

Caring Relationships. Educational relationships in residential care

Avere cura. La relazione educativa nelle comunità per minorenni

Elisa Zobbi^a

^a *Università degli Studi di Parma, elisa.zobbi@unipr.it*

Abstract

Children and adolescents placed in residential care settings following their removal from the family environment often carry experiences of abandonment, rejection, and betrayal – conditions that the literature identifies as forms of early environmental failure. Having struggled to develop trusting representations of significant others, these young people frequently resist relationships of care, distancing themselves from those who attempt to support them while simultaneously denying their own unmet need for emotional containment and recognition: “Why are you doing this? You are not my mother, you are not my father, you are nobody... so why do you care about me?”. Against this backdrop, the present contribution explores the educational relationship as a pedagogical device capable of fostering identity transformation over time. Drawing on the reflections of educators and pedagogical coordinators working in residential socio-educational communities for minors, the study examines how practices of care and forms of caregiving functions may create relational spaces in which young people can gradually experience trust, autonomy, freedom, and self-exploration through encounters with other.

Keywords: minors; residential care; educational relationship; caregiving functions.

Sintesi

I minorenni, per i quali viene disposto l'allontanamento dal proprio contesto di origine e il successivo collocamento presso i servizi residenziali destinati alla loro tutela, sono soggetti che si sono confrontati con l'abbandono, il rifiuto e il tradimento, ovvero con ciò che in letteratura è definito come precoce fallimento ambientale. Incapaci di elaborare rappresentazioni positive dell'*altro* significativo, i minorenni accolti in comunità sono inclini ad allontanare chiunque tenti di prendersi cura di loro e a rimuovere quel bisogno, sovente inascoltato, di essere accuditi e interpretati a sé stessi: “Perché lo stai facendo? Non sei mia madre, non sei mio padre, non sei nessuno... Perché allora mi cerchi?”. È a partire da questa cornice che il presente contributo intende interrogare – attraverso le riflessioni di un gruppo di educatrici, educatori e coordinatori pedagogici che svolgono la propria professione nell'ambito delle comunità socio-educative per minorenni, coinvolto in una ricerca partecipativa – la relazione educativa come dispositivo che, in connessione all'esercizio della genitorialità simbolica e delle azioni di cura, favorisce nel tempo la formazione e la trasformazione dell'identità, come spazio di libertà e di scelta, attraverso l'esplorazione di sé nei rapporti reciproci con l'alterità.

Parole chiave: minorenni; comunità socio-educative; relazione educativa; avere cura.

1. Quali minorenni in comunità?

La *III Indagine nazionale sul maltrattamento dei bambini e degli adolescenti in Italia* (2025), pubblicata recentemente dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (AGIA) e realizzata dal Coordinamento Italiano dei Servizi contro il Maltrattamento e l'Abuso all'Infanzia (CISMAI) e Terre Des Hommes¹, pone in luce come la dolorosa realtà del maltrattamento che bambini e adolescenti vivono sia un fenomeno tutt'altro che raro in Italia: i dati attuali evidenziano, al 2023, 374.310 minorenni in carico ai Servizi sociali – 42 ogni 1.000 minorenni residenti – dei quali 113.892 sono identificati come vittime di maltrattamento (AGIA, 2025). Dato in crescita del 58% rispetto al 2018, il maltrattamento si manifesta attraverso due forme più ricorrenti e reiterate: la trascuratezza, o neglect, e la violenza assistita in famiglia. Si fa riferimento al neglect (37% dei casi) laddove persiste una grave omissione di cure rispetto alla sfera dell'accudimento, che si manifesta mediante la trascuratezza *fisica* – cure inadeguate circa l'alimentazione, il vestiario, l'abitazione, l'igiene – la trascuratezza *educativa* – rintracciabile negli ambiti dell'istruzione o dei bisogni educativi – e la trascuratezza *emozionale*, relativa alla sfera emotiva, anche in considerazione dell'età evolutiva del minorenne. Tra le forme di maltrattamento, alla trascuratezza grave si accompagna la violenza assistita intrafamiliare (34% dei casi) che assume le forme di atti di violenza fisica, verbale, psicologica, sessuale, economica e di natura persecutoria veicolate o verso il minorenne, o nei confronti di figure per lui di riferimento, ovvero interne alla sfera dei suoi affetti. Il minorenne, infatti, può fare esperienza diretta della violenza assistita ogniqualvolta gli episodi avvengono nel suo campo percettivo e/o di azione, o indirettamente, quando il bambino o il ragazzo ne viene a conoscenza e sperimenta gli effetti cronici del maltrattamento su altri (ivi, pp. 34-35). Nell'87% dei casi considerati dal Rapporto, le forme di maltrattamento avvengono proprio nella cerchia familiare, senza variazioni significative tra le regioni di Italia, a testimonianza delle difficoltà e della crisi profonda che, sempre più in modo marcato, attraversa le famiglie, e altresì a evidenza della necessità, progressivamente più urgente, di sostegno a quell'istituto imprescindibile per la crescita del minorenne quale la famiglia è.

