



# **RICERCHIAMOCI 2011**

## **Si “fa famiglia” in comunità?**

**Interazioni discorsive e rapporto con la famiglia d’origine**

**ATTI DEL SEMINARIO**

**Trento, 13 maggio 2011**



© Copyright Progetto 92 Cooperativa Sociale – 2012

***I Quaderni di Progetto 92 n. 2***

**Atti del seminario**

A cura di Marzia Saglietti e Luisa Dorigoni

Anno 1 – N. 2 Trento Gennaio 2012  
Quadrimestrale della Cooperativa Progetto 92  
Aut. Trib. di Trento n. 2 del 25/01/12  
Direttore responsabile: Nadine Brugnara  
Redazione: Luisa Dorigoni Ha collaborato: Marzia Saglietti  
Redatto presso la sede della Cooperativa,  
via Solteri, 76 38121 Trento  
Stampato da Litografia Amorth  
Via del Pioppeto 28, 38121 Trento



## INDICE

- 6     **INTRODUZIONE** *di Luisa Dorigoni*
- 9     **PARTE I** *di Marzia Saglietti*
- 10    Una zuppa di sasso
- 11    La centralità degli artefatti e delle interazioni nel lavoro educativo
- 12    Analisi degli artefatti e delle interazioni con la famiglia d'origine
- 13    Analisi delle interazioni discorsive nelle comunità per minori
- 17    **PARTE II** *di Marzia Saglietti*
- 18    LAVORI DI GRUPPO
- 18    Obiettivi e materiali
- 19    Estratti conversazionali
- 25    Risultati
- 27    **RIFLESSIONI CONCLUSIVE: COSA CI PORTIAMO A CASA?** *di Marzia Saglietti e Luisa Dorigoni*
- 29    **RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI**
- 30    **APPENDICE: IL SISTEMA DI TRASCRIZIONE JEFFERSONIANO**



## INTRODUZIONE

L'idea del seminario nasce dall'incontro con Marzia Saglietti, dottore di ricerca in Psicologia dell'Interazione, della Comunicazione e della Socializzazione presso l'Università "La Sapienza" di Roma, con la quale la Cooperativa Progetto 92 ha avviato una riflessione sulle potenzialità e sull'importanza della ricerca e del fare ricerca all'interno di un'organizzazione, in merito alle proprie pratiche educative.

La riflessione parte dalla constatazione che l'agire educativo è rappresentativo della cultura e del pensiero di un'organizzazione. Questo agire si realizza attraverso la scelta, la definizione e la costruzione di strumenti, volti al raggiungimento degli obiettivi educativi che mano a mano si delineano nella relazione educativa.

Progetto 92 utilizza numerosi strumenti che ha elaborato nel tempo. Per fare un esempio, nel rapporto tra educatori e famiglia d'origine, si può guardare alle telefonate, agli sms, alle mail, agli incontri formali e informali, spontanei o strutturati (cfr. Loss, 2011). Ma con che frequenza si utilizzano? Con quali modalità? Per quali ragioni? Inoltre, quanta consapevolezza c'è, in ciascun operatore, della portata e del significato degli artefatti che utilizza quotidianamente nel proprio lavoro? Quali sono le teorie di riferimento che stanno dietro il loro impiego?

Nel corso del seminario si guarda anche ad altri strumenti abituali del lavoro



---

educativo: il PEI (progetto educativo individualizzato); la verifica del PEI; la relazione per i Servizi Sociali o per il Tribunale per i Minorenni; il diario; alcuni documenti interni che descrivono l'orientamento della Cooperativa su specifiche tematiche, e alcuni spazi di lavoro, fondamentali, come le equipe metodologiche, le supervisioni, la formazione.

La riflessione fa dunque riferimento all'attenzione necessaria e costante che va riposta nell'utilizzo di determinate pratiche, per chiarirne il senso e svilupparne piena consapevolezza, al fine di migliorarle nel tempo.

Rispetto al tema della ricerca, inoltre, va considerato che nel lavoro educativo si produce ogni giorno un'enorme quantità di materiale (informazioni, dati, riflessioni) che rischia, a volte, di essere oscurata dal fare e quindi di essere messa da parte, senza trovare giusta valorizzazione e condivisione. Da qui l'idea e la proposta fatta agli educatori di provare ad essere ricercatori di se stessi, di lavorare cioè sulla proprie capacità di chiarire ed esplicitare i significati del proprio agire educativo e di strutturarli in una riflessione ampia. E' certamente un percorso lungo che ha bisogno di costanza, impegno, tempo e risorse. Il seminario avvia in maniera più approfondita questo tipo di ragionamenti, con la speranza di riuscire in futuro a realizzare una vera e propria formazione sul "fare ricerca", insieme ad una sperimentazione pratica di questo metodo di lavoro.

La raccolta e l'utilizzo di dati in maniera sistematica e funzionale consentirebbe di avviare nuove riflessioni e di valutare gli elementi messi in evidenza (come potrebbe essere, ad esempio, un lavoro di ricerca sulla valutazione d'efficacia degli interventi). Lo scopo finale è quello di raggiungere un livello di consapevolezza e competenza ampio e condiviso all'interno della Cooperativa.



Il tutto a favore della qualità dei servizi che rivolgiamo a bambini, ragazzi, giovani e famiglie in difficoltà.

