

## Un educatore in “punta di piedi”: l’educativa domiciliare dentro e oltre la pandemia

Madriz Elisabetta

*La tutela dei minori utilizza modalità di cura educativa diverse: una delle più rispettose, della fragilità e della resilienza familiare, è l’educativa domiciliare. Gli interventi educativi domiciliari richiedono una professionalità volta a promuovere cambiamento, secondo criteri di rispetto, di delicata attenzione all’intimità dei nuclei e di apertura alle diverse forme di realizzazione del sistema “famiglia”. Il tempo della pandemia ha confermato alcuni elementi di fondamento educativo di questo particolare servizio e ha richiesto modalità di intervento nuove, faticose ma generative.*

*The child protection has different care methods: one of the most respectful of family fragility and resilience is the home-care intervention. This social-educational service requires professionalism aimed at promoting change with respect, delicate attention to the intimacy and openness to the different forms of being a family. The pandemic confirmed some elements of educational theories about the “home-care” and required new, tiring but generative methods of intervention.*

*Parole chiave: educativa domiciliare, famiglie fragili, educatore, pandemia, delicatezza.*

*Key-words: home-care intervention, vulnerable families, educator, pandemic, gentleness.*

### 1. Il quadro generale: la tutela dei minori nelle situazioni di vulnerabilità

“L’idea che un bambino non sia proprietà privata della famiglia, ma un soggetto titolare di diritti che la famiglia, la società civile e le diverse articolazioni dello Stato, insieme, hanno il dovere rendere esigibili è, a livello nazionale, ampiamente regolamentata dall’insieme di un sostanzioso corpus legislativo”<sup>1</sup>. Dentro questo corpus legislativo il denominatore comune è costituito da un concetto che deve il suo etimo al verbo latino *tueor* e che ha a che vedere con tutte quelle azioni

<sup>1</sup> P. Milani, S. Serbati, *Il diritto di crescere nella propria famiglia. Ancora troppe carenze ed iniquità nel sostegno alle famiglie*, in F. Santamaria (a cura di), *Stare con ragazze ragazzi in difficoltà. La via educativa nei territori*, Supplemento al n. 315/2018 di “Animazione Sociale”, pp. 67-78, qui p. 67.

di cura, di protezione, di garanzia, di custodia che si concretizzano nella “tutela”. La tutela dei minori si manifesta, a livello giuridico, nella forma di tutti gli interventi di cura e di protezione per i soggetti che non sono in grado autonomamente di esercitare i propri diritti e curare i propri interessi. Le caratteristiche fisiologiche di incapacità e vulnerabilità di coloro che, nell’ordinamento italiano, hanno meno di 18 anni vengono a manifestarsi accompagnate da particolari *bisogni di crescita*, in tutte quelle situazioni in cui si registra una difficoltà ad averne cura da parte degli adulti di riferimento. Le situazioni che mettono gli adulti, genitori in questo caso, in condizioni di *fatica* sono dettate da molteplici situazioni (economiche, relazionali, culturali, sociali in senso allargato e in senso ristretto, etc.) con il risultato di determinare una condizione che diviene oggetto di interventi specifici da parte del sistema dei servizi: parliamo, in questi casi, di “famiglie vulnerabili”.

Cosa intendiamo con questa espressione? E in che modo il concetto di vulnerabilità rappresenta quella situazione per cui risulta necessario “aprire le porte della propria casa” per fare spazio ad interventi educativi? Quando attribuiamo ad un nucleo familiare la qualità della *vulnerabilità* non dobbiamo pensare immediatamente e soltanto a situazioni di deprivazione, di mancanza, di trascuratezza. Con la lente di ingrandimento pedagogica, invece, riteniamo che essa vada “intesa come condizione che può riguardare ogni famiglia in specifiche fasi del suo ciclo di vita e che è caratterizzata dalla mancata o debole capacità nel costruire e/o mantenere l’insieme delle condizioni (interne e esterne) che consente un esercizio positivo e autonomo delle funzioni genitoriali. La vulnerabilità è pertanto una situazione socialmente determinata da cui può emergere la negligenza parentale o trascuratezza, la quale indica la carente capacità di risposta ai bisogni evolutivi dei figli da parte delle figure genitoriali”<sup>2</sup>.

La vulnerabilità va assunta nei termini non di una incapacità, ma di una *situazione possibile*, che caratterizza tutte le famiglie nel loro percorso di costituzione e di realizzazione in quanto cellula sociale: la vulnerabilità è un tratto naturale del “divenire famiglia” non una etichetta negativa permanente, e proprio per questo ha una natura *fisiologica* (non patologica) tanto da contenere in sé dei tratti fortemente

<sup>2</sup> Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Linee di indirizzo nazionali “L’intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva”, 2017, p. 7.

*generativi*. Ogni nucleo familiare affronta, con gli strumenti a sé propri, i diversi momenti del suo ciclo di vita: dalla formazione della coppia, alla nascita del primo figlio, all’adolescenza del figlio il nucleo attraversa i primi passaggi che lo mettono alla prova, che fanno sperimentare la tenuta della sua progettualità, ma anche la capacità di reggere ai cambiamenti con la dovuta flessibilità, ristrutturandosi ed adattandosi alle mutate condizioni. Nessuna famiglia, insomma, è esente da questi processi, ma certamente il loro esito è la conseguenza di molti fattori, tra i quali sicuramente anche gli antecedenti storici, personali, costitutivi di ciascun membro della famiglia. Ecco perché la vulnerabilità assume tratti generativi se riconosciuta come “il cuore dell’esperienza umana più significativa”<sup>3</sup>, nel suo inevitabile legame con la prospettiva della resilienza. In tal senso, concordiamo pienamente con Contini, secondo cui le “*famiglie resilienti*, quelle che, passando attraverso sofferenze e problemi non solo non si abbattano, ma si rafforzano, trasformando quelle esperienze negative in occasioni e strumenti di crescita, di arricchimento, di consapevolezza”<sup>4</sup>. La vulnerabilità, in tale accezione, torna ad essere il luogo autentico dell’esperienza vitale umana, non un’etichetta che segna indelebilmente la famiglia nelle sue incapacità, ma che la rappresenta nella sua essenza fondamentale: quella di essere luogo potenzialmente fecondo di generatività, di apertura, di possibilità, non esente da difficoltà, cadute, momenti di stallo.

