, cambiano i rapporti e le aspettative sociali, la relazione con l'altro sesso e con il proprio contesto di riferimento (Palmonari, 2001). Tali cambiamenti non sono indolori e spesso si accompagnano a tensioni e conflitti; essi segnano essenzialmente una faticosa transizione: dalla pre-adultità all'adulità. L'adolescenza porta quindi con sé la difficoltà “acrobatica” (Milan, 2010, p. 64) di un passaggio: quello dall'infanzia all'adulità, il distacco dalla prima per l'approdo alla seconda. Ebbene, per poter esercitare la leva di questo difficile e essenziale distacco, è necessario un “punto fermo”, solido e sicuro. Comunemente in adolescenza la famiglia svolge (anche) questa fondamentale funzione: la conflittualità intrafamigliare, le incomprensioni e contrapposizioni proprie di questo periodo sono da leggersi come effetto intrinseco alla transizione evolutiva in atto (Aceti, 2010). Non che tale conflittualità sia sempre facilmente gestibile, né che si esprima in termini necessariamente funzionali alla causa. Ma come considerarne “l'assenza”?

Gli adolescenti accolti in realtà residenziali sono di fatto privati di questo primario contrappunto e c'è da aggiungere che quasi sempre (fanno eccezione alcune situazioni come il caso dei minori stranieri non accompagnati) proprio la famiglia è parte principale di quel quadro di disagio che ha determinato la soluzione (coatta o meno) della comunità, ben sapendo come proprio la problematicità familiare rappresenti anche il più importante fattore di sviluppo del disagio e della devianza giovanile (Melossi, De Giorgi, Massa, 2008; Baiocco *et alii* 2008; Mariani, Schiralli, 2011).

È una sorta dunque di doppia assenza quella che si trovano ad esperire i minori accolti in comunità, che non assumiamo qui in termini simbolici, né esistenziali, ma in tutta la loro concretezza educativa: la “comunità” (l’organizzazione, il gruppo appartamento, gli educatori di riferimento) è il contesto concreto e quotidiano chiamato a porre in essere la relazione educativa e quello nel quale l’adolescente trova il proprio necessario contrappunto relazionale. A questa relazione, da un lato, è necessario affidarsi (per rispondere ai bisogni di protezione, conforto, sicurezza, propri del versante infantile) e, dall’altro, staccarsi (per rispondere ai bisogni di ridefinizione identitaria, di nuova appartenenza e di autonomia, propri dell’approdo adulto).

2. Dalle necessità, le possibilità

I minori ospiti delle realtà educative residenziali giungono da situazioni, sebbene diverse, sempre multiproblematiche. Su questo trasversale piano di complessità e fatica, è necessario però distinguere. Prendiamo il caso della realtà nella quale operiamo, l’associazione “SI minore onlus” di Trento. Il lavoro educativo residenziale di tale associazione riguarda una fascia piuttosto caratteristica dei giovani bisognosi di questo genere di accompagnamento. Le situazioni che giungono dal territorio per il tramite dei Servizi Sociali sono quasi sempre implicate a dinamiche familiari molto compromesse, nelle quali è possibile riscontrare una incapacità/impossibilità genitoriale legata all’assenza, al disagio, alla dipendenza o a qualche genere di violenza. Sono famiglie fragili, italiane o meno, segnate da fratture delle quali il giovane porta i segni e i pesi: l’ambivalenza del legame (tra rifiuto e idealizzazione) connota buona parte del lavoro educativo da farsi e che il ragazzo, o la ragazza, dovrà fare su di sé. Dal punto di vista operativo, molto cambia a seconda della residua capacità genitoriale, del mandato al servizio educativo di poter o di non dover lavorare con la famiglia, e del fatto che esista o meno un decreto del Tribunale dei Minori di allontanamento e di affidamento al Servizio Sociale. Una casistica particolare è determinata da quei ragazzi che giungono all’educativa residenziale in seguito a condanne per azioni da essi compiute (furti, spaccio e danneggiamenti, per lo più, ma anche violenze verso persone e abusi di carattere sessuale); in questi casi la permanenza viene comminata come misura alternativa alla detenzione oppure come istanza di messa alla prova. In entrambe queste circostanze, comunque, sono l’ordinanza del giudice e la guida del Servizio Sociale competente a porre paletti non derogabili all’interno dei quali tracciare il percorso educativo.

