

BUONE PRASSI – BEST PRACTICES

IL LAVORO SOCIALE DI RETE COME STRUMENTO DI EFFICACIA EDUCATIVA NELLE COMUNITÀ DI ACCOGLIENZA RESIDENZIALI

SOCIAL NETWORKING AS A TOOL FOR EDUCATIONAL EFFECTIVENESS IN THE RESIDENTIAL WELCOMING COMMUNITIES

di Dario Fortin (Università di Trento)

L'esperienza educativa delle Comunità di Accoglienza in Italia non molto conosciuta al mondo della ricerca accademica, anche se ha almeno cinquant'anni di storia, è diffusa in tutte le regioni del Paese e, grazie alle proprie linee guida pedagogiche e culturali, raccoglie importanti risultati con le persone più fragili accolte. Il presente contributo – sulla scorta dei dati di una ricerca sul campo all'interno di una Comunità – evidenzia la rilevanza del Lavoro Sociale di Rete con le risorse del territorio locale; si tratta di un'applicazione pratica in educazione professionale, che risulta efficace a contrastare l'isolamento, il disagio mentale e le disuguaglianze sociali e a promuovere la salute, l'autonomia psicologica e l'inclusione sociale e lavorativa delle persone vulnerabili. Una pratica particolarmente necessaria in questo momento di pandemia da Covid-19 nel quale le connessioni relazionali significative sono in particolare sofferenza.

The educational experience of Welcoming Communities in Italy is not well known in the academic research world, even if it has more than fifty years of history. It is present in all regions of the country and it has produced significant results with the most fragile people hosted, thanks to its pedagogical and cultural guidelines. This contribution – based on data collected from a field research

in a Community. – highlights the relevance of Social Networking with local resources. This is a practical application in social health education, which is effective in combating isolation, mental distress and social inequalities and in promoting health, psychological autonomy and social and work inclusion of vulnerable people. This practice is particularly important during this period, when significant relationships are adversely affected by the ongoing Covid-19 pandemic.

1. Introduzione

Recentemente, grazie alla diffusione del documentario televisivo *SanPa*¹ si è rianimato nel nostro Paese, il dibattito attorno al ruolo delle comunità terapeutiche e alla opportunità o meno di attuare degli interventi di tipo custodialistico, coattivo e punitivo a scopo “rieducativo”. Il presente studio di caso può risultare paradigmatico di scelte filosofiche e metodologiche molto diverse, pedagogicamente significative e realizzate da una serie di realtà comunitarie di piccole dimensioni e molto meno conosciute dall’opinione pubblica, ma molto diffuse nel Paese e radicate nel territorio locale. Questo contributo presenta infatti i risultati di otto anni di interventi socio educativi con giovani e adulti in situazioni di difficoltà, in ambiente di condivisione di vita e nonviolenza, centrato sulla persona (CNCA, 1989; Pontara, 2006). In particolare evidenzia gli esiti dei progetti educativi individualizzati realizzati all’interno di una Comunità di Accoglienza residenziale del nord Italia appartenente alla Federazione CNCA, avente l’obiettivo del raggiungimento di maggiori livelli di autonomia sociale e psicologica, nonché del miglioramento delle condizioni di salute e della prevenzione degli stati di emarginazione delle persone maggiorenni accolte. Ciò nella consapevolezza della grossa difficoltà dell’essere e

¹ *SanPa. Luci e tenebre di San Patrignano* (2020) una produzione 42, distribuita da Netflix, scritta da C. Gabardini, G. Neri e P. Bernardelli con la regia di C. Spender.

del diventare adulto tipica della contemporaneità (Demetrio, 2003; Biasin, 2020).

Vedremo come dai dati di ricerca emerga chiaramente che una maggioranza significativa delle persone vulnerabili accolte m – più dell’80% – ha portato a termine positivamente gli obiettivi del proprio progetto educativo. Metodologicamente è risultato molto importante il Lavoro Sociale di Rete² come strumento efficace dell’Educatore Professionale (EP) per l’esito positivo degli interventi; una modalità di intervento innovativa perché non custodialistica e in grado di mettere al centro gli obiettivi di vita e di salute della persona accolta in Comunità, nonché di valorizzare l’apporto delle risorse formali e informali del territorio locale.

2. Il ruolo delle Comunità di Accoglienza in Italia

Consideriamo di fondamentale importanza storica ed epistemologica illustrare il contesto di riferimento degli interventi educativi sottoposti allo studio, attraverso la descrizione di alcuni tratti della significativa esperienza delle Comunità di Accoglienza in Italia.

La nascita delle prime Comunità di Accoglienza avviene durante gli anni Sessanta, durante una fase di profondi mutamenti culturali, politici e sociali che hanno animato in varie parti del mondo il cosiddetto “secolo breve” (Hobsbawm, 1994). Le spinte di rinascita e democratizzazione del secondo dopoguerra, i contenuti innovativi e provocatori del Concilio Vaticano II° (Fanucci, 1999; Sorge, 2002; CNCA, 2005) e le spinte dei movimenti di protesta e proposta del Sessantotto italiano (Ginsborg, 1989) sono state il terreno fertile per l’avvio del processo di de-istituzionalizzazione dei malati di mente³, dei portatori di handicap e dei minori

² Il concetto non fa riferimento agli internet studies, in quanto viene diffuso nel 1989 in Italia (circa dieci anni prima l’avvento di Internet) da Fabio Folgheraiter con le Edizioni Erickson, a partire dall’opera di Lambert Maguire (1983) *Understanding social networks*, Sage Publication.

³ Famoso fu il movimento di antipsichiatria nato a Gorizia e Trieste animato dallo psichiatra esistenzialista e fenomenologo Franco Basaglia (1924-1980).

(Basaglia, 1968; Canevaro & Gaudreau, 1988; Courtney & Iwaniec, 2009) ai quali andava data maggiore dignità prevedendo forme di cura alternative al manicomio o all'istituzione totale (Goffman, 1961; Caudill, 1967). Contemporaneamente era necessario dare nuove risposte alle domande dei giovani che avevano trovato nella droga una forma sbagliata di compensazione alle proprie sofferenze esistenziali soprattutto nelle grandi città (Cancrini, 1982; Coletti & Grosso, 2012). Tra i numerosi tentativi di risposta non custodialistici o assistenziali, evidenziamo in questo contributo l'iniziativa di più di 100 tra sacerdoti e laici (CNCA, 2005) che hanno stimolato la nascita delle Comunità di Accoglienza nelle varie regioni del Paese. Questo impulso ha permesso, negli anni a venire, il coinvolgimento di circa 15.000 tra educatori e volontari che hanno sentito l'esigenza di collegare le proprie esperienze di 2000 centri di attività, 6800 unità di servizio, in una Federazione a livello nazionale. Il CNCA dunque si fa carico complessivamente di 4000 nuclei familiari e 45.000 persone, entrando in contatto con 153.000 persone all'anno (Fortin, 2020).