Da questa prima condivisione del concetto di *vulnerabilità* traiamo gli elementi più importanti per anticipare ciò che discuteremo all’interno del saggio in merito alla professionalità educativa che lavora a contatto con le famiglie fragili. L’entrare *in punta di piedi* prevede non solo la “delicatezza strutturale” dell’intervento, ma il fatto che essa si fondi su due atti preliminari:

- l’*annullamento* delle etichette (noncuranza, debolezza, povertà ...) che caratterizzano le famiglie che hanno bisogno di un accompagnamento educativo;

- il *disvelamento* delle potenzialità nascoste sotto la facciata, alle volte prima evidenza, della mancanza di capacità di cura, per la cui ragione si attivano i vari passaggi dell’intervento.

<sup>3</sup> P. Milani, M. Ius, S. Serbati, *Vulnerabilità e resilienza: lessico minimo*, in “*Studium Educationis*”, anno XIV n. 3 – ottobre 2013, pp. 71-80, qui p. 72.

<sup>4</sup> M. Contini, *Famiglie in difficoltà e cura educativa. Obiettivo: empowerment*, in “*Studium Educationis*”, anno XIV n. 3 – ottobre 2013, pp. 81-86, qui p. 82.

Come sottolinea Tuggia il percorso di osservazione di un educatore domiciliare è un “percorso di apprendimento attraverso il quale, di fronte alle fatiche, agli inaridimenti, alle incompetenze e alle colpe, sino alle soglie del male, l’educatore impara a non farsi offuscare la vista dalla nebbia di ciò che non funziona o di ciò che manca. Egli invece è capace di buttarsi a capofitto nella ricerca di ciò che è positivo nelle persone, anche se nascosto, soffocato, distorto; di quel po’ di terreno fertile su cui ri-seminare una speranza di un futuro possibile”<sup>5</sup>. Ci pare particolarmente pregnante l’atto del *disvelamento*, di filosofica memoria (pensiamo qui ad Heidegger), agito nella forma di un imprescindibile percorso di progressiva ricerca della vera natura potenziale di quella famiglia e di realizzazione di condizioni contestuali che facciano emergere tali potenzialità *in nuce*, al di là e oltre delle innegabili difficoltà che la caratterizzano. Questa è la modalità dell’accompagnamento educativo domiciliare, questo ne è lo sguardo, queste ne sono le caratteristiche di base: sebbene risultino un terreno comune per qualsiasi lavoro educativo, nella situazione dei servizi domiciliari diventano elementi fondamentali e si vestono di una delicatezza di cui diremo nelle parti centrale e conclusiva del saggio.

È bene, però, prendere le mosse da una descrizione un po’ più ampia di questa tipologia di servizio, inquadrandola per quella che è la sua natura storica e giungendo alle trasformazioni in termini realizzativi che la situazione pandemica, a quasi un anno dalla sua comparsa, ha comportato.

## 2. *L’educativa domiciliare tra storia e nuove emergenze*

Nell’accezione più immediata e tradizionale di un servizio educativo si è sempre pensato ad un luogo materialmente riconoscibile e codificato in cui gli educandi entrano, portando il loro bagaglio personale, per essere accompagnati da figure professionali in un percorso di realizzazione delle proprie potenzialità, considerati i bisogni di sviluppo specifici. Ciò è vero per un nido di infanzia, per un doposcuola, per una comunità minori, per un centro diurno per persone con disabilità o per anziani, per un centro di aggregazione giovanile, per una comunità per adulti con disturbi psichiatrici. In tutti questi luoghi, codificati non solo da uno spazio fisico ma anche da precise normative

<sup>5</sup> M. Tuggia, *L’educatore come geografo dell’umano*, in “Animazione Sociale”, gennaio 2016, pp. 77- 85, qui p. 79.

di riferimento, gli educandi risiedono o partecipano a determinate attività, all’interno di esperienze e situazioni che vengono appositamente predisposte per generare i migliori esiti in termini di sviluppo e di crescita personali e comunitari.

I servizi di educativa domiciliare (diversamente denominati sul territorio nazionale ed internazionale<sup>6</sup>) rovesciano completamente questa prospettiva: escono dai luoghi costruiti ad hoc ed entrano in quanto di più intimo e personale connoti la vita delle famiglie, sia in senso materiale sia in senso simbolico, ovvero la loro casa. Sebbene vi siano molte tipologie di interventi a sostegno delle famiglie in difficoltà, diffusi specialmente all’estero, che utilizzano le forme dell’*home visiting*, di fatto nella specifica declinazione di tutela dei minori l’educativa domiciliare nasce a metà degli anni ‘80 in Italia e consiste in una serie di interventi che si svolgono, secondo una progettualità stabilita tra servizi sociali, famiglia ed educatori, nella casa e nei contesti quotidiani del minore e della sua famiglia. La quotidianità della casa e degli immediati contesti ad essa correlati (la scuola, il rione, il parco) diventano il luogo materiale e relazionale in cui l’intervento si svolge, seguendo ritmi e tempi che debbono inserirsi non in maniera artificiosa nella vita del nucleo, ma in forma naturale, sinuosa, flessibile, con l’umiltà di riconoscersi “a servizio” di quel contesto e dei suoi attori.

