



Scuola Internazionale di dottorato

Formazione della persona e del mercato del lavoro

XXVIII Ciclo

LA FIGURA DELL'EDUCATORE IN COMETA

Tesi di Laurea di:

Stefano CONTI

Matr. n. 1026782

Relatore:

Dott.ssa Cristina GALBIATI

INDICE

Abstract	5
Introduzione	6

Capitolo I

LA FIGURA DELL'EDUCATORE NELLA REALTA' DI COMETA E NEL PANORAMA ITALIANO

1.1. Introduzione	12
1.2. Il “mondo Cometa”	13
1.2.1. Cometa: che cos'è.....	14
1.2.2. L'origine di Cometa: la famiglia.....	14
1.2.3. La mission di Cometa: accogliere per educare.....	15
1.2.4. Cometa: tentativo continuo di risposta a un bisogno.....	17
1.2.5. Cometa: tre peculiarità.....	19
1.3. La Cooperativa Il Manto scs	22
1.3.1. Cooperativa Il Manto scs: origine e mission.....	23
1.3.2. Cooperativa Il Manto scs: status giuridico e statuto.....	23
1.3.3. I valori guida della Cooperativa Il Manto scs.....	26
1.3.4. Il servizio diurno della Cooperativa Il Manto scs: una rete.....	29
1.3.5. Il centro di ogni azione: il minore.....	30
1.3.6. Le attività proposte.....	33
1.3.7. Metodologia lavorativa: cosa c'è dietro?.....	36
1.4. L'educatore professionale	40
1.4.1. Educatore professionale: origine e mission.....	41
1.4.2. Educatore professionale: status giuridico.....	44
1.4.3. Educatore professionale: formazione.....	49
1.5. Conclusione	54

Capitolo II
L'EDUCATORE: INQUADRAMENTO GIURIDICO

2.1. Introduzione	56
2.2. Mandato e responsabilità genitoriale	57
2.3. L'istituto dell'affidamento familiare	65
2.4. L'istituto dell'adozione	72
2.5. Tutela del minore	76
2.5.1. Il tribunale per i minorenni e servizi sociali.....	76
2.6. La Relazione	83
2.7. Conclusione	92

Capitolo III
L'EDUCATORE E L'APPRENDIMENTO

3.1. Introduzione	93
3.2. Apprendimento: cosa significa	97
3.2.1. Inclusione e integrazione.....	103
3.2.2. Individualizzazione e personalizzazione.....	109
3.2.3. Da programmare a progettare.....	113
3.2.4. Dalla teoria alla pratica: un nuovo scenario.....	118
3.3. Piano Educativo Individualizzato: evoluzione normativa	122
3.3.1. Il Piano Educativo Individualizzato presso la Cooperativa Il Manto: diversi modelli.....	132
3.3.1.1. Modello 2005-2013.....	133

3.3.1.2. Modello 2014-2015.....	136
3.3.1.3. Il Pei contestualizzato.....	151
3.3.1.4. Modello 2015-2016.....	159
3.4. L’ottica laboratoriale.....	160
3.4.1. Contesto normativo.....	160
3.4.2. I presupposti teorici.....	166
3.4.3. L’ottica laboratoriale nella pratica quotidiana.....	178
3.5. Conclusione.....	196
 Conclusione.....	 197

Allegati

1. Introduzione.....	202
2. Allegato 1: Griglie pedagogiche.....	203
3. Allegato 2: Iep di Hepzibah.....	208
4. Allegato 3: Il Vineland.....	216
5. Allegato 4: La cartella del centro diurno.....	225
6. Allegato 5: Processi di comprensione.....	246
7. Allegato 6: Processi di produzione.....	259
 Literature review.....	 263

Abstract

Questa tesi è stata concepita nell'ambito di un percorso di apprendistato in alta formazione attivato presso l'Università degli Studi di Bergamo e svolto presso la Cooperativa Il Manto scs, ente con il quale la dottorando collabora in qualità di educatore. Scopo del progetto è stato analizzare la figura educativa considerandone le differenti competenze professionali. L'attività di ricerca sperimentale si è sviluppata analizzando metodo lavorativo della Cooperativa e focalizzandosi sulla modellizzazione di strumenti valutanti i processi di crescita del minore. Il primo capitolo ha come soggetti la realtà della Associazione Cometa, cui afferisce la Cooperativa, il servizio diurno, nei dettagli giuridici e operativi, e l'educatore. Di quest'ultimo si approfondiscono nel secondo capitolo il mandato nel panorama sociale e le relative competenze; si affronta il concetto di responsabilità genitoriale e si dettaglia lo strumento della relazione educativa. Il terzo capitolo si concentra sul tema dell'apprendimento e dei percorsi laboratoriali. Si esaminano infine i modelli di Pei, Piano Educativo Individualizzato, utilizzati presso Il Manto scs dal 2009 ad oggi. L'elaborato pone quindi dei punti fermi di modellizzazione della figura educativa presso la Cooperativa, proponendo efficaci strumenti operativi.

Parole chiave: Associazione Cometa, Cooperativa il Manto scs, figura dell'educatore, competenze professionali, relazione educativa, Piano Educativo Individualizzato.

Introduzione

Il presente elaborato tratta la figura dell'educatore così come viene concepita nella Cooperativa il Manto scs, realtà di servizio diurno per minori nato nell'ambito della Associazione Cometa, sita a Como. La tesi è frutto del lavoro maturato durante l'apprendistato in alta formazione presso la Scuola Internazionale di Dottorato in Formazione della persona e mercato del lavoro dell'Università degli studi di Bergamo, promosso da ADAPT, Associazione per gli studi internazionali e comparati sul lavoro, e da CQIA, Centro di ateneo per la Qualità dell'Insegnamento e dell'Apprendimento della medesima Università.

Il percorso di dottorato di ricerca si è svolto in forma di apprendistato presso la Cooperativa il Manto scs, integrando la formazione lavorativa interna del Centro con quella esterna, ossia il percorso di studio predisposto dall'Università, secondo il piano da essa deciso. Tale apprendistato è stato proposto dalla Cooperativa stessa, che ha riconosciuto in esso lo strumento più appropriato, rispetto al semplice apprendistato professionalizzante, per un'innovazione richiesta dai cambiamenti nel quadro giuridico-istituzionale dei rapporti di lavoro e nel sistema educativo di istruzione e formazione professionale.

Il dottorando ha dunque potuto acquisire idonee competenze professionali relative alla mansione di educatore e, nello specifico, all'importanza del suo ruolo all'interno del centro diurno. Il percorso formativo è stato fondamentale per la crescita lavorativa e la consapevolezza del contesto giuridico-normativo in cui egli si trova ad operare giornalmente.

Il luogo di lavoro dell'apprendista è appunto l'Associazione Cometa, che sorge alla fine degli anni '80 per iniziativa di due famiglie comasche, come centro familiare di affido e accoglienza di minori. Poliedrica realtà non profit, sita in un vecchio cascinale ristrutturato alle porte di Como, negli anni si è ampliata notevolmente, rivelandosi un modello innovativo e di efficace risposta ai bisogni sociali del territorio.

In particolare, la Cooperativa il Manto scs accoglie ogni giorno più di ottanta minori della zona. Come educatore il dottorando è passato, dopo un anno al Centro diurno, al lavoro in una delle famiglie affidatarie fondatrici, per poi tornare al Centro nel 2015. Questi cambiamenti hanno permesso di vedere due modalità di accoglienza differenti, seppur nella stessa impostazione e radice di ospitalità educativa. L'attività lavorativa in famiglia comporta un approccio educativo che copre tutti gli aspetti della vita minorile, anche i più quotidiani; prevalente è anche la relazione continua che si instaura con i genitori affidatari. La struttura della Cooperativa presuppone al contrario la presenza di un maggior numero di minori, e una stretta cooperazione con lo staff di educatori. I bambini vengono seguiti nelle attività pomeridiane, e riaccompagnati presso le rispettive famiglie a fine giornata. In entrambe le realtà vi è una responsabilità dell'educatore nei confronti delle scuole, dei servizi sociali e naturalmente dei genitori. Si è vista la necessità di acquisire competenze diverse a seconda dell'ambito specifico, essendo grande la complessità del lavoro richiesta dai diversi contesti. Il sapere dell'educatore, tuttavia, è di natura particolare, perché composto sì di nozioni, utili soprattutto per comprendere e redigere i documenti istituzionali, ma è un sapere che si concretizza principalmente come conoscenza e disposizione *in primis* della propria soggettività, attraverso cui passa l'educazione. Come il medico utilizza il proprio sapere per curare, l'educatore nella pratica quotidiana mette in campo la propria soggettività. Si assiste dunque all'incontro tra le dimensioni profonde di due individui, l'operatore e il minore, che vengono sollecitate al di là dei propri livelli di consapevolezza; questo comporta un continuo lavoro da

parte dell'adulto innanzitutto sulla propria persona, per prendere sempre più coscienza della complessità della relazione interpersonale.

Cominciando questa tesi, il dottorando si è posto il problema del metodo di ricerca; la possibilità e la risorsa più grande si è dimostrato essere proprio il lavoro quotidiano, portando così ad uno studio che si può definire "esperienziale". Ciò che si è approfondito induttivamente è frutto di problematiche sorte nel corso delle giornate nella Cooperativa Il Manto scs. Il lavoro è dunque di natura esperienziale e descrittiva: si sono prese le mosse da alcune domande che chiedevano risposta, per la stessa crescita formativa dell'apprendista e per l'acquisizione di competenze professionali.

Una prima, e fondamentale, questione è stata definire quale fosse il ruolo della figura educativa, sottolineare ciò che professionalmente la distinguesse da un surrogato di fratello maggiore o la salvasse dall'essere considerata alla stregua di un babysitter. Se si dovesse riassumere, a conclusione di questo lavoro, cosa vuol dire che l'educatore è un professionista, si potrebbe dire che non è solo stare coi bambini prendendosene cura, ma la differenza principale sta nell'aver un "pensiero" sul ragazzo, ossia voler tirar fuori le sue potenzialità attraverso le azioni quotidiane, compito o gioco. Questa posizione educativa si concretizza poi in maniera scientifica nella stesura del Piano Educativo Individuale (Pei), nelle supervisioni con i terapeuti, nella comunicazione con i servizi sociali e le famiglie. È una complessità in cui viene seguito il ragazzo che si estende al di là del momento del servizio diurno. Nelle ore pomeridiane all'operatore è richiesto di seguire il minore con la consapevolezza del percorso educativo in cui è inserito, e di prendere atto di tutto l'insieme della vita che egli si trova ad affrontare.

Il primo capitolo ha come soggetti la realtà di Cometa, il servizio diurno e l'educatore; volendo descrivere quest'ultimo non si è potuto prescindere dal ripercorrere la nascita dell'opera, dei motivi e ideali di comunione che hanno

portato le famiglie fondatrici al conseguimento della strada di accoglienza, inizialmente tramite affidamento e adozione, ed in seguito attraverso la nascita della Cooperativa.

Dall'illustrazione della *mission* dell'opera e del metodo educativo si sono tratte le definizioni della struttura del servizio diurno, spiegato nel dettaglio giuridico, nel funzionamento operativo e delle attività proposte. Il focus conclusivo sulla figura lavorativa in questione, che ne inquadra le principali mansioni, prelude al secondo capitolo.

In esso si scende dunque, sempre rispettando il criterio esperienziale, nel dettaglio della professione.

L'apprendista ha approfondito il tema dell'evoluzione lavorativa dell'educatore: quale fosse il mandato nel panorama sociale, se si fosse dei professionisti, e in tal caso che competenze – giuridiche, legali – fossero da acquisirsi in piena coscienza. Lo sguardo di ricerca si è volto al passato, scoprendo la nascita della professione e definendo in quale suo momento evolutivo ci si trovasse. La sintesi normativa proposta non è sicuramente esauriente, ma è quanto ritenuto fondamentale ai fini del lavoro quotidiano; sono quindi riportate le imprescindibili nozioni sulle quali si basa la solidità professionale. Questo studio è stato finalizzato al perfezionamento della relazione sul minore, lo strumento di comunicazione ufficiale e legale di rapporto con le famiglie e i servizi sociali. Si è limata e perfezionata la stesura del documento, cogliendo i termini migliori per spiegare dei concetti alle istituzioni (servizi sociali e giudiziari) e comprendendo l'importanza della cautela di espressione e del lessico giuridico. Il lavoro sulla relazione è nato da una serie di corsi di formazione proposti allo staff del Centro in seguito alla presa di coscienza da parte dei responsabili dello scarso criterio di scrittura scientifica con cui venivano redatti i documenti. I corsi, tenuti da specialisti del settore, si sono concentrati sul tema della responsabilità genitoriale, e appunto sullo strumento della relazione. La parte in merito della tesi si

inserisce dunque in questo percorso, ed è stata valutata anche durante i lavori di sperimentazione con tutti gli educatori. Si è così arrivati a proporre una personale integrazione, illustrata in questa sede, del contenuto dei corsi nella struttura del documento, integrazione estesa poi ad uso di tutto lo staff.

La scoperta di metodo fatta durante la redazione di questo elaborato, nel percorso di formazione studio/lavoro, è stata la nascita, nel corso dei mesi, di un nuovo *habitus* mentale di ricerca. Dalle provocazioni della realtà sono sorte le domande, oggetto di approfondimento di tesi: tale attività ha comportato l'aver un occhio sempre vigile e critico su tutti gli aspetti operativi, conducendo l'apprendista a maturare una nuova coscienza di osservazione. Questo è diventato un metodo permanente di approccio alle giornate lavorative. Si è rivisitata con questo sguardo l'Associazione Cometa, scoprendone i punti di forza e le innovazioni, e capendo quale fosse la prospettiva di crescita lavorativa.

Il terzo capitolo si focalizza sul rapporto dell'educatore con il minore. Il dottorando si è chiesto quali fossero gli obiettivi posti dal rapporto con il ragazzo; si aveva l'esigenza di definire quale fosse l'obiettivo dell'apprendimento del minore, durante lo svolgimento dei compiti o le attività comuni.

Da qui è nata una riflessione sul significato pratico di competenza, cosa volesse dire per i ragazzi divenir competenti e prepararsi a essere cittadini del mondo. Grazie anche allo studio delle teorie psicoanalitiche, proposte allo staff educatori durante i corsi di formazione, si è potuto definire quali fossero le attenzioni da avere sul minore, quale fosse la posizione richiesta di fronte a un ragazzo etichettato dalla società come *border line* a causa del suo comportamento a scuola o della famiglia, per arrivare ad accompagnarlo verso l'uscita da una situazione sociale difficile. Il capitolo deve molto all'influenza dei corsi di formazione frequentati presso la Cooperativa, dove si è

approfondito il tema dell'apprendimento nella sua natura riflesso operativo. Nella pratica, dal punto di vista scolastico-didattico, nascono da questi corsi di formazione tutta una serie di laboratori per i ragazzi, nel convincimento che dal compito di realtà si svisceri il sapere scientifico – che altro non è se non lo stesso metodo utilizzato per l'elaborato.

Il frutto documentale di questa parte di ricerca, coniugata con l'esperienza di soggiorno-studio fatta presso la De Paul University di Chicago nell'estate 2014, è stata la modifica del Piano Educativo Individualizzato (Pei) in uso presso il Centro, Pei che è stato sperimentato e successivamente rimodulato, e che è oggi in nuova ridefinizione secondo le richieste sorte dal lavoro dello staff educatori e dalle provocazioni dei docenti dei corsi di formazione.

È un esempio di come innovazioni e spunti derivanti dal piano formativo proposto dall'Università si sono potuti applicare nella pratica, dando un importante stimolo al miglioramento scientifico della documentazione ufficiale del Centro. Questo non ha comportato uno stallo dell'attività di monitoraggio e sperimentazione: vedendo gli effetti nel lavoro delle modifiche introdotte si è potuto seguire come esse rispondessero o meno alle esigenze del quotidiano, migliorandole di conseguenza.

La tesi si è quindi inserita in una sperimentazione in essere di nuove proposte, proprio in quanto finalizzata alla attuazione pratica di quanto scoperto e studiato; il percorso di ricerca è servito pienamente al suo scopo di formazione del dottorando finalizzata ad una rinforzata e consapevole efficacia operativa¹.

¹ Per la ricostruzione esatta delle fonti utilizzate a supporto del ragionamento portato avanti nell'elaborato si rimanda, per quanto non citato espressamente in nota, alla Literature Review allegata.

La figura dell'educatore nella realtà di Cometa e nel panorama italiano

Sommario: **1.1.** Introduzione - **1.2.** Il “mondo Cometa” - **1.2.1.** Cometa: che cos'è - **1.2.2.** L'origine di Cometa: la famiglia - **1.2.3.** La mission di Cometa: accogliere per educare - **1.2.4.** Cometa: tentativo continuo di risposta a un bisogno - **1.2.5.** Cometa: tre peculiarità - **1.3.** La Cooperativa Il Manto scs - **1.3.1.** Cooperativa Il Manto scs: origine e mission - **1.3.2.** Cooperativa Il Manto scs: status giuridico e statuto - **1.3.3.** I valori guida della Cooperativa Il Manto scs - **1.3.4.** Il servizio diurno della Cooperativa Il Manto scs: una rete - **1.3.5.** Il centro di ogni azione: il minore - **1.3.6.** Le attività proposte - **1.3.7.** Metodologia lavorativa: cosa c'è dietro? - **1.4.** L'educatore professionale - **1.4.1.** Educatore professionale: origine e mission - **1.4.2.** Educatore professionale: status giuridico - **1.4.3.** Educatore professionale: formazione - **1.5.** Conclusione

1.1. Introduzione

Cominciando la prima parte della trattazione ci si pone un duplice scopo: si vuole delineare in primo luogo la figura professionale dell'Educatore, dal punto di vista della sua origine, evoluzione storica ed inserimento nella panoramica delle professioni nel nostro Paese.

Illustrate le linee costruttive generali di tale attività lavorativa, bisogna però considerarla come una professione non standardizzabile, ma che si modella a seconda delle richieste e particolarità delle diverse strutture in cui si trova ad operare, siano esse centri di accoglienza, centri specializzati o servizi presso privati. Il secondo obiettivo del capitolo è dunque incarnare la figura educativa

in una realtà particolare, per vedere come in essa si realizzano i requisiti e le aspettative che le si richiedono.

Per questo motivo, in primo luogo, si prende in considerazione la realtà di “Cometa”, spiegandone le origini e la *mission* educativa. Si descrive poi in maniera più approfondita la parte riguardante il Centro della Cooperativa “Il Manto scs”, dove vengono accolti e seguiti nello studio e nelle attività pomeridiane ragazzi dalle scuole primarie alle secondarie di secondo grado. Nel corso degli anni, grazie alla attività del centro, la figura educativa si è consolidata e specificata con una direzione ed un carattere ben precisi. Si ritiene che un’illustrazione approfondita, scendendo anche nel dettaglio delle attività quotidiane, del lavoro dell’educatore come viene lì concepito possa essere un valido aiuto sia nella valorizzazione dell’importanza crescente di questa figura nella società odierna, sia per un futuro confronto con altre realtà educative.

1.2. Il “mondo Cometa”

Nei seguenti paragrafi si vuole descrivere ed illustrare la realtà dell’opera Cometa, per poi approfondire con maggior attenzione una delle sue componenti maggiori, il centro diurno della Cooperativa Il Manto scs. La scelta di trattare *in primis* l’origine e le principali caratteristiche e peculiarità dell’opera ha la finalità di sottolineare il metodo comune a tutte le strutture che la compongono, metodo che è fonte d’ispirazione e impronta fondante del modello di educatore che viene lì proposto, e che si vuole affrontare poi nei due capitoli successivi.

1.2.1 Cometa: che cos'è

Cometa è un luogo dove una realtà di famiglie si è impegnata nell'accoglienza, nell'educazione di bambini e ragazzi e nel sostegno alle loro famiglie. In tale realtà i bambini e i ragazzi sono accompagnati a cogliere il senso e la bellezza della vita nella condivisione della semplice quotidianità, e le famiglie sono aiutate e sostenute nel loro percorso educativo. Dalla passione e dall'impegno in ambito educativo, in Cometa sono sorte negli anni varie attività, che intendono rispondere alle esigenze di un numero sempre crescente di bambini e ragazzi.

Le principali attività del mondo Cometa sono:

- servizi di affido diurno e residenziale e pronto intervento in comunità familiare;
- centro di aiuto allo studio e servizi di orientamento;
- sportello legale, counseling e mediazione familiare;
- formazione professionale e percorsi di contrasto alla dispersione scolastica;
- attività sportive ed estive;
- accompagnamento al lavoro;
- corsi di formazione per adulti occupati, inoccupati e disoccupati².

1.2.2. L'origine di Cometa: la famiglia

L'esperienza di Cometa è iniziata nel 1987, quando due fratelli del comasco, a seguito dell'esperienza di accoglienza di un bambino sieropositivo di 6 anni, hanno deciso nel 1992 di rimettere a nuovo un vecchio cascina alle porte di

² Cfr. <http://www.puntocometa.org/> visitato il 10/12/2015

Como, attualmente sede delle attività, situato in località Madruzzo, e di vivere una vita di comunione e condivisione quotidiana.

L'esperienza iniziale dei due fratelli si è poi estesa coinvolgendo progressivamente altre famiglie, desiderose di vivere l'accoglienza come possibilità di aiuto per l'altro ma soprattutto desiderose di partecipare ad una vita familiare che si mostrava come piena e affascinante, generando progressivamente una rete di famiglie.

Il punto di forza di Cometa è la fedeltà alle origini per cui è nata: essa si è poi sviluppata nel tempo facendosi metodo e progetto capace di incontrare e rispondere ai bisogni che si sono via via presentati. «Nell'esperienza di Cometa, la famiglia si scopre soggetto educativo di fronte alla dispersione della vita dei giovani e capace di rilanciarli nella positività dell'esperienza umana, educando i ragazzi alla responsabilità attraverso la condivisione quotidiana dei loro bisogni, nel segno della bellezza come esperienza possibile: essere accolti in un luogo bello fa percepire ai ragazzi una preferenza inaspettata: tutta quella bellezza è fatta solo per loro. Recuperare questo gusto del bello e parteciparne non è un estetismo o un lusso, ma un fattore essenziale per il cammino educativo»³.

1.2.3. La mission di Cometa: accogliere per educare

Cometa è una realtà che si è, progressivamente, allargata, diffusa e specializzata in diversi ambiti. I principali scopi che si ritrovano sono:

- promuovere uno sviluppo e una crescita armoniosa dei minori;
- favorire una piena espressione delle capacità e dei talenti di ciascuno attraverso studio, conoscenza ed esperienza;

³ Cfr. A. Savorana (a cura di), *Il Liceo del lavoro. Il caso Oliver Twist.*, Guerini e associati, Milano, 2002, p. 97.

- prevenire le difficoltà della crescita e contrastare la dispersione scolastica offrendo un contesto stimolante e creativo, dove ciascuno si senta valorizzato, acquisisca fiducia in se stesso e impari un mestiere;
- favorire la formazione dei giovani attraverso l'acquisizione di competenze specialistiche con laboratori e tirocini che li avviino al lavoro.

I differenti obiettivi e campi d'azione di Cometa sono rappresentati dai numeri riportati di seguito:

- 5 comunità familiari costituite da 14 figli naturali e 24 in affido residenziale;
- 105 bambini e ragazzi coinvolti nelle attività diurne;
- 60 famiglie coinvolte nell'esperienza dell'accoglienza e dell'affido;
- 1000 minori aiutati a recuperare la motivazione allo studio e reinserirsi nel percorso scolastico con specifici corsi d'orientamento nella scuola secondaria;
- 300 le famiglie dei ragazzi complessivamente seguite con continuità;
- 144 atleti tesserati presso l'Associazione sportiva;
- 350 ragazzi inseriti nei percorsi di formazione professionale;
- 250 aziende coinvolte nei percorsi educativi della scuola;
- 200 volontari che supportano le attività;
- 250 operatori retribuiti a vario titolo coinvolti nella realizzazione delle attività;
- 8000 circa le persone che nell'ultimo anno sono venute in visita in Cometa⁴.

I numeri indicati palesano che il capitale relazionale è la vera ricchezza di Cometa.

⁴ Cfr. <http://www.puntocometa.org> nel giorno 18/08/2015.

1.2.4. Cometa: tentativo continuo di risposta a un bisogno

La realtà si è accresciuta nel tempo seguendo i bisogni e le richieste che si evidenziavano come necessarie; dal primo nucleo familiare si sono diramate nuove strutture, le cui proposte e origini seguivano l'idea di chi le pensava, in risposta appunto ad un bisogno. Nel 2000 si decide di costituire un'associazione che possa supportare al meglio i nuclei coinvolti. Nasce così l'Associazione e, l'anno seguente, la relativa Fondazione, cui viene donata la cascina con l'intento di renderla sempre più un luogo di accoglienza ed educazione e fulcro dell'opera. Ogni volta che il percorso intrapreso pareva compiuto, tuttavia, idee sempre nuove si affacciavano all'orizzonte. Nel 2002 nasce così l'Associazione sportiva, per dare ai ragazzi la possibilità di vivere nel miglior modo possibile il proprio tempo libero e, nel 2003, Cometa Formazione, per sostenere i giovani che hanno abbandonato la scuola e non hanno prospettive nel mondo del lavoro. Nel 2005 le tante attività che coinvolgono la realtà del centro comasco rendono necessaria la costituzione di una cooperativa, Il Manto, che permetta la gestione delle diverse dimensioni dell'opera. L'anno seguente sorge l'Associazione Amici di Cometa, che raccoglie diversi imprenditori della zona che hanno scelto di sostenere le tante iniziative promosse dalle realtà che costituiscono il network delle varie strutture.

Il percorso di formazione iniziato nel 2003 sfocerà quindi nella creazione della Contrada degli Artigiani nel 2008 una cooperativa di produzione e lavoro nel centro di Como, e della scuola professionale Oliver Twist, aperta nel 2009. Escludendo Fondazione Cometa e l'Associazione Amici di Cometa (che svolgono, a diverso titolo, attività di supporto alle attività caratteristiche), ogni ente sopra citato opera in una specifica area sociale.

Nel dettaglio:

1. Associazione Cometa accoglie minori in Comunità Familiare ed in famiglia, attua una presa in carico globale dei bambini nel rispetto e valorizzazione del loro contesto d'appartenenza, accompagna e sostiene le famiglie. I servizi offerti sono variegati e partono dall'affido residenziale presso le famiglie, l'affido diurno, servizi di Pronto Intervento e d'accompagnamento all'adozione.
2. Cometa Formazione è volta ad individuare e realizzare in modo innovativo e originale strategici percorsi formativo-educativi che fronteggino il problema della dispersione scolastica e a promuovere attività formative di personale lavorativo adulto.
3. Associazione Sportiva Cometa si organizza con l'intento di promuovere il valore educativo dell'attività sportiva mediante una proposta che considera lo sport strumento funzionale al rapporto educativo e alla crescita della persona. Allenatori qualificati introducono i ragazzi nelle varie discipline, accompagnandoli in un percorso educativo e tecnico personalizzato.
4. La contrada degli Artigiani è una cooperativa di produzione che introduce i ragazzi al mondo del lavoro e si propone preminentemente di realizzare un contesto lavorativo artigianale in cui inserire i giovani in percorsi di educazione attraverso il lavoro.
5. La cooperativa sociale Il Manto scs offre ai bambini e ai ragazzi della scuola primaria e secondaria supporto scolastico e il servizio di accoglienza diurna la cui *mission* e principali attività verranno analizzate in maniera particolareggiata nei capitoli seguenti.

Come si evince, ogni servizio erogato ha una forte valenza educativa. I servizi offerti dal “mondo Cometa” seppur diversificati, si fondano tutti su una passione autentica per la vita ed i ragazzi; la metodologia educativa è dettata da una concezione integrale della persona e dei suoi bisogni, e dal forte

convincimento che qualunque ragazzo, qualsiasi sia la sua storia e la sua condizione sociale, è educabile, intendendo appunto come educazione l'apertura alla vita e alla bellezza. Questo metodo semplice e chiaro dà infatti forma concreta a tutte le attività⁵ e costituisce la caratteristica chiave che determina la qualità dei prodotti realizzati dall'opera. Importante per la crescita e il sostentamento di Cometa è il già citato capitale relazionale, la rete di rapporti che permette nuove idee e nuove vie educative. In questo decennio il capitale relazionale è rimasto prevalentemente circoscritto alla città di Como e al territorio lariano, cosa che ha inciso notevolmente sull'ambito di erogazione dei servizi. Tuttavia il processo di crescita che sta interessando Cometa sta portando ad un importante ed inevitabile allargamento dei suoi confini operativi, fino alla rete di contatti e scambi innovativi che sta avvenendo con l'Università Cattolica di Eichstatt, Germania, o la De Paul University di Chicago.

1.2.5. Cometa: tre peculiarità

A questo punto è doveroso soffermarsi ancora nel descrivere la realtà di Cometa, per dipanare brevemente quanto prima schematizzato: si vogliono sottolineare dunque tre “dispositivi”, che appaiono come caratterizzanti il metodo educativo che ne ha permesso lo sviluppo.

Per “dispositivo” s'intende «l'insieme di pratiche in grado di catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare non solo i gesti e le condotte, ma anche le opinioni, la credenze, i discorsi, i significati espressi dagli “esseri umani”»⁶.

⁵ L'attività di Cometa si articola in un complesso sistema di servizi offerti in chiave gerarchica. Si identificano 3 livelli di servizi in ordine decrescente; 7 Aree di Intervento, 22 Servizi in senso stretto, 60 Attività.

⁶ G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La scuola, Brescia, 2010, pag 290.

«Per educare un figlio ci vuole un intero villaggio⁷»

Il primo dispositivo che appare evidente fin dall'origine della realtà cometiana è la "comunità" e la comunione d'intenti che si è creata prima tra le famiglie originarie e che poi si è diffusa come per osmosi ai figli ed a tutti gli operatori e volontari che vi lavorano. Si definisce "comunità", in accordo con Ferdinand Tonnies, «ogni convivenza di uomini che sia "confidenziale, intima, esclusiva" fondata sul "luogo, sul costume e sulla fede", dove esiste "un modo di sentire comune e reciproco" respirato fin dalla nascita, che lega a priori in modo stringente i soggetti tra loro, il cui contenuto è "inesprimibile, infinito, incomprensibile", in ogni caso certamente non contrattuale e frutto di "decisioni" razionali tra pari, calcolate e deliberate da ogni soggetto coinvolto»⁸. È tratto caratteristico dei racconti dei componenti delle famiglie originarie l'esigenza di vivere in un luogo comune, dove fosse possibile sorreggersi, correggersi nel proprio cammino umano e personale. L'educazione dei figli era ed è un'avventura, dove è necessaria una stretta condivisione. Per questo motivo le famiglie che hanno deciso di partecipare a quest'avventura umana hanno deciso di vivere nel medesimo luogo.

«La bellezza redimerà il mondo»⁹

Il secondo dispositivo che si vuole sottolineare può essere sintetizzato nella parola "bellezza". Bellezza intesa non come un estetismo fine a se stesso ma come principio educativo atto a crescere il singolo ragazzo e adulto. Il proposito dunque è educare il ragazzo al riconoscimento del "bello"; non è una

⁷ Proverbio africano citato da papa Francesco il 13 Maggio 2014 in udienza generale.

⁸ Cfr. con F. Tonnies, in *Comunità e società*, 1887, tratta dal libro G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La scuola, Brescia, 2010 pag.288

⁹ F. Dostoevskij, *L'Idiota*, Garzanti Editore, Milano, 1992.

battaglia estetica, ma il concetto di bello viene identificato come ciò che nella realtà parla al cuore, corrisponde al cuore come una cosa desiderabile e felice, sia esso una modalità di stare insieme, di giocare, di preparare la cena o sistemare la stanza. Si crede infatti che vedere e vivere delle cose belle rimetta il ragazzo nella posizione e nella condizione di non aver più paura del proprio desiderio di felicità, magari soffocato dal travaglio della vita precedente. Se si vede in atto una cosa bella e felice, si comincia a desiderarla. Il concetto però non è nemmeno da intendersi come un vago sentimentalismo. È invece un ordine, ossia un processo ordinato, un'attenzione al giusto posto che le cose hanno nella realtà, con fiducia che la quotidianità può rivelare tutto il gusto della vita. L'ordine deve essere prima di tutto mentale: la sua importanza si rivela soprattutto con i ragazzi dell'età delle medie, che hanno proprio la necessità di un susseguirsi di un ordine mentale, il fatto di sentire le cose come proprie e di saperle collocare nella realtà, quindi di vivere le cose e la realtà bella come qualcosa di proprio e che fa star bene. Tutti siamo alla ricerca di bellezza, cercarla e proporla non è uno sforzo né un tentativo di consolazione, quindi in questo operatori e ragazzi non sono distanti. Accogliere, anche senza parole, attraverso un posto bello, quindi accogliere attraverso la bellezza, è un linguaggio che l'essere umano percepisce immediatamente come desiderabile. Un bambino arriva in Cometa ed è circondato da un posto curato nei minimi particolari, la cui attenzione al dettaglio non è estetismo fine a se stesso ma è appunto un principio educativo. E' un concetto al quale soprattutto gli adulti devono abituarsi, perché schiavi dell'estetismo come è proposto spesso dalla nostra società. Bisogna invece riconoscere che per il ragazzo arrivare in un posto curato ed avere una cosa ben fatta per sé porta ad imparare ad avere cura del posto perché è per sé, e della bellezza della propria vita in quanto piena di valore.

«*La famiglia: il primo soggetto educativo*»¹⁰

L'idea fondante della cooperativa Il Manto consiste nel proporre e sviluppare la normale dimensione della famiglia, concepita come una rete di relazioni che introducono alla conoscenza e all'impegno con la realtà nella condivisione della vita quotidiana. L'esperienza dell'accoglienza, cioè dell'essere voluti e accettati nella propria singolarità, costituisce la sorgente della mobilitazione delle energie affettive e cognitive della persona. Nello spazio delle attività la casa, che si trova fisicamente al centro del complesso, è il luogo della comunità, dove si sperimentano, nell'espressione di semplici gesti quotidiani, la bellezza e la pienezza di una realtà sociale. Tale metodo, che si è attuato dapprincipio rispetto ai bambini accolti in casa, e in seguito al centro diurno, è il cardine dell'accoglienza in Cometa. Nella scuola professionale Oliver Twist ogni singolo ragazzo ha il proprio personale armadietto, come se fosse a casa sua; nell'Associazione Sportiva è presente l'allenatore ma anche un tutor che cura il bambino negli aspetti più pratici come cambiarsi e mettersi gli scarpini ma che ha anche il compito di creare una rete di rapporti che coinvolgono famiglia, allenatore, coordinatore dell'Associazione ed insegnanti scolastici, e si costituisce come facilitatore nel favorire le comunicazioni e lo scambio di informazioni.

1.3. Cooperativa Il Manto scs

Si vuole scendere ora nel dettaglio del servizio diurno per la Cooperativa Il Manto, in previsione del secondo capitolo, centrato a valutare questo servizio

¹⁰ L.Giussani, *Il rischio educativo, Come creazione di personalità e storia*, Società editrice internazionale, Torino, 1995.

come una buona pratica. L'ente della Cooperativa si occupa di servizi socio-educativi promossi da Associazione Cometa.

1.3.1. Cooperativa Il Manto scs: origine e *mission*

La Cooperativa Sociale Il Manto nasce nel 2005 per rispondere alle necessità di minori in situazioni di disagio e a rischio di emarginazione. La cooperativa realizza azioni educative, di orientamento e formazione rivolte a minori in stato di disagio ambientale e sociale e a rischio di devianza e dispersione scolastica, a disoccupati e inoccupati, a persone con disabilità e, più in generale, ai soggetti appartenenti a fasce deboli¹¹. L'intervento si è da subito qualificato sotto il profilo educativo con l'attenzione a realizzare un luogo, aperto al territorio, di accoglienza ed educazione per i ragazzi e le loro famiglie. Scopo principale della Cooperativa è perseguire l'interesse generale della comunità alla promozione e all'integrazione sociale dei cittadini, attraverso un supporto di accompagnamento relazionale continuativo.

La *mission* del centro si esprime come: «promuovere lo sviluppo e la crescita dei minori e delle loro famiglie, favorire la piena realizzazione delle proprie capacità attraverso esperienze di libertà, prevenire le difficoltà nella crescita e la dispersione scolastica»¹².

1.3.2. Cooperativa Il Manto scs: status giuridico e statuto

Lo Statuto, in data 29 Marzo 2006, afferma all'art. 1 che: «è costituita una società cooperativa denominata “Il Manto società cooperativa sociale”; essa può utilizzare la denominazione abbreviata “Il Manto scs». All'art. 4: «Alla

¹¹ Cfr. Bilancio Sociale Cooperativa Il Manto scs, 2014 pag.6.

¹² Ibidem.

cooperativa si applicano le disposizioni previste dal presente Statuto e nei relativi regolamenti attuativi, quelle contenute nel Titolo VI del codice civile nonché, in quanto compatibili, quelle previste dal Titolo V del codice medesimo, in materia di società e responsabilità limitata».

Quindi la cooperativa Il Manto è innanzitutto un ente che offre dei servizi, senza finalità speculative, per la comunità organizzando attività e servizi di assistenza, di orientamento, formativi ed educativi rivolti tra gli altri ai minori, agli allievi delle scuole di ogni genere e grado, a soggetti appartenenti a fasce deboli.

A tal fine la società può quindi esercitare:

- a) Servizi educativi e di assistenza per allievi di scuole di ogni genere e grado;
- b) La promozione, organizzazione e realizzazione di centri di aggregazione giovanile e spazi di accoglienza anche di pronto intervento al fine di recuperare soggetti in stato di disagio sociale ed ambientale ed a rischio di devianza;
- c) La promozione ed il sostegno di attività di assistenza e di intervento sociali, volte a ridurre o eliminare situazioni di emarginazione, marginalità e devianza minorile, in stretta operatività con la rete dei servizi sociali territoriali;
- d) La gestione di servizi per la prima infanzia;
- e) La promozione di servizi volti alla prevenzione primaria e secondaria del disagio e della devianza minorile, anche attraverso servizi come l'assistenza domiciliare e il sostegno educativo diurno;
- f) La promozione di servizi di sostegno alla genitorialità e di sviluppo delle competenze educative anche attraverso il *counseling* familiare;

g) Lo sviluppo di un'attenta lettura dei bisogni di famiglie, bambini, ragazzi che vivono in condizioni di disagio e di esclusione sociale, con l'intento di attuare risposte efficaci ed innovative.¹³

Questo elenco dei servizi, che poi verrà sviscerato ed analizzato nei successivi paragrafi e capitoli, ha lo scopo di mostrare la particolarità della Cooperativa Il Manto. Infatti, facendo riferimento alla normativa della Regione Lombardia difficilmente si riesce a definire cosa sia Il Manto scs. Se si ripercorre la legislazione regionale, gli enti che maggiormente si avvicinano alla mission ed ai servizi de Il Manto scs sono:

- Comunità Educativa

E' una struttura di accoglienza per minori, pubblica o privata, con finalità educative e sociali assicurate in forma continuativa attraverso personale qualificato.

- Comunità Familiare

E' una struttura di accoglienza con finalità educative e sociali realizzata senza fini di lucro da una famiglia presso la propria abitazione.

- Centro ricreativo diurno

E' un servizio diurno che svolge attività ricreative e di tempo libero per una concreta politica di prevenzione e socializzazione per bambine/i che nel periodo di vacanza rimangono nel luogo di residenza. È un servizio generalmente organizzato da Parrocchie e Comuni.

- Centro socio educativo (Cse)

E' un servizio diurno per disabili la cui fragilità non sia compresa tra quelle riconducibili al sistema socio-sanitario. Gli interventi socio-educativi o socio-animativi, sono finalizzati alla autonomia personale, alla socializzazione, al

¹³ Il Manto società cooperativa sociale, Statuto, 29 Marzo 2006.

mantenimento del livello culturale, propedeutici all'inserimento nel mercato del lavoro¹⁴.

Il Manto scs attualmente non rientra nei parametri di nessuno di questi enti giuridici, e per questa motivazione non si riscontra la sua presenza nell'elenco proposto dal Regione Lombardia e come Cooperativa non è stata accreditata presso l'albo regionale delle strutture d'accoglienza presenti in Regione¹⁵.

1.3.3. I valori guida della Cooperativa Il Manto scs

Per esemplificare la coincidenza tra quello che emerge dalla “teoria di metodo” composta dai tre dispositivi prima spiegati si propongono di seguito i valori guida della cooperativa Il Manto tratti dal Bilancio sociale¹⁶:

a. La casa, luogo dell'accoglienza

L'architrave del metodo della cooperativa Il Manto consiste nel proporre e sviluppare la normale dimensione della famiglia, come un insieme di relazioni stabili e costruttive che introducono, nella condivisione della vita quotidiana, alla conoscenza e all'impegno con la realtà. L'esperienza dell'accoglienza, cioè dell'essere voluti e accettati nella propria singolarità, costituisce la sorgente della mobilitazione delle energie affettive e cognitive della persona. Nello spazio delle attività la casa – fisicamente al centro del complesso – è il

¹⁴ Cfr. con sito di Regione Lombardia:

http://www.famiglia.regione.lombardia.it/cs/Satellite?c=Page&childpagename=DG_Famiglia%2FDGLayout&cid=1213476625608&p=1213476625608&pagenam=DG_FAMWrapper#1213491192239, visitato il 04/08/2015.

¹⁵ Ciò non comporta una sostanziale differenza dal punto di vista dei lavoratori e delle attività rispetto ad altri enti accreditati.

¹⁶ Bilancio sociale Cooperativa Il Manto scs anno 2014.

luogo della comunità, dove si sperimenta, nell'espressione di semplici gesti quotidiani, la bellezza e la pienezza di una realtà sociale.

b. Chiunque è educabile

L'esperienza parte dalla certezza che chiunque è educabile, se posto in un luogo di accoglienza, a fianco di padri e maestri. Sperimentando un'attenzione a sé come soggetto unico, come accade a un figlio, anche chi si trova in un'esperienza di difficoltà può intraprendere un percorso di ricomposizione e di crescita che lo introduca alla vita adulta.

c. Centralità del maestro

La mancanza di rapporto con una figura adulta significativa e di uno sguardo attento al destino della persona, sono spesso all'origine di molte forme di disagio. Per questo in ogni ambito è centrale la figura del maestro: nella famiglia, nella scuola, nell'educazione. Il maestro ha fiducia nelle potenzialità del giovane, stabilisce con lui un rapporto personale che apre al senso della realtà e lo lancia nel rischio della vita. Il maestro è punto di collegamento tra una tradizione e un presente.

d. La persona nella totalità delle sue dimensioni

L'opera educativa necessita di farsi carico della persona nella sua totalità, cioè nella ricchezza delle sue dimensioni: relazionale, affettiva, cognitiva, operativa. In tale prospettiva si pone l'attenzione a offrire una grande varietà di opportunità espressive (teatro, musica, arte, sport). Ciascuno, attraverso le proprie capacità e i propri punti di forza, viene "tirato fuori", secondo il significato maieutico della parola educare, dal latino *e-ducere*.

La Cooperativa Il Manto scs ha la propria sede in Cometa, gli spazi sono quelli utilizzati anche dalle famiglie che ci abitano. Conseguentemente le caratteristiche che colpiscono inizialmente chi si avvicina alla realtà della Cooperativa, e che diventano proprie del lavoratore nel corso del suo servizio presso la struttura, sono soprattutto la dimensione di casa, di famiglia, intesa come luogo e comunità di persone da guardare e da seguire. La prima particolarità è la bellezza, l'ordine, la cura degli spazi, e vengono alla mente le parole casa, luogo, bellezza come riassuntive dell'impressione che si ha entrando nell'edificio. Il luogo, pensato come ambiente solido e stabile, vuole trasmettere una idea di forte compagnia attraverso la cura degli spazi, pensati fin nel dettaglio per essere una casa per i ragazzi che si recano lì a studiare.

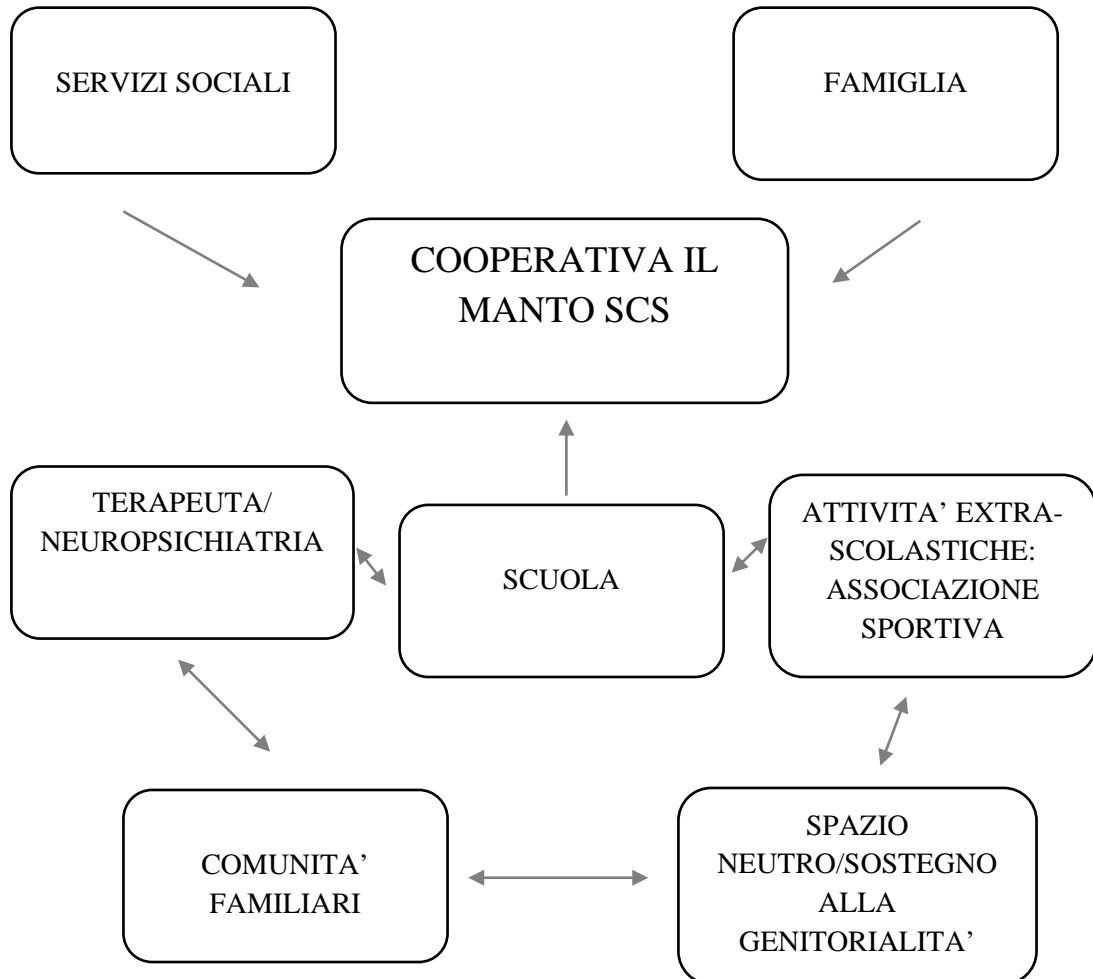
Particolare semplice ma indicativo che stupisce sempre i visitatori, ma che anche i lavoratori notano, è il profumo di bucato, il profumo dei panni: essendo il centro incastonato nelle case famiglia, si trova adiacente alla lavanderia, e questi assieme alla cura degli spazi rende la Cooperativa totalmente familiare. Qui si vuole far percepire l'odore della famiglia, l'odore di casa, di cura, di accudimento.

Questo comporta che le attività del centro diurno non offrono solamente uno spezzone di pomeriggio con attività alternative, ma si propongono di offrire una casa, una possibilità diversa.

I ragazzi che vengono accolti hanno proprio la necessità di imparare a sentire le cose come proprie, quindi di vivere la bellezza come qualcosa di proprio, e che fa star bene. L'ordine appreso viene portato poi nella propria vita, come testimoniano i ragazzi che, in età adulta, lasciata la casa dei genitori affidatari cominciano a costruire un proprio percorso familiare e professionale.

1.3.4. Il servizio diurno della Cooperativa Il Manto scs: una rete

Grafico n.1 - “Il Manto scs: una rete”



Il grafico è un tentativo di sintetizzare quanto il servizio diurno della Cooperativa Il Manto scs svolga la sua azione all'interno di una rete di rapporti con enti e persone che abbiano a che fare in maniera diretta o meno con la crescita del minore, centro e fine di ogni azione intrapresa.

1.3.5. Il centro di ogni azione: il minore

Il minore è al centro dell'azione educativa della Cooperativa Il Manto s.c.s; tutte le attività che vengono attuate hanno come fine ultimo la crescita ed il benessere del minore.

L'azione della Cooperativa Il Manto scs effettua due principali azioni:

- Azioni di accoglienza per rispondere ad un bisogno immediato del minore dal punto di vista affettivo/relazione e d'apprendimento.
- Azione di prevenzione per sostenere una crescita equilibrata del ragazzo, evitare il fenomeno della dispersione scolastica ed episodi di disagio giovanile.

È possibile frequentare il centro diurno per bambini che vanno dai 6 ai 18 anni, che vivono prevalentemente nella città e provincia di Como. Si tratta di bambini e ragazzi che presentano principalmente difficoltà di tipo cognitivo, manifestate da uno scarso rendimento scolastico, ma che esprimono spesso anche un disagio latente che interessa ogni ambito dell'esistenza, dovuto principalmente a contesti di vita familiari poco sereni. I minori vengono presi a scuola dagli educatori e vengono riportati, nella maggior parte dei casi, a casa verso le 18.30.

Le difficoltà maggiormente riscontrate sono:

- Scarse capacità di attenzione;
- Mancanza di motivazione allo studio e di concentrazione;
- Difficoltà di comprensione ed apprendimento;
- Comportamenti poco controllati.

L'invio dei minori può avvenire in modalità differenti:

1. Invio da parte delle famiglie che necessitano di un luogo dove poter lasciare i figli principalmente per un sostegno allo studio o per una maggiore socializzazione del minore nel contesto dei pari;
2. Invio da parte delle scuole del territorio, in accordo con la famiglia, per un sostegno allo studio;
3. Invio da parte dei servizi sociali di riferimento in modalità coatta o in accordo con la famiglia, per prevenire situazioni di abbandono o di disagio;
4. Invio da parte della neuropsichiatria infantile.

Si propongono di seguito sinteticamente i numeri degli iscritti al centro diurno nell'anno 2014¹⁷.

Maggio 2014

I ragazzi iscritti al Centro diurno a fine maggio 2014 sono stati 103: le seguenti tabelle riportano i dati riguardanti la frequenza settimanale, la suddivisione per età, per fasce di età e per gruppi; le altre suddivisioni riguardano il genere e la provenienza geografica.

Frequenza

Giorni frequenza alla settimana	n. minori
5	69
4	11
3	10
2	10
1	2

¹⁷I dati relativi all'anno 2015 non sono ancora stati pubblicati.

Età

Età	n. minori
7 anni	3
8 anni	2
9 anni	5
10 anni	4
11 anni	14
12 anni	11
13 anni	18
14 anni	14
15 anni	10
16 anni	8
17 anni	8
18 anni	4
19 anni	2

Fasce di età

Fasce	n. minori	%
da 7 a 11 anni	29	27%
da 12 a 14 anni	42	42%
da 15 a 19 anni	32	31%
	103	100%

Gruppi

Gruppo	n. minori	%
Elementare	32*	31%
Prima media	13	12%
Seconda media	20	20%
Terza media	14 + 1 scuola parentale	15%
Superiore	23	23%

*In quinta elementare vi sono due bambini che hanno 12 anni e uno che ne ha 13.

Provenienza

Paese di provenienza del minore	n. minori
Italia	62
Altri paesi UE	4
Paesi europei non UE	2
Paesi non UE Mediterraneo	8
Altri paesi Africa	20
Altri paesi Asia	3
America	4

Genere

Minori maschi: 66

Minori femmine: 37

Come è possibile notare dai dati proposti, i ragazzi provengono da diverse parti del mondo, soprattutto Africa e America. La presenza di stranieri testimonia di un ambiente multietnico e aperto nel quale i ragazzi hanno la possibilità di vivere e confrontarsi durante lo svolgimento delle attività quotidiane. Si assiste quindi a una contaminazione e ricchezza di comunità sociale basata sull'incontro ed il rispetto delle "diversità".

1.3.6. Le attività proposte

Viene di seguito spiegata come si svolge una giornata tipo presso la Cooperativa Il Manto scs per lo staff educatori e per i minori, analizzando le diverse attività.

Trasporti

Il metodo utilizzato per ogni minore è quello che userebbe una mamma con il suo bambino. I ragazzi delle elementari e delle medie vengono presi a scuola giornalmente e portati nella sede della Cooperativa Il Manto, per poi incominciare le attività ed essere riportati a casa al loro termine. Il trasporto può essere effettuato anche per le diverse attività del bambino come la terapia o l'attività sportiva. L'attività dei "trasporti", così chiamata in maniera semplice e comunicativa da parte degli educatori, ha una valenza fortemente educativa per diverse ragioni, che possono essere sintetizzate nelle due principali:

1. Il bambino si sente aspettato/pensato, non è indifferente che una figura adulta si trovi fuori da scuola per lui;
2. Il momento del "trasporto" si rivela in diverse occasioni un momento privilegiato per il bambino minore per raccontare quello che è successo durante la giornata, a casa o a scuola. L'ambiente chiuso, riparato della macchina crea i presupposti per un dialogo del bambino con l'adulto.

Pranzo – Merenda

Una volta arrivati presso la Cooperativa Il Manto scs è il momento del pranzo. I minori, come detto in precedenza, mangiano presso la sala dove la sera cenano le comunità familiari residenti presso la sede di Cometa. È spesso un momento di confronto e di racconto delle proprie esperienze, come in famiglia. Il momento del pranzo è curato nel singolo aspetto, a turno ci sono bambini incaricati di servire il pranzo, o di sparecchiare, e per ogni bambino è preparato un pranzo su misura, con attenzione alle diverse esigenze alimentari dettate da religione o altre necessità.

Supporto allo studio

Durante il pomeriggio i ragazzi si dividono nei diversi gruppi e studiano con gli educatori, gli insegnanti ed i volontari. Il rapporto tra adulti e ragazzi è di circa 1 a 4; è stata scelta tale modalità per favorire il confronto e lo scambio reciproco tra coetanei e adulti creando anche, nel momento di studio, una condivisione ed una sensibilizzazione al rispetto reciproco. Il momento dello studio non è percepito come il mero svolgimento di compito o recepimento di nozioni ma è parte integrante del processo di crescita del ragazzo. Il percorso personale di ogni minore è frequentemente implementato mediante attività laboratoriali d'apprendimento organizzate da esperti del settore. Tali laboratori possono essere dei training di rinforzo delle abilità di letto-scrittura e matematica, della competenza grafomotoria e della capacità di problem-solving, per il recupero delle difficoltà riscontrate (disturbi specifici di lettura e non, scrittura, capacità di calcolo, comprensione del testo); di potenziamento cognitivo e delle funzioni neuropsicologiche (es. attenzione, concentrazione, memoria, competenze logiche e di calcolo) finalizzati al raggiungimento del successo scolastico; allenamento all'utilizzo degli strumenti compensativi previsti dal piano didattico (elaboratori di testo con sintesi vocale, mappe concettuali, correttore ortografico ecc.).

Laboratori e attività ludico – ricreative

Il Manto offre inoltre ai ragazzi l'opportunità di partecipare a numerose attività educative, quali laboratori di teatro, musica, cinema e arte, nell'ambito delle quali è possibile incontrare professionisti del settore e sviluppare specifiche attitudini creative ed artistiche. Sono sollecitati e valorizzati laboratori artistici e creativi per affiancare alle attività didattiche altri interessi e ambiti formativi collaterali.

Attività estive

Al termine delle scuole per i mesi di Luglio e Settembre la Cooperativa insieme all'Associazione Cometa organizza a servizio del territorio un'attività di accoglienza per i minori durante il periodo estivo. Vi sono diverse possibilità: sono presenti dei momenti di gioco, di studio e delle attività laboratoriali.

1.3.7. Metodologia lavorativa: cosa c'è dietro?

Come detto in precedenza, al centro di ogni azione educativa presente nella Cooperativa Il Manto scs c'è il minore e tutto il mondo che lo circonda. Il braccio operativo che mette in atto tutte le azioni e le attività pensate è l'educatore che opera in collaborazione con tutti gli attori che entrano nella vita del ragazzo: innanzitutto la famiglia, i professori, terapeuti etc.

Si vedano ora i punti cardine del metodo lavorativo "cometiano" che supportano l'educatore nello svolgere al meglio i propri compiti, e favoriscono un pensiero formativo sul ragazzo.

Equipe

L'equipe è uno strumento di lavoro, è, come la bottega per il falegname, il luogo principale in cui si progetta. Nell'impostazione data dalle famiglie è proprio il luogo dove più s'incarna quell'idea di comunione che è base fondante della realtà di Cometa. L'equipe è un momento d'assemblea settimanale dove tutti i membri dello staff, alla presenza del responsabile dell'Associazione e del Coordinatore della Cooperativa, partecipano ad una condivisione di esperienze dove vengono portati gli aggiornamenti dei casi, le difficoltà che si incontrano e l'organizzazione delle attività dei singoli ragazzi. È un momento determinante per gli educatori, che ha lo scopo di mettere a tema alcune difficoltà o alcune problematiche di cui i partecipanti stessi

sentono il bisogno di parlare, favorendo la condivisione di proposte e di idee e aiutando tutti i componenti a imparare lo stesso metodo di lavoro. Il fine è condividere ciò che di buono e di efficace ognuno scopre nel proprio lavoro, di aprire il proprio pensiero agli altri. Grazie al lavoro di equipe non si diventa autoreferenziali, ma una squadra, il soggetto diviene l'assemblea, non c'è un personalismo ma è la "comunità" che si muove, che prende una decisione, progetta e riprogetta.

Piano Educativo Individualizzato (Pei)

Ogni lavoratore della Cooperativa Il Manto scs è il referente responsabile ultimo di un gruppo di ragazzi. Per ogni ragazzo è "cucito un vestito su misura" ovvero è pensato un percorso di attività e previsti una serie di obiettivi pedagogici da raggiungere. Tale preoccupazione viene tradotta in pratica e scritta mediante il Piano Educativo Individualizzato (Pei), strumento che verrà analizzato in maniera più approfondita nei capitoli seguenti. Dopo un periodo di osservazione della durata di un mese, viene elaborato il Pei dove sono fissati gli obiettivi educativi a breve, medio, lungo termine nelle diverse aree, relazionale, affettiva, comportamentale e d'apprendimento.

Supervisione

La supervisione è un momento fondamentale per il lavoro di ogni educatore. Presso la Cooperativa ne sono presenti di diverse tipologie, da quella legislativa, dove viene analizzata la cornice giuridica dei casi con un consulente esperto del settore, a quella psico-educativa, dove viene approfondito in piccolo gruppo o in via individuale il progetto educativo di ciascun minore. La supervisione ha un ruolo fondamentale nell'economia del lavoro per due principali motivi:

1. Ha lo scopo “di mettere a fuoco” le problematiche del minore; spesso l’educatore non si pone nella giusta ottica: mediante il confronto con l’esperto si è dunque facilitati a focalizzarsi sugli aspetti che possono maggiormente aiutare il ragazzo.
2. Nel proprio lavoro l’operatore mette innanzitutto in gioco con il minore la sua soggettività, il suo essere e modo di fare. La supervisione è un momento garantito all’educatore per potersi dedicare alla lavorazione dei numerosi “scarti” che si creano all’interno della relazione educatore-ragazzo.

Formazione

Altro punto forte e basilare della Cooperativa Il Manto scs è la continua formazione che è proposta agli educatori. Essa ricopre diversi ambiti come quello pedagogico, psicologico e giuridico; i principali contenuti saranno approfonditi nei capitoli successivi.

Colloqui con: Genitori – Professori – Terapeuti - Servizi sociali

La Cooperativa, nella figura degli educatori, cura in maniera continua la relazione con tutti gli attori che incidono sulla vita del minore. Le modalità si differiscono a seconda dell’interlocutore che si ha di fronte.

Particolare attenzione è da sempre riservata alla famiglia del minore e alla scuola. La prima realtà a cui spetta l’educazione dei ragazzi è la famiglia, la quale necessita di essere valorizzata e supportata nel compito di educare i propri figli. Per quanto concerne i rapporti con la scuola, essi sono continuativi: gli educatori si recano a colloquio con i professori, in accordo con la famiglia, per progettare e valutare insieme il piano educativo personalizzato, nell’intento di svolgere un’azione integrata e completa. La collaborazione con i servizi del territorio, mediante la co-progettazione, dà la

possibilità di affrontare in modo completo il percorso dei singoli ragazzi e permette di accogliere minori che, pur trovandosi in situazione di disagio sociale, non sono oggetto di segnalazione da parte del tribunale dei minori, e non accedono ai normali servizi presenti sul territorio.

Servizi correlati:

L'operato della Cooperativa Il Manto scs è particolarmente favorito dal contesto in cui si trova ad operare, ossia la realtà di Cometa. Come detto in precedenza, il minore, centro di ogni azione educativa, si trova in una serie di rapporti e necessità che sono uniche e allo stesso tempo sfaccettate. Si è quindi creato all'interno di Cometa un continuo evolversi di enti e servizi che cercassero di rispondere, sapendo di non poterlo esaurire del tutto, il bisogno del minore. Se ne elencano di seguito i principali:

Comunità familiari

Come scritto in precedenza, secondo i parametri della Regione Lombardia una Comunità familiare è una struttura di accoglienza con finalità educative e sociali realizzata senza fini di lucro da una famiglia presso la propria abitazione.

Presso la realtà di Cometa sono presenti 5 famiglie che danno disponibilità ad accogliere anche fino all'ora di cena o a pranzo i minori presso le proprie abitazioni. Il passare del tempo e la condivisione della quotidianità della famiglia è stato per alcuni minori cardine del progetto educativo e occasione di crescita.

Spazio Neutro

Spazio Neutro è un servizio che ha come principale scopo quello di fornire un luogo dove i minori possano incontrare, mediante la supervisione di educatori o operatori professionisti, genitori o familiari quando si è nel caso di separazione e conflitto familiare, maltrattamento o sospetto abuso, genitorialità fragile e/o multiproblematica. Sono allo stesso tempo previsti all'interno di Spazio Neutro dei percorsi di sostegno alla genitorialità per favorire e rasserenare il clima familiare del minore.

Associazione Sportiva Cometa

Come detto in precedenza, è alla base del progetto educativo della Cooperativa Il Manto scs la persona nella totalità dei suoi aspetti e fattori. Nella vita del minore fondamentali sono le attività extra-scolastiche e nella maggior parte dei casi quelle sportive.

L'Associazione Sportiva Cometa con sede in Cometa è stata frequentata da moltissimi ragazzi del centro diurno. È indubbio come tale rapporto abbia avuto notevoli risvolti positivi sui ragazzi che hanno potuto respirare un clima di condivisione e unità tra adulti, educatori, allenatori e dirigenti.

1.4. L'educatore professionale

La proposta di piano formativo fatta al dottorando all'inizio della ricerca era arrivare a definire che competenze dovessero attenersi alla figura dell'educatore; dopo aver delineato il contesto in cui l'apprendista si trova ad operare, la ricerca si è focalizzata sugli aspetti principali dell'evoluzione della figura educativa nel panorama italiano. Questo approfondimento trova le sue radici nella particolarità del percorso universitario svolto dall'apprendista, che

ha compiuto i suoi studi in un campo lontano da quello educativo, e alla cui esperienza sul campo mancava quindi una competenza teorica. Grazie al percorso di studio-lavoro egli ha potuto così coniugare con successo i due aspetti di consapevolezza del proprio ruolo, storico-legislativo e operativo. Si vedano quindi la nascita e lo scopo della figura dell'educatore così come proposti dalla legislazione italiana.

