

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria

Tesi di Laurea

Tracce di scuola in nove studi di caso sull'affidamento familiare in Italia

La voce delle famiglie d'origine e dei servizi sociali

Relatrice:
Prof. ssa Paola Milani

Laureanda:
Marta Cellere

matricola: 1193946

Anno accademico: 2022 / 2023

Sommario

Introduzione	9
Capitolo 1.....	13
L’AFFIDO FAMILIARE.....	13
1.1. Il senso dell’affido familiare	13
1.2. Che cos’è l’affido familiare.....	15
1.3. La normativa sull’affido familiare.....	16
1.3.1. I documenti internazionali: i diritti dei bambini	17
1.3.2. La situazione italiana: la legislazione e le <i>Linee di Indirizzo</i>	18
1.3.3. L’esempio della Regione Veneto.....	20
1.4. I soggetti coinvolti.....	21
1.4.1. Il bambino	21
1.4.2. La famiglia di origine.....	23
1.4.3. La famiglia affidataria.....	24
1.4.4. I cittadini e l’associazionismo familiare	27
1.5. Gli attori istituzionali	27
1.5.1. Lo Stato e le Regioni.....	28
1.5.2. Il servizio sociale locale	29
1.5.3. I centri per l’affido	30
1.5.4. L’autorità Giudiziaria.....	31
1.6. Tipologie di affido familiare	32
1.6.1. L’affido secondo il tipo di provvedimento e il consenso	32
1.6.2. L’affido secondo il legame di consanguineità	33
1.6.3. Secondo i tempi dell’affido.....	34
1.6.4. Secondo l’età e le caratteristiche dei bambini.....	36
1.7. Prassi dell’affido familiare	37
1.7.1. Valutazione e conoscenza	38
1.7.2. Abbinamento e ipotesi progettuale.....	39
1.7.3. Accoglienza del bambino.....	42
1.7.4. Accompagnamento e verifica.....	43
1.7.5. Conclusione dell’affidamento	45
Capitolo 2.....	47
LA SCUOLA NEI PROCESSI DI AFFIDO	47

2.1	Il ruolo della scuola.....	47
2.1.1.	La prospettiva della resilienza a scuola.....	47
2.1.2.	L'impegno della scuola.....	48
2.1.3.	Compiti e ruoli all'interno dell'Istituzione scolastica.....	49
2.2.	La scuola e l'affido nei documenti ministeriali.....	51
2.2.1.	La scuola nelle linee di indirizzo nazionali.....	51
2.2.2.	Il diritto allo studio fuori dalla famiglia di origine.....	52
2.3.	La scuola nella rete dei servizi.....	54
2.4.	Il bambino in affido a scuola.....	55
2.5.	Il ruolo degli insegnanti.....	58
2.5.1.	L'insegnante e l'affido.....	58
2.5.2.	Per una didattica inclusiva.....	60
2.5.3.	L'affido spiegato ai bambini.....	60
2.6.	Il partenariato scuola-famiglia.....	62
2.6.1.	La famiglia d'origine a scuola.....	64
2.6.2.	La famiglia affidataria a scuola.....	64
2.6.3.	La famiglia con un figlio con disabilità a scuola.....	65
Capitolo 3.....	67	
PRESENTAZIONE DELLA RICERCA.....	67	
3.1.	Presentazione del disegno di ricerca.....	67
3.1.1.	<i>European Child Guarantee</i>	68
3.1.2.	La ricerca sulle pratiche emergenti di Affidato in Italia.....	69
3.2.	I nove studi di caso.....	71
3.2.1.	Firenze – N1.....	72
3.2.2.	Torino – N2.....	73
3.2.3.	Brindisi – R1.....	73
3.2.4.	Prato – R2.....	73
3.2.5.	Ancona – L1.....	74
3.2.6.	Bologna – L2.....	74
3.2.7.	Pescara – L3.....	75
3.2.8.	Milano – D1.....	75
3.2.9.	Milano – D2.....	75
3.3.	Tracce di scuola in nove studi di caso sull'affidamento familiare: prospettive di riferimento.....	76
3.3.1.	Oggetto di studio.....	76

3.3.2. Ipotesi di ricerca.....	77
3.3.3. Domanda di ricerca	79
3.4. Metodologia della ricerca sulle “tracce di scuola”	80
Capitolo 4.....	83
PRESENTAZIONE DEI RISULTATI.....	83
4.1. Presentazione descrittiva dei dati	83
4.2. La scuola nei processi di affido: analisi quantitativa	85
4.2.1. Quantificazione delle “tracce” negli studi di caso	90
4.2.2. Quantificazione delle “tracce” riferite ai nuclei tematici	91
4.3. La scuola nei processi di affido: analisi qualitativa.....	93
4.3.1. La gestione dei processi di affido	95
4.3.2. Il monitoraggio dei processi di affido	99
4.3.3. Le reti territoriali.....	102
4.3.4. La partecipazione al progetto di affido e all’equipe multidisciplinare.....	106
4.3.5. Il partenariato scuola-servizi.....	114
4.3.6. La gestione degli aspetti relativi alla vita scolastica	120
4.3.7. La partecipazione del bambino che vive l’affido al percorso scolastico.....	126
4.3.8. La promozione dell’affido a scuola.....	130
4.3.9. Il sostegno e l’accompagnamento educativo dei bambini in affido	133
4.4. Analisi interpretativo-critica dei risultati	137
Conclusioni	141
Bibliografia	145
Sitografia.....	153
Riferimenti normativi.....	157

Introduzione

Il punto di partenza di tale lavoro sono le pratiche di affido familiare indagate nell'ambito di una ricerca più ampia promossa da UNICEF in collaborazione con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Laboratorio di ricerca in Educazione familiare del Dipartimento FISPPA dell'Università di Padova, intitolata 'Rafforzare il sistema dell'affidamento familiare in Italia nell'ambito della *Child Guarantee* europea. Studi di caso sulle pratiche emergenti di Affidato in Italia'. Essa si concentra su nove studi di caso di processi di affidato attivati in altrettanti ambiti territoriali in Italia per individuare, nelle esperienze riportate dai protagonisti, elementi che descrivono 'buone pratiche' di affidato, ovvero aspetti che hanno prodotto degli esiti positivi e che per questo potrebbero essere replicati in altri contesti.

A partire, quindi, dall'evidenza di buone pratiche nei processi di affidato ci si è chiesti quali potessero essere le azioni della scuola, le relazioni instaurate con gli altri soggetti coinvolti, le modalità di incontro tra la scuola e gli altri servizi.