**Luisa Dorigoni**

Responsabile Servizio Formazione



# PARTE I



## Una zuppa di sasso

La scelta di utilizzare una favola per bambini per iniziare l'incontro formativo nasce da alcune consapevolezza: in primo luogo, esse funzionano come catalizzatore di attenzione e di immagini dense che possono essere riprese all'interno della giornata; in secondo luogo, esse sanno descriverci in maniera efficace perifrasi o situazioni che spesso sarebbe complesso affermare con la medesima semplicità.

Il libro "Una zuppa di sasso" di Anaïs Vaugelade (2001) ha rappresentato una lettura metaforica del potere degli strumenti nell'interazione con la famiglia d'origine. La storia, infatti, narra di un lupo dall'aspetto inquietante che una notte bussava alla porta della casa di una gallina che, incuriosita, gli apre alla richiesta di poter cucinare una zuppa di sasso. In bilico fra la paura di essere mangiata e la curiosità dello strumento del lupo - un sasso, appunto - la storia si dipana fra tensione e curiosità, accoglienza e timori da parte della comunità degli amici della gallina, la sua *rete*.

La storia si presta a diverse letture dell'interazione difficile con la famiglia d'origine e i partecipanti si sono prestati a partire dalla loro esperienza quotidiana per descrivere i momenti in cui si sentono gallina o lupo e gli strumenti che utilizzano in tale interazione. Per tale ragione, è stata proposta ad ogni partecipante la seguente traccia:

- Qual è lo strumento di lavoro che mi rappresenta maggiormente?
- Quale/i strumento/i utilizzo maggiormente con la famiglia d'origine dei minori che la mia struttura/servizio ha in carico?
- Quali sono le difficoltà e le risorse di strumenti?

Tali questioni hanno, quindi, rappresentato gli stimoli per una riflessione congiunta che ha permesso ad ogni partecipante di presentarsi e di poter contribuire ad una prima analisi del tema e della pregnanza del lavoro sugli strumenti di interazione. Gli strumenti portati all'attenzione sono stati diversi: il linguaggio come principale artefatto di interazione, la persona dell'educatore con le sue caratteristiche di apertura e disponibilità all'accoglienza, la manualità come mezzo di espressione e di contatto, la mediazione, la cucina come contesto di convivialità e di riflessione, la telefonata con i genitori, la formazione, lo strumento dell'ascolto, la rete.

Attraverso questa prima discussione si è creato il contesto per poter analizzare





i dati delle due ricerche presentate (Saglietti, 2011 e Loss, 2011).

### **La centralità degli artefatti e delle interazioni nel lavoro educativo**

La scelta di concentrare la giornata sugli strumenti di interazione prende forma dall'orientamento teorico proposto, quello della psicologia storico-culturale (Vygotskji, 1932/1990; Zucchermaglio, 2002; Mantovani, 2009) che nella mediazione degli artefatti culturali trova il quid specifico offerto dalle comunità di agenti in interazione. All'interno di questo approccio, gli artefatti – e il più utilizzato fra essi, il linguaggio (Vygotskji, 1990) – vengono, quindi, definiti come oggetti materiali o ideali/simbolici creati all'interno di una comunità per svolgere determinate attività. Tale concezione li porta ad essere intesi come *progetti umani incarnati*, ovvero specifiche entità che rappresentano scopi, intuizioni, rappresentazioni umane (cognitive, simboliche, emozionali, ecc.) all'interno di un contesto ben preciso. Alcuni di questi artefatti sono, inoltre, rinominati *inscriptions* (Latour, 1986; Alby, 2007) perché iscrivono in se stessi in maniera visibile le loro stesse funzioni e possono fungere come oggetti ponte fra diverse dimensioni spazio-temporali. Tipici casi di inscriptions sono tutte le tracce scritte, che lasciano un segno che può essere tramandato e trasmesso anche all'interno di spazi e tempi alquanto dilatati.

Per la psicologia culturale, gli artefatti sono fondamentali per capire com'è organizzata la mente in relazione alla creazione di scenari culturali di mediazione con gli altri e con il mondo.

Secondo questa visione, gli artefatti:

- 1) incorporano obiettivi e teorie sul funzionamento organizzativo e interattivo dei contesti (i.e. dal modo in cui sono fatti e utilizzati svelano le teorie di riferimento del gruppo sociale che li adotta);
- 2) producono e riproducono le conoscenze distribuite in un'organizzazione e ne strutturano le pratiche (i.e. contribuiscono a formare le azioni pratiche delle persone che vivono nei contesti);
- 3) fanno parte della cultura, portando le tracce della storia delle mediazioni passate (i.e. funzionano come report dei cambiamenti sociali del gruppo e delle diverse fasi di vita).

Non tutti gli artefatti, però, sono funzionali rispetto all'attività che supportano. Il lavoro su artefatti più consapevoli, più utili e maggiormente situati contribuisce in primo luogo a chiarire le teorie implicite d'azione degli



operatori e dei propri servizi (cfr. Fruggeri, 1997), nell'ottica di un miglioramento delle pratiche quotidiane di tutti gli attori coinvolti.

### **Analisi degli artefatti e delle interazioni con la famiglia d'origine**

L'analisi degli artefatti di interazione con la famiglia d'origine può essere un utile viatico per comprendere le pratiche implicite che si celano dietro le "normali" comunicazioni quotidiane con essa. Tale traccia permette inoltre di poter lavorare su più piani: uno operativo-materiale e uno più simbolico, contribuendo a modificare entrambi.