1.4.1. L'educatore professionale: origine e *mission*

L'educatore è una professione relativamente recente ed ancora in via di definizione per caratteristiche e luoghi di impiego. Scorrendo solo alcuni dei luoghi dove questa figura è presente si legge infatti: «Assistenza domiciliare ad anziani, handicappati, malati di aids, minori; assistenza ai minori disabili a scuola e in centri diurni; assistenza in casa di riposo di anziani; attività ricreativo-culturali; interventi in carcere con adulti e minori; centri di accoglienza; centri di aggregazione giovanile; centri di iniziativa locale per l'occupazione; centri diurni di sostegno educativo per minori e per il recupero scolastico; centri semiresidenziali e comunità per tossicodipendenti; comunità per adolescenti sottoposti a provvedimenti del tribunale per i minorenni; comunità per alcolisti, per anziani, per disabili psichici adulti e minori, per malati di aids, per minori, per ragazze madri; consultorio familiare, consultorio geriatrico e per adolescenti e giovani; cooperative integrate di lavoro; corsi di formazione per adulti; *counselling*; dormitori pubblici, asili notturni e mense pubbliche; «educativa territoriale» con minori; formazione professionale con giovani *drop-out*; gruppi di auto aiuto (tra alcolisti, tra malati di aids, tra sieropositivi hiv, tra tossicodipendenti) gruppi di promozione sociale; iniziative sportive; interventi di prevenzione del disagio; istituti per anziani, per disabili, per minori; lavoro di strada con minori, con adolescenti, con tossicodipendenti; lavoro nel territorio; progetti adolescenti e progetti giovani;

reinserimento sociale e lavorativo; reparti ospedalieri con minori; residenze protette; soggiorni estivi; interventi a favore degli immigrati»¹⁸.

La lista sta a significare che nel panorama internazionale ed in quello italiano si è venuta a creare la necessità di una figura che non rientrasse nelle categorie “storiche” d’insegnante, psicologo, assistente sociale o autorità religiosa. L’educatore, per sua natura, è una figura professionale “ibrida”; bisogna di conseguenza guardare la storia normativa che ha portato alla sua definizione. Essa è un punto di arrivo cui si può accedere per diverse strade, dalla Laurea in Scienze della Formazione a quella in Medicina¹⁹. Si può dire come premessa che la figura educativa è nata avendo come caratteristica principale quella di offrire un servizio che ormai nessun’altra professione aveva le caratteristiche di dare. Con il passare degli anni è divenuto necessario contestualizzarla e darle dei parametri precisi, una determinata formazione ed un elenco di competenze che la rappresentassero. Si sono create così, in parallelo all’evolversi della normativa, numerose associazioni che avessero tale finalità. Nel panorama italiano sono presenti l’ANEP, Associazione Nazionale degli educatori professionali²⁰ mentre a livello internazionale vi è l’AIEJI, ovvero l’Associazione Internazionale degli Educatori Sociali²¹. Tale associazione, in seguito alla Direttiva n.38 del 29 aprile 2004 da parte dell’Unione Europea riguardante la libera circolazione dei lavoratori nei paesi dell’Unione ed i relativi criteri per il riconoscimento dei titoli e qualifiche per l’esercizio delle professioni in Europa²², ha cercato di individuare dei requisiti

¹⁸ Cfr. http://www.edscuola.it/archivio/handicap/educatori_professionali.htm visitato il 18/08/2015.

¹⁹ Cfr. D.M. 3 Novembre 2011, n.277, Modifica del decreto 27 luglio 2000, recante «Equipollenza di diplomi e attestati, al diploma universitario di educatore professionale, ai fini dell’esercizio professionale e dell’accesso alla formazione post-base».

²⁰ Cfr. <http://www.anep.it/> visitato il 18/08/2015.

²¹ Cfr. <http://aieji.net/> visitato il 18/08/2015.

²² Direttiva CE 29 aprile 2004, n.38, relativa al diritto dei cittadini dell’Unione e dei loro familiari di circolare e di soggiornare liberamente nel territorio degli Stati membri, che modifica il regolamento (CEE) n. 1612/68 ed abroga le direttive 64/221/CEE, 68/360/CEE, 72/194/CEE, 73/148/CEE, 75/34/CEE, 75/35/CEE, 90/364/CEE, 90/365/CEE e 93/96/CEE.

base che potessero caratterizzare la figura dell'operatore sociale in tutti i paesi europei. Il risultato di tale lavoro sono stati la “Dichiarazione di Montevideo”²³ ed il documento “Le competenze professionali dell'educatore sociale”²⁴ del 2005.

Si riprendono sinteticamente alcuni stralci di quest'ultimo documento per introdurre quale sia la funzione e origine dell'educatore professionale: «Il lavoro socio-educativo pone le sue radici storiche nel lavoro con i bambini e i giovani. La professione comprende l'educazione e le condizioni dell'infanzia e dell'adolescenza in senso allargato, e in alcuni contesti particolari, include anche il trattamento. Oggi, l'educazione sociale ha ampliato il suo target di riferimento e si indirizza verso bambini, disabili, adolescenti e adulti, così come persone in particolari situazioni di rischio o svantaggio: disabili psichici, consumatori e dipendenti da alcool e droghe, persone senza dimora, ecc. Il lavoro socio-educativo è in continua evoluzione per quanto riguarda campi d'intervento, gruppi target, metodologie, ecc. L'educazione sociale si qualifica come una strategia particolare per contribuire all'integrazione delle persone nella comunità. E' la risposta della comunità ad alcuni dei suoi problemi di integrazione – non a tutti, ma a quelli che emergono dalle situazioni di bisogno sociale ed educativo. L'educazione sociale si rapporta con le persone escluse e ai margini attraverso metodologie particolari: ciò significa che i temi ed i metodi possono cambiare a seconda delle situazioni di bisogno sociale, culturale ed educativo che esistono nella comunità. L'educazione sociale può essere definita come: “La teoria su come le condizioni psicologiche, sociali e materiali, e gli orientamenti valoriali, favoriscono o impediscono il generale sviluppo e la crescita, la qualità della vita e del benessere degli individui o dei

²³ La dichiarazione di Montevideo è stata sottoscritta scritta da tutti i partecipanti della “Piattaforma Comune per gli Educatori Sociali in Europa”, della sezione Europea dell'Associazione Internazionale degli Educatori Sociali, AIEJI Europa, Gennaio, 2005.

²⁴ Cfr. AIEJI, *Le competenze professionale dell'Educatore sociale*, 2005 rintracciabile al sito <http://aieji.net/wp-content/uploads/2011/09/Professional-competences-IT.pdf>, visitato il 2/12/2015.

gruppi»²⁵. Un elemento fondamentale nel lavoro socio-educativo è quello di facilitare l'integrazione e prevenire la marginalità e l'esclusione sociale. Questo avviene attraverso un processo di interazione sociale mirato a supportare ed aiutare i singoli individui ed i gruppi a rischio di esclusione sociale, così che possano sviluppare le loro risorse in una comunità che cambia. «Nell'educazione sociale, l'operatore si coinvolge in un'attività utilizzando come strumento essenzialmente se stesso, con l'obiettivo di supportare e favorire lo sviluppo della persona-utente, insieme alla persona stessa. L'educazione sociale è un'azione intenzionale. E' il risultato di una decisione consapevole che viene trasformata in un processo programmato e orientato verso il raggiungimento di un obiettivo. L'azione educativa si traduce nella descrizione e nell'evidenziazione degli obiettivi che riguardano l'evoluzione e la vita dell'altro, basandosi su decisioni professionali. Questo è il motivo per cui la professione deve essere ed è basata anche su una serie di valori etici. Il lavoro socio-educativo può essere definito come un processo di azioni sociali rivolte ad individui ed a vari gruppi di individui. I metodi sono multidimensionali e includono il prendersi cura, l'intervento, la terapia, la promozione di luoghi dove svolgere le azioni che siano inclusivi e non escludenti, ecc. L'obiettivo è la piena socializzazione e cittadinanza per tutti»²⁶.

1.4.2. Educatore professionale: *status* giuridico

La figura dell'educatore professionale compare nel panorama nazionale italiano negli anni cinquanta; «la sua nascita e sviluppo sono legate alle prime iniziative rivolte alla cura e al sostegno di bambini e giovani in situazione di disagio e il suo impiego avveniva, prevalentemente, in strutture residenziali.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Vedi nota 24.

Non vi è la definizione di una figura professionale ma emergono, in modo chiaro, un bisogno che necessita di essere affrontato, modalità di lavoro specifiche che prendono corpo e un ambito di competenza: attorno a ciò inizia a strutturarsi la professione»²⁷. Negli anni Sessanta si definiscono in diversi modi le persone che cominciano questa professione: educatore di comunità, educatore specializzato; sono ancora figure non delineate, che nascono dalle scuole dove vengono sperimentate nuove metodologie e nuovi strumenti, dove vengono ricalibrati contenuti e modalità organizzative. Le Regioni affidano il compito di formare il personale alle diverse scuole di specializzazione e di formazione professionale, creando di conseguenza un panorama molto diversificato, dove si elaborano iter formativi differenti.

Con la legge n.833 del 1978²⁸ viene istituito il Servizio sanitario Nazionale, nel quale sono attribuiti agli enti locali la gestione, la direzione e offerta dei servizi fruibili alla cittadinanza, vengono individuate figure specifiche nel welfare pubblico sociale e sanitario e si moltiplicano le scuole di formazione. È in questo quadro che si delinea in maniera sempre più accurata la figura dell'educatore, che focalizza i suoi interventi sul recupero delle potenzialità delle persone all'interno del nuovo concetto di "tutela della salute" che si sta sviluppando nel panorama nazionale.

Nel 1984, per la prima volta, viene definita in maniera ufficiale la figura dell'educatore professionale con il decreto ministeriale del 10 febbraio 1984²⁹, dove l'educatore professionale, all'art.1 punto 3 è definito come «la persona che cura il recupero e il reinserimento di soggetti portatori di menomazioni

²⁷ Cfr. M. Vitillo, *L'educatore professionale e l'Anep. I diritti di una professione, i doveri delle Istituzioni*, in F. Crisafulli, L. Molteni, L.Paoletti, *Il "core competence" dell'educatore professionale. Linee d'indirizzo per la formazione*, Unicopli, Milano, 2010, pag.121.

²⁸ Legge 23 dicembre 1978, n.833, Istituzione del Servizio sanitario Nazionale, (pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 28 dicembre 1978 n.360).

²⁹ D.M. 10 febbraio 1984, Identificazione dei profili professionali attinenti a figure nuove atipiche o di dubbia ascrizione ai sensi dell'art.1, quarto comma, del decreto del Presidente della Repubblica 20 dicembre 1979, n.761, che regola lo stato giuridico del personale delle unità sanitarie locali, (pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 15 febbraio 1984, n.45).

psicofisiche». In questo periodo l'evoluzione della figura dell'educatore, professione oramai riconosciuta, s'intreccia con i cambiamenti che comprendono il sistema sanitario e dei servizi sociali. L'educatore professionale viene inquadrato nei contratti collettivi di lavoro con diverse nominazioni: educatore, educatore agli handicappati, educatore di gruppo appartamento, educatore/animatore, educatore di comunità, educatore professionale, educatore di distretto, educatore-animatore, operatore pedagogico, educatore extra-scolastico, operatore socio-educativo³⁰.

Con l'avvento degli anni Novanta viene dato un nuovo impulso alla figura dell'educatore, attraverso le riforme riguardanti il campo dei "servizi alla persona" e la ridefinizione del concetto di "servizio sociale". Le leggi di riferimento principali sono: la legge n. 59 del 1997³¹, la legge n.127 del 1997³² ed il decreto legislativo n.112 del 1998³³. Da quest'ultimo è possibile rintracciare una definizione di servizio sociale all'art. 128³⁴ definito così: «tutte le attività relative alla predisposizione ed erogazione di servizi gratuiti ed a pagamento, o di prestazioni economiche destinate a rimuovere e superare le situazioni di bisogno e di difficoltà che la persona umana incontra nel corso della sua vita, escluse soltanto quelle assicurate dal sistema previdenziale e da quello sanitario nonché quelle assicurate in sede di amministrazione della

³⁰ Cfr. www.cnel.it per i vari contratti di lavoro. Vedi Contratto Collettivo nazionale di lavoro CCNL Cooperative Sociale, 16 dicembre 2011 e Contratto Collettivo nazionale per le lavoratrici e i lavoratori del settore servizi alla persona, 15 luglio 2014.

³¹ Legge 15 Marzo 1997, n.59, Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alla Regione ed Enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa, (pubblicata in Gazzetta ufficiale il 17 marzo 1997 n.63).

³² Legge 15 Maggio 1997, n.127, Misure urgenti per lo snellimento dell'attività amministrativa e dei procedimenti di decisione e di controllo, (pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 17 maggio 1997 n.113).

³³ Decreto legislativo 31 Marzo 1998, n.112, Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle Regioni ed agli Enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 Marzo 1997, n.59, (pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 21 aprile 1998 n.92).

³⁴ Ibidem

giustizia». L'art. 129³⁵ attribuisce allo Stato le seguenti funzioni: «a. la determinazione dei principi e degli obiettivi della politica sociale; b. la determinazione dei criteri generali per la programmazione della rete degli interventi di integrazione sociale da attuare a livello locale; c. la determinazione degli standard dei servizi sociali da ritenersi essenziali in funzione di adeguati livelli di condizione di vita».

Nell'art.132³⁶ vengono definiti i servizi di competenza regionale relativi a diverse aree sociali: «a. i minori, inclusi i minori a rischio di attività criminose, b. i giovani, c. gli anziani, d. la famiglia, e. i portatori di handicap, i non vedenti e gli audiolesi, f. i tossicodipendenti, g. gli invalidi civili». È compito delle Regioni provvedere al successivo conferimento alle province, ai comuni ed agli enti locali nell'ambito delle rispettive competenze con particolare riguardo alla cooperazione sociale ed al volontariato.

A dar compiutezza al disegno programmatico ed organizzativo dei servizi alla persona è stata promulgata la legge n.328 del 2000³⁷ dove viene definita la realizzazione di un sistema integrato degli interventi e dei servizi sociali. Questa legge, riferendosi al decreto legislativo precedente afferma all'art. 1 punto 4/5/6 che: «4. Gli enti locali, le Regioni e lo Stato, nell'ambito delle rispettive competenze, riconoscono e agevolano il ruolo degli organismi non lucrativi di utilità sociale, degli organismi della cooperazione, delle associazioni e degli enti di promozione sociale, delle fondazioni e degli enti di patronato, delle organizzazioni di volontariato, degli enti riconosciuti delle confessioni religiose con le quali lo Stato ha stipulato patti, accordi o intese operanti nel settore della programmazione, nella organizzazione e nella gestione del sistema integrato (...); 5. Alla gestione ed all'offerta dei servizi provvedono soggetti pubblici nonché, in qualità di soggetti attivi nella

³⁵ Decreto legislativo 31 Marzo, 1998, n.112, Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle Regioni ed agli Enti locali, in attuazione del capo I della legge 15 Marzo 1997, n.59, in Gazzetta Ufficiale n.92 del 21 aprile 1998.

³⁶Ibidem

³⁷ Legge 8 Novembre 2000, n.328, Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali, (pubblicata nella Gazzetta Ufficiale il 13 novembre 2000, n.265).

progettazione e nella realizzazione concertata degli interventi, organismi non lucrativi di utilità sociale, organismi della cooperazione, organizzazioni di volontariato, associazione ed enti di promozione sociale, fondazioni, fondazioni, enti di patronato e altri soggetti privati. (...). 6. La presente legge promuove la partecipazione attiva dei cittadini (...).». La legge rappresenta un importante cambio di rotta, perché i differenti soggetti privati divengono sempre più importanti; la primaria responsabilità della programmazione e dell'organizzazione rimangono gli Enti locali, le Regioni e lo Stato che promuovono azioni per favorire la pluralità d'offerta dei servizi attraverso la collaborazione attiva con i diversi soggetti privati, garantendo la libertà di scelta. I comuni continuano ad avere la funzione di organizzazione e controllo mediante diversi strumenti come ad esempio l'accreditamento (si veda l'art.6 della legge n.328 del 2000).

L'accreditamento, definito come «procedimento attraverso cui i diversi soggetti, pubblici e privati, previa verifica del possesso di requisiti strutturali, tecnologici, organizzativi e di qualità previsti nelle normative nazionale e regionale, possono accedere ai finanziamenti del Servizio Sanitario Nazionale³⁸» diviene strumento importante perché autorizza il privato a fornire il servizio e seleziona in maniera sistematica basandosi su parametri di qualità gli erogatori dei servizi. La legge n.328 del 2000 è stata scritta negli anni '90, periodo in cui sono proliferati i soggetti non profit, sono state approvate le leggi sul volontariato³⁹ e sulle cooperative sociali⁴⁰, definite come enti che «hanno lo scopo di perseguire l'interesse generale della comunità alla promozione umana e all'integrazione sociale dei cittadini attraverso: a. la gestione dei servizi socio-sanitari ed educativi (...); si applicano alle cooperative sociali, in quanto compatibili con la presente legge, le norme

³⁸ Cfr. P. Ferrario, *Politica dei Servizi Sociali*, Carocci Faber, Roma, 2002.

³⁹ Legge 11 Agosto 1991, n.266, Legge quadro nazionale sul volontariato (pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 22 agosto 1991, n.196).

⁴⁰ Legge 8 Novembre 1991, n.381, Disciplina delle cooperative sociali (pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 3 dicembre 1991 n.283).

relative al settore in cui le cooperative stesse operano». Questi processi hanno visto spendere la professionalità dell'educatore in molteplici servizi e ambiti d'intervento, tanto che stilare un elenco sarebbe alquanto complesso e non definitivo; «la presenza nei servizi è oggi stimata in 25.000 unità che coprono i servizi pubblici, privati del terzo settore e, sia pur in modo ancora limitato, nella libera professione in ambito sanitario, sociale, socio-sanitario e penitenziario. A questi si aggiungono coloro che sono impegnati in attività di supervisione, formazione e dirigenza di servizi. In questo arco di tempo, che va dagli anni Sessanta a oggi, normative hanno previsto l'impiego dell'educatore professionale nei servizi, e allo stesso tempo altre normative relative alla gestione di organizzazioni e servizi vedono l'indicazione di funzioni educative la cui competenza è chiaramente riferita all'educatore professionale»⁴¹.

1.4.3. Educatore professionale: formazione

Di pari passo con la definizione e valutazione del profilo professionale dell'educatore all'interno del sistema socio-sanitario si è cercato di dar corpo ad un percorso formativo che potesse indirizzare questa figura professionale atipica ed in via di sviluppo. La realtà educativa, a livello di lavoro e formazione, è ancora oggi un panorama complesso, caratterizzato da una molteplicità di percorsi.

I percorsi di riferimento per l'educatore professionale sono nati in ambito sociale, si sono successivamente integrati con il sistema sanitario. Nel panorama italiano questo percorso ha avuto inizio nel 1953 con l'attivazione

⁴¹ Cfr. M. Vitillo, *L'Educatore professionale e l'Anep. I diritti di una professione, i doveri delle Istituzioni*, in F. Crisafulli, L. Molteni, L.Paoletti, Il "core competence" dell'educatore professionale. Linee d'indirizzo per la formazione, Unicopli, Milano, 2010, pag.123.

dei primi corsi di formazione per educatori rivolti al personale che operava all'interno delle strutture di servizi pubblici e privati.

Negli corso degli anni Sessanta, mentre queste prime esperienze si ampliavano, sono stati attivati percorsi formativi da parte degli enti pubblici, con diverse denominazioni (educatore di comunità, educatore specializzato, animatore di comunità ecc...) a seconda delle particolarità locali o degli enti che li realizzavano.

Si vedono nascere così *iter* formativi di diversa durata, ma sempre comprendenti un aspetto dedicato al tirocinio professionale, nonostante non vigesse alcuna normativa che vincolasse al possesso della formazione specifica per l'accesso alla professione.

Col tempo i percorsi formativi diventano più corposi (biennali o triennali) e negli anni Ottanta il D.M. del 10 febbraio 1984, (citato in precedenza) determina l'obbligatorietà della formazione specifica per esercitare la professione nel settore sanitario. L'approvazione di questo D.M. segna un passaggio importante nella professione. Le Unità sanitarie locali ricevono spinta per l'impulso allo sviluppo della formazione: le esperienze formative delle scuole professionali regionali si ampliano notevolmente e grande importanza assumono le qualificazione in servizio.

Si riformulano i corsi esistenti, uniformandoli in tutto il Paese, rilasciando un titolo valido per l'accesso alla professione in tutti i settori d'impiego.

Per contro, il sistema universitario, nonostante l'approvazione del D.P.R. n. 162 del 1982⁴² prevedeva ancora percorsi formativi in tal senso. In quest'ultimo si predisponeva la durata triennale dei percorsi formativi i cui corsi erano divisi in moduli didattici semestrali con sedici materie obbligatorie (otto base e otto professionalizzanti) e tre opzionali; un tirocinio di almeno 500 ore.

⁴² D.P.R. 10 marzo 1982, n. 162, Riordino della scuole dirette a fini speciali, delle scuole di specializzazione e dei corsi di perfezionamento.

In seguito, la legge n. 341 del 1990⁴³ sancisce la soppressione delle scuole dirette a fini speciali, prevedendo la loro riconversione in corsi di diploma universitario. Nel 1991 interviene il processo di revisione del Corso di laurea in Pedagogia, che viene riformulato in Scienze dell'Educazione; molte Università iniziano, così, ad attivare corsi di laurea con indirizzo "educatore extra-scolastico".

Con il passaggio alle lauree triennali si creano una moltitudine di ulteriori denominazioni dei corsi, differenti da ateneo ad ateneo. Il percorso formativo si differenzia sostanzialmente da quello sperimentato dalle scuole per educatori professionali; punto particolarmente critico è l'ambito delle materie professionalizzanti e del tirocinio, presenti in forma del tutto residuale rispetto al percorso proposto dalle scuole. La collocazione della formazione dell'educatore professionale in un percorso universitario (allora quadriennale) suscitò numerosi interrogativi; la principale preoccupazione riguardava il timore di perdere tutto il patrimonio esperienziale delle scuole di formazione a scapito di un percorso principalmente teorico.

Questo fatto ha determinato per molto tempo, sino alla chiusura delle scuole di formazione regionale, grosse difficoltà per l'accesso alla professione da parte degli studenti che cominciavano a formarsi con questo tipo di laurea. Il mondo della formazione professionale aveva, infatti, svolto in quegli anni un lavoro di preparazione degli educatori connotandosi per la strutturazione di corsi triennali di natura professionalizzante, a differenza dei Corsi di laurea che avevano una strutturazione prettamente accademica.

La questione formativa si complica ulteriormente con l'applicazione del decreto legislativo n. 502 del 1992⁴⁴: questo, infatti, aveva stabilito che i corsi di studio relativi alle figure professionali che non erano stati riordinati

⁴³ Legge 19 novembre 1990, n. 341, Riforma degli ordinamenti didattici universitari, (pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 23 novembre 1990 n.274).

⁴⁴ D. lgs. 30 dicembre 1992, n. 502, Riordino della disciplina in materia sanitaria, a norma dell'articolo 1 della legge 23 ottobre 1992, n.421, (pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 30 dicembre 1992 n.305).

avrebbero dovuto essere soppressi. Ciò aveva determinato che, a decorrere dall'anno scolastico 1997-98, il Ministero della Sanità non aveva più provveduto al finanziamento dei corsi di formazione per educatore professionale né potuto attivare i corsi previsti dal nuovo decreto di riconoscimento n. 520 del 1998⁴⁵.

Non essendo stato emanato l'ordinamento didattico del diploma universitario previsto non era possibile attivare corsi, se non a livello sperimentale, scelta che non è stata operata da nessun Ateneo. Nel frattempo prende avvio il processo di riforma degli ordinamenti universitari, che ha visto la soppressione dei diplomi universitari e la loro trasformazione in lauree di primo livello. Ne consegue un vuoto formativo tra il 1998-99 ed il 2004, anno in cui prendono il diploma gli ultimi educatori con titolo valido per entrambi i comparti.

Finalmente con il decreto del 2 aprile 2001⁴⁶ vengono definiti gli ordinamenti didattici dei corsi delle lauree delle professioni sanitarie, collocando l'educatore professionale nella classe SNT/2 lauree della riabilitazione. Questa evoluzione normativa segna il passaggio della formazione della figura dell'educatore professionale a livello universitario. Il decreto n.520 del 1998⁴⁷ stabilisce, inoltre, che il diploma universitario attraverso cui doveva avvenire la formazione dell'educatore professionale, apparteneva alla facoltà di Medicina e chirurgia e fosse da gestire in collegamento con le facoltà di Psicologia, Sociologia e Scienze dell'educazione.

Questo fatto comportava tuttavia che in uno stesso ateneo avrebbero potuto essere presenti una laurea triennale per educatore professionale presso la Facoltà di Medicina ed un'altra presso la Facoltà di Scienze dell'educazione. La soluzione avrebbe acuito gli innumerevoli problemi già presenti; di

⁴⁵ Decreto del Ministero della Sanità 8 ottobre 1998, n.520, Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale, ai sensi dell'articolo 6, comma 3, del decreto legislativo 30 dicembre 1992, n.502, (pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 28 aprile 1999 n.98).

⁴⁶ D.M. 2 aprile 2001, Determinazione delle classi delle lauree universitarie delle professioni sanitarie, (pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 5 giugno 2001 n. 128).

⁴⁷ Vedi nota 45.

conseguenza fu proposto che la formazione dell'educatore professionale avvenisse attraverso corsi attivati in modo coordinato dalla facoltà di Medicina e Chirurgia e dalla facoltà di Scienze dell'educazione, costituendo così un'interfacoltà con lo scopo di mantenere unita la formazione della figura professionale. Con un successivo decreto n.270 del 22 ottobre 2004⁴⁸ il MIUR modifica l'ordinamento didattico della classe di laurea XVIII (Scienze dell'educazione) eliminando dall'ordinamento didattico i 35 crediti formativi in materie sanitarie, ma senza risolvere alla radice il problema della doppia formazione. In seguito sono state individuate le classi delle lauree specialistiche il cui obiettivo è lo sviluppo di competenze trasversali alle diverse professioni della classe di laurea, finalizzate alla preparazione del livello dirigenziale delle professioni. Successivamente, è stato stabilito che i diplomi equipollenti fossero validi ai fini dell'accesso ai corsi di laurea specialistica, ai master e altri corsi di formazione post-base. Ad ulteriore modifica degli assetti che si erano formulati è intervenuta in seguito la riforma del sistema universitario stabilita dal decreto n. 270 del 22 ottobre 2004⁴⁹.

Attualmente, quindi, chi vuole intraprendere la professione di educatore può indirizzarsi verso due percorsi universitari, divenuti le uniche possibilità formative per questo professionista. La formazione diversificata su due classi di laurea comporta l'esistenza di due percorsi formativi non equiparabili, con il mantenimento di due profili professionali sostanzialmente uguali ma giuridicamente distinti e con diverse possibilità di accesso alla professione.

⁴⁸ Decreto 22 ottobre 2004, n.270, Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509, (pubblicato nella Gazzetta Ufficiale 12 novembre 2004 n.266).

⁴⁹ Ibidem

1.5. Conclusione

L'educatore è una figura tenuta sempre più in considerazione nel panorama delle professioni; ciò è dovuto anche al tessuto sociale, che appare più in crisi rispetto ai decenni precedenti. L'apprendista ha condotto una ricerca nella zona comasca, suo luogo di lavoro, e ha trovato conferma di quanto osservato durante gli anni di servizio al centro diurno: le famiglie unite ed economicamente stabili sono in netta diminuzione. A questo concorre anche la crisi economica, che porta più facilmente a condizioni di vita disagiate. È importante anche il cambiamento della composizione della popolazione, verificabile ad esempio dalla grande maggioranza di minori stranieri presenti presso la Cooperativa: le condizioni degli arrivati da questi flussi migratori non sono agiate, e i bambini sono spesso lasciati a se stessi durante la giornata, a causa del lavoro dei genitori⁵⁰.

Come conseguenza, l'educatore e i centri di accoglienza hanno il duplice ruolo di rispondere al bisogno immediato del minore e di prevenire un futuro di emarginazione sociale, con tutte le conseguenze penali e civili che esso comporterebbe. Cometa e la Cooperativa "Il Manto" si inseriscono in questo panorama sociale. Si è illustrato come nella Cooperativa l'educatore sia il principale soggetto agente in un luogo nato con una determinata impronta. La formazione erogata dall'ente mira a solidificarne le competenze, e ad aiutarlo a conoscere il contesto e i pericoli sociali sopracitati. Il percorso educativo che il Manto propone si consolida a partire da tutte le esigenze che i ragazzi stessi e il loro contesto familiare esprimono, non da teorie pensate a tavolino. Nel prossimo capitolo si propone quindi un'esemplificazione di questo metodo, riportando eventi e annotazioni prese *in itinere* durante le giornate di lavoro e

⁵⁰ In base ai dati dell'Osservatorio Provinciale e del Piano di Zona 2012 – 2014 della città di Como e l'ambito territoriale ad esso afferente.

che si sono poi trasformate, grazie al lavoro individuale o con il gruppo di educatori di riferimento o in equipe, in passaggi educativi.

Capitolo II

L'educatore: inquadramento giuridico

Sommario: **2.1.** Introduzione - **2.2.** Mandato e responsabilità genitoriale - **2.3.** L'istituto dell'affidamento familiare - **2.4.** L'istituto dell'adozione - **2.5.** Tutela del minore - **2.5.1.** Il tribunale per i minorenni e servizi sociali - **2.6.** La Relazione - **2.7.** Conclusione

2.1. Introduzione

Il presente capitolo prende le mosse da una questione che spesso si pone a chi svolge la professione dell'educatore. Infatti, nell'esperienza professionale emerge frequentemente il fatto che il soggetto educante non ha ben chiare le linee e i binari entro cui si può muovere, e quanto le decisioni che può prendere confinano con quelle spettanti alle autorità di riferimento. Questo perché, come emerso nella prima parte dell'elaborato, per sua natura la figura educativa adatta la sua definizione operativa al contesto in cui si trova. Il lavoratore ha bisogno che vengano definite alcune coordinate della sua attività, come il proprio mandato e quali siano i suoi limiti operativi, ossia che decisioni si possano prendere per un ragazzo. Ci si chiede anche quali siano con esattezza gli attori con cui bisogna comunicare e lavorare in sinergia per il conseguimento dell'interesse del minore, essendo ogni storia e ogni situazione diversa. Conoscere determinate nozioni, come il concetto di "responsabilità genitoriale", assieme ai vari cambiamenti di tale prerogativa avvenuti nella storia recente, e conoscere l'apparato giuridico e amministrativo legato alla

tutela del minore sono requisiti necessari da parte del lavoratore per comprendere pienamente ed accompagnare adeguatamente il percorso di crescita del ragazzo.

Nella prima parte del capitolo si vogliono analizzare appunto queste nozioni; la scelta dei contenuti proposti rispecchia esigenze che si sono rivelate di indispensabile risoluzione per lo svolgimento consapevole della pratica professionale. Siccome poi, sempre come evinto nel primo capitolo, il lavoro dell'educatore è difficilmente generalizzabile nel racconto della sua attività, si contestualizzerà il tutto all'interno della realtà di Cometa.

Nella seconda parte sarà analizzato lo strumento della relazione. Quest'ultima è il documento principale, di valore ufficiale, con cui l'educatore comunica con i diversi attori, istituzionali o genitoriali, per spiegare il percorso di crescita del ragazzo. Al termine del capitolo è inserita una griglia che elenca i principali argomenti e contenuti che una relazione deve possedere per essere completa ed essere quindi pienamente rispondente al suo scopo. La griglia in questione, schematizzata e ordinata sistematicamente per l'elaborato, è frutto di un lavoro condiviso con tutto lo staff della Cooperativa.

2.2. Mandato e responsabilità genitoriale

Svolgere la professione dell'educatore comporta dei diritti e dei doveri. L'educatore dedicato ai minori, quando è nel suo ruolo esercita una funzione che la natura prima, e la legge poi, attribuiscono ai genitori.

Il suo sostegno alla famiglia si declina in un'attività che è sostitutiva o complementare a quella dei genitori, che rimangono sempre e comunque i primi responsabili della crescita del figlio. Il mandato che l'educatore ha può esistere grazie a una libera scelta dei genitori che spontaneamente chiedono l'aiuto per la crescita dei propri figli, e i motivi possono essere diversi (di lavoro, di sostegno nello studio, per aiutare il minore nella socializzazione con

i pari), o esistere in seguito ad una disposizione del tribunale per i minorenni all'esito di un procedimento civile durante il quale i genitori, quando non completamente assenti, assumono un atteggiamento oppositivo, di negazione o di sottovalutazione delle proprie condotte, non arrivando a comprendere le ragioni della preoccupazione di giudici e servizi sociali. Nel decreto⁵¹, documento di valore vincolante, sono espresse le motivazioni e l'intervento da attuare per il singolo minore; tale provvedimento può estendersi dal semplice inserimento e sostegno durante il giorno fino all'affido del minore ad un'altra famiglia, con il conseguente decadimento della responsabilità genitoriale.

Ne consegue che un educatore, mentre svolge la sua mansione lavorativa, deve aver in mente in primo luogo chi siano i suoi interlocutori, se i genitori, i servizi sociali o meno, e in seconda battuta le forme e lo scopo dell'intervento educativo da attuare. Tale precisazione è fondamentale perché influenza molti aspetti della quotidianità lavorativa dell'educatore, che necessita di autorizzazione da parte di chi detiene la responsabilità sul minore per ogni rapporto che sia da intrattenersi con gli altri attori presenti, come insegnanti o medici.

Nel passaggio seguente sarà, quindi, analizzato in primo luogo il concetto di "potestà genitoriale", recentemente modificato, mediante il decreto legislativo 28 dicembre 2013 n.154⁵² in "responsabilità genitoriale", per conoscere quali siano i diritti e i doveri dei genitori e dei figli. Questa premessa è fondamentale per capire i margini e gli spazi di lavoro che ha l'educatore nella Cooperativa Il Manto scs

L'istituto della potestà genitoriale sui figli minorenni era presente nel diritto romano⁵³; il codice civile del 1865, rimasto in vigore in Italia fino all'inizio

⁵¹ L'art. 4 della legge n.184 del 1983, Diritto del minore a una famiglia, definisce i requisiti ed i contenuti che devono comporre tale provvedimento.

⁵² D.lgs. 28 dicembre 2013 n.154, Revisione delle disposizioni vigenti in materia di filiazione, a norma dell'articolo 2 della legge 10 dicembre 2012, n.219.

⁵³ Cfr. con G. Longo, *Patria potestà (Diritto Romano)*, in Nuovissimo Digesto Italiano, V. XII, Torino, UTET, 1957.

della seconda guerra mondiale, era pensato e strutturato secondo una idea culturale e sociale di famiglia molto diversa rispetto a quella attuale. Il codice civile del 1865⁵⁴ prima della seconda guerra mondiale affermava, riguardo ai rapporti tra genitori e figli minorenni, che entrambi i genitori dovevano mantenere, educare ed istruire i figli, ma che il padre, il capo della famiglia, esercitava in maniera esclusiva la potestà. L'unità della famiglia si basava sul dominio incontrastato dell'uomo, marito e padre, che aveva il potere di ottenere la condanna penale per la moglie in caso di adulterio e di allontanare il figlio dalla famiglia se non era in grado di limitarne gli atteggiamenti travianti e dannosi, limitandosi a dare gli alimenti strettamente necessari. Tale costruzione della base sociale affermava la supremazia incontrastata dell'uomo. Era un edificio forte, monolitico, che non tollerava interferenze esterne nemmeno da parte dello stato⁵⁵. In sintesi la potestà nasce come potere assoluto del capofamiglia su figli, moglie, strumento più efficace per il mantenimento di tutti. La questione riguarda solo la famiglia, la Costituzione non parla di potestà e le varie contese sono disciplinate solo all'interno del diritto privato.

Con la salita al potere del regime fascista si sviluppava una nuova idea di potestà genitoriale e del ruolo dello Stato all'interno della famiglia. Il modo con cui i genitori educano i figli è una questione di rilevanza sociale: se un giovane avesse assunto dei comportamenti devianti era un danno per tutta la società. Nel codice civile del 1942 era infatti presente il dovere per i genitori di educare e istruire la prole in base ai "principi della morale". La particolarità del regime era quella, come è proprio di qualsiasi dittatura, che al generico

⁵⁴ Codice civile art.220: "Il figlio, qualunque sia la sua età, deve onorare e rispettare i genitori. Egli è soggetto alla potestà dei genitori sino all'età maggiore od all'emancipazione. Durante il matrimonio tale potestà è esercitata dal padre, e, se egli non possa esercitarla, dalla madre. Sciolto il matrimonio, la patria potestà viene esercitata dal genitore superstite".

⁵⁵ Cfr. P. Vercellone, *La potestà dei genitori e i rapporti fra genitori e figli*, in Zatti (diretto da), *Trattato di diritto di famiglia*, vol.II, La filiazione, Giuffrè, Milano, 2012, pag.938.

obbligo di educare i figli venisse attribuito anche il compito e la responsabilità di educare e istruire il ragazzo in conformità al sentimento nazionale fascista⁵⁶. La famiglia italiana era quindi incoraggiata a fare sempre più figli, nell'idea che «tanti più figli, tante più future baionette»⁵⁷. Per il diritto minorile era un periodo fertile: si arrivava infatti alla creazione del codice penale nel 1930 ed all'istituzione di due nuovi uffici giudiziari, il tribunale per i minori nel 1934 ed il giudice tutelare. Al tribunale per i minori venne dato il compito di rinchiudere in casa di rieducazione o in riformatorio il ragazzo discolo o traviato e quello di escludere la potestà genitoriale in caso di abuso; mentre il giudice tutelare aveva il compito di nominare il tutore, non più vincolato al consiglio di famiglia ed alle scelte fatte in vita dal genitore. In sintesi, la collettività entrava nell'ambito privato della famiglia.

In seguito alla seconda guerra mondiale è cambiato il panorama italiano e internazionale in materia. La tragedia della Shoah e le innumerevoli barbarie della guerra hanno accentrato l'attenzione mondiale sul tema dei diritti inviolabili dell'uomo. In Italia il cambiamento di concezione è esemplificato e normato nella Costituzione, dove all'art.2 viene sancito che: la «la Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica e sociale». Nella Costituzione viene quindi affermato che tutti, sia adulti che minorenni, godono di determinati diritti. Il figlio quindi non è più solo oggetto di un corretto

⁵⁶ Art.147: Il Matrimonio impone ad ambedue i coniugi l'obbligazione di mantenere, educare e istruire la prole. L'educazione e l'istruzione devono essere conformi ai principi della morale e al sentimento nazionale fascista.

⁵⁷ Cfr. P. Vercellone, *op. cit.*, p. 1211.

esercizio della potestà ma titolare di diritti personali ed individuali che possono essere fatti valere di fronte ai genitori. In seguito a queste riforme si ha sempre un intervento dello Stato in ambito familiare volto alla tutela dei diritti inviolabili dei minorenni⁵⁸. Tale nuova concezione non è propria solo dell'ordinamento italiano, ma è in scia con il processo giuridico europeo ed internazionale. Sono esemplificative la Convenzione sui diritti del fanciullo (approvata a New York il 20 Novembre 1989), dove viene sancito che ogni azione che si rivolga a un minorenne deve tener conto soprattutto del suo interesse al quale è sottoposto qualsiasi altro coinvolgimento, sia dei genitori che dello Stato⁵⁹. Tale concetto è stato ribadito a livello europeo nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, entrata in vigore il 1 febbraio 2003⁶⁰. Questo cambiamento ha creato numerosi problemi d'interpretazione. Prima della seconda guerra mondiale la potestà genitoriale era considerata uno strumento in mano ai genitori che potevano esercitarlo rispettando le capacità, l'inclinazione naturale e le aspirazioni del figlio come normato dall'art.147 del codice civile⁶¹. Con la Costituzione cambia l'assetto giuridico nel rapporto tra genitori e figli, non si parla più dell'istituto della potestà genitoriale ma di diritti e doveri. Nel caso specifico la Costituzione afferma che: «la Repubblica riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul

⁵⁸ Cfr. G. Tarzia, *La disciplina civilistica applicabile al minorenne preadolescente. Uno sguardo sintetico sulla rilevanza giuridica della condizione psico-evolutiva in cui si trova il pre-adolescente.*, in F. Mazzucchelli, *La preadolescenza. Un passaggio evolutivo da scoprire e da proteggere*, FrancoAngeli, Milano, 2013.

⁵⁹ L'art.3 della Convenzione sui diritti del fanciullo afferma infatti: "In tutte le decisioni relative ai fanciulli, di competenze delle istituzioni pubbliche o private di assistenza sociale, dei tribunali, delle autorità amministrative o degli organi legislativi, l'interesse superiore del fanciullo deve essere una condizione preminente. Gli Stati parte si impegnano ad assicurare al fanciullo la protezione e le cure necessarie al suo benessere, in considerazione dei diritti e dei doveri dei suoi genitori, dei suoi tutori o di altre persone che hanno la sua responsabilità legale, e a tal fine essi adottano tutti i provvedimenti legislativi e amministrativi appropriati".

⁶⁰ L'art.14 relativo al diritto all'istruzione, prevede solamente il "diritto" di educare i propri figli, "secondo le loro convinzioni religiose, filosofiche e pedagogiche".

⁶¹ L'art.147 del codice civile recita così: "Il matrimonio impone ad ambedue i coniugi l'obbligo di mantenere, istruire ed educare la prole tenendo conto delle capacità, dell'inclinazione naturale e delle aspirazioni dei figli".

matrimonio⁶²» e sottolinea che: «è dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio⁶³». L'esercizio di determinati diritti avente contenuto personale è diventato possibile solo ai titolari. La Costituzione, avendo riconosciuto ai minori i diritti della personalità, ha reso insufficiente il sistema previsto dal codice civile secondo cui il minore, incapace di agire sino al raggiungimento della maggiore età, è rappresentato dai genitori, titolari ed esercenti la potestà, che agiscono in nome e per conto suo. Attualmente, l'istituto della potestà si rivela uno strumento parzialmente inadeguato perché sembrano quasi confondersi i confini tra la decisione del minore e l'esercizio o l'opinione dei genitori che esercitano la potestà. Infatti «qualora si tratti dell'esercizio di un diritto, di contenuto patrimoniale il legislatore fissa le regole generali e astratte che prevedono quando tale maturità debba considerarsi raggiunta. Nel caso dell'esercizio di un diritto personale la disciplina ordinaria salvo alcuni casi specifici, appare lacunosa, non fornendo una soluzione al possibile conflitto tra la decisione del figlio e l'opinione dell'esercente la potestà. Qualora si tratti, infine, dell'esercizio di diritti processualistici, ovvero relativi alla partecipazione consapevole a un procedimento giudiziario, il legislatore si limita a dare indicazioni non vincolanti e attribuisce al giudice il compito di accertare la capacità»⁶⁴. Infine si vuole sottolineare, come prima accennato, che è entrato

⁶²Art.29, Costituzione italiana, l'articolo continua affermando che: "La Repubblica riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio Il matrimonio è ordinato sulla eguaglianza morale e giuridica dei coniugi, con i limiti stabiliti dalla legge a garanzia dell'unità familiare".

⁶³Art.30, Costituzione italiana, l'articolo continua affermando che "è dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio Nei casi di incapacità dei genitori, la legge provvede a che siano assolti i loro compiti. La legge assicura ai figli nati fuori dal matrimonio ogni tutela giuridica e sociale, compatibile con i diritti dei membri della famiglia legittima. La legge detta le norme e i limiti per la ricerca della paternità".

⁶⁴ Cfr. G.Tarzia, *La disciplina civilistica applicabile al minorenne preadolescente. Uno sguardo sintetico sulla rilevanza giuridica della condizione psico-evolutiva in cui si trova il preadolescente.*, in F. Mazzucchelli, *La preadolescenza. Un passaggio evolutivo da scoprire e da proteggere*, FrancoAngeli, Milano, 2013, pag.77.

in vigore il decreto legislativo 154 del 2013 in delega alla legge n.219 del 2012, pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 07/02/2014 riguardante la disposizione in materia di riconoscimento dei figli naturali. Tale legge ha lo scopo di parificare lo status giuridico tra figli naturali e legittimi. È importante sottolineare che tale decreto sostituisce il concetto di potestà genitoriale, in conformità con le normative europee, con responsabilità genitoriale. Tale cambio di nomenclatura è sancito all'art.6⁶⁵; è stato inoltre modificato l'articolo riguardo la potestà genitoriale come si evince all'art.39⁶⁶. Con tale riforma il legislatore ha recepito all'interno dell'ordinamento italiano una terminologia, quella della responsabilità genitoriale, che si trova nei testi normativi a livello internazionale⁶⁷. Il nuovo termine ha un evidente intento simbolico nel richiamare i genitori ai propri doveri e responsabilità nei confronti dei figli: il concetto di responsabilità, infatti, richiama valori opposti ai modelli oggi diffusi di genitori che rinunciano al proprio ruolo normativo ed educativo, preferendo ruoli deboli, sostanzialmente disattenti e improntati alla delega ad altre agenzie di gestione dei figli, salvo poi passare facilmente, quando interviene l'autorità giudiziaria, alla rivendicazione del diritto assoluto

⁶⁵ L'art. 6 recita: Modifiche all'art. 165 del codice civile: All'art. 165 del codice civile la parola: "potestà" è sostituita dalle seguenti: "responsabilità genitoriale".

⁶⁶ L'art. 39 recita: L'art. 316 del codice civile è sostituito dal seguente: "Art. 316. Responsabilità genitoriale: Entrambi i genitori hanno la responsabilità genitoriale che è esercitata di comune accordo tenendo conto delle capacità, delle inclinazioni naturali e delle aspirazioni del figlio. I genitori di comune accordo stabiliscono la residenza abituale del minore. In caso di contrasto su questioni di particolare importanza ciascuno dei genitori può ricorrere senza formalità al giudice indicando i provvedimenti che ritiene più idonei. Il giudice, sentiti i genitori e disposto l'ascolto del figlio minore che abbia compiuto gli anni dodici e anche di età inferiore ove capace di discernimento, suggerisce le determinazioni che ritiene più utili nell'interesse del figlio e dell'unità familiare. Se il contrasto permane il giudice attribuisce il potere di decisione a quello dei genitori che, nel singolo caso, ritiene il più idoneo a curare l'interesse del figlio. Il genitore che ha riconosciuto il figlio esercita la responsabilità genitoriale su di lui. Se il riconoscimento del figlio, nato fuori del matrimonio, è fatto dai genitori, l'esercizio della responsabilità genitoriale spetta ad entrambi. Il genitore che non esercita la responsabilità genitoriale vigila sull'istruzione, sull'educazione e sulle condizioni di vita del figlio.".

⁶⁷ Cfr. Convenzione di New York sui diritti del fanciullo, 20 Novembre 1989 e Regolamento CE 2201/2004 relativo alla competenza, al riconoscimento e all'esecuzione delle decisioni in materia matrimoniale e in responsabilità genitoriale.

di escludere intromissioni di soggetti terzi all'interno delle dinamiche familiari⁶⁸.

Concludendo, il fatto che il minore sia diventato titolare di un diritto significa che altri soggetti, in maniera attiva o passiva, devono rispettare tale diritto. Il titolare della responsabilità genitoriale è appunto il genitore e nel caso di incapacità o di limite del suo esercizio, esso viene aiutato da un altro soggetto. La titolarità della potestà, cioè la facoltà di prendere decisioni per il minore è in capo a coloro che hanno riconosciuto i figli. Se il genitore, riconoscendo spontaneamente (mediante dialoghi con operatori, assistente sociali, parenti etc..) le proprie difficoltà e il malessere e i disagi che i figli vivono, arriva a chiedere aiuto, l'educatore diviene collaboratore. Per l'educatore è quindi di primaria importanza cooperare con il genitore ed aiutarlo a prendere coscienza dei propri limiti. Uno degli strumenti che l'educatore ha in mano, oltre ai colloqui quotidiani, è la relazione sul minore; questo strumento verrà analizzato più avanti. La relazione, riportante il percorso di crescita del minore, viene inviata dall'educatore ai servizi sociali, ma i destinatari dello scritto possono essere anche i genitori che, anche grazie ad esso, vengono aiutati ad acquisire consapevolezza dei propri limiti e prendere coscienza di non essere in grado di esercitare la propria potestà. In sintesi la responsabilità che l'educatore riceve può avvenire in due modi: mediante inserimento spontaneo (es. inserimento volontario al centro diurno o simili da parte di chi ha la responsabilità genitoriale), o mediante provvedimento definito in un decreto. L'educatore quindi, una volta ricevuto l'incarico, svolgerà le attività previste dalla decisione giudiziaria e dei genitori.

⁶⁸ Cfr. C. Cascone – L. Villa, *La responsabilità genitoriale e il relativo controllo giudiziale*, in C.Cascone – S. Ardesi – M. Gioncada, *Diritto di famiglia e minorile per operatori sociali e sanitari*, Cedam, Padova 2014.

2.3. L'istituto dell'affidamento familiare

In questo paragrafo ci si vuole concentrare sull'istituto dell'affidamento familiare. La trattazione nasce da due principali spunti: alcuni dei bambini che frequentano il centro della Cooperativa Il Manto scs sono attualmente in affidamento presso famiglie esterne o presso le famiglie afferenti all'Associazione Cometa; si prende poi atto della constatazione che l'educatore, essendo pubblico ufficiale, ha il ruolo e dovere di riconoscere e segnalare eventuali casi di disagio giovanile dovuti ad un ambiente familiare non idoneo alla crescita del minore.

L'istituto dell'affido e dell'adozione è regolato dalla legge n.149 del 28.marzo 2001⁶⁹, intitolata "Modifiche alla L. n.184 del 4.05.1983, recante "Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori", nonché al titolo VIII del libro primo del codice civile pubblicata in Gazzetta Ufficiale n.96 del 26 Aprile 2001.

L'affido, ovvero l'allontanamento e un collocamento dei minori in un più idoneo contesto di crescita, avviene a causa di gravi carenze nelle responsabilità di cura da parte dei genitori e della conseguente situazione di pregiudizio vissuta dai figli.

L'affido, secondo la normativa italiana, avviene in due modalità: o per una disposizione del tribunale per i minorenni in seguito ad un procedimento civile durante il quale i genitori, quando non completamente assenti, assumono un atteggiamento oppositivo, di negazione o di sottovalutazione dei propri comportamenti o, viceversa, i genitori che, riconoscendo le proprie difficoltà, il malessere e i disagi che i figli vivono, autonomamente o con l'aiuto e il sostegno del servizio sociale, chiedono spontaneamente oppure condividono

⁶⁹ Legge del 28 marzo 2001, n.149 Modifiche alla L. n.184 del 4.05.1983, recante Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori, nonché al titolo VIII del libro primo del codice civile, (pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 26 Aprile 2001 n.96).

l'opportunità di avviare dei percorsi di allontanamento temporaneo dei propri figli.

Nel primo caso, definito affidamento familiare giudiziale, è necessario un provvedimento del tribunale per i minorenni con la conseguente limitazione della responsabilità genitoriale. L'art.4 della legge n. 184 del 1983⁷⁰ poi sostituito dall'art.4 della legge n.149 del 2001 fa riferimento genericamente all'affidamento familiare non specificando la distinzione tra consensuale e giudiziale ma afferma in maniera dettagliata che il provvedimento adottato dal tribunale dovrà contenere specificatamente le motivazioni sulle quali si

⁷⁰ Art.4 della 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: – 1. L'affidamento familiare è disposto dal servizio sociale locale, previo consenso manifestato dai genitori o dal genitore esercente la potestà, ovvero dal tutore, sentito il minore che ha compiuto gli anni dodici e anche il minore di età inferiore, in considerazione della sua capacità di discernimento. Il giudice tutelare del luogo ove si trova il minore rende esecutivo il provvedimento con decreto. 2. Ove manchi l'assenso dei genitori esercenti la potestà o del tutore, provvede il tribunale per i minorenni. Si applicano gli articoli 330 e seguenti del codice civile. 3. Nel provvedimento di affidamento familiare devono essere indicate specificatamente le motivazioni di esso, nonché i tempi e i modi dell'esercizio dei poteri riconosciuti all'affidatario, e le modalità attraverso le quali i genitori e gli altri componenti il nucleo familiare possono mantenere i rapporti con il minore. Deve altresì essere indicato il servizio sociale locale cui è attribuita la responsabilità del programma di assistenza, nonché la vigilanza durante l'affidamento con l'obbligo di tenere costantemente informati il giudice tutelare o il tribunale per i minorenni, a seconda che si tratti di provvedimento emesso ai sensi dei commi 1 o 2. Il servizio sociale locale cui è attribuita la responsabilità del programma di assistenza, nonché la vigilanza durante l'affidamento, deve riferire senza indugio al giudice tutelare o al tribunale per i minorenni del luogo in cui il minore si trova, a seconda che si tratti di provvedimento emesso ai sensi dei commi 1 o 2, ogni evento di particolare rilevanza ed è tenuto a presentare una relazione semestrale sull'andamento del programma di assistenza, sulla sua presumibile ulteriore durata e sull'evoluzione delle condizioni di difficoltà del nucleo familiare di provenienza. 4. Nel provvedimento di cui al comma 3, deve inoltre essere indicato il periodo di presumibile durata dell'affidamento che deve essere rapportabile al complesso di interventi volti al recupero della famiglia d'origine. Tale periodo non può superare la durata di ventiquattro mesi ed è prorogabile, dal tribunale per i minorenni, qualora la sospensione dell'affidamento rechi pregiudizio al minore. 5. L'affidamento familiare cessa con provvedimento della stessa autorità che lo ha disposto, valutato l'interesse del minore, quando sia venuta meno la situazione di difficoltà temporanea della famiglia d'origine che lo ha determinato, ovvero nel caso in cui la prosecuzione di esso rechi pregiudizio al minore. 6. Il giudice tutelare, trascorso il periodo di durata previsto, ovvero intervenute le circostanze di cui al comma 5, sentiti il servizio sociale locale interessato ed il minore che ha compiuto gli anni dodici e anche il minore di età inferiore, in considerazione della sua capacità di discernimento, richiede, se necessario, al competente tribunale per i minorenni l'adozione di ulteriori provvedimenti nell'interesse del minore. 7. Le disposizioni del presente articolo si applicano, in quanto compatibili, anche nel caso di minori inseriti presso una comunità di tipo familiare o un istituto di assistenza pubblico o privato».

poggia, la durata, i tempi e i modi di esercizio dei poteri riconosciuti all'affidatario, le modalità con cui il minore manterrà i rapporti con la famiglia d'origine.

Nella modalità dell'affido consensuale, l'affidamento è disposto dal servizio sociale, si caratterizza come un intervento amministrativo di sostegno e aiuto, esterno al contesto giurisdizionale.

È doveroso sottolineare, però, quale sia la *ratio* che è alla base dell'istituto dell'affido com'è stato affermato in una sentenza della Cassazione⁷¹: «costituisce dunque una misura di carattere temporaneo, prevista per fare fronte ad una situazione transitoria e superabile nel tempo e volta a favorire il recupero del rapporto del minore stesso con la famiglia d'origine»⁷². Questo concetto è esplicitato all'art.1 della legge n. 149 del 2001⁷³: il «diritto del minore alla propria famiglia»; ciò sta ad affermare che il minore è titolare del diritto ad avere relazioni affettive e di cura, prioritariamente nell'ambito della

⁷¹ La giurisprudenza della Cassazione è intervenuta più volte a ribadire lo scopo e la ratio sottesa all'istituto dell'affido e la differenza tra quest'ultimo e l'adozione.

⁷²Cassazione civile, sezione I, Sent.12168, 09/06/2005, Dejure.

⁷³ Art.1 della 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: 1. Il titolo della legge 4 maggio 1983, n. 184, di seguito denominata «legge n. 184», è sostituito dal seguente: «Diritto del minore ad una famiglia». 2. La rubrica del Titolo I della legge n. 184 è sostituita dalla seguente: «Principi generali». 3. L'articolo 1 della legge n. 184 è sostituito dal seguente: «Art. 1. – I. Il minore ha diritto di crescere ed essere educato nell'ambito della propria famiglia. 2. Le condizioni di indigenza dei genitori o del genitore esercente la potestà genitoriale non possono essere di ostacolo all'esercizio del diritto del minore alla propria famiglia. A tal fine a favore della famiglia sono disposti interventi di sostegno e di aiuto. 3. Lo Stato, le regioni e gli enti locali, nell'ambito delle proprie competenze, sostengono, con idonei interventi, nel rispetto della loro autonomia e nei limiti delle risorse finanziarie disponibili, i nuclei familiari a rischio, al fine di prevenire l'abbandono e di consentire al minore di essere educato nell'ambito della propria famiglia. Essi promuovono altresì iniziative di formazione dell'opinione pubblica sull'affidamento e l'adozione e di sostegno all'attività delle comunità di tipo familiare, organizzano corsi di preparazione ed aggiornamento professionale degli operatori sociali nonché incontri di formazione e preparazione per le famiglie e le persone che intendono avere in affidamento o in adozione minori. I medesimi enti possono stipulare convenzioni con enti o associazioni senza fini di lucro che operano nel campo della tutela dei minori e delle famiglie per la realizzazione delle attività di cui al presente comma. 4. Quando la famiglia non è in grado di provvedere alla crescita e all'educazione del minore, si applicano gli istituti di cui alla presente legge. 5. Il diritto del minore a vivere, crescere ed essere educato nell'ambito di una famiglia è assicurato senza distinzione di sesso, di etnia, di età, di lingua, di religione e nel rispetto della identità culturale del minore e comunque non in contrasto con i principi fondamentali dell'ordinamento»

propria famiglia d'origine e, dove non è possibile temporaneamente o definitivamente, all'interno di un altro nucleo familiare. Tutti gli interventi che vengono quindi messi in atto sono da considerarsi per prevenire l'allontanamento, «l'affido è ritenuto dal legislatore uno strumento secondario, subordinato al fallimento o all'impossibilità di realizzare interventi con il nucleo familiare nel suo complesso»⁷⁴. Solo nel caso in cui non sia possibile che il minore sia educato e cresciuto nell'ambito della propria famiglia, sarà necessario ricorrere agli istituti giuridici dell'affidamento familiare o dell'adozione. Infatti «il riconoscimento del diritto del fanciullo di crescere all'interno di una comunità familiare, vuole rendere ancora più chiaro il principio base dell'interesse del minore e rimarcare il distacco con l'antico sistema, nel quale il riferimento al fatto che quest'ultimo dovesse essere affidato od adottato finiva con il farlo considerare soggetto passivo di un'azione altrui e non il centro e motore di una tutela che la società riteneva opportuno accordare. Cioè non è l'adulto ad “adottare” il bambino ma viene attuato un diritto di questo»⁷⁵.

L'art. 2 della legge n. 149/2001⁷⁶ elenca i presupposti che possono far sì che ci sia affidamento. L'aspetto che preme sottolineare è il fatto che l'affido per propria natura sia temporaneo, presupponendo che le condizioni di inidoneità

⁷⁴ S.Ardesi, L'affidamento familiare, in C.Cascone – S.Ardesi – M.Gioncada, *Diritto di famiglia e minorile per operatori sociali e sanitari*, Cedam, 2014.

⁷⁵ B. De Filippis, *Trattato breve di diritto di famiglia*, Cedam, Padova, 2002.

⁷⁶ Art.2 della 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: All'articolo 2 della legge n. 184 sono premesse le seguenti parole: «Titolo I-bis. Dell'affidamento del minore». 2. L'articolo 2 della legge n. 184 è sostituito dal seguente: «Art. 2. – 1. Il minore temporaneamente privo di un ambiente familiare idoneo, nonostante gli interventi di sostegno e aiuto disposti ai sensi dell'articolo 1, è affidato ad una famiglia, preferibilmente con figli minori, o ad una persona singola, in grado di assicurargli il mantenimento, l'educazione, l'istruzione e le relazioni affettive di cui egli ha bisogno. 2. Ove non sia possibile l'affidamento nei termini di cui al comma 1, è consentito l'inserimento del minore in una comunità di tipo familiare o, in mancanza, in un istituto di assistenza pubblico o privato, che abbia sede preferibilmente nel luogo più vicino a quello in cui stabilmente risiede il nucleo familiare di provenienza. Per i minori di età inferiore a sei anni l'inserimento può avvenire solo presso una comunità di tipo familiare. 3. In caso di necessità e urgenza l'affidamento può essere disposto anche senza porre in essere gli interventi di cui all'articolo 1, commi 2 e 3.».

del nucleo familiare non siano da considerarsi insuperabili, e che tuttavia un intervento di protezione del minore stante una sua permanenza a casa sia insufficiente. Per questo motivo l'affido non può essere più lungo di ventiquattro mesi, se le condizioni non permettono il ritorno presso l'abitazione natale, allungato con un nuovo provvedimento. All'art.5 della legge n.149 del 2001 sono elencati i doveri ed i requisiti richiesti all'affidatario. Si nota che i doveri che sono richiesti alla famiglia che accoglie il minore sono quelli di accogliere presso di sé il minore e provvedere al suo mantenimento, alla sua educazione e istruzione. Tali compiti sono quelli che sono richiesti all'art.30 della Costituzione italiana ed è di tutta evidenza, quindi, che gli affidatari, in ragione dell'accoglienza e della convivenza con il minore, sono chiamati a sostituirsi ai genitori nell'adempimento di questi doveri. Il potere decisionale degli affidatari però non è di carattere assoluto ma deve si deve attuare «tenendo conto delle indicazioni dei genitori per i quali non vi sia stata pronuncia ai sensi degli articoli 330 e 333 del codice civile»⁷⁷. Molto opportunamente il legislatore, dopo aver riconosciuto ai genitori il diritto di non essere dimenticati attribuisce agli affidatari, in ragione della loro presenza quotidiana, il diritto di esercitare i poteri connessi con la responsabilità genitoriale nei rapporti ordinari con le istituzioni scolastiche e le autorità sanitarie; è ormai prassi quotidiana che gli affidatari abbiano diritto di elettorato passivo e attivo negli organi collegiali di rappresentanza scolastica, possono partecipare ai colloqui con gli insegnanti, possono sottoscrivere documentazione scolastica (ad esempio giustificazioni e autorizzazioni) così come intrattenere rapporti ordinari con il medico di base e somministrare le terapie prescritte⁷⁸. In merito a tale problematica si può affermare anche che: «il fatto che gli affidatari sono titolari di poteri e diritti paragenitoriali

⁷⁷ Cfr. Art. 5 della 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.

⁷⁸ Cfr. S.Ardesi, *L'affidamento familiare*, in C.Cascone - S.Ardesi - M.Gioncada, *Diritto di famiglia e minorile per operatori sociali e sanitari*, Cedam, Padova, 2014.

pressoché generali (mantenere, istruire ed educare i bambini affidati, assicurare le relazioni affettive, tenere gli ordinari rapporti con la istituzione scolastica e con le autorità sanitarie) impone una riconsiderazione anche del ruolo degli affidatari nei procedimenti giudiziari relativi al minore affidato i quali devono essere ascoltati nei procedimenti civili in quanto sono i più profondi conoscitori della condizione attuale del bambino in modo che il tribunale pervenga a delle scelte giuste»⁷⁹. In tutti i casi che esulano dall'ordinarietà gli affidatari dovranno, invece, per il tramite del servizio sociale, coinvolgere i genitori in quanto titolari del relativo potere, a meno che siano stati dichiarati decaduti dalla responsabilità genitoriale e vi sia quindi un tutore da coinvolgere. Se vi sono delle situazioni di conflitto tra la posizione dei genitori e degli affidatari, la mediazione è compito dei servizi sociali. L'art. 5 della legge n.149 del 2001 prevede che «l'affidamento familiare cessa con provvedimento della stessa autorità che lo ha disposto, valutato l'interesse del minore, quando sia venuta meno la situazione di difficoltà temporanea della famiglia d'origine che lo ha determinato, ovvero nel caso in cui rechi pregiudizio al minore».

Una volta affrontata la legislazione riguardante l'istituto dell'affido è più facile riconoscere quali siano i compiti d'osservazione dell'educatore che frequentemente si trova a contatto con delle situazioni al limite dell'emarginazione sociale. Secondo l'art.9⁸⁰ della legge n.149 del 2001

⁷⁹ Cfr. P. Pazè, *Dove va l'affido, l'affido a lungo termine e altre questioni*, Minorigiustizia n.2, FrancoAngeli, Milano, 2007.