Le caratteristiche pedagogiche fondanti e specifiche di queste organizzazioni sono riassumibili in due aspetti essenziali e penetranti: anzitutto che sia attuato un *progetto personalizzato* di accoglienza, nel rispetto della persona, in un contesto di condivisione e liberazione della propria vita. In secondo luogo che la Comunità sia una presenza *culturale* nel territorio per politiche di tutela dei diritti, per la promozione della salute e la valorizzazione della cittadinanza solidale.

Per meglio specificare le proprie linee programmatiche il CNCA federa enti senza scopo di lucro che aderiscono essenzialmente ai cosiddetti "10 principi"⁴ dai quali ne evidenziamo tre che sono particolarmente interessanti per la nostra riflessione:

- *il rifiuto della coazione*. Nel proporsi come luogo di sperimentazione e di possibilità di riappropriazione della propria esistenza, le

⁴ I cui titoli sono: La storia e la vita della persona; L'unicità dell'esperienza; il rifiuto della coazione; La quotidianità; Il lavoro; Una proposta; Senza deleghe; Il territorio; non solo comunità residenziali; Il pluralismo. Per approfondimenti cfr. CNCA (1982). *I Dieci Principi*, <https://www.cnca.it/principi/>.

comunità verificano che ogni forma di coazione alla volontà dell'individuo, assunta a metodo di intervento, non serve alla maturazione di scelte autonome, non fa che accentuare le difficoltà di comunicazione e di relazione creando i presupposti per un'ulteriore emarginazione;

- *senza deleghe*. Le comunità non accettano deleghe da parte delle istituzioni, ma collocano il proprio impegno, pur con la propria originalità e autonomia, all'interno della rete di servizi del territorio;

- *il territorio*. Il territorio, con i suoi problemi e le sue risorse, rappresenta un punto di riferimento obbligato. Nella chiarezza del proprio ruolo critico, le comunità sono elemento di provocazione e di denuncia per le inadempienze e le contraddizioni che costituiscono premessa al diffondersi delle più gravi problematiche sociali e per i ritardi che caratterizzano l'azione delle istituzioni politiche, sociali ed ecclesiali.

Il ruolo delle Comunità di Accoglienza in Italia dunque non ha solo delle caratteristiche di tipo terapeutico, ma anche etiche, educative, di sensibilizzazione culturale e di pressione politico istituzionale.

3. Le linee guida pedagogiche

Con queste premesse possiamo comprendere come le linee guida pedagogiche della Comunità qui presa in esame, sono il frutto di un processo di co-costruzione dal basso iniziato negli anni Settanta e periodicamente messo a verifica, riflessione e rielaborazione comune⁵.

⁵ In questo senso lo studio di caso diventa paradigmatico la realtà italiana delle comunità federate al Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza, nate negli anni Settanta senza l'apporto di professionisti dell'educazione, in quanto non ancora presenti nel panorama nazionale delle professioni sociali e sanitarie.

La struttura di accoglienza oggetto dello studio⁶ ha la caratteristica di una “comunità mista” intesa come laboratorio delle relazioni in cui lo stare insieme diventa il metodo per la scoperta di punti di equilibrio progressivi (Fortin, 2004). La dimensione comunitaria prevede la presenza e l’interazione di persone che si trovano nella struttura di accoglienza per motivazioni, culture e storie diverse come ospiti in difficoltà con problematiche diversificate, volontari, ragazzi in servizio civile, educatori professionali, tirocinanti, religiosi e dipendenti. La comunità mista diventa efficace nella quotidianità tramite la *condivisione* (CNCA, 2005), la *genuinità* nelle relazioni intersoggettive, all’interno di un clima di *considerazione positiva incondizionata* e di *empatia* (Rogers, 1977) facilitante la crescita personale, la sperimentazione di responsabilità personali e forme di mutuo aiuto (Folgheraiter & Donati, 1991).

4. Metodologia e strumenti educativi comunitari

La metodologia educativa fa riferimento a una concezione positiva della persona (Maritain, 1939; Mounier, 1952) come unità psico-fisica, che ha in sé la capacità di un processo di crescita personale e sociale e il potenziale per diventare responsabile delle scelte e protagonista della propria storia. Essa si fonda sulla profonda fiducia che ogni persona, se sostenuta e facilitata, è in grado di *apprendere dalla propria esperienza* (Ignazio di Loyola 1541/1991; Dewey, 1938; Laing, 1968; Ferrière, 1969; Rogers, 1973; Kolb, 1984) la direzione verso un miglior livello di autonomia e di auto-realizzazione (Maslow, 1973).

La dimensione comunitaria diventa così il contesto facilitante la costruzione di situazioni quotidiane che permettono alla persona di andare nella direzione di *obiettivi educativi*: acquisire maggior conoscenza di sé, saper leggere e accettare la propria storia e la propria persona, realizzare rapporti significativi, misurarsi con le regole sociali e comunitarie, migliorare il modo di porsi nei confronti

⁶ Villa S. Ignazio Cooperativa di Solidarietà Sociale, Trento.

degli altri e della realtà, prepararsi a un positivo inserimento sociale e lavorativo.

Gli *elementi guida* della metodologia educativa nella Comunità sono⁷: uno stile di accoglienza condiviso; la contrattualità con l'ospite; il lavoro collegiale; il lavoro sul campo in un *setting* comunitario; il lavoro sociale di rete; la gestione dei conflitti.

Gli *strumenti* ai quali si ispira la metodologia educativa in Comunità sono: il coordinamento e il lavoro di *équipe* settimanale; la programmazione; l'assemblea di casa; la "strumentazione" educativo-progettuale; il periodo di prova iniziale; il passaggio delle informazioni; la copertura di orario con responsabili 24 ore su 24; il colloquio con l'educatore; il sostegno psicologico e terapie con gli specialisti.