Il lavoro qui esposto, quindi, si addentra più nello specifico della ricerca generale, con l'intenzione di far emergere quelle che sono "tracce di scuola", ovvero elementi non evidenti ma aspetti che velatamente rimandano al ruolo della scuola nei processi di affidato familiare. Per fare ciò sono state prese in considerazione le trascrizioni delle interviste effettuate alle famiglie di origine e agli operatori dei servizi dei nove studi di caso della ricerca generale e attraverso il loro racconto si è cercato di ricostruire l'esperienza vissuta anche con la scuola, le figure che operano al suo interno e le riflessioni costruite in ambito scolastico ma sempre inerenti la tematica di riferimento.

Per rispondere agli interrogativi iniziali la presente ricerca muove i primi passi dalla letteratura e dalla documentazione nazionale e internazionale, le quali permettono un'inquadratura abbastanza esaustiva dei molteplici aspetti che definiscono l'affidamento familiare.

Nel primo capitolo, infatti, vengono inquadrati i punti chiave dell'affidamento familiare: esso è presentato come un'azione di supporto nei confronti di una famiglia che vive una particolare situazione di disagio, e pertanto si è costretti ad intervenire con l'allontanamento del bambino dal nucleo familiare.

Molte possono essere le modalità di attuazione di tali provvedimenti, così come le forme che questi assumono.

L'orientamento per la gestione dei processi di affidamento è in parte prescrittivo, poiché molteplici sono i riferimenti legislativi che disciplinano l'affido o più generalmente garantiscono il rispetto dei diritti dei bambini in diversi ambiti; in parte si basa su documenti nazionali e regionali, come ad esempio le *Linee di Indirizzo per l'affidamento familiare* (2012), il *Sussidiario per operatori e famiglie* (2014) e le *Linee Guida per i servizi sociali e sociosanitari* della Regione del Veneto (2008) presentati nel corso del capitolo, che si esprimono attraverso raccomandazioni per l'attuazione di pratiche adeguate nei diversi ambiti territoriali.

La declinazione delle pratiche di affidamento familiare prosegue poi con un riferimento ai soggetti coinvolti nei processi di affidamento: i membri delle famiglie di origine e affidataria, gli operatori dei servizi, gli enti istituzionali che gestiscono i diversi casi e gli attori in essi coinvolti; senza dimenticare i cittadini e il mondo dell'associazionismo, i quali possono costituire reti di supporto alle famiglie che attraversano una situazione di difficoltà. Quindi si procede con la descrizione dettagliata delle tipologie di provvedimento e le modalità di attuazione. Infine l'accento alle fasi attraversate dal bambino, dalla sua famiglia e da tutti gli altri soggetti coinvolti nell'affido, a partire dall'abbinamento ad una nuova famiglia temporanea, passando per la stesura del progetto di affidamento e l'azione di monitoraggio, fino a giungere alla tanto auspicata riunificazione con la famiglia di origine.

Il focus all'oggetto di ricerca più specifico si compie nel secondo capitolo, all'interno del quale viene esposto nel dettaglio il ruolo della scuola nei processi di affidamento. A partire da una riflessione in merito al valore dei processi educativi e scolastici per uno sviluppo adeguato dell'individuo umano dal punto di vista cognitivo, relazionale ed affettivo, si sottolinea l'impegno delle istituzioni scolastiche nei processi di affidamento nei confronti di tutti i bambini e in particolar modo per coloro che vivono una difficile condizione familiare.

Essendo la scuola il luogo in cui il bambino trascorre la maggior parte del suo tempo, è importante l'attenzione riservata allo studente, alle condizioni all'interno del contesto scolastico e al vissuto extra-scolastico che porta in sé.

Tale interesse è sostenuto dalle indicazioni operative contenute nelle *Linee Guida per il diritto allo Studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine* (2017) affinché ad ogni bambino siano garantite pari opportunità e partecipazione equa alle attività didattiche, ma anche in altri documenti ministeriali che ribadiscono tutti l'impegno della scuola, in collaborazione con i servizi che gestiscono i processi di affidamento, in tre possibili aree di intervento, ovvero la promozione, la prevenzione e la protezione.

Un ulteriore principio guida per i processi di affidamento e per l'azione della scuola è proprio quello della costituzione di reti solide e ampie con tutte le figure coinvolte in questi processi. Pertanto, sono state declinate nel corso del capitolo le possibili azioni della scuola sia verso l'esterno che verso l'interno.

In primo luogo ci si riferisce alla relazione che unisce la scuola ai servizi del territorio, quindi il rapporto che lega gli insegnanti agli operatori dei servizi: questa categoria comprende assistenti sociali, educatori e psicologi che, coinvolgendo talvolta i docenti, costituiscono un'équipe multidisciplinare per la presa in carico del bambino in affidamento e la stesura di un processo di affidamento su misura.

Secondariamente si è riflettuto sulle caratteristiche del bambino allontanato dalla famiglia e dal contesto di vita originario: essi vivono spesso una tormentata stabilità scolastica per via dei numerosi cambiamenti cui sono sottoposti e possono incontrare difficoltà nell'apprendimento, tutto ciò può essere sovvertito da importanti fattori che – se curati – favoriscono il successo scolastico e un sostegno educativo adeguato.

Infine una panoramica sul ruolo degli insegnanti nei processi di affidamento: a partire dalla necessaria formazione, compresa un'azione didattica inclusiva e attenta alla diffusione di una nuova cultura dell'accoglienza e della solidarietà, senza dimenticare le relazioni costruite con le famiglie e i servizi. Viene così esposto il concetto di 'partenariato', ovvero una relazione fondata su collaborazione e reciproca fiducia che permette alle diverse parti coinvolte di co-costruire processi educativi condivisi e attenti al bambino in ogni suo ambito di vita.

Nel terzo capitolo, invece, vengono sviscerati non solo i riferimenti metodologici ma anche il disegno della ricerca. Dopo una breve presentazione del sistema di garanzia europea per l'infanzia, nella cui fase di sperimentazione nel

nostro Paese rientra la ricerca generale di riferimento per questo elaborato, si espone appunto la ricerca sulle pratiche emergenti di Affidamento in Italia e la ricerca più specifica in merito alle “tracce di scuola” nei processi di affidamento.

Il punto di partenza sono le voci dei partecipanti a nove processi di affidamento, raccolte per mezzo di interviste di esplicitazione e organizzate in nove studi di caso, successivamente delineati in punti essenziali. Da qui sono state formulate le prime ipotesi di ricerca in merito alla partecipazione e ai ruoli della scuola all'interno di tali processi, per giungere all'esposizione della metodologia di riferimento.

Le trascrizioni delle interviste, infatti, sono state sottoposte ad analisi del contenuto e ad una categorizzazione *ex-post* del contenuto per individuare l'oggetto di studio, ovvero le “tracce di scuola” che emergono nel vissuto delle famiglie di origine e degli operatori dei servizi.

Quindi, nel quarto capitolo sono stati presentati i risultati ottenuti con la presente ricerca. Le “tracce di scuola” emerse all'interno delle trascrizioni delle interviste alle famiglie di origine e agli operatori dei servizi sono state categorizzate in nuclei tematici e inizialmente quantificate. Per ciascun nucleo, poi, è stata prodotta una riflessione sulle evidenze raccolte, arricchita dai frammenti di interviste.