⁸⁰ Art.9 della 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: 1. L'articolo 9 della legge n. 184 è sostituito dal seguente: «Art. 9. – 1. Chiunque ha facoltà di segnalare all'autorità pubblica situazioni di abbandono di minori di età. I pubblici ufficiali, gli incaricati di un pubblico servizio, gli esercenti un servizio di pubblica necessità debbono riferire al più presto al procuratore della Repubblica presso il tribunale per i minorenni del luogo in cui il minore si trova sulle condizioni di ogni minore in situazione di abbandono di cui vengano a conoscenza in ragione del proprio ufficio. 2. Gli istituti di assistenza pubblici o privati e le comunità di tipo familiare devono trasmettere semestralmente al procuratore della Repubblica presso il tribunale per i minorenni del luogo ove hanno sede l'elenco di tutti i minori collocati presso di loro con l'indicazione specifica, per ciascuno di essi, della località di residenza dei genitori, dei rapporti con la famiglia e delle condizioni

«chiunque ha facoltà di segnalare all'autorità pubblica situazioni di abbandono di minori di età. I pubblici ufficiali, gli incaricati di un pubblico servizio, gli esercenti un servizio di pubblica necessità debbono riferire al più presto al procuratore della Repubblica presso il tribunale dei minorenni del luogo in cui si trova il minore e sulle condizioni di ogni minore in situazione di abbandono di cui vengano a conoscenza in ragione del proprio ufficio». Si vuole sottolineare questo fattore perché tra le mansioni fondamentali dell'educatore professionale vi è la prevenzione di eventuali danni alla corretta crescita del bambino e di tutela dei suoi diritti. Infatti l'educatore può, attraverso la condivisione del tempo quotidiano col minore, notare certi aspetti che non potrebbero essere conoscibili dal giudice e dai servizi sociali. L'educatore può svolgere il suo compito di tramite grazie a colloqui con i servizi sociali competenti o attraverso la scrittura di una relazione dettagliata riguardante il ragazzo.

psicofisiche del minore stesso. Il procuratore della Repubblica presso il tribunale per i minorenni, assunte le necessarie informazioni, chiede al tribunale, con ricorso, di dichiarare l'adottabilità di quelli tra i minori segnalati o collocati presso le comunità di tipo familiare o gli istituti di assistenza pubblici o privati o presso una famiglia affidataria, che risultano in situazioni di abbandono, specificandone i motivi. 3. Il procuratore della Repubblica presso il tribunale per i minorenni, che trasmette gli atti al medesimo tribunale con relazione informativa, ogni sei mesi, effettua o dispone ispezioni negli istituti di assistenza pubblici o privati ai fini di cui al comma 2. Può procedere a ispezioni straordinarie in ogni tempo. 4. Chiunque, non essendo parente entro il quarto grado, accoglie stabilmente nella propria abitazione un minore, qualora l'accoglienza si protragga per un periodo superiore a sei mesi, deve, trascorso tale periodo, darne segnalazione al procuratore della Repubblica presso il tribunale per i minorenni. L'omissione della segnalazione può comportare l'inidoneità ad ottenere affidamenti familiari o adottivi e l'incapacità all'ufficio tutelare. 5. Nello stesso termine di cui al comma 4, uguale segnalazione deve essere effettuata dal genitore che affidi stabilmente a chi non sia parente entro il quarto grado il figlio minore per un periodo non inferiore a sei mesi. L'omissione della segnalazione può comportare la decadenza dalla potestà sul figlio a norma dell'articolo 330 del codice civile e l'apertura della procedura di adottabilità».

2.4. L'istituto dell'adozione

L'istituto dell'adozione è normato dalla medesima legge dell'istituto dell'affido, legge n.149 del 2001 a partire dall'art.6. Fermo restando il principio spiegato precedentemente dell'art.1, ovvero il diritto di famiglia di ogni minore, l'adozione a differenza dell'affido si differenzia per due principali motivi: il primo è il fatto che comporta la rottura totale del rapporto genitore-figlio prescritto in presenza di una accertata e irreversibile situazione di abbandono ed individuata all'art.8 nella privazione di assistenza morale e materiale da parte dei genitori e parenti tenuti a provvedervi; il secondo riguarda il fatto che il provvedimento è permanente in quanto è stata accertata come tale la mancanza di un "ambiente familiare idoneo".

L'istituto dell'adozione è ormai considerato l'estrema ratio, l'ultima possibilità da tenere in considerazione, è preminente il diritto del minore di avere una famiglia.

Infatti l'istituto dell'adozione che conosciamo oggi è il frutto di un'evoluzione normativa che ha attraversato due momenti significativi: il primo con l'emanazione della legge n.431 del 5 giugno 1967 ed il secondo con l'approvazione della citata legge n.184 del 1983 modificata nella 149 del 2001. «Nel 1967, infatti, fu introdotta nel nostro ordinamento, accanto all'adozione ordinaria disciplinata nel codice civile del 1942, l'adozione cosiddetta speciale che, per la prima volta, riconosceva all'esperienza adottiva la centralità del minore e il suo bisogno di avere una famiglia; in precedenza, l'adozione aveva avuto una connotazione di natura privatistica, basata sull'accordo tra le parti (nel caso di minore di anni diciotto il consenso doveva essere manifestato dal suo legale rappresentante, fino ai ventuno anni, invece, il rappresentante legale avrebbe dovuto dare il suo assenso) con funzioni eminentemente di tutela dell'interesse degli adulti. La ratio dell'istituto era sostanzialmente riconducibile all'esigenza (l'adozione poteva realizzarsi anche da parte di persona sola) di ovviare all'assenza di figli e di assicurare una

discendenza ai fini della trasmissione del patrimonio. I rapporti tra l'adottato e la famiglia di origine non si interrompevano con l'adozione e al vecchio cognome non si sostituiva ma si aggiungeva il nuovo. Grazie ai mutamenti culturali e sociali avvenuti nella nostra società, anche in ordine alla soggettività giuridica del minore, il legislatore nazionale è quindi intervenuto a riformare completamente l'istituto dell'adozione con la legge n.184 del 1983 consegnando un istituto ancorato ad un'ottica puerocentrica e alla preminenza del minore sugli altri interessi, pur meritevoli di tutela, in gioco nella vicenda adottiva. L'adozione diviene, quindi, compiutamente l'istituto giuridico per rispondere al diritto del minore, quando sia stata accertata la sua condizione di abbandono, di avere una nuova famiglia che possa garantirgli tutto quanto è necessario per un adeguato sviluppo, con il conseguente e definitivo allontanamento dalle logiche di soddisfacimento delle sole esigenze degli adulti⁸¹».

In seguito alla descrizione della logica sottesa all'istituto dell'adozione si analizzano i presupposti per la dichiarazione di adottabilità. È importante sottolinearli dal momento che sono gli aspetti che possono essere notati e segnalati dall'educatore durante le attività quotidiane.

Come affermato in precedenza, l'adozione nell'ordinamento giuridico italiano rappresenta l'intervento più severo di protezione minorile, connotato da caratteristiche di gravità tanto nei presupposti che nelle conseguenze. Esso comporta la rottura del rapporto genitore-figlio e può essere disposto solo in presenza di una accertata e irreversibile situazione di abbandono, individuata nell'art.8⁸² della legge n.184 del 1983 nella privazione di assistenza morale e

⁸¹ Cfr. S. Ardesi, *L'Adozione*, in C. Cascone – S. Ardesi – M. Gioncada, *Diritto di famiglia e minorile per operatori sociali e sanitari*, Cedam, Padova, 2014, Pag.318.

⁸² Art. 8 della legge 184/1983: 1. Sono dichiarati in stato di adottabilità dal tribunale per i minorenni del distretto nel quale si trovano, i minori di cui sia accertata la situazione di abbandono perché privi di assistenza morale e materiale da parte dei genitori o dei parenti tenuti a provvedervi, purché la mancanza di assistenza non sia dovuta a causa di forza maggiore di carattere transitorio.2. La situazione di abbandono sussiste, sempre che ricorrano le condizioni di cui al comma 1, anche quando i minori si trovino presso istituti di assistenza

materiale da parte dei genitori e parenti tenuti a provvedervi. È stato più volte ribadito dalla Corte di Cassazione che il minore ha diritto di essere educato e cresciuto nell'ambito della propria famiglia biologica, e l'adozione deve essere considerata uno strumento eccezionale da utilizzare quale estremo rimedio e soltanto dopo l'esperimento di tutti i mezzi per evitarla⁸³. Il ricorso all'adozione viene quindi inteso come *extrema ratio*, di cui valersi solo «allorché il minore risulti privo di assistenza morale e materiale da parte dei genitori o dei parenti tenuti a provvedervi e di conseguenza esposto a gravi pericoli per la sua salute fisica e psichica»⁸⁴. Stante la serietà del provvedimento, l'accertamento dei presupposti per dichiarare lo stato di adottabilità dovrà essere particolarmente rigoroso, fondato in concreto sulla base di riscontri obiettivi, e accompagnato da una serie di garanzie del diritto di difesa della famiglia d'origine. Lo stato d'adottabilità quindi, ai sensi dell'art.8 della legge n.184 del 1983 potrà essere dichiarato quando sia stato accertato lo stato d'abbandono e non vi siano parenti tenuti a provvedere al minore, e la mancata assistenza sia dovuta a cause di forza maggiore di carattere non transitorio. Per "situazione d'abbandono" s'intende una «condizione oggettiva, ed è indifferente che sia la volontà effettiva dei genitori, nel senso che non è indispensabile la manifestazione di un consapevole e cosciente desiderio di non occuparsi del figlio, essendo sufficiente accertare che oggettivamente il minore si trova privo di assistenza morale e materiale. Il diritto del figlio a crescere ed essere educato nell'ambito della propria famiglia non può essere riconosciuto in astratto ma deve trovare corrispondenza attuale e concreta nell'attitudine dei genitori ad assicurare il miglior apporto alla formazione ed allo sviluppo della personalità del minore; pertanto, laddove, si riscontri l'oggettiva incapacità della famiglia di fornire le

pubblici o privati o comunità di tipo familiare ovvero siano in affidamento familiare.3. Non sussiste causa di forza maggiore quando i soggetti di cui al comma 1 rifiutano le misure di sostegno offerte dai servizi sociali locali e tale rifiuto viene ritenuto ingiustificato dal giudice.

⁸³ Cfr. Cass. Civ., sez.I, 18-04-2012, Sent. n.6052, Dejure.

⁸⁴ Cfr. Cass. Civ., sez.I, 21-11-2009, Sent. n.24589, Dejure.

cure necessarie e di assicurare l'adempimento dell'obbligo di mantenere, educare ed istruire la prole, sussiste una condizione di abbandono, a prescindere dall'espressione di un rifiuto intenzionale e irrevocabile di assolvere i doveri genitoriali»⁸⁵.

Le sentenze della Cassazione riconoscono la presenza dei presupposti per l'accertamento dello stato di abbandono del minore privo di assistenza quando ci si trovi al di sotto di quella soglia minima di cura indispensabile per non compromettere in modo grave e permanente il suo sviluppo psicofisico, quando cioè i genitori non siano in grado di garantire al figlio quel minimo di cure materiali, di calore affettivo, di aiuto psicologico essenziale per lo sviluppo e la formazione della sua personalità. Per contro, non sono stati considerati elementi tali da giustificare la sussistenza dello stato di abbandono le anomalie non gravi del carattere e della personalità dei genitori, comprese «eventuali condizioni patologiche di natura mentale che non compromettano la capacità di allevare ed educare i figli»⁸⁶, «la sola immaturità della madre genitore unico, quando ella, pur bisognosa di supporti psicologici, abbia intrapreso con esiti positivi un processo di autonomia e maturazione e ci sia un profondo legame reciproco con il bambino»⁸⁷, le «situazioni di difficoltà e di emarginazione della famiglia di origine»⁸⁸, le condizioni di «indigenza economica»⁸⁹.

Nella sua attività l'educatore entra a contatto con molteplici situazioni che rispecchiano o sfiorano i suddetti presupposti; suo è dunque il compito di osservare e giudicare come si muove il bambino e come è curato dai genitori, con i quali entra in contatto in molteplici situazioni e di cui vede giornalmente gli effetti sul ragazzo. Egli è quindi un'importante testimone di ciò che accade al minore nel nucleo familiare.

⁸⁵ Cfr. S. Ardesi, *L'Adozione*, in C. Cascone – S. Ardesi – M. Gioncada, *Diritto di famiglia e minorile per operatori sociali e sanitari*, Cedam, Padova, 2014, Pag.321.

⁸⁶ Cfr. Cass. Civ., sez. I, 29-10-2012, Sent. n.18563, Dejure.

⁸⁷ Cfr. Cass. Civ., sez. VI, 12-01-2012, Sent. n.330, Dejure.

⁸⁸ Cfr. Cass. Civ., sez. I, Sent. n.29118/2008, Dejure.

⁸⁹ Cfr. Cass. Civ., sez. I, 14-05-2005, Sent. n.10126, Dejure.

2.5. Tutela del minore

Nei prossimi paragrafi si vogliono approfondire il sistema di tutela dei diritti del minore, gli attori che vi prendono parte e le principali procedure d'intervento. Si è scelto di fare questa digressione perché nell'esperienza professionale del dottorando è emersa la necessità di confrontarsi con questi diversi attori, come i servizi sociali o il giudice del tribunale dei minori; è stato necessario quindi capire quali fossero le tipologie e la portata dei loro interventi. Il sistema di tutela può essere meglio compreso a seguito della trattazione dei concetti di responsabilità genitoriale e dell'istituto dell'affido e adozione, per due principali motivi: primo perché attraverso il concetto di responsabilità genitoriale si è compresa l'evoluzione dei diritti del fanciullo, considerato come vero e proprio titolare di diritti che devono essere protetti da un determinato apparato di tutela; secondo perché trovandosi l'apprendista a lavorare con ragazzi affidati alle famiglie presenti in Cometa, è sempre stato necessario leggere i diversi decreti che li riguardavano. La conoscenza dell'apparato giuridico si è rivelato per questo di primaria importanza.

2.5.1. Il tribunale per i minorenni e servizi sociali

La decadenza o la limitazione della responsabilità genitoriale avviene mediante decreto, ma l'iter per arrivare a tale conclusione è complesso e sono coinvolti diversi soggetti. La legge n.149 del 28 marzo 2001, che ha modificato la legge n.184 del 4 maggio 1983, afferma che qualunque persona ha la facoltà di segnalare situazioni di abbandono di minori di età all'autorità pubblica che riferirà al più presto al procuratore della Repubblica⁹⁰. Ciascuna

⁹⁰ 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. L'Art. 9 recita così: 1. L'articolo 9 della legge n. 184 è sostituito dal seguente: Art. 9. – *1.* Chiunque ha facoltà di segnalare all'autorità pubblica situazioni di

persona ha l'obbligo di denuncia. I soggetti deputati alla tutela del minore sono principalmente il tribunale dei Minori ed i servizi sociali. Mediante il provvedimento che limita la responsabilità genitoriale si decide la figura di un "giudice" che inizia ad operare come organo giudiziario specializzato (in quanto ne faceva parte, accanto a due giudici di carriera, un "benemerito dell'assistenza sociale" che fosse cultore di scienze bio-mediche o umane) che si occupava della giustizia penale, di taluni rapporti tra genitori e figli e dei "corrigendi", per i quali erano predisposti i riformatori. Con l'entrata in vigore, nel 1942, del codice civile e del codice di procedura civile venne innovato il diritto di famiglia, venne istituita la funzione dei giudici tutelare e vennero disciplinati i procedimenti in camera di consiglio con norme tuttora vigenti e che costituiscono la procedura di riferimento del tribunale per i minorenni.

abbandono di minori di età. I pubblici ufficiali, gli incaricati di un pubblico servizio, gli esercenti un servizio di pubblica necessità debbono riferire al più presto al procuratore della Repubblica presso il tribunale per i minorenni del luogo in cui il minore si trova sulle condizioni di ogni minore in situazione di abbandono di cui vengano a conoscenza in ragione del proprio ufficio. 2. Gli istituti di assistenza pubblici o privati e le comunità di tipo familiare devono trasmettere semestralmente al procuratore della Repubblica presso il tribunale per i minorenni del luogo ove hanno sede l'elenco di tutti i minori collocati presso di loro con l'indicazione specifica, per ciascuno di essi, della località di residenza dei genitori, dei rapporti con la famiglia e delle condizioni psicofisiche del minore stesso. Il procuratore della Repubblica presso il tribunale per i minorenni, assunte le necessarie informazioni, chiede al tribunale, con ricorso, di dichiarare l'adottabilità di quelli tra i minori segnalati o collocati presso le comunità di tipo familiare o gli istituti di assistenza pubblici o privati o presso una famiglia affidataria, che risultano in situazioni di abbandono, specificandone i motivi. 3. Il procuratore della Repubblica presso il tribunale per i minorenni, che trasmette gli atti al medesimo tribunale con relazione informativa, ogni sei mesi, effettua o dispone ispezioni negli istituti di assistenza pubblici o privati ai fini di cui al comma 2. Può procedere a ispezioni straordinarie in ogni tempo. 4. Chiunque, non essendo parente entro il quarto grado, accoglie stabilmente nella propria abitazione un minore, qualora l'accoglienza si protragga per un periodo superiore a sei mesi, deve, trascorso tale periodo, darne segnalazione al procuratore della Repubblica presso il tribunale per i minorenni. L'omissione della segnalazione può comportare l'inefficienza ad ottenere affidamenti familiari o adottivi e l'incapacità all'ufficio tutelare. 5. Nello stesso termine di cui al comma 4, uguale segnalazione deve essere effettuata dal genitore che affidi stabilmente a chi non sia parente entro il quarto grado il figlio minore per un periodo non inferiore a sei mesi. L'omissione della segnalazione può comportare la decadenza dalla potestà sul figlio a norma dell'articolo 330 del codice civile e l'apertura della procedura di adottabilità».

Il tribunale per i minorenni nasce nel 1934 ad opera del R.D.L. 20 luglio 1934, n.1404⁹¹, insieme ai servizi sociali ma posto gerarchicamente sopra di essi, come giudice amministratore per la tutela del minore. L'istituzione del tribunale dei minori nel 1934 inizialmente, «aveva prioritariamente un compito di controllo della devianza, vista essenzialmente come pericolo per la collettività. Il vero salto di qualità si è avuto con l'elaborazione e l'individuazione dei diritti personalissimi del minore come affermato all'art.3 della Costituzione. Il riconoscimento di diritti volti al “pieno sviluppo della persona” ha avuto il risvolto per i minorenni, posti sempre in una posizione di debolezza, di un accompagnamento, aiuto, promozione di “apporti positivi” e di “rimozione di ostacoli”. È divenuto quindi fondamentale l'istituzionalizzazione e la creazione di una rete di enti atti alla tutela del minore. Questa rete di attori deve avere però la caratteristica di essere collegata col territorio; le istituzioni e gli enti territoriali devono poter agevolmente ricevere informazioni e segnalazioni. Il primo compito che la rete di tutela ha è quello di garantire un esercizio adeguato dell'istituto della responsabilità genitoriale, che è un potere forte in quanto un soggetto è sotto la potestà di un altro soggetto, e come tale la persona ‘soggetta’, cioè il minore deve essere tutelata»⁹². Per questo motivo con l'entrata in vigore della Costituzione è cambiata la ripartizione delle competenze. Il potere legislativo è in mano al Parlamento italiano, quello giudiziario al tribunale dei Minorenni, mentre quello amministrativo ai servizi sociali.

Ora il tribunale dei minori ed i servizi sociali non sono posti su una scala gerarchica hanno diversi obiettivi ed operano «in un'ottica di collaborazione per il raggiungimento di alcuni fini. Il pericolo è dato da una lettura del tutto riduttiva del termine di collaborazione che non può essere intesa come

⁹¹ R.D.L. 20 luglio 1934, n.1404, Istituzione e funzionamento del tribunale per i minorenni, (pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 5 settembre 1934 n.208) poi convertito in legge con legge 27 maggio 1935, n.835.

⁹² Cfr. C. Losanna, *Il significato della giustizia per i minorenni* in *Minorigiustizia* n.1, FrancoAngeli, Milano, 2009.

svolgimento da parte dei servizi di funzioni di volta in volta affidate – in sede di reperimento di notizie indispensabili al giudice per decidere o in sede di esecuzione dei provvedimenti giudiziari – dagli organi giudiziari, specie minorili. Effettiva collaborazione significa svolgere un lavoro comune che porti ad identificare nel modo più preciso il bisogno; che consenta di individuare la risposta più corretta sul piano della tutela dei diritti di tutti ma al tempo stesso più adeguata per promuovere la personalità del minore; che permetta di adattare tempestivamente e continuamente il trattamento all'evoluzione della situazione che è sempre dinamica e mai statica»⁹³.

Con la riforma del 1956⁹⁴ è stato ripensato il tribunale per i minorenni come organo specializzato all'amministrazione della giustizia che decide in composizione collegiale con quattro giudici: due giudici professionali (c.d. togati) – il presidente e un giudice a latere – e due giudici onorari, un uomo e una donna, «benemeriti dell'assistenza sociale, scelti tra i cultori di biologia, di psichiatria, di antropologia criminale, di pedagogia, di psicologia» (l'origine professionale dei giudici onorari rende l'organo giudiziario specializzato). Il tribunale dei minori esercita la giurisdizione in materia penale, civile ed amministrativa avendo a cuore il migliore interesse del minore. Al tribunale dei minorenni è riservato il monopolio di competenza quasi assoluto. L'altro organo giudiziario a cui sono attribuite competenze tali da incidere sulla potestà genitoriale è il tribunale ordinario quando pronuncia in occasione di separazione o divorzio di coniugi con figli di età inferiore ai 18 anni. Il giudice può intervenire solo in seguito all'accertamento di un esercizio scorretto della potestà che abbia determinato un pregiudizio al ragazzo; per questo si tratta di un controllo ex post, un controllo preventivo non è mai previsto nemmeno sui più importanti atti singoli di esercizio della potestà. Il giudice competente è

⁹³ Cfr. A.C. Moro, *Tutela dell'infanzia e integrazione tra servizi e istituzioni* in *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

⁹⁴ Legge 25 luglio 1956, n.888, Modifica al regio decreto-legge 20 luglio 1934, n.1404, convertito in legge 27 maggio 1935, n.835, sull'istituzione e funzionamento del tribunale per i minorenni, (pubblicato in Gazzetta Ufficiale il 16 agosto 1956 n.204).

quello del luogo di residenza del figlio minore. Al tribunale dei minori spettano gli interventi di tutela in vece di quei genitori che non adempiono in modo adeguato o non adempiono affatto ai loro doveri nei confronti della prole. Il tribunale può porre dei limiti all'esercizio della potestà genitoriale, emanando prescrizioni ai genitori ed attivando l'intervento dei servizi socio-sanitari per sostenere e verificare le condizioni di vita del minore in famiglia (art. 333 del codice civile). Può, inoltre, allontanare il ragazzo dalla casa paterna (art. 330, 333 codice civile⁹⁵) ed affidarlo, temporaneamente, ad altra famiglia o struttura di tipo familiare o anche a persone singole. Nei casi più gravi, può dichiarare i genitori decaduti dalla potestà sui figli (art. 330 del codice civile) e, quando il minore viene a trovarsi in una situazione di abbandono morale e materiale, dichiararne lo stato di adottabilità e inserirlo definitivamente in un'altra famiglia. Nelle materie di propria competenza il tribunale dei minori si avvale della collaborazione dei servizi socio-assistenziali e delle aziende sanitarie; l'intervento sul ragazzo o sulle famiglie non risulta pertanto caratterizzato da spirito sanzionatorio, ma, più spesso, propositivo di migliori condizioni di vita e di migliori relazioni familiari, attraverso l'attivazione dei servizi necessari in una determinata situazione.⁹⁶

Il tribunale dei minori per valutare se le informazioni giunte e per capire che i bisogni del bambino siano effettivamente esauditi incarica un soggetto terzo che è il Comune, ed a sua volta i servizi sociali. I servizi sociali possono intervenire in situazioni urgenti, ma poi devono sempre sottoporre ciò che

⁹⁵Art. 330 Decadenza dalla potestà sui figli: «Il giudice può pronunciare la decadenza della potestà quando il genitore viola o trascura i doveri ad essa inerenti o abusa dei relativi poteri con grave pregiudizio del figlio. In tale caso, per gravi motivi, il giudice può ordinare l'allontanamento del figlio dalla residenza familiare». Art. 333 Condotta del genitore pregiudizievole ai figli: Quando la condotta di uno o di entrambi i genitori non è tale da dare luogo alla pronuncia di decadenza prevista dall'art. 330, ma appare comunque pregiudizievole al figlio, il giudice, secondo le circostanze può adottare i provvedimenti convenienti e può anche disporre l'allontanamento di lui dalla residenza familiare. Tali provvedimenti sono revocabili in qualsiasi momento.

⁹⁶ L'ultima osservazione è ripresa dal sito del tribunale dei minorenni di Bologna che tratta minuziosamente le diverse competenza e ruolo: <http://www.giustizia.bologna.it/it/Content/Index/2054>, visitato per l'ultima volta il 27 agosto 2015.

hanno attuato all'autorità giudiziaria. I servizi sociali hanno il compito di monitorare e recepire informazioni riguardo alla situazione del ragazzo e poi riferire al tribunale dei minorenni. In tale mansione è fondamentale quindi il colloquio con i genitori che hanno ancora la potestà e con tutti i soggetti che hanno un ruolo significativo rispetto al minore. È importante sottolineare che l'educatore ed il servizio sociale si devono attenere al mandato dato dal tribunale.

Il mandato viene dato dal tribunale per i minorenni grazie ad un decreto composto da una parte motivazionale ed una dispositiva. Nel decreto il giudice in una parte motiva, ovvero accerta i profili di fragilità del genitore che non soddisfa i bisogni del minore. Se tale situazione viene accertata, può essere affrontata e risolta con l'attivazione di un intervento a cui i genitori acconsentono. In tal caso anche se i genitori rimangono limitati non è necessario il provvedimento del giudice. Al contrario se il danno al minore è causato dal dissenso dei genitori, il decreto è necessario come strumento di prevenzione e tutela. Tale provvedimento limitativo della potestà genitoriale è previsto all'art.403 del codice civile che afferma: «Quando il minore è moralmente o materialmente abbandonato o è allevato in locali insalubri o pericolosi, oppure da persone per negligenza, immoralità, ignoranza o per altri motivi incapaci di provvedere, all'educazione di lui, la pubblica autorità, a mezzo degli organi di protezione dell'infanzia, lo colloca in luogo sicuro, sino a quando si possa provvedere in modo definitivo alla sua protezione». Il termine "lo colloca" presente nell'articolo, presuppone un intervento vincolato e non discrezionale. Dove per la decisione definitiva sono necessarie ulteriori informazioni viene utilizzato un decreto provvisorio; tale provvedimento serve a rendere lecito l'intervento. Grazie all'art.403 la pubblica autorità, che può essere ad esempio l'ospedale, può trattenere il minore e segnalare la situazione alla procura della Repubblica, la quale cita i genitori in tribunale ed accerta se il bambino è in pericolo o in pregiudizio.

In sintesi il tribunale conferisce l'incarico di monitorare la situazione del minore al servizio sociale che, a sua volta, incarica l'educatore di seguire il minore nella sua quotidianità. Nell'intervento è fondamentale coinvolgere il genitore che in ogni caso rimane il soggetto più autorevole. Nella quotidianità lavorativa un educatore deve avere tale consapevolezza, se ad esempio si ha in carico un ragazzo di origine straniera è importante trovare una modalità che riesca a coinvolgere i suoi genitori, tenendo conto della diversa lingua e tradizione. A tal proposito appare interessante sottolineare un rischio notevole che si presenta quotidianamente a chi è a contatto con i minori, educatore, servizi sociali o altri attori: ciò che è rilevante è la sofferenza del bambino e non altri pensieri o suggestioni. Diviene quindi importante giudicare le persone in base a quello che fanno e non all'impegno che mostrano. La tentazione è pensare che bastino le buone intenzioni e la collaborazione: abbandonarsi a un giudizio etico è rischioso perché sottomette la realtà ad una propria idea e la erge a giusta e non modificabile. Il punto di vista migliore è partire con la disposizione d'animo che i genitori (anche quelli abusanti) hanno sempre fatto il massimo in quella situazione. Partendo da tale consapevolezza, il bambino e i suoi bisogni devono essere messi al centro. Molti bambini possono essere allontanati anche se i genitori si sono sempre impegnati al massimo delle loro possibilità ma la loro condotta è risultata lo stesso cagione di danno al bambino. Tale prospettiva è accompagnata anche dalla sentenza della Cassazione, riguardo ai presupposti per l'adozione, dove si pone l'accento sulla situazione di carenza di cure materiali e morali, da parte dei genitori e degli stretti congiunti, a prescindere dalla imputabilità a costoro di detta situazione⁹⁷.

⁹⁷ Cfr. Cass. Civ., Sez.I, 11-12-2008, Sent. n.29118, Dejure.

2.6. La Relazione

Come descritto nei paragrafi precedenti, la Cooperativa Il Manto scs opera all'interno di una rete di rapporti con diversi attori istituzionali, quali i servizi sociali, il tribunale dei minori, ed anche i genitori. Il tramite principale per condividere il lavoro svolto con il minore che l'educatore professionale possiede è la relazione.

La relazione diviene quindi uno strumento importante per la comunicazione e il mezzo principe per la comunicazione e collaborazione tra i diversi soggetti. L'educatore a differenza del giudice e dei servizi sociali ha la possibilità di condividere la quotidianità e riesce in maniera più precisa a descrivere i passaggi di crescita e le strategie educative messe in atto per il ragazzo. Da diverse supervisioni è risultato che in una relazione devono emergere tali argomenti:

1. Fragilità e competenze del minore: Il giudice comprende i bisogni e le esigenze del bambino dalle relazioni che riceve dall'educatore. La descrizione del bambino non è una mera ripetizione di aneddoti, ma deve essere motivato ed esplicitato il motivo per cui si descrive quel tale aspetto. È necessario fare una sintesi pedagogica e sforzarsi di descrivere i punti di forza e di fragilità del bambino. Il rischio molte volte è che si descriva non tanto il bambino in quanto tale, ma la fatica che fa l'educatore a gestirlo in gruppo o meno. È importante descrivere anche quest'aspetto ma è secondario e complementare alla descrizione del bambino e può diventare significativo se si esprimono delle ipotesi di lavoro. Il collega educatore infatti che leggerà la relazione, facendo una comparazione temporale, comprenderà i passaggi e le strategie educative e gli obiettivi pedagogici raggiunti.
2. Genitori: I genitori rimangono sempre i titolari della responsabilità genitoriale ed è quindi necessario descrivere i rapporti tra essi e il minore, la percezione che danno del ragazzo e quanto sono presenti o

oppositivi rispetto all'intervento attuato. Diviene fondamentale quindi descrivere tutti i punti di contatto che l'educatore ha con i genitori naturali. Ad esempio nel colloquio d'ingresso per l'iscrizione al centro diurno è molto importante sottolineare come i genitori descrivono i figli, non come si presentano o con che umore. Collaborare con essi significa capire e condividere qual è il programma di lavoro; una volta descritto questo è importante scrivere quali sono le capacità e i limiti dei genitori di rispondere ai bisogni del minore.

La relazione è uno strumento di comunicazione tra i diversi soggetti. È un atto pubblico e come tale può essere letto sia dai genitori che dal minore. In tal caso è fondamentale che gli argomenti esposti non siano una sorpresa per il lettore. Rispetto ai diversi soggetti che la leggono, la relazione ha le seguenti utilità: il giudice deve essere messo nella posizione migliore per capire quale intervento attuare; il collega educatore quali strategie e passaggi educativi sono state attuate da e per il minore; per i genitori per renderli partecipi del processo di crescita del figlio e renderli consapevoli dei propri limiti. È infine esperienza personale dell'apprendista il fatto che la scrittura di una relazione sia un momento di riflessione e giudizio personale. Ciò che si scrive non deve essere frutto di una suggestione non ragionata, l'educatore deve essere pronto a prendersi la responsabilità e motivare con fatti ogni parola usata per descrivere le situazioni rilevate.

Da tali riflessioni emerse durante supervisioni con esperti del settore è nato un lavoro svolto in equipe con altri educatori della Cooperativa, per aiutarsi a scrivere una relazione nella maniera più corretta ed esaustiva. Il metodo utilizzato è stato molto semplice: dividendosi in gruppi, i vari educatori hanno redatto uno schema di relazione che potesse essere fruibile da tutti.

Si introduce la trattazione con la definizione di relazione data durante i lavori: «la relazione è uno strumento di lavoro che utilizza un linguaggio specifico in funzione dell'obiettivo e del destinatario. Serve a comunicare la sintesi e la

verifica del percorso educativo pensato sul minore, prenderne consapevolezza e condividere con tutte le persone interessate il percorso di crescita del minore».

Emergono da questa definizione alcuni concetti fondamentali che si vogliono sottolineare:

- La relazione è uno strumento scritto perché deve lasciare traccia all'interno della rete di rapporti nella quale è inserito il minore.
- Utilizza un linguaggio specifico, adeguato al contesto. Un educatore deve conoscere il codice pedagogico e saperlo adoperare. La relazione del giudice o dello psicologo utilizzerà altri termini.
- E' uno strumento di comunicazione perché la relazione inviata dall'educatore ha un destinatario, che può essere il giudice, il bambino, il servizio sociale o i genitori del minore. È fondamentale perché permette di comunicare la quotidianità del minore a soggetti che non la conoscono.
- L'oggetto della relazione è la sintesi e la verifica del percorso educativo pensato sul minore. La relazione ha infatti il compito di fissare i passaggi di crescita del minore, esplicitare se gli obiettivi pensati per il ragazzo sono stati raggiunti e descrivere le varie strategie attuate per raggiungere tali obiettivi. Dalla lettura deve emergere il pensiero che ha l'educatore rispetto al minore, e quali sono gli obiettivi e le strategie del suo lavoro.
- È uno strumento di verifica dell'educatore che in forma sintetica e scritta deve valutare e descrivere il proprio lavoro. Lo scrivere aiuta quindi a prendere una consapevolezza del pensiero rispetto ad ogni singolo gesto che, per esperienza personale, può essere sostituito dall'abitudine quotidiana.
- La relazione è infine uno strumento fondamentale per condividere il proprio lavoro perché il confronto e il paragone con gli altri soggetti è

teso alla correzione ed aiuta ad avere uno sguardo più completo e totalizzante rispetto al minore.

La relazione è, come detto in precedenza, un momento di riflessione e giudizio personale e due sono le principali motivazioni: in primo luogo l'educatore, nel condividere e nel confronto con altri soggetti si rende conto della complessità dell'oggetto in questione ovvero il minore. Il ragazzo è intessuto in una trama di rapporti, non è un soggetto statico ma in continuo cambiamento che va continuamente osservato ed educato. Il paragone ha quindi la funzione di allargare lo sguardo dell'educatore e rompere il limite, avendo la possibilità di crescere ed essere corretti. In secondo luogo, emerge che la relazione viene spesso concepita come un adempimento burocratico, mentre invece può essere uno strumento molto utile per migliorare la qualità del proprio lavoro.

Nella scrittura di una relazione bisogna inoltre sottolineare altri tre aspetti importanti.

1. In una relazione l'educatore non deve dare giudizi o valutazioni ma citare dati o fatti concreti. È emerso, nell'esperienza dello staff educatori, che può capitare, nella descrizione del ragazzo, di prendere le mosse da sentimenti di simpatia o antipatia rispetto all'analisi oggettiva del ragazzo. Questo atteggiamento è una mancanza di professionalità. Il ragazzo deve essere educato e se, ad esempio per una predilezione personale, non si sottolineano le difficoltà o peggioramenti comportamentali e didattici, l'educatore non compie il bene del ragazzo. Per questo in una relazione deve emergere la quotidianità o essere citati verbali di incontri e supervisioni o relazioni psicologiche e sociali.
2. Il secondo aspetto da sottolineare è la responsabilità che ha l'educatore nel momento in cui scrive la relazione. La forma è scritta, e come tale

immutabile: ogni parola, ogni termine, ogni argomentazione, deve quindi essere documentata ed elaborata attentamente distinguendo tra fatti accertati e interventi, progetti e pareri professionali. L'autore dello scritto è responsabile dal punto di vista professionale e giuridico ma è, allo stesso tempo, responsabile anche l'ente d'appartenenza che controfirma la relazione.

3. La relazione per adempiere al suo scopo, deve essere efficace, chiara e sintetica. Dalla lettura deve trasparire l'obiettivo dello scrivente che deve essere in grado di focalizzare e orientare i contenuti. Non vuol dire escludere gli altri argomenti ma far rientrare tutti i vari aspetti in determinati nuclei principali.

Infine si propone di seguito lo schema di una possibile relazione. È frutto di un lavoro condiviso tra i vari educatori professionali della Cooperativa Il Manto scs; essa contiene tutti gli argomenti, anche quelli che non devono essere necessariamente scritti, ma su cui bisogna interrogarsi e chiedersi se è rilevante o meno citarli.

Per introdurre tale strumento si delineano tre riflessioni:

1. È necessaria una descrizione e presentazione dell'organizzazione e della *mission* del centro. È fondamentale definire chiaramente qual è l'obiettivo e il servizio dell'ente a seconda che sia il centro di attività diurne o la famiglia affidataria. La metodologia lavorativa dell'educatore deve trasparire attraverso la descrizione delle attività quotidiane, della supervisione e formazione che si riceve, del confronto e lavoro sinergico con scuola e con la famiglia del minore.
2. Deve emergere chiaramente il PEI ovvero il progetto educativo individuale sul singolo ragazzo. L'osservazione del ragazzo, gli obiettivi e gli strumenti utilizzati per raggiungerli.

3. Il pensiero sul ragazzo, le attività descritte e proposte non devono apparire come improvvisate ma pensate per accompagnare il minore nella sua crescita.

Vediamo un esempio schematico di come bisogna strutturare una relazione; come accennato, in quanto documento ufficiale i contenuti vanno ben definiti.

INTESTAZIONE

- Luogo;
- Data;
- Destinatario: Spett. Servizi sociali del comune di;
- Numero Protocollo;
- Consegna a mano;
- Logo.

OGGETTO RELAZIONE

- Relazione: iniziale/aggiornamento/conclusiva;
- Nome, data e luogo di nascita del ragazzo;
- Periodo di riferimento.

CAPPELLO INTRODUTTIVO

- Riferimento allo scopo/argomenti della relazione;
- Tenere in considerazione se è la prima relazione e, nel caso non lo fosse, fare riferimento alle precedenti relazioni;

- Esplicitare gli argomenti che si vogliono trattare e dichiarare i paragrafi che verranno trattati;
- Scrivere l'indice per capire il percorso che si vuole presentare e per mostrare la priorità degli argomenti.

PRESENTAZIONE DEL MINORE

- Nome, età, composizione del nucleo familiare del minore;
- Motivo dell'inserimento (famiglia, servizi, decreto...);
- Contesto in cui viene inserito (spiegazione diurno/affido);
- Informazioni riguardanti il minore: Frequenza, trasporti, pranzo;
- Diagnosi;
- Terapia;
- Incontri protetti;
- Provenienza (cultura);
- Esperienze di affido o interventi precedentemente attivati.

OSSERVAZIONE

- Esplicitare come il minore era al primo inserimento ed i passaggi e i progressi che ha fatto e l'intervento educativo pensato per lui. Tali aspetti ed il metodo attuato (lavoro d'equipe) devono fuoriuscire dall'osservazione dei seguenti punti:

Apprendimento:

- Strategie cognitive che attua;
- Livello di sedimentazione delle conoscenze;
- Miglioramenti/peggioramenti attuati: specificare il passaggio;
- Ordine del materiale scolastico e precisione nelle consegne;
- Livello di concentrazione;
- Reazioni di fronte alla frustrazione/fatica del compito;
- Votazioni-indicazioni didattiche;
- Livello di investimento nello studio (quanto il minore investe nello studio? Quali strategie proponiamo al minore e come lui risponde al nostro intervento?);
- Gioco (capisce, interiorizza e rispetta le regole?).

Contesto scuola

- Come si comporta a scuola;
- Paragone comportamento a scuola ed in Cometa;
- Colloqui con insegnanti.

Relazioni

- Con adulti/pari (quali bisogni esprime?);
- In attività strutturate o meno;
- In gruppo o individuale;
- Rispetto alle spinte della sua crescita;

- Reazioni rispetto alla frustrazione;
- Quali strategie adotta per entrare nel gruppo;
- Come gli altri si relazionano con lui/come il gruppo lo percepisce.

Rapporto con la famiglia d'origine:

- Rapporto del minore/educatore con la famiglia;
- Presenza o meno dei genitori nel percorso di crescita (Es. colloqui a scuola o con educatori);
- Colloqui d'ingresso;
- Cosa riporta il minore della famiglia;
- Percezione che i genitori hanno del minore e condivisione del progetto educativo.

Cura e percezione di sé rispetto al contesto d'origine:

- Come si presenta: ordinato, pulito etc..;
- Come appare rispetto ai racconti che fa di sé;
- Immagine che ha di sé;

CONCLUSIONE

- Che intervento sarà attivato? Evidenziare i punti di forza e di debolezza del ragazzo, esplicitare quando sarà il prossimo aggiornamento;
- Come pensiamo che si verifichi quello che abbiamo ipotizzato? Ed eventuali proposte.

2.7. Conclusione

La questione affrontata in questo capitolo è stata la chiarificazione di quali competenze dal punto di vista giuridico debba conoscere un educatore per svolgere adeguatamente il suo lavoro.

Importante per la definizione del ruolo educativo è la comprensione del concetto di responsabilità genitoriale, primo e fondamentale passo di consapevolezza. Il lavoratore esercita una funzione sostitutiva o complementare a quella dei genitori, con l'aggiunta della attenzione critica che richiede la sua responsabilità di tramite tra la famiglia e i servizi sociali. È un mandato che impone di capire esattamente con chi ci si deve relazionare, chi sono le persone che si sono definite "attori" del processo di crescita del minore. L'educatore può interagire con la scuola e i servizi sociali solo in quanto incaricato di questa responsabilità.

Come si è detto, il percorso di studio per la redazione dell'elaborato nasce dalle esigenze del contesto operativo del centro; Cometa si presenta come realtà in cui vi sono molte forme di adozione e affidamento. Conoscere le loro linee giuridiche principali è stato un presupposto necessario per la comprensione del contesto in cui l'apprendista si trova ad operare. Tali forme hanno introdotto alla rete degli interventi di tutela che i vari attori compiono sulla vita del minore; si è voluto dunque approfondire tale sistema di tutela, assieme a tutti i passaggi giuridici che avvengono, *in primis* quelli a carico dell'educatore.

Passaggio giuridico, nonché fondamentale strumento di comunicazione ufficiale, è la relazione; nel riportarla l'apprendista ha illustrato come in essa vengano schematizzati e formalizzati i contenuti della sua osservazione pratica, e l'evoluzione del documento all'interno della realtà del centro. È stato possibile strutturare in tal modo la relazione dal momento che lo studio si è sempre inserito nel confronto dei risultati con i membri dello staff e con i docenti dei corsi di formazione.

Capitolo III

L'educatore e l'apprendimento

Sommario: **3.1.** Introduzione - **3.2.** Apprendimento: cosa significa - **3.2.1.** Inclusione e integrazione - **3.2.2.** Individualizzazione e personalizzazione - **3.2.3.** Da programmare a progettare - **3.2.4.** Dalla teoria alla pratica: un nuovo scenario - **3.3.** Piano Educativo Individualizzato: evoluzione normativa - **3.3.1.** Il Piano Educativo Individualizzato presso la Cooperativa Il Manto: diversi modelli. - **3.3.1.1.** Modello 2005-2013 - **3.3.1.2.** Modello 2014-2015 - **3.3.1.3.** Il Pei contestualizzato - **3.3.1.4.** Modello 2015-2016 - **3.4.** L'ottica laboratoriale - **3.4.1.** Contesto normativo - **3.4.2.** I presupposti teorici - **3.4.3.** L'ottica laboratoriale nella pratica quotidiana - **3.5.** Conclusione

3.1. Introduzione

Come si è visto nel primo capitolo, molti ragazzi frequentano il centro diurno della Cooperativa Il Manto s.c.s in quanto spinti dalle scuole o dai propri genitori, per riceverne principalmente un sostegno allo studio. Ci si concentrerà ora sul tema dell'apprendimento, inteso non come mera assimilazione di nozioni scolastiche, bensì come attività che ha parte fondamentale nella costruzione della struttura umana del minore, legata quindi a tutti gli aspetti esterni all'ambito scolastico.

L'argomento verrà diviso in due parti principali: si descrive in prima battuta come a livello nazionale ed internazionale si sia giunti ad una determinata concezione d'apprendimento, le diverse politiche che l'hanno caratterizzata e gli strumenti adoperati; nella seconda parte l'accento si pone sulle ricadute

pratiche che tale concezione ha avuto nella pratica lavorativa quotidiana degli educatori presenti nella Cooperativa Il Manto scs.

Il ruolo dell'apprendimento così come viene concepito presso la Cooperativa si è rivelato particolarmente fruttuoso per gli strumenti che ha generato, come il Pei (Piano Educativo Individualizzato) contestualizzato, e per una modalità altamente organizzata di strutturare i laboratori d'apprendimento. Nel modello educativo della Cooperativa Il Manto scs è infatti di fondamentale importanza l'ideazione di un Piano Educativo Individualizzato consistente nell'individuazione delle strategie pensate per la crescita di ogni ragazzo. Lo sviluppo del minore viene osservato e considerato in tutti i suoi diversi punti di vista, da quello scolastico a quello extra-scolastico. Il risultato di questo metodo è l'ideazione di un percorso educativo costruito e fondato su ciò che si individua essere l'insieme dei punti di forza del minore, convertendo poi i punti problematici in basi di partenza per un miglioramento.

L'approccio della Cooperativa si lega all'evoluzione delle politiche e normative riguardanti la didattica utilizzate dalle scuole italiane negli ultimi anni. A partire dalla prima legge n. 517⁹⁸ del 1977 fino ad arrivare alla legge n.170 del 2010⁹⁹, attraverso diversi processi culturali, si è partiti da un'idea di integrazione per arrivare ad un'idea diversa, definita di inclusione.

L'integrazione veniva intesa come un processo avente alla base l'individuazione di strategie per avvicinare il livello dell'alunno disabile a quello degli altri ragazzi considerati normali. La figura dell'insegnante di sostegno, prevista come supporto, aveva la funzione di normalizzare l'alunno con disabilità. Prendere la "normalità" come modello di riferimento voleva dire negare ed eliminare le differenze in nome di un'ideale di uniformità e

⁹⁸ Legge 4 agosto 1977, n. 517, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico, (pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 18 agosto 1977, n. 224).

⁹⁹ Legge 8 ottobre 2010, n. 170, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico, (pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 18 ottobre 2010 n. 244).

omogeneità. Tale idea d'integrazione ha portato principalmente a individuare molti strumenti (diagnosi, certificazioni) che definissero le diversità.

In ambito scolastico il primo PEI è stato pensato grazie alla legge quadro n.104 del 1992¹⁰⁰, ed ideato come strumento volto a descrivere i diversi tipi di interventi predisposti per l'alunno in situazione di handicap integrandoli ed equilibrandoli tra di loro, portando l'operatore a prevedere un determinato periodo di tempo necessario per il conseguimento dell'obiettivo integrativo posto ai fini della realizzazione del diritto all'educazione e all'istruzione. Questo documento aveva come caratteristica fondamentale il tener presente tutti i progetti didattico-educativi, riabilitativi e di socializzazione, nonché le forme di integrazione tra attività scolastiche ed extra-scolastiche.

Contemporaneamente anche la Comunità Europea ed Internazionale hanno posto l'attenzione agli alunni con deficit o disabilità; i documenti più importanti redatti in merito sono la Dichiarazione di Salamanca ovvero la Carta di azione per i bisogni educativi speciali¹⁰¹ (UNESCO) e la Convenzione dei diritti delle persone con disabilità¹⁰² (ONU). Le prospettive introdotte da questi documenti hanno portato dei benefici, ma allo stesso tempo costituire diagnosi e certificazioni, concepite per far arrivare alla normalità ciascun alunno, ha significato etichettare questi ragazzi, con la conseguenza che essi si sono visti spesso esclusi dal contesto sociale.

La sfida dell'educazione che si pone oggi all'Italia e all'Europa è invece quella di integrare i bisogni specifici di giovani allievi. È sopravvenuto infatti un cambiamento di logica nell'apprendimento, che non è più basato sulla quantità di nozioni da imparare, e sulla quantità di conoscenza, ma ci si è orientati verso un tipo di apprendimento che si basa più sui processi cognitivi di ogni singolo alunno.

¹⁰⁰ Legge 5 febbraio 1992, n.104 Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, (pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 17 febbraio 1992 n.39).

¹⁰¹ UNESCO, *Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali*, 1994.

¹⁰² ONU, *Convenzione dei diritti delle persone con disabilità*, 2006.

Una nuova ipotesi di approccio derivante appunto da questo cambiamento di concezione è l'inclusione, dove al procedimento dettato dalla certificazione sopravviene una personalizzazione e valorizzazione dei punti di forza di ogni persona.

Ha dato notevole slancio a tale approccio l'ICF (International Classification of Functioning,) un modello di classificazione, ideato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) nel 2001, che considera la persona nella sua totalità in una prospettiva bio-psico-sociale. L'ICF è uno strumento per descrivere e misurare la salute e la disabilità di ciascun individuo; in tal modo è permessa la correlazione tra lo stato di salute e l'ambiente ed è analizzato il funzionamento dell'individuo come una risultante tra vari fattori, ovvero le attività personali, le condizioni fisiche e i fattori contestuali. Lo strumento ICF, che verrà analizzato più dettagliatamente nei prossimi paragrafi, ha aperto le strade a nuove modalità di preparazione didattica dell'alunno.

La singola persona è vista grazie a questi cambiamenti non solo dal punto di vista sanitario ma nella sua globalità. La piena realizzazione del sistema dell'educazione inclusiva, quindi, non consiste nel dare un posto nella scuola anche a chi è rappresentante di una qualche diversità, ma nel trasformare il sistema scolastico in organizzazione idonea alla presa in carico educativa dei differenti bisogni educativi speciali. In Italia la strategia inclusiva è stata implementata grazie ai BES (Bisogni educativi speciali) previsti nella direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012¹⁰³. In tal senso, l'aggettivo "speciale" rimanda a quegli specifici bisogni che tutti gli alunni possono manifestare come conseguenza di difficoltà temporanee o permanenti. La scuola per divenire inclusiva deve essere personalizzata e deve individuare i bisogni di ciascun alunno e farlo diventare, cambiando il contesto, protagonista del suo apprendimento.

¹⁰³ Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012, Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.

Questa breve panoramica ci introduce al percorso che verrà seguito nel capitolo, dove si vedrà il mutamento di posizione relativo all'apprendimento a partire dalle normative e politiche nazionali ed internazionali, fino ad arrivare all'approccio educativo presente nella Cooperativa Il Manto scs.

3.2. Apprendimento

Si sono viste emergere diverse modifiche nelle politiche d'indirizzo riguardanti il concetto di apprendimento. Infatti, nella società contemporanea emerge un bisogno diffuso di adeguarsi ai nuovi cambiamenti tecnologici, culturali dei servizi che provocano un continuo processo di trasformazione. Lipari afferma che: «il paradosso della società contemporanea consiste nella sovrabbondanza di sapere e di conoscenze, consolidando la certezza di essere immersi nell'incertezza e nell'ambivalenza»¹⁰⁴. Sulla stessa linea, Quaglino¹⁰⁵ detta tre principali fattori che caratterizzano i sistemi sociali e formativi della società contemporanea:

1. Condizione permanente di cambiamento che provoca una continua incertezza, una discontinuità; ogni sapere consolidato viene superato velocemente.
2. Concetto di competenza; la formazione deve rinnovarsi per creare nuovi profili di competenza, flessibili e aperti, in continua ricombinazione e con aree di sovrapposizione. L'innovazione è data dalla possibilità di creare nuova conoscenza a partire dall'esperienza accumulata nelle pratiche lavorative consolidate.

¹⁰⁴ Cfr. D. Lipari, *Metodi della formazione 'oltre l'aula': apprendere nelle comunità di pratica*, in C. Montedoro, D. Pepe, D. (Eds) *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, Giunti, Firenze, 2007.

¹⁰⁵ Cfr. G.P. Quaglino, *Scritti di formazione 1991-2002*, FrancoAngeli, Milano, 2006.

3. Molti soggetti devono continuamente affrontare questo stato d'incertezza ed un ciclo di vita sempre più discontinuo, e devono continuamente aggiornarsi e raggiungere competenze diverse. La prospettiva è quella di un *lifelong learning*, ovvero una formazione permanente.

Per questo motivo è importante superare l'idea di "formare" come dar forma cioè plasmare gli individui a compiere azione ripetitive, di routine e settoriali. L'innovazione sta proprio nel creare le condizioni per cui è il soggetto stesso che "decidendo" cosa/come fare, si dà forma. La differenza con la precedente concezione di apprendimento è che il soggetto non deve essere formato attraverso la ripetizione di nozioni teoriche nelle situazione tipica di insegnante/alunno, ma è necessario privilegiare una formazione che valorizzi l'esperienza pratica, espressa nella soluzione dei problemi che gli attori incontrano nelle attività giornaliere, grazie alle molteplici relazioni che si creano e che devono affrontare. L'incertezza e il continuo cambiamento che caratterizza la nostra epoca conduce a riflettere sul "sapere ingenuo" (ripetere lo stesso sapere senza capacità critica), incoraggiando invece una pratica formativa che stimoli gli attori a ragionare sulle difficoltà che affrontano quotidianamente, da cui trarre le nuove conoscenze e i relativi comportamenti innovativi. Gli aspetti problematici delle pratiche relazionali e professionali, proprie della vita di tutti i giorni, unitamente alla messa in atto di un sapere, divengono il fondamento di ogni intervento, terreno privilegiato della produzione e della riproduzione delle conoscenze "applicate" alle pratiche lavorative. Diviene quindi fondamentale come oggetto della formazione il "luogo" dell'esperienza concreta. Il luogo è dove nascono i problemi e dove s'inventano le soluzioni ritenute appropriate. Lo sviluppo della persona si avvale quindi della conoscenza prodotta grazie alla riflessione sull'esperienza fatta. Il cuore dei processi d'apprendimento diviene questo nuovo paradigma: il "luogo", il contesto dove il soggetto è implicato. Da questa riflessione consegue una nuova prospettiva metodologica, che stimola a riconoscere le

proprie soggettività, la rilevanza della propria azione e, soprattutto la riflessività in atto. Una svolta “riflessiva” poiché comporta stati di dubbio, esitazione e perplessità, che «danno origine al pensiero e alla messa in atto d’indagini, di strategie di ricerca per trovare soluzione ai dubbi»¹⁰⁶. Attraverso la riflessione e il confronto, l’esperienza vissuta s’integra con il sapere personale, l’apprendimento è reso possibile dalla pratica riflessiva intesa come capacità da parte del pensiero di retroagire continuamente sull’azione modificandosi continuamente e accrescendo le proprie competenze.

Questa continua interazione tra pratica e teoria permette la costruzione di autentiche esperienze d’apprendimento; il rapporto tra l’agire e il fare vede una integrazione tra i processi cognitivi ed emotivi con la conoscenza *tout court* e con quella situata in un contesto sociale. I processi mentali vengono regolati dalla pratica riflessiva. «È l’esperienza ad ancorare l’apprendimento e non viceversa; per una teoria della formazione che abbia in mente soggetti adulti e contesti collettivi d’apprendimento (...). L’esperienza è presente come insieme di significati: è il dare senso che motiva l’apprendere e l’aver senso che lo consolida. Ciò risulta tanto più cruciale quanto più l’apprendere diviene “fatto” collettivo, com’è in ogni caso per ciò che intendiamo quando parliamo di formazione»¹⁰⁷. In questa prospettiva la formazione deve prevedere nuovi strumenti e modelli educativi in grado di porre il soggetto come protagonista del proprio apprendimento nel contesto sociale dove si trova, in un’ottica di *lifelong learning*. Lo scopo della formazione, riprendendo quanto detto sopra, è mettere il soggetto nelle condizioni di “darsi forma”, superando l’idea di uniformarlo ad un modello tradizionalmente codificato e standardizzato¹⁰⁸.

Per fare questo diviene fondamentale pensare il soggetto nel “gruppo” dove è inserito; tale gruppo deve essere costituito come un luogo ove è possibile

¹⁰⁶ Cfr. J. Dewey, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1961, pag. 72.

¹⁰⁷ Cfr. G.P. Quaglino, *Scritti di formazione 1991-2002*, Franco Angeli, Milano, 2006.

¹⁰⁸ Cfr. C. Montedoro, D. Pepe, *La riflessività nella formazione: modelli e metodi*, Giunti, Firenze, 2007.

promuovere le differenze individuali e le interdipendenze. Il gruppo di lavoro o il gruppo classe costituisce un importante mezzo di facilitazione della crescita: «nel gioco di rimandi della collettività, dove non si è più soli nell'apprendere e dove alle proprie azioni fanno eco le azioni degli altri, l'apprendimento possibile si “potenzia” grazie alla molteplicità dei punti di osservazione e alla pluralità degli stimoli»¹⁰⁹. Quaglino utilizza l'immagine della “rete” per descrivere gli attuali modelli riflessivi della formazione. All'interno della “rete” vi è un'interazione continua tra teoria e pratica, conoscenze implicite ed esplicite; dentro esse il singolo è in costante processo d'interazione con il contesto gruppo, che lo porta a mettere in atto strategie per verificare la validità delle sue ipotesi. Così facendo interagisce con il “contesto”, modificandolo e risultandone a sua volta modificato. In questo metodo è importante la continua “riflessione” su ciò che il singolo compie, strettamente legata alla capacità di modificare l'azione quindi alla capacità di apprendere e generare il cambiamento. Questa idea e modello di formazione è stata teorizzata attraverso il costrutto sociale di “comunità di pratica”, inteso come l'ambito privilegiato di apprendimento tramite l'esperienza, la cooperazione e lo scambio. Tali modelli possono essere inseriti in uno spazio immaginario di «oltre l'aula»¹¹⁰. Il costrutto sociale “comunità di pratica” (CdP) nasce negli anni ottanta nel campo degli studi sull'apprendimento. Il concetto di CdP viene ideata da Wenger e Lave nel 1991; inizialmente nasce come una teoria dell'apprendimento sociale e situata, dipendente cioè dal contesto. In seguito Wenger la sviluppa in un'opera sistematica¹¹¹. In tale concezione l'apprendimento non viene più considerato come nella visione classica, ovvero come un'acquisizione meccanica di diverse nozioni, perlopiù astratte, proposte dall'esterno da un professore o dal datore di lavoro. Vi è un

¹⁰⁹ V. nota 8.

¹¹⁰ Cfr. E. Boldizzoni, R.C.D. Nacamulli, *Oltre l'aula. Strategie di formazione nell'economia delle conoscenze*, Apogeo, Milano, 2004.

¹¹¹ Cfr. E. Wenger, *Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento*, Studi Organizzativi, FrancoAngeli, Milano, 2000.

cambio di prospettiva: l'apprendimento è riconosciuto come un processo che il soggetto non subisce in maniera passiva, ma compie attivamente attraverso la partecipazione ed il coinvolgimento all'interno di un determinato contesto d'azione nel quale si trova ad operare. L'apprendimento non è un fatto individuale, che riguarda solamente colui che vuole imparare, ma diviene un fenomeno sociale. Nel costrutto sociale elaborato da Wenger e Lave viene preso in considerazione il rapporto tra i membri della comunità in cui si svolge l'attività, che provoca una trasformazione continua dell'identità del soggetto.

Nell'approccio proposto dagli studiosi¹¹² vengono definiti tre elementi costitutivi della "comunità di pratica":

1. Il campo tematico (domain) ovvero la definizione dell'identità, dei valori e degli obiettivi dei suoi membri che creano un contesto comune ed un comune senso d'identità.
2. La "comunità" cioè il contesto sociale dell'apprendimento e "luogo" di costruzione relazionale della fiducia, del rispetto, dell'ascolto reciproco, della condivisione delle idee; la comunità deve essere forte ed incoraggiare l'interazione e le relazioni basate sul rispetto e sulla fiducia reciproca.
3. La "pratica" costituita dall'insieme di idee, strumenti, informazioni, stili e teorie che i membri della comunità sviluppano, condividono e mantengono.

Per descrivere meglio le comunità di pratica è utile soffermarsi su due principali nodi concettuali: la dimensione dell'apprendimento e la dimensione della pratica.

Il primo è concepito da Wenger come un fenomeno che investe la sfera esperienziale, emotiva e cognitiva dell'individuo che entra in continua

¹¹² Cfr. E. Wenger, M. Dermott W.M. Snyder, *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press, Boston, 2002.

relazione con il mondo esterno e del mondo fa esperienza. Si tratta quindi di un processo di partecipazione attiva alle pratiche della comunità sociale e di costruzione d'identità in relazione a queste comunità. Il processo di coinvolgimento nella pratica riguarda sempre la persona nella sua totalità, l'attività manuale non è mai disgiunta dal pensiero. La pratica nella concezione di Wenger diviene sia il fondamento dei processi di apprendimento sia il punto di riferimento "costitutivo" e "strutturante" di una comunità sociale, ma soprattutto la "produzione sociale del significato". La costante riflessione sul "significare" delle cose che si fanno ridefinisce la nostra identità. Questo è ciò che Wenger chiama "negoziatura di significato", cioè un processo attraverso cui i partecipanti danno vita ad una co-produzione di senso comune che viene continuamente modificato e dal quale sono costantemente influenzati. Wenger aggiunge inoltre che tale processo avviene mediante due processi fortemente interconnessi tra loro:

- Con la partecipazione s'intende divenire parte attiva di una comunità sociale, i cui membri sono accomunati dalla medesima pratica. La partecipazione fa dunque riferimento al fare ma soprattutto all'essere, contribuendo a costruire l'identità della persona in relazione alla comunità di appartenenza: è il nostro modo di essere nel mondo e che dà significato a ciò che facciamo.
- La reificazione, è il processo tramite il quale i nostri significati vengono proiettati nel mondo, assumendo per noi una realtà loro propria. Se, attraverso la partecipazione, può avvenire il riconoscimento reciproco tra i membri della comunità di pratica, attraverso la reificazione essi proiettano se stessi sul mondo e tale proiezione assume vita propria, indipendente dai nostri significati¹¹³.

¹¹³ Cfr. T.Aloisi, *Insegnamento e inclusione: una ricerca sull'efficacia della formazione in un percorso di tirocinio*, Università degli studi di Milano Bicocca, Milano, 2013.

Una volta che il soggetto ha reificato, ossia che il significato di una cosa appare “materializzato” in un concetto, in una norma, in un simbolo o in una storia, quel significato diviene qualcosa di modificabile e tale oggetto può essere reimpiegato in altri contesti perché è ormai parte integrante dell’identità del soggetto.

La comunità di pratica appare dunque una grande risorsa perché grazie alla sua impostazione l’individuo è costretto a riflettere sul proprio operato, senza doversi adattare a schemi e routine, ed è pronto a rigiocarsi in altri ambiti. L’interazione continua con gli altri, il cambiamento della situazione è un incoraggiamento ad essere tesi al cambiamento ed all’apprendimento. Tali caratteristiche sembrano meglio adattarsi alla domanda di flessibilità che la formazione professionale oggi impone. Si definisce “esperto” quindi colui che ha saputo costruire e interiorizzare un corpo di conoscenze pratiche, elaborate in un determinato contesto, interagendo con persone che affrontano situazione similari alle sue.

3.2.1. Inclusione e integrazione

In questo paragrafo si analizza come a livello della comunità internazionale ed italiana si sia passati da politiche d’integrazione a politiche d’inclusione, e illustrare cosa intendono per difficoltà di apprendimento queste linee di pensiero. Questa prospettiva riguarda principalmente il mondo scolastico, ma il concetto aiuta a comprendere e spiegare in maniera più approfondita e convincente il modello utilizzato dagli educatori presso la Cooperativa Il Manto scs.

L’Italia vanta trent’anni di tradizione rispetto al tema dell’integrazione scolastica; tale concetto è stato inizialmente ideato nella legge n.517 del

1977¹¹⁴ e ripreso nella legge n.104 del 1992¹¹⁵. In quest'ultima è stata istituita la figura dell'insegnante di sostegno.