5. Il lavoro sociale di rete e l'educatore

Tra le più significative evidenze di questo studio c'è l'importanza che riveste il Lavoro Sociale di Rete (LSR) per l'efficacia degli interventi educativi.

In termini generali «si dice "*networking*" un processo finalizzato tendente a "legare" fra loro tre o più persone tramite connessioni e catene di significative relazioni interpersonali» (Maguire, 1989, p. 25) in quanto il benessere delle persone non si potrebbe immaginare slegato da significative e vitali relazioni interpersonali.

Fabio Folgheraiter il nostro più autorevole studioso del LSR, in uno dei suoi primi lavori su questo tema (1994) aveva intravisto da subito la "rete" come strumento di efficacia relazionale dalle caratteristiche socioeducative:

La qualità degli interventi degli operatori professionali (che vuol dire pienezza, senso, umanità, efficacia del loro faticoso agire quotidiano) è possibile, non solo auspicabile; solamente essa necessariamente deve derivare da una presa di distanza dagli specialismi e dai solipsismi per favo-

⁷ Per chi fosse interessato a una descrizione dettagliata di questi elementi metodologici cfr. Fortin, 1998; Fortin, 2004; Passalacqua, 2009.

rire al contrario un'ottimale corresponsabilizzazione sociale, un allargamento o una messa in rete dei molteplici "nodi" dell'azione sociale, a partire dai cosiddetti "utenti", le loro famiglie, la comunità, e con i servizi del *welfare state* che sappiano stare "in mezzo" a loro (p. 15).

Folgheraiter ha il merito di ricondurre il LSR anche (ma non solo) in una prospettiva professionale che è una delle tante possibili, ma certamente la più articolata e a volte paradossale. Da una parte infatti, quando l'operatore dispiega una mentalità di rete ripartendo i carichi di responsabilità, può essere accusato di voler "depotenziare" le responsabilità formali della professione. Dall'altra, nel caso egli si recepisce come il "dominus" creatore della rete e il controllore delle azioni e motivazioni altrui, potrebbe essere accusato di onnipotenza professionale. La proposta di Folgheraiter ci dice che «in realtà il paradigma reticolare non prescrive né l'uno né l'altro di questi esiti; indica piuttosto una sottile linea di equilibrio tra i due» (Folgheraiter, 1994, p. 19).

Da un altro punto di osservazione Giorgio Sordelli (2001), analizzandone l'evoluzione, considera l'EP come uno dei protagonisti di un nuovo modo di declinare il concetto di cura; con il passaggio dalla cura come custodia istituzionale alla cura educativa, anche attraverso la metafora dell'appartenenza (Di Nicola, 1998) a un territorio "che si prende cura".

Dalla cura del singolo al lavoro con i gruppi [...] All'interno di questa logica evolutiva, è avvenuto in modo naturale il passaggio verso una concezione più globale del lavoro educativo; questa idea si è concretizzata in quel filone di lavoro che ha preso diversi nomi nel corso degli anni: lavoro di territorio, lavoro di comunità, lavoro di rete (Sordelli, 2001, pp. 2-3).

L'EP viene definito "specialista dell'antispecialismo" (Canevaro, 1999) e più recentemente «specialista della ricomposizione sia individuale che collettiva» (Mustacchi 2016, p. 14) laddove le logiche di intervento dominanti tendono, purtroppo anche nel LSR tra istituzioni, a burocratizzare, frammentare, scomporre, disumanizzare. Diventa quindi importante considerare tutte le opportunità che permettono all'educatore di essere "artigiano della relazione"

(Nuzzo, 2004) ovvero di agire per creare legami, ma non solo: di irrobustirli e di avvicinarli, in quanto è necessario che i legami soddisfino la condizione «che sia la combinazione di un ammontare di tempo, di coinvolgimento emotivo, di intimità (mutua confidenza) e di servizi reciproci scambiati» (Di Nicola, 1998, p. 156).

6. La ricerca: strumenti e metodi

Il campione di riferimento studiato è formato da 375 persone maggiorenni ambo sessi, con difficoltà sociali e sanitarie che hanno trascorso e terminato un periodo di permanenza all'interno della Comunità residenziale.

Sono stati esaminati tutti i 375 Progetti Educativi Individualizzati effettuati in otto anni, il che significa che è stato studiato tutto il fenomeno in quell'arco di tempo. La tecnica utilizzata maggiormente è stata l'osservazione partecipante condotta dagli EP che erano allo stesso tempo *insider researchers* (Morgan, 2006; Humphrey, 2012; Unluer, 2012). Essi hanno utilizzato una Scheda di Rilevazione (SR) quantitativa – compilata annualmente dagli EP *insider researcher* – che sintetizza le note scritte in diversi strumenti tecnici di raccolta delle informazioni:

- i Progetti Educativi Individualizzati;
- le cartelle personali degli ospiti;
- i verbali delle riunioni d'*équipe* settimanali;
- i diari delle attività quotidiane.

La SR è stato lo strumento di raccolta sintetica dei dati osservati. Essa è stata sviluppata dai ricercatori esterni in collaborazione con l'*équipe* educativa ed è stata validata nell'ambito di un progetto cofinanziato dal Fondo Sociale Europeo e dalla Provincia Autonoma di Trento. La SR è strutturata come un questionario formato complessivamente da 28 domande a risposta chiusa e multipla. È suddivisa in quattro sezioni: 1. dati anagrafici (nove domande); 2. dati in ingresso (otto domande); 3. progetto in itinere (5 domande); 4. esito del progetto (sei domande). Alcune questioni presenti nelle

sezioni 3 e 4 sono state indagate con l'uso della scala Likert a 5 punti per poter misurare le opinioni degli EP *insider researchers*.

In seguito alla codifica delle risposte, i dati sono stati analizzati attraverso il software Microsoft Excel in modo descrittivo (dati assoluti, media e frequenze relative percentuali) e rappresentati in fase di condivisione e diffusione con tabelle riassuntive e grafici a torta e a barre.

I risultati degli interventi educativi tengono conto non solo dell'analisi dei dati della SR, ma anche della valutazione di diversi *stakeholders* che avevano una relazione diretta con la comunità, ovvero il punto di vista di:

- 8 EP (di cui 4 *insider researchers*) espresso dall'osservazione partecipante, dalla compilazione di 375 SR, dalla partecipazione a un'intervista, dalla partecipazione a tre *focus group*;
- 6 Destinatari finali (ospiti), attraverso colloqui in profondità;
- 12 Testimoni privilegiati (EP, volontari, giovani in servizio civile, amministrativi), attraverso tre *focus group* e interviste in profondità.