Ma che cos’è la casa? Cosa significa per una famiglia che sperimenta una difficoltà, aprire la propria casa ad altri (non sempre voluti e non sempre accolti), mostrarsi nelle proprie routine, nei propri limiti, nelle proprie quotidiane debolezze nella gestione dei figli?

Giorgi definisce “la casa come una sorta di luogo intermedio tra mondo interno e mondo esterno della persona”: “Essa rappresenta uno spazio di individuazione, un luogo attraverso cui la persona si definisce e si dà dei confini ... è il massimo della sicurezza spaziale, il punto da cui ogni uomo prende posizione come *essere razionale nello spazio*”<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Per una ricognizione più approfondita sulla tipologia e sulla diffusione degli interventi di tipo domiciliare, si veda: C. Janssen, *L’educatore nella casa del bambino. Il sostegno educativo a minori e famiglie in difficoltà*, Milano, Casa Editrice Ambrosiana/Zanichelli, 2002; P. Milani, *Buongiorno signora Rossi. Domiciliarità e personalizzazione degli interventi con le famiglie vulnerabili*, in “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, n. 2-2009, pp. 7-22; A. Petrella e S. Serbati, *Educativa domiciliare: quale partecipazione possibile? Operatori e genitori si confrontano con le proposte di una sperimentazione in corso*, in “Encyclopaideia”, XXI (48), 2017, pp. 46-69.

<sup>7</sup> N. Giorgi, *Il significato psicologico della casa. Implicazioni positive e negative nella separazione genitoriale*, in “MinoriGiustizia”, n. 2/2009, pp. 78-82, qui p. 78.

La pratica educativa domiciliare è proprio la costruzione di questo legame intermedio tra dentro e fuori, tra spazio interno quotidiano, abitato da fatiche e da risorse, e spazio esterno che diviene cerchio dentro il quale allargare e beneficiare delle relazioni più ampie. La casa, che è per antonomasia il luogo di cura delle relazioni, diviene il contesto in cui promuovere stili relazionali e di cura adeguati, in cui conciliare istanze di crescita dei bambini e capacità di cura dei genitori, a partire dai gesti della quotidianità.

Per tutte queste ragioni, nella prospettiva italiana, nata come dicevamo già sul finire degli anni '80, è subito parso importante che *entrare in casa* non significava solo proteggere il minore ma “centrare l'intervento sulla *protezione della famiglia* nel suo insieme, evitando di allontanare da essa il bambino e cercando il modo per aiutare i genitori a prendersi adeguatamente cura dei propri figli”<sup>8</sup>. Accanto a ciò è risultato evidente che il cuore dell'intervento non potesse essere che di natura *educativa*: ecco forse la vera distintività della tutela delle relazioni in famiglie fragili, l'idea che soltanto la dimensione relazionale educativa potesse fare la differenza, non solo in termini qualitativi ma anche nella garanzia della permanenza dei nuovi stili genitoriali acquisiti. In qualche modo, solo il senso ed il tempo della quotidianità nei gesti possono garantire la pervasività di modalità attente e responsive ai bisogni crescita dei figli.

Ci sono due momenti normativi che, tra la fine degli anni Novanta e l'inizio del Duemila, risultano determinanti per affermare la dimensione qualitativamente educativa degli interventi domiciliari:

- la legge 285/1997 (Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza), che all'art. 4 legittima tutte “le azioni di sostegno al minore ed ai componenti della famiglia al fine di realizzare un'efficace azione di prevenzione delle situazioni di crisi e di rischio psico-sociale anche mediante il potenziamento di servizi di rete per interventi domiciliari, diurni, educativi territoriali, di sostegno alla frequenza scolastica e per quelli di pronto intervento”;

- la legge 328/2000 (Valorizzazione e sostegno delle responsabilità familiari) che, esplicitamente all'art. 22, afferma che sono erogabili sotto forma di beni e servizi “gli interventi di sostegno per i minori in situazione di disagio tramite il sostegno al nucleo familiare di origi-

<sup>8</sup> P. Milani, *Buongiorno signora Rossi. Domiciliarità e personalizzazione degli interventi con le famiglie vulnerabili*, cit., p. 8.

ne”, in quanto interventi che costituiscono il livello essenziale delle prestazioni sociali.

Questo passaggio importante, dall’azione centrata sul minore all’intervento centrato sulla famiglia, o meglio, ad un intervento che assume la famiglia nella sua interezza (quindi non solo genitori, ma spesso l’intero nucleo che ha rapporti con i minori coinvolti) come protagonista del progetto educativo, tiene in considerazione i tre aspetti di fondamento di qualsiasi intervento domiciliare che Milani così sintetizza:

1) “... i genitori sono le persone più significative nella vita del bambino e ... è nella casa, dunque, nel suo mondo, che è più pertinente raggiungerli;

2) ... essere *buoni genitori* non è né naturale né facile. I genitori possono apprendere se si dà loro sostegno, conoscenza e se si permette loro di attingere dall’esperienza di altri;

3) ... affinché i genitori possano rispondere in modo efficace e positivo ai bisogni dei loro bambini, è necessario che i loro bisogni di persone adulte e di genitori siano soddisfatti grazie all’intervento dei professionisti”<sup>9</sup>.