Occorre, però, fare chiarezza su che cosa intendiamo per famiglia d'origine, analizzando in particolare la letteratura sulle famiglie disfunzionali-multiproblematiche. Da un punto di vista sociale, ci chiediamo, quindi, che differenza ci sia fra una famiglia «normale» e una che non lo è, in linea con le più recenti riflessioni di Fruggeri (2011).

A fare la differenza non sono, infatti, la struttura, la composizione, la presenza di disagi, conflitti o periodi critici – perché elementi presenti in tutti i sistemi familiari – ma lo stile di funzionamento, ossia come vengono affrontati e gestiti i disagi, negoziati i conflitti, come vengono utilizzate le risorse per adempiere alle proprie funzioni familiari di mantenimento della coesione e di spinta all'autonomia dei membri. Alcuni principi-cardine dell'organizzazione funzionale della famiglia sono uno stile comunicativo chiaro, una struttura esplicita dell'autorità, la capacità di esprimere apertamente contrasti, ecc (*Ibidem*).

Non è però chiaro come gli operatori (non solo socio-educativi, ma anche sanitari, ad esempio) debbano mettersi in relazione a tale complessità, sia che si tratti di una famiglia cosiddetta normale sia che si tratti di una famiglia multi-problematica, come quelle naturali dei minori presi in carico dai servizi e affidati a comunità, centri diurni, gruppi appartamento, affidamenti familiari o supportati attraverso un lavoro di supporto di tipo domiciliare.

Le recenti riflessioni hanno portato la letteratura a comprendere che agli operatori vengono chieste principalmente due capacità: quella tecnica – che consiste nell'effettuare la prestazione richiesta, dando risposte concrete e affermando la propria competenza professionale – e quella relazione, che sta a significare la capacità di costruire contesti interattivi all'interno dei quali gli utenti possano trovare le risposte più adeguate, nell'obiettivo finale di



partecipare congiuntamente alla costruzione di relazioni complesse all'interno delle quali tutti i soggetti (incluso l'operatore stesso) possano essere e sentirsi competenti. Si richiede, in altre parole, a qualsiasi operatore, di lavorare *con* le famiglie, non *sulle* famiglie.

A maggior ragione, tale modello trova il suo contesto preferenziale nell'interazione con la famiglia d'origine dei minori ospitati, nell'ottica della costruzione di *modelli co-evolutivi* e *costruttivi* di intervento (Fruggeri, 2002), all'interno dei quali i genitori dei minori si possano sentire portatori di un qualche aspetto di positiva identità genitoriale, in un'ottica di attivazione delle capacità resilienti in seno al contesto familiare.

Inoltre, evidenze delle ricerche ci riportano da anni che la riduzione del danno del minore è strettamente correlata all'intervento effettuato sulla sua famiglia d'origine (e, laddove non sia più presente, sul lavoro di rielaborazione dei vissuti familiari del minore), in un'ottica di un'attivazione di modelli complessi di rete (cfr. Bastianoni & Taurino, 2009; Saglietti, 2009).

In questo senso, dunque, la famiglia è realmente considerata un interlocutore indispensabile del progetto educativo del minore, attraverso un mantenimento di un contatto costruttivo con essa, per quanto possibile, come criterio di una buona riuscita dell'accoglienza residenziale.

Attraverso quali artefatti e quali interazioni si costruiscono tali modelli? Analizziamo il caso di una ricerca etnografica in tre comunità per minori romane (Saglietti, 2011).

### **Analisi degli artefatti e delle interazioni discorsive nelle comunità per minori**

Anzitutto, occorre chiarire che ci sono artefatti cosiddetti "vuoti" e artefatti "pensati". Come mostrato negli esempi riportati (il caso di un'agenda degli operatori e quello di un PEI), si è potuto analizzare come gli artefatti vuoti siano quelli che incorporano un'idea confusiva dei ruoli e delle diverse funzioni sia degli operatori che dell'utilizzo degli artefatti stessi, segno di una mediazione difficoltosa e della presenza di poca consapevolezza del processo di interazione sociale. Gli artefatti pensati, invece, sono quelli che incorporano un'idea chiara della distribuzione dei compiti, del senso dell'artefatto all'interno di un sistema e, pur essendo perfettibili e migliorabili, rappresentano un processo di mediazione definito all'interno della comunità di



pratiche che l'ha prodotto.

L'analisi delle griglie di due diversi PEI mostrati che appartengono al corpus della ricerca analizzata (cfr. Saglietti, 2010) ha permesso un'approfondita discussione sul format dello strumento, sulle aree e sulle scelte compiute dagli operatori all'interno dei propri contesti lavorativi. In particolare, la riflessione comune ha riguardato la scelta di alcune comunità di partire nel PEI dalle risorse del ragazzo e sull'opportunità di inserire o meno la storia familiare pregressa del ragazzo.

Una prima traccia di analisi emerge dalla discussione del lavoro di ricerca di Manuel Loss che è stato visionato e discusso insieme, in un'ottica di intreccio delle esperienze locali (l'indagine riportata aveva a che fare con i gruppi appartamento della cooperativa Progetto 92) con riflessioni di carattere più generale. L'obiettivo dell'indagine era quello di analizzare le interazioni fra comunità, minore e famiglia d'origine.

I principali dati, emersi da un lavoro di auto-rilevazione da parte degli educatori durato otto settimane, parlavano di un contatto per ragazzo a settimana, principalmente con la madre (55% dei casi) e per via telefonica e per la metà dei casi su espressa richiesta dell'educatore in maniera non programmata. Lo studio, che affronta il caso dei gruppi-appartamento trentini della cooperativa, attesta quello che la letteratura nazionale rimanda come centrali: le telefonate, in particolare con la mamma.