Tale condizione comporta, per 38.139 minorenni (MLPS, 2025), la disposizione di un processo di allontanamento temporaneo dal contesto di origine (L. n. 184/1983; L. n. 149/2001) e il collocamento in quei servizi residenziali che, come definito dalle Linee di indirizzo (MLPS, 2024), hanno il mandato di realizzare la cultura dell'accoglienza, al fine sia di rispondere alla necessità di interrompere e rielaborare il circolo di relazioni negative esperite, sia di favorire la promozione del benessere relazionale, psicofisico e psicosociale dei minorenni accolti. Questi ultimi sono ragazzi e ragazze che, esposti alla trascuratezza e al danno relazionale, si sono confrontati, cronicamente, con il rifiuto, con il tradimento, con il misconoscimento dei loro bisogni emotivi, fisici, socioaffettivi; o, ancora, con l'imprevedibilità degli eventi e con l'abbandono, ovvero con tutte quelle esperienze che in letteratura sono definite come *precoci fallimenti ambientali* (Bastianoni, 2014; Bastianoni & Ronga, 2024; Pandolfi & Palomba, 2025).

Tale condizione genera una serie di ripercussioni nell'evoluzione del minorenne che comporta la compromissione dello sviluppo cognitivo, emotivo, sociale e, talvolta, fisico, la manifestazione di comportamenti disadattivi, l'impiego di risposte affettive incoerenti

¹ I dati sono raccolti con il supporto di Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT).

con le sollecitazioni ambientali, la difficoltà nel costruire legami significativi e l'incapacità di accettare il sostegno, la vicinanza e l'affetto dell'altro (Bastianoni, 2000). Costretti a esperire uno stato costante di allerta, in attesa che qualcosa di pericoloso per la propria incolumità fisica e/o psichica accada, i minorenni verso i quali viene disposto l'allontanamento, sono bambini e bambine, ragazzi e ragazze sottoposti a un rischio concreto di trauma cronico (Terr, 1991). Questa condizione genera in loro uno stato di paura reiterata, di aggressività, di rabbia interiorizzata, di passività e di compromissione del proprio stato di salute. Non stupisce che essi presentino bisogni complessi e si dimostrino diffidenti, incapaci di pianificare e prefigurarsi nel domani e portati alla ripetizione di modelli relazionali abbandonici (Bastianoni & Taurino, 2009; Bruidegom et al., 2025). Posti nella condizione di provvedere a sé stessi e alla propria sopravvivenza, i minorenni di comunità si caratterizzano per essere precocemente adultizzati e, di conseguenza, intolleranti alle regole del mondo adulto e ai molteplici tentativi di vicinanza da parte di quest'ultimo: l'adulto, infatti, ora presente e responsivo ai bisogni che il minorenni esprime, si è dimostrato per lungo tempo assente, imprevedibile, inconsistente e spaventante. D'altro canto, sperimentando gli esiti socio-economici più svantaggianti, i minorenni di comunità presentano elevati tassi di abbandono scolastico e un livello di istruzione carente rispetto ai loro coetanei che, di fatto, ostacolano ulteriormente quei processi di emancipazione della condizione di vulnerabilità (O'Higgins, Sebba, & Luke, 2017; Sacker, Lacey, Maughan, & Murray, 2022; Marion & Tchuindibi, 2024).

Resistenti ad introiettare rinnovate rappresentazioni di sé – incoerenti con la disaffezione sperimentata – e diffidenti ad interiorizzare nuove immagini di *altri significativi*, i minorenni di comunità sono inclini ad allontanare chiunque tenti di prendersi cura di loro e a rimuovere quel bisogno, a lungo inascoltato, di essere accuditi e interpretati a sé stessi: "Perché lo stai facendo? Tu non sei mia madre, non sei mio padre, non sei nessuno... perché allora mi cerchi?" (E6, FG1).

2. Quali educatori e educatrici di comunità?

Di riflesso, dall'altro capo del filo, entro i servizi residenziali dedicati ai minorenni, vi è l'educatore di comunità, ovvero colui che è chiamato a generare uno "spazio agito di libertà e di scelta" e di possibilità, nel quale coltivare un'identità rinnovata che si "forma e si trasforma nel tempo", poiché "non è destino, eredità o condanna" (Movimento della pedagogia laica, 2026, Tesi 1). In altre parole, l'educatore di comunità è colui che realizza una funzione supportiva e riparativa e si dimostra, contestualmente, in ascolto e responsivo ai bisogni che i ragazzi e le ragazze manifestano. Egli si spende nella personalizzazione dell'intervento, opera al fine di contro-invertire quelle profezie annunciate di rifiuto e abbandono, e contrasta la reiterazione dei modelli deprimenti. In questo senso, l'educatore di comunità affianca il minorenni non solo nella costruzione del proprio progetto di vita, ma lo sostiene nella gestione delle relazioni familiari, collocandosi come mediatore e facilitatore in un processo di elaborazione e rielaborazione del proprio vissuto e di progettazione del proprio avvenire (Bastianoni & Ronga, 2024; Pandolfi & Palomba, 2025).

Proprio perché responsabile dell'accompagnamento del minorenni entro un processo trasformativo che si gioca, in particolare, nell'*alterità*, l'educatore di comunità esercita le funzioni relative alla *genitorialità simbolica*, intesa come quell'insieme di rappresentazioni che ciascun individuo ha elaborato precocemente durante la propria esperienza (Bastianoni, 2014). In tal senso, la genitorialità simbolica è la risultante di una serie di funzioni che

l'adulto educante – genitore biologico o meno – è chiamato a rivolgere a colui di cui si prende cura, mediante l'esercizio di quelle capacità volte a provvedere all'altro, a conoscerne il suo funzionamento corporeo, mentale, emotivo, in una dimensione di continuo cambiamento, a garantire protezione, mediante la definizione di pattern interattivo-relazionali che considerano il bisogno di sicurezza fisica ed emotiva che l'altro manifesta, a entrare in risonanza affettiva con l'altro, per garantirne la regolazione, nonché a fornire limiti e cornici di riferimento, a favore del raggiungimento delle tappe evolutive (Bastianoni, 2014). La comunità diviene, allora, lo spazio nel quale il minore sperimenta un "ambiente terapeutico globale" (Bastianoni & Taurino, 2009, pp. 47-80) mediante l'intervento dell'educatore, volto, in particolare, a modificare la percezione e gli effetti che i vissuti provati hanno avuto sui ragazzi e ragazze accolti, fare esperienza di un approccio relazionale centrato sul bisogno del bambino e della bambina ed esperire un'accoglienza improntata alla dimensione della familiarità (MLPS, 2024).