I tre aspetti sono stati oggetto di profondo ripensamento, non nei termini della loro validità ma in quelli della loro attuabilità, durante la recente pandemia e i suoi esiti non hanno lasciato indenne l’educativa domiciliare, costringendola a trovare forme altre per entrare nelle case, nelle vite, nelle fatiche, nelle risorse delle famiglie. Il Covid-19 ha in qualche modo trasformato l’educativa domiciliare: se saldi sono rimasti i presupposti di tipo pedagogico, le modalità attraverso cui *entrare* nelle vite delle famiglie per accompagnarle a sviluppare o potenziare risorse e competenze hanno dovuto *trans-formarsi*, quindi *formarsi attraverso* la sperimentazione in prima persona, da parte degli educatori, della stessa condizione di *fragilità* vissuta dai propri educandi e dalle famiglie stesse.

### 3. La pandemia e l’educativa domiciliare: appesi a un “filo”

“Ci siamo ritrovati appesi ad un filo, nel senso stretto del termine: il filo di una connessione lenta o veloce, il filo di una telefonata o di una video-chiamata, il filo di un messaggio sullo smartphone o di una mail sgrammaticata e sofferente. Sì, appesi ad un filo: noi, le famiglie,

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 11.

*i bambini, le istituzioni*” (intervista 1)<sup>10</sup>: così racconta un educatore domiciliare.

La pandemia ha reso tutti consapevoli della comune vulnerabilità di ciascun essere umano: perché dentro la pandemia nessuno di noi è stato esentato dal provare l’intera gamma delle sensazioni di paura, incertezza, solitudine. Questa condizione ha accentuato il bisogno di relazione e, come ha sottolineato Milani, di una particolare forma di relazione: non quella che fa sperimentare il distacco, la differenza, l’asimmetria tra chi riceve l’aiuto e chi lo dà, ma, all’opposto, “quella in cui riconosciamo nell’altro noi stessi, una comune umanità”<sup>11</sup>. Il filo di cui parla l’educatore è quello a cui è stata quotidianamente appesa la speranza di trovare ristoro nell’incontro con l’altro, sia da parte dei bambini e dei ragazzi sia, alle volte, da parte delle loro famiglie: ristoro dalla paura di quello che poteva succedere davanti all’ignoto dandosi nella forma di un virus tanto subdolo quanto pericoloso, inizialmente presentatosi con la carta di identità della solita influenza stagionale, per poi scoprire, nel giro di pochi mesi, che avrebbe praticamente cancellato generazioni di nonni e bisnonni che erano sopravvissuti alla guerra. E quel filo è diventato, nella comune percezione della fragilità, l’unico strumento a cui affidare il senso della prossimità e della fiducia, a volte così faticosamente conquistate con un tempo lungo di avvicinamento alle storie di vita, entrando nelle case. Ma quando *in quelle case* tutti si sono dovuti chiudere, senza poter più aprire la porta a nessuno? Quando il fatto stesso di *avere una casa* si è posto come linea di discriminazione tra chi può contrastare la pandemia e chi non può farlo, come si è potuto garantire la presenza educativa quotidiana *da lontano*? Ma poi, come si fa ad educare *da lontano*? Come si fa ad ascoltare, a prendersi cura, a rassicurare, a far sognare un futuro diverso, a farlo immaginare e poi scrivere, *da lontano*?

<sup>10</sup> All’interno di un percorso di ricerca-azione attraverso la supervisione pedagogica, sono stati indagati pensieri e sensazioni degli educatori impiegati in un SSED (Servizio di Sostegno Socio-Educativo Domiciliare) di una città del Nord-Est, durante la pandemia. Sono stati intervistati 10 educatori, 3 maschi e 7 femmine, di età compresa tra 24 e 56 anni, che lavorano nel servizio da un periodo compreso tra 10 mesi e 9 anni. Le testimonianze dirette di 5 di loro, acquisite attraverso interviste svolte da parte della scrivente, dagli educatori e dalle educatrici sono di volta in volta riportate tra virgolette in corsivo all’interno del testo, scelte fra tutte perché in quale modo robuste testimonianze esperienziali delle argomentazioni teoriche riportate nel contributo.

<sup>11</sup> P. Milani, *Bambini e famiglie vulnerabili*, in “Animazione Sociale”, n. 334/2020, pp. 31-39, qui p. 32.



Abbiamo presto imparato che il concetto “da lontano” può trasformarsi in quello “a distanza”: e da quel momento in poi la distanza non è più stata la *misura della mancanza* ma la *condizione della presenza*.

La casa come luogo di cura intima e di appartenenza sicura è un’immagine che accompagna la nostra cultura, non soltanto educativa, ma anche politico-sociale e la qualifica. Questa immagine è stata messa a dura prova durante il tempo della pandemia, quando, con l’entrata in vigore del DPCM 9 marzo 2020, il lockdown sul territorio nazionale ha *decretato* (è proprio il caso di dirlo) una diversa interpretazione dell’immagine di “casa”, non sempre luogo sicuro, non solo contesto di “bene”. Non possiamo non pensare qui, come sottolinea Rizzo, alla “situazione di quei quartieri in cui spesso le case – raccontate in questo tempo come i luoghi sicuri in cui rifugiarsi – si sono dimostrate tutt’altro, inospitali, quando non addirittura pericolose: degli alveari di edilizia popolare trascurata; delle stanze sovraffollate, occupate, di fortuna, quando non del tutto assenti; “abitazioni (spesso) di pochi metri quadrati, in cui la clausura diventa una pratica molto scomoda e faticosa”<sup>12</sup>, a volte non solo per il poco spazio a disposizione, ma anche per le biografie complesse che queste ospitano e che necessitano del territorio, con i suoi servizi e le relazioni che può offrire, per sopravvivere”<sup>13</sup>.