L'integrazione viene vista come un processo che ha alla base l'identificazione di strategie per accompagnare l'alunno disabile a sviluppare caratteristiche simili a quelle degli altri alunni considerati "normali". L'idea sottintesa è quindi dover portare ciascuno studente a degli standard che sono considerati adeguati. I processi che sono alla base della legge n.104 sono quelli di normalizzazione, adattamento e compensazione¹¹⁶. La relazione di tali procedimenti ha portato a tre diverse forme d'integrazione: progressiva, differenziata e condizionale¹¹⁷. Nel primo caso l'approccio mira a costruire mediante strumenti compensativi adeguati un progressivo avvicinamento dell'alunno con disabilità alle condizioni di normalità richieste dal contesto. Nella seconda prospettiva è posto in relazione l'accesso e il livello di gravità del soggetto mediante diverse modalità; gli interventi propongono finalità integrative con l'intenzione di mantenere un certo livello di partecipazione sociale. L'ultima forma d'integrazione ha come presupposto la richiesta di diverse risorse aggiuntive come un insegnante di sostegno o finanziarie rivolte alla persona disabile non modificando il contesto scolastico.

La visione cambia in seguito alla classificazione proposta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità del 1999 dove si tendeva a porre in relazione la condizione di disabilità con quella del contesto entro cui si manifestava¹¹⁸. Il soggetto può essere portatore di disabilità ma l'handicap si determina in base al contesto entro cui il soggetto si ritrova, senza che le sue esigenze speciali

¹¹⁴ Legge 4 agosto 1977, n.517, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico, (pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 18 agosto 1977 n.224).

¹¹⁵ Legge 5 febbraio 1992 n.104, Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, (pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 17 febbraio 1994 n.39).

¹¹⁶ Vedi nota 113.

¹¹⁷ Cfr. R. Medeghini, W. Fornasa (Eds), *L'educazione inclusiva.*, FrancoAngeli, Milano, 2011.

¹¹⁸ OMS, *ICF-CY Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento, 2011.

siano considerate ed eventualmente soddisfatte. In questa prospettiva la diagnosi medico-sanitaria diviene meno importante, mentre vengono messe in luce in maniera molto più decisiva gli interventi che si possono fare sul contesto rispetto alla specificità dei fattori personali ed ambientali che entrano in relazione tra di loro. Il 26 giugno 1995, con il decreto ministeriale n.226¹¹⁹, vengono sottolineati in maniera particolare i processi di formazione dell'insegnante di sostegno, ma è evidenziato come esista la necessità che tutto il personale scolastico sia riqualificato e sia messo in condizione di rispondere correttamente e adeguatamente ai bisogni speciali di educazione per realizzare una buona ed affettiva integrazione scolastica. L'attuazione di tale prospettiva si ha in Italia grazie all'attuazione del Regolamento dell'autonomia scolastica n. 275 del marzo 1999¹²⁰, che introduce una radicale trasformazione del sistema d'istruzione. In particolare la scuola ha la possibilità di offrire, come sancito all'art.8, percorsi, attività, occasioni ed altro ad ogni soggetto in formazione, rispettandone le caratteristiche e le esigenze di individualità, finora soffocate dalla necessità del rispetto formale ad un rigido sistema di ordinamenti.

Dal concetto d'integrazione si è passati nella comunità internazionale al concetto d'inclusione che si pone in continuità con la buona integrazione. Il testo simbolo di tale passaggio è la Dichiarazione di Salamanca del 1994¹²¹ dove al punto 2 è affermato che: «l'educazione è un diritto fondamentale di ogni bambino che deve avere la possibilità di acquisire e di mantenere un livello di conoscenze accettabili». L'inclusione rappresenta una disponibilità incondizionata affinché l'integrazione dei disabili sia effettiva. Se ogni persona ha diritto alla propria diversità, è responsabilità della scuola prevedere

¹¹⁹ D.M. 26 giugno 1995, n.226, Nuovi programmi dei corsi di specializzazione per la formazione di insegnanti di sostegno nelle scuole di ogni ordine e tipo.

¹²⁰ D.P.R. 8 marzo 1999, n.275, Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1999, n.59.

¹²¹ UNESCO, *Dichiarazione di Salamanca sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali*, 1994.

interventi personalizzati ed eliminare le barriere fisiche e culturali per la piena partecipazione.

Quindi la piena realizzazione del sistema inclusivo non consiste nel dare un posto alla scuola a chi è rappresentante di qualche diversità, ma nel trasformare l'intero sistema in organizzazione idonea alla presa in carico dei differenti bisogni educativi speciali. Il concetto di "speciale" rimanda a tutti quei bisogni specifici che gli alunni possono manifestare come conseguenza di difficoltà temporanee o permanenti.

Le pratiche e le politiche inclusive devono riguardare tutti: studenti, insegnanti, genitori e comunità locale nel suo complesso; questa interpretazione implica riconoscere per tutti il diritto alla partecipazione alla realtà scolastica di riferimento della propria comunità locale. Se il concetto di integrazione si focalizza sul problema di come un singolo bambino, o un gruppo di bambini, possa adattarsi al livello della classe, quello di inclusione fa riferimento alla necessità di concentrarsi su una radicale trasformazione sociale, culturale, pedagogica e curriculare della vita della scuola, così come della sua organizzazione fisica.¹²² In tal senso, «l'inclusione deve promuovere e favorire le condizioni, contestuali e relazionali, che permettono il riconoscimento e l'*empowerment* di ciascuno, riconoscendo il diritto a essere se stessi e mostrando un clima di sensibilità alla differenza, in una comunità aperta e democratica»¹²³. Una piena inclusione si ha «quando si è capace di rispondere adeguatamente alle diversità individuali di tutti gli alunni. Questo significa dover comprendere, riconoscendoli, i processi di apprendimento di ciascun alunno del gruppo classe monitorando i singoli "andamenti" intesi

¹²² Cfr. F. Armstrong, *Integration or inclusion? Policy, diversity and education and the "equality" agenda in England*, Milieu, 2009.

¹²³ Cfr. D. Ianes, *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Erikson, Trento, 2005.

come pause, picchi di sviluppo; perché ciò possa avvenire, ogni insegnante deve, egli stesso, includersi in quel contesto classe»¹²⁴.

In conclusione si può, per riassumere gli scenari educativi definiti con i termini integrazione e inclusione, seguire la proposta di Dovigo¹²⁵, secondo il quale l'idea d'integrazione fa riferimento al paradigma "assimilazionista" fondato sull'adattamento dell'alunno disabile a un'organizzazione scolastica, strutturata in funzione degli alunni "normali". All'interno di tale paradigma, l'integrazione diviene un processo basato principalmente su strategie per portare l'alunno disabile a essere quanto più possibile simile agli altri. Lo studioso afferma infatti, che «la qualità di vita scolastica del soggetto disabile viene, dunque, valutata in base alla sua capacità di colmare il varco che lo separa dagli alunni normali. Ora, non solo è improbabile che questo varco possa essere effettivamente colmato (con il carico di frustrazione che da ciò inevitabilmente deriva), ma soprattutto è l'idea stessa che compito del disabile sia diventare il più possibile simile a una persona normale a creare il presupposto dell'esclusione»¹²⁶. Porre la normalità come modello di riferimento significa, infatti, negare le differenze in nome di un ideale di uniformità e omogeneità. Viceversa, l'idea di inclusione si basa non sulla misurazione della distanza da un preteso standard di adeguatezza, ma sul riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti i soggetti. L'integrazione tende a identificare uno stato, una condizione, mentre l'inclusione rappresenta piuttosto un processo, una filosofia dell'accettazione, la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni possono essere valorizzati al di là delle differenze date da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale. Inclusione è ciò che avviene quando «ognuno sente di essere apprezzato e che la sua partecipazione è

¹²⁴ Cfr. O. Albanese, L. Mercadante, *L'inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo classe. Riflettere ed innovare*, Edizioni Junior, Bergamo, 2010.

¹²⁵ Cfr. F. Dovigo *Fare differenze*, Erickson, Trento, 2007.

¹²⁶ Cfr. F. Dovigo, *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola*, in T. Booth, M. Ainscow, *L'index per l'inclusione*, Erickson, Trento, 2008.

gradita»¹²⁷. Dalla logica inclusiva deriva che il diverso, termine con cui si definisce chi ha dei problemi di integrazione, essendo di provenienza culturale o familiare differente, o chi porta disabilità o differenza di altra natura, non è più un problema, ma al contrario la differenza diviene qualcosa da sfruttare, diviene un potenziale valore aggiunto, che può far crescere tutti gli alunni. Al contrario, la logica assimilazionista prevede di porre degli standard di normalità e omogeneità, ossia proprio il contrario. Questa concezione porta ad intendere la differenza come una distanza da una media stabilita, da una norma prefissata. Da ciò è difficile immaginare di intraprendere percorsi di apprendimento plurali e personalizzati, indipendentemente dalle tecnologie che si hanno a disposizione.

Come spiegato brevemente nell'introduzione, un importante contributo al passaggio alla logica inclusiva è stato dato dalla creazione dell'ICF, International Classification of Functioning, Disability and Health, documento dell'OMS redatto nel 2001. Questa nuova classificazione introduce un cambiamento rilevante, in quanto parlando di disabilità non ci si riferisce più solo ad un disturbo strutturale o funzionale, ma lo si rapporta più ad una globalità della vita degli aspetti della persona. L'ICF infatti integra l'aspetto medico e quello sociale, adottando un approccio "biopsicosociale", nel tentativo di «arrivare ad una sintesi in modo da fornire una prospettiva coerente delle diverse dimensioni della salute a livello biologico, individuale, e sociale»¹²⁸.

Tale cambiamento di prospettiva, come sarà spiegato successivamente, è stato adottato dalla normativa italiana ed europea attraverso l'individuazione di alunni con bisogni educativi speciali (BES o SEN, Special Educational Needs).

¹²⁷ Ibidem

¹²⁸ Vedi nota 118.

3.2.2. Individualizzazione e personalizzazione

Si vogliono approfondire la concezione di individualizzazione e personalizzazione nella struttura d'insegnamento scolastico. Una concezione di scuola inclusiva, che segua quindi il principio della personalizzazione, presuppone differenti strategie d'insegnamento e di relazione educativa con lo studente o il minore. Nella legge n.53 del 28 marzo del 2003¹²⁹ la "personalizzazione" viene assunta come strategia educativa di riferimento, e succede alla precedente strategia definita di "individualizzazione". Il termine individualizzazione, nell'ambito della letteratura pedagogica italiana, ha una storia abbastanza lunga e consolidata. Le strategie di individualizzazione «accompagnano la storia delle teorie educative del Novecento e la finalità principale delle strategie di individualizzazione consiste nell'integrazione di ogni singolo individuo nella società. L'educazione ha il compito di formare cittadini che siano consapevoli e sappiano accettare le regole e i dispositivi presenti nella società in cui si trovano a vivere. Ne consegue che la scuola assume una funzione decisiva e diviene l'istituzione principale che ha il compito di trasmettere i principi, le conoscenze, le norme e i valori dello Stato»¹³⁰. Se ne deduce che, a livello di strategie d'insegnamento, quelle d'individualizzazione hanno lo scopo di far raggiungere a tutti gli alunni i medesimi obiettivi di conoscenza.

In Italia l'idea di personalizzazione è considerata meno centrale nella letteratura pedagogica e normativa. Essa si basa sul principio metafisico dell'unità della persona e della maggior importanza rispetto alla persona intesa solamente come cittadino. Se il cittadino trova la sua giustificazione nella società della quale fa parte e dalla quale ricava le norme e i modelli per i suoi

¹²⁹ Legge del 28 marzo 2003 n.53, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale (pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 2 aprile 2003 n.77).

¹³⁰ Cfr. G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2008.

comportamenti, l'idea di persona rimanda ad una visione autonoma dell'uomo che ha in se stesso il fondamento della sua identità e la giustificazione dei suoi atti; la natura sociale e di relazione, pur non negata, viene posta come conseguente. Concordiamo rispetto a questo con Bertagna, che scrive: «la persona umana è cosa ben diversa dall'individuo. Anzitutto, essa, in quanto fonte della libertà e della responsabilità, è inesauribile e senza confini. Per quanto si cammini, non si giungerà mai, nella persona umana, a trovare un elemento costitutivo che non sia inaugurato dalla sua libertà e responsabilità. Essa è, quindi, un abisso sorgivo senza fondo, dove si può sempre pervenire ad un livello più fondamentale ed originario di quello raggiunto. Impossibile, perciò, farne una fotografia che si pretenda definitiva e fissarla in uno stato che la delimiti e che sia intrascendibile. In secondo luogo, essa esprime un'identità che la differenzia e la rende infungibile. Non esiste, perciò, una persona umana che sia uguale ad un'altra. E che sia sostituibile da un'altra. Non è affatto una parte indifferenziata di un mucchio. La sua presenza o la sua assenza è qualitativa. In terzo luogo, ogni persona umana non è mai una parte semplice o un insieme di parti semplici, ma è sempre una "totalità organica". Lo è nel senso che trascende la corporeità, la razionalità, l'affettività, la socialità, l'espressività, la moralità, l'operatività che la compongono, cosicché è tutte queste parti, ma anche non è riducibile ad esse. Infine, proprio perché fonte di libertà e di responsabilità e perché totalità organica con una propria identità non fungibile è all'origine della società, non ne è affatto originata. Sono le sue esigenze e le sue scelte, quindi, che producono lo stare insieme, e le sue forme, non il contrario, come per l'individuo»¹³¹.

La personalizzazione propone quindi strategie educative finalizzate ad aiutare gli allievi a riconoscere la propria unicità o irriducibilità; essi vengono accompagnati a riconoscere gli aspetti fisici e caratteriali che li rendono

¹³¹ Cfr. G. Bertagna, *L'orientamento tra individualizzazione e personalizzazione - Progetto orientamento e riforma L'indagine realizzata nella scuola italiana*, Annali dell'istruzione, Roma, 2002.

autonomi e differenti da ogni altro essere umano. Allo stesso tempo li si vuole rendere consapevoli che solamente dalla valorizzazione dell'autonomia e delle differenze di ciascuno nascono l'unità e l'uguaglianza.

Conseguenza logica di questa visione è il fatto che aderire alle regole sociali e alle norme di comportamento esistenti non può essere considerata la finalità stessa del processo educativo: essa diviene solo un mezzo per promuovere nel modo più efficace possibile "il pieno sviluppo della persona umana" (art. 3, comma 2 della Costituzione).

Volendo riassumere la distinzione fondamentale tra i procedimenti educativi di individualizzazione e personalizzazione possiamo dire che essa si trovi nella loro modalità di interpretare la relazione tra il singolo essere umano e la società. L'individuo è una parte della società, e si costituisce a partire e attraverso la sua relazione con gli altri membri e l'accettazione e sequela delle regole sociali in cui vive. La persona, invece, è un intero autonomo: in quanto tale, il suo rapporto con le istituzioni e i dispositivi deve essere volontario, attivo e libero. Come scrive Bertagna: «l'individuo ha senso, a livello storico-sociale e pure biologico-organico, solo in quanto parte dell'intero che lo sopravanza, lo giustifica e lo stringe. [...] La persona no: è il contrario. Non è parte, ma è in se stessa un intero. Se anche non è riconosciuta da altri interi, è comunque un intero relazionale in sé. Si resta persone, infatti, anche se non si è integrati e riconosciuti tali da un corpo sociale e politico storico-concreto»¹³².

Posti questi distinguo, che permettono di non usare impropriamente individualizzazione e personalizzazione come termini sinonimi, bisogna tuttavia sottolineare che essi non sono da separare di netto e considerare come due strategie educative opposte. Le proposte didattiche di personalizzazione, infatti, non si pongono in puro conflitto con quelle individualizzate, ma

¹³² Cfr. G. Bertagna, *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica*, in A. Antonietti – P. Triani (a cura di), *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati*, Vita e Pensiero, Milano 2012.

tentano di integrarle e superarne alcuni limiti, come la tendenza ad omologare gli studenti verso alcuni principi e norme sociali. La personalizzazione, pur affermando l'importanza del ruolo sociale della scuola e la sua funzione di offrire a tutti pari condizioni, pone la persona come obiettivo finale del processo educativo, mirando a formare esseri umani che, riconoscendosi come autonomi, liberi e relazionali, siano in grado di dare, in modo responsabile, il proprio contributo alle trasformazioni e al miglioramento delle regole sociali e politiche dello Stato in cui si trovano a vivere¹³³. La messa in atto di strategie individualizzate per singolo alunno, sollecitate dalla preoccupazione verso particolari difficoltà che egli incontra nel suo apprendimento, fanno sì che questi si senta compreso, e possa trovare l'aiuto necessario ad affrontare il rapporto con il sapere. L'attenzione all'alunno è una via per rafforzare interiormente la persona: il soggetto, sentendosi pensato, si sente in grado di affrontare le sue difficoltà, responsabilizzandosi.

In questa fase, più il docente costruisce relazioni individualizzate, più il soggetto si sente interpellato nella gestione della propria formazione personale, tramite due strade che sono l'esercizio della scelta del compito e la sua realizzazione, e la responsabilità della riuscita, contando sull'aiuto dei compagni di classe. Il termine "personalizzazione" sollecita la dinamicità, l'autodeterminazione e l'autosufficienza della singola persona che "sceglie" di studiare per se stessa, in quanto capisce che nessun'altro potrà farlo al suo posto. Questo approccio dà un contributo alla comunità in cui il soggetto opera, perché essa si arricchisce delle idee di ogni persona-gruppo, dello spirito di responsabilità e di autosufficienza «utili a trasformare le comunità in sistemi aperti»¹³⁴.

¹³³ Cfr. G. Sandrone, *Presentazione*, in S. Kahn, *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti*, La Scuola, Brescia 2011.

¹³⁴ Cfr. L. Mercadante, *La cultura progettuale*, in O. Albanese, L. Mercadante, *L'inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo classe. Riflettere e innovare*, Edizioni junior, 2010.

3.2.3. Da programmare a progettare

La conseguenza naturale di una scuola inclusiva e delle strategie educative personalizzate è il cambiamento di prospettiva da programmazione scolastica a progettazione scolastica. Il riferimento legislativo da prendere in considerazione è il Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche (Art.8 D.P.R. n. 275 del 8 marzo 1999¹³⁵).

¹³⁵ D. P. R. 8 marzo 1999 n.275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1997, n.59 “Art. 8 (Definizione dei curricoli) 1. Il Ministro della pubblica istruzione, previo parere delle competenti commissioni parlamentari sulle linee e sugli indirizzi generali, definisce a norma dell'articolo 205 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, sentito il Consiglio nazionale della pubblica istruzione, per i diversi tipi e indirizzi di studio: a) gli obiettivi generali del processo formativo; b) gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni; c) le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricoli e il relativo monte ore annuale; d) l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricoli comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche; e) i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curricolo; f) gli standard relativi alla qualità del servizio; g) gli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni, il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi; h) i criteri generali per l'organizzazione dei percorsi formativi finalizzati all'educazione permanente degli adulti, anche a distanza, da attuare nel sistema integrato di istruzione, formazione, lavoro, sentita la Conferenza unificata Stato-regioni-città ed autonomie locali. 2. Le istituzioni scolastiche determinano, nel Piano dell'offerta formativa il curricolo obbligatorio per i propri alunni in modo da integrare, a norma del comma 1, la quota definita a livello nazionale con la quota loro riservata che comprende le discipline e le attività da esse liberamente scelte. Nella determinazione del curricolo le istituzioni scolastiche precisano le scelte di flessibilità previste dal comma 1, lettera e). 3. Nell'integrazione tra la quota nazionale del curricolo e quella riservata alle scuole è garantito il carattere unitario del sistema di istruzione ed è valorizzato il pluralismo culturale e territoriale, nel rispetto delle diverse finalità della scuola dell'obbligo e della scuola secondaria superiore. 4. La determinazione del curricolo tiene conto delle diverse esigenze formative degli alunni concretamente rilevate, della necessità di garantire efficaci azioni di continuità e di orientamento, delle esigenze e delle attese espresse dalle famiglie, dagli enti locali, dai contesti sociali, culturali ed economici del territorio. Agli studenti e alle famiglie possono essere offerte possibilità di opzione. 5. Il curricolo della singola istituzione scolastica, definito anche attraverso una integrazione tra sistemi formativi sulla base di accordi con le Regioni e gli Enti locali negli ambiti previsti dagli articoli 138 e 139 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112, può essere personalizzato in relazione ad azioni, progetti o accordi internazionali. 6. L'adozione di nuove scelte curriculari o la variazione di scelte già effettuate deve tenere conto delle attese degli studenti e delle famiglie in rapporto alla conclusione del corso di studi prescelto.”

La logica sottesa ai due paradigmi è differente ed è sinteticamente espressa nella tabella n.1 sottostante:

Tabella n.1 – Da programmare a progettare¹³⁶

PROGRAMMARE	PROGETTARE
Prescrizioni statali	Indicazioni da parte dello Stato
Logica basata sul sapere: - Unità didattiche centrate sul prodotto; - un insegnamento frontale; - lezioni a cadenza fissa	Logica basata sull'apprendimento e sulle competenze: - Unità di Apprendimento che accorpa un sapere unitario; - un insegnamento centrato sul processo di apprendimento della persona/alunno; -lezioni modulate all'apprendimento personalizzato.
Contenuti curriculari sono: - Pezzi di conoscenze relative alla singola materia, decontestualizzati e fissi	Contenuti curriculari sono: - Nuclei fondanti relativi alle aree disciplinari - Concetti di base quali elementi conoscitivi posseduti dagli studenti, relativi ai nuclei fondanti
Valutazione della conoscenza disciplinare inerente alla singola prestazione (interrogazione) e del singolo prodotto (compito in classe)	Valutazione delle competenze e dei processi di apprendimento.
Giudizio espresso dalla somma dei voti numerici	Giudizio espresso dalla comparazione dei punto di vista: ragazzo, gruppo, docente, genitori.

¹³⁶ La tabella è la sintesi dei dati raccolti da: L. Mercadante, *La cultura della scuola*, O. Albanese, L. Mercadante, *L'inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo classe. Riflettere e innovare*, Edizioni junior, Bergamo, 2010, pag.269 e seguenti.

Soffermandoci su come avviene il processo dell'apprendimento, si nota che esso viene concepito diversamente nella cultura del programmare e in quella del progettare. Si vede per prima quella del programmare: essa concepisce il processo come la salita da un minimo a un massimo, considerandolo solamente come crescita. Conseguentemente il processo cognitivo sarà scandito secondo passi ben definiti e controllabili, creando una sorta di scuola del programma, in cui le unità didattiche vengono concepite come mattoni. L'alunno viene valutato secondo quanto riesce ad apprendere dai vari mattoncini, con il rischio di ridurre la sua posizione alla dicotomia sapere/non sapere, che diventa facilmente traducibile in "o dentro o fuori" la classe e il programma¹³⁷. Parallelamente si corre il rischio che i singoli mattoni vengano concepiti come blocchi non collegati tra loro, creando confusione invece che legame cognitivo nello studente. A livello di valutazione si va scalando da un massimo a un minimo prefissati, secondo una valutazione sottrattiva. Questa concezione di monitoraggio e supporto dell'apprendimento sposa la cultura del normalizzare, del concepire tutti gli scolari sullo stesso livello, porta alla definizione di scuola del "dover" essere¹³⁸.

Diversa invece è la cultura della scuola del progettare, dove si impara puntando ad un massimo; il processo dell'apprendimento non è lineare, ma molto di ciò che si apprende si mette in latenza, permettendo alla mente di assorbirlo nel corso del tempo. Non essendoci segmenti in linea e definibili si pone il problema della valutazione. La progettazione scolastica si basa dunque sulla seguente domanda: "come l'alunno può raggiungere le competenze di base?"; arriviamo dunque alla cosiddetta scuola del curricolo, del progetto. In quest'ottica si monitorano i processi dell'apprendimento, cioè si segue la strada che l'alunno fa. Non si sceglie di porre obiettivi standard per la classe

¹³⁷ Cfr. L. Mercadante, *La cultura della scuola*, O. Albanese, L. Mercadante, *L'inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo classe. Riflettere e innovare*, Edizioni junior, Bergamo, 2010, pag.275.

¹³⁸ *Ibidem*, pag. 272.

intera, ma di dare spazio ad una valutazione di assessment o educativa di ciascun alunno. Il problema è come distinguere i processi del singolo da quelli del gruppo classe. Per riuscire a monitorare ciascun alunno dentro il gruppo ci vuole infatti un punto in comune: lo scopo del progetto è uguale, e ognuno lo può raggiungere con strade diverse. Il progetto è quindi “un’idea” che ha uno scopo comune ma che si sviluppa secondo le “idee” di ogni bambino, coerenti con l’idea del maestro. Centrale diventa dunque il rapporto comunicativo tra il bambino ed il maestro, e fondamentale la trasmissione di chi parla a chi riceve. L’oggetto della comunicazione è appunto il rilevamento da parte del maestro del potenziale inespresso o in crescita del bambino e il suo incoraggiamento. Ne discende una valutazione non più di regressione ma di apprezzamento: guardare quello che c’è e capire come potenziarlo; la domanda che deve vigere nel docente è: “come l’alunno sa fare la tale cosa?”. Si arriva così alla creazione della scuola del “poter” essere¹³⁹. Si mette al centro della formazione-apprendimento la “relazione” tra alunno e insegnante. Brevemente si riportano quindi gli elementi sostanziali della cultura progettuale:

- Una idea – pro-jecto – che nasce da convinzioni personali del docente relative a un quadro culturale disciplinare e sull’apprendimento;
- Il desiderio di mettere in gioco l’idea, quale occasione di apprendimento antidogmatico, per sé e per gli studenti;
- Un’intenzione di sperimentare teorie di apprendimento, teorie disciplinari e teorie sociali secondo la pluridimensionalità della mente che raccorda mondi polimorfi che abitano contemporaneamente, secondo la logica di un soggetto composito e normalmente diverso;
- La convinzione che lo studente possa esercitare la sua autonomia nel “poter essere” e che pertanto occorre costruire un contesto dettato dal consenso sociale;

¹³⁹ Ivi, pag.272.

- Un pensiero unitario del sé, non frammentato, per un'educazione quale processo sociale, culturale e formativa interagente;
- Una cultura progettuale che coniuga il mondo scientifico col mondo umanistico, economico e sociale, quindi meno omologata e omologante;
- Una classe che avvia processi di educazione sostenibile orientata al prossimo, democratica, della responsabilità condivisa e decentrata tra le persone, impegnata a sviluppare imprese culturali, nella gestione complessa e interdipendente della rete sociale che apre a cambiamenti radicali secondo l'assunto sistemico che, se cambia un solo elemento, cambia tutto il sistema classe¹⁴⁰.

Questi elementi sono concernenti le basi teoriche del cambiamento di prospettiva da programmazione a progettazione scolastica; i concetti riportati hanno guidato i cambiamenti nello scenario d'istruzione italiano, a seguito del passaggio da una società relativamente stabile a una società caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità, e della conseguente rivisitazione del ruolo della scuola. Oltre ad affrontare tale avvenimento, nei prossimi paragrafi si cercherà di riportare come la nuova modalità di far apprendere ai ragazzi determinate conoscenze e competenze si traduce nella pratica quotidiana, nel suo lato documentale e di azione col minore. Si vedrà ovvero come cambia la prospettiva dei piani formativi per i minori, e il loro documento ufficiale, il Pei (piano educativo individualizzato), e come nella progettazione delle attività quotidiane del centro diurno si sia introdotta la nuova concezione di apprendimento nella modalità dei laboratori didattici.

¹⁴⁰ Vedi nota 134, pag. 295.

3.2.4. Dalla teoria alla pratica: un nuovo scenario

Si desidera ora sottolineare, a partire dalle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione¹⁴¹, il nuovo scenario che si sta delineando nel panorama italiano.

Verranno usate le Indicazioni nazionali come linea guida per esporre i prossimi argomenti in quanto sono un testo che la comunità professionale è chiamata ad assumere e a contestualizzare, elaborando specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione coerenti con i traguardi formativi previsti dal documento¹⁴². Le Indicazioni si riferiscono specialmente al mondo della scuola, ma i concetti trattati sono da estendersi a tutto il mondo dell'educazione. Iniziano infatti con la seguente premessa: «In un tempo molto breve, abbiamo vissuto il passaggio da una società relativamente stabile a una società caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità. Questo nuovo scenario è ambivalente: per ogni persona, per ogni comunità, per ogni società si moltiplicano sia i rischi che le opportunità. Gli ambienti in cui la scuola è immersa sono più ricchi di stimoli culturali, ma anche più contraddittori. Oggi l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici. Ma proprio per questo la scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti. Il paesaggio educativo è diventato estremamente complesso. Le funzioni educative sono meno definite di quando è sorta la scuola pubblica. In particolare vi è un'attenuazione della capacità adulta di presidio delle regole e del senso del

¹⁴¹ MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Settembre 2012.

¹⁴² *Ibidem*, pag.12

limite e sono, così, diventati più faticosi i processi di identificazione e differenziazione da parte di chi cresce e anche i compiti della scuola in quanto luogo dei diritti di ognuno e delle regole condivise. Sono anche mutate le forme della socialità spontanea, dello stare insieme e crescere tra bambini e ragazzi. La scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e "il saper stare al mondo". E, per potere assolvere al meglio alle sue funzioni istituzionali, la scuola è da tempo chiamata a occuparsi anche di altre delicate dimensioni dell'educazione. L'intesa tra adulti non è più scontata e implica la faticosa costruzione di un'interazione tra le famiglie e la scuola, cui tocca, ciascuno con il proprio ruolo, esplicitare e condividere i comuni intenti educativi. Inoltre l'orizzonte territoriale della scuola si allarga. (...). La piena attuazione del riconoscimento e della garanzia della libertà e dell'uguaglianza (articoli 2 e 3 della Costituzione), nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno, richiede oggi, in modo ancor più attento e mirato, l'impegno dei docenti e di tutti gli operatori della scuola, con particolare attenzione alle disabilità e ad ogni fragilità, ma richiede altresì la collaborazione delle formazioni sociali, in una nuova dimensione di integrazione fra scuola e territorio, per far sì che ognuno possa "svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale e spirituale della società" (art.4 della Costituzione)»¹⁴³.

Dalla citazione riportata emerge la convinzione che il mondo scolastico debba cambiare la propria impostazione, e assumere un ruolo di guida ed allo stesso tempo di collaborazione con tutti i soggetti e gli enti che si pongono come scopo l'educazione del minore, a partire dal nucleo familiare fino ai servizi come quelli offerti dalla Cooperativa Il Manto scs.

Le Indicazioni continuano: «Il fare scuola oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera

¹⁴³ Ivi, pag.4

quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media e alla ricerca multi-dimensionale. Al contempo significa curare e consolidare le competenze e i saperi di base, che sono irrinunciabili perché sono le fondamenta per l'uso consapevole del sapere diffuso e perché rendono precocemente effettiva ogni possibilità di apprendimento nel corso della vita»¹⁴⁴; ed allo stesso tempo «in quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, e è anche in grado di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito “dell'insegnare ad apprendere” quello “dell'insegnare a essere”¹⁴⁵». Emerge fortemente la duplice funzione della scuola, di insegnare i saperi di base irrinunciabili ed allo stesso tempo di educare ad una dimensione, che troviamo definita sempre dalle Indicazioni, di “nuova cittadinanza”. Il termine indica la formazione di cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea e quella mondiale.

Si riconosce ufficialmente il manifestarsi di una nuova complessità di modi di apprendimento, modi che spesso vanno in diversa direzione rispetto alla proposta didattica tradizionale. Ciò che sta accadendo, con maggior frequenza negli ultimi tempi, presso la Cooperativa conferma questo riconoscimento. Si rileva infatti un grosso problema, da parte di molti ragazzi che usufruiscono del servizio diurno, a seguire il percorso scolastico tradizionale. Dai colloqui con le scuole, e poi dall'attività pomeridiana, si vede come sempre più minori mostrino notevoli problemi a mantenere l'attenzione per tempi prolungati, come la mattinata scolastica e lo svolgimento dei compiti. Ad alcuni di loro si sono proposti percorsi alternativi caratterizzati dall'alternanza di attività pratiche e teoriche, proprio per cercare di facilitare questa loro diversa capacità recettiva e interattiva. La scuola ha il compito di divenire flessibile come

¹⁴⁴ Ivi, pag.4-5

¹⁴⁵ Ivi, pag.6

proposte didattiche e uso degli spazi, promuovendo forme di apprendimento che mirino al successo formativo di tutti.

Ecco infatti quanto deliberano in merito le Indicazioni ministeriali, citate in precedenza; esse definiscono una buona scuola primaria quella che «si costituisce come un contesto idoneo a promuovere apprendimenti significativi e a garantire il successo formativo per tutti gli alunni»¹⁴⁶. Per raggiungere tali fini è necessario un “uso flessibile degli spazi”, a partire dalla stessa aula scolastica, ma anche la disponibilità di luoghi attrezzati che facilitino approcci operativi alla conoscenza di materie come scienze, tecnologia, le lingue e altre ancora.

Le Indicazioni ministeriali sostengono che per arrivare a strutturare una buona scuola è necessario promuovere tali obiettivi:

1. “Valorizzare l’esperienza e le conoscenze degli alunni per ancorarvi dei nuovi contenuti”: nel processo d’apprendimento l’alunno, condizionato da mass media e da tutto quello che lo circonda, porta una serie di conoscenze che gli sono proprie; l’azione didattica, partendo da queste premesse, deve aiutare l’alunno a problematizzare, richiamare, esplorare tali conoscenze.
2. “Favorire l’esplorazione e la ricerca” con il fine di promuovere il gusto per la ricerca di nuove conoscenze. L’educatore o l’insegnante deve sollecitare gli alunni ad individuare problemi e sollevare domande.
3. “Incoraggiare l’apprendimento collaborativo”, dove, come delineato nella concezione di comunità di pratica, imparare non è solo un processo individuale, ma possono essere introdotte molte forme d’interazione e collaborazione sia all’interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse.

¹⁴⁶ Ivi pag.26.

4. “Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere” al fine di “imparare ad apprendere”. È infatti importante riconoscere le difficoltà incontrate e le strategie adottate per superarle, prendere atto degli errori commessi e conoscere i propri punti di forza.
5. “Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio”, per favorire l’operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa.

Alla luce di queste considerazioni si vogliono analizzare e descrivere gli strumenti del Piano Educativo Individualizzato, tipologia di report lavorativo utilizzato presso la Cooperativa, e l’ottica laboratoriale, modello d’apprendimento dei saperi di base e di educazione alla cittadinanza attiva.

3.3. Piano Educativo Individualizzato: evoluzione normativa

«Le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende, con l’originalità del suo percorso individuale e le aperture offerte dalla rete di relazioni che la legano alla famiglia e agli ambiti sociali. La definizione e la realizzazione delle strategie educative e didattiche devono sempre tener conto della singolarità e complessità di ogni persona, della sua articolata identità, delle sue aspirazioni, capacità e delle sue fragilità, nelle varie fasi di sviluppo e di formazione.

Lo studente è posto al centro dell’azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi. In questa prospettiva, i docenti dovranno pensare e realizzare i loro progetti educativi e didattici non per individui astratti, ma per persone che vivono qui e ora, che sollevano precise domande esistenziali, che vanno alla ricerca di orizzonti di significato.

Sin dai primi anni di scolarizzazione è importante che i docenti definiscano le

loro proposte in una relazione costante con i bisogni fondamentali e i desideri dei bambini e degli adolescenti. È altrettanto importante valorizzare simbolicamente i momenti di passaggio che segnano le tappe principali di apprendimento e di crescita di ogni studente»¹⁴⁷.

La citazione, riportata dal curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione sottolinea l'importanza del compito, affidato alle scuole, di scrivere e formulare un Piano Educativo Individualizzato, inteso come uno strumento dove vengono definiti gli obiettivi, i servizi e le strategie educative pensate per favorire la crescita del ragazzo.

Il documento del Piano Educativo Individualizzato (da ora in avanti Pei) è stato istituito con la legge n.104 del 5 febbraio 1992¹⁴⁸. Precisamente il comma 5 dell'art.12 formula: «All'individuazione dell'alunno come persona handicappata ed all'acquisizione della documentazione risultante dalla diagnosi funzionale, fa seguito un profilo dinamico-funzionale ai fini della formulazione di un piano educativo individualizzato, alla cui definizione provvedono congiuntamente, con la collaborazione dei genitori della persona handicappata, gli operatori delle unità sanitarie locali e, per ciascun grado di scuola, personale insegnante specializzato della scuola, con la partecipazione dell'insegnante operatore psico-pedagogico individuato secondo criteri stabiliti dal Ministro della pubblica istruzione. Il profilo indica le caratteristiche fisiche, psichiche e sociali ed affettive dell'alunno e pone in rilievo sia le difficoltà di apprendimento conseguenti alla situazione di handicap e le possibilità di recupero, sia le capacità possedute che devono essere sostenute, sollecitate e progressivamente rafforzate e sviluppate nel rispetto delle scelte culturali della persona handicappata». Il Pei viene quindi inteso come uno strumento atto a garantire il diritto all'educazione e all'integrazione degli alunni diversamente abili (con certificazione o diagnosi) nelle classi comuni in

¹⁴⁷ MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Settembre 2012, pag.5.

¹⁴⁸ Legge 5 febbraio 1992, n.104 Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, (pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 17 febbraio 1992 n.39).

tutte le scuole di ogni genere e grado. Il comma sopra citato sottolinea i momenti più significativi per un percorso di integrazione ed esplicita le modalità d'intervento: al centro della programmazione didattica ed educativa c'è il minore. Il Pei, quindi, dovrà da un lato tener conto delle potenzialità del bambino, e dall'altro essere uno strumento dinamico proiettato nel futuro, un progetto di vita.

Il Pei è entrato in vigore nelle scuole così concepito, ma ha suscitato subito numerose riflessioni. Ianes, nel suo libro "Il Piano Educativo Individualizzato" afferma: «è ovviamente utile fare bene questo tipo di diagnosi, ove possibile (si pensi alla dislessia, ai disturbi dello spettro autistico, ecc.) ma è un tipo di riconoscimento che divide e distingue le difficoltà degli alunni in base alla loro causa, come fa la nostra legislazione, la legge n.104 del 1992; i successivi atti, che regolano l'attribuzione di risorse aggiuntive alla Scuola per far fronte alle difficoltà degli alunni, danno legittimità soltanto ai bisogni che hanno un fondamento chiaro nella minorazione del corpo del soggetto, minorazione che deve essere stabile o progressiva. Altre difficoltà non sono altrettanto riconosciute, legittimate e tutelate (...). Questa divisione è la logica conseguenza del dominio culturale (che diventa politico) del modello medico più tradizionale, dove contano solamente le variabili biostrutturali»¹⁴⁹. Come affermato in precedenza tale approccio aveva a che fare maggiormente con un'idea d'integrazione dove però la certificazione della diagnosi più che agevolare un buon inserimento nella società da parte del ragazzo aveva il risultato di etichettarlo ed escluderlo. Lo strumento che ha permesso più di ogni altro, a livello internazionale, il passaggio da un'ottica d'integrazione a quella d'inclusione è stato l'ICF. Infatti l'ICF considera la salute e il funzionamento come la «risultante di un'interconnessione complessa, globale e multidimensionale tra vari fattori (le attività personali, le condizioni fisiche, i

¹⁴⁹ D.Ianes – S.Cramerotti, *Il Piano Educativo Individualizzato, Progetto di Vita – Volume 1 La metodologia e le strategie di lavoro*, Erikson, Trento, 2006, pag.14.

fattori contestuali)»¹⁵⁰. Per il notevole impatto che ha avuto nella realtà italiana si vuole ora analizzare in maniera maggiormente approfondita tale strumento.

L'ICF è stato redatto nel 2001 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ed è di utilità ai clinici, agli insegnanti, ai responsabili delle politiche, ai familiari, agli utenti e ai ricercatori per documentare le caratteristiche della salute e del funzionamento nei bambini e negli adolescenti¹⁵¹. Per tale motivo vengono utilizzati un linguaggio e una terminologia comuni e universali per documentare i problemi relativi alle funzioni e alle strutture corporee, alle limitazioni delle attività e alle restrizioni della partecipazione che si manifestano nella prima infanzia, nell'infanzia e nell'adolescenza, e i fattori ambientali rilevanti.

L'ICF racchiude tutti gli aspetti della salute umana e alcune componenti del benessere rilevanti e li descrive come domini della salute e domini ad essa correlati. La classificazione non copre circostanze che non sono ad essa correlate, come quelle causate da fattori socioeconomici. Per esempio, le persone possono essere limitate nell'esecuzione di un compito nel loro ambiente attuale a causa della razza, del sesso, della religione o di altre caratteristiche socioeconomiche; non essendo queste limitazioni legate alla salute, esse non vengono classificate nell'ICF. Molto spesso si ritiene erroneamente che l'ICF riguardi soltanto le persone con disabilità; in realtà esso riguarda tutti. Gli stati di salute e quelli ad essa correlati, associati a tutte le condizioni possono trovare la loro descrizione nell'ICF. In altre parole, l'ICF ha un'applicazione universale¹⁵².

Grazie ad esso si può quindi descrivere il funzionamento dell'individuo, che è dato dall'insieme degli aspetti che vengono considerati “positivi” di una

¹⁵⁰ Ibidem.

¹⁵¹ OMS, ICF-CY, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento, 2011.

¹⁵² Ibidem.

persona, ossia ciò che quella persona è in grado di fare; si aggiungono parallelamente le disabilità, cioè gli aspetti “negativi” del funzionamento, cioè che una persona ha difficoltà a fare. Accanto a questi aspetti si indicano la presenza o l’assenza di menomazioni riguardanti le funzioni e/o le strutture corporee, accompagnate dai fattori contestuali, vale a dire l’influenza positiva o negativa che l’ambiente in cui vive la persona può avere sul funzionamento stesso della persona.

La descrizione di questi aspetti si attua con il processo di selezione delle specifiche categorie, come vedremo tra poco, che meglio descrivono la salute, gli aspetti collegati e il contesto della persona.

In sintesi, l’ICF fornisce un modello di riferimento che permette di codificare un’ampia gamma d’informazioni (ad esempio diagnosi, funzionamento e disabilità e ragioni del contatto con i servizi sanitari) e usa un linguaggio standardizzato per registrare i problemi che emergono che riguardano le funzioni e le strutture corporee, le limitazioni dell’attività e le restrizioni alla partecipazione, nonché i fattori ambientali rilevanti per i bambini e gli adolescenti.

Vediamo la struttura dell’ICF:

L’ICF raccoglie delle informazioni che sono una descrizione del funzionamento umano e delle sue restrizioni; la classificazione serve da modello di riferimento per l’organizzazione di queste informazioni, strutturandole in modo significativo e facilmente accessibile.

L’ICF le organizza in due parti: la parte 1 si occupa di Funzionamento e Disabilità mentre la Parte 2 riguarda i Fattori Contestuali. Ogni parte è costituita da due componenti.

Si riporta la tabella riassuntiva:

Tabella n.2 – “Visione d’insieme dell’ICF”¹⁵³

Visione d’insieme dell’ICF				
Parti	Parte 1 : Funzionamento e Disabilità		Parte 2: Fattori Contestuali	
Componenti	Funzioni Strutture Corporee	Attività Partecipazione	Fattori Ambientali	Fattori Personali
Domini	Funzioni Corporee Strutture Corporee	Aree di vita (compiti, azioni)	Influenze esterne su funzionamento e disabilità	Influenze interne su funzionamento e disabilità
Costrutti	Cambiamento nelle funzioni corporee (fisiologico)	Capacità eseguire compiti in un ambiente standard	Impatto facilitante o ostacolante delle caratteristiche del mondo fisico, sociale e degli atteggiamenti	Impatto delle caratteristiche della persona
	Cambiamento nelle strutture corporee (anatomico)	Performance Eseguire compiti nell’ambiente attuale		
Aspetto positivo	Integrità funzionale e strutturale	Attività Partecipazione	Facilitatori	non applicabile
	Funzionamento			
Aspetto negativo	Menomazione	Limitazione dell’attività Restrizione della partecipazione	Barriere/Ostacoli	non applicabile

La prima parte “Funzionamento e disabilità” è divisa in due componenti:

- a) Funzioni e Strutture Corporee, dove per funzioni si intendono quelle fisiologiche e psicologiche, ad esempio funzione dell’attenzione, della memoria, emozioni; le strutture sono le parti anatomiche del corpo, come struttura dell’intestino, funzioni della forza muscolare.

¹⁵³ Vedi nota 151.

- b) Attività e Partecipazione, intese la prima come l'esecuzione di un compito o di un'azione da parte di un individuo, la seconda è il coinvolgimento in una situazione di vita; insieme le troviamo come le esperienze sensoriali intenzionali, l'applicazione delle conoscenze, la cura della propria persona.

La seconda parte "Fattori contestuali" è anch'essa divisa in due componenti:

- a) Fattori Ambientali, che costituiscono gli atteggiamenti, l'ambiente fisico e sociale in cui le persone vivono e conducono la propria esistenza. Essi sono ad esempio la famiglia, ristretta e allargata, i servizi e sistemi politici e di comunicazione.
- b) Fattori Personali, ossia background personale della vita e dell'esistenza, dell'individuo, come sesso età, razza, forma fisica.

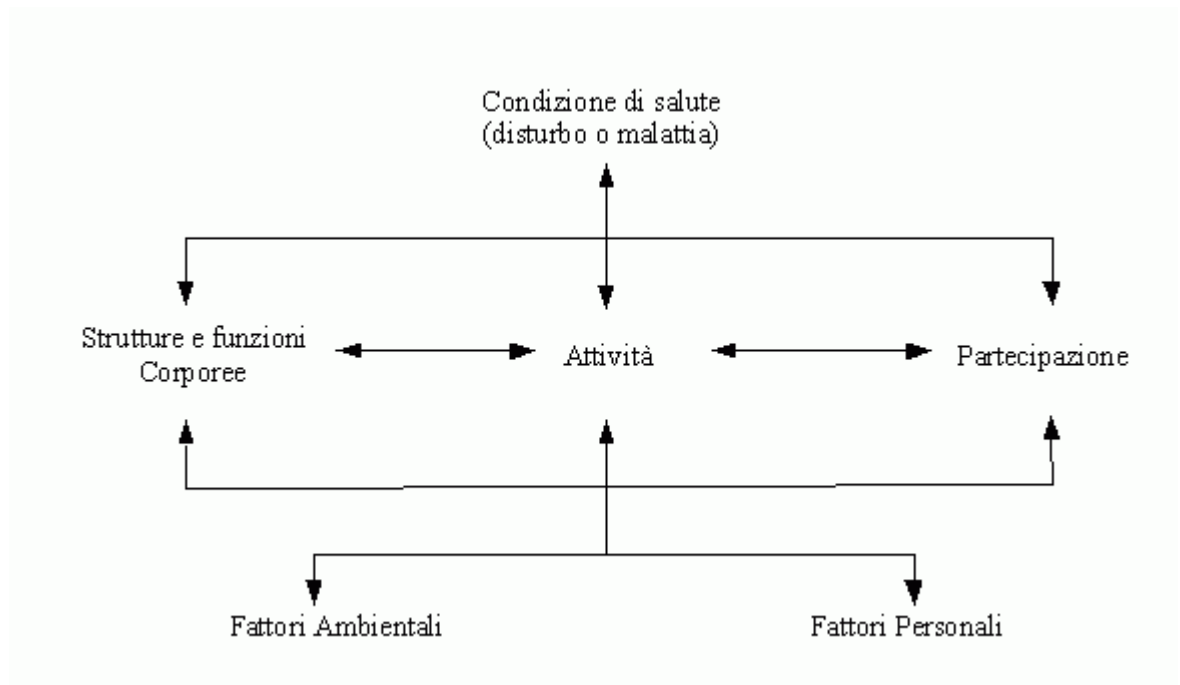
Ciascuna della componenti può essere espressa in termini positivi e negativi: per esempio le strutture corporee sono negative quando si presenta una menomazione, intesa come problemi nella funzione della struttura del corpo, una deviazione o perdita significativa di una parte del fisico.

Al contrario, le attività e la partecipazione sono, in negativo, le limitazioni e restrizioni che un individuo può riscontrare nell'eseguire certe attività; il positivo è invece la capacità, ovvero la abilità di un individuo, di eseguire un compito o un'azione in un ambiente standard, e la conseguente performance, ovvero ciò che un individuo riesce a fare nel suo ambiente attuale.

I fattori ambientali vengono organizzati su due livelli: individuale, l'ambiente personale dell'individuo (casa, lavoro, scuola) e sociale (strutture sociali formali e informali, servizi, interazioni nella comunità).

In seguito si vede lo schema che illustra il processo del funzionamento e della disabilità:

Grafico n. 2 – processo del funzionamento e disabilità ICF¹⁵⁴



Ci sono due approcci nella valutazione del funzionamento o meno di una persona, dove funzionamento è da intendersi come salute. Funzionamento infatti è la traduzione italiana della parola inglese “functioning”. Il modello medico prende la definizione dell’ICF come definitivo, e si muove proponendo di curare la persona tramite assistenza sanitaria; al contrario il modello sociale sostiene che il problema della disabilità, contraria al funzionamento, non sia una caratteristica unica dell’individuo, ma l’interazione complessa di condizioni, molte delle quali create dall’ambiente sociale, come si evince dallo schema. La visione dell’interazione complessa permette che si valuti la persona secondo un approccio biopsicosociale. L’ICF tenta di arrivare ad una sintesi provando a fornire una prospettiva coerente nelle diverse dimensioni della salute a livello biologico, individuale e sociale.

¹⁵⁴Immagine presa dal sito: <http://acpdellovest.blogspot.it/2010/09/nuove-norme-per-classificare-la-salute.html> (ultima visita il 26-12-2015) ed è identica a quella utilizzata presso il libro OMS, ICF-CY, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento, 2011, pag.45.

Approfondendo dunque i due termini fondamentali, il vocabolo “funzionamento” è stato scelto dai traduttori della classificazione ICF perché è quello che meglio si avvicina al concetto di salute come uno stato di completo benessere fisico, psichico e sociale, e non soltanto assenza di malattia e di infermità. Nella classificazione il termine “funzionamento” rappresenta la prima parte della struttura dell’ICF; è definito come vocabolo che comprende le funzioni corporee, le strutture corporee, l’attività e la partecipazione. Esso indica gli aspetti “positivi” dell’interazione tra l’individuo (con una condizione di salute) e i fattori contestuali dello stesso individuo (fattori ambientali e personali). Nella sigla ICF, è stato scelto di puntare sul concetto di funzionamento per invitare ad utilizzare il meno possibile la parola disabilità. Entrambi i processi sono il risultato di interazioni complesse tra la persona e l’ambiente. Identificare il funzionamento di una persona vuol dire, dunque, descriverla nella sua interezza.

Nell’ICF la disabilità viene invece considerata non più come malattia, disordine o disturbo, ma come la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali e ambientali che rappresentano il contesto in cui vive. Nello specifico la disabilità viene definita come il termine ombrello per le menomazioni (cioè i problemi nelle funzioni o nelle strutture corporee), le limitazioni dell’attività e le restrizioni della partecipazione. La parola indica quindi gli aspetti “negativi” dell’interazione tra l’individuo (con una condizione di salute) e i fattori contestuali dello stesso (fattori ambientali e personali). Disabilità diventa, pertanto, una parola dalla connotazione neutra, centrata sulle capacità residue del soggetto, oltre che su quelle mancanti¹⁵⁵.

Come detto in precedenza, l’ICF rappresenta un cambiamento culturale e permette di entrare in un’ottica d’inclusione. In Italia lo strumento dell’ICF è stato interiorizzato grazie all’istituzione dei Bes (Bisogni Educativi Speciali).

¹⁵⁵ Vedi nota 151.

Tale espressione è entrata in uso in Italia dopo l'emanazione della Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012¹⁵⁶ che afferma: «L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse». Infatti, un alunno può presentare un bisogno educativo speciale quando il suo apprendimento in uno o più dei vari ambiti e competenze è rallentato o problematico; questi rallentamenti possono essere globali, specifici o settoriali, e possono avere differenti cause, non solo fisiche ma anche psicologiche, familiari e culturali. Per questo, l'alunno è guardato nel funzionamento globale della sua persona, e tale condizioni lo fanno definire speciale non come etichetta discriminatoria e stabile nel tempo, ma come descrizione della situazione presente del ragazzo, che lascia aperta di conseguenza la strada e la possibilità allo sviluppo delle potenzialità al momento inesprese e alla crescita complessiva della persona. Rientrano quindi all'interno dei BES sia gli alunni con diagnosi psicologica o medica ma anche con altre tipologie di impedimenti all'apprendimento. In merito all'individuazione degli alunni BES si possono trovare una serie di situazioni tipo. Una prima tipologia è definibile di svantaggio o privazione sociale, riferita ad alunni cresciuti in condizioni familiari povere o socialmente emarginate o contesti degradati; una seconda tipologia si riferisce a quegli alunni con provenienza e bagaglio linguistico e culturale diverso, come figli di migranti, profughi o rifugiati. Sono contemplati inoltre gli alunni che vivono in una famiglia difficile, con uno o più problematiche, presentante conflitti e dinamiche scatenanti disagio o patologie; alcuni dei familiari possono avere patologie psichiatriche anche gravi, condotte antisociali o criminali. Altre

¹⁵⁶ Direttiva ministeriale 27 dicembre 2012, Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.

famiglie possono essere senza regole chiare, disorganizzate, oppure rigide, oppressive, protettive, altre ancora possono indurre valori e comportamenti lontani dai principi dell'istruzione. Alcuni alunni sono ancora riferibili ad un'altra tipologia, ossia quei ragazzi che presentano alcune difficoltà psicologiche che però non sono di gravità tale da giustificare pienamente una diagnosi di psicopatologia: alunni con bassa autostima, o con stati d'ansia, con scoppi di collera e scarsa tolleranza alla frustrazione, bassa motivazione e poca curiosità, ridotta immagine di sé e scarse prospettive per il futuro, pochi obiettivi, pochi desideri e interessi¹⁵⁷.

3.3.1. Il Piano Educativo Individualizzato presso la Cooperativa Il Manto: diversi modelli.

Si vogliono ora prendere in analisi i diversi modelli di Pei utilizzati dagli educatori della Cooperativa Il Manto scs fin da quando essa è stata fondata. Tale strumento è stato sempre utilizzato dalla Cooperativa per due principali ragioni: in primo luogo è la modalità che si è scoperta essere migliore per “cucire un vestito su misura per il ragazzo”. Il documento infatti dava spazio e struttura al pensiero educativo di chi lo scriveva, permettendo una costruzione di esso pensata e ragionata. In secondo luogo si è rivelato essere la modalità di comunicazione più efficace con il ragazzo, i genitori e la scuola.

¹⁵⁷ D.Ianes – S.Cramerotti, *Il Piano Educativo Individualizzato. Progetto di Vita – Volume 1 La metodologia e le strategie di lavoro*, Erikson, Trento, 2006.

3.3.1.1. Modello 2005-2013

Fino all'anno 2012/2013 si è utilizzato il seguente modello di Pei:

OBIETTIVI DEL PROGETTO EDUCATIVO PERSONALIZZATO

Nome Cognome

Data

AREA COGNITIVA

Sviluppo delle capacità:

- intuitive;
- di comprensione;
- delle capacità di rielaborazione;
- delle capacità mnemoniche – interdisciplinarietà;
- etc...

	OBIETTIVI	STRUMENTI	VERIFICA
BREVE TERMINE	-Rinforzare la scrittura in stampato maiuscolo - Potenziare la conoscenza della successione numerica fino a 100	- Scrittura di brevi pensieri - Utilizzo della linea del 100	- Scrive correttamente in stampato maiuscolo - Conosce la successione numerica ed effettua correttamente il passaggio di decina fino a 100
MEDIO TERMINE			
	- Migliorare la lettura - Ampliare la conoscenza della lingua italiana	- Lettura di brevi testi con l'educatore - Dialogo con l'adulto e i coetanei	- Riesce a leggere in modo scorrevole - E' in grado di utilizzare parole nuove.

Compilato da :

OBIETTIVI DEL PROGETTO EDUCATIVO PERSONALIZZATO

Nome Cognome

Data

AREA AFFETTIVA, RELAZIONALE, COMPORTAMENTALE

- Rapporto con:
 - la famiglia;
 - i pari;
 - gli adulti;
 - gli educatori e l'educatore responsabile.
- Vita pratica;
- Cura di sé;
- Autostima;
- Adeguatezza alle regole;
- Autocontrollo;
- Educazione alla volontà.

	OBIETTIVI	STRUMENTI	VERIFICA
BREVE TERMINE	<ul style="list-style-type: none"> - Conoscere e rispettare le regole del contesto in cui si trova. - Avere cura del proprio materiale scolastico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lavori di gruppo (scrivere le regole su un cartellone); la figura educativa gratifica i comportamenti corretti. - Riordino con l'aiuto dell'educatore che verbalizza tutti i passaggi di riordino e li applica con il bambino. 	<ul style="list-style-type: none"> - Si comporta adeguatamente al contesto. - Riesce a mantenere il materiale in ordine nel luogo designato.
MEDIO TERMINE			
	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguere l'adulto dai coetanei: evitare di trattare l'adulto come un pari. - Riuscire ad esprimere i propri stati d'animo nelle diverse situazioni 	<ul style="list-style-type: none"> - Lettura di favole a tema; giochi di ruolo. - Condividere con il gruppo e gli educatori la quotidianità e gli eventi in Cometa e sul territorio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Si relaziona in modo adeguato all'adulto e ai coetanei. - Esprime i propri stati d'animo con l'aiuto dell'adulto

Compilato da:

Questo modello, dalla struttura semplice e immediata, si rifaceva alle griglie pedagogiche utilizzate come guida per l'osservazione del minore, riportate nell'allegato 1¹⁵⁸. In riferimento alle aree cognitive, affettiva, relazionale e comportamentale gli educatori programmavano un determinato obiettivo, gli strumenti e le modalità per raggiungerlo e la modalità di verifica del raggiungimento o meno di esso. A seconda dell'obiettivo prefissatosi l'educatore si proponeva di raggiungerlo in un tempo di lavoro per il suo conseguimento, nel breve (mesi) o medio (anni) termine. Il modello di Pei in questione è stato utilizzato per molti anni e si è rilevato sicuramente uno strumento efficace per la leggibilità e immediatezza, sia grafica che di contenuti.

Si sono rilevati come limiti principali i seguenti: in primo luogo un obiettivo che ci si poteva prefissare non rientrava in un'area specifica ma poteva comprendere diversi aspetti della vita del minore; inoltre non si verificava sempre una vera e propria condivisione tra gli educatori sulla delimitazione e concezione tra le diverse aree. Gli strumenti di verifica del proposito educativo erano poi molto deboli: non esisteva un vero e proprio monitoraggio, ma il giudizio sull'avanzamento del progetto si basava sulle sole considerazioni dell'educatore. Infine gli obiettivi venivano sì fissati dall'educatore in base alla sua osservazione, ma senza essere condivisi con il ragazzo, che risultava in questa maniera non ingaggiato nel suo, come chiamato prima, "progetto di vita".

¹⁵⁸ Vedi Allegato 1.

3.3.1.2. Modello 2014/2015

Negli anni successivi si è passati all'utilizzo di un modello di Pei che ha subito l'influenza degli studi svolti dal dottorando durante il soggiorno formativo del Luglio 2014 presso la De Paul University di Chicago. L'azione di ricerca negli Stati Uniti d'America aveva come scopo principale quello di analizzare i diversi Iep (Individualized Education Program) utilizzati presso gli enti degli Stati Uniti; ci si proponeva poi di riportare le principali innovazioni riscontrate sul modello di Pei utilizzato in Cometa. La ricerca, su richieste da parte degli educatori e dai datori di lavoro, si è svolta principalmente seguendo due binari: il primo riguardante l'osservazione del minore e il secondo relativo al monitoraggio delle competenze che i minori acquisivano durante gli anni di frequenza all'ente scolastico di riferimento.

Frutto di tali studi è stato un modello di Pei, ideato dall'apprendista: previo controllo e approvazione del coordinamento degli educatori, questo modello è stato sottoposto dal dottorando ai principali consulenti pedagogici della realtà di Cometa. In accordo con loro è stato proposto a tutti gli educatori dello staff della Cooperativa Il Manto scs, ed utilizzato e sperimentato dal settembre 2014 al giugno 2015 presso il centro diurno.

Il Pei che viene ora riportato ha dunque come principali punti di riferimento lo Iep utilizzato presso la struttura Hepzibah di Chicago (analizzato e tradotto dall'apprendista, e riportato qui in allegato¹⁵⁹), e lo strumento denominato "Vineland" ovvero Vineland Adaptive Behavior Scales (sempre studiato ed adattato alle esigenze del centro diurno dall'apprendista; anche quest'ultimo è riportato in allegato¹⁶⁰).

¹⁵⁹ Vedi Allegato 2.

¹⁶⁰ Vedi Allegato 3.

Piano educativo individualizzato

1. Individuazione dell'educatore responsabile / Informazione ed il coinvolgimento del minore, del genitore o di chi esercita la responsabilità genitoriale, di eventuali altri familiari e del Servizio inviante;
2. Osservazione e valutazione del minore;
3. Individuazione degli obiettivi specifici d'intervento del progetto;
4. Indicazione dei tempi previsti di attuazione del progetto;
5. Le modalità di accompagnamento educativo:
 - le attività specifiche;
 - tempi indicativi di realizzazione;
 - la frequenza;
 - titolarità degli interventi.
6. Le modalità di valutazione dei risultati (procedure, tempi e strumenti);
7. Revisione P.E.I.

1) Individuazione dell'educatore responsabile/ L'informazione e il coinvolgimento del minore, del genitore o di chi esercita la potestà genitoriale, di eventuali altri familiari e del Servizio inviante.

MINORE Nome Cognome: Indirizzo: Data di nascita: Luogo di nascita: Maschio <input type="checkbox"/> Femmina <input type="checkbox"/> Cittadinanza: Anno scolastico: Scuola: Disabilità:	
È iscritto alle attività del centro diurno dal ____/____/____ Frequenta le attività nei giorni/ ore:	
Educatore responsabile del progetto	firma
<input type="checkbox"/> Prima stesura <input type="checkbox"/> Revisione trimestrale <input type="checkbox"/> Revisione annuale Data: Periodo di riferimento: Motivo dell'aggiornamento:	
Presa visione e condivisione P.E.I. da parte dei Servizi Sociali di riferimento: Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Presa visione e condivisione P.E.I. da parte dei genitori: Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Presa visione e condivisione P.E.I. da parte dei genitori affidatari: Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Presa visione e condivisione P.E.I. da parte del terapeuta del minore: Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Presa visione e condivisione P.E.I. da parte del minore: Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
Inviato dai Servizi Sociali di: Assistente sociale: dott/dott.ssa _____ Telefono _____ Email: _____	
Psicologo/a _____ Telefono _____ Email: _____	
In data ____/____/____	

2) Valutazione e osservazione del minore

COMUNICAZIONE:

Ricezione e comprensione: ciò che il soggetto codifica quando gli si parla, come ascolta, se è attento e segue le indicazioni.

F., bambino di origine etiope, comprende in maniera appropriata ciò che viene detto ed ha un lessico adeguato all'età. Appare attento e interessato quando ci si rivolge a lui anche se, in diverse occasioni, ha mostrato di intendere solo ciò che più lo aggradava.

Espressione: ciò che il soggetto dice e come lo dice in differenti luoghi e situazioni.

F. ha un lessico adeguato all'età e riesce a esprimersi in maniera corretta. Ha piacere a raccontare di sé e di ciò che fa e lo esprime con periodo e frasi in modalità conformi alla sua età. Se messo alle strette o costretto a far attività che non gradisce, si esprime sbuffando con frasi corte mostrandosi spazientito e permaloso.

Lettura e Scrittura: cosa che il soggetto legge e scrive, e come lo fa.

F. ha una calligrafia ordinata e precisa; sa scrivere e conosce le principali regole della grammatica italiana. Risulta necessario, in diverse occasioni, fargli ricopiare il compito in quanto, se svogliato, scrive in maniera disordinata e confusa. F. sa leggere in maniera adeguata; è necessario spronarlo a leggere ad alta voce per migliorare la propria espressione.

AREA COGNITIVA

Apprendimento: Il ragazzo è in grado di rimanere concentrato sull'argomento, è disposto ad imparare in maniera dinamica e mostra interesse verso gli argomenti proposti.