Gli *indicatori di valutazione* sono gli stessi che gli EP della Comunità utilizzano normalmente nel loro lavoro. Assieme allo staff di ricerca sono stati considerati: il motivo della richiesta di aiuto, gli obiettivi del progetto individualizzato, i servizi socio sanitari coinvolti nell'intervento, la qualità della partecipazione al progetto dei servizi coinvolti, i soggetti con i quali l'utente si relaziona all'interno e all'esterno della comunità, la durata prevista ed effettiva del progetto, il grado di abilità personali e la qualità delle relazioni raggiunte alla fine dell'intervento, i motivi della dimissione, il giudizio di permanenza da parte degli educatori, gli elementi decisivi per l'esito del progetto.

6.1 Le persone osservate: tipologia e dati generali

Le persone accolte negli otto anni presi in esame sono state suddivise sulla base di una serie di fattori determinanti la loro salute

e il tipo di richiesta di aiuto⁸. Essi sono: soggetti con handicap sociali, problemi psicologici, alcool correlati, ex carcerati [42 persone pari all'11,2%]; soggetti con malattie psichiatriche [38 persone, pari al 10,1%]; soggetti in situazione di emergenza (come crisi familiari, sfratto ecc.) (209 persone, pari al 55,7%); cittadini immigrati senza dimora (17 persone, pari al 4,5%); cittadini immigrati in convalescenza (19 persone, pari al 5,1%); soggetti richiedenti asilo o rifugiati politici (34 persone, pari al 9,1%); soggetti in misura di protezione sociale (prostituzione e tratta) (16 persone pari al 4,3%). A questo conteggio vanno sommati gli interventi con alcuni *ospiti diurni* che non sono stati inclusi nei conteggi di ricerca, in quanto già dimessi dalla comunità residenziale.

225 persone (pari al 60%) sono di cittadinanza straniera, mentre 119 (pari al 31,7%) di cittadinanza italiana. Per 31 persone (pari al 8,3%) non è stato possibile individuare con precisione la cittadinanza per la mancanza di documentazione di identificazione.

Riguardo la certificazione di invalidità emergono 33 persone ospitate (pari al 8,8%).

In base alle differenze di sesso risultano 240 maschi (pari al 64%)⁹ e 135 femmine (pari al 36%).

6.2 La domanda di ricerca

Gli interrogativi principali a cui questa ricerca voleva rispondere riguardavano le seguenti aree:

- *Esiti dei progetti di accoglienza*

Non bisogna nascondere che la percezione da parte della dirigenza, degli operatori, volontari, soci e frequentanti la casa è di generale gradevolezza della struttura da parte degli ospiti, in termini di clima relazionale e di opportunità di socializzazione. Tuttavia il

⁸ Lo staff di ricerca ha deciso di assumere la stessa suddivisione che era stata concordata nella convenzione pluriennale tra la Comunità di Accoglienza e il Servizio Pubblico del territorio locale.

⁹ Di cui una persona in transizione *male to female*

punto della domanda è quello di avere un quadro dei punti di efficacia dell'azione socio educativa della struttura, non tanto per indagare sulle competenze degli EP, quanto per avere una fotografia articolata in termini di risultati concreti raggiunti dalle persone accolte. Ciò in un arco temporale abbastanza lungo, che non si limitasse alla classica raccolta annuale dei dati statistici relativi alle accoglienze effettuate, ma andasse un po' più in profondità. Analizzando in particolare quali abilità di vita al momento della "dimissione" dalla Comunità l'ospite era in grado di mettere in campo, e il giudizio della permanenza da parte dei vari portatori d'interesse.

- Socializzazione degli ospiti

Spesso i giovani e adulti accolti nelle Comunità residenziali arrivano da percorsi di vita deprivati dei più importanti affetti familiari, con importanti ripercussioni sui livelli di autostima e autonomia e dunque sulle competenze di socializzazione e di concreta realizzazione di relazioni significative. In molti casi sono persone che, per difendersi dalle difficoltà, tendono all'isolamento, non riuscendo a cogliere anche quelle informazioni e semplici opportunità di rapporto con gli altri, che sono funzionali all'inserimento sociale e lavorativo. L'altro pericolo è lo sradicamento territoriale che potrebbe avvenire proprio nel momento in cui la persona viene accolta in una struttura residenziale in grado di fungere da spazio rassicurante e protettivo. Diventa cruciale indagare se gli ospiti hanno avuto o meno opportunità di socializzazione, attraverso la relazione con soggetti interni ed esterni la struttura.

- Obiettivi del progetto personalizzato

Quello che si vuole rendere evidente è un passaggio pedagogicamente cruciale della progettazione dell'intervento, in altre parole la chiarificazione degli obiettivi realisticamente – ovvero fenomenologicamente – raggiungibili dalla persona. In questa fase dell'intervento educativo è sembrato importante far emergere la complessità della ricerca del consenso tra i vari attori. Infatti, il grado

di collaborazione e accordo tra il soggetto stesso, la struttura di accoglienza, i servizi e familiari coinvolti sono un fondamentale strumento per l'affrontamento esistenziale e pratico di problemi complessi, come ad esempio l'accettazione di una cura medico psichiatrica, l'inserimento in un nuovo contesto lavorativo o la ricerca di una soluzione abitativa autonoma.

- *Il lavoro sociale di rete*

La struttura di accoglienza investe molto tempo e energie per tessere le fila di una rete di supporto che non solo sia funzionale alla buona permanenza dell'ospite nella Comunità, ma soprattutto sia direzionata intenzionalmente verso gli obiettivi di autonomia e inserimento sociale e lavorativo successivi al periodo di accoglienza in struttura. L'indagine va dunque a evidenziare i soggetti attivi, che attuano il lavoro sociale di rete nei confronti della persona e il loro grado di coinvolgimento nel progetto. A quest'ultimo interrogativo viene dato lo spazio principale in questo contributo.