Tali riscontri si trovano, infatti, in linea con i dati riportati dall'approfondita analisi etnografica che in questa sede viene solo riportata per la sua gravidanza con l'argomento focus della giornata: le interazioni con la famiglia d'origine.

I dati mostrati, frutto dell'indagine etnografica con tre comunità per minori romane (cfr. Tabella), parlano principalmente di due modelli messi in atto nei confronti delle interazioni con la famiglia d'origine, che si pongono in definitiva antitesi.

	<b>Comunità Staff</b>	<b>Comunità Famiglia</b>	<b>Comunità Religiose</b>
<b>Ragazzi ospitati al momento dell'indagine</b>	5 ragazzi dai 13 ai 17 anni	6 ragazzi dai 10 ai 16 anni	7 ragazzi dai 4 ai 13 anni
<b>Composizione dell'équipe educativa</b>	7 educatori (4 donne e 3 uomini)	coppia residente, 6 educatori (4 donne e 2 uomini)	1 religiosa residente, 1 psicologa consulente, 1 educatrice <i>part-time</i> e 3 religiose collaboratrici
<b>Coordinamento</b>	Responsabile della comunità e presidente dell'Associazione "La Nuova Vita" Onlus	Responsabile della comunità e membro della coppia residente (vice-presidente dell'Associazione "Casa Mia" Onlus	Responsabile della comunità: Suor Paola (residente) Manager generale: Suor Silvana
<b>Gestione amministrativa</b>	Associazione "La Nuova Vita" Onlus	Associazione "Casa Mia" Onlus	Ordine religioso nazionale

In particolare, nella cosiddetta Comunità Religiose – quella, cioè, gestita da religiose residenti –, l'articolazione delle pratiche interattive ha permesso di approfondire quanto le teorie implicite degli operatori sul rapporto con la famiglia d'origine influenzino le interazioni quotidiane con i bambini in comunità e tra questi e i loro genitori. Il modello sostitutivo (Cfr. Fruggeri, 1997) perseguito da questa comunità si attualizza nel modo in cui vengono progettate e realizzate le interazioni tra minori e famiglia di origine. Tali momenti di conversazione privata esposta pubblicamente sono progettati dalla figura adulta in aperta competizione interattiva con l'attività della cena. Tale scelta fa emergere la centralità di una teoria specifica del bambino in affidamento e del suo rapporto con il contesto d'origine. Emerge, così, una strategia di difesa a priori del bambino rispetto ai contatti con la famiglia d'origine (ne è la dimostrazione il fatto che tale cornice interattiva è messa in atto con due bambini diversi), che sembra essere una caratteristica del sistema interattivo stesso della Comunità



Religiose, rigido e 'centripeto', perché centrato sulle esigenze di mantenimento dell'ordine interattivo da parte della figura adulta (Cfr. Saglietti, 2011).

Agli antipodi, il sistema co-evolutivo della Comunità Famiglia – struttura gestita da una coppia con figli co-adiuvata da un gruppo di educatori – che incorpora la famiglia all'interno della vita quotidiana della struttura e del bambino, pur con attenzioni e specificità.

I risultati indicano, quindi, come siano messe in campo diverse tipologie di relazione fra le comunità per minori e le famiglie d'origine: comunità che sentono il bisogno di lavorare con e/o per il sistema familiare in vista di un ricongiungimento futuro e comunità che negano la presenza del contesto d'origine, lavorando, invece, per cercare/trovare un'altra famiglia (quella affidataria/adottiva).

La questione mette in primo piano gli obiettivi educativi delle comunità e degli operatori, l'investimento sul progetto del minore e richiama la necessità di approfondire le teorie implicite di lavoro all'interno dei contesti di cura. Tali dimensioni impattano direttamente non solo sulle pratiche interattive, ma anche sulle prospettive di sviluppo e socializzazione culturale del minore "oltre" la comunità.



## PARTE II



## LAVORI DI GRUPPO

Il lavoro di gruppo proposto ha riguardato l'analisi di alcuni momenti di interazione fra adulti e bambini nelle tre comunità per minori precedentemente descritte. Sono stati per tali ragioni forniti alcuni stimoli di riflessione ai partecipanti dei due gruppi, esposti in un primo momento alla visione immediata dei video e in una seconda fase alla visione mediata con l'ausilio del trascritto conversazionale.

### Obiettivi e materiali

Gli obiettivi della proposta di lavoro sono consistiti:

- a) nell'analisi di scene di interazione quotidiana molto simili a quelle vissute quotidianamente dai partecipanti in comunità con l'ausilio di una prospettiva teorica e metodologica definita;
- b) nella familiarizzazione dei partecipanti con gli strumenti di ricerca etnografica (in questo caso, con le video-riprese e con gli artefatti di trascrizione conversazionale, cfr. Pontecorvo & Fasulo, 2001);

Lo scopo ultimo dell'attività proposta consisteva, quindi, nel dare spazio a interrogativi e riflessioni sulle pratiche di interazione quotidiana all'interno di strutture per minori.

Ai due gruppi sono stati, quindi, mostrati 3 estratti video-registrati tratti dalle cene in comunità. Tali spezzoni riguardavano episodi in cui alcune regole venivano messe in discussione, in maniera esplicita oppure attraverso richieste da parte dei ragazzi.