F. è in grado di mantenere la concentrazione sul compito richiesto; non è disposto ad imparare più dello stretto necessario. Mostra interesse per le ricerche specialmente nelle materie di geografia e scienze, mentre mostra più resistenze a scrivere un testo in italiano.

Autonomia e generalizzazione: Il ragazzo riesce ad applicare ciò che impara in ambiti e contesti diversi.

F. mostra le medesime difficoltà in diversi ambiti: difficilmente si mostra disponibile ad imparare più dello stretto necessario.

Punti di forza e deficit cognitivi: materie scolastiche in cui riesce meglio e materie in cui fatica maggiormente, e perché.

F. fatica maggiormente nel mantenere un ordine del materiale scolastico; l'astuccio è spesso disordinato, non sempre cura i quaderni in maniera adeguata; spesso non segna i compiti in maniera completa sul diario. F. fatica soprattutto nei compiti scritti, come nella materia di italiano, o dove è richiesto un procedimento meccanico; riesce in maniera adeguata nelle materie orali dove si esprime in maniera più corretta.

ABILITA' QUOTIDIANE

Cura personale: come il soggetto mangia, si veste e cura l'igiene personale.

F. ha una cura personale adeguata all'età; si veste e mangia in maniera ordinata e precisa. Il bambino fatica in maggior misura, come descritto in precedenza, a tenere in ordine il proprio materiale scolastico.

Orientamento temporale: se il soggetto riesce ad organizzare il proprio pomeriggio nei tempi previsti, collega adeguatamente attività e durata.

Si è rilevato positivo per F. organizzare il pomeriggio in maniera strutturata e precisa; il bambino di fronte al compito che non vuol fare perché faticoso,

perde molto tempo non concludendo alcunché, e mostrando un atteggiamento permaloso e contrariato.

Orientamento spaziale: riesce a spostarsi da un luogo ad un altro autonomamente, sa cercare, riporre nei posti assegnati oggetti di uso frequente.

F. ha mostrato di sapersi orientare negli spazi; in alcuni casi è distratto e pone gli oggetti nei posti non assegnati o si dimentica dove li ha lasciati.

Uso e misura del denaro: riesce a misurare o prevedere in maniera adeguata il prezzo di un oggetto, gestisce i soldi in maniera adeguata.

F. non ha mai portato dei soldi presso il centro diurno; non sempre riesce a dare la giusta proporzione tra la stima di un oggetto e il suo effettivo valore.

Community: come il soggetto segue le regole e le abitudini del centro diurno.

F. si mostra adeguato e segue le regole del centro diurno; mostra resistenza se gli è richiesto di far qualcosa per gli altri, anche se sono particolari del quotidiano; in tali momenti è richiesto l'intervento dell'adulto.

COMPETENZE SOCIALI E RELAZIONALI

Relazioni interpersonali: come il soggetto interagisce con gli altri.

F. si mostra simpatico e socievole e disponibile all'ascolto; questo atteggiamento, in diverse occasioni, sfocia in atteggiamenti non consoni. F. spesso racconta aspetti della sua vita o dà informazioni non vere per risultare adeguato al contesto o per dover far meno fatica. Tale atteggiamento viene tenuto sia con gli adulti che con i pari.

Gioco e tempo libero: come il soggetto gioca da solo e con gli altri e impiega il tempo libero.

F. gradisce giocare a calcio e i giochi di movimento; ha instaurato rapporti con tutti i bambini; in alcune occasioni F. fa osservazioni ai coetanei assumendo atteggiamenti supponenti che risultano per loro difficili da accettare.

Regole sociali: come il soggetto manifesta senso di responsabilità e attenzione verso gli altri.

F. difficilmente si mostra disponibile ad aiutare gli altri; se gli viene chiesto di svolgere qualcosa per gli altri risponde frequentemente con frasi tipo “perché sempre a me?”, “fatelo fare a qualcun altro”.

ABILITA' MOTORIE

Manualità globale: come il soggetto usa il corpo per il movimento e la coordinazione.

F. è abbastanza goffo nei movimenti; spesso nelle attività motorie si ritiene agile e fisicamente preparato, per poi risultare non molto coordinato e lento nei movimenti.

Manualità fine: come il soggetto usa mani e dita per manipolare oggetti.

Non ci sono elementi per valutare tale competenza.

RAPPORTI CON LA FAMIGLIA D'ORIGINE: Il minore ne parla, quando ed in che modo.

F. vive con la madre a Como. Il bambino non parla molto di lei, anche se risulta presente nella sua vita; i riferimenti sono perlopiù legati alla quotidianità. F. ha accennato anche al padre, che vive in Etiopia e svolge il lavoro di poliziotto. F. ne parla con fierezza, e mostra stima verso la figura paterna.

RAPPORTI CON LA FAMIGLIA AFFIDATARIA: Il minore ne parla, quando ed in che modo.

Il minore vive con la madre naturale.

PROFILO DEL MINORE IN SINTESI

F. è un bambino di 10 anni, di origine nigeriana, si mostra socievole verso gli altri, si esprime in maniera adeguata.

Il bambino non mostra delle difficoltà dal punto di vista dell'apprendimento e della conoscenza della lingua italiana. Ha difficoltà a mantenere ordinato il proprio materiale scolastico, segnare tutti i compiti sul diario, e si mostra restio a svolgere compiti più dello stretto necessario, mostrandosi poco curioso e perdendo molto tempo inutilmente. In diverse occasioni è difficile capire quale sia la verità in quello che dice e comunica; molte volte ha raccontato aspetti non veri della realtà per diminuire i compiti e la fatica conseguente.

Nel gruppo dei pari è riuscito ad instaurare un rapporto con tutti, anche se il suo atteggiamento puntiglioso e supponente lo rende in diverse occasioni antipatico agli altri. In alcuni momenti, se gli si richiede qualcosa a lui non gradito, perde tempo manifestando un comportamento permaloso.

3) Individuazione degli obiettivi specifici d'intervento

Facendo riferimento a:

- 1) Aspetti problematici identificati nell'osservazione;
- 2) Obiettivo dell'inserimento condiviso con i genitori e con l'ente inviante;
- 3) Eventuali decreti e provvedimenti del tribunale per i minorenni;
- 4) Eventuali decreti e provvedimenti del tribunale ordinario.

Descrivi i primari obiettivi educativi per il minore:

1. Migliorare i processi d'apprendimento, ordine del materiale scolastico;
2. Aumentare la tolleranza alla fatica e diminuire gli atteggiamenti di mistificazione della realtà;
3. _____

Obiettivo 1:

Data stabilita: 27/01/2015

Descrizione dell'area del problema (area funzionale di riferimento):

F. fatica a scrivere tutti i compiti sul diario e a svolgerli in maniera completa ed ordinata. Non sempre riesce a tenere il proprio materiale scolastico in maniera adeguata.

Esiti dell'obiettivo:

Maggiore precisione nel segnare i compiti, tenere in ordine il proprio materiale

4) Indicazione dei tempi previsti di attuazione del progetto

Tempi di realizzazione per il raggiungimento di tale obiettivo:

Annuale Trimestrale Mensile Altro

Note: F. ha cominciato a frequentare il centro diurno a Gennaio 2015

5) Le modalità di accompagnamento educativo e le attività specifiche con tempi indicativi di realizzazione, la frequenza e la titolarità degli interventi

Piano d'intervento:

Attività specifiche	Luogo di svolgimento attività	Tempi di realizzazione	Frequenza attività	Titolarietà
Controllare giornalmente il diario	Centro diurno		Giornaliera	Educatore
Tenere ordinato il materiale: ricopiare le pagine scritte in maniera disordinata	Centro diurno		Giornaliera	Educatore

Valorizzare e specificare cosa svolge in maniera adeguata e giudicarla insieme	Centro diurno		Giornaliera	Educatore
--	---------------	--	-------------	-----------

In base alle considerazioni fatte, per il raggiungimento dell'obiettivo, descrivi le disposizioni per la coordinazione con gli altri educatori, quali informazione bisogna condividere e devono essere tenute conto per provvedere all'educazione del ragazzo.

- 1) Verificare quotidianamente le consegne a lui assegnate; non lasciare per scontato alcuna informazione riferita dal bambino.

Obiettivo 2:

Data stabilita: 05/02/2015

Descrizione dell'area del problema (area funzionale di riferimento):

F. assume atteggiamenti svogliati e mistifica la realtà, portando argomentazioni non veritiere quando gli è richiesta una fatica. Tale comportamento è riscontrabile sia nell'ambito scolastico didattico che in quello relazionale. F. assume frequentemente un tono lamentoso perdendo tempo, ed in alcuni casi mostrandosi offeso.

Esiti dell'obiettivo:

Diminuisca i tempi in cui perde tempo e non inizi a svolgere l'attività. Assuma atteggiamenti meno lamentosi e mistificatori.

4) Indicazione dei tempi previsti di attuazione del progetto

Tempi di realizzazione per il raggiungimento di tale obiettivo:

- Annuale Trimestrale Mensile Altro

Note: F. ha iniziato a frequentare il centro diurno nel mese di Gennaio 2015

5) Le modalità di accompagnamento educativo e le attività specifiche con tempi indicativi di realizzazione, la frequenza e la titolarità degli interventi

Piano d'intervento:

Attività specifiche	Luogo di svolgimento attività	Tempi di realizzazione	Frequenza attività	Titolarietà
Fargli svolgere piccole attività come servire la merenda ai pari	Centro diurno		Giornaliera	Educatore
Verificare quotidianamente insieme al minore le attività da svolgere	Centro diurno		Giornaliera	Educatore
Programmare insieme al minore la giornata.	Centro diurno		Giornaliera	Educatore

In base alle considerazioni fatte, per il raggiungimento dell'obiettivo, descrivi le disposizioni per la coordinazione con gli altri educatori, quali informazione bisogna condividere e devono essere tenute conto per provvedere all'educazione del ragazzo.

- 1) Rimanere fermi e decisi se gli è stato richiesto qualcosa.

6) Le modalità di valutazione dei risultati

Obiettivo 1

Monitoraggio:

Data: Novembre Marzo Giugno Altro _____

Sulla base dell'osservazione fatta in questi tre mesi, indica se l'obiettivo è stato:

Raggiunto Soddisfacente Non soddisfacente Esito discontinuo

Se il bambino/ragazzo non sta facendo progressi, descrivi le motivazioni:

x Le strategie educative sono inadeguate □ L'obiettivo è inadeguato

- Elenca quali strategie o attività si sono rilevate inadeguate e perché:

Attività specifica	Descrizione esito
Controllo sistematico del diario	La strategia è risultata non produttiva perché il minore non scriveva i compiti e mentiva a riguardo dei compiti assegnatogli

Note: F. è migliorato nell'ordine del proprio materiale scolastico

Definisci un nuovo piano d'intervento:

Attività specifica	Tempi di realizzazione	Luogo di svolgimento attività	Titolarità interventi
Quaderno di comunicazione con la scuola	Da fine Maggio		Educatori Maestre
Aggiornamento giornaliero dei compiti svolti con la madre	Da fine Maggio		Educatori

In base alle considerazioni fatte, per il raggiungimento dell'obiettivo, descrivi le disposizioni per la coordinazione con gli altri educatori, quali informazioni bisogna condividere e devono essere tenute conto per provvedere all'educazione del ragazzo.

- 1) Il minore ha bisogno di essere controllato sistematicamente sia nello svolgimento dei compiti che nell'ordine del materiale scolastico;
- 2) Mantenere costante la collaborazione con la scuola.

- Se il bambino/ragazzo sta facendo dei progressi¹⁶¹:

Documenta quali attività educative hanno successo e gli esiti di tali strategie:

Attività specifica	Descrizione esito

Per migliorare la qualità dell'intervento:

- Devono essere modificate / implementate le attività educative;
- Il tempo previsto non è adeguato e deve essere modificato;
- Deve subire delle modifiche perché è cambiato il contesto familiare/relazionale del ragazzo;
- L'intervento deve essere modificato in base alle esigenze del ragazzo.

Note: _____

Obiettivo 2

Monitoraggio:

Data: Novembre Marzo Giugno Altro

Sulla base dell'osservazione fatta in questi tre mesi, indica se l'obiettivo è stato:

Raggiunto Soddisfacente Non soddisfacente Esito discontinuo
 In parte

- Se il bambino/ragazzo non sta facendo progressi, descrivi le motivazioni:

Le strategie educative sono inadeguate L'obiettivo è inadeguato

Se l'obiettivo si è rilevato inadeguato, spiega la motivazione:

Non adatto al bambino;

¹⁶¹ Sono rappresentate tutte le casistiche; nel caso in questione le strategie educative non sono state adeguate.

- x Non è raggiungibile nei tempi previsti;
- Il bisogno del bambino non corrisponde alle possibilità del centro;
- E' cambiato il contesto familiare/relazionale del ragazzo.

Note: Le strategie educative si sono rilevate funzionali all'obiettivo anche se non è raggiungibile nel tempo previsto.

Delinea il nuovo obiettivo di trattamento:

L'obiettivo rimane il medesimo, devono essere variate le modalità ed i tempi in cui conseguirlo. Diviene necessaria una maggiore collaborazione con la scuola e la famiglia.

In base alle considerazioni fatte, per il raggiungimento dell'obiettivo, descrivi le disposizioni per la coordinazione con gli altri educatori, quali informazione bisogna condividere e devono essere tenute conto per provvedere all'educazione del ragazzo.

1) F. deve sentirsi messo "alle strette" in modo da non poter mistificare la realtà. È necessaria una forte collaborazione tra gli educatori, la scuola e la famiglia.

7) Revisione P.E.I

Data: Novembre Marzo Giugno Altro

Basandoti sugli elementi emersi nel monitoraggio, descrivi i primari obiettivi educativi per il minore:

1. Gli obiettivi rimangono i medesimi; devono essere modificate le strategie utilizzate.

Questa struttura di Pei, innovativa rispetto al modello precedente, ha rivelato diversi punti di forza e di debolezza. Le osservazioni che si elencano di seguito sono frutto della sperimentazione e del continuo confronto con gli educatori del centro diurno. Il dottorando ha potuto, nello spazio di studio dedicato, verificare e studiare in tempo reale le rilevazioni dello staff utili a migliorare e modificare il documento, in modo che risultasse più utile al lavoro di tutti.

Come punto di forza si è sottolineata la guida all'osservazione che, pur essendo una parte molto lunga e dettagliata, ha permesso che ci fossero meno fraintendimenti tra le diverse aree e costretto gli educatori ad osservare aspetti della vita del ragazzo cui solitamente prestavano meno attenzione. Inoltre, dal punto di vista della scrittura degli obiettivi si è rilevato utile il fatto che non ci fossero aree di riferimento su obiettivi separati, ma l'obiettivo generale fosse unitario per le varie attività d'intervento. E' stato particolarmente apprezzato il capoverso finale rispetto a quali informazioni lasciare ai propri colleghi una volta finito l'anno. Questa parte del documento è quindi stata considerata molto utile in quanto strumento di comunicazione efficace e sintetico dei principali bisogni del minore.

Accanto a questo si è tuttavia notato che il lungo elenco di osservazione di aspetti non sempre aiutava una visione unitaria e panoramica del ragazzo. La compilazione del modello si è vista inoltre essere non breve in termini di tempo da parte degli educatori, fattore che rischiava di minarne l'efficacia. La parte di monitoraggio maggiormente strutturata e precisa non sempre è coincisa con una facilitazione della struttura delle osservazioni, che venivano rese alquanto macchinose e non fruibili dagli educatori. Il dato emerso è che la maggior parte degli educatori non ha compilato la parte del monitoraggio, limitandosi alla compilazione della parte riguardante gli obiettivi.

L'esperienza di studio negli USA ha inoltre permesso all'apprendista di apportare una notevole modifica ad un'altra importante parte documentale del centro, denominata "cartella". Il termine, comunemente in uso presso la Cooperativa, indica il fascicolo che comprende l'insieme di tutte le informazioni riguardanti il minore. Le informazioni riguardano i dati anagrafici sia del ragazzo che dei familiari; la completano i documenti redatti dall'educatore di riferimento con l'osservazione del minore, il Piano Educativo Individualizzato e i report di tutti i colloqui con gli insegnanti, degli incontri con i genitori o con i servizi sociali.

Il modello riportato in allegato¹⁶² è stato scritto grazie allo studio di diversi documenti in vigore negli Stati Uniti. La cartella è uno strumento di valore ufficiale, dove viene descritto il lavoro svolto dal centro per il minore e dove vengono giustificati eventuali interventi svolti. Allo stesso tempo in essa sono racchiuse tutte le informazioni riguardanti il ragazzo: è dunque uno strumento molto utile all'educatore per programmare il proprio operato e rendersi effettivamente conto di come si sta agendo nei confronti del piano proposti. Aprendo una cartella del centro diurno, anche una persona esterna può per questo avere uno sguardo complessivo sulla vita del ragazzo e su tutte le attività che svolge all'interno della Cooperativa, mentre l'educatore che segue il singolo minore ha sempre a disposizione su di lui una panoramica completa. È riportata dunque in allegato l'intera struttura della cartella.

La modellizzazione della cartella proposta dal dottorando è attualmente in uso presso la Cooperativa, sotto piena approvazione del coordinamento educatori; lo staff da parte sua ha espresso soddisfazione per l'innovazione apportata, mostrando di apprezzarne la sistematicità ed accuratezza di contenuti.

3.3.1.3. Il Pei contestualizzato.

Modello illustrato e introdotto gradualmente dal settembre 2015.

Nell'anno 2014/2015, insieme al modello esaminato nel paragrafo precedente, è stato introdotto presso il centro un nuovo tipo di Pei, detto "contestualizzato". La sua ideatrice è la Dott.ssa Loredana Mercadante, formatrice esperta di pratiche progettuali dei curricula degli apprendimenti e delle competenze, della didattica laboratoriale e della valutazione dinamica. La studiosa ha tenuto, dal settembre 2014 fino a tutto il 2015 e l'inizio del 2016 un corso di formazione mattutino per tutti gli educatori, della frequenza di una volta a settimana. Il corso ha spaziato su contenuti molto ampi e si è

¹⁶² Vedi allegato 4

particolarmente concentrato sulle dinamiche dell'apprendimento. Il Pei che in seguito si andrà ad analizzare è frutto di questo corso di formazione; non ha sostituito quello ideato dopo gli studi negli Stati Uniti, ma si è rilevato un utilissimo strumento per approfondire le tematiche afferenti al campo della scuola e dell'apprendimento del ragazzo. Si vuole approfondire questo modello di Pei contestualizzato perché il pensiero sottostante ha modificato la pratica quotidiana di ogni educatore della Cooperativa Il Manto scs

Tale modello ha l'aspirazione di mettere in pratica ciò che è segnalato nelle Indicazioni nazionali, che affermano: «Il primo ciclo d'istruzione comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado. Ricopre un arco di tempo fondamentale per l'apprendimento e lo sviluppo dell'identità degli alunni, nel quale si pongono le basi e si acquisiscono gradualmente le competenze indispensabili per continuare ad apprendere a scuola e lungo l'intero arco della vita. La finalità del primo ciclo è l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva del pieno sviluppo della persona. Per realizzare tale finalità la scuola concorre con altre istituzioni alla rimozione di ogni ostacolo alla frequenza; cura l'accesso facilitato per gli alunni con disabilità; previene l'evasione dell'obbligo scolastico e contrasta la dispersione; valorizza il talento e le inclinazioni di ciascuno; persegue con ogni mezzo il miglioramento della qualità del sistema di istruzione. In questa prospettiva ogni scuola pone particolare attenzione ai processi di apprendimento di tutti gli alunni e di ciascuno di essi, li accompagna nell'elaborare il senso della propria esperienza, promuove la pratica consapevole della cittadinanza»¹⁶³.

Sottolineiamo tre principali aspetti della citazione:

Il primo concetto importante riguarda l'acquisizione di "competenze indispensabili": le strategie scolastiche ed educative della scuola del primo

¹⁶³ Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca, Settembre 2012, pag.24.

ciclo devono essere tali da permettere al minore di consolidare competenze di base per continuare ad imparare ed apprendere durante tutto l'arco della vita.

Il secondo punto si focalizza sull'insegnamento delle competenze di base per il "pieno sviluppo della persona", "valorizza il talento e le inclinazioni di ciascuno". Le strategie didattiche devono essere incentrate sul singolo concepito come persona con dei limiti e dei punti di forza.

Il terzo passaggio riguarda l'appunto che, in tale prospettiva, "ogni scuola" deve porre "particolare attenzione ai processi d'apprendimento".

In seguito si riporta un esempio di Pei Contestualizzato ideato dalla formatrice Loredana Mercadante. La principale caratteristica riguarda l'attenzione prestata al contesto in cui si trova il ragazzo; per contesto s'intende tutto ciò che mobilita l'apprendimento.

Gli elementi che determinano il contesto di apprendimento sono i seguenti:

- Spazio fisico;
- Tempo;
- Strumenti/materiali/oggetti;
- Relazione (rapporto dell'adulto con quel soggetto, modalità in cui viene trattato e proposto l'oggetto disciplinare) tra ciascun bambino/gruppo/maestra;
- Il gruppo viene costruito partendo da uno scopo comune, per cui è importante decidere come viene valutato.

Il modello ha dunque l'obiettivo di pensare delle strategie d'apprendimento per il singolo studente in riferimento al contesto che lo circonda. In quest'ottica la prima parte del modello di Pei Contestualizzato deve essere compilato in base all'età dell'individuo e alle relative competenze per poi arrivare a delineare delle strategie personalizzate per il singolo.

Si osservino di seguito come sono delineate e spiegate le singole voci del "Pei contestualizzato":

1. Scopo

- È il fine perseguito dall'attività in comune tra due o più persone;
- Deve essere collegato a temi e problemi reali, perché solo se reale promuove l'impegno dei ragazzi;
- Deve essere collegato alla competenza che deve essere monitorata nel progetto;
- Deve essere collegato a valori ritenuti significativi da quel contesto di appartenenza;
- Deve essere compreso da tutti gli alunni;

2. Nucleo fondante

- È relativo alla struttura disciplinare, è un nodo che racchiude vari contenuti essenziali relativi al tema-problema posto. Accorpa saperi teorici e procedurali relativi alle aree/assi disciplinari e sollecita teorie e metodi interpretativi dei variegati aspetti della conoscenza;
- Si riferisce all'area disciplinare: linguistica, storico-geografica, scientifica-matematica, motorio-scientifica;
- Nella scuola dell'infanzia i nuclei fondanti sono: narrazione (script), parola-frase, testo, spazio, quantità, problema, trasformazione, testo musicale, materiali, narrazione;
- Nella scuola primaria i nuclei fondanti sono: testo, quantità, calcolo, narrazione (script), parola-frase, problema, trasformazione;
- Nella scuola secondaria i nuclei fondanti sono: parola-frase, testo (scientifico, storia-geografia), testo narrativo, testo problematico, testo storico, trasformazione, numero.

3. Domanda/situazione generativa

- Rappresenta l'elemento variabile da adattare a seconda del bambino o gruppo classe che si ha di fronte nel rispetto delle loro diverse abilità;
- È una domanda situazione che si collega al vissuto, al contesto storico-sociale-culturale-personale per assumerlo e farlo incontrare con il sapere scientifico disciplinare. Si tratta, in sostanza, del modo in cui l'insegnante individualizza concretamente lo scopo, traducendolo per dare avvio alla costruzione del contesto con i bambini.

4. Teoria di riferimento

- Metodi disciplinari di area che connotano procedure utilizzate in quello specifico mondo scientifico. Interrogano la conoscenza e dettano comportamenti scientifici nella raccolta dei dati e nell'affrontare le indagini.

5. Competenze

- Intese come un sistema di dimensioni operative (se lo sa svolgere) e conoscitive (se uno sa spiegare il perché di quello che ha fatto);
- Sono esplicitate nelle dimensione operative, conoscitive ed emotivo-civiche.

In allegato sono proposti le teorie di riferimento riguardanti i processi di comprensione e di produzione¹⁶⁴.

Caratteristica fondamentale di questo Pei è, oltre a tener conto del contesto di dove è situato il ragazzo, l'ordinare il lavoro dell'insegnante/educatore.

¹⁶⁴ Vedi allegato 5 e 6.

Traendo infatti i suoi riferimenti da una teoria scientifica¹⁶⁵, il Pei permette di istituire dei paletti cui il redattore può appoggiarsi e orientarsi per ricavare i principali indicatori d'osservazione. È l'uso dei modelli disciplinari identificati nelle teorie a rendere scientifico il Pei; dalla teoria di riferimento emergono gli indicatori da osservare durante l'anno. Le teorie che sono assunte come base monitorano i processi d'apprendimento, il cui focus centrale non diviene più immagazzinare una serie di conoscenze, ma interiorizzare i diversi processi¹⁶⁶. Di seguito è riportato un modello di Pei contestualizzato, esempio teorico sviluppato durante il corso di formazione.

Anno 2015	
Classe:	I media
DATA INIZIO del PROGETTO o Unità di Apprendimento:	Marzo – giugno 2015
PROGETTO/SCOPO DEL DOCENTE: competenza da monitorare	1. Ricostruire e comprendere testi per imparare a organizzare le informazioni. Competenza: processi relativi alla comprensione di un testo.
AREA e NUCLEO FONDANTE DISCIPLINARE: (indicare sia l'area disciplinare, sia il nucleo fondante di riferimento)	1. Italiano/Storia 2. Testo
DOMANDA/SITUAZIONE GENERATIVA	Quando un'informazione è importante?
TEORIA di RIFERIMENTO:	Modello di Beni- Cornoldi
INDICATORI relativi alla th sopracitata, distinti secondo le 3 dimensioni della	DIM OPERATIVA • Organizzare le informazioni veicolate dai vari scopi.

¹⁶⁵ Una teoria utilizzata è quella ad esempio di Beni-Cornoldi, riguardante i processi di comprensione.

¹⁶⁶ È possibile vedere le teorie utilizzate e studiate dei processi di comprensione, produzione e del nucleo fondante testo nell'ultima sezione dell'elaborato

<p>Competenza</p> <p>Presenti poi nella scheda di auto-co-valutazione</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Riscrivere il testo con parole proprie. • Scrivere un testo sintetico secondo la costruzione logica degli scopi, del testo, dell'autore e del lettore. • Costruire una mappa concettuale gerarchica. <p>DIM CONOSCITIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Decodificare i vari paragrafi di un testo e metterli in relazione tra loro • Identificare concetti: generali, secondari, inutili e metterli in relazione gerarchica • Definire gerarchie di significati in base agli scopi (del testo, autore, lettore) <p>DIM EMOTIVO-CIVICA (rimando alla normativa Italiana)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Condividere le conoscenze discriminate nel testo scambiando le opinioni • Decidere con i compagni i criteri di come organizzare le conoscenze individuate • Dibattere durante la realizzazione della mappa concettuale • Accogliere le idee/conoscenze rilevate dagli altri o giustificare la sua idea
<p>MATERIALI</p>	<p>descrivere brevemente i materiali e/o presentare i testi usati</p> <p>testo, cartina, post-it, colori</p>
<p>STRATEGIE INDIVIDUALIZZATE:</p>	<p>STRATEGIA 1 indicare le diverse strategie pensate o per un gruppetto di n. alunni o per un alunno, o... Per ogni ragazzo che strumento uso? Che materiali? Per es. con un bambino ipovedente come mi rapporto con lui?</p> <p>- Mappa cognitiva (da dove viene? Da domanda generativa) per capire quello che il ragazzo sa sull'argomento</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Testo scolastico – confronto con appunti del quaderno - Leggere prima tutto il testo poi lavorare per paragrafi - Integrare prima mappa con informazioni ricavate - Utilizzare la strategia del post-it - Sottolineare con colori diversi gli indicatori (chi, cosa fa, perché, cosa porta dove, quando) - Ripetizione
	STRATEGIA 2

Il modello ha rappresentato per tutti gli educatori presenti nella Cooperativa Il Manto scs un salto di qualità, per merito dei riferimenti scientifici presentati ed appunto per l'importanza data al ruolo del contesto.

Si può esemplificare il cambiamento apportato nell'approccio educativo dalla logica del Pei contestualizzato con un caso quotidiano di affiancamento allo studio: la conoscenza delle fasi di processi di comprensione del testo permette di capire dove stia la difficoltà eventualmente manifestata dal minore. Resta come principale difficoltà il fatto che questo modello di Pei contestualizzato si incentra principalmente sulle competenze legate al contesto didattico e comportamentale, mentre si pone come meno afferente agli ambiti più prettamente psico-pedagogici, come la cura di sé o le relazioni con la famiglia. Questo tipo di Pei non ha sostituito quello in vigore, spiegato nel paragrafo precedente, ma è stato un approfondimento riguardante specialmente l'area cognitiva e d'apprendimento da parte del minore.

3.3.1.4. Modello 2015/2016

Il modello utilizzato nell'anno solare 2015/2016 è ancora in via di definizione: sono in corso infatti delle modifiche basate sul corso di formazione della dott.ssa Mercadante, e allo stesso tempo grazie al lavoro d'equipe, lo staff cerca di estrarre e compattare i punti di forza dei Pei precedenti, compreso quello redatto dall'apprendista. Si riportano ora le principali innovazioni rispetto ai Pei precedenti.

Nella sezione relativa all'apprendimento, la struttura riprende per molti aspetti il modello contestualizzato secondo la logica introdotta da Loredana Mercadante, dentro la cornice normativa del PSP (piano di studi personalizzato) istituito nella legge n.53¹⁶⁷ del 2003. Questo piano formativo ha come caratteristica principale il riconoscere a ogni alunno le sue potenzialità, permettendogli di esprimerle al meglio nei compiti che gli vengono affidati. Il PSP, su indicazione della legge citata, deve essere redatto per tutti i ragazzi, a differenza del Pei che era nato solo per i ragazzi con certificazioni, ed indirizzato a chi si incaricava della loro formazione.

Il Pei utilizzato dalla Cooperativa nell'anno 2015/2016 si rivela essere un documento complesso, suddiviso in diverse parti: rispetto all'area cognitiva, la struttura del documento consegnato alle scuole è simile alla struttura dell'ottica laboratoriale, approccio educativo che mira al potenziamento delle qualità cognitive già possedute dal ragazzo, come si vedrà di seguito, mentre nella parte d'osservazione e dell'area comportamentale e affettiva riprende la struttura dei Pei precedenti, compreso quello ideato dall'apprendista.

¹⁶⁷ Legge 28 Marzo 2003 n.53, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale (pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 2 aprile 2003 n.77).

3.4. Ottica Laboratoriale

Si descrivono ora le caratteristiche fondamentali dell'ottica laboratoriale quale approccio educativo atto a potenziare le competenze possedute sia dagli educatori che dai ragazzi delle Cooperative Il Manto. Verrà qui presentato anche un primo tentativo di monitoraggio e riconoscimento delle competenze quale richiesto dalle direttive ministeriali.

3.4.1. Contesto normativo

Nell'ordinamento scolastico italiano vigente è previsto che al termine del primo ciclo d'istruzione venga rilasciata ad ogni allievo una certificazione delle competenze, acquisite¹⁶⁸ in esito al percorso formativo frequentato. Il rilascio della certificazione è di competenza dell'istituzione scolastica frequentata dall'allievo, che vi provvede sulla base di un modello nazionale¹⁶⁹. Le Indicazioni ministeriali definiscono la certificazione delle competenze nella seguente modalità: «La scuola finalizza il curriculum alla maturazione delle competenze previste nel profilo dello studente al termine del primo ciclo, fondamentali per la crescita personale e per la partecipazione sociale, e che saranno oggetto di certificazione. Sulla base dei traguardi fissati a livello nazionale, spetta all'autonomia didattica delle comunità professionali progettare percorsi per la promozione, la rilevazione e la valutazione delle competenze. Particolare attenzione sarà posta a come ciascuno studente mobilita e orchestra le proprie risorse – conoscenze, abilità, atteggiamenti,

¹⁶⁸ D.P.R. 22 giugno 2009, n.122, Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1 settembre 2008, n.137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n.169, Art.8.

¹⁶⁹ Legge 28 Marzo 2003, n.53, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale, (pubblicata in Gazzetta Ufficiale il 2 aprile 2003 n.77), art.3.

emozioni – per affrontare efficacemente le situazioni che la realtà quotidianamente propone, in relazione alle proprie potenzialità e attitudini. Solo a seguito di una regolare osservazione, documentazione e valutazione delle competenze è possibile la loro certificazione, al termine della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado, attraverso i modelli che verranno adottati a livello nazionale. Le certificazioni nel primo ciclo descrivono e attestano la padronanza delle competenze progressivamente acquisite, sostenendo e orientando gli studenti verso la scuola del secondo ciclo»¹⁷⁰.

Dalla citazione si evince che «il mondo della scuola debba ripensare il proprio modo di procedere, suggerendo di utilizzare gli apprendimenti acquisiti nell’ambito delle singole discipline all’interno di un più globale processo di crescita individuale. I singoli contenuti di apprendimento rimangono i mattoni con cui si costruisce la competenza personale. Non ci si può quindi accontentare di accumulare conoscenze, ma occorre trovare il modo di stabilire relazioni tra esse e con il mondo al fine di elaborare soluzioni ai problemi che la vita reale pone quotidianamente [...]. Tale certificazione non costituisce un mero adempimento burocratico, ma va colta come occasione per ripensare l’intera prassi didattica e valutativa al fine di spostare sempre di più l’attenzione sulla maturazione di competenze efficaci che possano sostenere l’alunno nel proseguimento dei suoi studi e nella vita adulta [...]. Si desume chiaramente che la maturazione delle competenze costituisce la finalità essenziale di tutto il curricolo»¹⁷¹.

A partire da questo contesto normativo, prima di procedere ad analizzare e spiegare i contenuti e le fasi dell’ottica laboratoriale si propone una breve digressione riguardo al concetto di “competenza”, ovvero cosa s’intenda con essa sia nella letteratura che nel panorama internazionale.

¹⁷⁰ MIUR, Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’Infanzia e del primo ciclo d’Istruzione*, Settembre 2012, pag.14.

¹⁷¹ MIUR, Ministero dell’istruzione, dell’Università e della Ricerca, *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*, Febbraio 2015, pag. 1 e 2.

Dal punto di vista internazionale un riferimento importante è contenuto nel Progetto DeSeCo (Definizione e Selezione delle Competenze) dove la competenza è stata definita, come: «la capacità di adempiere alle richieste complesse in un particolare contesto attivando prerequisiti psicosociali (incluse le facoltà cognitive e non cognitive)»¹⁷². In questa prospettiva «possedere una competenza significa non solo avere le risorse che la compongono, ma anche essere capaci di attivare adeguatamente tali risorse e di orchestrarle, al momento giusto, in una situazione complessa»¹⁷³. Nell'ambito del medesimo progetto DeSeCo sono state ulteriormente individuate le cosiddette “competenze chiave”, consistenti in «competenze individuali che contribuiscono a una vita «realizzata» e al buon funzionamento della società, elementi essenziali in diversi ambiti della vita e importanti per tutti gli individui. Coerentemente con il concetto ampio di competenze, ogni competenza chiave è una combinazione di capacità cognitive, atteggiamenti, motivazione ed emozione e altre componenti sociali correlate»¹⁷⁴. Il Parlamento europeo ha definito nel 2006 una Raccomandazione dove le competenze vengono definite come «una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti appropriati al contesto», mentre «le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione»¹⁷⁵.

¹⁷² D.S. Rychen - L.H. Salganik, *Agire le competenze chiave* [traduzione italiana delle conclusioni del Progetto DeSeCo], FrancoAngeli, Milano, 2007, p. 85.

¹⁷³ Ibidem p. 87.

¹⁷⁴ Ibidem, p. 96.

¹⁷⁵ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 n.962 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, (Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 2006).

La Raccomandazione individua quindi le otto competenze chiave¹⁷⁶ che sono state riprese nelle Indicazioni nazionali e sono divenute parte integrante del format proposto alle scuole italiane per la certificazione delle competenze¹⁷⁷.

¹⁷⁶ Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione: Si riporta di seguito la definizione ufficiale delle otto competenze-chiave (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE)). La comunicazione nella madrelingua è la capacità di esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e di interagire adeguatamente e in modo creativo sul piano linguistico in un'intera gamma di contesti culturali e sociali, quali istruzione e formazione, lavoro, vita domestica e tempo libero. La comunicazione nelle lingue straniere condivide essenzialmente le principali abilità richieste per la comunicazione nella madrelingua. La comunicazione nelle lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale. Il livello di padronanza di un individuo varia inevitabilmente tra le quattro dimensioni (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) e tra le diverse lingue e a seconda del suo retroterra sociale e culturale, del suo ambiente e delle sue esigenze ed interessi. La competenza matematica è l'abilità di sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza delle competenze aritmetico-matematiche, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che su quelli della conoscenza. La competenza matematica comporta, in misura variabile, la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, schemi, grafici, rappresentazioni). La competenza in campo scientifico si riferisce alla capacità e alla disponibilità a usare l'insieme delle conoscenze e delle metodologie possedute per spiegare il mondo che ci circonda sapendo identificare le problematiche e traendo le conclusioni che siano basate su fatti comprovati. La competenza in campo tecnologico è considerata l'applicazione di tale conoscenza e metodologia per dare risposta ai desideri o bisogni avvertiti dagli esseri umani. La competenza in campo scientifico e tecnologico comporta la comprensione dei cambiamenti determinati dall'attività umana e la consapevolezza della responsabilità di ciascun cittadino. La competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa implica abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC): l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet. Imparare a imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace. Questa competenza comporta l'acquisizione, l'elaborazione e l'assimilazione di nuove conoscenze e abilità come anche la ricerca e l'uso delle opportunità di orientamento. Il fatto di imparare a imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza e dalle loro esperienze di vita per usare e applicare conoscenze e abilità in tutta una serie di contesti: a

Dal punto di vista della letteratura pedagogica sono importanti due definizioni che delineano in maniera propria e completa la concezione di competenza che verrà certificata all'interno dell'ottica laboratoriale.

Una tra le definizioni si deve a Bertagna, secondo il quale le competenze sono «l'insieme delle buone capacità potenziali di ciascuno portate al miglior compimento nelle particolari situazioni date: ovvero indicano quello che siamo effettivamente in grado di fare, pensare e agire, adesso, nell'unità della nostra persona, dinanzi all'unità complessa dei problemi e delle situazioni di un certo tipo (professionali e non professionali) che siamo chiamati ad affrontare e risolvere in un determinato contesto.[...] Da questo punto di vista, come suggerisce anche l'etimologia del termine, e in particolare il *cum* che precede il *petere*, «*com-petente*» è non solo chi si muove «insieme a», «con» altri in un contesto (valore sociale della collaborazione e della cooperazione) per affrontare un compito o risolvere un problema; non solo chi si sforza di

casa, sul lavoro, nell'istruzione e nella formazione. La motivazione e la fiducia sono elementi essenziali perché una persona possa acquisire tale competenza. Le competenze sociali e civiche includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica. Il senso di iniziativa e l'imprenditorialità concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi. È una competenza che aiuta gli individui, non solo nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, ma anche nel posto di lavoro, ad avere consapevolezza del contesto in cui operano e a poter cogliere le opportunità che si offrono ed è un punto di partenza per le abilità e le conoscenze più specifiche di cui hanno bisogno coloro che avviano o contribuiscono ad un'attività sociale o commerciale. Essa dovrebbe includere la consapevolezza dei valori etici e promuovere il buon governo. Consapevolezza ed espressione culturale riguarda l'importanza dell'espressione creativa di idee, esperienze ed emozioni in un'ampia varietà di mezzi di comunicazione, compresi la musica, le arti dello spettacolo, la letteratura e le arti visive, pag.11.

¹⁷⁷ MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Adozione sperimentale dei nuovi modelli nazionali di certificazione delle competenze nelle scuole del primo ciclo d'istruzione, Scheda per la certificazione delle competenze al termine del primo ciclo d'istruzione*, 2015.

cogliere l'unità complessa anche del compito o del problema più parziale che incontra, ma chi pratica la prima e la seconda preoccupazione coinvolgendo sempre, momento dopo momento, tutta insieme la sua persona, la parte intellettuale, ma non meno quella emotiva, operativa, sociale, estetica, motoria, morale e religiosa. È quindi «com-petente» chi «mette insieme» tante dimensioni nell'affrontare un compito, lo affronta bene e, in questo, dà sempre il meglio di se stesso. La circostanza spiega perché, se la competenza rimane sempre ancorata allo specifico contesto ambientale, sociale, culturale e professionale in cui è maturata e nel quale ha dato prova di sé, e risulta pure attivata da esso; essa è, però, allo stesso tempo, tale se si svincola da questo specifico contesto e si proietta su altri contesti che proprio l'apprezzamento critico e intuitivo del soggetto riconosce analoghi, cioè *per certi aspetti* uguali, a quello di origine»¹⁷⁸. Emerge nella citazione il concetto che chiunque lavori nel campo educativo debba impegnarsi affinché ogni studente riesca ad impadronirsi ed acquisire determinate conoscenze e saperi indispensabili, ma che allo stesso tempo questi non «restino negli scaffali della dispensa ma sia cucinato, gustato, digerito e trasformato, grazie agli enzimi liberati dalle capacità personali, in alimento per la maturazione e la dimostrazione di competenze personali»¹⁷⁹.

La seconda definizione appartiene invece a Michele Pellerey, che intende la competenza come «un insieme integrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti, utili a far fronte ad un compito o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive e a utilizzare le risorse esterne disponibili in modo coerente e fecondo»¹⁸⁰.

Sempre secondo la definizione di Pellerey, “essere competente” significa tenere insieme la dimensione conoscitiva con la dimensione operativa e la dimensione emotivo-civica-relazionale-civica. Le prime due dimensioni si

¹⁷⁸ G.Bertagna, *Dalle conoscenze/abilità alle capacità/competenze: il significato pedagogico e metodologico di una transizione*, pubblicazioni Adapt, 2009.

¹⁷⁹ Ibidem

¹⁸⁰ Cfr. Pellerey M., *Progettazione didattica*, Ed. Sei, Torino, 1983.

riferiscono all'ambito disciplinare, mentre la terza, che influisce sulle altre due, fa riferimento alle competenze chiave e di cittadinanza come segnalato nelle Indicazioni ministeriali. Tali dimensioni verranno riprese nei paragrafi successivi riguardanti l'ottica laboratoriale.

Ma prima, a conclusione di questo paragrafo, citiamo una affermazione tratta dalle Linee guida: «Spostare l'attenzione sulle competenze non significa in alcun modo trascurare il ruolo determinante che tutti i più tradizionali risultati di apprendimento, oggi identificati principalmente nelle conoscenze e nelle abilità, svolgono in funzione di esse. Non è infatti pensabile che si possano formare delle competenze in assenza di un solido bagaglio di contenuti e di saperi disciplinari. La competenza costituisce il livello di uso consapevole e appropriato di tutti gli oggetti di apprendimento, ai quali si applica con effetti elaborativi, metacognitivi e motivazionali. [...]. L'azione didattica non può limitarsi ad una prospettiva limitatamente disciplinare; i contenuti, proprio per abituare gli alunni a risolvere situazioni problematiche complesse e inedite, devono essere caratterizzati da maggiore trasversalità ed essere soggetti ad un'azione di ristrutturazione continua da parte dei ragazzi, facendo ricorso anche a modalità di apprendimento cooperativo e laboratoriale, capaci di trasformare la classe in una piccola comunità di apprendimento»¹⁸¹.

3.4.2. I presupposti teorici

Si analizzano ora i presupposti teorici che si situano alla base dell'ottica laboratoriale, ideata dalla studiosa Loredana Mercadante, specialista di pratiche progettuali dei curricula degli apprendimenti e delle competenze, della didattica laboratoriale e della valutazione dinamica, che dal settembre 2014 ha tenuto un corso di formazione settimanale presso la Cooperativa.

¹⁸¹ MIUR, Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione*, Febbraio 2015, pag.5.

La studiosa ha spiegato che l'ottica laboratoriale, come da lei intesa, prende spunto dalla teoria psicoanalitica, specialmente dal pensiero di due studiosi: il dottor Premoli, psicoanalista, membro del gruppo di lavoro e di studio "La pratica freudiana" e docente di Psicologia dello sviluppo presso la Scuola Regionale per Operatori sociali di Milano e presso l'Università degli studi di Milano-Bicocca, e Vygotskij, studioso e psicoanalista russo.

Per descrivere i pensieri tratti dalla teoria psicoanalitica si vuole partire da una citazione dello psicanalista e psicoterapeuta Premoli, che ha tenuto un corso di formazione presso la Cooperativa Il Manto s.c.s, della durata di 6 incontri nell'anno 2014/2015: «Ci si può considerare «operatori della cura», nella consapevolezza che il prendersi cura degli altri non è altro che una delle forme possibili del «prendersi cura di sé»¹⁸². Continua: «Il dato comune che si ricava dalle ricerche sulla qualità dell'esperienza lavorativa segnala infatti che gli insegnanti sono uno dei gruppi maggiormente esposti al rischio di *burnout* in una percentuale due volte superiore a quella degli impiegati e due volte e mezzo a quella del gruppo degli operatori della sanità»¹⁸³. Il rischio più grande che può correre un docente/educatore o un operatore della cura è il fatto che è un individuo che «al di là delle sue intenzioni e dei suoi propositi, di fatto mette in causa la propria soggettività in una relazione in cui è coinvolto un altro, che a sua volta non può fare la stessa cosa [...], l'operatore rischia di andare incontro a un sovraccarico psichico che può condurlo a una situazione di usura, denominata *burnout*, che segnerà negativamente la sua capacità di rispondere adeguatamente alla domanda avanzata dall'utente»¹⁸⁴.

¹⁸² Cfr. S. Premoli, *Il soggetto in divenire, una riflessione psicoanalitica sul bambino e l'adolescente per operatori socio-educativi, insegnanti e psicologi*, Cortina, Milano, 1996, pag.22.

¹⁸³ Cfr. S. Premoli, *Il rapporto del soggetto col sapere nella relazione di insegnamento-apprendimento*, in L. Mercadante, *Coprogettare l'apprendimento* (a cura di), Carocci editore, Roma, 2007, pag.30.

¹⁸⁴ Cfr. S. Premoli, *Gli operatori, la crisi e la risorsa della supervisione*, rivista *Pedagogika*, n.4, Anno XVI, 1996.

Per *burnout* s'intende un esaurimento emozionale, lo sviluppo di sentimenti negativi verso gli altri e verso se stesso, attraverso un senso di fallimento professionale.

Il rapporto con gli utenti di fatto apre frequentemente dei nodi irrisolti nella vita dell'operatore, che non diviene più in grado di capire la differenza tra il proprio bisogno e quello dell'utente. A fronte di questo dato di realtà si è quindi deciso di approfondire il "rapporto con l'ideale" inteso come la posizione che l'educatore o il docente mantiene rispetto all'idea del "prendersi cura" legata ai vari sentimenti di bontà, giustizia, simpatia, gratitudine, compassione etc., vista in relazione a ciò che accade quotidianamente nel rapporto con il minore. Durante il corso di formazione, tenuto da Premoli con tutti gli educatori professionali presenti, sono emerse due principali modalità di possibile posizione dell'educatore, definibili nella forma del "dover essere" e la forma del "poter essere". La prima è caratterizzata da una economia psichica narcisistica dove l'ideale è concepito come la perfezione di sé rispetto ai colleghi e verso l'utente. L'educatore/docente dovrebbe realizzare tale ideale con le sue azioni e i suoi risultati devono soddisfare queste attese di performance. Nell'esperienza quotidiana tuttavia l'educatore/docente deve far fronte al continuo scarto che c'è tra la realtà ed il fatto di non riuscire a mantenere questo proprio ideale di perfezione. Questo atteggiamento ha come principale conseguenza un grave senso di colpa, di frustrazione, che si tramuta in un'angoscia che diventa infelicità psichica, che porta alla sindrome del *burnout*. L'educatore/docente è quindi condannato a difendersi o cambiando lavoro o diminuendo la propria sensibilità, cercando di divenire più o meno indifferente, assumendo un atteggiamento scettico rispetto alle attese iniziali. La seconda posizione è caratterizzata da una "economia secondaria" non narcisistica, regolata da un principio di realtà dove il limite non è obiezione, ma occasione e prima forma di regolazione. Freud percepisce l'ideale come qualcosa di "non possibile" ma che è assolutamente indispensabile come costruzione del pensiero, e necessario per orientarsi nella descrizione della

realtà¹⁸⁵. La posizione dell'educatore è quindi quella del "poter essere", ovvero del riconoscere le proprie peculiarità e sfruttarle al massimo. Il riferimento utilizzato da Premoli, non dal punto di vista religioso ma per il valore assolutamente pedagogico che ha, è la parabola dei talenti tratta dal Vangelo di Matteo¹⁸⁶. È riconosciuto, al di là delle spiegazione che ogni uomo può dare a questo fatto, che una persona può ritrovarsi ad avere cinque talenti, o solo uno. Il talento, qualunque sia, è qualcosa da prendere in considerazione, non ignorabile per l'uomo, che impara a poggiare su esso il suo agire. Portando l'esempio nel discorso della posizione dell'educatore, è per lui necessaria la decisione di intraprendere una via diversa dall'ideale di perfezione, in fondo più votato al fallimento. Il rapporto con il proprio ideale deve spostarsi da un obiettivo lontano ad una realizzazione concreta. Non vuol dire puntare al ribasso, ma impegnarsi con tutte le proprie forze verso un ideale commisurato con se stessi e con il riconoscimento dei propri talenti, considerati una risorsa preziosa da non svalutare, e punto di partenza per un

¹⁸⁵ Cfr. S. Freud, *Le prospettive future della terapia psicoanalitica*. OSF, vol.6, 1910.

¹⁸⁶ Vangelo di Matteo, 25,14-30, 14 Avverrà come di un uomo che, partendo per un viaggio, chiamò i suoi servi e consegnò loro i suoi beni. 15 A uno diede cinque talenti, a un altro due, a un altro uno, a ciascuno secondo la sua capacità, e partì. 16 Colui che aveva ricevuto cinque talenti, andò subito a impiegarli e ne guadagnò altri cinque. 17 Così anche quello che ne aveva ricevuti due, ne guadagnò altri due. 18 Colui invece che aveva ricevuto un solo talento, andò a fare una buca nel terreno e vi nascose il denaro del suo padrone. 19 Dopo molto tempo il padrone di quei servi tornò, e volle regolare i conti con loro. 20 Colui che aveva ricevuto cinque talenti, ne presentò altri cinque, dicendo: Signore, mi hai consegnato cinque talenti; ecco, ne ho guadagnati altri cinque. 21 Bene, servo buono e fedele, gli disse il suo padrone, sei stato fedele nel poco, ti darò autorità su molto; prendi parte alla gioia del tuo padrone. 22 Presentatosi poi colui che aveva ricevuto due talenti, disse: Signore, mi hai consegnato due talenti; vedi, ne ho guadagnati altri due. 23 Bene, servo buono e fedele, gli rispose il padrone, sei stato fedele nel poco, ti darò autorità su molto; prendi parte alla gioia del tuo padrone. 24 Venuto infine colui che aveva ricevuto un solo talento, disse: Signore, so che sei un uomo duro, che mieti dove non hai seminato e raccogli dove non hai sparso; 25 per paura andai a nascondere il tuo talento sotterra; ecco qui il tuo. 26 Il padrone gli rispose: Servo malvagio e infingardo, sapevi che mieto dove non ho seminato e raccolgo dove non ho sparso; 27 avresti dovuto affidare il mio denaro ai banchieri e così, ritornando, avrei ritirato il mio con l'interesse. 28 Toglietegli dunque il talento, e datelo a chi ha i dieci talenti. 29 Perché a chiunque ha sarà dato e sarà nell'abbondanza; ma a chi non ha sarà tolto anche quello che ha. 30 E il servo fannullone gettatelo fuori nelle tenebre; là sarà pianto e stridore di denti.

futuro miglioramento; il punto di fuga della *performance* ideale non è da eliminare, ma da raggiungere attraverso la concretezza della propria costituzione umana e caratteriale. L'Io non narcisistico non ha problemi di scelta di posizione, ma compie su di sé un lavoro di riconoscimento del proprio limite, prendendo il talento come ricchezza e il limite come obiettivo in cui migliorare. Mettere in campo la propria soggettività necessita quindi di una cura di se stessi ed un corretto rapporto con l'ideale che ci si prefissati e che si immagina quando si intraprende la strada lavorativa. È importante mantenere la posizione del “poter essere”, che poggia la propria consistenza su una serie di valori ideali (intesi come perfetti), che non sono da censurare, ma che si fa carico di un serio riconoscimento dei propri talenti. Tale prospettiva permette che il limite, lo scarto che si trova di fronte all'ideale non divenga senso di colpa e blocco nella propria attività lavorativa.

Dopo questo breve accenno alla condizione dell'educatore/docente si vuole concentrare l'attenzione sul minore, cioè l'utente con cui si trova a che fare giornalmente l'operatore. Negli ultimi anni, a causa anche del proliferare di diagnosi e certificazioni, è cresciuto esponenzialmente il rischio di considerare i minori come soggetti patologici, come persone con problemi che devono essere pertanto seguite da persone “sane” e “normali”, in questo caso gli operatori. Per uscire da questa dicotomia si è deciso di approfondire il concetto di normalità così come concepito nella teoria psicanalitica. La prima definizione che si riporta è quella di Sigmund Freud: «L'Io normale è, come la normalità in genere, una finzione ideale. Non è una finzione, purtroppo, l'Io anomalo. Ogni persona normale è appunto mediamente normale, il suo Io si avvicina a quello dello psicotico per un tratto o per l'altro, in proporzione maggiore o minore e la misura della lontananza da uno e dalla vicinanza all'altro degli estremi della serie sarà assunta provvisoriamente a criterio di ciò che abbiamo così approssimativamente definito alterazione dell'Io. Nonostante l'indeterminatezza concettuale che la caratterizza, alla distinzione

tra ciò che è normale e ciò che è morbosi non possiamo rinunciare per motivi pratici¹⁸⁷». Le tre caratteristiche che si evincono da tale formulazione sono che: a) la normalità in riferimento alla realtà non esiste, è una finzione; b) la normalità mantiene una relazione con l'ideale. L'ideale è concepito non come “dover essere” ma il punto sta nell'aiutare il soggetto a mantenere un rapporto con il proprio ideale senza che questo si trasformi in un obbligo, cioè non si può dire al soggetto “tu devi essere normale” secondo i propri parametri; c) la normalità si misura in relazione alla psicosi. La misura della normalità non è legata ad un “ideale” punto di arrivo ma ad un “reale” punto di partenza. Secondo la teoria psicoanalitica, ogni persona “normale” ha dei tratti che sono legati alla psicosi, ogni persona ha dei tratti nevrotici, ossessivi e isterici, la diversità quindi non è di “qualità” ma di “quantità”. La normalità va quindi spiegata dinamicamente attraverso l'invigorimento o l'indebolimento dei principali tratti. Quindi la misurazione di normalità è solo approssimativa e provvisoria, il concetto di normalità deve essere usato come strumento di riferimento non come “categoria teorica fondante”¹⁸⁸. L'analisi del concetto di normalità ha lo scopo di correggere la posizione dell'educatore/docente come evidenziata fino ad ora. L'educatore/docente e l'utente non sono due mondi separati ma hanno gli stessi tratti che hanno quantità diverse nell'economia psichica del soggetto. Questa riflessione giustifica quindi il fatto che un educatore per prendersi cura veramente dell'altro deve prendersi cura di sé perché mettendo in gioco la propria soggettività, ciò che viene toccata è la propria struttura. In maniera sintetica sono proposte di seguito due prospettive che possono sintetizzare il discorso fin qui proposto.

Nella prima cosiddetta “prospettiva psicologica” l'operatore pensa che il suo intervento sia diretto a soggetti qualitativamente diversi dai soggetti normali. L'educatore/docente, grazie alla sua laurea, si considera adatto e si prepara a

¹⁸⁷ Cfr. S. Premoli, *Il soggetto in divenire, una riflessione psicoanalitica sul bambino e l'adolescente per operatori socio-educativi, insegnanti e psicologi*, Cortina, Milano, 1996, pag.15.

¹⁸⁸ Ibidem.

“prendersi cura di.”. Gli imperativi del suo operare saranno allora comprendere, accettare, aiutare e sopportare etc.. Più che una prospettiva educativa diviene una posizione etica, difficile da sostenere, in quanto richiede sempre una performance elevata se non perfetta.

Nella “prospettiva psicoanalitica” il punto di partenza è la razionale affermazione che tutti gli uomini sono uguali, a partire dal riferimento ad una comune struttura costituita dall’apparato psichico che non subisce un cambio qualitativo ma solo quantitativo. L’operatore è quindi sollecitato a sviluppare un recupero razionale della “specificità” dei vari soggetti con cui viene in relazione. La formazione professionale dell’educatore non consisterà quindi nell’impedirsi di provare delle reazioni di fastidio o rabbia rispetto alla diversità, ma nell’imparare a sottoporle a un lavoro di riflessione, possibilmente con l’aiuto di qualcuno che può affiancarlo in questo, per cogliere il valore che tali reazioni hanno come indicatori della qualità della sua relazione con l’utente. Le reazioni negative, allo stesso titolo di quelle positive, cessano di essere così collocate nell’ambito del vissuto soggettivo individualizzato dell’operatore, le prime come colpe le altre come gratificazioni, per entrare a pieno titolo nella sostanza della sua esperienza professionale che ha come oggetto la complessa realtà costituita dalla relazione con altri soggetti in contesti istituzionali. La soggettività stessa dell’operatore diventa il principale strumento di lavoro, e il processo di formazione non può esaurirsi con l’acquisizione di un diploma, ma deve accompagnare l’operatore per tutto l’arco della sua attività secondo modalità da specificare, quali le supervisioni con esperti e corsi di formazione¹⁸⁹.

Se si traspone nel campo scolastico la prima prospettiva, dove il legame con l’ideale di normalità presuppone che “il soggetto in formazione «debba diventare» normale, essa assume come conseguenza un apprendimento per accumulo e stabile; una linea progressiva, cumulativa, fatta solo di aggiunte e incrementi, ascendente, che culmina con la maturità appartenente all’adulto,

¹⁸⁹ Ivi, pag. 18.

dopo la quale si avvia il declino, appartenente all'anziano [...] Mentre invece abbandonando il presupposto etichettante della normalità ci aiuta a pensare a un soggetto che può essere, per cui è possibile pensare a percorsi educativi “ricorsivi ed autoregolati” ove i soggetti sono chiamati ad assumersi la corresponsabilità della riuscita del percorso stesso [...]. Ne risulta quindi un apprendimento significativo, processuale, riflessivo, auto-valutativo, co-partecipato, con stasi, sedimentazioni e riprese. Un processo ciclico, dinamico, complesso, basato sulle competenze che ogni soggetto mette in atto a seconda delle situazioni in cui si trova. Non modulato su una linearità consequenziale ma in una “prospettiva multidirezionale” che accoglie movimento e staticità, discontinuità e sedimentazioni residuali, con fasi di sospensione che possono esse stesse appartenere ed essere necessarie a un lavoro (con una funzione, cioè, simile a quella della latenza nell'età tra i 7 ei 14 anni) in cui può svolgersi un lavoro di “restauro strutturale”¹⁹⁰.

Dopo aver delineato la soggettività dell'educatore/docente e quella dell'alunno si vuole approfondire il rapporto che esiste tra i due soggetti, fondamentale per l'apprendimento del secondo. Nel contesto scolastico è il patto cognitivo che regola la relazione tra questi due attori; esso nasce come un'idea dell'educatore di ciò che il minore deve imparare; da tale idea iniziale si passa, attraverso la relazione con il ragazzo, ad una fase di co-progettazione dove vengono individuati i punti di forza reciproci per arrivare ad uno scambio d'informazioni dove entrambi gli attori, apprendono qualcosa dell'altro grazie alla relazione. L'educatore incomincia ad avere il compito non di “riempire” d'informazioni il minore, ma di guidare il processo d'apprendimento attraverso domande, problematizzare determinate affermazioni e stimolare la curiosità dell'altro. Ci si riferisce in merito al paragrafo precedentemente intitolato “dal programmare al progettare”.

¹⁹⁰ O. Albanese – L.Mercadante, *L'inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo classe. Riflettere e innovare*, Edizioni Junior, Bergamo, 2010, pag.272.

Sviscerando il legame che intercorre tra il minore e il suo educatore, se l'educatore/docente ha come scopo principale che il minore svolga in maniera adeguata i compiti e interiorizzi delle conoscenze, ne consegue un rapporto in cui l'educatore/docente è l'unico attore del processo. Egli sceglie i contenuti, valuta, decide tempi e tipi di conoscenze da approfondire. Il minore diviene tuttavia passivo nella ricezione delle informazioni e nelle modalità d'apprendimento; l'atteggiamento tipico con cui il ragazzo affronterà lo studio potrebbe essere riassunto nella frase "devo fare i compiti se no...": un fare per evitare una conseguenza negativa. La relazione che si viene a creare e che caratterizza il contesto d'apprendimento diviene quindi di chiusura uno verso l'altro: al centro c'è il "sapere" scolastico, il compito da fare, che governa il rapporto tra il minore e l'educatore.

In opposizione a tale prospettiva, l'educatore/insegnante, come delineato nelle Indicazioni ministeriali, ha come scopo far interagire saperi e convinzioni dell'alunno con i propri: la relazione educativa diviene così di apertura verso l'altro. L'educatore/docente è un professionista che decide l'oggetto di studio, ma ha il principale compito di essere un provocatore che ha l'intento di smuovere pareri e convinzioni possedute dagli alunni; vuole insegnare un metodo affinché ogni studente possa essere libero di decidere di cosa e come affrontare quel sapere. Il minore diviene, in tale modalità, attivo e responsabile e sarà in grado di far interagire i propri vissuti personali mettendosi in gioco. Così facendo, al centro della relazione educativa non c'è più il mero sapere, ma la persona e la sua soggettività.

All'interno di questa relazione educativa si gioca inoltre una interazione affettiva, molto significativa per il soggetto preso in carico. Partendo dall'educatore avviene un processo di *transfer* orientato al futuro, in quanto il soggetto è pensato capace e autonomo, e si promuove in lui una motivazione al cambiamento, assieme all'intenzione di cooperare offrendo contributi

personali, differenziati ma coerenti allo scopo dell'interazione avviata¹⁹¹. In quest'ottica, la posizione che l'educatore/docente deve tenere di fronte al minore diviene di vitale importanza; nella pratica quotidiana si è notati utili dei rimandi ai ragazzi che abbiano come riferimento degli aspetti ben specifici. È improduttivo infatti dire “sei stato bravo”, ed è molto più fruttuoso sottolineare con precisione cosa il ragazzo ha fatto bene e cosa meno. In questa modalità è importante che l'educatore/docente osservi i processi che sono messi in atto dal minore e li monitori in maniera esauriente. Infatti come affermato nelle Indicazioni ministeriali: «ogni alunno deve essere sollecitato a riflettere su come e quanto impara, sia incoraggiato a esplicitare i suoi modi di comprendere e a comunicare ad altri i traguardi raggiunti»¹⁹².

Il secondo riferimento teorico da cui prende spunto e fondamento l'ottica laboratoriale è il pensiero dello studioso russo Lev Vygotskij. Le teorie di quest'ultimo prendono a loro volta le mosse dagli studi del contemporaneo Piaget. La teoria piagetiana, in sintesi, concepisce l'intelligenza come un elemento che si trasforma attraverso le età. L'uomo nasce e naturalmente si evolve, e così la sua intelligenza: come il neonato è diverso dall'uomo così il pensiero si sviluppa attraverso un percorso che parte dallo stadio psicomotorio per arrivare a quello delle operazioni logico-formali¹⁹³.

Vygotskij si differenzia da tale teoria sostenendo che lo sviluppo della psiche è guidato ed influenzato dal contesto sociale e culturale in cui l'individuo vive e che, attraverso l'interiorizzazione progressiva delle regole, strategie e contenuti determinano la stessa attività psichica. Tale condizione può essere

¹⁹¹ Cfr. O. Albanese, L. Mercadante, *L'inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo classe. Riflettere e innovare*, Edizioni junior, 2010 e S. Premoli, *Il rapporto tra il soggetto col sapere nella relazione di insegnamento-apprendimento*, in *Coprogettare l'apprendimento*, (a cura di) L. Mercadante, Carocci, Roma, 2007.

¹⁹² MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'Istruzione*, Settembre 2012, pag.27.