6.3 *Metodologia e tecniche della ricerca*

La ricerca, pur trattando una significativa mole di dati quantitativi, si colloca nell'ambito delle metodologie *qualitative* della ricerca educativa empirica in campo socio sanitario (Baldacci, 2001; Corbetta, 1999; Denzin & Lincoln, 2005) Il buon numero di informazioni ricavate dagli strumenti sopraindicati e sintetizzate nella SR sono il frutto della tecnica dell'*Osservazione partecipante* degli EP in quanto *insider researcher* sul campo, tipica delle ricerche etnografiche svolte da soggetti che hanno una prolungata partecipazione alle attività (Nigris, 1998; Barnao, 2007; Sorcio, 2005). La condivisione della quotidianità permette all'osservatore di entrare nel mondo fenomenologico delle persone e di comprenderle profondamente (Tarozzi & Mortari, 2010).

Focus-group, *Colloqui* e *Interviste semi strutturate* (Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2001) sono stati gli altri strumenti qualitativi

che hanno permesso uno studio del fenomeno, dall'interno, attraverso la descrizione che ne danno gli stessi soggetti che sono stati intervistati sulle loro esperienze di vita e nella Comunità.

I tre *focus-group* con gli otto EP impiegati nella comunità di accoglienza (di cui 4 EP *inside researchers*) sono stati realizzati durante la fase di analisi delle SR. Il metodo utilizzato è stato il *feedback groups* (Bloor et al., 2001, p. 106), dove l'attenzione si è basata su un report in itinere, secondo il quale ai partecipanti viene chiesto di «esprimere le proprie opinioni al fine di ampliare e definire meglio il focus di analisi» (Bloor et al., 2001, p. 106). Questi Focus Group «possono essere il metodo migliore, poiché riducono al minimo, rispetto ad altre tecniche, il *bias* dell'intervistatore» (Bloor et al., 2001, p. 106).

I sei *colloqui in profondità* sono stati effettuati con ospiti che erano già stati dimessi dalla comunità in un momento specifico durante lo studio retrospettivo, vale a dire contemporaneamente all'analisi delle 375 SR. Gli ospiti sono stati scelti in considerazione della diversa composizione della comunità di accoglienza. Questo piccolo numero di interviste qualitative rispetto al numero di progetti considerati è dovuto alla difficoltà pratica di reperimento degli ospiti già dimessi.

Le dodici *interviste semi strutturate* sono state realizzate con altrettanti testimoni privilegiati: 7 EP (dipendenti), 1 volontario (residenziale in comunità), 2 giovani in servizio civile (residenziali in comunità) e 2 persone con funzioni amministrative (dipendenti).

7. Risultati

Di seguito illustriamo, tra la mole di dati raccolti, una selezione dei risultati più significativi per il lettore, emersi dall'analisi dei dati pluriennali.

7.1 Le evidenze generali e gli elementi salienti

Rispetto agli *esiti degli interventi* (Grafico n. 1) per il totale dei progetti educativi individualizzati negli otto anni esaminati, il risultato è considerato molto positivo. Il grafico qui sotto ci mostra infatti che l'82,8% delle persone ha lasciato la Comunità di accoglienza portando a termine positivamente gli obiettivi del proprio progetto. Molto più bassa la percentuale di persone che sono state allontanate (8,9%) o che hanno abbandonato volontariamente il progetto (8,6%).

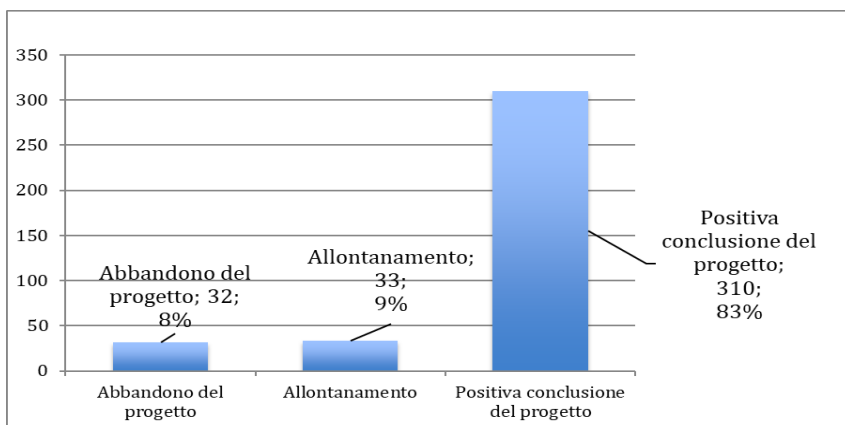


Grafico n. 1. Esito della permanenza in Comunità (per numero progetti e %)

A questo punto diventa interessante, il giudizio degli EP circa *l'elemento saliente per la determinazione dell'esito del progetto*. La risposta che ha ottenuto la percentuale più alta è stata per le “proprietà distintive della rete” (in particolare dei servizi e risorse esterne coinvolte) (46,4%). Alta considerazione anche per le “proprietà distintive dell'ospite” (33%), mentre “solo” il 12% sceglie la motivazione “proprietà distintive della Comunità”.

Questo elemento, da una parte può porre degli interrogativi circa la minor considerazione che gli EP hanno rispetto alle proprietà e caratteristiche peculiari della Comunità nel contribuire agli esiti di un percorso educativo. Dall'altra evidenzia l'efficacia dello

strumento *Social Networking* per il raggiungimento di maggiori livelli di autonomia e benessere.

Per questo, tra la notevole mole di dati quantitativi e qualitativi raccolti nella ricerca, scegliamo di focalizzare l'attenzione del lettore in quelli che riguardano il LSR. Il *Social Networking* è dunque uno degli *elementi guida* utilizzati dagli EP nella metodologia educativa sopradescritta.