Vi è, infine, la situazione dei minori stranieri non accompagnati (MSNA, come appare nella legislazione e nel linguaggio tecnico degli ‘addetti ai lavori’) ossia di quei ragazzi stranieri che arrivano in Italia soli,

senza adulti di riferimento (Bichi, 2008; Ricucci, 2010); alle spalle hanno l'intenzionalità della partenza e quella di ritrovarsi proprio nella condizione giuridica di poter essere presi in carico dai servizi. Ma di quale genere di volontà possiamo realmente parlare? Sappiamo che spesso su questi ragazzi pesa una difficile scelta familiare, quando non comunitaria, faticosamente finanziata e carica di gravose aspettative. Così questi ragazzi, precocemente responsabilizzati, giungono a *dover* cogliere l'opportunità della comunità senza averne realmente gli elementi per farlo: alle spalle le difficoltà e le speranze della famiglia, attorno un'accoglienza educativa premurosa e un contesto sociale non sempre così accogliente, davanti il termine dei propri diciotto anni, con le sue promesse di indipendenza e le sue difficoltà (come è normale per ogni adolescente), con i suoi requisiti per i rinnovi e il mantenimento del permesso del soggiorno (come è speciale solo per questi adolescenti).

Le diverse necessità che portano i minori accolti nell'educativa residenziale dispongono buona parte dei vincoli sul progetto, informano sulle loro difficoltà e resistenze, ma indirizzano anche l'individuazione delle potenzialità sopite e, quindi, delle opportunità del percorso educativo. L'assenza alla quale si faceva inizialmente riferimento riempie di presenza il tempo educativo, conferendo ad esso possibilità e responsabilità.

Come è noto, in termini di servizio le risposte residenziali possono essere diverse: si va dalle famiglie affidatarie alle comunità di accoglienza, dai gruppi famiglia ai gruppi appartamento. Al di là delle comprensibili differenze e delle diverse ispirazioni pedagogiche, ogni modello ha l'onere di giustificarsi come efficace occasione educativa, esplicitando il proprio precipuo profilo pedagogico, significando l'ambito della relazione educativa e ancorando il proprio progetto educativo a strumenti professionali e a qualità organizzativa. Proveremo ora a segnare e riflettere brevemente sugli elementi appena indicati, prendendo a termine il caso dell'associazione "SI minore onlus" di Trento.

3. Il senso dell'agire educativo: il progetto pedagogico

L'agire educativo è tale se teleologicamente intenzionato. Come spiega semplicemente Bertolini, "si educa perché non ci si accontenta dello stato presente (...), ma si tende a superare tale stato per realizzare un livello di vita superiore" (1996, p. 14). La pedagogia può essere allora intesa come scienza della "metabletica" (Demetrio, 1996), poiché ha in sé questa tensione propositiva volta al cambiamento, alla crescita, al miglioramento personale e sociale (Bertolini, 2003). Ciò implica che ogni impresa educativa si interroghi sul valore della propria proposta, ossia sul fine del proprio operato. All'educare è sempre necessariamente premesso un "assunto assiomatico" (Dalle Fratte, 1986b, p. 23), la cui esplicitazione

in un sistema di riferimento organico prende il nome di progetto pedagogico.

Il progetto pedagogico è quindi lo sfondo costitutivo e connotativo dell'organizzazione educativa. Considerando le ispirazioni, gli ambiti e i riferimenti alle finalità è possibile cogliere le diversità di impianto di ogni organizzazione. Il fatto che troppo spesso nelle realtà educative 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.