Ebbene, nella maggior parte dei casi, questi sono i quartieri in cui si svolgono i progetti di educativa domiciliare, questi sono gli alveari dell’edilizia trascurata che divengono i luoghi del risanamento sociale e relazionale, queste sono le abitazioni di quelle biografie complesse che hanno necessitato, anche e soprattutto durante la pandemia, di relazioni “appese a un filo” in quanto unico strumento, a volte, di un aggancio “buono” con ciò che ancora di progettuale ci può essere in quelle biografie. Ancora Milani, con le sue riflessioni, a darci evidenza della prima importante lezione imparata dalle famiglie vulnerabili nel tempo del Covid-19: “le famiglie hanno bisogno di qualità della relazione, che possiamo ritrovare in quest’ora, in cui il fare è stato

<sup>12</sup> A. Tolomelli, *Paulo Freire: “Nessuno libera nessuno, nessuno si libera da solo: ci si libera insieme”*, in <http://www.minimaetmoralia.it/wp/paulo-freire-nessuno-libera-nessuno-nessuno-si-libera-solo-ci-si-libera-in-sieme/>, consultato in data 07/07/2020.

<sup>13</sup> M. Rizzo, *Covid -19 e nuove povertà. Esiti informalmente educativi della pandemia*, in “Annali online della Didattica e della Formazione Docente”, Vol. 12, n. 20/2020, pp. 301-313, qui p. 306.

spazzato via, scarnificato, dal virus. E la presenza può darsi anche a distanza. Perché la *distanza fisica non è distanza sociale*”<sup>14</sup>.

*“La tecnologia ci ha permesso di restare in contatto, ma inizialmente non è stato facile per nessuno. Qualcuno aveva difficoltà a esporsi, per vergogna, a mostrarsi davanti ad una telecamera, qualcuno voleva preservare l’intimità della propria casa durante la chiusura; qualcuno non era capace di usare la tecnologia, o non ne era dotato. Le conversazioni hanno preso una nuova forma; hanno dato modo di entrare a contatto con la dimensione domestica autentica e con l’interiorità dei ragazzi e delle loro famiglie, soprattutto quelle più vulnerabili, che in alcuni casi si sono aperte e raccontate come mai avevano fatto prima d’ora”*(intervista 2).

La distanza diviene in questo scenario, non ancora calato sulla situazione della pandemia, la *condizione della presenza*, l’unica condizione possibile per “esserci”: e quei devices e le loro applicazioni che negli ultimi anni abbiamo demonizzato come responsabili della progressiva scomparsa delle relazioni autentiche, a favore di quelle *virtuali*, sono diventati gli unici mediatori in grado di sostenere la complessità della situazione e di rendere possibile l’incontro. Nemmeno 10 anni fa, Bonino ci metteva in guardia dal rischio di ridurre le relazioni alle possibilità del *virtuale*: “Il tema dell’interazione virtuale, anziché reale, sta diventando molto rilevante con internet e con i cosiddetti social network. C’è infatti il rischio che le persone vivano senza sperimentare sufficienti situazioni di confronto reale con gli altri”<sup>15</sup>, proprio perché “le competenze e i gesti che sostengono la socialità positiva, pur essendo delle possibilità del nostro bagaglio biologico, si costituiscono solo nell’incontro faccia a faccia con le persone”<sup>16</sup>. Ma nel momento in cui l’incontro faccia a faccia è stato negato, ecco che necessariamente si è dovuti passare attraverso quegli strumenti e quella tecnologia mai abbastanza conosciuti, sperimentando per certi aspetti una sorta di incompetenza tecnica e la necessità di acquisire in tempi brevissimi un’alfabetizzazione tecnologica. Il vocabolario della quotidianità si è arricchito di termini mai tanto usati prima: connessione, videochiamata, chat, applicazioni. Attraverso questo lessico della precarietà virtuale gli educatori hanno costruito, mantenuto, rafforzato, perso momentaneamente, riallacciato, consolidato quei rapporti di fi-

<sup>14</sup> P. Milani, *Bambini e famiglie vulnerabili*, cit., p. 32.

<sup>15</sup> S. Bonino, *Altruisti per natura: alle radici della socialità positiva*, Roma-Bari, Laterza, 2012, p. 118.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

ducia e di vicinanza di cui l’educativa domiciliare si sostanzia. Perché se prima, con fatica, le famiglie avevano iniziato a fidarsi e ad aprire la porta di casa, ora quel *filo* di cui abbiamo detto più sopra è diventato una porta invisibile, da aprire il più possibile, da lasciare aperta anche quando *non è ora di...*, anche quando *non è l’orario dell’incontro prestabilito*.

Ed è in questi incontri mai sperimentati prima che la comune matrice di umana fragilità non ha tardato ad evidenziarsi, lasciando a volte libera di esprimersi, con la voce degli educatori, la sincerità, oltre ad ogni pretesa di professionalità: “*Mi sentivo distante da quelle famiglie senza sapere se quelle parole, in quei giorni, perlopiù di conforto, sarebbero bastate*” (intervista 3). Le voci si moltiplicano e, nei momenti di supervisione pedagogica anche essi svolti attraverso gli incontri su piattaforma e a distanza, escono con una *buona irruenza*, quasi un’incontenibile energia positiva, maturata non solo a causa dalle condizioni di difficoltà e di privazione relazionale, ma soprattutto per la *ri-acquisita* consapevolezza dell’importanza del proprio impegno e della propria postura educativa esercitata *al fianco* delle famiglie. Aggiunge un altro educatore: “*Abbiamo cercato di trasmettere alle famiglie, ai bambini, ai ragazzi, il nostro sorriso, il nostro volerci ‘essere’ per loro e con loro, con i nostri occhi, con le nostre parole, desiderosi di dimostrare fiducia, sicurezza ... perché tutto andrà bene*” (intervista 4). Mentre le immagini dei telegiornali si popolavano di arcobaleni, lo schermo di un pc o di un tablet, i messaggi in chat, gli sms, le videochiamate, le chiamate audio sono diventati i nuovi spazi da *abitare educativamente*: la condizione della domiciliarità *ha trovato casa sui devices* e quella condivisione concreta dei gesti semplici e modesti della cura quotidiana dei bambini e delle relazioni con i loro genitori si è trasformata in immagini, parole, foto, suoni, canzoni. E ciò che, prima della pandemia, rappresentava la condivisione di quel “sapere della vita quotidiana fatto di piccoli gesti” perché è “quella vicinanza, anche fisica, umile, rispettosa e attenta ... che crea la vera relazione, il legame fra le persone”<sup>17</sup>, ha trovato durante la pandemia forme di espressione e di esistenza propria attraverso un *filo*, al quale sono state appese le speranze di ritrovare presto la “presenza”.