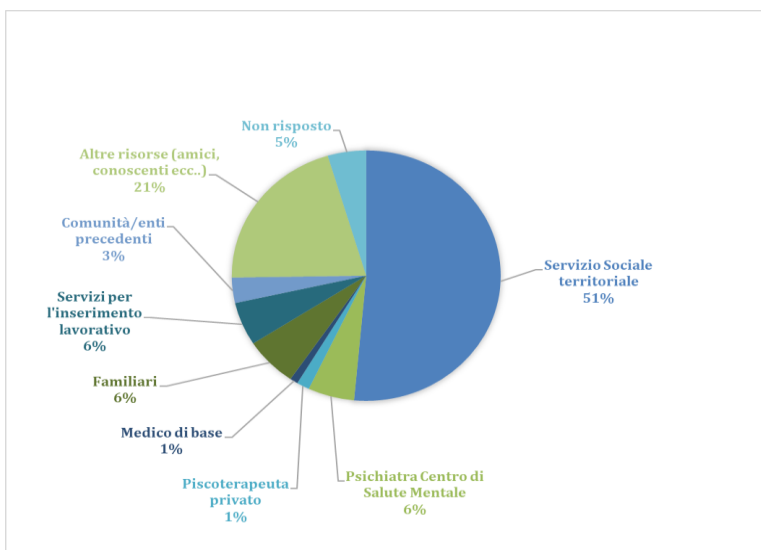


Grafico n. 2. *Social Networking* – LSR: Servizi e risorse coinvolte nel progetto educativo

Come possiamo notare dal Grafico n. 2 il Servizio Sociale del territorio, grazie al lavoro delle/degli Assistenti Sociali distribuite/i nelle varie zone della città e della provincia, è il servizio con il quale la Comunità si relaziona con maggiore frequenza (oltre il 50% dei progetti), nettamente superiore agli altri attori. Inoltre nella fase successiva all'avvio dei progetti di accoglienza, il Servizio Sociale incrementa il suo coinvolgimento di 5 progetti. Questa tendenza all'incremento di qualche punto in percentuale si ripete in quasi tutte le voci presenti nel grafico. La spiegazione data dai risultati dei *focus-group* ha fatto emergere che gli educatori della Comunità si

fanno parte attiva assieme all'ospite per integrare attori esterni alla comunità di accoglienza che inizialmente non erano coinvolti nella *rete di coping* (Folgheraiter, 2004; Raineri, 2003) dei soggetti. Allo stesso tempo si è registrato un problema sentito da molti e ben espresso in un'intervista con un educatore: «Potenzialmente la rete è molto importante, ma in realtà perde d'importanza perché c'è un altissimo turnover all'interno dei servizi, (da parte di assistenti sociali, psichiatri e altri operatori all'interno dei servizi) che ti impedisce di fare un lavoro di rete lineare» [3EA]¹⁰.

Solo la voce "comunità enti precedenti" registra un calo di partecipazione durante la fase di attuazione del progetto, che si spiega, come affermato dagli stessi educatori in un *focus-group*, con la naturale tendenza a considerare "dimesso" un utente che è in carico a una nuova Comunità di Accoglienza.

Rispetto alla questione della *continuità della partecipazione al progetto da parte dei servizi coinvolti*, gli EP/*insider researchers* hanno osservato il grado di partecipazione di ogni soggetto coinvolto nella rete dei singoli progetti. I dati complessivi riferiti, sempre agli otto anni presi in esame, vedono un grado di continuità significativo da parte di tre importanti servizi impegnati nella rete: il Servizio Sociale, il Medico Psichiatra, i servizi per l'Inserimento Lavorativo. Nonostante il periodico *turnover* di professionisti, il grado di continuità delle strutture di Servizio Sociale è medio alto (55,8% abbastanza, 30,7% molto/moltissimo, 13,5% per nulla/poco). Riguardo allo Psichiatra del Centro di Salute Mentale si evidenzia un grado di continuità molto alto (33,4% abbastanza, 51,5% molto/moltissimo, 12,1% per nulla/poco), e così anche per i servizi di inserimento lavorativo (28% abbastanza, 48% molto/moltissimo, 24% poco/per nulla).

Diverso è il risultato riguardo altre figure professionali coinvolte nei progetti: lo Psicoterapeuta ottiene un valore omogeneo anche se tendente al basso (41,7% abbastanza, 25% molto/moltissimo, 33,3% poco/per nulla), mentre il Medico di base decisamente un valore basso (50% abbastanza e 50% poco/per nulla).

¹⁰ In parentesi quadre il codice relativo all'intervistato.

Questo ci dimostra come queste ultime due figure non sembrano particolarmente attrezzate rispetto al *social networking* su progetti individualizzati. Significativo è invece il grado di continuità (27,9% abbastanza, 44,2% molto/moltissimo, 27,9% poco/per nulla) dei familiari coinvolti.

8. Conclusioni. Bisogno di prossimità, bisogno di connessioni sociali

Nel presente contributo abbiamo visto come da un punto di vista *contenutistico* il ruolo educativo delle Comunità di Accoglienza non ha solo delle caratteristiche di cura di tipo tecnico e riparativo, ma soprattutto etiche, educative, di sensibilizzazione culturale e di impegno civico e istituzionale. La responsabilità delle istituzioni e dei cittadini, organizzati in enti senza scopo di lucro, dovrebbe infatti, secondo le linee guida delle Comunità di Accoglienza (CNCA, 2005; Fortin, 2004) andare nella direzione di dare sempre più risposte qualificate ai problemi sociali e sanitari, ma anche di accrescere il senso di solidarietà e di partecipazione di semplici cittadini e volontari, nella costruzione del bene comune. Il Lavoro Sociale di Rete può essere uno degli elementi guida più efficaci utilizzati dagli EP coerentemente con la metodologia educativa della Comunità. Da un punto di vista *processuale* le linee guida pedagogiche sono il risultato di un percorso di costruzione collettiva dal basso, ma con riferimenti filosofici e culturali molto profondi e con momenti di autovalutazione e valutazione periodica.

Da un punto di vista *metodologico* questa esperienza valorizza il ruolo dell'*insider researcher*. Nell'educazione professionale, ma anche nelle altre professioni di aiuto, sarebbe importante che i ricercatori fossero a conoscenza di vantaggi e svantaggi di impiegare *insider researcher* per la valutazione del sistema in cui appartengono, soprattutto nella ricerca sugli studi di caso (Unluer, 2012). Tra i vantaggi individuati possiamo citare – ad esempio – il fatto che gli *insider researcher* generalmente conoscono la politica dell'istituzione, non solo la gerarchia formale, ma anche il suo reale funzionamento.