Tutto ciò è ancor meno tollerabile in una realtà educativa residenziale, nella quale, più che in altri tipi servizi educativi, il progetto pedagogico deve costituirsi di un sistema di finalità in grado di coprire un'ampia gamma d'ambiti. Nel caso di "SI minore" ne sono individuabili cinque:

1. ambito *cognitivo*, che riguarda tutti i processi di apprendimento e le modalità con cui vengono favoriti, gli strumenti di progressiva conquista di un pensiero solido e libero, critico e costruttivo;
2. ambito *sociale*, che riguarda la capacità del giovane di aprirsi al mondo, di integrarsi nei diversi contesti sociali, di esprimere in essi affidabilità e autorevolezza. Comprende la capacità di aderire ad un gruppo e alle sue regole, di gestire interazioni allargate con equilibrio, di assumere ruoli e responsabilità corrispondenti alla propria maturazione. È chiaro che nel caso dei ragazzi e ragazze stranieri (MSNA e non) l'integrazione si assume anche secondo uno speciale portato interculturale (Agostinetto, 2008);
3. ambito *affettivo-relazionale*, è l'ambito relativo ai legami interpersonali, quello delle emozioni e dei sentimenti, della capacità di esprimerli, di gestirli e di viverli. Riguarda anche la relazione educativa, e comprende la capacità di creare legami affettivi, di creare, conservare e sviluppare amicizie, di riconoscere il valore profondo dell'alterità;
4. ambito *etico-morale*, riguardante gli aspetti costitutivi di un'etica individuale (orientata alla propria maturazione di persona in un quadro di doveri e di scelte) e di un'etica sociale progressivamente orientata ai sempre più estesi contesti relazionali e comunitari, che la persona vive;
5. ambito *operativo*, pertinente alla capacità di cura e di espressione della persona nella pratica quotidiana secondo livelli crescenti di autonomia. Riguarda i contesti più ordinari e quotidiani, nei quali la persona è chiamata a misurarsi con compiti via via più complessi. Comprende la capacità di organizzare il proprio tempo, di acquisire autonomia nei propri impegni. Ha a che fare con conoscenze, abilità e competenze relative ad una progressiva autonomia di vita, sociale e lavorativa (non

va dimenticato che spesso questi ragazzi, usciti dal percorso educativo, possono non avere a disposizione altri supporti e devono essere in grado di badare a se stessi, di trovare e mantenere un lavoro, di acquisire un'autonomia alloggiativa e di gestire una quotidianità adulta).

4. L'essere nell'agire educativo: la relazione educativa

Il progetto pedagogico, ideato e condotto secondo la specifica razionalità pedagogica, assume forma nella sostanza di una speciale relazione umana, quella educativa. Si tratta di un completamento reciproco, segnato da una vicendevole necessità: non vi è progetto pedagogico attuizzabile al di fuori di una relazione educativa, così come quest'ultima non può darsi se non secondo una razionalità progettuale propriamente pedagogica.

Non è certo questa la sede per illustrare i crismi della relazione educativa, e necessariamente rimandiamo alla ricca bibliografia esistente (Pel-lerery, 1998; Clarizia, 2000; Toffano, 2007; AA.VV., 2008; Avanzini, 2008; Costabile, 2008; Giancalone, Mancuso, 2011). Basti, in termini di cenno, ricordare quanto efficacemente sintetizza Macchietti, quando afferma che

la natura della relazione educativa è processuale e la sua qualificazione è legata alla *coscienza pedagogica*, alla *continuità* (che la differenzia dalla attività interattiva e da quella transattiva), all'*intenzionalità*, alla *capacità* (cui deve corrispondere la disponibilità!) di *osservazione e di ascolto*, di conoscenza dell'educando, alla situazione in cui si educa e agli elementi che influenzano il processo educativo, alla *volontà* degli educatori di andare "presso", "vicino", con differenziata adeguatezza ad ogni bambino, di accettazione empatica, di premura personalizzata (Macchietti, 2009, p. 55).

Qui vogliamo solo sottolineare un paio di caratteri particolarmente sensibili della relazione educativa in contesto residenziale.