Ad una prima visione, gli operatori dovevano cercare di cogliere il senso dell'interazione, mentre con l'ausilio del trascritto conversazionale, dovevano cercare di rispondere alle seguenti tracce proposte.

- 1) Qual è la regola?
- 2) Chi propone la discussione?
- 3) A chi si rivolge in maniera diretta?
- 4) Chi partecipa?
- 5) Come si risolve l'interazione?
- 6) Quali esiti ha?

Tali stimoli avevano come obiettivo quello di cogliere come nell'esplicitazione,



richiesta, dubbio, ecc. sulla natura e sullo scopo delle regole, si potessero chiaramente intravedere gli stili comunicativi adottati dagli operatori.

### Estratti conversazionali (cfr. Saglietti, 2010)

Estratto n. 1: Comunità Religiose\_Costruzione di regole<sup>1</sup>

***“E che cosa avete fatto che non bisognava fare?”***

*(mercoledì 14 maggio 2008)*

(L'interazione si svolge nella terza cena video-registrata nella Comunità Religiose. Nella stanza sono presenti Suor Paola con Danilo (3 anni e mezzo), Federico (5 anni), Martina (12 anni), Matteo (12 anni) e Paola (9 anni). L'interazione si svolge dopo pochi minuti dall'inizio della cena).

- 00:00 1. Suor Paola: (0.2) e che cosa avete fatto che non bisognava fa:re?(0.9) che cosa hai fatto? (0.5)
2. (Federico): (um).
3. Suor Paola: e? dimmi. *((allontanando il cestino del pane da Danilo))*
4. (2) *((Federico batte sul braccio Suor Paola))*
5. Martina: io che non lo so (.) ↓dai.
6. Suor Paola: che non si ↑face:va:? *((rivolta verso Danilo))*
7. (0.7)
8. Martina: >che avete fatto< ↓vo[i
9. Suor Paola: [che cosa è che non si face:va:? *((rivolta a Federico))*
10. Federico: giù- *((indicando con la mano))*
11. (0.8)
12. Suor Paola: bra:vissimo. (.) [ANDARE
13. Martina: [ >SONO ANDATI GIU' < SENZA DIRT[ELO?
14. Suor Paola: [ *((annuisce))*
15. (.)
16. Suor Paola: ANDA:[RE GIU' :.
- 00:27 17. Martina: [e chi >ha aperto la porta<.
18. Suor Paola: =lui ha aperto (.) ché è più [grande *((indicando Federico))*
19. Matteo: *((indicando Federico))* [si lui è capace a aprirla!

<sup>1</sup> Sia in questa sezione che nella successiva, i nomi di bambini e operatori sono stati opportunamente mutati in seguito all'accordo di anonimato garantito dalla ricercatrice ai partecipanti della ricerca tramite la procedura di consenso informato.



20. Suor Paola: lui ha aperto la porta [ma chi è stato a dire an-andiamo giù?
21. Martina: [bru:tto cattivone  
(*(indicando Federico)*)
22. (0.5)
23. Suor Paola: chi l'ha detto andiamo giù (.) tu?  
(*(indicando Danilo)*)
24. (2)
25. Suor Paola: tu hai detto andiamo giù
26. (1.5)
27. Martina: sì- lui lo dice spesso [andiamo giù ( )
28. Suor Paola: [STO A PARLA' CO-  
TE (*(rivolta a Danilo, togliendogli il pezzo di pane dalle mani)*)  
( )
29. Martina: ( )
30. Suor Paola: tu l'hai detto andiamo [giù:?
31. [((Danilo annuisce))
32. (0.5)  
(*(Federico annuisce diverse volte)*)
33. Suor Paola: e lui ha aperto la porta:.
34. (1.5)  
(*(Suor Paola indica Federico)*)
35. Matteo: ( [ )
36. Suor Paola: [NON SI FA (1) pericoloso
37. (0.5)
38. Suor Paola: sì o [no.
39. Martina: [figurati se non ce stava suor antonella: sotto.
40. Suor Paola: SE NON C'ERA SUOR ↑ANTONELLA: CHE FACEVATE? (*(battendo le mani sul tavolo)*)
41. (0.8)
42. Martina: >stavano da soli<
43. Suor Paola: ↑eh?
44. (1)
45. Suor Paola: da soli (.) io↑ se vi mando io↑ che vi gua:rdo dalla finestra (*(si porta una mano agli occhi e indica il gesto di guardare)*)
46. (1)
47. Suor Paola: allora io vi guardo vedo e poi vi dici
48. (0.5)
49. Suor Paola: oh! state qui sotto sotto (*(indica con la mano)*)
50. (0.5)
51. Suor Paola: cosi vi vedo be:ne: (1.5) eh.
52. (0.8)  
(*(Suor Paola inizia a dar da mangiare a Federico)*)
- 01:09 53. Martina: Suor Pa(tr)ì? (però) sai che spavento me sa che te-te sei presa
54. (0.8)
55. Suor Paola: io avevo sentito aprire la porta.
56. Federico: vu:[m!
57. Suor Paola: [um! (.) e:satto!
58. (0.5)
59. Suor Paola: POI HO SENTITO silenzio
60. (0.5)
61. Suor Paola: poi ero cosi presa dalla-dalla stupidaggine: (1) tralALTRO IO MI SONO