“*Finisce il lockdown e arriva il momento di uscire da quel guscio dove siamo rimasti chiusi in un tempo sospeso. Ci incontriamo in “pre-*

<sup>17</sup> P. Milani, *Buongiorno signora Rossi. Domiciliarità e personalizzazione degli interventi con le famiglie vulnerabili*, cit., p. 16.

*senza”, termine che non avrei mai immaginato di utilizzare e che continueremo a dover specificare per chissà quanto tempo: “Come ci incontriamo? In presenza? Tramite remoto? Facciamo una riunione in Zoom?”, fino a quando dovremo ancora esprimerci così? Ci si incontra all’aperto, siamo invitati a svolgere le attività educative fuori dalle case, fuori dalle strutture, nel territorio, nella strada. Così si incontrano gli abitanti del quartiere e noi educatori abbiamo l’opportunità di creare armonia tra i residenti, di scoprire le risorse così come le difficoltà di quella famiglia. Siamo invitati a creare legami positivi, a indicare le possibilità di aiuto tra famiglie, ma soprattutto educare gli adolescenti ad aver cura del posto dove vivono, renderlo migliore” (intervista 5).*

È maggio e finalmente, dopo mesi di chiusura e di limitazioni relazionali mai immaginate prima, le attività educative possono ricominciare, secondo modalità mai sperimentate, legate a distanziamento fisico, uso di dispositivi di protezione, impossibilità di vivere quella prossimità anche fisica che è tratto essenziale del lavoro educativo, per lo meno per come lo abbiamo interpretato e agito fino ad ora. La sensazione è che il servizio educativo che c’era prima non ci sia più e la condizione pandemica abbia imposto forme di stare in relazione non semplici da attuare che spaventano gli educatori impegnati nel fare progetti in condizioni così incerte: eppure la paura iniziale svanisce negli incontri, dove gli sguardi oltre la mascherina si fanno parola, dove i racconti e la voglia di stare insieme hanno la forza di superare ogni regola imposta, ogni limitazione, ogni restrizione. Sarà diverso, di certo, ma vale la pena di tentare per ogni storia di vita che si può sottrarre ad un destino per accompagnare dentro un progetto.

#### 4. *Questione di delicatezza: visibili da dentro, invisibili da fuori*

L’attivazione di un intervento di educativa domiciliare non nasce sempre da un immediato bisogno manifestato chiaramente in questa direzione dalla famiglia, anzi, soltanto in pochi casi l’origine del percorso è questa. Più spesso l’attivazione nasce dall’intercettazione e dal riconoscimento, da parte del servizio sociale, di un bisogno della famiglia manifestato in altri tipi di urgenze o fatiche, sovente di tipo economico, sociale e relazionale in senso allargato. In alcuni casi il mandato di tipo istituzionale proviene dal Tribunale per i Minori, ed espone famiglia, minore, servizi ed educatore a procedure ancora più complesse di gestione degli incontri, delle attività, della rendiconta-

zione del percorso educativo. E come ben afferma Pedrocco Biancardi, l’incontro “con un bambino che soffre perché maltrattato o trascurato in famiglia porta immediatamente, istintivamente ad una squalifica dei genitori”<sup>18</sup>: ed è qui che risiede il primo importante *lavoro su di sé* che l’educatore è chiamato a svolgere, passando da un atteggiamento di istintiva squalifica dei genitori ad una *intenzionale promozione* delle loro capacità di cura del figlio, adottando solo in un secondo momento la quotidianità come ambito di azione privilegiato. In qualche modo il lavoro educativo inizia molto prima dell’incontro reale con la famiglia, e la *delicatezza* che lo caratterizza riguarda il fatto che “quanta più cura l’educatore ripone nel costruirsi un’immagine dell’umanità che andrà a incontrare, tanta più attenzione investirà nel ricordarsi che si tratta, appunto, solo di un’immagine: ovvero la ricostruzione dell’insieme delle informazioni ricevute operata dalla propria mente sulla base del proprio framework, fatto di teorie esplicite – ma anche di implicite – di cui potrebbe non essere consapevole”<sup>19</sup>. Quell’incontro con la famiglia e con il minore inizia già nella mente dell’educatore, nella costruzione di un’immagine della situazione sulla base delle informazioni ricevute, degli appunti scritti con mano sicura sul taccuino nei pochi incontri preparatori, nei detti e negli intendimenti impliciti degli interlocutori che hanno presentato il caso. Perché a partire dal primo incontro andrà attivato quello che Musi definisce un “ascolto impregiudicato”<sup>20</sup>, veicolato dalla capacità dell’educatore di far tacere la sua storia professionale, i suoi tanti incontri, le diverse situazioni in cui si è imbattuto in “casi simili”, per dedicare la sua massima *attenzione pulita* all’umanità che sta incontrando adesso. La *pulizia* della propria attenzione si radica nella volontà dell’educatore di essere un vero geografo, di *esplorare* quelle terre (delle famiglie e dei loro contesti) con l’occhio nudo di chi non ha mai guardato prima, non con quello ormai abituato a inforcare gli occhiali che ingrandiscono gli stessi particolari negativi e li fanno risaltare come unici: è un at-

<sup>18</sup> M. T. Pedrocco Biancardi, *L’home visiting visto da vicino, in versione italiana*, in M. T. Pedrocco Biancardi (a cura di), *Curare senza allontanare. Esperienze di home visiting per il sostegno educativo alla famiglia*, Milano, FrancoAngeli, 2013, pp. 23-50, qui p. 25.