Un evidente elemento circostanziale dal quale è opportuno partire consiste nella speciale *continuità* propria di una relazione educativa a carattere residenziale. Essa è segnata da un tempo lungo e diffuso su una quotidianità di rapporto. Il carattere inevitabilmente (ma anche opportunamente) domestico che viene ad assumere il contesto, fa sì che la relazione educativa si distenda su un progressivo spazio di confidenza e di reciproca conoscenza. Di qui la particolare delicatezza che viene ad assumere il carattere costitutivamente asimmetrico della relazione e l'importanza di trovare nell'essere della relazione e nel suo dinamico attuarsi quell'*equilibrio* essenziale tra "giusta vicinanza" e "giusto distacco". È un difficile onere, quest'ultimo, che compete all'educatore e che richiama nuovamente alla sua professionalità, per sfuggire ad una funzione educativa

tanto di tipo salvifico o comunque “idealizzata secondo tratti stereotipati che vanno dal modello amical-parentale al paradigma funzional-strumentale” (Biasin e Finotti, 2010, p. 46), quanto di carattere routinario che vede nell’altro un caso, un bisogno, un oggetto a cui interporre una malintesa prassi solutoria.

5. La quotidianità dell’agire educativo: il progetto educativo

Riguadagnando i contributi che svelano la costitutività antropologica dell’essere in relazione (da maestri quali Mounier, Ricoeur e Buber) e fatte salve tutte le proprietà precedentemente accennate che una relazione educativa deve avere, in contesto residenziale essa va qualificata, essenzialmente ed in primo luogo, come *presenza*. Il qui inteso carattere di presenza allude alla sostanzialità, all’autenticità e alla gratuità della relazione disposta dall’educatore: la relazione educativa segnala un riconoscimento incondizionato dell’altro, diviene a quest’ultimo *disponibile*, ponendosi quale presenza sicura e quotidiana, che ha un proprio valore al di là del proprio stesso essere agita. Di qui, ad esempio, il significato pedagogico della presenza dell’educatore anche in orario notturno, preferibile, a nostro avviso, ad altre soluzioni forse maggiormente funzionali sul piano organizzativo (come quella di un volontario nella fascia non diurna).

Così significato il rapporto educativo può attraversare efficacemente il tempo diffuso della quotidianità, senza che quest’ultima diventi, al contrario, un ingombro. È bene sottolineare, infatti, che la quotidianità può trasformarsi in routine, se non governata e non qualificata, facilitando i nascondimenti reciproci e lasciando così che si allarghino le distanze di comprensione tra ciò che si è e si vive e ciò che si lascia apparire. Proprio per il forte e ambivalente carico potenziale della quotidianità (tra massima opportunità e massima costrizione), l’educatore deve adoperarsi meticolosamente a curare una relazione che conduca a

ricercare presso il desiderio degli educandi, presso il loro dolore, presso i tempi e gli spazi informali del lavoro comune, presso gli oggetti incontrati quotidianamente, quelli inconsapevolmente censurati e quelli altrettanto inconsapevolmente usati, presso la struttura concreta e materiale del percorso proposto, così come viene incontrato e attraversato dai ragazzi, quella che abbiamo proprio di fronte e per questo motivo non riusciamo a vedere nella sua evidenza materiale e ancora le modalità relazionali attivate, particolarmente nei loro risvolti affettivi, le regole vigenti, quelle rispettate, quelle non rispettate e particolarmente quelle non fatte rispettare, con i relativi vissuti di ognuno (Brandiani, Zuffinetti, 2004, p. 24).

Come ammonisce Freire,

l'importante [nella quotidianità] non è la ripetizione meccanica di questo o quel gesto, ma la comprensione del valore dei sentimenti, delle emozioni, del desiderio, dell'insicurezza da superare attraverso la sicurezza, della paura che, nel venir "educata", riesca a generare il coraggio (Freire, 2004, p. 38).