Inoltre sanno come avvicinarsi meglio alle persone coinvolte. Normalmente hanno una grande quantità di informazioni utili, che richiederebbero molto tempo e denaro per essere apprese da un ricercatore esterno (Smyth & Holian, 2008). Oltre a questi vantaggi, dobbiamo essere ben consapevoli di alcune difficoltà che vanno considerate per il ruolo di *insider researcher*. Ad esempio, una maggiore familiarità può portare a una perdita di oggettività. Infatti, fare inconsciamente ipotesi sbagliate sul processo di ricerca sulla base delle conoscenze pregresse può essere considerato un pregiudizio (DeLyser, 2001; Hewitt-Taylor, 2002 cit. in Unluer, 2012). In ogni caso gli EP sembrano essere più preparati a un lavoro di consapevolezza di sé, sia per merito della loro formazione di base, che per l'esperienza di costante relazione con soggetti e contesti diversi (Fortin, 2013), avendo così meno difficoltà a svolgere il doppio ruolo di EP e di ricercatore (DeLyser, 2001; Gerrish, 1997; Morgan, 2006) e riducendo i rischi che minacciano la validità della ricerca. Comunque, poiché è probabile che nel prossimo futuro la maggior parte della ricerca italiana nell'ambito dell'educazione professionale sarà condotta da addetti ai lavori «noi abbiamo un interesse vitale nel dare un senso a tale complessità» (Humphrey, 2012, p. 572) e alla grande sfida che ci attende.

Infine, abbiamo sottolineato come il *social networking* va nella direzione dell'autonomia e del benessere personale. La Comunità di Accoglienza per quanto sia un gradevole spazio di salute e condivisione, non si manifesta quindi come un luogo totalizzante, "chiuso" e definitivo, ma diventa – grazie al LSR – spazio dinamico, aperto al territorio e temporaneo. La *temporaneità* della permanenza assume significato pedagogico, in quanto spinge verso obiettivi di inserimento sociale e lavorativo nonché all'autonomia psicologica dalla Comunità, che così diventa occasione di liberazione (Freire, 1970). Riguardo alla *continuità di funzionamento* della rete, va evidenziato come vi siano delle problematiche strutturali che andrebbero affrontate nel sistema delle politiche sociali e sanitarie. Dal caso paradigmatico studiato in una città nel nord Italia, emerge la fatica degli EP nel tenere insieme i vari nodi della rete

soprattutto sul versante pubblico, visto il notevole *turnover* del personale dei servizi. Il problema è solo in parte compensato dai nodi della rete di riferimento che “tiene bene” e non si sfalda. Il problema del *turnover* che affatica i professionisti con alti livelli di stress e *burnout* (Cherniss, 1986; Bernstein & Halaszyn, 1993) ricade sulla stabilità emotiva delle persone più vulnerabili e comporta rallentamenti e scompensi nei processi di inclusione sociale e lavorativa. Problemi questi che le strutture “da sole” non sono in grado di riequilibrare. Forse andrebbe condotto uno studio specifico per individuare le cause di questo problema, nell’ipotesi che nel nord Italia colpisca soprattutto le strutture di Servizio Sociale pubblico, composte da un certo grado di precariato soprattutto di genere femminile (Viggiano & Panizzi, 2019).

Il *Lavoro Sociale di Rete* si evidenzia come una pratica professionale di semplice comprensione intellettuale, ma che per la sua applicazione richiede raffinate competenze tecniche e umane e la convinzione da parte dei servizi; una pratica che ci conferma come la salute, la crescita e il benessere delle persone non si potrebbero immaginare slegate da significative e vitali *relazioni interpersonali*. Infatti l’emergenza sociale e sanitaria da Covid-19 ne ha dato un’evidenza esperienziale anche alla maggioranza dell’opinione pubblica mondiale. Il LSR sembra dunque una pratica particolarmente necessaria in questo momento nel quale le connessioni relazionali sono in particolare sofferenza. Abbiamo visto, proprio in questo periodo, come le pratiche di isolamento hanno procurato profondo malessere, *distress*, impatto negativo sulla salute mentale e un importante aumento dell’assunzione di ansiolitici e antidepressivi (Bonati, 2020; Perna & Caldirola, 2020). Non a caso si è sviluppato un movimento di reazione all’affermazione sbagliata “distanziamento sociale” utilizzata dalle istituzioni e dai media per indicare le misure di protezione, in modo da impedire che il virus si trasferisca da una persona all’altra. Assieme all’enciclopedia Treccani e all’Accademia della Crusca, ormai sono molto autorevoli le fonti che dichiarano necessario usare più opportunamente l’espressione “distanziamento fisico” indicando la contemporanea urgenza di

una maggiore prossimità sociale, culturale e spirituale (WHO, 2020; Penassi, 2020; Di Valvasone, 2021; Fortin, 2021; Mannucci, 2021).

È dunque arrivato il momento di riproporre con forza il ruolo centrale del “sociale”, delle “reti” e del “territorio” nel sistema di riforme economiche, ambientali e sanitarie che anche l’Unione Europea ci sta chiedendo per il futuro dei nostri figli.

Bibliografia

- Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Barnao C. (2007). L’osservazione partecipante per la comprensione dei fenomeni di marginalità sociale. *Salute e Società*, VI, 2.
- Basaglia F. (1968). *L’istituzione negata*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Bernstein G.S., & Halaszyn J.A. (1993). *Io, operatore sociale. Come vincere il burnout e rendere gratificante il mio lavoro*. Trento: Erickson.
- Biasin C. (2020). Le TV Series come pedagogia pubblica degli adulti: rappresentazioni mediatiche in discussione. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 10(1), 1-17.
- Bloor M., Frankland J., Thomas M., & Robson K. (2002). *I focus group nella ricerca sociale*. Trento: Erickson.
- Bonati M. (2020). Covid-19 e stress da isolamento: i risultati dell’inchiesta nazionale sul disagio psicologico durante la quarantena. *Istituto Mario Negri*. <https://www.marionegri.it/magazine/covid-19-sondaggio> [02/11/2020].
- Cancrini L. (1982). *Quei temerari sulle macchine volanti. Studio sulle terapie dei tossicomani*. Roma: Carocci.
- Canevaro A., & Gaudreau J. (1988). *L’educazione degli handicappati dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: NIS.
- Canevaro A. (1999) (a cura di). Un operatore sociale né rinunciatario né arrogante. *Animazione Sociale*, 4, pp. 25-53.
- Caudill W. (1967). *The Psychiatric Hospital as a Small Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cherniss C. (1986). *La sindrome del burn out*. Torino: CST.
- CNCA (1989). *Educare e non punire. Contro la droga per una cultura di speranza*. Roma: archivio CNCA. <https://www.cnca.it/download/183/documenti/8511/educare-e-non-punire.pdf> [21/02/2021].
- CNCA (2005). *Una storia di accoglienza. Antologia dei documenti CNCA 1982-2005*. Roma: Comunità Edizioni.