Infine, sulla scorta di quanto emerso dalle interviste, si è formulata un'analisi interpretativo-critica dei risultati: in questo modo è stato possibile evidenziare le corrispondenze e le divergenze rispetto al ruolo della scuola nelle pratiche di affidamento narrate, piuttosto che nella letteratura precedentemente revisionata.

Capitolo 1

L’AFFIDO FAMILIARE

1.1. Il senso dell’affido familiare

Negli ultimi decenni molteplici ricerche internazionali nell’ambito della psicologia dello sviluppo e della pedagogia unite ad altre discipline, come la biologia, l’economia, la genetica, la sociologia, le scienze sociali e dell’educazione, le neuroscienze, etc., si sono focalizzate sul fenomeno della crescita umana evidenziando quanto l’ambiente familiare e la genitorialità influiscano sulla crescita dei bambini. È emerso che le esperienze vissute nel contesto familiare nella prima infanzia impattano, sia positivamente che negativamente, sulla crescita dell’individuo adulto e quindi anche sullo sviluppo del potenziale umano (Milani, 2018).

È possibile, quindi, definire il concetto di *Early Childhood Development* (ECD), inteso come il periodo in cui, dalla gravidanza agli 8 anni circa, avviene lo “sviluppo precoce del bambino”, o meglio lo sviluppo neurologico e psicologico del bambino che possono essere influenzati dagli stimoli esterni, sociali e interpersonali (Milani, 2018). È in questo periodo che vengono poste le basi per l’intera esistenza dell’individuo e si può affermare, riferendosi alla teoria bioecologica dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1986), che la qualità dell’ECD è strettamente correlata con il vissuto del bambino nell’ambiente familiare, ma questo – a sua volta – è interdipendente con altri fattori che costituiscono l’ambiente circostante. Tutti aspetti che da più punti impattano sullo sviluppo del bambino (Milani, 2022a).

Tra i fattori che influenzano maggiormente lo sviluppo del bambino nei suoi primi tre anni di vita annoveriamo, dunque, la genitorialità, il cui risultato è l’insieme di più fattori descritti nel modello di Belsky (1984, in Milani, 2018):

- fattori individuali relativi ai genitori: ad esempio la personalità, la storia del genitore, i modelli di attaccamento, le cure genitoriali;
- fattori individuali relativi al bambino: ad esempio le caratteristiche fisiche e psicologiche, i bisogni di sviluppo;

- fattori ambientali: ad esempio il contesto sociale e ambientale, i servizi, i programmi a sostegno della genitorialità.

Riferendoci al *parenting*, intendiamo un costrutto complesso riferito allo stile genitoriale, ovvero le modalità con cui un genitore interagisce ed entra in relazione con il figlio, le quali appunto influenzano l'attaccamento dei bambini. Pertanto, la cura e la costruzione di "ambienti familiari, educativo-scolastici e sociali ricchi di affetti, relazioni e stimoli sul piano socio-emotivo e cognitivo contribuiscono in maniera determinante alla qualità dello sviluppo infantile e della società nel suo insieme" (MLPS, 2017, p. 4). Al contrario, le condizioni ambientali avverse ostacolano una crescita sana dell'individuo e possono contribuire ad uno sviluppo atipico.

Un ulteriore elemento da considerare per la nostra riflessione è l'attuale situazione sociale. Siamo consapevoli di vivere in un'epoca caratterizzata da grandi cambiamenti che investono la sfera socio-economica e, a loro volta, ricadono anche sulla vita e l'organizzazione familiare (Milani, 2018). Così come la genitorialità viene esercitata in diversi modi, anche la famiglia attraversa un periodo di trasformazioni che producono una molteplicità di strutture e morfologie familiari¹ (*ibidem*). Ci troviamo di fronte a nuove strutture familiari che risentono dell'inverno demografico, dell'allungamento della vita media e delle mutate prospettive di vita; inoltre cambiano anche le morfologie familiari per cui si assiste ad un fenomeno di pluralizzazione delle forme familiari (*ibidem*).

Tenuto conto dell'insieme di elementi che concorrono allo sviluppo del bambino e condizionano anche la sua sfera familiare, è importante soffermarci dunque sui fattori di rischio e sulle opportunità di limitare l'impatto in tali processi. Nei casi in cui una famiglia sperimenta una situazione di vulnerabilità, "condizione che può riguardare ogni famiglia in specifiche fasi del suo ciclo di vita" (MLPS, 2017, p. 7), e non sia in grado di rispondere adeguatamente ai bisogni di sviluppo del bambino, è possibile intervenire con molteplici strumenti e azioni di accompagnamento che mobilitino le risorse della famiglia stessa e dell'intera

¹ Secondo Milani, la struttura si riferisce al rapporto generazionale all'interno della famiglia, mentre la morfologia si riconduce alla tipologia di famiglia e alla forma dei legami che la contraddistinguono (2018).

comunità. Tra questi si comprende, appunto, l'istituto dell'affidamento familiare che verrà indagato e approfondito nella presente ricerca.

1.2. Che cos'è l'affido familiare

Il termine affido deriva dal latino *fidare* che significa 'fidarsi', 'confidare', 'avere fiducia' (Parroni, 2007). Nella forma composta *affidare* l'utilizzo della preposizione *ad-* implica un moto, un'azione protesa ad altro o meglio ad altri. Il significato etimologico rivela un atto di consegnare una cosa alla fede altrui – intesa anche fiducia –, affinché possa essere custodita e poi restituita (Vocabolario Etimologico della Lingua Italiana Pianigiani, 2008).

L'affido familiare, infatti, si basa su un atto di fiducia da parte di chi si apre all'accoglienza, di chi consegna i propri bisogni ad altri e di chi recupera un sentimento perduto. Esso si fonda sulla fiducia reciproca tra i protagonisti – bambino, famiglia d'origine, famiglia affidataria, operatori dei servizi –, tutti chiamati a mettere in circolo la loro fiducia verso l'altro (Rosnati, Iafrate, 2023).

Da sempre nella storia esistono forme diversificate di affido o di accoglienza in famiglia di figli altrui, basate sulla spontaneità o in risposta a situazioni di difficoltà, malattia o morte dei genitori: ad ogni modo si tratta di una "risposta corale della comunità di fronte al problema di bambini abbandonati, orfani o in situazione di grave trascuratezza" (*ibidem*, p. 4).

Nella sua accezione moderna, l'affidamento familiare è inteso come "una forma di intervento ampia e duttile che consiste nell'aiutare una famiglia ad attraversare un periodo difficile prendendosi cura dei suoi figli attraverso un insieme di accordi collaborativi fra famiglie affidatarie e i diversi soggetti che nel territorio si occupano della cura e della protezione dei bambini e del sostegno alla famiglia" (MLPS, 2012, p. 11).