<sup>19</sup> M. Tuggia, *L’educatore come geografo dell’umano*, op. cit., p. 82.

<sup>20</sup> E. Musi, *Intenzionalità ed emozioni nel lavoro di cura rivolto alle famiglie fragili*, in M. Zappa (a cura di), *Ricostruire genitorialità. Sostenere le famiglie fragili per tutelare il benessere dei figli*, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 36-56, qui p. 39.

teggimento non immediato, questo, perché chiede all'educatore di dimenticare quanto sa delle caratteristiche ricorrenti delle famiglie vulnerabili, per andare a “credere nelle possibilità del cambiamento degli itinerari personali e familiari ..., a favorire l'apprendimento di esperienze relazionali nuove”<sup>21</sup>, facendo intravedere, con discrezione e senza pressioni, una immagine *altra* di sé. Perché le famiglie che fanno fatica portano già su di sé delle etichette pesanti, che provengono addirittura dalle storie familiari di origine e sono dei macigni perché precedono ogni ragionevole beneficio del dubbio, tracciando traiettorie di mancanze, di deprivazioni, di inadeguatezze che paiono inanellarsi l'una all'altra, in un vincolo di necessità impossibile da spezzare. L'attenzione pulita, la sensibilità come dotazione di intelligenza – e non solo come moto dell'animo –, la capacità di fronteggiare e di contenere l'eventuale ritrosia o non-accettazione dell'intervento (spesso percepito come un'entrata impropria, ingombrante e inutile nella propria intimità) da parte della famiglia, devono potersi tradurre in una “competenza professionale e politica”<sup>22</sup>, intendendola come capacità di riabilitare la famiglia non solo in se stessa e per se stessa, ma soprattutto di fronte alle comunità sociali. Ecco perché l'attenzione pulita non è solo un *guardare all'interno* della famiglia riconoscendone, accanto alle fatiche, le potenzialità, ma è anche un *tenere fermi* nel proprio campo visivo “i contesti che, come cerchi concentrici, si allargano dal nucleo familiare fino al contesto globale”<sup>23</sup>.

L'immagine “visibili da dentro, invisibili da fuori” rinvia alle modalità esplicite di conduzione dell'intervento educativo: all'interno, dentro la famiglia, l'educatore si pone come presenza sicura, ben *visibile* nella sua postura, riconoscibile e stabile nei suoi comportamenti e nei limiti del proprio agire (affiancamento e non sostituzione), mentre al di fuori, nei cerchi sociali esterni al nucleo familiare, egli deve diventare trasparente, un *invisibile* conduttore/facilitatore di relazioni, che *c'è per non esserci*, che fa attenzione a stare sempre un passo in-

<sup>21</sup> R. Belfiore, A. Talarico, *Il percorso di preparazione all'esercizio dell'home visiting: l'esperienza dell'Azienda Sanitaria Provinciale di Catanzaro*, in M. T. Pedrocco Biancardi (a cura di), *Curare senza allontanare. Esperienze di home visiting per il sostegno educativo alla famiglia*, Milano, FrancoAngeli, 2013, pp. 51-84, qui p. 66.

<sup>22</sup> Musi, *Intenzionalità ed emozioni nel lavoro di cura rivolto alle famiglie fragili*, cit., p. 49.

<sup>23</sup> M. Contini, *Famiglie in difficoltà e cura educativa. Obiettivo: empowerment*, in “*Studium Educationis*”, anno XIV n. 3 – ottobre 2013, pp. 81-86, qui p. 85.

dietro, fino a scomparire per lasciare che le relazioni nei cerchi più ampi crescano, si alimentino, procedano con propri spazi e con propri tempi. Sarebbe del tutto inutile lavorare solo internamente, perché, come dicevamo più sopra, quasi sempre sono i legami con il contesto che mancano, o che sono deboli o inefficaci: l’educatore si pone quindi a servizio di una mediazione generalizzata e diffusa, lavorando contemporaneamente all’interno del nucleo e al suo esterno, nella costruzione di reti dentro le quali la famiglia non sia soltanto un ricevitore di servizi o benefit, ma partecipi in ragione della sua capacità, magari latente, di costituirsi come possibile *luogo generativo di capitale sociale*. Secondo questa prospettiva, avanzata da Sità, le relazioni educative familiari sono “capaci di promuovere non solo la quantità dei legami tra persone ma anche la loro qualità, intesa come possibilità di sviluppare relazioni diversificate e di avviare processi di cambiamento, di costruzione condivisa di norme e significati, attivazione di risorse personali e di contesto”<sup>24</sup>. Una delle caratteristiche più comuni delle famiglie vulnerabili è proprio quella di possedere poche reti di relazione, di non essere capaci di alimentarne attivamente i legami, di non saperli mantenere nel tempo, di coglierne solo estemporaneamente la valenza di tipo generativo, che ha invece ricadute positive non solo nell’immediato ma anche, in prospettiva. Se da un lato, il lavoro principale nei confronti dei membri della famiglia si condensa nel “*rinforzare le loro forze*, sostenere la loro fatica, la loro creatività, la loro voglia di progredire, attraverso un *approccio debole*, che li aiuti ad assumere un atteggiamento di ricerca, ossia di riflessività sul loro agire quotidiano”<sup>25</sup>, dall’altro lato l’educatore si pone come mediatore e si occupa di riannodare quei fili relazionali e sociali che erano andati perduti o che non si sapeva nemmeno che potessero stare uniti, traendo reciproco beneficio. In questo senso, promuovere nella famiglia la sua predisposizione ad essere luogo che genera capitale sociale significa metterla in grado di riallacciare o costituire ex novo dei legami di significato, quei legami che sono stati persi nella fatica delle circo-