Sostanziata dalla relazione educativa, la condizione residenziale della quotidianità è tessuta da una miriade di aspetti, frammenti e dimensioni. Nel gruppo appartamento si scandiscono momenti di vita collettiva (pasti, attività, pulizie...) e individuale (compiti, igiene, svaghi...), si intrecciano relazioni diverse tra alcuni ragazzi, si "portano" dall'esterno gli impegni (scuola, sport, altre attività e progettualità diurne...), le relazioni (con gli amici, la ragazza o il ragazzo...), nonché i vissuti, se non le frequentazioni, legati all'ambito familiare e sociale di riferimento. La quotidianità del gruppo residenziale è anche scandita da occasioni particolari, sebbene ricorsive, che in questo contesto diventano ordinarie, quali quelle dei colloqui con il proprio assistente sociale (o con altre figure della rete), dell'arrivo nel gruppo di nuovi ragazzi (gli "inserimenti") e dell'uscita di altri (le "dimissioni"), accadimenti non certo esenti dall'attivare importanti dinamiche sul singolo e sul gruppo (Grenci, 2006).

Questa costellazione di eventi, momenti e passaggi non è inerte, non può essere intesa quale semplice sfondo, né consente d'essere messa tra parentesi. All'opposto, essa va pienamente assunta all'interno del progetto educativo, facendo sì che, in un quadro intenzionale e coerente, i vincoli collimino con gli obiettivi educativi, le condizioni si declinino in opportunità e nuove possibilità trovino creativamente il modo d'essere generate. Si tratta in sostanza di trarre dalla quotidianità il massimo delle opportunità educative, piegandola propriamente a questo fine, consapevoli che i modi possibili della quotidianità costituiscono un'inesauribile miniera educativa: è così che l'educatore scopre che l'azione educativa non necessita di attività mirabolanti o straordinarie, ma passa attraverso "un certo modo" (pedagogico) di significare l'ordinarietà e "un certo modo" (educativo) di praticarla. Ecco allora che il momento della cena, ad esempio, può essere declinato per sviluppare l'autonomia nella preparazione dei pasti, per educare alla corretta alimentazione, per sviluppare socialità e convivialità, per apprendere usi e tradizioni di diversi paesi, per rileggere e rimettere in gioco dimensioni affettive, per prendere consapevolezza del costo dei cibi, per imparare a mettersi a disposizione degli altri, per assumersi delle responsabilità eccetera. Non vi è un "naturale" e congiunto approdo a questi obiettivi, né vi è un valore educativo intrinseco nelle attività che costellano il quotidiano: esso va intenzionalmente attivato e coerentemente perseguito nella conseguente declinazione della pratica attuativa. E per farlo compiutamente, ovvero professionalmente, non basta il buon senso, ma servono strumenti idonei.

6. Gli strumenti dell'agire educativo: *progettualità e equipe*

Giungiamo così ad indicare almeno due strumenti del lavoro educativo in contesto residenziale. Il primo è la *progettualità*, intesa propriamente come razionalità pedagogica che si declina in logica progettuale e in strumenti di progettazione.

Il modello logico al quale “SI minore” è ricorso per fondare la propria azione progettuale è quello del “Modello in Pedagogia” (Dalle Fratte, 1986a). Rimandando necessariamente alle fonti dirette l'approfondimento delle ragioni modellistiche e della logica di funzionamento del Modello in Pedagogia, va almeno fatto cenno alle sue parti essenziali:

la prima parte riguarda la codificazione dei principi assiologici a cui si ispira il progetto pedagogico. La seconda, coincidente con la parte specificatamente pedagogica del “modello”, comprende i livelli della progettazione pedagogica e della progettazione [educativa], nonché le procedure di falsificazione (Dalle Fratte, 1996, p. 134).

Per quel che qui più interessa mettere in luce, il “modello” codifica e formalizza i passaggi logici per pervenire a una progettazione oltre che pedagogica (finalistica) anche educativa (attuativa), consentendo l'assunzione dei diversi livelli condizionali ordinati secondo l'educazione della persona, ovvero secondo “il processo di attuazione massimale delle sue disposizioni”¹ (Dalle Fratte, 2011, p. 6). In questa chiave, quindi, il “modello” consente la progettazione e gestione pratica dell'azione educativa, secondo

la logica dell'*attuazione* (nella discussione della quale è interessato in maniera tipica il concetto di *obiettivo*) e la logica della *causazione* (nella discussione della quale è interessato in modo tipico il concetto di *attività*) (Galvan, 1986, pp. 65-55).