È, in particolare, attraverso la relazione educativa, intesa sia come ambiente nel quale l'azione avviene e strumento mediante il quale l'educatore opera, sia come interazione di molteplici sistemi – comunità, famiglia, scuola, servizi – che si dà corpo all'accoglienza, si realizzano le azioni di cura e si manifesta la responsività ai bisogni che i minorenni portano con sé (Felini, 2020; Zobbi & Fugalli, 2025). Riconosciuta nell'ambito della ricerca internazionale da recenti rassegne come fattore cruciale nei processi di emancipazione dalla vulnerabilità (McCormick, McCafferty, & Hayes, 2026; Bruidegom et al., 2025), la relazione "come relazione d'amore", diviene lo spazio nel quale "[si] accetta l'altro per quello che è" affinché possa "fare, [...] costruire e anche nutrire delle aspettative di successo" (E5, FG3).

In tal senso, *essere in relazione e aver cura* "significa attivare una forma di sollecitudine per qualcuno con l'intenzione di facilitare il suo percorso di crescita, preoccupandosi di proteggerlo e sostenerlo, e avendo in considerazione e rispetto il suo modo di essere e di pensare" (Mortari, 2024 – citato in Simeone, 2024, p. 110; Mortari, 2006; 2021). Mediante la cura educativa, infatti, il professionista dell'educazione definisce l'insieme di "azioni nutrite da quell'attenzione per l'altro" (Mortari, 2006, p. 111) e intenzionalmente si occupa di creare le condizioni tali per cui egli possa "attualizzare se stesso", "trovare il proprio divenire" e sperimentare "la forma migliore del [suo, *nda*] esserci" (Mortari, 2024 – citato in Simeone, 2024, p. 112). In tal senso, l'educatore di comunità esercita le proprie competenze di ricettività e responsività, predisponendo contesti che attivino processi di orientamento, autodeterminazione ed emancipazione. È in questo senso che i processi educativi prevedono, in primo luogo, la capacità di "sentire" e assumere la propria "responsabilità per la qualità dell'esperienza vissuta dall'altro", ove specificità essenziale della cura risiede nell'*avere premura*, nell'*avere riguardo* per *quella* persona, in quella specifica condizione (Mortari, 2006, pp. 179-184). In secondo luogo, la cura diviene un processo che richiede tempo, che si nutre della lentezza, che "tiene conto dei ritmi dell'esserci dell'altro" (Mortari, 2006, pp. 192-201), al fine di generare uno spazio sicuro utile alla sua comprensione. La *dislocazione dello sguardo*, ovvero l'essere capaci di fiducia per lasciare spazio e il non aver fretta di decidere chi l'altro è, di "incasellarlo" – in un'immagine, inevitabilmente, esito di sguardi, aspettative, esperienze del professionista – rappresenta allora il metodo di intervento che è, al contempo, a servizio sia del cambiamento, sia della definizione dell'azione educativa stessa.

Come evidenzia Mortari (2024 – citato in Simeone, 2024), se sul piano dell'analisi della letteratura l'agire con cura ha raggiunto una certa consistenza, sul piano empirico a mancare sono gli studi che osservino e interrogino "la fenomenologia dell'accadere educativo" (p.

115) in relazione a quelle azioni che traducono in indicatori la postura del professionista. È all'interno di questa cornice epistemologica e a partire da queste considerazioni che il presente contributo intende interrogare – attraverso le riflessioni degli educatori che svolgono la propria professione nell'ambito delle comunità socio-educative per minorenni – la relazione educativa come dispositivo che, in connessione all'esercizio della genitorialità simbolica e delle azioni di cura, favorisce nel tempo la formazione e la trasformazione dell'identità, come spazio di libertà e di scelta, attraverso l'esplorazione di sé nei rapporti reciproci con l'alterità.

3. Metodologia di ricerca

A partire da questi elementi, è stato impiegato un disegno di ricerca partecipativo (Bourke, 2009) che ha visto il coinvolgimento di un gruppo di coordinatori pedagogici, educatrici e educatori, afferenti a tre servizi residenziali per minorenni delle province di Parma, Piacenza e Reggio Emilia (Zobbi & Pintus, 2024). La scelta, giustificata dalla volontà di costruire spazi di ricerca collaborativa *con* coloro che sono interessati dalla questione studiata (Vaughn & Jacquez, 2020), si prefiggeva di porre in evidenza l'azione così come declinata nei servizi di accoglienza per minorenni, sia per ridurre la distanza tra riflessione e pratica educativa, sia per compartecipare alla costruzione del sapere emergente dalla ricerca (Pintus, Zobbi, Ascari, & Fugalli, 2025; Sense, 2006). In particolare, tra le otto tipologie di servizi che in Italia si occupano dell'accoglienza dei minorenni, sono state coinvolte specificamente le comunità socioeducative in quanto categoria predominante nel panorama della residenzialità (MLPS, 2024). Il campione, composto da cinque coordinatori pedagogici e 23 educatrici e educatori, è stato selezionato per campionamento non probabilistico di convenienza e coinvolto in cinque interviste e tre focus group, realizzate tra febbraio 2024 e gennaio 2025 (Pintus & Zobbi, 2025)². L'obiettivo di ricerca era quello di approfondire quattro aree di contenuto, relative (a) all'identità del servizio, (b) alla valutazione di impatto, (c) allo sviluppo professionale e (d) alle motivazioni di scelta professionale; entro l'ambito di questo contributo, si intende considerare l'identità del servizio, espressa mediante la relazione educativa e al suo impiego come dispositivo che si serve della genitorialità simbolica per realizzare azioni di cura. Ci si è proposto, pertanto, di evocare nei professionisti una riflessione su tale tema a partire dalla seguente sollecitazione: Se vi chiedessimo di descrivere l'identità della vostra comunità, come lo fareste? Quali pratiche realizza?