Nel casi in cui "la famiglia non sia in grado di provvedere in maniera adeguata, per una molteplicità di ragioni, ai bisogni di crescita del bambino" (Serbati, Milani, 2013), le istituzioni sono chiamate ad intervenire con molteplici dispositivi: da un lato consapevoli che "la famiglia sia l'ambiente privilegiato per la crescita del bambino e che i genitori, se adeguatamente supportati, possiedono la

capacità di prendersi cura dei propri figli” (Milani, 2022b, p. 47²), dall’altro nel rispetto del diritto del bambino ad avere una famiglia³.

Un primo aspetto caratterizzante l’affidamento familiare è proprio la logica della partecipazione: il bambino e le famiglie devono essere coinvolte nei processi decisionali che li riguardano, allo stesso tempo anche i servizi partecipano ai processi di affido, non con il ruolo di valutatori esterni ma come accompagnatori (Raineri, Calcaterra, 2017).

L’affidamento familiare, inoltre, non deve essere considerato come un allontanamento, bensì un’azione che fa leva sullo sviluppo dell’*empowerment* familiare, ovvero la capacità di una famiglia di recuperare i propri legami anche attraverso un supporto dall’esterno (Regione del Veneto, 2008) e la costruzione di una rete salda di relazioni.

Infine, l’ultimo aspetto che rappresenta l’affido è rintracciabile nelle Linee Guida della Regione del Veneto, nelle quali viene ribadita la temporaneità di tale provvedimento, a testimonianza del fatto che, superato il periodo di difficoltà per il quale si rende necessario il collocamento del bambino all’esterno della famiglia di origine, egli possa coltivare ugualmente un rapporto con i propri genitori e che al termine possa ritornare nella sua famiglia d’origine (*ibidem*).

1.3. La normativa sull’affido familiare

Per inquadrare la normativa e la documentazione relativa all’affidamento familiare è opportuno focalizzarsi primariamente su alcuni concetti chiave che permettono una comprensione maggiore dei processi legislativi internazionali e nazionali. L’ampliamento e l’attenzione crescenti rivolte al concetto di infanzia sono stati punto di riferimento per la redazione di numerose dichiarazioni internazionali, le quali hanno poi orientato la riflessione a livello nazionale e hanno

² Il brano, su gentile concessione degli autori, è tratto da Milani, P. (Ed.). (2022). Il Programma e le teorie: le idee di P.I.P.P.I., Sezione 01, in *Il Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell’Istituzionalizzazione*. Padova: University Press.

³ Principio sancito con la Legge 149/2001 che modifica la Legge 184/1993, riguardante *Disciplina dell’adozione e dell’affidamento dei minori*.

permesso la stesura di alcuni provvedimenti legislativi e documenti da applicare sul territorio.

1.3.1. I documenti internazionali: i diritti dei bambini

Il concetto che ha guidato e orientato la costruzione di molteplici documenti per la tutela dei diritti dei bambini è proprio quello di infanzia, o meglio di tutela dei diritti dei minori, che nel corso dei secoli è stato oggetto di numerosi pensieri e stravolgimenti anche in ambito giuridico.

Se inizialmente il bambino era considerato un essere umano non ancora sviluppato, appunto un 'minore' rispetto all'adulto, a partire dall'Ottocento egli viene visto come bisognoso di cura e tutela; solo più tardi, nel Novecento, si inizia a guardare all'infanzia come ad una fase della vita caratterizzata da specifici bisogni e necessità, cui seguono i primi movimenti per la diffusione di una cultura della tutela dei minori e dei loro diritti (Dal Toso in Gecchele *et alii*, 2017⁴).

Il primo documento internazionale è la *Dichiarazione di Ginevra dei diritti del fanciullo* che venne redatto nel 1924 dalla Società delle Nazioni⁵. Tale documento non ha valore giuridico, ma propone solo alcune indicazioni morali dalle quali emerge una prospettiva assistenzialista dei minori. Il bambino, appunto, è solo destinatario passivo di alcune attenzioni che gli permettono di vivere e svilupparsi adeguatamente (Segatto, Dal Ben, 2020).

In seguito all'istituzione dell'ONU, venne approvata nel 1959 a New York dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite una nuova *Dichiarazione dei diritti del fanciullo*, all'interno della quale il bambino è riconosciuto come soggetto portatore di diritti (*ibidem*), tra i quali spiccano il principio secondo, in base al quale il fanciullo deve crescere in un ambiente sano dal punto di vista fisico, intellettuale e sociale; il principio sesto, all'interno del quale si ribadisce anche l'importanza di un ambiente amorevole per un sano sviluppo; infine il principio nono, nel quale si

⁴ Ci si riferisce al contributo di Dal Toso all'interno del testo di M. Gecchele, S. Poleghi, & P. Dal Toso. (2017). *Il Novecento: il secolo del bambino?* Bergamo: Edizioni Junior.

⁵ La Società delle Nazioni – conosciuta come Lega delle Nazioni – fu la prima organizzazione intergovernativa, nata in seguito alla prima guerra mondiale, ad impegnarsi per garantire benessere alla popolazione attraverso azioni diplomatiche di gestione dei conflitti.

afferma la necessaria protezione del fanciullo contro ogni forma di negligenza o maltrattamento.

Queste prime due dichiarazioni costituiscono la base per la pubblicazione della *Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1989⁶. La *Convention on the Rights of the Child* (CRC) supera le precedenti dichiarazioni proponendo agli Stati aderenti una ratifica che vincoli l'impegno a seguire le norme espresse nei 54 articoli presenti (Segatto, Dal Ben, 2020). Tra i principi enunciati spicca il "superiore interesse del fanciullo" (Dal Toso in Gecchele *et alii*, 2017⁷), concetto orientante tutte le decisioni, anche giuridiche, che riguardino il bambino⁸.

In particolare nell'articolo 3 si sottolinea la responsabilità dello Stato a garantire la protezione e le cure necessarie se la famiglia non è in grado di garantire il benessere del bambino (*ibidem*).

Infine è opportuno annoverare nel panorama internazionale, la *Convenzione europea sull'esercizio dei diritti del fanciullo* stipulata a Strasburgo nel 1996 ed entrata in vigore il 1° luglio 2000⁹. L'oggetto di tale convenzione è la promozione dei diritti dei fanciulli anche per ciò che concerne i provvedimenti giudiziari. Pertanto, viene sancito il diritto del minore a partecipare, esprimersi, essere ascoltato e informato dall'Autorità Giudiziaria qualora sia in corso una procedura che lo riguardi (Segatto, Dal Ben, 2020).

1.3.2. La situazione italiana: la legislazione e le *Linee di Indirizzo*

Sulla scorta di quanto ratificato a livello internazionale, anche nel panorama italiano si è progressivamente costruita una cultura in merito alla tutela del minore e dei diritti dell'infanzia.