62. Martina: DETTA: (.) troppo silenzio (0.5) no?  
questi ndo stanno oh: *((ridendo e muovendo le mani))*
63. Suor Paola: e pure manuela manuela ha detto (.) troppo  
silenzio
64. (1)
65. Suor Paola: °e cosi°
66. (0.7)
67. Paola: PATRì[ ( ) di là non  
ci sono! *((con un gesto delle mani))*
68. Martina: [chissà che stanno a combinà questi  
69. (0.5)
70. Suor Paola: non c'erano giù con i bambini e antonella  
diceva mah (.) chissà ma suor patrizia  
quando viene giù? (.) che strano [che  
strano
71. *(((Danilo fischia nel  
bicchiere))*
72. Martina: e t'ha telefonato. *((con un gesto delle mani))*
73. (0.9)
74. Suor Paola: no! (.) no non c'ha il telefon[ino
75. Danilo: [u u u [u u?  
*((giocando con il bicchiere))*
76. *(((Suor Paola si gira immediatamente verso il bambino))*
77. (0.8) *((Suor Paola guarda Danilo))*
78. Suor Paola: MA-?
79. (2)
80. Matteo: ha fatto (in mano) il microfono.
81. (0.5)
82. Suor Paola: ma che (.) scherziamo?
83. Paola: mh mh e mi mi [mi mi mi mi mi mi mi
84. Suor Paola: [(a ok) pass.
85. (0.5)
86. Paola: mi passi
87. Suor Paola: e t'ha-t'ha massacrato (.) sto maccarone  
qua.
88. Paola: °(grazi)ie:°
89. (1)
90. Suor Paola: °ecco° un po' di pa↑ne:
91. (1.5)
92. Martina: ( ) piccolo eh di [là  
*((alzandosi))*



93. Federico: [a:hm  
94. (7) ((Martina raccoglie i piatti mentre Suor Paola continua a imboccare Federico. Gli altri ragazzi rimangono ai loro posti))  
95. Suor Paola: e quindi? (.) si va giù da soli?  
96. (0.5) ((Federico prima annuisce poi scuote la testa))  
97. Suor Paola: non si va giù da soli (.) vero?  
98. (1.5) ((Federico indica la suora))  
99. Suor Paola: bisogna dirlo a me. ((indicando se stessa))  
100. (0.5)  
101. Suor Paola: PA:TTI:? (0.5) possiamo andare giù:?  
102. (1) ((Federico annuisce))  
103. Suor Paola: e io dico SI:.. (0.5) vi guardo (0.5) NO:.. (0.5) aspetta:te (0.8) vero?  
104. (3) ((Federico annuisce))

Estratto n. 2: Comunità Staff\_Costruzione di regole  
"Ma se me metto d'accordo con l'amico mio?"  
(lunedì 5 maggio 2008)

(Prima cena video-ripresa. Sono presenti Educatrice M (Manuela) con Antonio, Claudio, Ilaria e Giada. Claudio si è da poco seduto a tavola.)

- 00:00 1. Claudio: ((versandosi dell'acqua nel bicchiere)) ma se me metto d'accordo con un amico mio.  
2. (2.5)  
3. Claudio: sabato.  
4. (0.5)  
5. Educatrice M: uh  
6. (1)  
7. Claudio: a se:[ra  
8. Giada: [om: ((fa un gesto con le mani))  
9. (1.5)  
10. Claudio: posson- venì a dormì qua?  
11. (0.8)  
12. Educatrice M: °ho detto-che t'ho detto (a te)° bisogna chiede- (.) a rober[to  
13. Claudio: [A: è vero NO: (.) oggi ce stava: (mo:)=  
14. Educatrice M: =e beh c'è pure martedì.  
15. (3)  
16. Educatrice M: °come non l'avessimo de:tto° (0.2) ma chi sarebbe? (0.8) claudio: o:



17. (0.8)  
18. Claudio: ((bevendo al bicchiere con la mano indica no e poi l'altro))  
cristia↑no.  
19. Educatrice M: (.)cristiano
20. (4)  
21. Claudio: perché ce sta: (0.8) e: (.) sto tratta↑to?  
22. (1.5)  
23. Educatrice M: °perché: no?°  
24. (0.8)  
25. Claudio: mamma mia↑ ((avvicinandosi ad Antonio))  
26. (2)  
27. Educatrice M: °perché [a casa mia° si fa così.  
28. Claudio: [( ) ((ridendo rivolto ad Antonio))  
29. (2)  
30. Educatrice M: (perché) °a castel romano si fa così°.  
31. (1) ((Claudio fa un'espressione ironica))  
32. ((Antonio e Educatrice M ridono))  
33. Educatrice M: ehm:

### Estratto n. 3: Comunità Famiglia\_Costruzione di regole

#### ***"Domani mattina non mi svegliate!"***

***(lunedì 19 maggio 2008)***

(Sono presenti a cena tutti i ragazzi della comunità: Tommaso (11 anni), Ivo (10 anni), Marta (11 anni), Nadia (10 anni), Roberto (10 anni), Silvio (17 anni) più un volontario, l'educatrice D, la mamma, il papà e loro figlia, Daniela (3anni). La conversazione si svolge dopo una ventina di minuti dall'inizio delle riprese, mentre viene servito il primo.)