Interviste e focus-group sono stati audio-registrati, trascritti integralmente e resi anonimi. Il corpus delle trascrizioni è stato sottoposto ad analisi tematica del contenuto, mediante una codifica delle proposizioni di tipo deduttivo, attraverso il supporto del software MaxQDA (v. 26.0.0). Le categorie di riferimento, definite in coerenza con l'obiettivo dell'indagine, hanno rappresentato la prospettiva attraverso la quale gli stralci sono stati selezionati, organizzati e interpretati. In tal senso, la codifica è stata condotta su due piani: da un lato, l'attenzione è stata rivolta ai significati espliciti presenti nelle enunciazioni, mediante un'analisi condotta a livello semantico; dall'altro lato, si è mirato a ricostruire i significati impliciti, gli assunti e le connessioni interpretative sottese agli stralci, per esplicitare la dimensione latente dei passaggi considerati (Braun & Clarke, 2006). Nella consapevolezza del limite che questo aspetto rappresenta, l'analisi tematica è stata condotta

² Lo studio si colloca nell'ambito del Progetto "Minors and educator in residential care" sostenuto dalle risorse per la Ricerca di Ateneo promosse dall'Università di Parma nel 2022.

da un solo ricercatore, che ha letto per intero i testi e selezionato gli stralci pertinenti, al fine di attribuire questi ultimi alle categorie deduttive individuate. Nello specifico, per individuare gli stralci e ricondurli al tema della relazione educativa in connessione all'esercizio della genitorialità simbolica e delle azioni di cura, sono state individuate delle regole di codifica, che hanno consentito di estrarre tutti quei passaggi nei quali si faceva esplicito riferimento all'oggetto di interesse, così come declinato nel contesto della comunità socioeducativa. Ciascun stralcio, poi, è stato codificato e ricondotto a un tema emergente, che ha permesso di mettere in luce la complessità della relazione educativa stessa e le peculiarità che essa presenta quando prende corpo nei contesti di accoglienza per i minorenni. In Figura 1, si riportano le regole di codifica impiegate per l'individuazione dei passaggi in cui si richiama la relazione educativa; in Figura 2, i temi emergenti con alcuni esempi di stralci selezionati.

Categoria deduttiva	Regole di codifica Nelle risposte si fa riferimento alla relazione educativa, così come specificamente declinata entro il contesto della comunità socioeducativa, in connessione alle azioni di:
Relazione educativa, in connessione all'esercizio della genitorialità simbolica e alle azioni di cura	1. provvedere all'altro
	2. conoscere l'aspetto e il funzionamento corporeo e mentale dell'altro
	3. esplorare progressivamente il funzionamento emotivo dell'altro
	4. garantire protezione, attraverso la costruzione di pattern interattivo-relazionali legati all'adeguatezza dell'accudimento e centrati sul bisogno specifico di protezione fisica e sicurezza emotiva manifestato dall'altro
	5. entrare in risonanza affettiva con l'altro
	6. garantire regolazione, mediante l'impiego dei tempi della comunicazione, degli spazi, dei contenuti della relazione
	7. esercitare lo scaffolding, fornendo limiti e un'impalcatura di riferimento
	8. sostenere l'altro nel raggiungimento delle tappe evolutive

Figura 1. Regole di codifica per l'estrazione degli stralci pertinenti al tema della relazione educativa in connessione all'esercizio della genitorialità simbolica e alle azioni di cura.

	Relazione educativa	Stralci
Temi emergenti	Strumento di cura	“[...] <i>Ma perché lo fai?</i> , [ed è stato risposto]: <i>Perché ci tengo che tu sia in un ambiente pulito</i> , quindi io te lo trasmetto tramite anche i piccoli gesti, perché è facile magari dire il pranzo, però sono proprio le piccole cose che ti faccio notare che ci sono io per farlo”.
	Costante presenza	“[...] E, il saper sostare, loro lo notano perché io ti dimostro che ci sto a prescindere da quello che tu mi stai buttando addosso; a volte stiamo anche magari fuori dalla porta...”.
	Quotidianità	“[...] nelle attività che fai giornalmente dallo svegliarli, [...] li mandi a scuola, gli fai fare la colazione, tu gli prendi la merenda, tu li accompagni alle attività pomeridiane, gli fai fare i compiti, tu li metti a letto, tu gli fai la camomilla e dai la melatonina... cioè, sì, è un modello, sostanzialmente, genitoriale”.
	Strumento di ristrutturazione dei modelli operativi interni	“[...] Bisogna cogliere i momenti giusti in cui ti puoi un po' agganciare per cercare di ricostruire dei pezzettini di autostima”
	Strumento di alleanza con la famiglia	“[...] Ogni situazione poi è diversa però, comunque, tentiamo sempre di cercare il rapporto a tre, nel senso che la famiglia rimane non è che scompare: ci siamo noi, tu e la famiglia, però rimane, non siamo una cosa che si affianca, in un momento”.