¹⁹³ Cfr J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino, 1964 o J. Piaget, *L'epistemologia genetica*, Laterza, Bari, 1971.

modificata e trasformata da chi è presente in quel contesto, in prospettiva di uno scopo concreto da realizzare attraverso mediazioni tra stimoli e mezzi, che possono essere strumenti esterni o strumenti acquisiti dall'ambiente sociale, e interiorizzati¹⁹⁴. Esiste quindi una differenza tra i comportamenti manifesti e le risorse dell'individuo; ogni persona, teorizza Vygotskij, aldilà di ciò che è in grado di fare, ha una "Zona di Sviluppo Prossimale" che mostra le potenzialità non ancora espresse ma che possono essere attivate¹⁹⁵.

In particolare vi sono quattro principali elementi caratterizzanti nella teoria di Vygotskij, tutti fonte ed ispirazione dell'ottica laboratoriale. In primo luogo l'accento al contesto, ad un clima positivo: lo studioso presuppone che i ragazzi abbiano bisogno di vivere ripetute e positive esperienze di successo che li vedano coinvolti in modo attivo e collaborativo; afferma che «l'apprendimento umano presuppone una natura sociale specifica e un processo attraverso il quale i bambini si inseriscono gradualmente nella vita intellettuale di coloro che li circondano»¹⁹⁶. Nell'aula scolastica ad esempio un clima positivo si può ritrovare in un contesto dove le relazioni tra pari e con gli adulti avvengono seguendo diverse dinamiche, dalla cooperazione, alla competizione all'individualismo nello svolgere le mansioni assegnate. Come secondo elemento da segnalare, di fondamentale importanza è la teorizzazione della "area di sviluppo prossimale", definita dallo studioso come la distanza tra il livello effettivo di sviluppo, così com'è determinato da *problem-solving* autonomo, e il livello di sviluppo potenziale, così com'è determinato da *problem-solving* sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci¹⁹⁷. La zona di sviluppo prossimale rappresenta quindi tutte quelle funzioni che non sono ancora sedimentate nel bambino, ma che sono in via di maturazione; se ne deduce quindi che l'attenzione del docente e

¹⁹⁴ Cfr. L. Mercadante, *La cultura progettuale*, O. Albanese, L. Mercadante, *L'inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo classe. Riflettere e innovare*, Edizioni junior, Bergamo, 2010.

¹⁹⁵ Cfr. L.S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino, 1980.

¹⁹⁶ Cfr. L.S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Giunti Barbera, Firenze, 1974.

¹⁹⁷ Ibidem.

dell'educatore si debba spostare da quello che il bambino è in grado di fare da solo (che è ciò che solitamente si valuta) a quello che il minore potrebbe fare se aiutato dall'insegnante/educatore o dai pari in un contesto di clima positivo. Il terzo elemento che si vuole sottolineare è lo sviluppo delle abilità metacognitive del soggetto. La metacognizione viene intesa come il livello superiore dell'intelligenza, che guida e controlla i vari processi cognitivi sottostanti e che si sviluppa e guadagna in efficienza attraverso l'interazione sociale; attraverso questi processi il ragazzo riesce a prendere coscienza del proprio funzionamento cognitivo e riesce ad attivare dei meccanismi di autoregolazione che si sviluppano dall'esterno all'interno. L'apprendimento consiste quindi nel divenire cosciente di questi processi socializzati esternamente e nel trasferirli, interiorizzandoli gradualmente e facendoli diventare propri processi autonomi. Infine, come ultimo aspetto, vi è la conseguenza logica dei primi tre elementi ovvero che si arriva a maturare determinate competenze individuali attraverso la comunicazione con i pari e gli adulti, in un determinato contesto positivo, e attraverso la consapevolezza metacognitiva.

La meta-cognizione è dunque l'insieme di conoscenze sul proprio sapere e sul proprio funzionamento cognitivo, in riferimento ai propri limiti e alle proprie capacità, nonché alle strategie più adeguate disponibili per risolvere problemi. Questo approccio permette all'educatore/docente di prendere consapevolezza del proprio metodo lavorativo e di quanto si mette già in atto per raggiungere determinati traguardi. Per il minore, d'altra parte, il fatto che venga lasciato del tempo e dello spazio per la riflessione, per formulare ipotesi e per anticipare i risultati permette di diminuire il proprio stato d'ansia, gli si trasmette fiducia, favorisce l'autostima e lo fa sentire protagonista della sua crescita¹⁹⁸.

¹⁹⁸ Cfr. I.R. Ripamonti, *Formulare proposte progettuali basate su teorie e modelli*, in O. Albanese, L. Mercadante, *L'inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo classe riflettere e innovare*, Edizioni junior, Bergamo, 2010, pag. 282.

3.4.3. L'ottica laboratoriale nella pratica quotidiana

Si descrive adesso con precisione l'ottica laboratoriale secondo come viene attuata presso la Cooperativa Il Manto scs

L'ottica laboratoriale è un modello di approccio educativo che presenta tre principali caratteristiche:

- Pone l'educatore e ogni ragazzo sullo stesso piano della ricerca scientifica, monitorando l'esercizio che ciascuno dei due fa delle proprie competenze.
- Riconosce i saperi disciplinari ingenui e scientifici grazie alla sperimentazione pratica.
- Certifica i processi relativi alle competenze *in azione* (intesa nelle tre dimensioni: dal sapere al saper fare ed alla competenze emotivo-civica) di ciascun attore; processi illustrati nell'area di sviluppo prossimale che favorisce l'autoregolazione.

Prima di spiegare attraverso la descrizione pratica queste tre caratteristiche bisogna sottolineare quale sia il metodo scientifico implicito all'ottica laboratoriale. L'ottica laboratoriale è infatti un modello che si avvale della ricerca scientifica. Ad un primo livello si basa su un'ipotesi (idea o *pro-jecto*), su una pianificazione contestualizzata dell'idea, sulla realizzazione e su una costante auto-co-valutazione da parte di tutti i partecipanti (detta metacognizione o anche auto-co-regolazione). Se il primo livello della metodologia scientifica ha uno scopo a breve termine, che è la realizzazione dell'idea, nell'ottica laboratoriale c'è invece uno scopo a lungo termine che è la costruzione di un *habitus* mentale sia nella mente del ragazzo che in quella dell'educatore, ovvero l'abitudine mentale di agire in ogni contingenza della vita secondo il principio metodologico scientifico del primo livello.

La ricerca, appena accennata, prende avvio da un compito dato, ed è pensata dall'educatore secondo un'ottica di progettualità, come è stato delineato nel paragrafo precedente. Il compito di apprendimento ha la funzione di mettere in

gioco le competenze complesse del minore; esso deve essere quindi autentico, perché è il risultato dell'attività creativa del soggetto che emerge in un dato contesto; complesso, perché mette in gioco la variegata gamma delle dimensioni relative alle competenze; significativo, perché risponde ai desideri, curiosità, dubbi rilevati in quel contesto e realizzato in autonomia perché ogni alunno si deve sentire in grado di riuscire a svolgere ciò che si è prefissato¹⁹⁹. Ogni ragazzo, quindi, è chiamato a dare un proprio contributo alla comunità in cui vive, espresso dalla generazione di idee che siano utili a risolvere lo scopo condiviso. In questo contesto di comunità ogni minore espone il proprio progetto ai pari. Uno fra questi viene poi scelto da tutti i ragazzi partecipanti che si aggregano per gruppi d'interesse. Ciascuno è quindi motivato a raggiungere ciò che ha scelto come compito, trovandosi così autentico responsabile della riuscita del progetto collettivo. Tale approccio educativo pone il ragazzo in una posizione di cittadinanza attiva (come richiesto nelle Indicazioni nazionali) in quanto capisce il proprio ruolo ed è valorizzato al contempo nel suo contributo alla società. In questa modalità il minore, in quanto pienamente protagonista dell'esito del risultato, è motivato a svolgere il suo compito e portarlo a termine²⁰⁰.

Esempio recente nel contesto della Cooperativa Il Manto scs è stato lo scopo, commissionato ai ragazzi da parte del coordinatore del centro diurno e dalle famiglie che vivono in Cometa, di progettare, pianificare, organizzare, realizzare la festa del Natale 2015, ovvero la rappresentazione del Presepe vivente, con la guida della seguente domanda posta a tutti i ragazzi: “cosa serve per organizzare la festa di Natale/Presepe vivente?”.

¹⁹⁹ L. Mercadante (a cura di), *Coprogettare l'apprendimento*, Carocci editore, Roma, 2007, pag.203-204

²⁰⁰ Cfr. L. Mercadante, *La cultura della scuola*, O. Albanese, L. Mercadante, *L'inclusione dell'insegnante di sostegno nel gruppo classe. Riflettere e innovare*, Edizioni junior, Bergamo, 2010.

La preparazione della festa di Natale è avvenuta tramite diversi *step* collegati, che sono le fasi dell'ottica laboratoriale, riassumibili brevemente nei seguenti punti:

- Ideazione/progettazione/co-progettazione: l'educatore ha pensato allo scopo generale da condividere; ogni ragazzo ha scelto tra le idee formulate, portando alla costituzione di un gruppo che ha pianificato l'idea attraverso l'esplicitazione dei tempi, dei materiali, dei costi e che ha condiviso soprattutto i processi di co-auto- valutazione relativi alla dimensione del sapere, del fare ed emotivo civica.
- Realizzazione: l'educatore ha osservato il ragazzo/gruppo mentre costruiva quanto aveva progettato e mentre verificava l'attuabilità o meno di ciò che aveva pensato.
- Co-autovalutazione: l'educatore e i ragazzi hanno monitorato l'andamento dei processi di lavoro: il ragazzo si è valutato prima autonomamente (auto-valutazione) e poi con l'adulto e il gruppo (co-valutazione). Da questa presa di coscienza è emersa da parte del ragazzo una maggiore auto-regolazione dei propri comportamenti e delle proprie competenze.
- Revisione/riprogettazione: alla luce dei dati emersi nella valutazione contestualizzata, l'educatore ha riprogettato gli interventi educativi e i ragazzi hanno riprogettato, modificato, implementato l'idea iniziale in modo tale da rispondere in modo sempre più adeguata allo scopo.

Nella prima fase l'educatore ha dunque pensato allo scopo da condividere insieme ai ragazzi; «la scelta dello scopo avente le caratteristiche sopracitate è affidato al docente che, conoscendo il contesto infantile e adolescenziale, individua in questo universo gli elementi (concettuali, affettivi, emotivi, valoriali) che per i ragazzi possono possedere una valenza rilevante, li rapporta a categorie e metodi (nuclei fondanti) desumibili dall'ambito dei saperi e delle

discipline, definisce le essenziali vie metodologiche (modelli di apprendimento) da percorrere per rendere possibile e consapevole il passaggio dal terreno del vissuto a quello della formalizzazione cognitiva»²⁰¹. Proseguendo con le fasi del lavoro, la presentazione dello scopo viene comunicata ai ragazzi attraverso una domanda generativa che si «presenta come *inquietante*, in quanto essa tende a collegare le problematiche personali al nucleo fondante, e quindi a sollecitare il pensiero a generare ipotesi sulle quali intraprendere l'itinerario di ricerca. La domanda generativa risulta così collegata alla dimensione personale della vita vissuta, al contesto storico-sociale, ai condizionamenti culturali, oltre che alla struttura disciplinare»²⁰². L'educatore ha il compito di pensare come comunicare ai ragazzi lo scopo comunitario, per provocare il loro coinvolgimento. In questa modalità avviene ciò che si descrive nelle Indicazioni nazionali, quando riguardo le discipline si afferma che «le discipline, così come noi le conosciamo, sono state storicamente separate l'una dall'altra da confini convenzionali che non hanno alcun riscontro con l'unitarietà tipica dei processi di apprendimento. Ogni persona, a scuola come nella vita, impara infatti attingendo liberamente dalla sua esperienza, dalle conoscenze o dalle discipline, elaborandole con un'attività continua e autonoma. Oggi, inoltre, le stesse fondamenta delle discipline sono caratterizzate da un'intrinseca complessità e da vaste aree di connessione che rendono improponibili rigide separazioni. Nelle Indicazioni le discipline non sono aggregate in aree precostituite per non favorire un'affinità più intensa tra alcune rispetto ad altre, volendo rafforzare così trasversalità e interconnessioni più ampie e assicurare l'unitarietà del loro insegnamento»²⁰³. Si è cercata di avere questa attenzione per la preparazione della festa di Natale, dove sono state utilizzate nel medesimo laboratorio le diverse discipline; questo processo è spiegato di seguito.

²⁰¹ Vedi nota 199, pag.120

²⁰² Ibidem, pag.128

²⁰³ MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'Istruzione*, Settembre 2012, pag. 12.

Per la preparazione del presepe vivente in primo luogo i ragazzi, affiancati dagli educatori, hanno pensato quali laboratori servissero per la realizzazione del presepe; dopo averli progettati hanno scelto a quale partecipare. A partire dalle idee (*pro-jecto*) dei minori si sono ritenuti necessari la formazione delle seguenti botteghe: falegnameria, giardinaggio e manutenzione del giardino, cucina, coro, tessile, scenografia e di testo narrativo. Ciascun minore ha così deciso, in base alle inclinazioni personali, a quale partecipare. Nel momento della progettazione, che può essere definito di co-progettazione, si sono viste in atto diverse dinamiche: un ragazzo, dopo aver generato delle idee e quindi il proprio *pro-jecto*, condivide pianificando le idee del gruppo con quelle dell'insegnante/adulto. Ognuno si è aggregato sulla base idee emergenti, creando dei gruppi, fino a progettare, pianificare, realizzare, valutare il proprio lavoro. Nella fase di co-progetto si può dire che l'educatore è posto sullo stesso livello del minore: partendo dalla concezione che non esista risposta giusta a priori, ogni persona viene chiamata a ricercare le soluzioni più adatte allo scopo. Nonostante questo la differenza di ruoli è stata pienamente mantenuta: il docente è stato chiamato ad osservare e monitorare i processi che i ragazzi mettevano in campo, ed indirizzarli secondo lo scopo condiviso; contemporaneamente i partecipanti si sono auto-valutati su come hanno lavorato, pensato ed interagito.

Ci si vuole concentrare ora su un solo laboratorio. Esso presentava una doppia finalità: la prima riguardante la manutenzione del giardino; in secondo luogo i ragazzi partecipanti, come tutti, hanno avuto la commessa della preparazione della festa di Natale, ed in particolare di costruire una bottega caratteristica e coreografica da inserire nel presepe.

Il laboratorio si è svolto dal mese di ottobre a quello di dicembre, una volta a settimana con cadenze regolari, eccettuato per le eventuali vacanze scolastiche. Il gruppo si componeva di quattro bambini di età diverse (due di IV elementare, uno di I media e uno di III media).

Proponendo l'analisi laboratoriale si intervalleranno le osservazioni con la descrizione di azioni fatte e da approfondimenti e discussioni emerse, il tutto legandosi alla teoria precedentemente esposta. La struttura riprende quella del Pei contestualizzato. Si esemplifica la considerazione della crescita del minore all'interno del gruppo riportando le considerazioni educative riguardanti il bambino S. di IV elementare, il cui percorso è contestualizzato all'interno dell'attività laboratoriale. La valutazione delle competenze del bambino è situata dunque in un ambiente preciso.

Laboratorio svolto in data 16/10/2015

PEI CONTESTUALIZZATO PER IL MONITORAGGIO DEI PROCESSI DI APPRENDIMENTO E DELLE COMPETENZE NELL'ATTIVITÀ DEL LABORATORIO MANUTENZIONE DEL VERDE/GIARDINAGGIO	
CONTESTO GENERALE PER TUTTI I COMPONENTI	
Gruppo	4 ragazzi (M. di terza media, B. di I media, S. di IV elementare, D. di III elementare)
DATA INIZIO E FINE del progetto:	Ottobre 2015 – Gennaio 2016
PROGETTO / SCOPO:	- Capacità di osservazione e capacità di interconnessione tra elementi di un sistema complesso quale la natura
AREA DISCIPLINARE:	Scienze
DOMANDA/SITUAZIONE GENERATIVA	- Cosa vuol dire manutenzione? - Osserva di cosa ha bisogno il giardino per essere in ordine?
DOMANDE/SITUAZIONE ESPLICATIVA	- Come vorresti fare la bottega per la festa? - Scrivi tutto quello che osservi su un blocchetto

Per i ragazzi la prima giornata di laboratorio ha avuto come principale scopo osservare e capire quale fosse il raggio d'azione, il contesto a cui riferirsi e la consegna data dall'educatore.

L'attività svolta è stata un giro per il giardino di Cometa, per capire quali fossero i principali luoghi che dovevano essere risistemati. Nello stesso

momento alcuni ragazzi, forti della consegna iniziale, hanno cominciato a ipotizzare quali elementi naturali potessero essere utili all'interno della bottega. Infine il gruppo ha deciso di seminare il prato in un punto dove ormai era rimasta solo della terra secca. Ogni ragazzo segnava ciò che aveva visto su un blocchetto.

L'indicatore principale seguito dall'educatore è stato considerare quanto un ragazzo fosse capace di osservare la realtà nei suoi diversi aspetti.

Valutazione bambino S.:

Il bambino S. durante il giro d'ispezione non si è mostrato propositivo, ed ha segnato sul blocchetto solo elementi notati dagli altri partecipanti. Ha mantenuto per poco tempo un'attenzione adeguata, riuscendo a rimanere concentrato, seppur per pochi minuti, nei momenti in cui era richiesta l'attività pratica della semina del prato.

Laboratori svolti in data 23-30/10/2015

PEI CONTESTUALIZZATO PER IL MONITORAGGIO DEI PROCESSI DI APPRENDIMENTO E DELLE COMPETENZE NELL'ATTIVITÀ DEL LABORATORIO MANUTENZIONE DEL VERDE/GIARDINAGGIO	
CONTESTO GENERALE PER TUTTI I COMPONENTI	
PROGETTO / SCOPO:	- Ideazione, rappresentazione e realizzazione del modellino di bottega in scala
AREA DISCIPLINARE:	Matematica
DOMANDA/SITUAZIONE GENERATIVA	- Cos'è un modello? - Come si riduce in scala?
DOMANDA/SITUAZIONE ESPLICATIVA	- 1 metro equivalgono a 5 quadretti dei quaderni di prima elementare

La consegna data ragazzi è stata progettare un modellino di bottega per costruire un plastico da far visionare al responsabile delle famiglie di Cometa, da cui era stata commissionata la richiesta.

Per costruire il modellino è stata data dall'educatore l'indicazione di riduzione in scala da utilizzarsi: ad ogni metro reale equivalevano 5 quadretti dei quaderni di I elementare.

Gli indicatori osservati sono molteplici:

- La capacità di progettazione, intendendo con essa l'individuazione dei materiali da usare, dove situare la bottega etc..;
- La capacità di misurazione;
- La capacità di riduzione in scala.

Dal lavoro di gruppo è emersa un'idea di bottega composta dai seguenti elementi:

- 1 recinto con 3 galline;
- 2 tavoli: su uno situate le piante di mais da coltivare per dare da mangiare alle galline e in un altro dei cestì da costruire ed offrire alle persone partecipanti alla recita, calandosi nella parte di abitanti della Palestina dell'epoca;
- L'utilizzo delle cortecce e bambù trovati nel giardino come elementi coreografici alla bottega.

La giornata del 23 ottobre è stata prevalentemente utilizzata per l'ideazione e progettazione della bottega.

Nella giornata del 30 ottobre il gruppo dei ragazzi è stato diviso in due parti: la prima si è concentrata sulla realizzazione del modellino in scala; la seconda ha interrato nei vasi le piantine di mais. Nel piantare sono stati ripercorsi i metodi e le fasi di lavoro utilizzate nel laboratorio del 16 ottobre per la semina del prato.

Valutazione bambino S.:

S. è stato assente nella giornata del 23 ottobre. Nella giornata del 30 ottobre è riuscito a mantenere l'attenzione nei momenti in cui ha svolto delle attività pratiche. Il bambino non ha collegato le fasi di lavoro svolte due settimane

prima per la semina del prato, ma ha copiato le azioni svolte dagli altri. Non è riuscito a compiere la riduzione in scala.

Laboratorio svolto in data 6-13-20-27/11/2015

Gli elementi emersi nei laboratori precedenti hanno permesso, attraverso l'interazione tra educatore e ragazzi, di fare vita ad un'idea (pro-jecto) di come doveva essere realizzata la bottega. L'indirizzo preso dai lavori ha quindi portato l'educatore a riprogettare la proposta formativa, modulabile nel seguente schema, mantenendo il modello prima utilizzato:

PEI CONTESTUALIZZATO PER IL MONITORAGGIO DEI PROCESSI DI APPRENDIMENTO E DELLE COMPETENZE NELL'ATTIVITÀ DEL LABORATORIO MANUTENZIONE DEL VERDE/GIARDINAGGIO	
CONTESTO GENERALE PER TUTTI I COMPONENTI	
PROGETTO / SCOPO:	<ul style="list-style-type: none"> - Capacità d'osservazione ed d'interconnessione tra elementi di un sistema complesso quale la natura - Ideazione, rappresentazione e realizzazione di diversi oggetti a partire dai materiali recuperati
AREA DISCIPLINARE:	Scienze/Matematica
DOMANDA/SITUAZIONE GENERATIVA	<ul style="list-style-type: none"> - Come facciamo a realizzare la bottega e tutti gli oggetti che abbiamo pianificato?
DOMANDE ESPLICATIVE	<ul style="list-style-type: none"> - Che materiali abbiamo a disposizione? - Che costo hanno i materiali e le nostre ore di lavoro?

Riepilogando le indicazioni emerse nelle discussioni tra i componenti del laboratorio, quelle che sono state accettate da tutti sono state principalmente le seguenti: la costruzione di un recinto dove potessero essere rinchiuso tre galline, la coltivazione delle piante di mais e la costruzione di cesti da donare ai partecipanti alla recita.

Le attività proposte hanno richiesto notevoli capacità di progettazione, in quanto attraverso il compito quotidiano i ragazzi erano spronati a ricercare,

nelle proprie conoscenze, quali saperi dati dalle discipline fossero necessarie per la realizzazione delle attività proposte. Si riportano di seguito due esempi utili per spiegare questo fatto, e che hanno animato il dibattito all'interno dei componenti del laboratorio.

Il primo riguarda l'unità di misura, concetto che viene spesso equivocato e ritenuto come superfluo dai ragazzi nello svolgimento dei compiti. Nella progettazione del recinto per le galline però, esso si è rivelato fondamentale: alla domanda emersa: "quanto facciamo alto il recinto?", se prima i parametri erano quelli di bellezza, estetica, davanti all'affermazione del più piccolo dei ragazzi, "ma le galline volano!!", si è veramente pensata l'altezza in base a un riferimento, ad un'unità di misura: la gallina. Così facendo i ragazzi hanno capito in maniera più specifica cosa fosse la definizione di unità di misura, una quantità prestabilita di una grandezza fisica definita e adottata per convenzione o per legge, utilizzata come termine di riferimento per la misura di grandezze della stessa tipologia.

Il secondo esempio riguarda la coltivazione della pianta di mais: dopo aver imparato dal giardiniere di Cometa le varie fasi del trapianto e messa la pianta nel vaso adeguato si è atteso il tempo necessario alla crescita. Il risultato, dopo tre settimane, è stato, dopo un iniziale e veloce fioritura, la morte e l'essiccamento della pianta. Dalla discussione in gruppo sono emerse diverse motivazioni: il freddo, poca luce, acqua e terra. È stato interessante registrare come i ragazzi faticassero a tener insieme i diversi elementi fra loro; non c'è un solo motivo per cui le piante muoiono, ogni elemento concomitante assume una differente funzione, inutile tuttavia se non è in sinergia con le altre. Dalla discussione è emersa una nuova progettazione per la crescita della pianta, permettendo ai componenti del gruppo di imparare un nuovo processo: dal primo livello della ricerca alla ipotesi (idea), alla sua verifica, ossia realizzazione, e modifica in caso di non riuscita (revisione/riprogettazione). Questo argomento, sicuramente vicino all'ambito disciplinare della scienza,

non ha assunto solo il compito di far apprendere delle conoscenze nuove ai ragazzi, ma di interiorizzare un nuovo concetto come quello della sinergia e della trasformazione delle cose, nozione che può venire applicata a diversi ambiti. In questo modo l'ottica di ricerca diviene un *habitus* mentale del ragazzo.

Dopo aver spiegato quali siano le fasi della ideazione/progettazione, realizzazione e riprogettazione/revisione, passiamo ora alla fase della auto-covalutazione. In essa avviene la condivisione degli indicatori, secondo i modelli disciplinari di riferimento, attraverso la logica del semaforo. Per logica del semaforo s'intende una valutazione formativa, non giudicante, dove il ragazzo si auto valuta in un primo momento e i suoi compagni e gli educatori co-valutano l'azione in un secondo tempo. Il tutto viene monitorato attraverso l'uso dei colori del semaforo, proprio per evitare ogni forma di giudizio, dove il colore verde indica la presenza dell'azione, il giallo se risulta chiaro solo cosa-come è stato fatto o se l'azione è stata fatta parzialmente e, infine, il rosso se l'azione non è stata compiuta; il bianco infine, viene usato quando non è presente il processo indicato.

Questo momento è quello, come si è affermato in precedenza, della metacognizione o auto-regolazione. Infatti nell'autovalutazione il minore riconosce le proprie abilità e, secondo un suo parere, dà un giudizio su quanto ha fatto o meno. Nella co-valutazione il ragazzo entra in rapporto con gli altri membri del gruppo, e tra essi possono nascere delle discussioni riguardo al tema scelto. In questa dinamica il minore è spinto a rendersi conto delle proprie specifiche abilità e difficoltà; è invece compito e capacità dell'educatore supervisionare le dinamiche che emergono, affinché non diventino giudizi fini a se stessi ma che l'interazione sia costruttiva. Il gruppo deve costituirsi come un luogo ove è possibile promuovere le differenze individuali e le interdipendenze; infatti, nel gioco di rimandi della collettività, dove non si è più soli nell'apprendere e dove alle proprie azioni fanno eco le

azioni degli altri, l'apprendimento possibile si "potenzia" grazie alla molteplicità dei punti di osservazione e alla pluralità degli stimoli. L'attività di valutazione, che avviene con la scelta di determinati indicatori ed attraverso la "logica del semaforo", permette al minore di rendersi conto di quali siano le competenze che ha raggiunto e monitorare i propri processi d'apprendimento. La presenza del supervisore che guida il laboratorio e la dinamica di gruppo permettono al singolo di avere la percezione di quali siano effettivamente le proprie capacità. Gli indicatori scelti devono essere monitorati ogni volta che avviene il laboratorio; questa modalità mostra i cambiamenti che avvengono nell'apprendimento del ragazzo. Il rimando del supervisore deve essere basato sul processo: si rivelano inutili le note generali in cui viene dato un giudizio di massima; il rimando deve essere specificatamente centrato sull'indicatore e sul processo monitorato.

Sono proposte di seguito le tabelle di auto-co-valutazione del bambino S. Gli indicatori di competenza sono suddivisi secondo le tre dimensioni individuate da Pellerey: conoscitiva, operativa e emotiva-civica. La tabella permette di riconoscere dove il bambino ha rivelato i maggiori punti di forza e di debolezza, e l'interconnessione tra le varie aree di competenza. Secondo la teoria di Vygotskij, l'educatore dovrà concentrare le proprie energie principalmente sui riquadri colorati di giallo, rappresentanti l'area di sviluppo prossimale. È importante osservare queste caratteristiche per verificare quanto il contesto influenzi le prestazioni di S.

Ecco di seguito le due tabelle che mostrano l'auto-co-valutazione di S. insieme agli altri ragazzi.

Tabella n. 3 - auto-co-valutazione riguardante il bambino S.:

Data	Dimensione conoscitiva					Dimensione operativa										Dimensione emotivo-civica				
	Indicatori	Dimensioni /proposizioni	Unità di misura in scala	Gli elementi di crescita di una pianta	Le interconnessioni tra gli elementi	Osservazione necessità	Pensa a cosa bisogna fare	Decide cosa fare	Prepara l'occorrenza	Come usa gli attrezzi	Scelta dei materiali naturali	Inizia/finisce	Rivede cosa sta facendo	Riordina/Pulisce	Gestione della commessa	Come ho lavorato	Rispetta le cose	Rispetta le persone	Rispetta l'ambiente	Quanto sono stato attento in ore
06-nov	Auto-val	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Yellow	Yellow	White	Red	Red	Red	Yellow	Red	Red	Red	Red	Red
	Co-val	Red	Yellow	Red	Red	Red	Red	Yellow	Red	Yellow	White	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red
13-nov	Auto-val	Red	Red	White	White	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	White	Green	Red	Green	Yellow	Red	Yellow	Green	Red	Yellow
	Co-val	Red	Yellow	White	White	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	White	Green	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow
27-nov	Auto-val	Yellow	Yellow	White	White	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	White	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	1 sec
	Co-val	Yellow	Yellow	White	White	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	White	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	1 ora
04-dic	Auto-val	Red	Red	White	White	Yellow	Yellow	White	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Red	Red	Red	Red	3 sec
	Co-val	Red	Yellow	White	White	Yellow	Yellow	White	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	20 min
11-dic	Auto-val	Green	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	50 min
	Co-val	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	1, 10

Tabella n.4 - riassuntiva del contesto in entrata – itinere – uscita del laboratorio

Nome	Dimensione conoscitiva					Dimensione operativa										Dimensione emotivo-civica				
	Indicatori	Dimensioni /proporzioni	Unità di misura in scala	Gli elementi di crescita di una pianta	Le interconnessioni tra gli elementi	Osserva le necessità	Pensa a cosa bisogna fare	Decide cosa fare	Prepara l'occorrente	Come usa gli attrezzi	Sceita dei materiali naturali	Inizia/finisce	Rivede cosa sta facendo	Riordina/Pulisce	Gestione della commessa	Come ho lavorato	Rispetta le cose	Rispetta le persone	Rispetta l'ambiente	Quanto sono stato attento in ore
6nov																				
F	Auto																			
	Co																			
Z	Auto																			
	Co																			
C	Auto																			
	Co																			
S	Auto																			
	Co																			
27nov																				
F	Auto																			1, 30
	Co																			1, 30
Z	Auto																			30 minuti
	Co																			30 minuti
C	Auto																			30 minuti
	Co																			30 minuti
S	Auto																			1 sec
	Co																			1 ora
11dic																				
F	Auto																			1, 30 min
	Co																			1 ora
Z	Auto																			1 ora
	Co																			1 ora
C	Auto																			
	Co																			
S	Auto																			50 min

Sintesi valutazione bambino S.:

Dai dati emerge che S. durante le tre giornate di laboratorio ha compiuto un percorso sia sulla dimensione operativa che su quella emotivo-civica. È stata necessario nelle diverse occasioni il rimando del gruppo, in quanto il bambino ha la tendenza a sminuire il lavoro che svolge. Permangono delle difficoltà nella dimensione emotivo-civica, che in diverse occasioni influenzano in maniera negativa le altre due dimensioni. Una certa irrequietezza non gli permette di interiorizzare le conoscenze che possiede, come s'evidenzia nella tabella di monitoraggio. Da un punto di vista conoscitivo S. non è riuscito ad avere la padronanza di determinati saperi legati alla crescita delle piante e l'uso della misurazione in scala. Da un punto di vista operativo S. ha migliorato le proprie prestazioni; ha interiorizzato specialmente il fatto di cominciare e finire un'attività. Dal punto di vista emotivo-civico S., nella giornata del 6/11/2015, pur essendo il contesto favorevole non è riuscito a seguire il laboratorio ed è stato essenzialmente un fattore di disturbo alle attività degli altri componenti. Nelle giornate del 27/11/2015 e del 11/12/2015 S. ha lavorato in maniera proficua ed è stato in grado di separarsi dai comportamenti non adeguati dei compagni mantenendo l'attenzione per un tempo più lungo rispetto agli altri componenti del gruppo.

Al termine del periodo di riferimento del percorso di laboratorio avviene il bilancio delle competenze, tramite compilazione di tabelle che tengono conto dei parametri indicati dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nella scheda di certificazione che avviene al termine della scuola primaria²⁰⁴.

²⁰⁴ MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Scheda di certificazione delle competenze al termine della scuola primaria, febbraio 2015.

Ecco il primo esempio di tabella, relativo al laboratorio di giardinaggio. I criteri di valutazione sono i seguenti²⁰⁵:

A. Non ha la competenza - usa le dimensioni della competenza ma non sa di averle,	
B. Usa e riconosce una abilità della dimensione Operativa - usa e riconosce molte abilità,	DI BASE:
C. Usa la dimensione Conoscitiva per spiegare alcune abilità della dimensione Operativa – gestisce in forma sporadica le due dimensioni	A = punti 1 e 2 B = punti 3 e 4 C = punti 5 e 6
D. 7- Gestisce autonomamente le dimensioni Conoscitiva-Operativa della competenza in quella specifica situazione	INTERMEDIO:
8- apporta adattamenti creativi alla competenza per affrontare al meglio la specifica situazione	D = punti 7 e 8
E. 9- Gestisce autonomamente e con padronanza le tre dimensioni della competenza in situazioni diverse	AVANZATO:
10-apporta proprie innovazioni creative alla competenza	E = punti 9 e 10

²⁰⁵ I criteri di valutazione e la struttura della tabella proposta è stata presa dal progetto della Cooperativa Il Manto scs “Individuare, intervenire, accompagnare” dell’anno 2014/2015, precedente ai parametri indicati dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca nella scheda di certificazione del febbraio 2015.

ESITI

Minore:

Competenza monitorata: Osservazione ed interconnessione tra elementi di un sistema complesso; Ideazione, rappresentazione e realizzazione di diversi oggetti

Dimensioni relative all'ambito disciplinare	dimensione del sapere , relativo a	<ul style="list-style-type: none"> x Dimensioni/Proporzioni x Unità di misura <input type="checkbox"/> Interconnessione tra elementi x Elementi di crescita di una pianta 	<ul style="list-style-type: none"> Livello base 1-2-3-4-5-6
	dimensione operativa , relativa ai seguenti processi	<ul style="list-style-type: none"> x Osserva le necessità x Pensa cosa bisogna fare x Decide cosa fare x Prepara l'occorrente x Sceglie i materiali naturali x Usa vari attrezzi x Inizia e finisce x Rivede cosa sta facendo x Riordina e pulisce x Gestione della commessa 	<ul style="list-style-type: none"> Livello intermedio 7 - 8 Livello avanzato 9 - 10
	Dimensione emotivo – socio – relazionale – civica (competenze chiave e di cittadinanza)	<ul style="list-style-type: none"> x Rispetta le persone, x Rispetta le cose, x Rispetta l'ambiente x Monitora i tempi d'attenzione 	<ul style="list-style-type: none"> Livello base: 1-2-3-4-5-6 Livello intermedio 7 - 8 Livello avanzato 9 – 10

A termine del percorso si svolge, appunto il bilancio delle competenze. Vengono barrati nella prima colonna le conoscenze conoscitive, operative ed emotivo-civiche di cui il minore ha la padronanza totale o parziale

(generalmente corrispondono agli spazi verdi e gialli delle tabelle precedenti) e si assegna un punteggio relativo ai livelli indicati. Il minore S. ha raggiunto il livello base 4 nelle dimensioni conoscitive ed operative, in quanto non dimostra la padronanza di tutte le nozioni scientifiche e di gestione di tutte le sue abilità. Dal punto di vista emotivo-civico S. ha raggiunto il livello base, con punteggio 3 dal momento che è emerso come non sia riuscito a mantenere un comportamento adeguato ed attento in tutti i contesti e situazioni.

Tutto il percorso descritto permette di trasmettere non solo una “fotografia” di quello che il ragazzo sa e non sa fare ma, attraverso l’attività di monitoraggio e l’alternanza tra attività pratiche o meno, riporta il “film” del percorso che egli ha fatto, creando un documento molto più descrittivo e utile per lo stesso soggetto interessato.

Si notifica, a conclusione del paragrafo, che il metodo di ricerca sotteso all’ottica laboratoriale ha comportato che sia l’educatore che il minore hanno dovuto continuamente ideare, riprogettare e verificare ciò che avevano pianificato. L’educatore ha infatti impostato inizialmente il laboratorio puntando sull’osservazione e la manutenzione del giardino, monitorando le relative competenze; con il passare delle settimane ha dovuto rimodellare il proprio progetto analizzando i processi di produzione di oggetti e simili. Al termine di questo percorso è possibile quindi stilare un bilancio delle competenze non solo dei ragazzi partecipanti ma anche dell’educatore che, mettendosi in gioco, deve valutare se le strategie che aveva ideato all’inizio del laboratorio erano state adeguate ai partecipanti ed al contesto preso di riferimento. La dinamica sopra descritta permette di spiegare come l’ottica laboratoriale diventi l’habitus mentale/forma mentis del ragazzo (e assieme dell’educatore), continuamente spinto a muoversi in un metodologia di ricerca.

3.5. Conclusione

Terminando il capitolo si vuole fare una panoramica riassuntiva di quanto riportato. Riprendendo le teorie di Wenger e Lave, si è partiti da un nuovo approccio all'apprendimento, inteso non come assimilazione di nozioni ma come un processo di acquisizione di conoscenze e abilità che avviene attraverso l'interazione continua con gli altri, e in un determinato ambiente. Facendo riferimento alle teorie di Vygotskij, si è poi voluto dare importanza all'apprendimento riflessivo, consistente nella coscienza che si acquisisce rispetto all'esistenza dei processi conoscitivi, che vengono interiorizzati gradualmente, e che diventano propri del ragazzo. La scientificità di questi procedimenti è dovuta quindi all'utilizzo di determinati modelli disciplinari, che forniscono dei parametri scientifici da osservare e da far assimilare. In questo percorso, l'ottica laboratoriale e l'utilizzo del Pei, inteso come strumento utile per tutti i ragazzi, non solo per quelli con diagnosi, si sono rilevati documenti molto efficaci e pratici per l'esplicarsi delle teorie esposte. Si può affermare che l'apprendimento è il processo d'acquisizione di conoscenze e abilità (intese come competenze), contestualizzate, atte a generare un cambiamento di comportamento nel minore e nel docente/educatore. Per comportamento, in questa sede, s'intende l'interazione tra la conoscenza che il soggetto possiede e le situazioni in cui ci si trova, a partire dalla struttura del proprio apparato psichico. L'apprendimento quindi serve a far diventare il soggetto consapevole del proprio cambiamento comportamentale.

Conclusione

Si conclude questo tentativo di modellizzazione della figura educativa all'interno del contesto della Cooperativa: si è vista come viene concepita e che competenze le sono richieste. Si vuole sottolineare l'acuita presa di coscienza della propria soggettività come insieme di punti di forza e limite; l'allenamento al giudizio critico permette infatti una maggiore attenzione alla propria persona, accorgendosi di se stessi in azione. Ci si rende conto dell'altro e di se stessi, e questo è il principio dell'educazione e la sintesi della *mission* di Cometa: educarsi ed educare, e accogliere per educare.

È importante in sede di chiusura ribadire tutti i valori guida della realtà comasca, che improntano la struttura dell'educatore, e che sono la sorgente di tutto il lavoro del servizio diurno. Sono stati illustrati nel primo capitolo: sono la casa come luogo di accoglienza, la convinzione che chiunque è educabile, la centralità della figura del maestro e la persona concepita nella totalità delle sue dimensioni. Ognuno di questi punti emerge in una parte dello studio condotto.

Concepire la persona nella totalità delle sue dimensioni, ad esempio, vuol dire certamente farsi carico del complesso dei suoi bisogni, affettivi, cognitivi, e operativi, allargando il panorama delle azioni educative per tirarne fuori tutte le potenzialità. Significa anche porre un'attenzione particolare al contesto esterno al servizio diurno, nella coscienza della rete in cui è inserito il minore, e della sua vita estesa al di là delle ore giornaliere lì trascorse: vi sono compresi quindi i contatti col giudice, con i servizi sociali, con la famiglia. Nel secondo capitolo si è visto infatti come sia divenuta chiara l'importanza della stesura delle relazioni nella vita del minore, di quali conseguenze possa avere:

cosa comporti scrivere ad esempio che un ragazzo non appare curato da nessuno nell'aspetto e negli averi, che genitori non comunicano e non si interessano del suo stato. Il documento ha grande valenza, e ogni parola deve avere una coscienza di verità, per non rischiare fraintendimenti di lettura da parte del giudice, che può erroneamente pensare ad una esagerata trascuratezza della famiglia. È richiesta attenzione formale, ossia non usare alcuni termini con leggerezza in un documento ufficiale. Bisogna avere in mente la struttura della tutela, chi sono gli attori che operano nella vita del minore, per comprendere l'importanza del ruolo dell'educatore come responsabile dell'osservazione critica e spiegazione reale dello stato del ragazzo. È un lavoro che coinvolge fortemente la personalità dell'adulto, ma che non per questo chiede un coinvolgimento emotivo, ma anzi una grande capacità di chiarezza di giudizio.

L'architrave del metodo della Cooperativa consiste nel riproporre la dimensione della casa come luogo di accoglienza, sviluppando la normale dimensione della famiglia come un insieme di relazioni. L'esperienza dell'accoglienza, cioè dell'essere voluti e accettati nella propria singolarità, costituisce la sorgente della mobilitazione delle energie affettive e cognitive della persona. La casa è il luogo della comunità, dove si sperimenta, nell'espressione di semplici gesti quotidiani, la bellezza e la pienezza di una realtà sociale. Comunità che accoglie per educare, che è un fattore riconducibile al concetto della personalizzazione, spiegato nel terzo capitolo. Il soggetto adulto fa spazio mentalmente all'esistenza del minore, concependolo inserito nella propria esistenza: questo è il principio dell'accoglienza. Non è solo provvedere ai bisogni primari, ma è includere il minore nella mente dell'educatore, facendogli capire che lo sta pensando. Un ragazzo che si sente pensato capisce che le proposte che gli si fanno sono fatte su misura per lui, e reagisce quindi sentendosi carico di responsabilità; ciò fa sì che si muova secondo le sue potenzialità. Nella stesura del piano educativo si scelgono le

forme di apprendimento più consone alla natura del minore; grazie al loro utilizzo si stabilisce tra lui e l'educatore una relazione dalla forma di reciprocità, che risulta attraente e permette di sentirsi compresi. L'alunno trova così l'aiuto necessario ad affrontare il proprio rapporto col sapere, e una via per rafforzare interiormente la propria persona, che sentendosi pensata è in grado di affrontare le difficoltà.

A ciò si lega la convinzione che chiunque è educabile, se posto in un luogo di accoglienza, a fianco di un maestro. Sperimentando un'attenzione a sé come soggetto unico, anche chi si trova in un'esperienza di difficoltà può intraprendere un percorso di ricomposizione e di crescita che lo introduca alla vita adulta. Si tratta di osservare il ragazzo e il suo contesto, evitando di porre etichette che inquadrino la natura dei diversi minori, ma anzi personalizzando al massimo ognuno di loro, nella coscienza che sono inseriti un percorso di crescita dalle esigenze sempre diverse.

In ogni ambito è centrale la figura del maestro: nella famiglia, nella scuola, nell'educazione. Il maestro ha fiducia nelle potenzialità del giovane, stabilisce con lui un rapporto personale che apre al senso della realtà e lo sprona a rischiare le proprie mosse nelle relazioni sociali. Il maestro è punto di collegamento tra una tradizione e un presente. Egli è in questo caso l'educatore, che si mette allo stesso livello del ragazzo per farne emergere le capacità. Si è parlato nell'introduzione di *habitus* mentale dell'educatore; lo abbiamo visto nel terzo capitolo diventare proprio anche del minore grazie ai laboratori, dove l'adulto non è più colui che "fa fare", ma che "è con" i ragazzi nell'azione.

Tra i fini dell'opera educativa rimane l'apprendimento: visto in prospettiva psicoanalitica è una acquisizione di competenze che continua per tutta l'esistenza, fatta non di contenitori che passano da vuoti a pieni in breve tempo, ma concepita piuttosto come un flusso continuo che si modula a seconda dei diversi stadi evolutivi che il ragazzo sta attraversando. Il minore è

una globalità di aspetti, e l'occhio educativo sulla sua crescita comporta il tenerli tutti assieme. Le potenzialità del ragazzo emergono come risposta agli stimoli delle competenze che chiedono di essere acquisite.

L'attività laboratoriale compie questa direttiva con successo; il fatto che il ragazzo abbia diverse età ed esigenze presuppone ogni volta un diverso modo di apprendere. Grazie alla creazione e alla progettazione si riesce a fare un piano educativo che accorpi tutte le sfaccettature, coniugando le dimensioni cognitive con quelle più emotive. Il metodo didattico non è limitato al rapporto uno-a-uno, ma la relazione educando-educatore entra a far parte di un contesto, di un gruppo di lavoro. Il gruppo permette al ragazzo di agire in una relazione simultanea con una persona e con tante, e il lavoro proposto lo spinge di affrontare un problema reale, richiedente ragionamento, conoscenza e capacità pratica di realizzazione.

Nei laboratori il minore è monitorato costantemente, permettendo all'adulto di capire cosa viene fatto con un forte ingaggio emotivo, anche distraente e deviante, e quali sono invece i giorni in cui l'apprendimento si rivela più calmo e lucido. Ciò fornisce all'educatore degli esempi pratici, vissuti in prima persona dal ragazzo, per discutere della giornata e indagare sui possibili motivi della distrazione. Osservare l'interconnessione tra le parti della vita in maniera completa ci porta sempre al concetto della persona colta nella sua globalità.

Si vuole infine evidenziare come i documenti ufficiali, relazione e Pei, siano tutt'ora oggetto di rielaborazione continua: si è verificato ad esempio come la stesura del Pei successivo all'esperienza americana fosse per alcuni motivi un buon passo innovativo, ma la cui minuzia di richiesta descrittiva si rivelasse di ostacolo alla visione complessiva del ragazzo. Si è tentato di mettere in pratica quanto imparato nei corsi di formazione e nell'esperienza all'estero, per perfezionare la risposta al bisogno pratico contingente; interessante è che questo lavoro di tesi sia inserito in una sperimentazione pratica e *in fieri* delle nuove idee e proposte. Il metodo sperimentale seguito per la redazione

dell'elaborato si è dimostrato proficuo, portando il dottorando a evidenziare i nodi dell'esperienza lavorativa che chiedevano di essere approfonditi, ancorandosi alle provocazioni dell'attività quotidiana e alle difficoltà o successi incontrati nelle giornate. Il piano formativo dell'apprendistato di ricerca ha poi dato lo spazio necessario per il ragionamento e l'approfondimento di quanto rilevato, fornendo strumenti indispensabili di guida scientifica. Il binomio esperienza-studio è stata un'importante opportunità di presa di coscienza e acquisizione di competenze, sebbene certo non si possa esaurire nello spazio di una tesi né la complessità della questione educativa e della figura dell'educatore, né la vastità degli aspetti del centro della Cooperativa il Manto. Certamente, se quanto mirava il progetto di apprendistato era creare lavoratori consapevoli e preparati, si può dire che è stato uno scopo perseguito.

Allegati

Sommario: **1.** Introduzione – **2.** Allegato 1: Griglie pedagogiche – **3.** Allegato 2: Iep di Hepzibah – **4.** Allegato 3: Il Vineland – **5.** Allegato 4: Cartella del centro diurno – **6.** Allegato 5: Processi di comprensione – **7.** Allegato 6: Processi di produzione

1. Introduzione

Si è scelto di apporre in appendice all'elaborato sette allegati, che approfondiscono tematiche trattate in diversi punti dei capitoli, e forniscono documenti di esempio a quanto spiegato. Sono digressioni che non si sono inserite nel corpo della tesi in quanto richiedono specifica attenzione. Rappresentano fonti di studio e di ricerca, come il Pei americano qui tradotto e la modalità di valutare gli apprendimenti denominata Vineland; si riportano altresì strumenti sussidiari a concetti come l'osservazione, tramite le griglie pedagogiche, frutto dell'esperienza storica dello staff educatori del centro diurno della Cooperativa. Gli ultimi due allegati rappresentano l'approfondimento condotto dal dottorando rispetto a processi di uso comune nel centro, ma la cui consapevolezza da parte degli educatori si manifestava lacunosa. Il dottorando ha potuto così spiegare ai colleghi come andassero sistematizzati e nominati questi procedimenti. Tra gli altri documenti si riporta inoltre un esempio di cartella, implementata dall'apprendista a seguito dell'esperienza americana ed attualmente in uso presso la Cooperativa Il Manto scs.

2. ALLEGATO 1: GRIGLIE PEDAGOGICHE.

Area Cognitiva

1. Sequenze Spazio-Temporali

- a) E' in grado di mettere in ordine cronologico azioni semplici;
- b) Sa raccontare le proprie esperienze rispetto al tempo (prima, dopo, durante) e allo spazio (quà, là, ecc.).

2. Attenzione

- a) Presta attenzione a ciò che lo interessa:
 - Per tempi brevi (max 10 min.);
 - Per tempi lunghi (più di 30 min.);
 - Fino a quando ha soddisfatto il bisogno.
- b) E' capace di seguire un discorso o un' attività;
- c) Generalmente guarda ed ascolta l'adulto che parla;
- d) E' capace di prestare attenzione spontanea;
- e) E' capace di prestare attenzione solo se stimolato/ sollecitato;
- f) Presta attenzione nonostante interferenze contestuali;
- g) Sa autonomamente concentrarsi nel lavoro.

3. Memorizzazione

- a) E' capace di ricordare elementi semplici (nomi, posizioni di oggetti, luoghi, ecc.):
 - ricorda in modo autonomo;
 - ricorda con l'aiuto dell'adulto.
- b) E' capace di ricordare elementi complessi (funzioni degli oggetti, percorsi, etc.):
 - ricorda in modo autonomo;
 - ricorda con l'aiuto dell'adulto.
- c) E' capace di ricordare argomenti o attività svolte in ambito scolastico per breve tempo:
 - ricorda in modo autonomo;

- ricorda con l'aiuto dell'adulto.
- d) E' capace di ricordare argomenti o attività svolte in ambito scolastico per lungo tempo:
 - ricorda in modo autonomo;
 - ricorda con l'aiuto dell'adulto.

4. Ragionamento

- a) Sa raggruppare e classificare oggetti e immagini secondo criteri dati: forma, colore, grandezza, materiale, quantità, funzione;
- b) Sa riconoscere elementari rapporti di causa-effetto;
- c) E' capace di elaborare dati ed informazioni in funzione di un risultato (costruzione di oggetti, sequenze operative, risoluzione di problemi);
- d) Riconosce la conservazione della sostanza, quantità, peso;
- e) Sa individuare e riconoscere uguaglianza, equivalenze, analogie e differenze in oggetti, situazioni varie ed in diversi argomenti scolastici;
- f) E' in grado di formulare giudizi sillogistici, collegando alcune premesse generali con altre relative ad un elemento;
- g) Sa tradurre in termini astratti o simbolici azioni concrete;
- h) Sa compiere generalizzazioni, fare congetture, porsi problemi, formulare ipotesi.

5. Modalità di apprendimento

- a) Perché il soggetto apprenda:
 - è necessario ripetere l'operazione più volte;
 - occorre mostrargliela ogni volta.
- b) L'esecuzione di un compito dato è bloccata dalla non comprensione della sequenza logico-operativa o da cos'altro?
- c) Il soggetto è in grado di eseguire un'attività proposta a distanza di breve tempo:
 - da solo;
 - aiutato.

- c) Utilizza le competenze acquisite e le sa trasferire ad altre situazioni analoghe e non.

6. Modalità di esecuzione

- a) Nello svolgimento di un compito:
- non riesce ad organizzarsi e richiede un aiuto costante;
 - riesce ad organizzarsi con un aiuto parziale eseguendo alcuni passaggi da solo e alcune attività (quali);
 - riesce ad organizzarsi nelle diverse attività autonomamente utilizzando le indicazioni verbali o pratiche dell'adulto.
- b) L'esecuzione di un compito avviene in modo obbligato/curato.

7. Dimensione linguistica

- a) Utilizza in modo autonomo e adeguato le varie forme di linguaggio(verbale, non verbale);
- b) Scrive in autonomia con correttezza ortografica;
- c) Scrive in autonomia con correttezza sintattica;
- d) Sa riassumere un breve testo;
- e) Sa descrivere una persona, un animale, una cosa;
- f) Sa narrare un'esperienza verbalmente/per iscritto;
- g) Il suo lessico si arricchisce progressivamente;
- h) Sa ricavare delle informazioni ragionando sul contesto;
- i) E' capace di collegare le sue conoscenze.

8. Dimensione matematica

- a) Conosce il valore posizionale delle cifre;
- b) Possiede la strumentalità delle operazioni aritmetiche operando con:
- materiale concrete;
 - con materiale iconico;
 - con astrazione.
- c) Sa utilizzare le quattro operazioni nella soluzione di problemi aritmetici;
- d) Conosce e applica il perimetro e le aree dei poligoni;

e) Riesce ad applicare a situazioni nuove gli elementi logico-matematici precedentemente appresi.

Area relazionale

- a) Tende a rimanere chiuso in sé stesso;
- b) Ha rapporti esclusivi di dipendenza;
- c) Cerca la relazione con gli altri;
- d) Partecipa in modo puramente passivo;
- e) Partecipa alla vita di gruppo in modo attivo;
- f) I rapporti si esauriscono nel contesto Cometa o si prolungano oltre questo;
- g) In presenza di figure di riferimento si coinvolge nelle attività.

1. Come si rapporta rispetto al singolo

- Agli operatori;
- Ai coetanei;
- Alle femmine;
- Ai maschi;

2. Come si rapporta rispetto al gruppo e viceversa

- non è in grado di rapportarsi al gruppo;
- è aggressivo;
- si emargina;
- è gregario;
- sa inserirsi;
- tende ad imporsi sugli altri come leader/ follower;
- il gruppo lo emargina;
- il gruppo lo tollera;
- il gruppo lo accetta;
- il gruppo gli riconosce un suo spazio.

3. Socializzazione

- a) Ha coscienza del suo ruolo e dell' altrui ruolo;
- b) Modifica il suo ruolo in relazione a nuove situazioni;

- c) Collabora ad un compito richiestogli dall'adulto o dai compagni;
- d) Chiede aiuto all'adulto quando è in difficoltà;
- e) Chiede aiuto ai compagni quando è in difficoltà;
- f) Attende il proprio turno prima di rispondere;
- g) Aiuta i compagni che richiedono aiuto.

Area affettiva

- a) Esprime emozioni rispetto alla situazione vissuta in modo esagerato, non controllato(parola, gesti);
- b) Esprime emozioni adeguate con la situazione vissuta sia per la qualità che per l'intensità delle stesse;
- c) E' capace di collaborare coinvolgendosi con le persone e con le situazioni.

Come reagisce

- alle frustrazioni;
- alle difficoltà;
- alle situazioni, persone o attività nuove.

Area comportamentale

- a) Conosce le regole della comune convivenza;
- b) Comprende il significato delle regole;
- c) Rispetta le regole;
- d) Ha modalità di comportamento adeguate al ruolo e all'ambiente;
- e) Accetta le osservazioni dell'adulto;
- f) E' capace di autocontrollo;
- g) Ha cura della sua persona;
- h) Ha cura delle proprie cose;
- i) Ha cura dell'ambiente in cui vive.

3. ALLEGATO 2: IEP di Hepzibah

Il Pei elaborato dal dottorando dopo il soggiorno studio negli USA ha preso atto del modello americano, che si vuole proporre nel dettaglio. Il modello IEP (Individualized Education Program), versione americana del Pei, viene utilizzato presso la comunità di Hepzibah di Chicago. Hepzibah nasce nel 1897, quando Mary Wessels apre la propria casa ai bambini di un orfanotrofio bruciato da un terribile incendio che si era divampato nella città di Chicago. Attualmente in questa struttura vivono, insieme agli educatori, 26 bambini che, una volta allontanati dalle famiglie, sono in attesa o d'adozione o di ritornare nelle proprie famiglie naturali. Per l'apprendista la visita a questa struttura è stata l'occasione di confrontare la propria esperienza con quella degli educatori americani; è stata altresì importante per apprendere un differente stile di lavoro e osservare la diversità degli strumenti utilizzati, pur della stessa natura, come lo IEP. Ecco riportate le indicazioni fornite dal centro per la compilazione corretta del documento, tradotte dall'apprendista in italiano:

Scopo:

- Descrivere i bisogni specifici del bambino che possono essere affrontati e indirizzati;
- Stabilire una linea guida di informazioni misurabili che servono come punto d'inizio per il raggiungimento dello scopo, e stabilire gli obiettivi e i punti di riferimento.

Definizione: è necessario specificare:

- I punti di forza del bambino;
- I bisogni specifici del bambino;
- L'interesse dei genitori;
- Come la disabilità del bambino tocca il suo sviluppo e i progressi nella sua programmazione scolastica.

Caratteristiche chiave:

- Misurabile;

- Oggettivo;
- Funzionale;
- Attuale;
- Identificare ciascun fattore specifico;
- Descrivere sia l'area accademica che quella non accademica;
- Includere i risultati delle più recenti valutazioni o rivalutazioni (dati formali e informali di performance educative, stato e/o area dell'assessment);
- Stabilire una linea guida di informazioni usate per scrivere gli obiettivi, proporre obiettivi e punti di riferimento/standard di breve periodo²⁰⁶.

Gli Obiettivi annuali devono essere basati:

- Performance: ciò che lo studente farà;
- Conditions: le condizioni sotto le quali lo studente farà questo;
- Criterion: come questo sarà attuato²⁰⁷.

Gli obiettivi annuali devono essere: **SMART**

S- Specific

- Ciò che si vuole cambiare o migliorare;
- Focalizzarsi su una descrizione specifica di quando lo studente dimostrerà la sua padronanza dell'obiettivo.

M – Measurable

- Gli obiettivi devono essere scritti con parole o verbi che possono essere osservati (legge ad alta voce, elenca, calcola, scrive, ecc.);
- Non devono essere usati verbi che possono essere dedotti (apprezza, rispetta, capisce, gli piace, ecc...);

²⁰⁶ Cfr.: <http://nichcy.org/schoolage/iep/iepcontents>. visitato l'ultima volta il 30 Dicembre 2015.

²⁰⁷ Cfr. R.F. Mager, *Preparing Instructional Objectives: A critical tool in the development of effective instruction* - Center for Effective Performance, Library of Congress, United States of America, 1997.

- Non misurabili perché essi sono invisibili o aperti a molte interpretazioni.

A – Use action word (Sono le parole che esprimono un’azione. Un’azione è qualcosa che si sta facendo, incluso il dormire, il pensare, il sedersi. Es. “urla, si siede, mangia”. Le “non-action word” sono quelle che non si riferiscono ad un’azione ma ad uno stato d’essere, come bisogno, opinione. Un esempio sono i verbi di che indicano l’essere in un certo modo, o uno stato, come: “io sono” oppure “pensare”, “preferire”, “avere bisogno” etc..)

R – Realistic and relevant

- Basati sul bisogno dello studente.

T - Time limited

- Possono essere raggiunti in un anno?²⁰⁸

Il centro Hepzibah si aspetta dallo staff educatori un aggiornamento dei vari IEP ogni tre mesi. Una volta elencate le indicazioni ritenute fondamentali per la corretta compilazione del documento, si vuole riproporne lo schema, sempre tradotto, così come visionato dall’apprendista durante le ricerche svolte:

IEP

INFORMAZIONI D’IDENTIFICAZIONE	DIAGNOSI
Nome:	
Data di nascita:	
Servizi sociali:	
Educatore di riferimento (Primary Child care Worker)	

Basandoti sui problemi identificati nella valutazione della salute mentale, descrivi i primari obiettivi educativi per questo bambino:

1. _____
2. _____
3. _____

²⁰⁸ Cfr. B. Lignugaris/Kraft Nancy Marchand-Martella/Ronald C.Martella, *Writing better goals and short-term objectives or Benchmarks*, 2001.

Sottolinea i principali punti di forza e di difficoltà del bambino:

Basandoti sui bisogni specifici del bambino, ci sono delle tecniche di gestione non appropriate (es. sedute terapeutiche, tenerlo separarlo dal gruppo)? Questo bambino richiede delle precauzioni speciali (incluse anche le precauzioni relazionate ad attività all'esterno o all'interno della comunità, comportamenti sessuali non appropriati, precauzioni rispetto a fughe, autolesionista o atteggiamenti aggressivi)?.

Scrivi il nome e le indicazioni del terapeuta del bambino:

Obiettivo 1:

Data stabilita:

Descrizione dell'area del problema:

Obiettivo del trattamento (treatment goal):

Piano d'intervento:

Esiti dell'obiettivo:

Come tali progressi possono essere misurati?

Descrivi i progressi rispetto quest'obiettivo avvenuti dall'ultima revisione/aggiornamento.

Revisione o sviluppo:

Valutazione del Monitoraggio per l'effettività dell'esito – Esiti;

Misura/osservazione

Obiettivo raggiunto Soddisfacente Non soddisfacente Esito discontinuo

Aggiornamento del trattamento rispetto all'esito:

Aggiornamento dell'obiettivo:

Si fa per tutti gli obiettivi scritti all'inizio. Goal 1-2-3-4-5-6

Elenca gli interventi individualizzati utili per la correzione dei comportamenti non adeguati.

Nome del bambino: Programma:

Data:

Intervento:

Includi nel PEI e nomina specificamente:

1. Problemi di crescita identificati: Comportamentali / emozionali / matematica / linguaggio / discorso / di manualità / di motorietà / ritardi mentali.

Altri:

2. Elenca i servizi previsti nel PEI per ciascuna designazione e gli obiettivi.

3. Elenca le attività che sono state utilizzate per incontrare i bisogni accademici e le attività che sono state utilizzate per ottimizzare le forze e i limiti (società, gruppi, attività, programmi dopo la scuola, mentor).

4. Includi la descrizione della relazione del bambino con gli insegnanti e le tipologie d'intervento utilizzate, se e come hanno funzionato.

Appropriati per lo sviluppo / cooperativo / introverso / isolato / controllante / non cerca il rapporto / atteggiamento di sfida / aggressivo / fisico.

5. Includi la descrizione delle relazioni del bambino con i pari ed il tipo d'interventi che sono stati usati, se e come questi hanno funzionato.

Attività nei confronti della scuola:

Gli piace la scuola / Segue le regole / problemi di separazione / disattento / introverso / iperattivo / oppositivo / frequentazione irregolare / rifiuta la scuola / comportamenti distruttivi / assenze ingiustificate / aggressivo.

Altri:

Commenta: (fare un commento per ogni questione cerchiata: estensione, natura e livello del problema)

Coinvolgimento con la scuola:

Club / sport / attività dopo la scuola / mentor

Report sulla vita quotidiana del minore: (Competenze di vita giornaliere, revisione delle competenze sociali, aspetti significativi della vita del bambino). Come l'esposizione del bambino al trauma, all'abuso, alla separazione ha influenzato la sua vita nelle seguenti aree?

Vita quotidiana: Commenta se il bambino ha raggiunto le competenze giornaliere di base, come tenere in ordine i propri oggetti, riuscire a vestirsi, lavarsi i denti, pettinare i capelli, se il bambino riesce ad attraversare la strada autonomamente, se il bambino mostra di conoscere il proprio numero di telefono o il suo indirizzo.

Il bambino è disposto a raggiungere queste competenze? Quante volte bisogna riprendere il bambino per chiedergli di finire un compito?

Il bambino ha problemi di dissenteria? È bagnato durante il giorno? Lo riconosce? Come si lava ed è responsabile nel lavarsi? Quali sono le circostanze quando si urina addosso? Descrivi un atteggiamento.

Come il bambino va a letto? Come sono le abitudini del bambino quando va a letto? Ha degli incubi, è sonnambulo o urla nel sogno?

Come fa il bambino ad andare in bagno? Il bambino ha degli standard igienici? Quali sono le abitudini del bambino prima di andare in bagno?

Descrivi le abitudini alimentari del bambino? Il bambino ha dei cibi preferiti o no? Il bambino è allergico a qualcosa?

Il bambino ha dei forti legami culturali?

Quali sono i punti di forza specifici del bambino?

Disciplina e re-indirizzamento

Quali sono i bisogni primari del bambino? Che cosa funziona meglio per lui? Come se ne occupa?

Il bambino è verbalmente, fisicamente o passivamente aggressivo? Spiega.

Come il bambino gestisce la frustrazione e la delusione? Quando è arrabbiato, getta cose, impreca, si allontana o fa qualcosa d'altro?

Come ti approcci nel modo migliore ai bisogni del bambino?