- 00:00**
1. Tommaso: domani mattina non mi ↓sveijate (.) eh?  
2. (0.7)  
3. Mamma: domani mattina ↑non ti svegliamo? (0.5)  
perché?  
4. (0.8)  
5. Tommaso: >non ho dormito per< tre giorni.  
6. (0.5)  
7. Mamma: BEH?  
8. (1.5)  
9. Mamma: >magari ci dovremmo svegliare domani mattina  
(alle dieci) a scuola<?  
10. (0.4)  
11. Tommaso: °perchè (così) dormivo un po' de più°  
12. Mamma: EE:?  
13. Tommaso: così DORMO UN PO' DI PIU:  
14. (1.4)  
15. Mamma: tesoro vai a letto stasera alle dieci (.)  
anche prima.



16. Tommaso: se: (.) c'abbiamo dnd<sup>2</sup> [stasera (.) no?  
17. Mamm [e be (.) [↑ma non è un  
problema! (.) puoi andare a letto lo stesso  
18. Educatrice D: [(  
 ) ((*scuotendo la testa*)) se sei stanco  
puoi andare a dormire.  
**00:26** 19. Tommaso: °(no no non so- più stanco)°

---

<sup>2</sup> D'ND: gioco di ruolo che si svolge il lunedì sera in comunità con operatori, volontari e ragazzi.

## Risultati

L'analisi congiunta insieme ai gruppi dei partecipanti ha permesso di descrivere i tre episodi interattivi per poter costruire insieme alcune riflessioni pratiche da utilizzare all'interno del proprio lavoro.

Rispondendo agli stimoli analitici proposti, i partecipanti hanno descritto i tre episodi in termini di *contesti interattivi, ruolo dell'adulto nell'interazione e ruoli discorsivi dei ragazzi*.

Gli episodi sono, quindi, stati descritti nella seguente forma.

- a) Contesto interattivo de-responsabilizzante e paritario per l'episodio della **Comunità Staff**, dove l'educatrice svolge un ruolo non rielaborativo, ironico e dove, rivolgendosi ad un sistema organizzativo "altro" (cioè richiamando che il permesso per ospitare un amico dev'essere chiesto al coordinatore della comunità), si svuota della capacità di agire nei confronti dei ragazzi. Questi, da parte loro, sono considerati gli effettivi protagonisti dell'interazione, perché gestori del flusso di discorsi e particolarmente attivi (anche per via della loro età).
- b) Contesto interattivo centripeto (cfr. Saglietti, 2011) con un adulto al centro che gestisce i flussi discorsivi e alcuni ragazzi che svolgono ruoli di appendice nella **Comunità Religiose**. La figura adulta ha un ruolo centrale nell'avvio della conversazione, nella gestione degli interventi dei bambini (dà la parola a specifici bambini, apre a interventi di altri, ecc.) e nelle comunicazioni dei bambini, che vi si rivolgono sempre. I ruoli discorsivi dei ragazzi, descritti come "surgelati" e "subalterni" vista la rigidità del modello discorsivo, sono distinti rispetto ai ruoli di Martina e Matteo, i due bambini più grandi. Martina è colta all'interno di un ruolo naturale di appendice della figura adulta, allenata a svolgere una funzione di rinforzo delle parole dette dalla religiosa, tanto che suggerisce le domande, fornisce risposte a domande retoriche (anche quando non richieste) e si impone come unico altro interlocutore accettato dall'adulto. A Matteo, invece, tale ruolo non è concesso e si sperimenta unicamente nel ruolo di "spia": riporta i discorsi e le azioni di altri, rinforza le colpe e le affermazioni, come se fosse il testimone all'interno di un processo giudiziario non solo di esplicitazione delle regole, ma di conferimento delle colpe.
- c) Contesto interattivo aperto (cfr. Saglietti, 2010) nella **Comunità Famiglia**, dove l'adulto interroga il ragazzo lasciandogli però lo spazio



per costruirsi proprie strategie retoriche ed argomentative. Anche se il tentativo del ragazzo di trasgredire alla regola non viene raggiunto, l'interazione si configura come uno spazio aperto alla negoziazione delle regole e delle impostazioni di vita quotidiana. Il ruolo discorsivo dell'adulto è quello di problematizzatore, mentre il ragazzo protagonista, Tommaso, è il problematizzato.

In generale, gli estratti conversazionali hanno permesso ai partecipanti di riflettere sulla costruzione e sul mantenimento delle regole nelle comunità: come la stessa regola, cioè, possa essere gestita e costruita dagli interlocutori in maniera differente a seconda degli obiettivi educativi. Tali pratiche, infatti, anche se legate a micro-situazioni, risultano efficaci nel rivelare alcuni presupposti impliciti dell'agire educativo: la teoria implicita di che cos'è un bambino in difficoltà (se un agente in se stesso, oppure una persona incapace di utilizzare i dispositivi tipici di interazione, ecc.), che cosa significa l'intervento sociale (è assimilabile ad un intervento ortopedico – ti rompi il braccio e io te lo riparo – oppure chiede altri tipi di teorie di azione?), quali teorie sono attive quando si parla di famiglia problematica, ecc.

I partecipanti hanno, quindi, avuto modo di costruire una riflessione congiunta a partire da alcune domande: nelle nostre quotidiane pratiche, come costruiamo contesti interattivi di sviluppo? In questi contesti di comunicazione, le regole sono funzionali per noi operatori oppure sono realmente impattanti per lo sviluppo del ragazzo?