Figura 2. Temi emergenti circa la relazione educativa, con relativi esempi di stralci selezionati.

4. La relazione educativa di comunità: discussione dei risultati

L'analisi dei dati evidenzia cinque temi emergenti relativi alla relazione educativa, quale dispositivo connesso all'esercizio della genitorialità simbolica e delle azioni di cura, così come declinato nei contesti di accoglienza. In particolare, educatrici, educatori e coordinatori pedagogici evocano l'oggetto di interesse interpretandolo come *strumento di cura*, in relazione alla *costante presenza* del professionista dell'educazione e alla *quotidianità*; la relazione educativa è esplicitamente impiegata al fine di *ristrutturare i modelli operativi interni* ed è uno strumento di *alleanza con la famiglia*.

La relazione educativa è interpretata dai professionisti coinvolti come uno strumento di cura in 30 casi sui 56 complessivi. Descritta come "sicura, [...] stabile", la relazione educativa prende corpo nelle routine, nei rituali di comunità, nella cura della casa, nella preparazione dei pasti, nell'accompagnamento e nella gestione delle attività quotidiane: "[La relazione è] nei piccoli gesti: io quando faccio notte, al mattino, a me piace rifare tutti i letti, [perché] quando io torno alla sera, stanca, da un turno e mi hanno rifatto il letto mi sento bene..." (E2; FG1). In tal senso, la relazione come strumento di cura consente al minorenni di sperimentare una relazione alternativa a quella esperita nei contesti di origine: "[in comunità c'è] qualcuno ti apre la porta, ti chiede come stai, è calda, c'è un pasto pronto e tu puoi mollare un po' la giornata" (E6; FG1). Nel descrivere la relazione educativa come strumento di cura, infatti, gli educatori fanno esplicito richiamo all'avere a cuore e all'interessarsi come atto che è di pertinenza dell'adulto educante: "Sono io, adulto che mi prendo cura di te, tu torni da scuola, dallo sport, e te lo faccio io il pasto: hai un problema, che sia a scuola, che sia fuori, io, adulto, me ne occupo" (E5; FG1). In tal senso, la relazione diviene un processo "di accompagnamento, durante tutto il percorso" (CP1, I2), anche al fine di contro-invertire quei processi di precoce adultizzazione indotti dalle condizioni di vulnerabilità con cui i minorenni si sono confrontati: "Sono molto autonomi a volte... cioè, per quanto siano poco autonomi su alcuni versi, che sia personale, a livello emotivo o di igiene, per altro sono autonomi e sono abituati a prendersi cura di sé: io mi preparavo da solo, [che, poi] preparare da solo voleva anche dire solo aprire il sacchetto di patatine..." (E5; FG1). Tale processo di accompagnamento consente al minorenni di "ricostruire la [propria] storia e dare valore alla propria persona" (E1; FG3).

Fattore che ricorre 12 volte nelle parole degli educatori, quando descrivono la relazione di cura è la costante presenza: "Ho ricordo di molti momenti di rabbia, di tristezza, [nei quali] io rimango, a prescindere da quello che [il ragazzo/la ragazza] voglia. Magari sto anche in silenzio, però io sto qui e mi assicuro che tu stia bene. Il saper sostare loro lo notano, perché io dimostro che ci sto a prescindere da quello che tu mi stai buttando addosso" (E5; FG1). In tal senso, i professionisti descrivono la relazione educativa come "salda, come una sicurezza, un porto sicuro" (E2; FG2) ove, "nonostante tutto, le discussioni, i rimproveri, le lotte di ogni giorno, l'educatore è lì, c'è sempre, e il giorno dopo c'è ancora" (E1; FG2). L'esserci, l'essere-con-te, richiamato più volte dagli educatori di comunità, è finalizzato a rovesciare "l'esperienza di assenza, di vuoto" (E5; FG3), che hanno sovente sperimentato nell'ambito dei precoci fallimenti ambientali: "Lo scopo della comunità è proprio quello di colmare quel gap, no? Quella mancanza che i ragazzi, per vari motivi, hanno subito e hanno vissuto, e che li ha resi anche un po' diversi dai loro coetanei... Ed è proprio quella possibilità di colmare quelle differenze, riempiendole di significato, facendogli sperimentare un porto sicuro, delle relazioni sicure, che si ha la base di partenza per seguire nuovi futuri" (E1; FG2); "Noi cerchiamo di essere presenti nella loro vita, presenti quando accade qualcosa di importante, bella o brutta che sia" (E5; FG3). Dalle parole degli educatori emerge frequentemente la dimensione abbandonica caratterizzante le relazioni

sperimentate: “È palese che manchi a questi ragazzi [...] l’affetto dei genitori o l’affetto che si può trovare a casa” (E6; FG2). In tal senso, la presenza dell’educatore diviene centrale in quei processi di *ri-significazione* realizzati verso sé stessi e verso l’altro e rispetto alle rappresentazioni che i minorenni elaborano di relazione educativa, di cura e di cosa queste ultime possano rappresentare ora.