Se nel 1989 venne pubblicato il primo provvedimento universale, poiché ratificato da quasi tutti i Paesi del mondo, nel frattempo in Italia, già nella

⁶ La CRC è stata ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991 con la Legge n. 176.

⁷ Ci si riferisce al contributo di Dal Toso all'interno del testo di M. Gecchele, S. Poleghi, & P. Dal Toso. (2017). *Il Novecento: il secolo del bambino?* Bergamo: Edizioni Junior.

⁸ Si fa riferimento ad un individuo di età inferiore ai 18 anni.

⁹ In Italia la *Convenzione europea sull'esercizio dei diritti del fanciullo* è stata ratificata con la L. 77/2003.

Costituzione della Repubblica Italiana¹⁰ è possibile rintracciare alcuni principi sottostanti la cultura della tutela dei diritti dei bambini e delle famiglie e l'inclusione sociale. Innanzitutto, nell'articolo 3¹¹ viene ribadita la parità sociale e giuridica di ogni cittadino senza alcun tipo di distinzione. Negli articoli 29¹² e 30¹³, invece, pur non riferendosi alla possibilità di miglioramento e potenziamento della genitorialità, viene riconosciuto il diritto della famiglia e dei genitori a mantenere ed educare i figli (Vianello, 2020).

Tale premessa risulta necessaria per introdurre i provvedimenti legislativi nazionali che, sulla scorta di quanto sancito nella Costituzione, regolano l'affidamento familiare nel nostro Paese.

Nella Legge n. 184 del 1983 viene istituzionalizzato l'affidamento familiare (Rosnati, Iafrate, 2023) ovvero si stabilisce che lo Stato possa intervenire nei casi in cui i genitori non siano in grado di fornire un ambiente familiare idoneo al bambino e che siano integrati all'interno del progetto molteplici attori¹⁴.

In seguito, la Legge n. 149 del 2001, intitolata *Modifiche alla Legge 4 maggio 1983, n. 184, recante 'Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori'*, propone una modifica del titolo della legge precedente e diventa *Diritto del minore ad una famiglia*. Ancor di più si precisa il diritto del minore a vivere nella propria famiglia o ad essere temporaneamente affidato ad un'altra famiglia fintantoché si ricostituiscano le condizioni necessarie (Raineri, Calcaterra, 2017).

Infine, è con la Legge n. 173 del 2015, *Modifica alla Legge 4 maggio 1983 n. 184 sul diritto alla continuità affettiva dei bambini e delle bambine in affido familiare*, che si introduce un'ulteriore attenzione relativamente alla scelta di

¹⁰ La Costituzione della Repubblica Italiana è entrata in vigore il 1° gennaio 1948.

¹¹ Articolo 3 della Costituzione della Repubblica Italiana – Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.

¹² Articolo 29 della Costituzione della Repubblica Italiana – 1. La Repubblica riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio. 2. Il matrimonio è ordinato sull'uguaglianza morale e giuridica dei coniugi, con i limiti stabiliti dalla legge a garanzia dell'unità familiare.

¹³ Articolo 30 della Costituzione della Repubblica Italiana – 1. È dovere e diritto dei genitori, mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori dal matrimonio. 2. Nei casi di incapacità dei genitori, la legge provvede a che siano assolti i loro compiti. 3. La legge assicura ai figli nati fuori dal matrimonio ogni tutela giuridica e sociale, compatibile con i diritti dei membri della famiglia legittima. 4. La legge detta le norme e i limiti per la ricerca della paternità.

¹⁴ Per la suddivisione dei ruoli dei diversi soggetti e attori istituzionali coinvolti si faccia riferimento rispettivamente ai par. 1.4 e 1.5.

mantenere i legami affettivi avviati tra i bambini e gli affidatari qualora termini il provvedimento o si proceda con l'adozione (Raineri, Calcaterra, 2017).

A livello nazionale, oltre ai provvedimenti legislativi, però, si è avviata una riflessione che ha coinvolto i responsabili e gli operatori dei servizi e del privato sociale per realizzare una sintesi delle esperienze in merito all'affido e ha prodotto nel 2012 le *Linee di Indirizzo per l'affidamento familiare*. Si tratta di un documento che, purtroppo, aspira ancora a definire “i livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali¹⁵” (MLPS, 2012, p. 6) e per ora guida e orienta le pratiche relative all'affido rivolgendosi non solo ai servizi ma anche a tutti i cittadini.

In seguito, tale documento ha trovato continuità nello strumento del *Sussidiario per operatori e famiglie. Parole nuove per l'Affidamento Familiare* (MLPS, 2014), il quale ripropone con un linguaggio semplice ma rispettoso i nuclei tematici già esposti nelle *Linee di Indirizzo*. Queste ultime, attualmente, sono oggetto di riflessione per un ulteriore aggiornamento all'interno della sperimentazione pilota della *Child Guarantee* in Italia¹⁶.

1.3.3. L'esempio della Regione Veneto

Con la Riforma del Titolo V della Costituzione (Petroni, 2012) viene riconosciuta l'autonomia legislativa alle Regioni, le quali possono assumere la titolarità dei provvedimenti oppure adattare le disposizioni statali alle esigenze locali.

Allo stesso modo per l'affidamento familiare, pur facendo riferimento alla normativa vigente e alle *Linee di Indirizzo* (2012), le singole Regioni provvedono alla sua organizzazione a livello locale. È il caso della Regione del Veneto che ha istituito con Delibera della Giunta Regionale n. 1855 del 13 giugno 2006 i CASF, ovvero i Centri per l'Affido e la Solidarietà Familiare. Si tratta di enti sovrastrutturali, aventi titolarità in merito alla promozione dell'affido e alla

¹⁵ I Livelli Essenziali delle Prestazioni Sociali, definiti anche LEPS, costituiscono un insieme di interventi, servizi, attività e prestazioni erogate su tutto il territorio nazionale per garantire benessere, qualità della vita, prevenzione e riduzione dello svantaggio e della vulnerabilità.

¹⁶ Si veda il par. 3.1.1. per l'approfondimento in merito al sistema europeo della *Child Guarantee*, all'interno della quale si colloca la presente ricerca.

programmazione e gestione di interventi, che agiscono conformemente le Linee Guida regionali.

In Veneto le *Linee Guida per i servizi sociali e sociosanitari* confermano l'impegno a garantire, attraverso l'organizzazione dei servizi sul territorio regionale, "il diritto di ogni bambino di crescere all'interno di una famiglia" (2008, p. 11) e a concretizzare i processi di de-istituzionalizzazione. Peraltro, azione promossa anche dal programma P.I.P.P.I.¹⁷ che prevede una serie di interventi di contrasto delle "barriere relazionali e burocratiche che ostacolano la partecipazione dei bambini e delle famiglie ai progetti che li riguardano, al fine di garantirne l'efficacia" (Milani, 2022b, p. 41)¹⁸.