Il bambino può essere reindirizzato? Come il bambino è ridiretto? (Con l'ironia, distrazione, con scelte, con attenzione fisica, rassicurazioni, ridimensionamento verbale, cambio d'ambiente, etc..).

Ha degli atteggiamenti sessualizzati? (Commenta i seguenti accadimenti: masturbazione, pubblica e privata, se non riesce a tenere il confine, eccessivi o inappropriati abbracci, discorsi sessualizzati, problemi d'identità sessuale, etc.)

Fornisci il contesto, le fragilità, la frequenza e/o modelli:

Come si gestisce la sua delusione?

Questo bambino provoca o cerca l'attenzione negativa degli altri? Come?

Questo bambino gestisce i cambiamenti? Ha bisogno di uno speciale supporto o aiuto?

Sviluppo sociale ed emozionale

Riesce a tenere una posizione positiva nei confronti dell'adulto? Con chi riesce a stare meglio?

Che tipi di persona gravitano attorno al bambino? Quali sono le qualità che lo attirano (uomini o donne, giocosi, seri, socievoli estroversi).

Che influsso ha il comportamento di questo bambino sui tuoi sentimenti?

Quali qualità del bambino ti piacciono?

Quali qualità di questo bambino non ti piacciono?

Questo bambino interagisce con i pari o preferisce giocare da solo? A che tipo di giochi partecipa?

Il bambino passa tanto tempo nella sua stanza? Facendo cosa?

Agli altri bambini piace giocare con lui?

Il bambino riesce a proporre sue attività o divertimenti?

Che cosa piace fare al bambino? Descrivi i talenti specifici.

Che stima ha di sé il bambino? Come si guarda, ha orgoglio di qualcosa, accetta le lodi, loda gli altri ecc.?

Come il bambino interagisce con gli altri e li aiuta a conseguire lo scopo di un'azione?

Come il bambino mostra il rimorso?

Come mostra l'empatia verso gli altri?

Comunità

Come questo bambino interagisce negli spazi comuni? Ha bisogno di qualcuno che lo supporti o è in grado di interagire appropriatamente?

Il bambino possiede l'appropriato senso del limite nella relazione con gli estranei? Spiega come si rapporta con essi.

Il bambino riesce a comportarsi in modo adeguato rispetto ai luoghi dove si trova? (chiesa, parco giochi, musei, librerie, film...)

Come il bambino reagisce alla folla? Si stringe, diventa agitato, si allontana o riesce a padroneggiare la situazione? Spiega

Il bambino ha degli amici fuori dall'ambito del centro, partecipa ad attività della sua comunità sociale? Gli piace stare nella comunità?

Il bambino è abile a crearsi spazi di indipendenza all'interno della comunità (ad esempio si costruisce dei privilegi personali)? Se sì, come? Se no, perché?

Famiglia

Questo bambino ha dei contatti familiari? Se è così, che tipo di contatto e con chi? (chiamate, lettere, visite protette)

Descrivi i sentimenti del bambino e comportamenti prima e dopo il contatto.

Il bambino parla della sua famiglia o dei passati posizionamenti in affido?

Forze del bambino.

Fai una descrizione delle attitudini, interessi, ricerche, relazioni.

4. ALLEGATO 3: Il Vineland

L'oggetto allegato riguarda il "Vineland", strumento utilizzato da moltissimi operatori negli Stati Uniti per l'osservazione del minore. Il termine "Vineland" sta per "Vineland Adaptive Behavior Scales" ed è uno strumento molto utile, perché attraverso l'osservazione degli atteggiamenti dei ragazzi riesce a dare una valutazione quantitativa dei cambiamenti comportamentali. L'analisi di tale strumento è nata principalmente da due esigenze: la prima è cercare di classificare e valutare in maniera sistematica la condotta di un bambino attraverso un metodo scientifico; la seconda è fare un'osservazione approfondita attraverso la conoscenza di diverse variabili. Durante la sua crescita un bambino assume molti e diversi comportamenti e, e acquisisce varie competenze, che possono essere ad esempio ascoltare e seguire indicazioni, riconoscere ed esprimere sentimenti, interagire con gli altri e gestire differenti bisogni personali.

Il Vineland si concentra sul comportamento detto "adattivo" ovvero l'insieme delle performance che i bambini attuano nelle attività giornaliere necessarie per prendersi cura di se stessi e convivere con gli altri. Tali comportamenti dipendono da fattori genetici e dalle persone che i bambini incontrano nel loro cammino; è allo stesso tempo fatto inequivocabile che ogni età richieda dei comportamenti definiti a casa, a scuola e nella comunità.

Conoscere gli atteggiamenti indicati può aiutare ad avere una visione più completa del minore. Ottenere delle informazioni rispetto ai suoi livelli cognitivi, ai successi scolastici, alla sua salute fisica può aiutare a creare un piano per i suoi bisogni specifici a casa e a scuola. E' importante sottolineare che il livello adattivo è definito dalle *performance* tipiche e non dalle abilità: il documento Vineland, dunque, misura le prestazioni e non le competenze.

La teoria che si trova alla base di esso è il pensiero di Edgar Doll, studioso degli anni '60; l'ideatore ha prodotto una prima scala di comportamenti della persona, forniti come guida per la valutazione. L'esperto era conscio del problema principale nel valutare il comportamento, ossia che esso è sempre

visto in relazione a quello degli altri. Solitamente non si ha bisogno di un test scientifico per dire se una persona è intelligente o stupida, tutte queste osservazioni sono, nella maggior parte delle volte, spontanee e soggettive. Il problema maggiore di tale approccio è che la concezione di giudizio si basa su fattori culturali, genetici, che possono cambiare nel tempo e non sono universali. Il “buon senso” o il “senso comune” è perlopiù inattendibile: per questo sono spesso necessari degli strumenti scientifici. La consapevolezza che per ogni età esistano diversi comportamenti e attitudini emerge con chiarezza da anni sia nella letteratura che nella scienza. Ad esempio, William Shakespeare scrive nel 1600:

*All the world's a stage,
 And all the men and women merely players;
 They have their exits and their entrances,
 And one man in his time plays many parts,
 His acts being seven ages. At first, the infant,
 Mewling and puking in the nurse's arms.
 Then the whining schoolboy, with his satchel
 And shining morning face, creeping like snail
 Unwillingly to school. And then the lover,
 Sighing like furnace, with a woeful ballad
 Made to his mistress' eyebrow. Then a soldier,
 Full of strange oaths and bearded like the pard,
 Jealous in honor, sudden and quick in quarrel,
 Seeking the bubble reputation
 Even in the cannon's mouth. And then the justice,
 In fair round belly with good capon lined,
 With eyes severe and beard of formal cut,
 Full of wise saws and modern instances;
 And so he plays his part. The sixth age shifts
 Into the lean and slippered pantaloon,
 With spectacles on nose and pouch on side;
 His youthful hose, well saved, a world too wide
 For his shrunk shank, and his big manly voice,
 Turning again toward childish treble, pipes
 And whistles in his sound. Last scene of all,
 That ends this strange eventful history,
 Is second childishness and mere oblivion,
 Sans teeth, sans eyes, sans taste, sans everything²⁰⁹.*

²⁰⁹Cfr. William Shakespeare, *All the world's a stage*, from: *As you Like It*, Act II, Scene VII. Traduzione: “Tutto il mondo è un palcoscenico e tutti gli uomini e le donne soltanto attori: hanno le loro entrate e le loro uscite; e un uomo nella vita interpreta molte parti, perchè gli atti sono le sette età. Innanzi tutto il bambino, piange e sbava tra le braccia della balia. Poi lo scolareto piagnucoloso, con la sua cartella e la faccia infreddolita dal mattino, strisciando come una lumaca svogliato verso la scuola. Poi l'amante, sospira come una fornace una

La scienza e la statistica hanno cercato di delineare una scala di comportamenti in maniera più scientifica, ad esempio Hollingworth H. L., nel 1927, ha espresso la sua visione organizzando una scala con tre età significative²¹⁰. Nel 1910 Binet e Simon elaborano uno schema in cui vengono riportati i tratti che distinguono un idiota, un imbecille e un deficiente²¹¹ o Myra Kuenzel descrive, dentro un studio molto approfondito nel campo del lavoro, una scala di comportamenti rispetto alle virtù di un operaio²¹². Edgar Doll nel 1929 ha immaginato una scheda di comportamenti per i pazienti mentalmente disturbati²¹³. Sempre Doll esplicita nel libro “Measurement of social competence” nel 1953: «alla domanda «ma a che età un bambino dovrebbe fare questo o quello?», oppure «che cosa è normale che faccia un bambino a quest’età?» la risposta che chiunque dà è: «dipende!». Ovviamente questa frase implica che lo sviluppo della personalità umana cambia da persona a persona e non può essere ridotta a degli standard. Queste sono delle reali difficoltà. Per superarle è necessario fare una ricerca consistente per tutte quelle forme di sviluppo che sono più o meno universali e che seguono una progressione universale. La classificazione degli atteggiamenti deve cercarsi in comportamenti relativamente indipendenti di specifiche variabili riguardo la maturazione dell’individuo. La classificazione deve essere perseguita nel rispetto delle differenze individuali in misura allo sviluppo. «Tutto dipende»

deplorable ballata, composta per il sopracciglio della sua amata. Poi un soldato, pieno di strane imprecazioni, baffuto come un gattopardo, geloso dell'onore, impulsivo e pronto al litigio, cercando sempre una reputazione da quattro soldi, anche nell'apertura del cannone. E poi il giudice, pancia rotonda, piena di bei capponi, occhio severo e barba ben tagliata, saggio acume, pedanteria aggiornata, recita la sua parte; la sesta età ti trasforma in un debole pantalone in ciabatte, le lenti al naso ed una borsa al fianco, calzoni d'un tempo ancora conservati, un mondo troppo largo per le sue gambe rinsecchite, e la voce, da maschio, di nuovo ridotta al falsetto infantile: striduli fischi dal suono incrinato; l'ultima scena, infine, a conclusione di questa varia strana storia, è una seconda infanzia, puro oblio, senza denti, occhi, gusto, senza niente.

²¹⁰ Cfr. Hollingworth H. L., *Mental growth and decline*, New York, 1927, pag 45.

²¹¹ Cfr. Binet A. e Simon T., *L'année Psychologique*, l'Arriération. 1910.

²¹² Cfr. Kuenzel M., *A score-card of industrial virtues*, 1930.

²¹³ E. A. Doll, *A score-card for measuring the improvement of mental patients*, 1929.

deve essere ridotto a «dipende da qualcosa»»²¹⁴. Di conseguenza nel pensiero di Doll possono essere elaborate un gran numero di performance tipiche come indicative dello sviluppo. Queste devono essere scelte tra quelle che riflettono le potenzialità biologiche che fioriscono più o meno costantemente di persona e persona, età per età.

Si sono prima individuati i principali aspetti della scheda del Vineland, che ha lo scopo di dirigere l'analisi delle osservazioni in maniera precisa e strutturata attraverso una ricerca statistica. Ecco un esempio per spiegare il metodo utilizzato: «quando una persona riesce a nutrire se stesso senza aiuti? Quando è la media per fare questo?». Il pensiero di chi elabora la risposta può essere: “dipende” dalla tipologia di cibo, dai mezzi utilizzati per mangiare, qual è la procedura richiesta migliore (il galateo ecc..). In questo caso bisogna a monte arrivare a definire cosa si intenda con il concetto di una persona che riesce a nutrirsi. Non sono importanti i singoli dettagli, ma il comportamento generale. Nel caso in questione vuol dire riuscire per esempio a sedere a tavola, utilizzare in maniera consona gli strumenti e non mangiare con le mani. Dall'indagine di Doll si evince che tale comportamento si ha in media a 8,8 anni per le femmine e 9,3 per i maschi, in media 9 anni. Da questi parametri si evince una scala di possibili deviazioni, per esempio di 1,8 anni per femmine e 1,4 per maschi, tali margini sono fatti per individuare possibili errori»²¹⁵.

Si espone ora la scala dei comportamenti ideata da Vineland negli anni '50 tradotta in italiano dal dottorando:

Età 0-1 anni	Categoria	Comportamento
	1.C	Piange e ride per comunicare i propri bisogni
	2.SHG	Riesce a tenere eretta/bilanciata la testa
	3.SHG	Riesce a tenere gli oggetti per qualche minuto e li afferra
	4.S	Si dirige verso le persone della famiglia
	5.SHG	Si gira di lato
	6.SHG	Raggiunge gli oggetti vicini

²¹⁴Cfr. E. A. Doll, *Measurement of social competence*, Educational Test Bureau, United States of America, 1953, pag.34.

²¹⁵ Ibidem, pag.125.

	7.O	Svolge piccole e brevi attività senza bisogno di essere controllato
	8.SHG	Si siede senza aiuto
	9.SHG	Riesce a tirarsi su attaccandosi a qualche oggetto
	10.C	“Parla”, imita suoni
	11.SHE	Beve dalla tazza o dal bicchiere, assistito
	12.L	Si muove sul pavimento
	13.SHG	Riesce ad afferrare gli oggetti con il pollice e le dita
	14.S	Chiede attenzione personale
	15.SHG	Rimane in piedi da solo almeno un minuto
	16.SHE	Non sbava
	17.C	Segue semplici istruzioni

Età 1-2	Categorie	Comportamento
	18.L	Cammina per la stanza anche se non guardato
	19.O	Disegna con penne o pastelli
	20.SHE	Mastica i cibi
	21.SHD	Si tira via le calze (o altre cose ai piedi)
	22.O	Sposta gli oggetti
	23.SHG	Supera ostacoli semplici (riesce ad aprire le porte ecc.)
	24.O	Va a prendere o porta gli oggetti per i familiari
	25.SHE	Beve dalla tazza o dal bicchiere non assistito
	26.SHG	Si fa sempre trasportare o prova ad andare da solo verso una meta
	27.S	Gioca con gli altri bambini (non crea disturbi o richiede più attenzione)
	28.SHE	Mangia col cucchiaino
	29.L	Gira per casa o giardino
	30.SHE	Distingue le cose che sono commestibili
	31.C	Usa i nomi per chiamare gli oggetti familiari
32.L	Gira per casa in posti difficili (si dirige ad esempio verso il piano di sopra)	
33.SHE	Riesce a scartare i cibi (es. caramelle, banane)	
34.C	Parla con parole brevi	

Età 2-3	Categoria	Comportamento
	35.SHG	Chiede di andare in bagno
	36.O	Inizia da solo a giocare/fare qualche attività
	37.SHD	Si toglie la giacca o i vestiti
	38.SHE	Mangia con la forchetta
	39.SHE	Beve senza aiuto
	40.SHD	Si asciuga le mani
	41.SHG	Evita semplici pericoli
	42.SHD	Si mette i vestiti o la giacca senza assistenza
	43.O	Riesce ad usare oggetti pericolosi senza farsi male (ad es. le forbici)
44.C	Incomincia ad avere relazioni, parlare con frasi brevi	
Età 3-4	Categoria	Comportamento
	45.L	Scende le scale un passo per volta
	46.S	Gioca in maniera cooperativa con i compagni d’asilo
	47.SHD	Mette i bottoni ai propri vestiti
	48.O	Aiuta nei piccoli e semplici mestieri di casa
	49.S	Si mostra con gli altri
50.SHD	Lava le mani senza aiuto	

Età 4-5	Categoria	Comportamento
	51.SHG	Ha cura di se stesso nel lavarsi
	52.SHD	Si lava la faccia senza aiuti
	53.L	Riesce a muoversi verso posti vicini senza aiuto
	54.SHD	Si veste completamente eccetto per legare o abbottonare le chiusure
	55.O	Usa le matite o pastelli per disegnare
56.S	Partecipa a giochi di competizione	

Età 5-6	Categoria	Comportamento
	57.O	Usa skate, slitte
	58.C	Scrive parole semplici
	59.S	Gioca a semplici giochi da tavolo
	60.SD	È responsabile con i soldi
	61.L	Va a scuola senza essere accompagnato con la mano

Età 6-7	Categoria	Comportamento
	62.SHE	Usa il coltello per spalmare
	63.C	Usa matite per scrivere
	64.SHD	Si lava assistito
	65.SHD	Va a letto senza aiuti

Età 7-8	Categoria	Comportamento
	66.SHG	Sa leggere l'orologio adeguatamente (per quarti d'ora)
	67.SHE	Usa il coltello per tagliare
	68.S	Disconosce delle tradizioni (es. Babbo Natale)
	69.S	Partecipa a giochi pre-adolescenziali (sport per maschi o es. giochi con passeggino, bambole)
	70.SHD	Si pettina e si spazzola i capelli

Età 8-9	Categoria	Comportamento
	71.O	Utilizza arnesi o strumenti
	72.O	Compie quotidiani lavori di casa
	73.C	Legge di propria iniziativa
	74.SHD	Si lava senza alcuna assistenza

Età 9-10	Categoria	Comportamento
	75.SHE	Si cura/comporta adeguatamente a tavola
	76.SD	Fa dei piccoli acquisti
	77.L	Gira in città liberamente

Età 10-11	Categoria	Comportamento
	78.C	Scrive occasionalmente delle brevi lettere
	79.C	Fa delle telefonate
	80.O	Fa piccoli lavoretti remunerati
	81.C	Risponde agli annunci, scrive lettere di risposta

Età 11-12	Categoria	Comportamento
	82.O	Costruisce/fa dei piccoli lavoretti creativi
	83.SD	Si prende cura degli altri e controlla il proprio comportamento
	84.C	Gli piacciono i libri, i giornali e le riviste

Età 12-15	Categoria	Comportamento
	85.S	Gioca a giochi difficili
	86.SHD	Si veste completamente (es.cravatta)
	87.SD	Compra gli accessori per i vestiti
	88.S	Si impegna in attività di gruppo
	89.O	Adempie responsabilmente i lavori abitudinari

Età 15-18	Categoria	Comportamento
	90.C	Comunica con lettere, mail
	91.C	Segue gli eventi giornalieri, sociali, mondiali
	92.L	Si muove in maniera diversa a seconda dei contesti
	93.SD	Va fuori durante il giorno senza essere accompagnato
	94.SD	Spende da solo i propri soldi
	95.SD	Compra da solo i vestiti

Età 18-20	Categoria	Comportamento
	96.L	Riesce a viaggiare ovunque senza restrizioni o senza perdersi
	97.SD	Si cura di se stesso dal punto vista medico-igienico-sociale
	98.O	Ha un lavoro o continua gli studi (es. università)
	99.SD	Esce di notte senza restrizioni
	100.SD	Controlla da solo le proprie spese
	101.SD	Si assume le proprie responsabilità

Età 20-25	Categoria	Comportamento
	102.SD	Usa i soldi in maniera previdente ed accurata
	103.S	Si assume delle responsabilità al di là dei propri bisogni
	104.S	Contribuisce al benessere sociale
	105.SD	Si preoccupa del futuro

Età 25 in avanti	Categoria	Comportamento
	106.O	Compie un lavoro che richiede competenza
	107.O	Si impegna nella vita sociale, ad esempio nel creare divertimento agli altri
	108.O	Sistematizza e programma il proprio lavoro
	109.S	Ispira fiducia e comprensione
	110.S	Promuove il progresso civico
	111.O	Supervisiona gli impegni lavorativi degli altri
	112.SD	Si prende cura dei propri bisogni e di quelli degli altri
	113.O	Dirige o gestisce gli affari di altri
	114.O	Esegue un lavoro a livello professionale o per esperti
	115.S	Condivide i bisogni della comunità
	116.O	Crea le proprie opportunità
	117.S	È promotore del benessere sociale

Legenda:

SHG: Self-Help General

SHD: Self-Help Dressing

SHE: Self-Help Eating
C: Communication
SD: Self-Direction
S: Socialization
L: Locomotion
O: Occupation²¹⁶

La scala di Doll è stata modificata nel 2003²¹⁷ ed ora i criteri utilizzati per classificare i diversi comportamenti sono i seguenti:

COMUNICAZIONE: Ricezione e comprensione: ciò che il soggetto afferra quando qualcuno gli parla e come lo ascolta, se gli dà attenzione e segue le direzioni; **Espressione:** ciò che il soggetto dice e come lo dice in differenti luoghi e situazioni; **Lettura e Scrittura:** ciò che il soggetto legge e scrive.

ABILITA' QUOTIDIANE: Cura personale: come il soggetto mangia, si veste e cura l'igiene personale; **Domestico:** quali lavori domestici il soggetto compie, se ha interiorizzato i concetti di tempo, di soldi e matematici; **Comunità:** come il soggetto segue le regole e le abitudini a scuola o in gruppi e come si approccia all'apprendimento.

COMPETENZE SOCIALI E RELAZIONALI: Relazioni interpersonali: come il soggetto interagisce con gli altri; **Gioco e tempo libero:** come il soggetto gioca da solo e con gli altri, e come impiega il tempo libero; **Regole sociali:** come il soggetto manifesta senso di responsabilità e sensibilità verso gli altri.

ABILITA' MOTORIE (tale area va completata, nel caso di bambini sopra i 7 anni solo se hanno delle disabilità): **Grossolane:** come il soggetto usa braccia

²¹⁶Ivi pag.156.

²¹⁷Cfr. D.A. Balla, D.V. Cicchetti, S.S. Sparrow, *Vineland Adaptive Behaviour Scales*, trad. Di G. Balboni e L. Pedrabissi, O.S. Organizzazioni Speciali, Giunti, Milano, 2003.

e gambe per il movimento e la coordinazione; **Fini**: come il soggetto usa mani e dita per manipolare oggetti²¹⁸.

²¹⁸ Cfr. con D.A. Balla, D.V. Cicchetti, S.S. Sparrow, *Vineland Adaptive Behaviour Scales*, trad. di G. Balboni e L. Pedrabissi, O.S. organizzazioni speciali, Giunti, Milano, 2003.

5. ALLEGATO 4: CARTELLA DEL CENTRO DIURNO

In questo allegato si ripropone il documento di raccolta delle informazioni sul minore denominato “cartella”, uno dei fascicoli più importanti e ufficiali in uso presso la Cooperativa. Come spiegato nell’elaborato, essa ha risentito positivamente degli studi condotti dal dottorando presso la De Paul University di Chicago. Il modello qui proposto è quindi nato dagli studi effettuati dall’apprendista negli Stati Uniti d’America, la supervisione con specialisti della realtà Cometa e le buone prassi già in uso presso la Cooperativa Il Manto scs. Le sezioni sotto riportate documentano come presso il centro diurno il ragazzo sia guardato in ogni suo aspetto ed in ogni frangente della vita come delineato nel primo capitolo.

Cartella Centro diurno

Sezioni:

- 1) Informazioni riguardanti il minore
- 2) Piano educativo individualizzato
- 3) Rapporti con la famiglia naturale/affidataria
- 4) Scuola e apprendimenti
- 5) Incontri con i servizi sociali
- 6) Supervisioni con specialisti
- 7) Supervisioni in equipe educativa
- 8) Documentazione

Educatore di riferimento: _____

Scheda identificativa del minore

Nome: Cognome: Indirizzo: Nato il: Convivente/collocato con: Affidato a:	
In emergenza contattare: Cellulare: Numero fisso:	
Frequenza attività diurne:	
Trasporti a carico di: (andata e ritorno)	
Scuola (nome, indirizzo, telefono): Classe e sezione:	
Deleghe:	
Inviato da parte di:	<input type="checkbox"/> Famiglia <input type="checkbox"/> Servizi sociali
Inviato dai servizi sociali su:	<input type="checkbox"/> Prescrizione del tribunale per i minorenni <input type="checkbox"/> Prescrizione del tribunale ordinario <input type="checkbox"/> Nessuna prescrizione
Terapeuta: Frequenza e giorno terapia: Trasporti terapia: (andata/ritorno)	
N.P.I:	
Attività extra-scolastiche:	
Indicare se prende medicinali durante le attività diurne: Orario / dove si trovano	
Diagnosi eventuale:	

Data primo inserimento:

Anno:

Annotazioni mensili
(assenze, presenze, comunicazioni)

MESE	DATA	ANNOTAZIONI (segnare sempre anche nulla da rilevare)
SETTEMBRE		
OTTOBRE		
NOVEMBRE		
DICEMBRE		
GENNAIO		
FEBBRAIO		
MARZO		
APRILE		
MAGGIO		
GIUGNO		
LUGLIO		

Rilevazione presenze

	Frequenza	Annotazioni (giorni di assenza, motivazioni)
SETTEMBRE		
OTTOBRE		
NOVEMBRE		
DICEMBRE		
GENNAIO		
FEBBRAIO		
MARZO		
APRILE		
MAGGIO		
GIUGNO		
LUGLIO		

Sezione 1: Informazioni riguardanti il minore

1) Dati anagrafici del nucleo familiare

2) Salute del minore:

- a) Terapia
- b) Situazione sanitaria
- c) Infortunio

3) Notizie relative alla scuola

4) Notizie relative al centro diurno:

- a) Obiettivo dell'inserimento
- b) Trasporti
- c) Pranzo
- d) Medicinali
- e) Deleghe e divieti di frequentazione

5) Attività esterne

6) Rapporti con i servizi sociali

1) Dati anagrafici del Nucleo Familiare

a) Minore:

Nome Cognome: _____
Indirizzo _____
Data di nascita _____
Luogo di nascita _____
Codice
fiscale _____
Cittadinanza _____
Anno
scolastico _____
Scuola: _____
Disabilita' _____
Indirizzo Facebook: Si No

b) Madre:

Nome Cognome: _____
Indirizzo _____
Data e luogo di nascita _____
Codice fiscale _____
Cittadinanza _____
Telefono _____
Cellulare _____
Email _____
Lingua madre _____
Lingua veicolare _____
Conoscenza italiano _____

c) Padre

Nome Cognome: _____
Indirizzo _____
Data e luogo di nascita _____
Codice fiscale _____
Cittadinanza _____
Telefono _____
Cellulare _____
Email _____
Lingua madre _____
Lingua veicolare _____
Conoscenza italiano _____

Note: _____

d) Fratelli/ Sorelle

1) Nome Cognome: _____
Indirizzo _____
Telefono: _____
Email: _____
Frequenzazione attività diurne: Si No
Se sì, in che periodo ha frequentato: _____

2) Nome Cognome: _____
Indirizzo: _____
Telefono: _____
Email: _____
Frequenzazione attività diurne: Si No
Se sì, in che periodo ha frequentato: _____

e) Altre risorse (nonni, zii, compagno, vicino di casa, etc...):

1) Nome Cognome: _____
Rapporti con il minore _____
Indirizzo _____
Telefono: _____
Email: _____
Perché è una risorsa? _____

2) Nome Cognome: _____
Rapporti con il minore _____
Indirizzo _____
Telefono: _____
Email: _____
Perché è una risorsa? _____

Il minore vive con entrambi i genitori: Si No

Se No,
Con chi vive? _____

Modalità di frequenza con gli altri genitori/familiari: _____
Note: _____

f) Contesto Familiare

Data: _____

(Per il resoconto dei colloqui e incontri con la famiglia si rimanda alla sezione)

2) Salute del Minore

a) Psicoterapia

Terapeuta attuale: _____

Telefona/email: _____

Frequenza

terapia: _____

Inizio

trattamento: _____

Indirizzi del luogo di ricevimento: _____

Diagnosi: _____

Farmaco

terapia: _____

Frequenza: _____

Somministrato

da: _____

(per diagnosi e documentazione si rimanda alla sezione 8)

Terapeuta precedente: _____

Contatti: _____

Frequenza terapia: _____

Inizio/Termine trattamento: _____

Trasporti a carico di: Famiglia Cooperativa Il Manto Famiglia affidataria

(Per il resoconto degli incontri con i terapeuti si rimanda all'allegato "Supervisione")

b) Situazione sanitaria

Patologia: Si No

Se si, individua eventuale diagnosi: _____

Certificazione: _____

Possesso del certificato medico: Si No

Se si, indicare data in cui si è arrivati in possesso e a chi è stato consegnato: _____

Se no, da richiedere _____

Diagnosi eventuale: _____

Indicare se prende medicinali: _____

(per notizie relative alla somministrazione vedi al paragrafo 4.d di tale sezione)

Indicare se ha delle allergie: _____

c) **Infortunio**

Tipo di infortunio: _____

Data: _____

Presenza di denuncia cautelativa d'infortunio: Si No

Eventuale ricovero ospedaliero: Si No

Ospedale: _____

Durata: _____

(allegare eventuali documenti e diagnosi nella sezione 8)

3) **Notizie relative alla scuola e agli apprendimenti**

Iscritto alla scuola: _____

Indirizzo: _____

Telefono: _____

Coordinatore di classe: _____

Insegnante di sostegno: _____

Numero ore di sostegno: _____

Diagnosi relativa agli apprendimenti: Si No

Diagnosi: _____

Documento in cartella: Si No

Educatore di sostegno: _____

Classe/Sezione: _____

Ripetente: Si No

Colloqui con i professori: Trimestrali Quadrimestrali Semestrali

altro _____

Per il resoconto dei diversi rapporti/contatti con la scuola si rimanda alla sezione "Scuola e apprendimenti"

4) Notizie relative al centro diurno:

a) Obiettivo dell'inserimento (condiviso con l'ente inviante e/o genitori): _____

b) Trasporti:

	Iscrizione	Orario	Trasporti
Lunedì	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	da _____ a _____	
Martedì	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	da _____ a _____	
Mercoledì	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	da _____ a _____	
Giovedì	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	da _____ a _____	
Venerdì	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	da _____ a _____	

Il minore frequenta regolarmente il centro diurno: Si No Poche assenze Molte assenze

Altro: _____

c) Pranzo

Il minore pranza presso il centro diurno della Cooperativa Il Manto scs: Si No

Indica i giorni: Tutti i giorni Lunedì Martedì Mercoledì Giovedì Venerdì

Il minore può mangiare qualsiasi alimento: Si No

Indica quali alimenti non possono essere mangiati:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

Indica le motivazioni per cui il minore non può mangiare i seguenti alimenti (religiose, sanitarie, etc..) e da chi è stato comunicato: _____

Allega eventuali documenti sanitari certificanti l'allergia.

d) Medicinali

Indicare se prende medicinali durante le attività diurne: Si No

Possesso di autorizzazione per la somministrazione dei medicinali: Si No

Se sì, indicare data in cui si è arrivati in possesso e a chi è stato consegnato: _____

Farmaco: _____

Orario: _____

Dosi di somministrazione: _____

Educatore responsabile: _____

Verifica foglio firme: Sì No

(Le copie della documentazione prodotta sono raccolte nella sezione 8 e devono essere scannerizzate)

e) Deleghe e divieti di frequentazione

- Il minore può essere accompagnato/ripreso da:

Nome: _____

Cognome: _____

Contatto: _____

Nome: _____

Cognome: _____

Contatto: _____

- Altre persone autorizzate ad accompagnare/riprendere il minore:

Nome: _____

Cognome: _____

Presenza di delega: Sì No

Nome: _____

Cognome: _____

Presenza di delega: Sì No

- Divieto di frequentazione del minore con:

Nome: _____

Cognome: _____

(Le copie della documentazione prodotta sono raccolte nella sezione 8 e devono essere scannerizzate)

5) Attività esterne:

Tipo di Attività: Sport / Attività laboratoriali / Attività di volontariato / Altro_____

Attività	Giorni	Orario

Trasporti da Cooperativa il Manto al luogo dell'attività, a carico di: Famiglia
 Cooperativa Il Manto Famiglia affidataria

Indicare quali trasporti vengono effettuati per conto dell'Associazione sportiva Cometa

6) Rapporti con i servizi sociali:

Invio da parte dei servizi sociali: Si No

L'invio da parte dei servizi sociali è avvenuto su:

- Prescrizione del tribunale per i minorenni o del tribunale ordinario;
- Inserimento da parte dei servizi sociali in modalità coatta;
- Inserimento da parte dei servizi sociali in accordo con chi esercita la responsabilità genitoriale.

Inviato da i Servizi sociali di:_____

Email:_____

Assistente sociale: dott./dott.ssa_____

Telefono:_____

Email:_____

Altre figure istituzionali coinvolte:

Psicologo/a: dott./dott.ssa_____

Telefono:_____

Email._____

Educatore: dott./dott.ssa_____

Telefono:_____

Email._____

Assistente sociale: dott./dott.ssa_____

Telefono:_____

Email:_____

La retta del centro diurno della Cooperativa il Manto scs è a carico dei servizi sociali: Si No

(Per il resoconto della riunione si rimanda all'allegato "Incontri coi servizi sociali")

Sezione 4: Scuola e apprendimenti

- 1) Incontri con la scuola
- 2) Diagnosi eventuale
- 3) Orario scolastico ed informazioni utili
- 4) Pagelle

1) Incontri con la scuola

Report riassuntivo di una riunione

Numero progressivo: _____

Data: _____

Nome e Cognome minore _____

Data dell'incontro precedente / /

SCOPO DELLA RIUNIONE

monitoraggio andamento scolastico convocazione da parte della scuola
 colloquio richiesto dal centro diurno presentazione PDF
Altro _____

PARTECIPANTI

Segnare tutti i presenti

<input type="checkbox"/> insegnante di	
<input type="checkbox"/> insegnante di sostegno	
<input type="checkbox"/> Genitore	
<input type="checkbox"/> Educatore	
<input type="checkbox"/> psicoterapeuta	
<input type="checkbox"/> altro	

REPORT DELLA RIUNIONE

È CONCORDATO CHE

2) Diagnosi

Indicare:

Tipologia: _____

Ricevuta il: _____

Emessa il: _____

Nome e cognome di chi inserisce il documento: _____

Consegnato da: _____

Numero progressivo: _____

Data: _____

Presenza del documento nell'archivio della Cooperativa Il Manto: Si No

3) Orario settimanale ed informazioni utili

Orario Settimanale

Ora	Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì

4) Pagelle

Indicare:

Nome e cognome di chi inserisce il documento: _____

Numero progressivo: _____

Data: _____

Sezione 5: Incontri con i servizi sociali

- 1) **Report riassuntivo delle riunioni**
- 2) **Relazioni inviate ai servizi sociali**
- 3) **Comunicazioni dei servizi sociali**

1) Report riassuntivo di una riunione

Numero progressivo: _____

Data: _____

Nome e Cognome minore: _____

Data della riunione precedente: _____

Data della prossima rivalutazione _____

SCOPO DELLA RIUNIONE

nuovo inserimento monitoraggio progetto centro diurno rivalutazione progetto del centro diurno comunicazione ai minori monitoraggio pei condivisione PEI altro _____

PARTECIPANTI

Segnare tutti i presenti

<input type="checkbox"/> AS	
<input type="checkbox"/> psicologo	
<input type="checkbox"/> per il centro diurno	
<input type="checkbox"/> Genitori	
<input type="checkbox"/> insegnante di sostegno	
<input type="checkbox"/> logopedista	
<input type="checkbox"/> psicoterapeuta	
<input type="checkbox"/> NPI	
<input type="checkbox"/> altro	

Ai Servizi Sociali è stata data una copia di:

Relazione di aggiornamento PEI

REPORT DELLA RIUNIONE

SI E' CONCORDATO CHE

2) Relazioni

1° Relazione trimestrale: Dicembre

2° Relazione trimestrale: Marzo

3° Relazione trimestrale: Giugno

Indicare:

Nome e cognome di chi inserisce il documento: _____

Numero progressivo: _____

Data: _____

Sezione 6 : Supervisioni con gli specialisti

1) Supervisione con gli specialisti

Report riassuntivo di una riunione

Numero progressivo: _____

Data: _____

PARTECIPANTI

Segnare tutti i presenti

<input type="checkbox"/> Educatore	
<input type="checkbox"/> psicoterapeuta	
<input type="checkbox"/> altro	

Data _____

Osservazione iniziale (osservazione scritta da leggere in supervisione sul minore in oggetto sulla quale si chiede la supervisione specialistica)

contenuto supervisione (a punti indica le indicazioni emerse, come e se modificano gli obiettivi del PEI)

Indica eventuali documenti esaminati e trattati: _____

Firma educatore _____

Firma supervisore _____

Sezione 7: Osservazione equipe educativa

1) Osservazione e indicazione operative emerse in equipe educativa

Report riassuntivo di una riunione

Numero progressivo: _____

Data: _____

Data / /

Équipe settimanale: plenaria sottogruppo

Osservazione:

Indicazioni Operative Emerse:

Firma educatore _____

Sezione 8: Documentazione

1) Documentazione sanitaria:

- a) Tessera sanitaria/ STP (Straniero Temporaneamente Presente)
- b) Vaccinazioni
- c) Prescrizioni mediche
- d) Diagnosi eventuale
- e) Comunicazioni riguardo a terapia e somministrazione farmaco
- f) Denuncia cautelativa d'infortunio

2) Documentazione d'identità

- a) Carta d'identità
- b) Codice fiscale
- c) Passaporto / Certificato di identità consolare
- d) Permesso di soggiorno

3) Provvedimenti autorità giudiziaria (Distinguere le diverse fasi d'indagine)

- a) Provvedimento del tribunale per i minorenni
- b) Provvedimento del tribunale ordinario in caso di separazione
- c) Decreto di nomina di un /tutore
- d) Richiesta d'indagine formulata dal tribunale per i minorenni
- e) Richieste eventuali della procura minorile
- f) Richieste eventuali della procura ordinaria
- g) FFOO

4) Deleghe

Indicare:

Nome e cognome di chi inserisce il documento: _____

Numero progressivo: _____

Data: _____

6. ALLEGATO 5: I PROCESSI DI COMPrensIONE

Come premesso nell'elaborato di tesi, si veda ora l'approfondimento condotto dal dottorando rispetto a processi di uso comune nel centro, che richiedevano l'acquisizione di una consapevolezza scientifica. Primi fra tutti sono i processi cognitivi che gli educatori vedono quotidianamente in atto nei minori, come quelli di lettura, comprensione e scrittura. Si sono scelti questi processi perché in qualsiasi disciplina scolastica la comprensione è il primo punto, e gli ostacoli che il minore incontra in essa sono da affrontarsi quotidianamente per gli educatori. Quanto appreso ha permesso al dottorando di reagire a situazioni difficili avendo coscienza quanto stava accadendo e formulando strategie di aiuto al ragazzo. La condivisione con lo staff educatori dei concetti che si introducono di seguito è stata da essi apprezzata e stimata, e ha permesso un rinnovato vigore anche nella progettazione comune dei piani formativi.

I processi di lettura e comprensione sono stati al centro di teorie e dibattiti fra diversi autori²¹⁹; il tema più discusso è stato proprio il "concetto" di lettura e il suo processo. La discussione si è evoluta riguardo a quale sia il modo più adatto per certificare le abilità di apprendimento, quando si può parlare di un "disturbo specifico della comprensione" o quando si è in presenza di "cattivo lettore". In questo allegato si è scelto di analizzare i processi di conoscenza di un testo dal momento che sono di vitale importanza per un bambino; la lettura è indispensabile sia per studiare, memorizzare ma anche in tutti quegli ambiti che non sono studio.

Riguardo a ciò vi è una distinzione ormai consolidata riguarda i processi di "decodifica" e "comprensione". Secondo la teoria di De Beni – Cornoldi per "decodifica" s'intende «la capacità di riconoscere e pronunciare correttamente

²¹⁹ Cfr. Cataldo, M. G. J. Oakhill, *Why are poor comprehenders inefficient searchers? An investigation into the effects of text representation and spatial memory on the ability to locate information in text*, Journal of Educational Psychology, 2000 e C. Cornoldi - G. Colpo, *Prove di lettura MT per la scuola elementare*, Organizzazioni Speciali, Firenze, 1998.

le parole che compongono un testo”, mentre la “comprensione” riguarda prevalentemente la capacità di coglierne il significato»²²⁰. La differenziazione dell’abilità del leggere un testo in due ambiti porta a chiedersi quale sia la relazione tra i due aspetti. È di accordo comune il fatto che per capire un testo ne sia necessaria la decifrazione ed, allo stesso tempo, che l’apprendimento ne faciliti la decodifica; tuttavia un’ampia serie di studi²²¹ ha documentato la sostanziale indipendenza nei processi sottostanti nelle correlazioni fra le abilità, fra gli aspetti della decodifica e della comprensione.

Da tale distinzione se ne ricavano, in ambito educativo, differenti modalità d’insegnamento. Per la decodifica ad esempio, l’insegnamento dovrà mirare all’automatizzazione del processo di riconoscimento delle parole, mentre per la comprensione sarà invece necessario promuovere l’abilità di individuazione delle informazioni principali in un testo, la sua struttura, le caratteristiche che rendono più facili o difficili i testi.

Analizzando in maniera più approfondita i processi di apprendimento si parte dal presupposto che “comprendere un testo” non significhi semplicemente riuscire a ritrovare il significato di una frase e aggiungerlo a quello della frase successiva, ripetendo questa operazione fino alla fine del brano. Rifacendosi agli studi classici di alcuni autori²²² è ormai dimostrato come il lettore possa comprendere senza alcuna difficoltà un brano a livello superficiale, ma non riuscire a ritrovare il senso di quello che legge. Questo conferma che la comprensione richiede l’intervento di altri processi complessi, che necessitano di una costruzione attiva del contenuto del testo.

Innanzitutto un lettore, per comprendere, deve costruirsi un “modello mentale” del contenuto del testo che avviene attraverso l’integrazione di informazioni

²²⁰ Cfr. R. De Beni, C. Cornoldi, B. Carretti, C. Meneghetti, *Nuova guida alla comprensione del testo – Introduzione generale al programma, Le prove criteriali livello A e B*, Erickson, Trento, 2003.

²²¹ Cfr. F. Pazzaglia, C. Cornoldi, P. Tressoldi, *Learning to read: Evidence on the distinction between decoding and comprehension skills*, *European Journal of Psychology of Education*, 1993.

²²² *Ibidem*.

che egli già conosce e di quelle contenute nel brano, che devono essere collegate tra loro. Secondo quanto delineato da Kintsch e Van Dijk, si attivano nel soggetto due processi, uno di costruzione ed uno d'integrazione. L'avvicinarsi di questi due aspetti permette la selezione delle nozioni nuove più importanti e la successiva assimilazione di quelle già conosciute, in modo da formare un rappresentazione coerente del testo²²³. La creazione di tale mappa di senso implica procedimenti che coinvolgono la memoria a lungo/breve termine e la memoria cosiddetta di "lavoro". Quella a lungo/breve termine è un magazzino che consente il mantenimento temporaneo delle informazioni; una sua caratteristica è quella di avere capacità limitata e contenere un numero circoscritto di informazioni. La memoria di lavoro permette invece di mantenere attive le nozioni ritenute più importanti, per ricodificarle poi in unità di significato. La capacità di questo secondo tipo di memoria è quella che maggiormente influisce nella comprensione, e che distingue un "buono" ed un "cattivo" lettore.

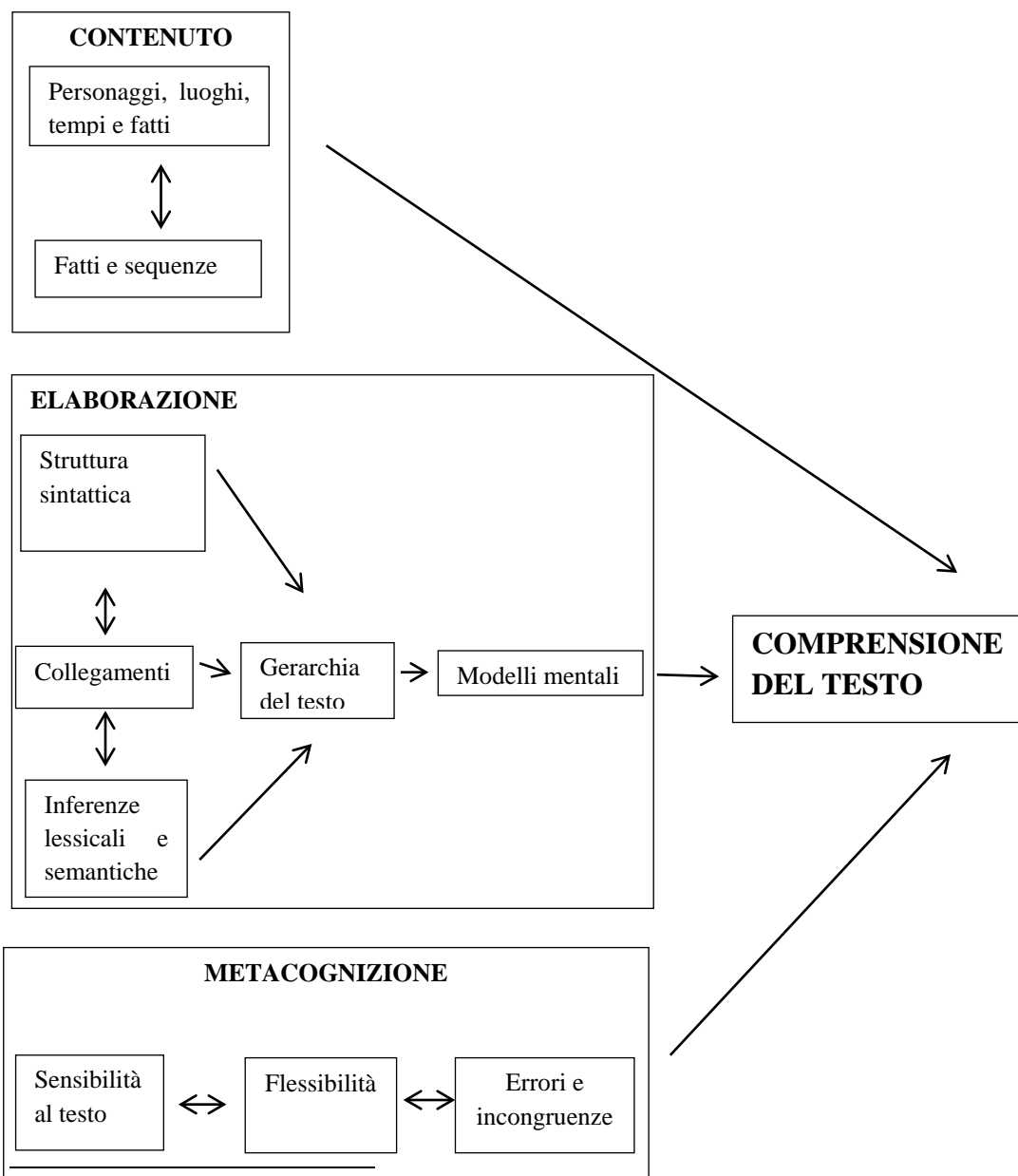
Un altro fattore che influisce nella comprensione del testo è quello del patrimonio di conoscenze che il lettore già possiede sull'argomento; un lettore riesce a capire e ricordare maggiormente scritti della disciplina in cui è esperto. Grazie alle proprie competenze riesce a sopperire alla eventuale scarsa trasparenza di un testo, e fare inferenze adeguate, ossia capire le cose non scritte e sottintese, fare collegamenti, comprendere il significato di una parola sulla base del contesto in cui è inserita. Tutte queste competenze sono necessarie per creare una rappresentazione mentale del testo.

Durante l'attività di aiuto allo studio con un minore diventa fondamentale aver presente tutti questi aspetti; nelle prossime pagine si vogliono analizzare e spiegare un modello e relativa guida per la comprensione del testo, facilmente spendibile ed applicabile nella fase di apprendimento con il ragazzo. Tale modello ripreso dagli studi degli autori De Beni, Cornoldi, Caretti e

²²³ Cfr. T. Van Dijk, W. Kintsch, *Strategies of Discourse Comprehension*, New York Academic, 1983.

Meneghetti prende le mosse dall'assunto che la comprensione non è un'abilità o un'operazione mentale unitaria, ma che sono coinvolte specifiche abilità cerebrali riferibili a fattori diversi, indipendenti gli uni dagli altri²²⁴.

Grafico n.3 - "Schema descrittivo della relazione tra le diverse aree della comprensione di un testo"²²⁵.



²²⁴ Cfr. F.B. Davis, *Psychometric research on comprehension in reading*, Reading Research Quarterly, 1972.

²²⁵ Cfr. R. De Beni-C. Cornoldi-B.Carretti-C.Meneghetti, *Nuova guida alla comprensione del testo - Introduzione teorica generale al programma. Le prove criteriali livello A e B*, Erickson, Trento, 2003.

Questo schema presuppone in primo luogo che il lettore esperto debba padroneggiare testi basilari anche inclusivi di elementi concreti; in secondo luogo che il lettore deve possedere le abilità psicolinguistiche fondamentali di analisi di un testo; infine il lettore raggiunge un livello ottimale di competenza se possiede abilità cognitive che lo aiutino a raggiungere le caratteristiche del testo appropriate.

In seguito sono analizzate le 10 abilità fondamentali per la comprensione del testo. In tale modello sono così sviscerati alcuni processi di comprensione in modo da focalizzarli ed impostare un lavoro costruttivo con il minore.

CONTENUTO

1 Area - Personaggi, luoghi, tempi e fatti: Individuare i personaggi di un brano, i luoghi in cui si svolge la vicenda, è un compito che viene comunemente richiesto a scuola; una sorta di “grammatica della storia”. Alcuni studiosi hanno suggerito lo schema delle “cinque W”:

- Who: chi sono i personaggi?
- Where: dove si svolgono i fatti?
- When: quando si sono svolti i fatti?
- What: Cosa è successo?
- Why: Perché è successo? (Causa e scopo).

2 Area - Fatti e sequenze: Riguarda la capacità di individuare la sequenza dei fatti e la loro diversa tipologia. Tra gli obiettivi che ci si pone in quest’area vi sono l’individuazione di azioni fatte o subite, sentimenti o azioni, eventi interni ed esterni, e il dover cogliere i fatti mancanti per ricostruire la sequenza logica o cronologica.

ELABORAZIONE

3 Area - Struttura sintattica: ha l’obiettivo di promuovere la capacità di comprensione del testo in relazione agli elementi sintattici che lo

compongono. Tale area non si occupa di definizioni e regole grammaticali, ma ha lo scopo di portare gli alunni:

- a riflettere su particolari strutture della frase che rendono difficili la comprensione di un testo;
- a riconoscere la rete di legami che pronomi, connettivi e nessi tessono all'interno di un brano;
- a notare le sfumature di significato di frasi che si differenziano per la costruzione sintattica.

4 Area - Collegamenti (testuali): Nel testo ci sono numerosi elementi informativi che il lettore deve prendere in considerazione. Esistono diversi tipi di collegamenti fra gli elementi: legami di coreferenza, di sostituzioni e quelli che richiedono uno sforzo concettuale.

Il primo è un'associazione forte, percettiva o di contenuto che lega elementi del testo con un'immagine o elementi di testi diversi o vicini e lontani.

Il secondo fa riferimento a un'associazione di elementi che abbiano significato analogo; al lettore è richiesto di padroneggiare il lessico per comprendere come parole e espressioni diverse si riferiscano in realtà a uno stesso personaggio, situazione e azione.

Il terzo è quello che richiede al lettore una riflessione sulle idee espresse implicitamente nel testo.

5 Area - Inferenze (lessicali e semantiche): Uno scritto non può fornire tutte le informazioni necessarie per essere compreso perché alcune possono essere sottintese. La capacità di fare inferenze consiste non solo nell'individuare le relazioni causali tra le parti del trattato ma anche trarre informazioni nuove da indizi presenti o dalle proprie conoscenze.

6 Area - Gerarchia del testo: è collegata alla "sensibilità del testo" che verrà spiegata in seguito, e mette in gioco l'abilità di rilevare a livello gerarchico delle varie informazioni contenute in una pagina, quindi la capacità di indicare l'argomento principale trattato nel brano e la capacità di assegnare un ordine di importanza alle informazioni fornite.

7 Area - Modelli mentali: Tale area riguarda il fatto che per ottenere la rappresentazione di un brano nella sua globalità non è sufficiente integrare le informazioni contenute nelle singole frasi, ma è necessario completare le informazioni tratte dal testo con le conoscenze possedute, al fine di costruire un modello mentale. Si ha la costituzione di un modello mentale quando il lettore è in grado di astrarre dalla pagina le informazioni più rilevanti e di integrarle con le sue conoscenze pervenendo a una rappresentazione ricca e coerente.

METACOGNIZIONE

8 Area - Sensibilità al testo: In tale area l'attenzione è focalizzata sull'importanza dei fattori metacognitivi per la comprensione della lettura. Per "metacognizione" s'intende la riflessione che un soggetto compie sui propri processi cognitivi ed il controllo esercitato su questi.

Tra le conoscenze metacognitive vi sono quelle relative a sé stessi come lettori, relative al compito, alle strategie, al testo; esse riguardano la capacità di cogliere determinati elementi per migliorare la comprensione. Ad esempio già dalla lettura di un titolo il lettore esperto può immaginare il contenuto del brano.

9 Area – Flessibilità: Il lettore competente deve essere in grado di cambiare strategia durante la lettura in base agli scopi che si è prefissato. Le strategie sono differenti se lo scopo della lettura di un testo è ad esempio quello di impararlo a memoria o fare un riassunto.

10 Area – Errori e incongruenze: quest'area riguarda il fatto che nel momento della lettura una persona è più concentrata sulla comprensione del significato piuttosto che sull'accorgersi della presenza di possibili errori. Questo processo è appropriato e consente di superare piccoli intralci testuali per arrivare a cogliere il significato fondamentale. Allo stesso tempo può tuttavia essere rischioso, perché implica un monitoraggio che può essere scarso e inappropriato.

La visione d'insieme e l'adeguata conoscenza ed elaborazione di queste aree è necessaria per la comprensione di uno scritto, secondo il modello analizzato. Appare quindi utile per aiutare il ragazzo la conoscenza dei differenti processi usati durante la comprensione.

All'interno dell'ICF e nel "Quadro di riferimento della prova di Italiano" dell'INVALSI²²⁶ sono presenti degli indicatori che segnalano l'interiorizzazione o meno del processo.

Nell'ICF l'ambito della lettura si trova nella parte 1, ovvero "Funzionamenti e disabilità", nella componente "Attività e partecipazione" del capitolo riguardante "l'Apprendimento e applicazione delle conoscenze". L'atto del leggere viene definito come azione di performance coinvolta nella comprensione e nell'interpretazione del linguaggio scritto (ad esempio libri, istruzioni o giornali in testo o in Braille), con lo scopo di acquisire conoscenze generali o informazioni specifiche. Per comprensione e interpretazione del linguaggio scritto si intende sia quella di lettere o caratteri ma anche quello di testi creati con simboli particolari come icone. Per leggere sono necessari i seguenti processi:

- utilizzare le abilità e le strategie generali del processo di lettura, ossia riconoscere le parole applicando l'analisi fonetica e strutturale e utilizzando i suggerimenti contestuali nella lettura ad alta voce o in silenzio;
- comprendere il linguaggio scritto, afferrando quindi la natura e il significato del linguaggio scritto nella lettura ad alta voce o in silenzio;
- imparare a leggere, cioè sviluppare la capacità di leggere del materiale scritto (incluso il Braille) fluentemente e con accuratezza, come riconoscere caratteri e alfabeti, pronunciare le parole correttamente e comprendere parole e frasi;

²²⁶ Quadro di riferimento della prova di italiano, INVALSI, versione aggiornata al 28/02/2012.

- acquisire le abilità di riconoscimento di simboli, quali figure, icone, caratteri, lettere dell’alfabeto e parole. Apprendere quindi le azioni elementari di decodifica di simboli, caratteri, lettere e parole;
- acquisire le abilità di pronuncia di parole scritte, apprendendo le azioni elementari di pronuncia di lettere, simboli e parole;
- acquisire le abilità di comprensione di parole e frasi scritte, ossia apprendere le azioni elementari di comprensione del significato di parole e testi scritti²²⁷.

Secondo la prova INVALSI di Italiano uno degli obiettivi è raggiungere la padronanza linguistica, che può essere articolata in un certo numero di conoscenze, abilità e competenze. Essa si esplica in questi ambiti: interazione verbale, ossia partecipare ad uno scambio comunicativo orale in vari contesti, lettura, cioè comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo, e infine scrittura, produrre testi di vario tipo in relazione a differenti scopi comunicativi.

Concentrandosi sull’ambito della lettura, si nota come essa possa essere intesa in senso ampio come comprensione, ricavando informazioni nel percorrere con lo sguardo i segni di un codice linguistico, figurativo o altro. Per l’ICF leggere è sinonimo di comprendere, e la stesso sembra valere anche per l’INVALSI.

Ora, prendendo le mosse dalla attività lettura come definita nel quadro di riferimento INVALSI²²⁸, si vuole qui provare a tradurla nella pratica, reinserendola poi nel piano del Pei.

Nel Quadro di riferimento del 28-02-2011, si trovano così descritte le attività di lettura come effettuabili:

- 1) mediante codici molto diversi; i “testi passibili di lettura” sono:

²²⁷ Cfr. OMS, ICF-CY, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, Versione per bambini e adolescenti*, Erickson, Trento, 2011.

²²⁸ INVALSI, *Quadro di riferimento della prova di italiano*, 28 febbraio 2011.

- eterogenei per linguaggio, contenuto, lunghezza e organizzazione, anche limitandosi ai testi linguistici o linguistico-iconici;

2) secondo scopi diversi e molteplici ; ad esempio:

a) scoprire di quale argomento e sottoargomenti tratta il testo ('lettura esplorativa');

b) cercare informazioni, dati specifici ('lettura di ricerca-dati', o di 'ricerca-temi');

c) capire in maniera approfondita i contenuti del testo e il ragionamento dell'autore ('lettura analitico-argomentativa');

d) capire in maniera approfondita come è formalmente fatto il testo e valutarne gli aspetti formali ('lettura analitico-formale');

e) riflettere sul testo e valutarne i contenuti ('lettura riflessiva e valutativa').

3) secondo diversi 'modi di lettura', funzionali agli scopi perseguiti. Si distinguono, ai fini della valutazione, tre dimensioni costitutive della capacità di lettura:

- la competenza pragmatico-testuale;
- la competenza lessicale;
- la competenza grammaticale.

Partendo dal primo punto, i codici sono eterogenei per linguaggio e contenuto; ciò vuol dire che il codice può essere tra i seguenti:

- lettere;
- numerico;
- verbale;
- gestuale;
- musicale;
- matematico;
- scientifico – formale;
- visuale;

- iconografico.

In relazione al punto due, (scopi diversi e molteplici), e ai suoi vari sottopunti ci si può aspettare di osservare le seguenti azioni da parte di un soggetto:

- a) si può intendere come il processo mediante il quale il ragazzo abbia capito a grandi linee quali sono i contenuti del testo;
- b) che il ragazzo riesca a capire e a trovare i dati che provano e giustificano il contenuto principale;
- c) che il soggetto trovi il filo logico che collega i contenuti secondo la visione dell'autore;
- d) la valutazione da parte del soggetto della struttura del testo nei suoi equilibri formali;
- e) sondare il testo per entrare così a fondo nei contenuti da saperli rielaborare in un proprio ragionamento.

Rispetto al punto tre, dove si trovano descritte le tre dimensioni costitutive della capacità di lettura, vi sono ad esempio la competenza pragmatico-testuale, cioè la capacità di ricostruire l'organizzazione logico-concettuale e formale del testo stesso, in rapporto comunque con il contesto. Per comprendere, interpretare e valutare un testo il lettore deve essere in grado di individuare specifiche informazioni, ricostruire il senso globale e il significato di singole parti, cogliere l'intenzione comunicativa dell'autore, lo scopo del testo e il genere cui esso appartiene.

La competenza pragmatico-testuale comprende inoltre:

- 1) il saper cogliere e tener conto dei fenomeni di coesione testuale, cioè dei segnali linguistici che indicano l'organizzazione del testo, in particolare connettivi e coesivi;
- 2) il saper cogliere e tener conto dell'organizzazione generale (titolazione, scansione in capoversi e paragrafi, rilievi grafici, ecc.) e dei fenomeni locali che contribuiscono alla coerenza testuale, in particolare la modalità di

successione e la gerarchia delle informazioni, e i legami logico-semantici tra frasi e tra capoversi (ad esempio, legami di conseguenza, opposizione, similarità, generalizzazione, esemplificazione ecc.);

3) il saper operare inferenze, ricavando contenuti impliciti, pertinenti alla comprensione del testo (ad esempio: La moglie di Luca è partita -> Inferenza: Luca è sposato);

4) il saper riconoscere il registro linguistico, determinato dalle scelte morfosintattiche e lessicali dominanti.

Riportando degli esempi su questi punti, si può dire che tener conto della coesione testuale significa sapersi orientare nel testo facendo le pause di lettura a seconda dei segni di punteggiatura, aumentare o diminuire il tono a seconda dei punti esclamativi o di domanda. La comprensione del significato coerente e logico del testo, come indicato nel punto due, si evince dal saper riassumere e ripetere quanto detto, piuttosto che fare collegamenti con le parti precedenti del testo. Riguardo al punto tre, entra in gioco la capacità di ragionamento logico e astratto dell'individuo, di proseguire oltre le parole con il procedimento meta-cognitivo. Da ultimo si ha la coscienza del livello e del posto della serie dei codici linguistici che si sta utilizzando nel testo in causa.

La comprensione è un processo interattivo che risulta dalla influenza reciproca dell'integrazione ottimale, del dato testuale con la conoscenza di cui dispone il soggetto.

Infine, oltre alla competenza pragmatico-testuale intervengono anche:

- la competenza lessicale, che si intende specificamente come la conoscenza o la capacità di ricostruire il significato di un vocabolo in un determinato contesto e le relazioni di significato tra vocaboli in vari punti del testo. Ad esempio a seconda del contesto capire il significato di parole che possono avere più di una declinazione (leggere, pesca, pagano);
- la competenza grammaticale, cioè la capacità di individuare le strutture morfosintattiche della frase e le strutture interpuntive in funzione della loro pertinenza testuale, dal punto di vista cioè del loro apporto alla

costruzione e configurazione dei significati del testo. Al soggetto è richiesto di avere coscienza grammaticale e della costituzione della frase a livello morfologico e sintattico.

La lettura è dunque una parte ampia ed importante da indagare nell'osservazione del minore, che può svelare molto della costruzione mentale e del rapporto con la realtà logica e contenutistica del soggetto.

Nella sede del corso di formazione presso la Cooperativa Il Manto, i processi di comprensione sono stati utilizzati dagli educatori nella seguente modalità con piccoli gruppi di bambini:

Processo di comprensione di un testo

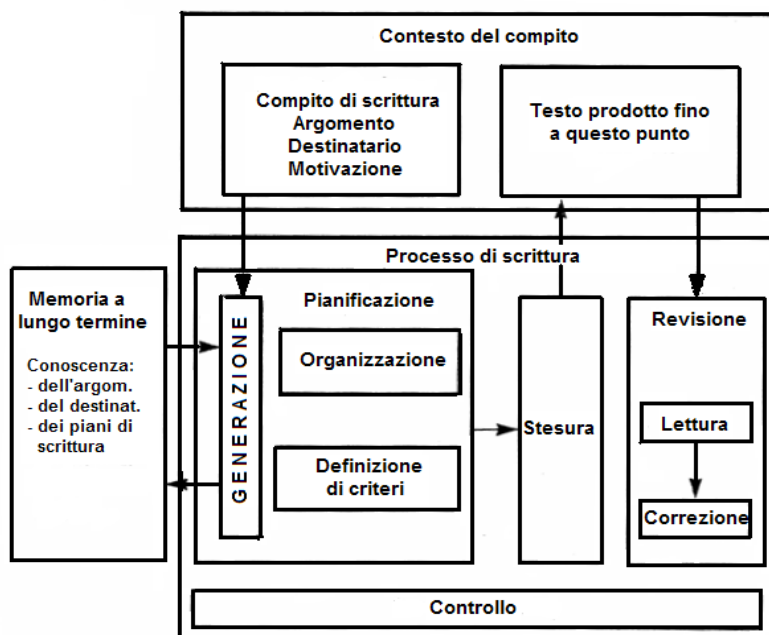
Fasi:

1. Sottolineare le parole importanti e meno importanti;
2. Lavorare sui verbi;
3. Ognuno sottolinea parti del testo diverse e disegna script diversi (disegnare in scenette la propria immagine mentale del verbo in questione; ad esempio verbo comprare metterlo in scenette – La mamma compra la mela);
SCRIPT: disegnare passaggi importanti, riordinare la sequenza d'azioni, organizzate temporalmente e casualmente mirate a uno scopo.
Lavorare su immagini mentali e ancorarle ad esperienze concrete;
4. Condividere quali sono le parole importanti con i ragazzi e vedere, confrontare le tracce lasciate sul testo da ogni ragazzo;
5. Piccoli gruppi: nasce dibattito.