La presenza costante che l’educatore individua come fattore determinante nel caratterizzare la relazione educativa è espressa, primariamente, mediante la quotidianità, intesa come l’insieme delle azioni, delle routine, che sistematicamente gli educatori realizzano. Evocando la quotidianità (13 volte su 56 complessive), i professionisti fanno riferimento esplicito alla cura del corpo: “Ci laviamo i denti insieme e impariamo come si fa” (E2; FG1), o alla cura dell’alimentazione “Bisogna a volte anche insegnar loro a mangiare nel modo corretto, perché [si] mangiava quello che [si] trovava” (E3; FG1), alla cura delle routine quotidiane: “Preparare lo zaino, la sera, può sembrare molto banale, ma rientra nella dimensione di cura, che permette poi ai ragazzi di essere autonomi” (E4; FG3) e alla cura della casa “[...] *Ci tengo che tu sia in un ambiente pulito*, quindi io te lo trasmetto tramite anche i piccoli gesti, [...] sono proprio le piccole cose che ti faccio notare e che ci sono io per farle” (E6; FG1).

E allora, è entro questa relazione solida, di presenza costante, che si manifesta l’esercizio della genitorialità simbolica; i professionisti coinvolti fanno esplicito richiamo a questa dimensione: “È come se fossimo quasi dei loro genitori” (E4; FG2) e connettono il tema non solo alle azioni di cura ma anche alla finalità di ristrutturare i modelli operativi interni (otto volte su 56 complessive). La relazione educativa, responsiva ai bisogni che il minorenne manifesta, diviene lo strumento per favorire un cambiamento in termini di identità, anche a favore della rielaborazione della propria storia: i minorenni, infatti, sperimentando una relazione che si integra a quella esperita in contesto familiare, elaborano nuove immagini di sé – come soggetti meritevoli di cura – e dell’altro significativo, della relazione che lega i due, della propria storia: “Qui i ragazzi possono scoprire o trovare delle relazioni alternative a quello che magari hanno vissuto precedentemente in famiglia o nei contesti [...] dove si sono creati dei circoli viziosi, e non virtuosi. All’interno della comunità, il nostro scopo è quello di aiutare e sostenere il cambiamento, proprio anche nelle relazioni, così che poi i ragazzi [...] possano relazionarsi al mondo esterno” (E4; FG3). L’incontro con l’alterità rappresenta lo spazio di scelta e di esercizio della possibilità, anche di cambiamento, che consente di leggere, interpretare e reinterpretare il proprio vissuto. In questo senso, la relazione educativa diviene il contesto, per il minorenne stesso, di definizione progressiva del proprio progetto di vita, elaborato in una dimensione congiunta con l’educatore: “[In comunità è possibile] disegnare un futuro con questi ragazzi, per questi ragazzi: [...] spesso nei contesti da dove provengono [...] mancano gli strumenti, le possibilità, le prospettive per vedere un futuro progettato, degli obiettivi, dei sogni: qui si creano le possibilità per farlo” (E3; FG2).

Infine, elemento richiamato in connessione alla relazione educativa, laddove essa implica l’esercizio della genitorialità simbolica e l’impiego delle azioni di cura, è la costruzione di un’*alleanza con la famiglia* (tre volte sulle 56 complessive): “Nei casi in cui ci è possibile, tendiamo, sempre, ad avere la relazione anche con la famiglia [...]; per esempio, nei giorni in cui hanno i rientri a casa, che poi li accompagnano, [...] facciamo dei momenti sia con il ragazzo, che assieme alla famiglia” (E2; FG1). Infatti, sebbene avvicinarsi a un bambino o un ragazzo che soffre è sconcertante e il rischio di essere coinvolti in un circolo vizioso di attribuzione di colpa è, per professionisti, tutt’altro che remoto, l’alleanza con la famiglia è un elemento centrale sia per la riuscita del progetto, sia per il benessere del minorenne.

Quest'ultimo, infatti, mantiene un senso di lealtà profondo nei confronti del proprio contesto di origine, anche laddove quest'ultimo si è dimostrato essere incapace di fornirgli l'adeguato supporto fisico, emotivo, psichico. I bambini e i ragazzi maltrattati non mettono in discussione i genitori maltrattanti, ma interiorizzano "l'idea di non valere più di quello che ricevono": seppur *sgangherati*, quelli rimangono sempre i loro i genitori. In tal senso, considerare i genitori "come co-terapeuti con cui collaborare" e partner nel processo di emancipazione, perché possessori di una conoscenza approfondita e spendibile di quel minorenni, è cruciale per il benessere di quest'ultimo e per quello della sua famiglia. Viceversa, lasciarsi coinvolgere nella spirale della colpa – nel tentativo di restituire linearità alla complessità che gli iter di affidamento portano con sé – e interpretare il contesto maltrattante di origine come un ostacolo da arginare produce effetti devastanti sul bambino, sul ragazzo, sulla sua famiglia, sul progetto di intervento e sulla cultura dell'accoglienza stessa (Pregno & Quarello, 2025, pp. 6-15).