In “SI minore” tale dispositivo logico è stato poi ‘tradotto’ in una pertinente scheda di progetto socio-educativo individuale, gestita attraverso un sistema web che raccorda costantemente e in tempo reale i progetti dei ragazzi accolti in un ambiente egualmente accessibile alle equipe educative, ai coordinatori pedagogici e sociali e ad altri eventuali soggetti coinvolti nella presa in carico. Tale considerevole impiego di risorse (teoretiche, formative, informatiche, documentative e relazionali) si motiva nella convinzione che la progettualità sia il cuore del lavoro educativo residenziale e che ad essa debba corrispondere il più alto grado di impegno e qualità, quale essenziale dovere nei confronti, in primo luogo, dell'educando.

1 In corsivo nel testo.

Vi è, infine, un secondo strumento del lavoro educativo con adolescenti in contesto residenziale che vogliamo evidenziare, l'*equipe* educativa. Si è parlato in precedenza della rilevanza della relazione educativa – significativa il progetto pedagogico e reggente quello educativo – e delle specificità proprie di un contesto educativo adolescenziale. In quest'ultimo, non è sufficiente che l'educatore abbia logica e capacità progettuali, competenze relazionali e d'attuazione educativa: è altrettanto importante che questi sappia agire quest'ordine di competenze congiuntamente ad un gruppo di altri educatori, ovvero all'*equipe* educativa. Per propria natura, il servizio educativo residenziale (dovendo funzionare 24 ore su 24 per 356 giorni all'anno) non può che strutturarsi attorno ad un gruppo di educatori che operano su turni. Di tale necessità organizzativa è necessario guadagnare quanta più utilità educativa possibile. Ovviamente ciò è ben possibile, per quanto non semplice: l'*equipe* è pluralità di sguardi e talenti, diversità di sensibilità e di competenze (personali e professionali), condivisione di responsabilità, scelte e vissuti. Ma per garantire una continuità di riferimento e una coerenza educativa, l'*equipe* deve essere ben salda sugli intendimenti progettuali e sulle strategie di raggiungimento, sulla capacità di esplicitazione e condivisione dei processi relazionali ed educativi, nonché su quelli che si vengono a creare al proprio interno. Molto spesso si assiste a una eccessiva preoccupazione verso una presunta funzione omologante delle *equipe*, ma in realtà il problema non è far emergere l'individualità personale e professionale dei singoli (cosa piuttosto semplice e naturale), quanto giungere a una mediazione virtuosa delle diversità (di letture, di strategie e di percorsi) e a una azione individuale che sia approssimazione continua e coerente a quanto coralmente assunto in *equipe*.

L'*equipe*, nel contesto educativo a cui ci riferiamo, può a ragione essere intesa come lo strumento più delicato e decisivo dell'azione educativa, il tramite necessario che in sé racchiude una carica esponenziale delle variabili proprie della relazione educativa diadica. Come ogni strumento, anche quello dell'*equipe* ha effetti non di per sé, ma a seconda di come lo si usa e necessita, pertanto, d'essere appreso, praticato e curato. È fondamentale che vi sia un giusto spazio per agire e vivere l'*equipe*, ossia che vengano destinati dei tempi certi (periodici e sufficientemente distesi) dedicati al lavoro d'*equipe*, che rimanga segno del suo svolgersi (nei verbali, nelle sintesi, nei progetti) e che questo stesso lavoro sia supportato da un "al di fuori" dell'*equipe* (tipicamente, e con diverse funzioni, il coordinatore e il supervisore).

Al principio di questo scritto parlavamo di una difficile assenza scontata da questi ragazzi e ragazze lontani o allontanati dai propri contesti familiari. È verso questa realtà che l'*equipe* è chiamata ad essere (anche ed in parte) contrappunto al passaggio adolescenziale dei giovani a cui risponde, una fondamentale (per quanto temporanea e transitoria) occasione di presenza all'assenza da essi vissuta.