- Coletti M., & Grosso L. (2012). *La comunità terapeutica per persone tossicodipendenti*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Corbetta P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Courtney M.E., & Iwaniec D (Eds.) (2009). *Residential Care of Children: Comparative Perspectives*. New York: Oxford University Press.
- DeLyser D. (2001). "Do you really live here?" Thoughts on insider research. *Geographical Review*, 91(1), pp. 441-453.
- Demetrio D. (2003). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.
- Denzin K.N., & Lincoln Y.S. (Eds.) (2005). *Qualitative Research*. 3d ed. Thousand Oaks CA: SAGE.
- Dewey J. (1938). *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Di Nicola P. (1998). *La rete: metafora dell'appartenenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Valvasone L. (2021). Distanziamento fisico?. *Accademia della Crusca*, <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/distanziamento-fisico/2880> [29/01/2021].
- Fanucci A.M. (1999). *Io prete padre sessantottino non pentito*. Assisi: Cittadella.
- Ferrière A. (1969). *La liberazione dell'uomo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Folgheraiter F. (1994). *Operatori sociali e lavoro di rete*. Trento: Erickson.
- Folgheraiter F. (2004). *Relational Social Work. Toward Networking and Societal Practices*. London: JKP Ltd.
- Folgheraiter F. (2007). *La logica sociale dell'aiuto. Fondamenti per una teoria relazionale del welfare*. Trento: Erickson.
- Folgheraiter F. (2017). *Manifesto del metodo Relational Social Work*. Trento: Erickson.
- Folgheraiter F., & Donati P. (1991) (a cura di). *Community care. Teoria e pratica del lavoro sociale di rete*. Trento: Erickson.
- Fortin D. (2004). *L'esperienza di Villa S. Ignazio. Settant'anni di formazione di giovani e adulti a Trento*. Trento: Erickson.
- Fortin D. (2013). Exploring Social Work in Italy: The Case of University Training of "Social Health Educators". *Social Work Education*, 32, 17-38.
- Fortin D. (2020). Educazione professionale. Contesto ed esperienze generative. *I fiori del sale*, 3. Trento: Ed. Università di Trento.
- Fortin D. (2021). Formare alle competenze relazionali come presupposto cruciale per le professioni di aiuto. Una proposta student-centered. *LLL Lifelong, Lifewide Learning*, 17, 38, 367-387.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gerrish K. (1997). Being a "marginal native": Dilemmas of the participant observer. *Nurse Researcher*, 5(1), 25-34.
- Ginsborg P. (1989). *Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi*. Torino: Einaudi.

- Goffman E. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Doubleday.
- Hobsbawm E.J. (1994). *Il secolo breve*. Milano: Rizzoli.
- Humphrey C. (2012). Dilemmas in doing insider research in professional education. *Qualitative Social Work*, 12, 572.
- Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ignazio di Loyola (1541/1991). *Esercizi Spirituali*. Roma: ADP.
- Laing R.D. (1968). *La politica dell'esperienza*. Milano: Feltrinelli.
- Maguire L. (1989). *Il lavoro sociale di rete*. Trento: Erickson.
- Mannucci A. (2001) (a cura di). *Ci stai a distanza? Formazione e cambiamento per l'educatore professionale*. Roma: Aracne.
- Moraitain J. (1939). Integral Humanism and the Crisis of Modern Times. *The review of politics*, 1, 1.
- Maslow A. (1973). *Motivazione e personalità*. Roma: Armando.
- Morgan J. (2006). Managing oneself in role as an insider researcher. *Socio-analysis*, 8, 37-48.
- Mounier E. (1952). *Il personalismo*. Milano: Garzanti.
- Mustacchi C. (2016). La funzione di educazione fra tradizione umanistica e lacerazioni sociali. In F. Crisafulli (a cura di), *E.P. Educatore Professionale. Competenze, formazione e ricerca, strumenti e metodologie*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Nigris E. (1998). Un nuovo rapporto tra ricerca e innovazione: la ricerca-azione. In S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione, i metodi qualitativi*. Milano: B. Mondadori.
- Nuzzo A. (2004). Fare e pensare. In W. Brandani & P. Zuffinetti (a cura di), *Le competenze dell'educatore professionale*. Roma: Carocci.
- Passalacqua L. (2009). *L'esperienza di Villa S. Ignazio raccontata da Padre Livio Passalacqua*. DVD-Video Intervista. Trento: Fondazione S. Ignazio.
- Penassi M. (2020). *Distanza fisica, contatto sociale*. DORS. <https://www.dors.it/page.php?idarticolo=3427> [29/01/2021].
- Perna G.R., & Caldirola D. (2020). *Primi risultati della ricerca Humanitas sull'impatto della pandemia da COVID-19 sul benessere mentale della popolazione italiana*. <https://www.humanitas-sanpiox.it/news/questionario-impatto-covid-italia/> [21/02/2021].
- Pontara G. (2006). *L'antibarbarie. La concezione etico-politica di Gandhi e il XXI secolo*. Torino: EGA.
- Raineri M.L. (2003). *Il tirocinio di servizio sociale. Guida per una formazione riflessiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Rogers C.R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti Barbèra.
- Rogers C.R. (1977). *Carl Rogers on Personal Power*. New York: Delacorte Press.

- Sorcio P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- Sordelli G. (2001). L'educatore: nuovi modi di prendersi cura? *Animazione Sociale*, 8/9.
- Sorge B. (2002). A quarant'anni dal Concilio Vaticano II. *Aggiornamenti Sociali*, 9-10.
- Smyth A., & Holian R. (2008). Credibility Issues in Research from within Organisations. In P. Sikes & A. Potts (Eds.), *Researching education from the inside* (pp. 33-47). New York: Taylor & Francis.
- Tarozzi M., & Mortari L. (Eds.) (2010). *Phenomenology and Human Science Research Today*. Bucharest: ZetaBooks.
- Unluer S. (2012). Being an insider researcher while conducting case study research. *The Qualitative Report*, 17, 1-14.
- Viggiano C., & Panizzi F. (2019). *Appunti di Mindfulness per Assistenti Sociali*. Gaeta: Passerino.
- WHO (2020). *Covid-19*. Press Conference 20/03/2020.