1.4. I soggetti coinvolti

A partire dalla convinzione che al centro di ogni processo di affidamento si collochi la relazione tra il bambino e la sua famiglia d'origine, oltre che il legame con il territorio nel quale essi vivono (Regione Veneto, 2008), è possibile affermare che tali processi si basino sul coinvolgimento di più soggetti e attori, ciascuno dei quali ricopre un ruolo preciso corrispondente alle proprie responsabilità e professionalità. Di seguito si distinguono i soggetti coinvolti nei processi di affidamento: il bambino, la famiglia di origine, la famiglia affidataria, i cittadini e l'associazionismo familiare.

1.4.1. Il bambino

Il bambino coinvolto nei processi di affido può avere un'età compresa tra 0 e 17 anni, anche se spesso il progetto di affido accompagna il ragazzo alla maggiore età e all'autonomia (MLPS, 2012).

¹⁷ P.I.P.P.I., acronimo di Programma di Interventi per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione: è un programma avviato nel 2011 tramite un partenariato tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali e l'Università di Padova.

¹⁸ Il brano, su gentile concessione degli autori, è tratto da Milani, P. (Ed.). (2022). Il Programma e le teorie: le idee di P.I.P.P.I., Sezione 01, in *Il Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*. Padova: University Press.

Il bambino accolto, secondo quanto stabilito dalle *Linee di Indirizzo per l’Affidamento Familiare* (2012), può essere cittadino italiano o straniero, senza limitazioni di cultura etnia o religione. La sua famiglia d’origine si trova “in situazione di vulnerabilità e/o di svantaggio psico-socio-culturale, linguistico, economico e/o povertà socio-educativa e/o negligenza” (MLPS, 2017, p. 23), pertanto può aver vissuto situazioni di rifiuto, abuso fisico o psicologico, malattie o difficoltà dei genitori, isolamento relazionale. Inoltre può vivere delle difficoltà personali o dei ritardi nello sviluppo, sia sul piano socio-affettivo che comportamentale (Regione del Veneto, 2008).

Viste tali situazioni, si interviene con un provvedimento di affidamento familiare, inteso come periodo di tempo in cui il bambino viene collocato in un’altra famiglia (MLPS, 2012), ma anche come “strumento temporaneo per il recupero e la riqualificazione delle competenze genitoriali” (MLPS, 2014).

Nel momento in cui si considera il bambino coinvolto nei processi di affido familiare, però, non ci si riferisce solo all’individuo in sé, quanto piuttosto all’intero suo mondo di relazioni. L’intervento, dunque, è personalizzato e rispettoso del bambino, ma considera anche i bisogni e le risorse della sua persona, della sua famiglia e della rete sociale di cui è parte (Regione del Veneto, 2008) e ha come *mission* primaria quella di mettere in relazione i diversi contesti di vita del bambino.

Il processo di conoscenza dei bambini in affido implica l’azione di “mettere insieme i diversi aspetti connessi alle caratteristiche individuali, agli aspetti relazionali e socio-ambientali” (Spinosa in Giordano *et alii*, 2011, p. 148¹⁹). Conoscere il passato ma anche le relazioni caratterizzanti il contesto di vita precedente aiuta a ricostruire un quadro complessivo nell’interesse del minore, senza dimenticare la voce del bambino stesso.

Come previsto dall’articolo 12 della *Convenzione ONU sui diritti dei fanciulli* (1989), il bambino ha il diritto di essere ascoltato e informato sui provvedimenti che lo riguardano. Ascoltare un bambino significa mettersi in dialogo con lui,

¹⁹ Ci si riferisce al contributo di Spinosa, L. (2011). La fase del preaffido: la preparazione del bambino e l’avvicinamento tra le famiglie, tratto dal testo di Giordano *et alii*, *A Babele non si parla di affido. Costruzione e gestione dei progetti individualizzati di affidamento familiare di minori*, Milano: Franco Angeli, pp. 147-157.

considerare le sue opinioni positive o negative e, soprattutto, carpire il suo punto di vista (Raineri, Calcaterra, 2017) e la visione che gli adulti hanno del minore.

Lo strumento che permette di dare voce al bambino e gli garantisce la partecipazione decisionale nei processi di affidamento è il *framework* ‘Il Mondo del Bambino’: esso facilita il lavoro dell’*équipe* multidisciplinare poiché offre la possibilità di mappare i bisogni del bambino e documentare e progettare gli interventi, sulla base di quanto emerge dal colloquio con il bambino o con i genitori (Serbati, Milani, 2013)²⁰.

1.4.2. La famiglia di origine

La famiglia di origine, coinvolta nei processi di affidamento, attraversa una fase di vita in cui fatica nel dare risposta ai bisogni del bambino. In alcuni casi sono i genitori stessi ad affidarsi ai servizi per una richiesta di accompagnamento, mentre in altri casi essi negano di aver bisogno di aiuto (MLPS, 2012). In ogni situazione, però, è indubbio il fatto che l’allontanamento del bambino dal nucleo familiare di origine e lo spostamento in un’altra famiglia sia un evento doloroso (Loddo, 2017). Il minore, da un lato, viene separato dagli unici legami affettivi; dall’altro lato, gli adulti sperimentano sentimenti di risentimento per il provvedimento, uniti alla diffidenza verso gli altri soggetti coinvolti e alla paura nei confronti dei tempi e degli esiti dell’affido. Elementi, questi, contrastanti con il sentimento di fiducia che dovrebbe sottostare ai processi di affidamento familiare.

Pertanto, per ogni singolo caso si interviene con la soluzione più idonea ad accompagnare i bambini e le famiglie di origine ad attraversare tali percorsi. Il ruolo degli operatori consiste in un primo accompagnamento della famiglia a riconoscere ed esplicitare difficoltà e bisogni, per favorire poi la mobilitazione delle sue risorse e un miglioramento delle competenze genitoriali.

Nei processi di affido familiare, infatti, parallelamente all’allontanamento temporaneo del bambino, “la famiglia viene coinvolta fin dall’inizio dai

²⁰ Il *framework* multidimensionale de *Il Mondo del Bambino* risulta essere uno strumento indispensabile per la valutazione dei bisogni del bambino rispetto a quanto condiviso dai genitori o dal bambino in merito ai diversi ambiti di vita. Non è uno strumento vincolante, infatti viene cucito sul singolo caso e adattato in base alle esigenze dei soggetti coinvolti. È, invece, uno strumento pratico poiché si costruisce su un linguaggio semplice che individua gli obiettivi operativi e concretizzabili in micro-interventi (Serbati, Milani, 2013).

professionisti in un processo graduale di partecipazione, finalizzato a co-costruire un progetto [...] che renda concretamente possibili e verificabili il cambiamento e il miglioramento delle relazioni familiari” (MLPS, 2017, p. 24), consapevoli che, solo rafforzando le famiglie e le loro reti sociali, è possibile accompagnare positivamente il bambino nel suo essere soggetto relazionale centrale negli interventi (Serbati, Milani, 2012). È indispensabile porsi nei confronti della famiglia e dei genitori stessi non con sguardo giudicante, bensì con atteggiamento di accoglienza e apertura al possibile per favorire una piena collaborazione e reciproca fiducia.