Trasversalmente ai temi emergenti relativi alla relazione educativa, i professionisti evocano un elemento che, a loro avviso, ha ripercussione sull'efficacia dell'intervento di accoglienza e, in questo senso, sulla costruzione della relazione tra minorenni e comunità: è il mandato che viene attribuito a quest'ultima da parte del Servizio sociale un ulteriore fattore che, ad avviso dei partecipanti, impatta in modo incisivo sui processi di accoglienza e sulla relazione che i minorenni costruiscono con la comunità. Nella prospettiva delle educatrici e degli educatori coinvolti, infatti, laddove non ci sia continuità e corrispondenza tra Servizio sociale e Servizio residenziale rispetto al *ruolo* giocato da quest'ultima nei processi di accoglienza, la progettualità destinata al minorenni rischia di fallire e i processi trasformativi di interrompersi. I professionisti, infatti, manifestano la necessità di "chiedersi qual è lo scopo di quando abbiamo i ragazzi qui [...]" (E4; FG3), di quale sia lo "scopo che [il Servizio sociale] ha verso di noi, [...] cosa pensano che sia una comunità [...]. Perché sembra proprio che abbiano un'idea completamente diversa da ciò che poi, qua dentro, succede..." (E3; FG3); "ad esempio, [...] un grosso obiettivo della comunità dovrebbe essere quello di essere d'appoggio per far vivere i ragazzi fuori [...] e questo però non è chiaro: c'è stato recriminato che noi dobbiamo fare le attività interne" (E6; FG3). Gli educatori manifestano, pertanto, "uno scollamento troppo grande tra i nostri obiettivi e quelli del Servizio: se [questi] non combaciano, i progetti non vanno avanti" (E4; FG3). La mancanza di continuità sottolinea la difficoltà di operare in assenza della rete e in una dimensione di autoreferenzialità: "Quando manca la rete, [...] noi lavoriamo per cosa? Dove stiamo andando? [...] [Agire quando si manifesta] la perdita di senso è una delle cose più difficili [...] e quando, allo stesso tempo, manca un rimando da parte del Servizio sociale [...] (E5; FG3); "Se non si dà un senso alle cose [...], noi ci sentiamo impotenti, e lavorare con un senso di impotenza è terrificante, perché passa direttamente ai ragazzi..." (E5; FG3).

5. Conclusioni

Sebbene sul piano della ricerca a mancare siano studi che osservino e interrogino "la fenomenologia dell'accadere educativo" in relazione a quelle azioni che traducono operativamente la postura del professionista (Mortari, 2024 – citato in Simeone, 2024, p. 115), nella prospettiva di quest'ultimo la tangibilità del proprio agire è più che certa e trova espressioni molteplici nelle forme di narrazione delle pratiche professionali. Quando chiamati a riflettere sull'identità del proprio servizio, in relazione alle prassi che esso implementa, l'educatore di comunità evoca la relazione educativa come strumento centrale del proprio agire. Essa viene descritta come strumento di cura che, servendosi della

quotidianità e della presenza costante dell'educatore, rappresenta lo spazio che favorisce la ristrutturazione dei modelli operativi interni, promuove la realizzazione del possibile, sostiene la trasformazione dell'identità nel tempo, anche mediante la costruzione dell'alleanza con la famiglia. La relazione educativa è, infatti, lo strumento per rispondere ai bisogni di quel ragazzo ed il contesto nel quale depositare e ri-significare il passato, perché contestualmente luogo di ascolto, di accoglienza, di prefigurazione, di vicinanza, di progettazione, di conoscenza di sé, dell'alterità e del possibile (Bastianoni & Baiamonte, 2014; Bastianoni & Ronga, 2024; Bruidegom et al., 2025; O'Higgins et al., 2017; Pandolfi & Palomba, 2025; Zobbi, 2025).

Tuttavia, dalla prospettiva degli educatori emerge come il processo trasformativo sia, sì, determinato dalla relazione che si sviluppa tra minorenni e comunità, ma non sia strettamente giocato in essa: parimenti, infatti, risulta centrale la concezione che il Servizio sociale elabora di Servizio residenziale, in connessione al mandato di cui quest'ultimo è responsabile. La comunità è il luogo che contiene o emancipa? È lo spazio di attività socio-ricreative o l'ambiente che prepara alla costruzione di una rete esterna? È, altresì, l'interlocutore con cui co-costruire quel progetto esistenziale o l'attore al quale demandare l'esercizio della quotidianità?

È evidente come la complessità che l'accoglienza porta in sé non consenta di trovare risposte dicotomiche alle domande che si manifestano; tuttavia, proprio per la volontà comune di favorire un cambiamento per *quel* minorenne, contestualmente volto al passato e proiettato al futuro, la definizione congiunta di accoglienza, di residenzialità e di relazionalità simbolica diviene decisiva. Confermato ampiamente dalla letteratura che colloca i processi di cambiamento promossi in comunità entro la più ampia prospettiva ecologica di Bronfenbrenner (1986), co-costruire una cultura dell'accoglienza condivisa non può non trovare declinazione innanzi a ciascun caso. In altre parole, il cambiamento si articola in progettualità co-definite – che parlano di *quel* minorenne, di *quel* nucleo, di *quel* servizio residenziale e territoriale, in una logica che concretizza il macro-meso sistema – e si fa portavoce di saperi congiunti – quelli dei genitori, degli educatori, degli assistenti sociali, nonché degli altri professionisti che ruotano attorno alla tutela dell'infanzia, come i mediatori culturali, gli psicologi e gli psicoterapeuti, la neuropsichiatria infantile e il Tribunale minorile. Allora, l'intervento orientato al cambiamento che chiama in causa l'alterità, si concretizza in una dimensione più ampia, fatta sia di presente e futuro, che di sistemi ampi e concentrici.