<sup>24</sup> C. Sità, *Promuovere capitale sociale nelle relazioni educative: l’educazione familiare*, L. Mortari, C. Sità (a cura di), *Pratiche di civiltà*, Trento, Erickson, 2007, p. 178.

<sup>25</sup> P. Milani, *Introduzione all’edizione italiana* (curata da P. Milani, S. Serbati e M. Ius) in S. Lavigneux, S. Coutu, D. Dubeau, *Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative*, Trento, Erickson, 2011, pp. 7-12, qui pp. 8-9.

stanze, interrotti nell'acquisizione di un'etichetta di disagio, trascurati nell'errata credenza di bastare a se stessi.

In queste azioni si condensa la dimensione politica dell'agire educativo, nell'impegno a travalicare gli *aspetti micro* del proprio mandato, per aderire ad una richiesta implicita più ampia e pervasiva, quella cioè di creare un anche bene sociale e culturale, riabilitando i legami personali nei territori, risanando luoghi fisici e relazionali che sono stati abbandonati al loro disagio, operando per una diversa percezione e visione di chi sperimenta la fragilità. Il lavoro è politico perché assume come obiettivo quello di *riscrivere le immagini delle periferie* (nell'accezione di tipo culturale-sociale e non soltanto geografico) attribuendo ad esse non più connotati di mancanza o di inadeguatezza, ma ritessendo legami di vicinanza e di prossimità voluti e ricercati, perché una volta abilitati, possano procedere in autonomia e con un buon grado di soddisfazione. Su questo scenario avviene (dovrebbe avvenire) la migliore e auspicata conclusione di un intervento di educativa domiciliare, con il *congedo*: un momento delicatissimo, non meno implicante di tutti gli altri passaggi, per la responsabilità che comporta, ma sicuramente decisivo in ordine a quell'impegno politico di cui si è detto sopra. Il congedo (ciò che in altri termini quanto mai riduttivi si definisce la *chiusura del caso*) è in qualche modo una messa alla prova della tenuta del nuovo equilibrio: quella fiducia che l'educatore ha ottenuto ad inizio intervento dal nucleo familiare ora viene restituita per intero, perché il fine del suo lavoro non è di mantenere la permanenza della relazione educativa, ma all'opposto, quello di portarla alla sua *naturale non-necessità*. L'educatore ha concluso il suo mandato quando *non serve più*, quando il suo ruolo di accompagnamento, di supporto, di esemplificazione di un *modo altro dell'aver cura* si è esaurito, perché quella famiglia ha sviluppato un proprio modo per condurre la propria esistenza, ha acquisito una sua identità educativa per rispondere in maniera adeguata, a sé confacente, ai bisogni di crescita dei bambini.

L'intervento di educativa domiciliare si apre con un'entrata *in punta di piedi* e allo stesso modo si chiude: il primo incontro, l'*apertura simbolica* della porta di casa, contrassegna l'inizio di un percorso di delicato accostamento alla vita di una famiglia, un progressivo addentrarsi in biografie spesso sofferenti ma non prive di potenzialità, da individuare, da promuovere, da far fiorire, con quell'atteggiamento di serena presenza nei gesti della quotidianità, attivando pratiche di riscrittura del proprio futuro e di riprogettazione personale e comunita-



ria. Con la stessa delicatezza, senza fare rumore, quasi in *dissoluzione*, rispetto alle figure ora protagoniste in autonomia, l’educatore chiude la porta, senza girarsi più indietro, lasciando il messaggio più importante senza pronunciare alcuna parola: “Sono sicuro che ce la farete”. Circa 15 anni fa, in un testo significativo per chi abbia cura dell’infanzia, Righetti ci ha dato conto del fatto che ogni bambino ha diritto al suo romanzo<sup>26</sup>, ad una storia che viene scritta anche a partire dai pensieri, dalle esperienze, dalle biografie dei suoi genitori: nella Prefazione di quello stesso testo, citando i versi di Mario Luzi, venivamo invitati a metterci, nei confronti dei bambini, “ai piedi della loro crescita, all’ombra della loro statura prossima”<sup>27</sup>. Un educatore domiciliare interpreta concretamente questo atteggiamento di servizio, di rispetto, di attesa: non sono passaggi facili, quando si lavora nella tutela, ma non è possibile prescindere da questi, che si condensano nell’essere fiduciosamente a servizio delle famiglie per accompagnarle al loro divenire, alla loro forma migliore di *essere famiglia*, aprendo e chiudendo la porta simbolica e materiale di una casa nella quale si è entrati, si è vissuti e da cui si è usciti, sempre in punta di piedi.

<sup>26</sup> P. Righetti, *Ogni bambino merita un romanzo. Lo sviluppo del sé dall’esperienza prenatale ai primi tre anni di vita*, Roma, Carocci, 2005.

<sup>27</sup> M. Luzi, *Per il battesimo dei nostri frammenti*, Milano, Garzanti, 1985.