Nelle *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare* (2012), quindi, viene sottolineata l'importanza di coinvolgere i genitori e i familiari del bambino in affidamento in tutte le fasi del progetto, condividendo le informazioni necessarie alla comprensione attraverso modalità di relazione e di comunicazione specifiche, come ad esempio visite e incontri continuativi che permettano uno scambio diretto tra i servizi e la famiglia, ma anche tra le due famiglie affidataria e di origine.

Anche il mantenimento della relazione tra il bambino e la famiglia di origine, nei casi che non contrastano con provvedimenti di allontanamento, risulta essere un vantaggio per il buon esito del processo di affidamento. Come affermato da alcuni autori, infatti, “favorire gli incontri tra genitori e bambini, [...] può aiutare i minori a realizzare che l'allontanamento non corrisponde all'abbandono e a mantenere saldi i legami tra i membri della famiglia, elemento indispensabile se l'obiettivo finale dell'affidamento è proprio quello di far rientrare il minore nel suo nucleo familiare” (Cassibba, Elia, Terlizzi, 2012, p. 271). Inoltre, si devono sensibilizzare i genitori sulle motivazioni dell'affidamento e sull'opportunità di intraprendere tale percorso.

1.4.3. La famiglia affidataria

Secondo quanto sancito dalla L. n. 149 del 28 marzo 2001, che ha aggiornato le disposizioni contenute nella L. 184/83, “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” (L. 149/2001).

Il ruolo di affidatari, appunto, può essere ricoperto da famiglie anche con figli, o da singole persone, previa valutazione, formazione e abbinamento da parte dei servizi.

La famiglia affidataria, quindi, è una risorsa fondamentale per i processi d'affido e si pone come famiglia aggiuntiva responsabile dell'educazione, dell'istruzione e della cura del bambino in affidamento familiare, al quale devono essere garantite una stabilità relazionale e affettiva, cure amorevoli e un ambiente accogliente e sicuro (Regione del Veneto, 2008). Il tutto accompagnato dalla consapevolezza che i legami affettivi che si generano in un processo di affidamento familiare potranno essere messi a dura prova: per il forte coinvolgimento affettivo che contraddistingue il rapporto con il bambino, per l'incontro con la famiglia di origine e la sua storia e per gli avvicendamenti del sistema sociale e burocratico del nostro Paese²¹ (Fanton, Scappin, 2017).

Visti la temporaneità di tali processi e l'obiettivo di favorire il ricongiungimento familiare, la famiglia affidataria non si sostituisce alla famiglia di origine, anzi è chiamata a porsi nei suoi confronti con atteggiamenti non giudicanti e accoglienti, mantenendo i rapporti con essa e con il bambino stesso anche al termine dell'affidamento (MLPS, 2012).

Da parte dei servizi, di cui la famiglia affidataria è *partner (ibidem)*, vengono garantite la partecipazione attiva alla costruzione del progetto di affido, l'invio di contributi economici per l'accesso ai servizi sociali, sanitari, educativi e di un sostegno specialistico professionale, oltre che un accompagnamento nella fase di chiusura del provvedimento di affido.

Lo stesso principio che mira a preservare il legame affettivo con la famiglia di origine, infatti, funge da guida nella costruzione della relazione tra bambino affidato e famiglia affidataria. Se nella fase iniziale dell'affidamento non solo il

²¹ Si fa riferimento al difficile e doloroso distacco tra famiglia affidataria e bambino in affido nei casi in cui, dopo la dichiarazione di adottabilità, si è proceduto con l'assegnazione del minore ad un'altra famiglia ed è avvenuta una separazione netta. Grazie all'emanazione della L. 173/15, però, viene sancita l'importanza di considerare la continuità delle relazioni affettive consolidate durante l'affidamento prima di procedere con l'individuazione dei genitori adottivi, nel rispetto di tutti i soggetti coinvolti (c. 5 bis, art. 1).

bambino ma anche l'adulto vivono un difficile assestamento, pure la fase del distacco può provocare emozioni contrastanti. Solitamente, quindi, è previsto un periodo di transizione durante il quale gli affidatari possono ugualmente incontrare il bambino, trascorso il quale la gestione dei rapporti viene affidata ai genitori (Serra, Braca, 2014).

Il rientro in famiglia del bambino costituisce un momento delicato per gli affidatari poiché affrontano il lutto di un membro, se pur temporaneo, della famiglia. Tale fase dell'affidamento familiare non è da sottovalutare, pertanto gli operatori sono chiamati a mettere in gioco le diverse professionalità e, senza invadenza, a supportare la famiglia riconoscendole la difficoltà della perdita (Cassibba, Elia, Terlizzi, 2012).

Tuttavia, durante il percorso di affidamento familiare, pur essendo la famiglia affidataria una risorsa, non può essere lasciata da sola, poiché il buon esito dello stesso dipende da fattori protettivi sia interni, sia esterni alla famiglia. È opportuno sottolineare, infatti, che la responsabilità di un progetto di affido non è solo dei soggetti direttamente coinvolti o degli affidatari ma è compito della rete territoriale familiare e associativa (MLPS, 2014).

Infine, sempre secondo il modello della *partnership* (*ibidem*), rientrano in questa categoria di soggetti anche i figli degli affidatari, i quali risultano attori fondamentali nel processo dell'affidamento e garanti della buona riuscita dello stesso. Di consuetudine, all'avvio del percorso i figli degli affidatari dovrebbero essere informati dai genitori o dai servizi e possono essere coinvolti in modo formale o informale all'interno di uno spazio di ascolto adeguato all'età (MLPS, 2012). È necessario considerare il punto di vista di tutti e fare chiarezza su bisogni, desideri, ruoli e confini di ciascuno per evitare di incorrere in reazioni di rifiuto o di eccessiva responsabilizzazione (Rossi, Terracciano in Giordano, 2011²²).

²² Ci si riferisce al contributo di Rossi, C. & Terracciano, M. (2011). Ingresso del bambino nella famiglia affidataria e gestione delle fasi critiche, in M. Giordano (a cura di), *A Babele non si parla di affido. Costruzione e gestione dei progetti individualizzati di affidamento familiare di minori*, pp. 158-173. Milano: Franco Angeli.

1.4.4. I cittadini e l'associazionismo familiare

Come esplicitato dalle Linee di indirizzo nazionali in merito a *L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*, è importante che venga coinvolta nel processo di affido la comunità tutta (MLPS, 2017). In tali processi, appunto, possono essere coinvolti non solo il bambino e la sua famiglia, ma anche gli enti pubblici e del privato sociale, comprese le associazioni del territorio afferenti gli ambiti culturale, sportivo, religioso e del tempo libero (*ibidem*).