7. ALLEGATO 6: I PROCESSI DI PRODUZIONE

In questo allegato si vuole continuare l'analisi sui processi d'apprendimento; più precisamente ci si concentra sulla natura dei processi di produzione, che riguardano la creazione da parte del minore e non più l'assimilazione di concetti esterni. Si prende come esempio generale delle dinamiche in atto il procedimento della "scrittura"; si noti tuttavia che i passi sono gli stessi per altri procedimenti, come è stato quello della creazione del laboratorio di giardinaggio illustrato nel corpo della tesi. L'apprendista ha potuto così dare una veste scientifica anche alle attività molto concrete fatte con i minori in quella occasione.

La teoria di riferimento riguardante i processi di produzione è quella ideata negli anni '80 dagli studiosi J.R.Hayes e L.S. Flower. I due scienziati hanno costruito un modello avente lo scopo di identificare l'organizzazione di tutti i passi che avvengono nel processo di scrittura e composizione di un testo.



Modello del processo di scrittura. Da J.R. HAYES, L. S. FLOWER, Identifying the organization of writing processes, in L. W. GREGG, E. R. STEINBERG (a cura di), Cognitive processes in writing, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1980.

Grafico n.4 - "Processi di produzione di Hayes e Flower"

Il modello di Hayes e Flower²²⁹, come si evince dalla figura²³⁰, mette in risalto il fatto che il “processo di scrittura” è fortemente influenzato da due ambiti:

1. Memoria a lungo termine: in tale ambito sono comprese tutte le conoscenze che lo scrivente possiede riguardo l’argomento su cui deve scrivere, la conoscenza del destinatario a cui è rivolto il testo; sono comprese tutte le conoscenze di tipo procedurale relative ai piani di scrittura, ad esempio la struttura del testo, la grammatica etc.;
2. Il contesto del compito: comprende tutti gli elementi esterni che possono influenzare il processo di scrittura quindi l’ambiente dove si svolge come il clima della classe, il destinatario, gli eventuali supporti esterni etc.;

Le fasi del processo di scrittura del modello sono la pianificazione, la trascrizione/stesura e la revisione del testo.

La pianificazione è la fase in cui lo scrittore organizza sinteticamente il testo. Le informazioni ricavate dal contesto del compito e dalla memoria a lungo termine servono a chiarire e a porre gli obiettivi della produzione scritta e a stabilire il piano necessario per raggiungerli. Questo sotto-processo si articola in momenti diversi: la generazione delle idee; l’organizzazione delle idee stesse; lo stabilire gli scopi cioè criteri per la valutazione dello scritto (es. chiarezza, coerenza etc.)

La stesura del testo è invece il momento in cui le idee vengono tradotte in parole, frasi e paragrafi.

La revisione include tutte le operazioni che servono a migliorare la qualità del testo scritto dal punto di vista ortografico, lessicale, semantico o che verifica se il testo è logico e coerente. La revisione consiste in due sotto-processi: la lettura di quanto si è scritto e la correzione, che si articola anche durante la trascrizione.

²²⁹ Cfr. P. Boscolo, (a cura di), *Insegnare i processi della scrittura nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.

²³⁰ Cfr. <http://www.cortmic.eu/tecniche/scrittura1.html> visitato il 28 agosto 2015.

Il modello di Hayes e Flower non tiene conto della componente più motivazionale, dal momento che per scrivere è molto importante l'intenzionalità, una disponibilità a cambiare e correggere il proprio testo.

A riguardo dei processi di produzione, l'ICF²³¹ li descrive al suo interno nella seguente modalità: analogamente al campo tematico della lettura, lo "scrivere" è associato a tutti quei processi che consistono in una produzione o di un testo scritto ma anche riferendosi all'utilizzo di determinati segni, codici per comunicare qualcosa. Riportando le definizioni riportate nel documento.

Scrivere: Utilizzare o produrre simboli o linguaggio per comunicare informazioni, come produrre una documentazione scritta di eventi o idee o scrivere una lettera.

Utilizzare le abilità e le strategie generali del processo di scrittura: Adoperare parole che trasmettono il significato appropriato, utilizzare la struttura della frase convenzionale.

Utilizzare convenzioni grammaticali nei componimenti scritti: Adoperare l'ortografia standard, la punteggiatura e le forme dei casi adeguate, ecc...

Utilizzare le abilità e le strategie generali per creare componimenti: Adoperare le parole e frasi per comunicare significati complessi e idee astratte.

Imparare a scrivere: Sviluppare la competenza di produrre simboli che rappresentano suoni, parole o frasi in modo da comunicare un significato (inclusa la scrittura Braille e altri simboli), come compitare efficacemente e usare la grammatica corretta.

Apprendere le abilità di uso di strumenti di scrittura: Imparare le azioni elementari di scrittura di simboli o lettere, come tenere in mano una matita, un gessetto o un pennello, scrivere un carattere o un simbolo su un foglio di carta, usare un braille, una tastiera o una periferica (mouse).

²³¹ Cfr. OMS, ICF-CY, Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, Versione per bambini e adolescenti, , Erickson, Trento, 2011.

Apprendere le abilità di scrittura di simboli, di caratteri e dell'alfabeto:

Imparare le azioni elementari di trasposizioni di un suono o un morfema in un simbolo o un grafema.

Apprendere le abilità di scrittura di parole e frasi: Imparare le azioni elementari di trasposizione di parole o concetti pronunciati in parole o frasi scritte.



Scuola Internazionale di dottorato
Formazione della persona e del mercato del lavoro
XXVIII Ciclo

LITERATURE REVIEW

A cura di Conti Stefano
Matr. n. 1026782

INDICE

Introduzione.....	264
1. La figura dell'educatore in Italia e nella realtà di Cometa.....	264
2. La formazione multidisciplinare dell'educatore.....	268
3. L'esperienza americana: spunti e provocazioni.....	289

Introduzione

Il progetto di ricerca è incentrato sull'analisi della figura dell'educatore; lo studio si focalizza su quali competenze egli debba possedere ed acquisire durante la sua esperienza lavorativa; l'elaborato ha come centro e riferimento la realtà di Associazione Cometa e, in modo particolare, della Cooperativa Il Manto scs ed il ruolo che in questo contesto assume la figura educativa. Nei paragrafi seguenti di literature review sono trattati tematiche sottese a temi trasversali che ripercorrono tutto l'elaborato di tesi.

1. La figura dell'educatore in Italia e nella realtà di Cometa

In questo primo paragrafo si vuole accennare all'evoluzione dal punto di vista sociale e giuridico della figura educativa. All'insegnante tradizionale si sono aggiunti prima il personaggio dello psicologo ed in seguito quello dell'assistente sociale. Di fronte alle sempre più numerose esigenze della società sono stati attivati nuovi servizi per rispondere alle urgenze di determinati soggetti a rischio, quali i portatori d'handicap fisico e psichico, i bambini maltrattati ed affidati ad altre famiglie etc. Per rispondere a tutti questi nuovi bisogni, dagli anni '60 è stato previsto l'intervento di una nuova figura di operatore, generalmente indicato con il nome di "educatore professionale". Afferma SERGIO PREMOLI nell'articolo "*Gli operatori, la crisi e la risorsa della supervisione*" pubblicato nella rivista *Pedagogica*, n.4,

Anno XVI: «l'elemento di fondo che accomuna queste professioni ma che è portato al massimo livello nella professione dell'educatore è che gli operatori di queste utilizzano la propria persona come strumento di lavoro. Questa formula, a suo modo corretta, non esprime però in modo chiaro il *proprium* di queste professioni. Qui, più che la «persona», è in gioco la soggettività dell'operatore, intesa come dimensione profonda del proprio essere, che viene sollecitata al di là del livello di consapevolezza che l'operatore può averne e che si manifesta non solo in quello che viene detto ma anche, e forse soprattutto, in quello che passa al di là e al di sotto di qualsiasi verbalizzazione esplicita e cosciente. A essere precisi, bisognerebbe dire che nella relazione di cura la soggettività dell'operatore non è solo «messa in gioco» ma è «messa in causa», nel senso che non solo è la causa del suo essere lì nella posizione di operatore, ma anche nel senso che determina la natura stessa della relazione che di volta in volta egli mette in atto con l'altro».

Un importante aspetto lavorativo che collega tutte queste figure è il presupposto che alla base del loro operato vi siano il desiderio e il bisogno di prendersi cura degli altri, o per vicende personali o per una motivazione religiosa o di vita. Vorremmo risultasse chiaro che il punto fondamentale che detta la posizione umana e lavorativa di tali tipi di professioni è la stretta ed inevitabile relazione umana che irrompe nella vita del lavoratore, con tutti i drammi che possono accompagnarla. Tutte le professioni legate ai “servizi alla persona”, tra cui l'educatore professionale, hanno in comune la disponibilità a mettere in gioco il proprio essere, la propria soggettività, per prendersi cura di qualcuno.

Dal punto di vista giuridico la figura educativa viene inquadrata, nella legislazione nazionale, tra le professioni socio-sanitarie; il D. M. n.520 del 8.10.1998, “*Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale, ai sensi dell'art.6, comma 3, del D.L. legislativo n.502 del 30.12.1992,*”, definisce al punto 1 la professione nella seguente modalità: «l'educatore professionale è

l'operatore sociale e sanitario che, in possesso del diploma universitario abilitante, attua specifici progetti educativi e riabilitativi, nell'ambito di un progetto terapeutico elaborato da un'équipe multidisciplinare, volti a uno sviluppo equilibrato della personalità con obiettivi educativo/relazionali in un contesto di partecipazione e recupero alla vita quotidiana; cura il positivo inserimento o reinserimento psico-sociale dei soggetti in difficoltà». La professione dell'educatore può dunque collegarsi a diversi ambiti, vasti e molto differenziati tra loro: più precisamente si colloca come una figura a cavallo tra l'ambito sanitario e quello sociale.

In seguito alla riforma del titolo V della Costituzione è stato attribuito alle Regioni il compito di regolare le figure professionali ed i requisiti standard del personale dei servizi socio - sanitari. Tale processo, ancora in itinere, è stato recepito ed applicato in Regione Lombardia attraverso il *“Piano socio-sanitario 2002-2004 – Libertà e innovazione al servizio della salute”*. Nella D.G.R. n.7437 del 13 giugno 2008, *Determinazione in ordine all'individuazione delle unità di offerta sociali ai sensi dell'articolo 4, comma 2 della L.R. 3/2008* vengono definiti i requisiti minimi di esercizio e criteri regionali di accreditamento delle unità d'offerta sociali in Regione Lombardia. Riguardo alla figura dell'operatore socio-sanitario attivo nelle comunità educative e familiari, i requisiti minimi richiesti per l'esercizio sono il possesso di diploma di laurea in scienze dell'educazione o il diploma di educatore professionale con un'esperienza specifica in area minori, oppure quaranta ore di formazione/aggiornamento secondo gli indirizzi stabiliti dalla Regione Lombardia; a questi si somma una comprovata esperienza professionale di almeno un anno in ambito socio-educativo. In alternativa può valere un diploma professionale/istruzione di grado superiore con un'esperienza specifica in area minori o quaranta ore di formazione/aggiornamento, secondo gli indirizzi stabiliti dalla Regione Lombardia, ed una comprovata esperienza professionale di almeno cinque

anni in ambito socio-educativo. Non sono stati ancora definiti i requisiti minimi per l'esercizio nei centri ricreativi diurni.

In questa sede si è scelto di citare come unità d'offerta sociali solamente le comunità educative e familiari e i centri ricreativi diurni, dal momento che sono le strutture presenti nella realtà di Cometa. Quest'ultima è un'organizzazione variegata con diverse forme giuridiche ed una vasta gamma di servizi, offerti con l'unica *mission* di "accogliere per educare". L'educatore, inteso come figura professionale, è presente in particolar modo nelle comunità familiari afferenti all'ente Associazione Cometa e al centro diurno collegato alla Cooperativa Il Manto.

Cosa sia una comunità familiare e quali siano i requisiti per esserlo sono definiti, a livello nazionale, nella legge n.149 del 28 marzo 2001 "*Modifiche alla legge 184/83 ed al titolo VIII del primo libro del codice civile*" e dal successivo D.M. n. 308 del 21 maggio 2001 "*Requisiti minimi e organizzativi per l'autorizzazione all'esercizio dei servizi e delle strutture a ciclo residenziale e semiresidenziale, adottato a norma dell'articolo 11 della L. n.3288 del 11.2000,*". In Regione Lombardia la comunità familiare viene definita come una struttura di accoglienza con finalità educative e sociali realizzata senza fini di lucro da una famiglia presso la propria abitazione; è richiesta inoltre la presenza di un operatore socio-educativo almeno a part-time a supporto della famiglia. Per i centri ricreativi diurni i requisiti d'esercizio e principali obiettivi sociali vengono definiti nella D.G.R. (Regione Lombardia) n. 8/11496 del 17 marzo 2010, e nel D.D.G. (Regione Lombardia) n. 1254 del 15 febbraio 2010. La Regione Lombardia identifica il centro ricreativo come un servizio diurno che svolge attività ricreative e di tempo libero per una concreta politica di prevenzione e socializzazione per bambine/i che nel periodo di vacanza rimangono nel luogo di residenza.

2. La formazione multidisciplinare dell'educatore

In questo secondo paragrafo ci si vuole concentrare sulla complessità di saperi che vengono richiesti alla figura dell'educatore. Il focus della ricerca verte sulla sua formazione e competenze. Nella quotidiana esperienza lavorativa emerge infatti una figura composita che necessita di una preparazione multidisciplinare, giuridica, pedagogica e psicologica. L'educatore non potrà mai possedere le competenze di un giudice, di uno psicoterapeuta o di un insegnante, ma la sua professionalità sarà dettata dalla composizione delle conoscenze relative a queste professioni. Come si può evincere al punto 2 del D.M. n. 520 del 8 ottobre 1998, ovvero *“Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e del relativo profilo professionale dell'educatore professionale, ai sensi dell'articolo 6, comma 3, del Dlgs 30 dicembre 1992, n.520”*, sopra riportato, l'educatore ha una serie notevole di mansioni e responsabilità, si deve interfacciare con diverse persone ed istituzioni, e per tale motivo è necessario che la sua formazione sia multidisciplinare. Tutte queste competenze non sono fini a se stesse, ma hanno lo scopo di realizzare il bene del ragazzo, centro di ogni azione dell'educatore. Quindi, in questa sede ci si soffermerà principalmente sulla questione di come il soggetto, il ragazzo, viene pensato durante il suo percorso di crescita, intrecciando aspetti sia giuridici che pedagogici e psicologici. Si è deciso di soffermarsi su questo punto perché documentandosi su esso sarà più facile approfondire nel lavoro di tesi le competenze che l'educatore deve possedere e diventerà più chiaro come delineare una posizione educativa che sia utile alla crescita di ogni bambino che si incontra durante la vita lavorativa.

Come afferma MARIA CRISTINA CALLE nel saggio *Gli adolescenti in conflitto con la società e il tribunale per i minorenni*, in *Il lavoro clinico con gli adolescenti. Prevenzione, cura, conflitti e trasformazioni nelle istituzioni e nei contesti di vita*, a cura di M. G. Nicotra e G.M. d'Ambrosio, FrancoAngeli, Milano, 2011, intorno alla fine dell'Ottocento diversi campi del sapere, di

ambiti specialistici o meno, incominciano ad occuparsi dell'infanzia, portando alla nascita della pediatria e della psicologia infantile. Si vede il diffondersi della pedagogia, dell'assistenza sociale, con il costituirsi di una giustizia specificatamente "minorile" che, essendo considerata per molto tempo di secondaria importanza, oggi spinge sempre di più per diventare davvero una "giustizia a misura di bambino". Nella letteratura si può attribuire la nascita della concezione del "minore" quale soggetto sociale al pensiero dello storico dell'infanzia PHILIPPE ARIÈS, che nel volume, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Bari, 1968 ha preso in considerazione l'età dell'infanzia nella sua specificità e autonomia. Grazie anche al suo contributo il fanciullo non è più pensato, descritto e de-cifrato come un adulto in miniatura, ma riconosciuto come "altro", con un pensiero non più semplice ma diversamente complesso. Si lega a questo filone lo studioso ELIGIO RESTA, *L'infanzia ferita. Un nuovo patto tra generazioni è il vero investimento politico per il futuro*, Laterza, Bari, 1998, secondo il quale il termine "infanzia" non è di facile definizione: essa infatti «indica un'età della vita e quindi la neutra condizione di un tempo contrapposto ad altri... Misurata su un percorso è inizio di una storia, qualcosa che ancora non è e per questo vive di attese» (pag.5).

Un altro importante autore, che delineava questa concezione del bambino già nel secolo precedente, è JEAN-JACQUES ROUSSEAU che nel suo libro, *Emilio o dell'educazione*, Armando, Roma, 1762, trad. ital. 1989 sottolinea che il bambino è «ben lungi dall'essere privo di uno spazio di ragionamento», che l'infanzia ha sue modalità di osservare, sentire, pensare, e che non è sensato volerle "ridurre" a quelle adulte. In breve, sostiene Rousseau, il fanciullo non è privo di soggettività. Semplicemente, egli ne possiede un'altra, che varia in base all'età: «Ogni età, ogni stadio della vita ha la sua perfezione adeguata, una forma di maturità che gli è propria» (pag.249).

In altre parole, come ha sottolineato ADOLFO CERETTI in *Il concetto di maturità: alcune proposte per la sua valutazione dal punto di vista dello*

scienziato dell'uomo, in *Pedagogisti per la giustizia*, a cura di Maria Luisa De Natale, Vita e pensiero, Milano, 2004, «soprattutto nel corso degli ultimi due secoli si è depositata nella cultura laica dello stato moderno la consapevolezza che «istituire la minore età» non significava negare la soggettività del fanciullo, ma al contrario riconoscere la sua *alterità* rispetto al mondo dell'adulto. Tradotta in termini giuridici questa alterità è stata pensata come «mancanza», cioè come «incapacità», da non intendere però in senso discriminatorio per il giovane, ma iniziava a essere concepita nel diritto civile come un istituto giuridico utile a proteggere il fanciullo da se stesso e dalla manipolazione degli adulti estranei al suo nucleo familiare, in attesa che si completasse la sua maturazione fisica e intellettuale». (pag.36)

Tale concezione pare innovativa, perché fino a pochi anni prima il periodo della adolescenza si distingueva quale fase preparatoria, solamente alla fine della quale si poteva essere accettati come membri attivi della società. Si può citare come autore ad esempio SHMUEL NOAH EISENSTADT, *Da generazione a generazione*, Etass Kompass, Milano, ed. orig. 1956, trad. it. 1971; egli afferma che per i giovani e gli adolescenti è problematico poter stabilire delle relazioni sociali od eseguire dei ruoli stabili. La principale difficoltà consiste secondo lui nel fatto che qualunque sia l'equilibrio temporaneo che essi riescono a raggiungere, esso non permette loro di ottenere dagli adulti ruoli, relazioni e riconoscimenti stabili e legittimi.

Dal punto di vista giuridico tale processo si rende evidente in diversi punti; un segnale inequivocabile che mostra il radicale mutamento nella rappresentazione del minore è quello dell'innalzamento dell'età imputabile, ossia dell'età a partire dalla quale un soggetto può e deve rispondere dei suoi comportamenti davanti alla legge. Nel 1889 nel codice penale (comunemente chiamato codice Zanardelli) questo limite era fissato a nove anni, mentre nel codice penale del 1930 (codice Rocco), che è ancora vigente, viene innalzata l'età d'imputabilità, sancita dall'art.97, a chi ha compiuto i quattordici anni. Questo considerevole spostamento in avanti nell'arco di pochi decenni a

cavallo dei due secoli, è il frutto di una sorta di contaminazione, di innesto, operato in particolare dal pensiero della psicoanalisi nel territorio della giustizia. Ne risulta che l'origine culturale della giustizia minorile in Italia risulterà profondamente influenzata anche dall'evoluzione psicanalitica del pensiero educativo.

Sempre in merito alle affermazioni dei codici, il Zanardelli prevedeva all'art.53 che «non si procede contro colui che, nel momento in cui ha commesso il fatto, non aveva compiuto i nove anni. Nondimeno, ove il fatto sia preveduto dalla legge come un delitto che importi l'ergastolo o la reclusione, ovvero la detenzione non inferiore ad un anno, il presidente del tribunale civile, sulla richiesta del pubblico ministero, può ordinare, con un provvedimento revocabile (disp. esec. 16), che il minore sia rinchiuso in un istituto di educazione e correzione per un tempo che non oltrepassi la maggiore età; ovvero può ingiungere ai genitori, o a coloro che hanno l'obbligo di provvedere all'educazione del minore, di vigilare sulla condotta di lui, sotto pena, in caso d'inosservanza ed ove il minore commetta un delitto qualsiasi, di un'ammenda sino a lire duemila». Il termine con cui viene definito il minore è "traviato" come un accento di irrecuperabilità. Di tale concezione era influenzato anche il codice Rocco, pur essendosi alzata l'età imputabile.

Anche la letteratura ci descrive una concezione di ragazzo "traviato", discolo e vagabondo, basti pensare al *Pinocchio* di CARLO COLLODI scritto dall'autore nel 1883. Se ne riporta di seguito un breve passo, utile a descrivere l'approccio culturale dominante: «Vi dirò dunque, ragazzi, che mentre il povero Geppetto era condotto senza sua colpa in prigione, quel monello di Pinocchio, rimasto libero dalle grinfie del carabiniere, se la dava a gambe giù attraverso ai campi, per far più presto a tornarsene a casa; e nella gran furia del correre saltava greppi altissimi, siepi di pruni e fossi pieni d'acqua, tale e quale come avrebbe potuto fare un capretto o un leprottino inseguito dai cacciatori. Giunto dinanzi a casa, trovò l'uscio di strada socchiuso. Lo spinse, entrò

dentro, e appena ebbe messo tanto di paletto, si gettò a sedere per terra, lasciando andare un gran sospirone di contentezza. Ma quella contentezza durò poco, perché sentí nella stanza qualcuno che fece: — Crí-crí-crí! — Chi è che mi chiama? — disse Pinocchio tutto impaurito. — Sono io! — Pinocchio si voltò, e vide un grosso grillo che saliva lentamente su su per il muro. — Dimmi, Grillo, e tu chi sei? — Io sono il Grillo-parlante, e abito in questa stanza da piú di cent'anni. — Oggi però questa stanza è mia — disse il burattino — e se vuoi farmi un vero piacere, vattene subito, senza nemmeno voltarti indietro. — Io non me ne andrò di qui, — rispose il Grillo — se prima non ti avrò detto una gran verità. Dimmela e spicciati. — Guai a quei ragazzi che si ribellano ai loro genitori, e che abbandonano capricciosamente la casa paterna. Non avranno mai bene in questo mondo; e prima o poi dovranno pentirsene amaramente. — Canta pure, Grillo mio, come ti pare e piace: ma io so che domani, all'alba, voglio andarmene di qui, perché se rimango qui, avverrà a me quel che avviene a tutti gli altri ragazzi, vale a dire mi manderanno a scuola, e per amore o per forza mi toccherà a studiare; e io, a dirtela in confidenza, di studiare non ne ho punto voglia, e mi diverto piú a correre dietro le farfalle e a salire su per gli alberi a prendere gli uccellini di nido. — Povero Grullerello! Ma non sai che, facendo cosí, diventerai da grande un bellissimo somaro, e che tutti si piglieranno gioco di te? — Chetati, Grillaccio del mal'augurio! — gridò Pinocchio. Ma il grillo che era paziente e filosofo, invece di aversene a male di questa impertinenza, continuò con lo stesso tono di voce: — E se non ti garba di andare a scuola, perché non impari almeno un mestiere, tanto da guadagnarti onestamente un pezzo di pane? — Vuoi che te lo dica? — replicò Pinocchio, che cominciava a perdere la pazienza. — Fra i mestieri del mondo non ce n'è che uno solo che veramente mi vada a genio. — E questo mestiere sarebbe? — Quello di mangiare, bere, dormire, divertirmi e fare dalla mattina alla sera la vita del vagabondo. — Per tua regola — disse il Grillo-parlante con la sua solita calma — tutti quelli che fanno codesto mestiere, finiscono quasi sempre allo spedale o in prigione. —

Bada, Grillaccio del mal'augurio!... se mi monta la bizza, guai a te!... — Povero Pinocchio! mi fai proprio compassione! — Perché ti faccio compassione? — Perché sei un burattino e, quel che è peggio, perché hai la testa di legno. A queste ultime parole, Pinocchio saltò su tutt'infuriato e preso di sul banco un martello di legno, lo scagliò contro il Grillo-parlante. Forse non credeva nemmeno di colpirlo; ma disgraziatamente lo colse per l'appunto nel capo, tanto che il povero Grillo ebbe appena il fiato di fare *crí-crí-crí*, e poi rimase lí stecchito e appiccicato alla parete». (pag.57).

L'idea forte che emerge da questo brano di novella, alla base come prima detto della mentalità dominante e rispecchiantesi anche nelle norme giuridiche, è il ruolo della figura forte del padre che deve correggere il figlio appunto traviato. Quest'approccio si rafforza sempre più, nei primi anni del novecento, in quanto ci si trova di fronte al fenomeno di un proliferare smisurato della delinquenza minorile a causa dei processi d'industrializzazione. In questo contesto diviene sempre più importante l'intervento istituzionale nei confronti dei bambini, e questo porta l'età dell'infanzia ad acquistare un'inedita dimensione pubblica. La questione educativa, che fondava i cardini della patria potestà, esce così dalle mura domestiche mutando in maniera definitiva il rapporto tra famiglia e Stato. La preoccupazione che i comportamenti inadeguati dei bambini potesse nuocere alla società porta alla stesura di nuove normative che possono essere esemplificate dalla legge n.888 del 25 luglio 1956 "*Modificazioni al regio decreto-legge 20 luglio 1934, n.1404, convertito in legge 27 maggio 1935, n.835, sull'istituzione e funzionamento del tribunale per i minorenni*". L'art.25 intitolato "misure applicabili ai minori irregolari per condotta o per carattere" recita così: «quando un minore degli anni 18 dà manifeste prove di irregolarità della condotta o del carattere, il procuratore della Repubblica, l'ufficio di servizio sociale minorile, i genitori, il tutore, gli organismi di educazione, di protezione e di assistenza dell'infanzia e dell'adolescenza, possono riferire i fatti al tribunale per i minorenni, il quale, a mezzo di uno dei suoi componenti all'uopo designato dal presidente, esplica

approfondite indagini sulla personalità del minore, e dispone con decreto motivato una delle seguenti misure: 1) affidamento del minore al servizio sociale minorile; 2) collocamento in una casa di rieducazione od in un istituto medico-psicopedagogico. Il provvedimento è deliberato in Camera di consiglio con l'intervento del minore, dell'esercente la patria potestà o la tutela, sentito il pubblico ministero. Nel procedimento è consentita l'assistenza del difensore. Le spese di affidamento o di ricovero, da anticiparsi dall'Erario, sono a carico dei genitori. In mancanza dei genitori sono tenuti a rimborsare tali rette gli esercenti la tutela, quando il patrimonio del minore lo consente». Il fatto che tali misure potessero essere applicate al "minore irregolare nella condotta e nel carattere", definizione, questa, che si sostituì a quella di "minore traviato" è di notevole importanza.

LORENA MILANI in *Devianza minorile, Interazione tra giustizia e problematiche educative*, Vita e Pensiero, Milano, 1995, afferma che «l'innovazione terminologica non fu certo di poco conto: lasciò intendere un cambiamento dell'ottica con la quale si guardava ai minori devianti. Il concetto di «minore traviato», ossia moralmente corrotto presupponeva un'idea sminuita della personalità del minore, «esprimendo, di fatto, un giudizio moralistico di condanna» e «un'ideologia dell'intervento concepito unicamente come correzione». La definizione di «minore irregolare nella condotta e nel carattere», ebbe al suo centro una concezione del soggetto come «disadattato», e propose una lettura del problema in termini di «disagio» o, più semplicemente, in termini di «disadattamento»».

È una tesi sostenuta anche da SONIA CHIARAVALLI e GIUSEPPE SPADARO in *L'interesse del minore nella mediazione familiare*, Giuffrè editore, Milano, 2012 che ribadiscono a loro volta che «l'intervento non avveniva più in termini di correzione, ma di rieducazione del minore deviante, in forza dell'interpretazione della trasgressione come sintomo di una patologia individuale conseguenza ad un "disagio", al quale doveva farsi fronte tramite l'affidamento al servizio sociale del Ministero della giustizia ed il

collocamento in istituti di rieducazione. Si faceva strada, pertanto, un sistema che cercava di adattarsi alla recente nascita di uno Stato democratico e che, avendo come parametro di riferimento la Costituzione, non poteva non porsi come obiettivo la rieducazione ed il reinserimento sociale». Questo cambiamento di prospettiva, si può dire dalla correzione alla cura, subisce notevolmente l'influenza della psicanalisi. Le sue idee fondanti, come afferma SERGIO PREMOLI in *Il soggetto in divenire*, Raffaello Cortina editore, Milano, 1996 nascono dalla scoperta che lo sviluppo umano incontra delle rotture nella continuità della crescita, prima pensata come lineare e progressiva, un continuum del bambino dall'infanzia all'adolescenza fino alla maturità. SIGMUND FREUD nei *Tre saggi sulla sessualità infantile*, 1905 tradotto da C. Csopey, Biblioteca Universitaria Rizzoli, 2010 riconosce una notevole importanza alla sessualità infantile, sostenendo ad esempio che «è incredibile quel che avviene in un bimbetto dai quattro ai cinque anni. I bambini sono assai svegli spiritualmente a quest'età: il primo periodo sessuale coincide con un rigoglio intellettuale. Ho l'impressione che con l'avvento dell'epoca di latenza i bimbi divengano anche spiritualmente più inibiti e più sciocchi. E molti bambini perdono anche la loro grazia fisica». Infatti, come spiega Sergio Premoli, *op. cit.*, la più grande scoperta della psicanalisi si trova nel fatto che la vita sessuale non incominci con la pubertà ma, anzi, incontri specificatamente nell'evoluzione umana un doppio inizio, che si disegna in due culmini di elaborazione psichica unici e singolari, il primo verso i 4-5 anni, il secondo verso gli 11-12, intervallati da un periodo di latenza. Sono essi momenti in cui si strutturano la salute psichica, l'intelligenza e la capacità del soggetto di amare e di pensare. Il pensiero freudiano, quindi, superando l'idea di un lineare e continuativo passaggio dalla semplicità del pensiero infantile alla complessità dell'adulto, permette di esplorare, invece, la diversa complessità del pensiero infantile nei suoi vari passaggi, di studiarne le peculiarità, di comprendere il suo linguaggio, di ascoltare la sua voce perché si possa attuare quel dialogo che oggi è divenuto d'obbligo in tutti i procedimenti

giuridici che coinvolgono bambini e ragazzi (il cosiddetto “diritto all’ascolto”). Già fin dalla nascita viene studiato il rapporto tra la madre e il bambino, in quanto si ricercano in esso le cause dei comportamenti inadeguati e dei sintomi del disagio della crescita, già considerati decisivi nella strutturazione della personalità; questo tipo di attenzione viene posto a tutto il processo di crescita, fino all’adolescenza.

Il sistema giuridico fa proprio quest’approccio, introducendo con la legge 27 dicembre 1956, n. 1441 “*Partecipazione delle donne all’amministrazione della giustizia nelle Corti di assise e nei Tribunali per i minorenni*” accanto alla figura del giudice onorario maschio, benemerito nell’assistenza sociale, che aveva la funzione di temperare la severità del giudice togato, la figura del giudice onorario donna che deve portare nel processo decisionale della giustizia lo sguardo femminile, materno.

Solo negli anni settanta/ottanta la ricerca psicoanalitica si sposta sul secondo culmine, l’adolescenza; PETER BLOS nel suo libro, *L’Adolescenza, un’interpretazione psicoanalitica*, FrancoAngeli, Milano, 1987, usa il termine “pubertà” per indicare le manifestazioni fisiche della maturazione sessuale. A questi cambiamenti si accompagna un’accentuazione delle pulsioni sessuali e aggressive. La pubertà comporta quindi un cambiamento dell’immagine corporea, che provoca un disagio psichico di natura doppia: da un lato il cambiamento, per essere integrato dalla mente, richiede un lavoro psichico, dall’altro vi è una insicurezza sull’esito finale. Un ulteriore cambiamento riguarda la conformazione sessuale, che nel maschio interessa di più il genitale e nella femmina il seno; infine vi è un cambiamento della capacità sessuale: l’adolescente ha un corpo sessualmente maturo, in grado quindi di fare quello che fanno i genitori. Questi processi provocano un tumulto nella persona dell’adolescente, che si sente come scisso in due posizioni contrastanti, una tendente verso un rapporto ancora infantile verso i genitori, sé stesso e i coetanei, e uno che segue invece i cambiamenti in atto, pur senza riuscire ad inquadrali. Il periodo adolescenziale è particolarmente complicato per via di

tutti i cambiamenti psichici che avvengono e che toccano il rapporto del ragazzo con la famiglia e la società. Dal punto di vista giuridico, nel 1975 la riforma del codice civile parifica le funzioni paterne e materne stabilendo la potestà dei genitori non più con la patria potestà in capo al padre. Con la rivalutazione dell'adolescenza si scoprono anche le potenzialità di questo momento per la crescita, come la possibilità di una *chance* per trovare una nuova identità, di attuare un nuovo inizio, di poter operare una nuova scelta che possa neutralizzare gli effetti dannosi prodotti dalle esperienze infantili.

Si è voluto fare questo *excursus* per spiegare come si è arrivati a dare una maggiore importanza alla figura del minore, non solo come essere che ha bisogno di essere difeso e tutelato, ma concepito come un soggetto in continua crescita e divenire, protagonista attivo. L'approccio educativo da parte dell'educatore deve essere non più riduttivamente pedagogico, non più solo psicologico ma integrato nei suoi diversi aspetti.

Questa premessa permette di introdurre agli elementi trattati nella tesi. Dal punto di vista giuridico ci si è focalizzati maggiormente sulla responsabilità genitoriale, sul diritto all'ascolto ed il sistema di giustizia minorile ed infine sull'istituto dell'affido e dell'adozione. La scelta di questi argomenti è stata provocata dalle esigenze quotidiane incontrate dall'educatore durante le giornate lavorative. Senza approfondire in maniera dettagliata i concetti sopra delineati, che sono trattati all'interno dell'elaborato, si vuole in questa sede dare una chiave di lettura da cui è cominciata la ricerca.

Da fine dell'ottocento ad oggi, ma specialmente dopo la seconda guerra mondiale, il fatto che più risalta in tutti gli ambiti del panorama giuridico, e quindi anche nel diritto minorile, è il proliferare dei diritti individuali della persona e della tutela e difesa di questi.

Dal punto di vista internazionale il fatto che il minore sia titolare di un diritto è garantito nella *Convenzione sui diritti del fanciullo* di New York del 20 Novembre 1989, entrata in vigore in Italia con la L. n.176 del 27 maggio 1991. Prendendo spunto dal sito <http://www.unicef.it/doc/599/convenzione-diritti->

infanzia-adolescenza.htm, visitato per l'ultima volta il 7/12/2015, i principi fondamentali ribaditi nella convenzione dei diritti dell'infanzia sono quattro: «a) Non discriminazione (art. 2): i diritti sanciti dalla Convenzione devono essere garantiti a tutti i minori, senza distinzione di razza, sesso, lingua, religione, opinione del bambino/adolescente o dei genitori. b) Superiore interesse (art. 3): in ogni legge, provvedimento, iniziativa pubblica o privata e in ogni situazione problematica, l'interesse del bambino/adolescente deve avere la priorità. c) Diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo del bambino (art. 6): gli Stati devono impegnare il massimo delle risorse disponibili per tutelare la vita e il sano sviluppo dei bambini, anche tramite la cooperazione tra Stati. d) Ascolto delle opinioni del minore (art. 12): prevede il diritto dei bambini a essere ascoltati in tutti i processi decisionali che li riguardano, e il corrispondente dovere, per gli adulti, di tenerne in adeguata considerazione le opinioni». Questi diritti sono esplicitati anche nella Convenzione di Strasburgo, *Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei minori*, adottata dal Consiglio d'Europa il 25 gennaio 1996. Le Convenzioni internazionali sono successive alla seconda guerra mondiale; prima infatti il minore non era titolare di diritti, ma era soggetto della potestà genitoriale, della facoltà del padre/marito di prendere decisioni per la crescita ed educazione del figlio, a lui sottomesso. Questa facoltà, dalle antiche origini latine, veniva ribadita in Italia ancora nel codice civile del 1865.

Sempre in Italia tuttavia, in seguito all'entrata in vigore della Costituzione del 1948, viene stravolta l'impostazione della problematica: in linea con le convenzioni internazionali il minore diviene titolare di diritti. L'art. 2 infatti afferma: «la Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale», mentre all'art.30 sostiene: «è dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio. Nei casi di incapacità dei genitori, la legge provvede a che siano

assolti i loro compiti. La legge assicura ai figli nati fuori del matrimonio ogni tutela giuridica e sociale, compatibile con i diritti dei membri della famiglia legittima». Questo cambiamento di prospettiva rientra nella logica in cui ormai è il diritto del minore, o, usando i termini utilizzati nelle Convenzioni, il “best interest of the child” che deve essere tutelato.

Come afferma CIRO CASCONI in *“La responsabilità genitoriale e il relativo controllo giudiziale”*, in *Diritto di famiglia e minorile per operatori sociali e sanitari* a cura di C.Cascone – S.Ardesi – M. Gioncada, Cedam, Padova, 2014 con l’approvazione della legge 27 novembre 2012, n.219, rubricata *Disposizioni in materia di riconoscimento dei figli naturali, e del successivo d.lgs 28 dicembre 2013 n.154, rubricato Revisione delle disposizioni vigenti in materia di filiazione, a norma dell’articolo 2 della legge 10 dicembre 2012, n.219*, la legislazione italiana «ha portato a termine il lungo e tormentato percorso che ha traghettato il ruolo del genitore dall’istituto della patria potestà, frutto della concezione autoritaria ereditata del diritto romano, a quella ben più pregnante di responsabilità dei genitori nell’educare e crescere i figli». Diviene così necessario l’istituzione di un sistema di tutela che salvaguardi i diritti dei minori, ma allo stesso tempo li promuova. L’istituzione del tribunale dei minori nel 1934 è l’inizio, ma quest’ultimo, come afferma CAMILLO LOSANNA in *Il significato della giustizia per i minorenni*, in *Minorigiustizia* n.1/2009, «aveva prioritariamente un compito di controllo della devianza, vista essenzialmente come pericolo per la collettività. Il vero salto di qualità si è avuto con l’elaborazione e l’individuazione dei diritti personalissimi del minore come affermato all’art. 3 della Costituzione. Il riconoscimento di diritti volti al «pieno sviluppo della persona» ha avuto il risvolto per i minorenni, posti sempre in una posizione di debolezza, di un accompagnamento, aiuto, promozione di «apporti positivi» e di «rimozione di ostacoli». È divenuto quindi fondamentale l’istituzionalizzazione e la creazione di una rete di enti atti alla tutela del minore. Questa rete di attori deve avere però la caratteristica di essere collegata col territorio; le istituzioni

e gli enti territoriali devono poter agevolmente ricevere informazioni e segnalazioni. Il primo compito che la rete di tutela ha è quello di garantire un esercizio adeguato dell'istituto della responsabilità genitoriale, che è un potere forte in quanto un soggetto è sotto la potestà di un altro soggetto, e come tale la persona «soggetta», cioè il minore deve essere tutelata».

Come citato in precedenza la vicinanza tra l'istituzione ed il minore diviene sempre più stretta anche per merito dell'istituzione del giudice onorario che deve essere, come afferma MARCO VARI in *Il ruolo del giudice onorario nel contesto di una risposta educativa ai comportamenti devianti* in *Minorigiustizia* n.1/2009: «qualcosa di completamente diverso sia da ciò che gli operatori delle professioni di aiuto hanno imparato a fare nel corso del loro percorso formativo e della loro esperienza professionale, ma anche da ciò che riguarda la cultura strettamente giuridica. È una funzione che richiede delle competenze specifiche che rappresentano una specie di sottoinsieme della cultura giuridica e quella psicologica, qualcosa che sta a metà tra le esigenze di giudizio e quelle di comprensione». Su questa linea si pone anche LUIGI FADIGA in *Elogio del giudice onorario scritto da un giudice togato* in *Minorigiustizia* n.1/2006: scrive infatti che i giudici onorari «hanno vaccinato contro le malattie professionali del giudice, ricordandoci che il diritto non viene prima dell'uomo. Hanno creato un raccordo tra il giudice e la società civile, tra il giudice e il mondo della cultura». Lo studio condotto si è successivamente concentrato sull'istituto dell'affido e dell'adozione, i due principali servizi offerti dalle comunità familiari afferenti all'Associazione Cometa e dal centro ricreativo diurno della Cooperativa Il Manto scs. L'istituto dell'affido e dell'adozione è regolato dalla legge n.149 del 28 marzo 2001, intitolata “*Modifiche alla L. n.184 del 4.05.1983, recante “Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori”, nonché al titolo VIII del libro primo del codice civile*” pubblicata in *Gazzetta Ufficiale* n.96 del 26 Aprile 2001. Lo sviluppo di questi istituti rientra nel contesto che ha cominciato a delinearsi negli ultimi decenni nel panorama internazionale e nazionale. Come

viene sottolineato da BRUNO DE FILIPPIS in *Trattato breve di diritto di famiglia*, Cedam, Padova, 2002, «il riconoscimento del diritto del fanciullo di crescere all'interno di una comunità familiare, vuole rendere ancora più chiaro il principio base dell'interesse del minore e rimarcare il distacco con l'antico sistema, nel quale il riferimento al fatto che quest'ultimo dovesse essere affidato od adottato finiva con il farlo considerare soggetto passivo di un'azione altrui e non il centro e motore di una tutela che la società riteneva opportuno accordare. Cioè non è l'adulto ad "adottare" il bambino ma viene attuato un diritto di questo». Il concetto è affermato anche da SONIA CHIARAVALLI e GIUSEPPE SPADARO in *L'interesse del minore nella mediazione familiare*, Giuffrè editore, Milano, 2012 secondo le quali «nel 1967 (l.431/1967), viene introdotto, accanto all'adozione ordinaria, il nuovo istituto dell'adozione speciale che pone al centro dell'attenzione i diritti del bambino e non più quelli dell'adulto, in questo caso dell'adulto senza prole; essa è destinata ai bambini di età inferiore agli otto anni ed evidenzia l'esigenza di dare una famiglia a coloro che ne erano privi; in tal modo la potestà non costituisce più un diritto degli adulti, ma una funzione, una responsabilità che essi stessi esercitano nell'interesse del minore, quindi una potestà orientata alla sua educazione». Da queste due affermazioni si deduce che - come affermato all'art. 1 comma 5 della legge "*Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, recante «Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori»*", - il diritto del minore è di vivere, crescere ed essere educato nell'ambito di una famiglia. Di conseguenza, il presupposto dell'affido è, come sottolineato all'art. 2 della legge sopracitata, che il minore sia temporaneamente privo di un ambiente familiare idoneo e divenga dunque necessario affidarlo ad una famiglia in grado di assicurargli il mantenimento, l'educazione e l'istruzione e le relazioni affettive di cui egli abbisogna.

Ci si è, fino ad ora, soffermati sulle competenze che un educatore debba possedere per aiutare e sostenere la crescita del minore dal punto di vista giuridico e psicologico. Di seguito si vuole sottolineare in maniera più esauriente le modalità con cui un educatore può adempiere a questo compito, agendo attraverso diverse strategie d'apprendimento. Tale preoccupazione si basa sull'esperienza quotidiana; gran parte del tempo dedicato ai minori presso il centro del servizio diurno si basa sullo svolgimento dei compiti scolastici. Ci si propone ora di analizzare il contesto partendo dalla riforma dell'autonomia della scuola, passando per i concetti di personalizzazione e individualizzazione per affrontare poi gli strumenti che la scuola ha messo in atto per favorire ciò. Nell'elaborato di tesi sarà spiegato come queste teorie sono state attuate praticamente.

L'autonomia della scuola ha la sua base normativa nell'art.21 della legge n. 59 del 15 marzo 1997, *"Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa"* dove si afferma che «l'autonomia delle istituzioni scolastiche e degli istituti educativi si inserisce nel processo di realizzazione della autonomia e della riorganizzazione dell'intero sistema formativo. Ai fini della realizzazione della autonomia delle istituzioni scolastiche le funzioni dell'Amministrazione centrale e periferica della pubblica istruzione in materia di gestione del servizio di istruzione, fermi restando i livelli unitari e nazionali di fruizione del diritto allo studio nonché gli elementi comuni all'intero sistema scolastico pubblico in materia di gestione e programmazione definiti dallo Stato, sono progressivamente attribuite alle istituzioni scolastiche, attuando a tal fine anche l'estensione ai circoli didattici, alle scuole medie, alle scuole e agli istituti di istruzione secondaria, della personalità giuridica degli istituti tecnici e professionali e degli istituti d'arte ed ampliando l'autonomia per tutte le tipologie degli istituti di istruzione, anche in deroga alle norme vigenti in materia di contabilità dello Stato». Le disposizioni del presente articolo si applicano anche agli istituti

educativi, tenuto conto delle loro specificità ordinamentali. Il successivo decreto del Presidente della Repubblica n.275 del 8 marzo 1999 “*Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1999, n.59*” ha la funzione di rendere attuativo quanto descritto nella legge citata in precedenza.

Questi riferimenti legislativi hanno avuto, e stanno avendo tutt’ora, un’enorme portata su tutto il sistema educativo italiano. GIUSEPPE BERTAGNA nei suoi libri *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un’idea*, La Scuola, Brescia, 2008 e *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al “cacciavite” di Fioroni*, Ed. Rubbettino, Soveria Mannelli, 2009, riconosce, riferendosi anche alle riforme successive al titolo V della Costituzione e alla legge n.53 del 2003 “*Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale*”, diversi principi del nuovo paradigma professionale. Se ne citano due, che sono i maggiormente attinenti alla nostra trattazione. Il primo, scrive Bertagna, è il «riconoscimento pedagogico e deontologico della centralità senza condizioni della persona umana e del suo pieno ed autonomo sviluppo. Scuola e docenti, in altri termini, che dimostrino quanto il fine della scuola e del docente non sia insegnare le discipline in sé e per sé, né preparare il capitale umano che serve all’economia o trasmettere alle nuove generazioni le regole di comportamento individuale e sociale, i valori etici, i criteri di giudizio logico ed estetico, i contenuti più o meno essenziali che lo Stato, a nome della collettività, ha selezionato nell’intero della cultura e posto a fondamento della cultura nazionale. E così via. Ma scuola e docenti che dimostrino quanto il loro fine sia piuttosto «la crescita e la valorizzazione della persona umana» (art. 1 comma 1 della legge delega n. 53/03), della persona di ogni allievo, adoperando come mezzi i contenuti delle discipline, le abilità necessarie per svolgere un lavoro, le richieste dell’economia, le regole di comportamento individuale e sociale, i valori etici, i criteri di giudizio logici ed estetici che lo

Stato reputa degni di essere trasmessi. Significa, cioè, che la scuola e i docenti sono tenuti ad impiegare questi mezzi se, quando e nella misura in cui maturano al meglio possibile la competenza di ciascuno allievo nel pensare, nel sentire, nel giudicare, nel fare, nel muoversi, nel gustare, nel relazionarsi con gli altri, nel chiedere e nel dare rispetto, nel cooperare, nel costruire, nel fare il bene e nell'evitare il male, nel concretizzare i valori della libertà, della giustizia e dell'uguaglianza, nel porsi le domande sul senso della propria e dell'altrui vita nel mondo».

Il secondo principio che qualifica la scuola e l'insegnante ideali, in un impianto istituzionale sussidiario, è quello della progettualità: «per adoperare sempre il linguaggio classico, essi – i docenti – sono chiamati non solo ad esercitare la razionalità tecnica (ineliminabile in ogni operazione di insegnamento), quanto e soprattutto a dar contemporaneamente prova di razionalità pratica (di *phrónesis*). In altri termini, di libertà e responsabilità non solo nell'impiego dei mezzi, ma anche nell'identificazione dei fini. Lo Stato, nell'impianto sussidiario, ha senza dubbio il dovere di identificare gli scopi, i contenuti e i valori che una comunità nazionale reputa importanti per la propria identità e per il proprio sviluppo, e che non vorrebbe, perciò, far mancare nella formazione di ogni cittadino. Tali scopi, contenuti e valori, tuttavia, sono solo mediatamente rivolti al singolo allievo. Sono e restano, infatti, «norme generali sull'istruzione», non sono «norme specifiche, idiografiche, valide per le singole persone che apprendono». Presuppongono, invece, lo spazio di libertà e di responsabilità professionali della scuola e del docente. Sono, infatti, la scuola e i docenti che, all'interno delle «norme generali sull'istruzione», devono agire in maniera tale da farle incontrare con i casi singoli e trasformarle in apprendimenti e competenze personali degli allievi. Esse, quindi, anche quando sono formulate come obiettivi di apprendimento, non sono ciò che i singoli ragazzi devono sapere, magari definito al centro fino al livello degli standard di accettabilità, per cui chi non li acquisisce deve, se si è seri, essere punito, ma sono soltanto indicazioni

appunto generali date alla scuola e al docente affinché essi organizzino l'attività di insegnamento, avendo di mira gli obiettivi di apprendimento in questione. Ciò significa che la scuola e i docenti hanno il dovere di «mediare, interpretare, ordinare, distribuire ed organizzare» gli obiettivi di apprendimento stabiliti dallo Stato in maniera tale di renderli «obiettivi formativi», cioè personalizzati, adatti, dotati di senso, motivanti per ciascun allievo e, perciò, anche da lui, a sua volta, liberamente e responsabilmente assunti come traguardi del proprio, personale apprendimento».

I lunghi paragrafi citati dimostrano la strada intrapresa in Italia, che con l'autonomia della scuola si è focalizzata sempre di più sul tema della personalizzazione come strategia d'apprendimento. Base normativa e uno degli assi portanti è la legge n.53 del 2003 menzionata in precedenza.

MASSIMO BALDACCI, in *L'istruzione personalizzata*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, afferma che la personalizzazione indica «le strategie didattiche finalizzate a garantire ad ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, attraverso possibilità elettive di coltivare le proprie potenzialità intellettive». Detto con le parole dei documenti della riforma, il passaggio dagli “obiettivi generali del processo educativo” e dagli “obiettivi specifici di apprendimento” (di cui si parla nell'art. 8 del D.p.r, 275 del 1999), individuati dalle *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati* del 2004, agli “obiettivi formativi” adatti e significativi per i singoli allievi affidati al servizio educativo costituisce la modalità attraverso cui si compie il processo personalizzante.

Gli “obiettivi formativi” sono in sostanza gli “obiettivi generali del processo formativo” e gli “obiettivi specifici di apprendimento” contestualizzati, ovvero situati in una scuola, in una sezione, in un gruppo concreto di alunni, ciascuno con le sue capacità personali capacità che, in seguito all'azione mediatrice dei docenti, maturano in competenze personali. Lo scopo dell'intervento scolastico non è l'uniformità, ma la differenziazione.

GIORGIO CHIOSSO in *Personalizzazione*, da *Voci della scuola*, a cura di G. Cerini e M. Spinosi, *Notizie della Scuola*, Tecnodid, Napoli 2003, afferma che «La progressiva estensione della scolarizzazione che ormai raggiunge nei paesi occidentali la totalità dei minori e dei giovani si deve misurare con l'ampio numero di coloro che non riescono a usufruire, per varie ragioni, in maniera vantaggiosa dell'offerta formativa normale. Ampi studi di diversa impostazione, da quella pedagogica a quella sociologica, hanno indagato negli ultimi decenni il fenomeno degli allievi destinati alla marginalizzazione scolastica, d'un lato e più frequentemente legate all'insuccesso scolastico, allo svantaggio socio-culturale, alla diversa appartenenza culturale, all'handicap e, per l'altro, perché espressione di eccellenze sul piano cognitivo non abbastanza valorizzate nella scuola di tutti. Alla base del principio di personalizzazione sta la scommessa che la creazione di itinerari differenziati (per l'appunto «personalizzati») possa contribuire a ridurre gli insuccessi e a promuovere le eccellenze, ma anche a rendere più significativa e produttiva l'esperienza di apprendimento per gli alunni che non rientrano in queste due categorie poste, in un certo senso, agli estremi della popolazione studentesca, ovvero per quei cosiddetti «alunni medi» la cui vicenda scolastica si svolge in genere senza difficoltà, ma ai quali dobbiamo comunque pensare in termini di incremento della qualità della loro esperienza scolastica». In Italia tale concetto non è stato appreso immediatamente in quanto le strategie della cultura dell'insegnamento erano principalmente basate sul principio dell'individualizzazione.

Sempre MASSIMO BALDACCI in *Una scuola a misura d'alunno*, Utet Libreria, Torino, 2002, ha definito l'individualizzazione riferendosi alle «strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento». Mettendo a confronto le due tipologie, sempre Massimo Baldacci afferma che «l'individualizzazione ha lo scopo di far sì che certi traguardi siano raggiunti da tutti, la personalizzazione

è finalizzata a far sì che ognuno sviluppi i propri personali talenti; nelle prima gli obiettivi sono comuni per tutti, nella seconda l'obiettivo è diverso per ciascuno».

Approfondendo il concetto di personalizzazione dal punto di vista pedagogico, diviene quindi importante studiare le teorie del suo ideatore Garcia Hoz. Il problema che si è posto l'esperto spagnolo era come intermediare i processi individualizzati che spesso risultavano troppo condizionati dai tempi evolutivi di ciascuno e talora estranei ai processi di socializzazione, con la conseguenza di etichettare chi non riuscisse a raggiungere l'obiettivo. VICTOR GARCIA HOZ, nel suo libro tradotto in italiano *L'educazione personalizzata*, Le Monnier, Firenze, 1981 affermava, infatti, che «l'educazione personalizzata risponde sostanzialmente all'esigenza educativa di stimolare il soggetto affinché vada perfezionando la capacità di governare se stesso e la propria vita e, di conseguenza, di attuare la propria libertà personale, partecipando con le sue caratteristiche peculiari alla vita comunitaria». In quest'ottica l'attenzione viene posta sul soggetto e non sull'obiettivo, il docente deve trovare la via per rafforzare la peculiarità della sua personalità, affinché sia resa integrata e maggiormente efficiente per la società. Continua Garcia Hoz, *op. cit.*, che l'educazione personalizzata «consiste non nell'essere un modo o un metodo nuovo e più efficace d'insegnamento, ma nel convertire il lavoro d'apprendimento in un elemento di formazione personale attraverso la scelta di compiti e l'accettazione di responsabilità da parte dell'alunno stesso». L'educazione personalizzata quindi si realizza quando il soggetto che ha caratteristiche proprie, attraverso le proprie capacità personali, offre se stesso e il proprio vivere operando per il bene proprio e altrui. Conclude Garcia Hoz, *op. cit.*, «affinché ciascuno offra alla società il proprio contributo, deve prima conoscersi, scoprire il proprio potenziale umano, le proprie risorse, le proprie specifiche peculiarità: le proprie eccellenze. Il compito più delicato della progettazione educativa consiste proprio nello scoprire questa peculiare eccellenza in campi personali, nei quali un alunno può scegliere i propri

obiettivi individuali: discipline scolastiche, temi culturali e di attualità, attività produttive, divertimenti e hobby, attività artistiche». Se ne deduce che l'intero percorso di apprendimento deve essere progettato per valorizzare le caratteristiche individuali e promuovere l'eccellenza personale; ma perché questa abbia valore educativo deve essere fruttuosa per sé e per gli altri.

Altri grandi apporti che sono stati dati dalla ricerca psicopedagogica sul tema della personalizzazione, e che hanno influenzato le scelte delle strategie in campo scolastico di molti Stati, sono state la teoria delle intelligenze multiple e della pedagogia della mediazione del teorico Gardner, teorie che negli anni si sono poi sviluppate in vari modi. HOWARD GARDNER, nel suo saggio *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano 1987 sosteneva che alla scuola come erogatrice, in prevalenza, di formazione linguistica e matematica, va affiancata la scuola capace di valorizzare gli alunni che manifestano forme cognitive segnate in senso espressivo, musicale o corporeo e che spesso sono, per così dire, indistintamente nascosti nell'uniformità delle classi scolastiche tradizionali, spesso sacrificati nelle loro propensioni o sotto stimati sul piano dello sviluppo delle loro funzionalità.

Altro contributo, come detto in precedenza è stato quello delle pedagogie della mediazione, di cui uno dei maggiori esponenti è stato Reuven Feuerstein, psicologo israeliano ideatore di un metodo che avesse come principale scopo quello di migliorare i processi d'apprendimento dei ragazzi. In questo metodo è fondamentale la figura del mediatore (che può essere il genitore, l'insegnante, l'educatore) che ha il compito di sottoporre il ragazzo a diversi stimoli necessari per modificare i propri stili cognitivi e permettergli di arricchire il proprio bagaglio di strategie d'apprendimento. Il metodo Feuerstein come affermano, M. MINUTO e R. RAVIZZA in *Migliorare i processi di apprendimento. Il metodo Feuerstein: dagli aspetti teorici alla vita quotidiana*, edizioni Erickson, Trento, 2008, è basato su una concezione di apprendimento mediato, con la convinzione che "si diventa uomini attraverso altri uomini".

Si comprende da questi esempi con più chiarezza l'idea sottostante alla legge n.53 del 2003 attuata in Italia e gli strumenti che sono stati previsti in questa normativa. I piani di studio vengono personalizzati, i piani educativi individualizzati non vengono solo scritti e pensati per alcuni alunni ma diviene compito di ogni insegnante redigere i Piani di Studio Personalizzati, dove attraverso la flessibilità offerta dalla normativa riguardo la progettazione dell'offerta formativa si riescono a riconoscere a ogni alunno le sue potenzialità espresse dal meglio dei suoi compiti. Da questa flessibilità scaturisce la possibilità di predisporre l'attività didattica in forme differenziate, facendo ricorso a tutte le opportunità che sono offerte sul piano della gestione della classe, dei gruppi, dei laboratori fino alle diverse forme di autoistruzione che è possibile prevedere. Soltanto attraverso la differenziazione noi possiamo rispettare, all'interno di un cammino comune, i tempi e i ritmi di crescita di ciascuno.

3. L'esperienza americana: spunti e provocazioni

In tale paragrafo si vogliono approfondire le teorie di cui si è venuti a conoscenza durante il soggiorno presso l'università di De Paul a Chicago, nel periodo tra Luglio e Agosto 2014.

Il confronto con questo contesto culturale e sociale ha portato alla redazione da parte dell'apprendista di un documento, detto Piano Educativo Individualizzato, che è stato utilizzato da tutti gli educatori presso la Cooperativa Il Manto s.c.s durante l'anno 2014/2015. Questo strumento era composto in principio da una parte d'osservazione e da una di progettazione. Il modello creato è stato presentato ed analizzato nell'elaborato di tesi.

Le teorie prese in considerazione e studiate negli Stati Uniti, riguardanti la progettazione e la stesura di piani educativi individualizzati, sono state quella del "RTI" e quella dello studioso Astin "Engagement and Involvement".

La sigla RTI (<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct10/vol68/num02/The-Why-Behind-RTI.aspx> visitato il 7 novembre 2015) corrisponde a *Response to Intervention* e si riferisce ad una metodologia d'osservazione sistematica della relazione tra interventi accademici, o comportamentali, e le risposte dello studente all'intervento, mediante lo studio di cause ed effetti. Il metodo si basa sulla collezione di dati che servono per identificare, definire e risolvere le difficoltà comportamentali e/o accademiche del minore. Sulla base di tale osservazione vengono poi progettati gli interventi educativi sul ragazzo. La teoria di Astin, ideata nel 1984, influenza gran parte del metodo educativo dei college e delle scuole superiori degli Stati Uniti. Tale teoria si basa sul fatto che il coinvolgimento e l'impegno di uno studente dipendono principalmente dall'impegno dello stesso nelle diverse attività presenti nel campo o esterne. Nello scritto A.W.ASTIN, *Student Involvement: A developmental Theory for Higher Education*, Journal of College Student Development, United States of America, 1984, Astin descrive la scelta di usare la parola "involvement" perché a differenza del termine "motivazione", il coinvolgimento ha degli aspetti che sono quantitativi e qualitativi. Infatti "l'involvement" non dipende da quello che una persona pensa o compie ma da come si comporta e dalle attività che svolge.

Una rilevante metodologia d'osservazione è quella del sistema ABC. Come è riportato nel testo ANDRÈ H. J. NIJHOF, MARIUS M. RIETDIJK, *An ABC-analysis of Ethical Organizational Behavior*, Journal of Business Ethics, May 1999, questa sistematica osservativa è utilizzata per analizzare il comportamento del minore, e trova la sua origine nella branca della psicologia dove esso è usato come uno strumento per la comprensione generale di una certa modalità di azione e per la sua eventuale provocazione. L'ABC può essere un mezzo per capire perché le persone agiscono in maniera eticamente corretta in contesti sociali, ed allo stesso tempo comprendere i fattori chiavi dell'ambiente che causano questo comportamento. Analizzare un soggetto secondo il metodo

ABC può essere il primo passo per riconoscere la complessità delle circostanze che determinano un comportamento corretto, e individuare ciò che lo fa scattare.

Un altro strumento d'osservazione sviluppato per aiutare chi è a servizio dei minori utilizzato è il Cans, ovvero “Child and Adolescent Needs and Strengths” (<http://www.mass.gov/eohhs/gov/commissions-and-initiatives/cbhi/child-and-adolescent-needs-and-strengths-cans/> visitato l'ultima volta il 9 dicembre 2015). Lo scopo dello strumento è supportare le decisioni da prendere rispetto al minore, come il livello di cure necessario o la pianificazione del servizio da adottare per facilitare la crescita del soggetto. Nel Cans sono previste più sezioni riguardanti la vita del minore; per ogni sezione ci sono diverse domande, e per ogni domanda determinate modalità di risposta. Questo strumento si è rivelato particolarmente utile in quanto offre una serie di riflessioni su aspetti della vita minorile, allargando così il campo d'osservazione dell'educatore. È prevista inoltre una modalità scientifica di rendicontazione delle risposte date; essa ha lo scopo di aiutare a segnalare i lati più a rischio (needs) e punti di forza (strengths) del minore.

In ultima istanza è stato studiato il Vineland - Vineland Adaptive Behavior Scales - strumento molto utile perché attraverso l'osservazione delle azioni dei ragazzi riesce a dare una valutazione quantitativa dei loro cambiamenti comportamentali. La teoria del Metodo Vineland ha preso spunto dal pensiero di Edgar DOLL negli anni '60. La scala d'osservazione utilizzata è stata quella del Manuale di S. S. SPARROW, D.A.BALLA e D.V.CICCHETTI in *O.S. Organizzazioni speciali*, Giunti, Firenze 2003.

Riguardo le tecniche per la metodologia per apprendere ed educare si è rivelata particolarmente significativa la teoria del “Growth Mindset” di Carol Dweck, illustrata nei suoi scritti C.S. DWECK *Essays in Social psychology: Self Theories, Their role in Motivation, Personality and development* 1999, Psychology Press e nel libro *Mindset: The new Psychology of Success*, Ballantine Book, 2007. La teoria viene molto utilizzata nel mondo anglo-

sassone: si basa su una concezione di intelligenza dinamica che si scontra con l'idea di intelligenza statica. Nella "fixed intelligence", l'intelligenza viene considerata come un'entità che risiede dentro di noi e che non possiamo cambiare; al contrario vi è la "malleable intelligence", dove l'intelligenza è pensata come qualcosa che può essere migliorata attraverso gli sforzi e i sacrifici del singolo. Da tale considerazione si evincono due principali tipologie di mentalità: la "Fixed mindset" e la "Growth Mindset". Dai test svolti su questa teoria vediamo in che posizione si trovino sia il minore sia l'adulto educatore. La riflessione e l'analisi della propria posizione permettono all'educatore di focalizzare in maniera più puntuale le modalità d'intervento educativo.

Queste innovazioni e sperimentazioni americane sono state utili come confronto tra diversi modi di pensare la crescita umana, chiarificando anche all'apprendista la posizione delle teorie considerate come criteri base e chiavi di lettura per la ricerca e la redazione dell'elaborato di tesi.