## RIFLESSIONI CONCLUSIVE: COSA CI PORTIAMO A CASA?

### La formazione e le pratiche di lavoro quotidiane

Al termine di questa esperienza formativa evidenziamo alcune delle considerazioni più significative emerse:

- 1) l'importanza di riflettere sulle interazioni reali (e non su costrutti decontestualizzati e/o clinici, che però si allontanano da cosa succede ogni giorno in comunità) nella formazione;
- 2) l'interesse e la curiosità da parte del lavoro sociale di avvicinarsi alla ricerca e alle sue potenzialità, non più vista come un mondo accademico e distante, ma come fonte di informazioni utili e concrete rispetto alle proprie pratiche di lavoro quotidiane;
- 3) il legame tra ricerca e pratiche di lavoro può essere esplicitato e realizzato attraverso la formazione, come scelta strategica e innovativa, consentendo di rimanere aderenti alle effettive necessità degli utenti e degli operatori, di discostarsi da semplici suggestioni o impressioni e di affondare le riflessioni su dati reali;
- 4) la forza e l'impatto dell'utilizzo di video in ambito formativo, il cui impiego offre la possibilità di osservare attentamente e di riflettere sulle pratiche di lavoro di altre realtà esterne. Appare evidente l'enorme potenziale di questo strumento, soprattutto se realizzabile all'interno della propria organizzazione;
- 5) la possibilità di esplorare ambiti di interesse specifici, come nel caso di Progetto 92, che da qualche anno nella formazione rivolge la propria attenzione sul rapporto con la famiglia d'origine dei minori seguiti dalla Cooperativa. Emerge anche un interesse, da promuovere e sviluppare, sul tema della valutazione d'efficacia degli interventi, aspetto che nel sociale andrebbe affrontato in maniera più sistematica, soprattutto per quanto riguarda gli aspetti qualitativi;
- 6) il proposito o, quantomeno, l'augurio di condividere questo tipo di percorso formativo ed esperienziale con altre realtà affini (diversi stimoli, ad esempio, sono sorti grazie alla collaborazione con la



---

Comunità Murialdo di Trento) per cui si vorrebbe in futuro procedere con un confronto tra diverse realtà del territorio, mettendo in comune ed intrecciando eventuali ulteriori riflessioni.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alby, F. (2007). *Le tecnologie della vita quotidiana*. Roma: Carocci.
- Bastianoni, P. & Taurino, A. (2009, a cura di). *Le comunità per minori*. Roma: Carocci.
- Fasulo, A. & Pontecorvo, C. (1999). *Come si dice?*. Roma: Carocci.
- Fruggeri, L. (1997). *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psico-sociali*. Roma: Carocci.
- Fruggeri, L. (2002). Genitorialità e funzione educativa in contesti triadici. In F. Emiliani (a cura di). *I bambini nella vita quotidiana*. Roma: Carocci.
- Fruggeri, L. (2011). Le famiglie chiedono aiuto. Rappresentazioni e modelli d'intervento nei servizi territoriali. In P. Bastianoni, A. Taurino, F. Zullo (a cura di), *Genitorialità complesse. Interventi di rete a sostegno dei sistemi familiari in crisi*. Milano: Unicopli (pp.33-48).
- Latour, B. (1986). Visualization and cognition: thinking with eyes and hands. *Knowledge and Society*, 6, 1-40.
- Loss, M. (2011). *Progetto di tirocinio*. Università degli Studi di Trento.
- Mantovani, G. (2009). *Analisi del discorso e contesto sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Perret-Clermont, A.N. (2004). Thinking spaces of the young. In A.N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (eds.). *Joining society*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M. & Zuccheromaglio, C. (2004). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.
- Saglietti, M. (2009). Affidamento familiare: problematiche psicologiche. *Età Evolutiva*, 92(2), 109-128.
- Saglietti, M. (2010). *Fare famiglia in comunità per minori: forme di organizzazione e partecipazione*. Tesi di dottorato in Psicologia dell'Interazione, della comunicazione e della socializzazione. Università La Sapienza di Roma. <http://padis.uniroma1.it/handle/10805/1012>
- Saglietti, M. (2011, in preparazione). *Fare casa-famiglia. Pratiche e interazioni in comunità per minori*. Roma: Carocci.
- Vaugelade, A. (2001). *Una zuppa di sasso*. Milano: Babalibri.
- Vygotskji, L.S. (1932/1990). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.
- Zuccheromaglio, C. (2002). *Psicologia culturale dei gruppi*. Roma: Carocci.



## APPENDICE: IL SISTEMA DI TRASCRIZIONE JEFFERSONIANO

(Sacks *et al.*, 1974; Jefferson, 1985 in Pontecorvo & Fasulo, 1999)

(1.5)	Durata di una pausa espressa in secondi
(.)	Pausa molto breve (inferiore a 0.5 secondi)
:	Prolungamento della vocale che precede
=	Mancanza di scansione tra due parole o periodi
?	Tono ascendente marcato
,	Tono ascendente lieve
!	Tono animato
–	Stile sottolineato: enfasi
<b>M</b>	Carattere maiuscolo: aumento di volume
[xxx]	Inizio e fine della sovrapposizione tra parlanti
( )	Turno bianco: una o più parole non sono comprensibili
(xxx)	Parole o frasi non perfettamente decifrabili
h°/°h	Espirazione/inspirazione marcate
.	Tono discendente
↓	Caduta del tono
↑	Innalzamento del tono
>xxx<	Tono accelerato
<xxx>	Tono decelerato
°xxx°	Sottovoce
-	Staccato
((xxx))	Aspetti del comportamento non-verbale (o co-verbale) ritenuti rilevanti ai fini dell'interazione