Riferimenti bibliografici

- Aceti E. (2010). Aspetti psicologici dell'adolescenza. In E. Aceti, G. Milan, *L'epoca delle speranze possibili* (pp. 21-52). Roma: Città Nuova.
- Agostinetto L. (2008). *L'intercultura in bilico. Scienza, incoscienza e sostenibilità dell'immigrazione*. Venezia: Marsilio.
- Avanzini A. (2008). *L'educazione attraverso lo specchio. Costruire la relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Baiocco R. et alii (2008). Attaccamento ai genitori e ai pari e disagio psicopatologico in adolescenza. Un contributo empirico. *Orientamenti Pedagogici*, 55, 3 (327), pp. 465-476.
- Bertolini P. (1996). *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*. Torino: Il Segnalibro.
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Biasin C., Finotti C. (2010). L'educatore e le immagini del suo ruolo. *Studium Educationis*, 1, pp. 35-48.
- Bichi R. (a cura di) (2008). *Separated children. I minori stranieri non accompagnati*. Milano: Franco Angeli.
- Brandani W., Zuffinetti P. (2004). *Le competenze dell'educatore professionale*. Roma: Carocci Faber.
- Buber M. (1959). *Il principio dialogico*. Milano: Edizioni di comunità.
- Canevaro A. (2010). Dare fiducia per combattere la marginalità. *Animazione Sociale*, 247, pp. 102-104.
- Clarizia L. (2000). *La relazione. Alla radice dell'educativo. All'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia.
- Costabile A. (a cura di) (2008). *La relazione educativa. Una prospettiva interdisciplinare*. Cosenza: Rubettino.
- Dalle Fratte G. (a cura di) (1986a). *Teoria e modello in pedagogia*. Roma: Armando Editore.
- Dalle Fratte G. (1986b). Pedagogia e modello. In G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia* (pp. 19-30). Roma: Armando.
- Dalle Fratte G. (1996). Tre modelli per una scuola. In S. Mantovani (a cura di), *Nostalgia del futuro. Liberare speranze per una nuova cultura dell'infanzia* (pp. 130-139). Brescia: Junior.
- Dalle Fratte G. (a cura di) (2011). *Manifesto pedagogico. Realizzazione della persona e formazione professionale*. Trento: Centro Servizi Opere Educative.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. Autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaele Cortina.
- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Galvan S. (1986). La logica della progettazione pedagogica. In G. Dalle Fratte (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia* (pp. 31-96). Roma: Armando.
- Giancalone V., Mancuso M. (2011). *La relazione educativa. Genitorialità, rischio adolescenziale e nuove dipendenze*. Roma: Giancalone Vito Giuseppe.
- Grenci M. (2006). Il gruppo minori in comunità. Una proposta metodologica fra azione e cura. *Animazione Sociale*, 205, pp. 82-91.
- Macchietti S. S. (2009). La scuola dell'infanzia oggi: "parole", risorse e impegni. *Studium Educationis*, 3, pp. 51-60.

- Mariani U., Schiralli R. (2011). *Nuovi adolescenti, nuovi disagi. Dai social network ai videogames, allo shopping compulsivo: quando l'abitudine diventa dipendenza*. Milano: Mondadori.
- Melossi D., De Giorgi A., Massa E. (2008). Minori stranieri tra conflitto normativo e devianza: la seconda generazione si confessa? *Sociologia del diritto*, 2, pp. 99-127.
- Milan G. (2001). *Disagio giovanile e strategie educative*. Roma: Città Nuova.
- Milan G. (2010). Adolescenti: quale educazione? In E. Aceti, G. Milan, *L'epoca delle speranze possibili* (pp. 53-79). Roma: Città Nuova.
- Mounier E. (1964). *Il personalismo*. Roma: AVE.
- Palmonari A. (2001). *Gli adolescenti*. Bologna: Il Mulino.
- Pellerey M. (1998). *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*. Roma: Las.
- Relazione educativa e educazione alla scelta nella società dell'incertezza* (2008). Atti del convegno di Scholé, 2007. Brescia: La Scuola.
- Ricoeur P. (1996). *La persona*. Brescia: Morcelliana.
- Ricucci R. (2010). *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*. Bologna: Il Mulino.
- Toffano M. M. (2007). *Ripensare la relazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.