Riferimenti bibliografici

- AGIA. Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. (2025). *III Indagine nazionale sul maltrattamento dei bambini e degli adolescenti in Italia* (Coordinamento Italiano dei Servizi contro il Maltrattamento e l'Abuso dell'Infanzia Cismai & Terre des Hommes, Eds.). [iii-indagine-maltrattamento-1.pdf](#)
- Bastianoni, P. (2000). *Interazioni in comunità. Vita quotidiana e interventi educativi*, Carocci.
- Bastianoni, P. (2014), *Le famiglie oggi: compiti e processi di protezione*, In P. Bastianoni, M. Pedrocco Biancardi (a cura di), *I diritti dei minori. Percorsi di tutela e protezione*, Edizioni Junior, Parma, pp. 123–137.
- Bastianoni, P., & Baiamonte, M. (2014). *Il progetto educativo nelle comunità per minori*,

Erickson.

- Bastianoni, P., & Ronga, G. (2024). Individualized Educational Planning for Children and Adolescents in Residential and Semi-Residential Care Settings: A Participatory and Evaluation Model of Educational Intervention. *Human Arenas*, 9, 49–63.
- Bastianoni, P., & Taurino, A. (2009). *Le comunità per minori. Modelli di formazione e supervisione clinica*. Carocci.
- Bourke, L. (2009). Reflections on doing participatory research in health: Participation, method and power. *International Journal of Social Research Methodology*, 12(5), 457–474.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano* (L. Hvastja Stefani, Trans.). Il Mulino (Original work published 1979).
- Bruidegom, K., Kuiper, C., Bramsen, I., De Pooter, A., Collet, F., Dudevszky, S., & Harder, A. (2025). “They should have just talked to me”: educational pathways of youth in residential care – a participatory action research study. *Frontiers in Education. Special Educational Needs*, 10, 1–15.
- Felini, D. (2020). *Teoria dell’educazione. Un’introduzione*. Carocci.
- Legge 28 marzo 2001, n. 149. *Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, recante “Disciplina dell’adozione e dell’affidamento dei minori”, nonché al titolo VIII del libro primo del codice civile*.
- Legge 4 maggio 1983, n. 184. *Disciplina dell’adozione e dell’affidamento dei minori*.
- Marion, É., & Tchuindibi, L. (2024). The educational experience of young people in residential care through the lens of learning careers. *British Educational Research Journal*, 50(2), 545–562.
- McCormick, C., McCafferty, P., & Hayes, D. (2026). Understanding the education of children and young people in residential care: A systematic review of barriers and enablers. *British Journal of Social Work*, 56(3), 1199–1219.
- MLPS. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, (2024). *Linee di indirizzo per l’accoglienza nei servizi residenziali per minorenni*. Istituto degli Innocenti.
- MLPS. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, (2025). *Quaderni della ricerca sociale 66. I minorenni e neomaggioresnni in carico ai servizi sociali, in affidamento familiare e accolti nei servizi residenziali attraverso i dati SIOSS*. Istituto degli Innocenti.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell’aver cura*. Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Raffaello Cortina.
- Movimento della pedagogia laica. (2026). *Manifesto della pedagogia laica. Formazione & Insegnamento*, 24(M1), 1–19. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-M1-26_01
- O’Higgins, A., Sebba, J., & Luke, N. (2017). What is the relationship between being in care and the educational outcomes of children? An international systematic review. *Oxford Review of Education*, 43(5), 529–550.

- Pandolfi, L., & Palomba, F. (2025). *Qualità educativa delle comunità per minori. Un percorso di valutazione sul campo*. PensaMultimedia.
- Pintus, A., & Zobbi, E. (2025). *Comunità educative per minorenni. Storie e progetti di vita in dialogo*. FrancoAngeli.
- Pintus, A., Zobbi, E., Ascari, S., & Fugalli, L. (2025). Dare visibilità agli educatori. In ricerca con le comunità educative per minorenni. *RicercaAzione*, 17(2), 167–175.
- Pregno, G., & Quarello, E., (2025). Lavorare con famiglie resistenti all'aiuto. Come si costruisce una postura collaborativa nei servizi per minori e famiglie. *Animazione sociale - Rivista degli operatori sociali*, 384(8), 6–15.
- Sacker, A., Lacey, R. E., Maughan, B., & Murray, E. T. (2022). Out-of-home care in childhood and socio-economic functioning in adulthood: ONS longitudinal study. *Children and Youth Services Review*, 132, 1971–2011.
- Sense, A. J. (2006). Driving the Bus from the Rear Passenger Seat: Control Dilemmas of Participative Action Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 9(1), 1–13.
- Simeone D. (Ed.). (2024). *Dizionario di pedagogia generale e sociale*. Scholè.
- Terr, L. (1991). Childhood traumas: An outline and overview. *American Journal of Psychiatry*, 148(1), 10–20.
- Vaughn, L.M., & Jacquez, F. (2020). Participatory Research Methods: Choice Points in the Research Process. *Journal of Participatory Research Methods*, 1(1), 1–14.
- Zobbi, E. (2025). Le immagini di famiglia: la competenza epistemologica di futuri professionisti dell'educazione. In M. Antonietti, I. Maggiarra, S. Mambriani, & L. Salvarani (Eds.), *La qualità della formazione come responsabilità sociale. Prospettive di ricerca, modelli pedagogici, pratiche educative e didattiche tra tradizione e innovazione* (pp. 861-866). PensaMultimedia.
- Zobbi, E., & Fugalli, L. (2025). Minorenni e educatori di comunità: una relazione educativa “differenziata”. In E. Luciano & E. Zobbi (Eds.), *Formare professionisti dell'educazione. Contesti, strategie, esperienze* (pp. 134–144). FrancoAngeli.
- Zobbi, E., & Pintus, A. (2024). Voci di comunità. Una ricerca-formazione con i coordinatori di comunità educative per minori. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(2), 148–155.