Da un lato, infatti, al servizio pubblico competono la costruzione del Progetto Quadro e l'individuazione delle famiglie idonee a intraprendere il percorso, secondo quanto stabilito dall'Autorità Giudiziaria e dalle indicazioni regionali (Regione del Veneto, 2008); esso, inoltre, si può avvalere del supporto delle reti e delle associazioni familiari attraverso protocolli di intesa che costruiscano un "sistema integrato dei servizi" (MLPS, 2017, p. 26).

Le associazioni del privato e le reti di famiglie affidatarie hanno un ruolo fondamentale per la promozione e la sensibilizzazione dei cittadini in merito alla cultura dell'affido, in aggiunta si impegnano nell'accompagnare le famiglie affidatarie che intraprendono un percorso di affidamento familiare (MLPS, 2012).

Nel caso in cui l'Ente Pubblico assegni ad un ente privato la gestione diretta di alcune procedure legate all'affido, "la cooperativa, l'associazione o la fondazione assumono una vera e propria funzione pubblica e dovranno garantire professionalità, procedure, uniformità e diffusione in tutto l'ambito territoriale di riferimento" (Regione del Veneto, 2008, p. 44) sempre a garanzia del diritto del bambino e della sua famiglia a ricevere un servizio adeguato agli standard previsti dalla normativa di riferimento.

1.5. Gli attori istituzionali

Parte indispensabile dei processi di affido familiare sono anche gli attori istituzionali che governano tali processi e intervengono per una efficace e tempestiva presa in carico: lo Stato, le Regioni, il Comune, l'Azienda Sanitaria Locale, il Centro per l'Affido e l'Autorità Giudiziaria.

Agiscono, infatti, nell'orchestrazione e nell'attuazione di tali processi una serie di operatori e figure istituzionali che fanno riferimento agli enti e servizi ivi presentati. Il rispetto delle competenze dei singoli soggetti coinvolti e la condivisione delle responsabilità verso i bambini, le figure genitoriali e l'ambiente in cui vivono – essendo dimensioni tra loro interdipendenti – sono i presupposti per la costruzione di servizi e interventi integrati (MLPS, 2017).

1.5.1. Lo Stato e le Regioni

Allo Stato compete la responsabilità istituzionale di garantire la tutela dei bambini e delle famiglie in difficoltà e il coordinamento tra i servizi, gli enti e le formazioni sociali (MLPS, 2012). Con la Riforma del Titolo V della Costituzione, però, la competenza in materia di affidamento familiare è stata acquisita dalle Regioni e Province autonome, le quali – in un quadro di molteplicità dei contesti, dei servizi e delle risorse del territorio – sono state chiamate ad uniformare le indicazioni nell'intero ambito regionale, sia per il settore sociale che per quello socio-sanitario.

Per quanto riguarda la Regione del Veneto, ad esempio, attraverso il coinvolgimento di moltissimi operatori è stato possibile ampliare le già presenti *Linee Guida 2005 per i servizi sociali e sociosanitari. La presa in carico, la segnalazione e la vigilanza* e costituire uno strumento di riflessione e di organizzazione del servizio sociale nell'ambito dell'affidamento familiare. Nel 2008, infatti, sono state pubblicate le *Linee Guida 2008 per i servizi sociali e sociosanitari. L'affido familiare in Veneto. Cultura, orientamenti, responsabilità e buone pratiche per la gestione dei processi di affidamento familiare* (2008) alle quali fanno riferimento gli Ambiti Territoriali per il coordinamento e l'orchestrazione dei servizi per gli interventi a livello locale (MLPS, 2017) secondo linguaggi e procedure condivisi.

A seguito dell'adozione di una regolamentazione regionale, è compito delle Regioni istituire occasioni di formazione e informazione con i diversi soggetti coinvolti e attuare un monitoraggio dell'attuazione delle indicazioni sull'affidamento familiare, la quale può essere accompagnata da specifici protocolli d'intesa (MLPS, 2012).

1.5.2. Il servizio sociale locale

Con la legge 184/83, la disposizione dell'affidamento familiare è affidata al servizio sociale locale. L'affidamento familiare "può avvenire in due modalità diverse:

- previo consenso manifestato dai genitori, dopo aver sentito il minore di dodici anni o anche di età inferiore se possiede capacità di discernimento (affido consensuale);
- a seguito di un provvedimento del Tribunale per i Minorenni qualora venga meno l'assenso dei genitori esercenti la responsabilità genitoriale (affidamento giudiziario) e il provvedimento risulta necessario in quanto il minore si trova in una situazione di pregiudizio" (Pagliarin, 2022, p. 49).

Il compito primario del servizio sociale locale, quindi, consiste nell'organizzare e coordinare tutti i servizi territoriali necessari a rispondere ai bisogni del bambino e della famiglia coinvolti nel processo di affido, compresi i servizi scolastici, ricreativi e per il tempo libero, sanitari, economici.

La sua azione è orientata dalla volontà di costituire un sistema integrato di servizi che possa promuovere, coordinare e accompagnare azioni combinate nei processi di affido; pertanto, in alcuni casi, sono proprio i Comuni e le Aziende Sanitarie Locali (ASL) che "stipulano appositi protocolli operativi e individuano le figure professionali sociali e sanitarie messe a disposizione" (MLPS, 2012, p. 30).

Più nello specifico, il Comune "pianifica l'organizzazione del servizio sociale rispetto alle esigenze del territorio, secondo le modalità individuate dalla normativa regionale" (MLPS, 2012, p. 25) ed è responsabile dello sviluppo di una cultura dell'affido nel proprio territorio. Anche l'Azienda Sanitaria Locale è impegnata in azioni di promozione e sensibilizzazione, inoltre garantisce l'integrazione dei servizi sanitari e socio-assistenziali all'interno dei processi di affidamento familiare.

Insieme gli operatori individuati dai Comuni e dall'ASL entrano a far parte di una o più équipe multidisciplinari per la gestione dei casi di affido, si occupano

della stesura del Progetto Quadro e collaborano sia con il privato sociale che con il servizio pubblico per l'attuazione di interventi o di campagne promozionali.

1.5.3. I centri per l'affido

Dal momento che gli interventi nell'ambito dell'educazione familiare – nei quali rientrano anche i processi di affido – non si orientano soltanto nella direzione della protezione ma anche verso quelle della promozione e prevenzione (Milani, 2018), risulta fondamentale il ruolo svolto dai Centri per l'Affido nella mobilitazione della comunità e dei servizi.

Ne sono un esempio i Centro per l'Affido e la Solidarietà Familiare (CASF) presenti nella Regione del Veneto, i quali agiscono a livello sovra-distrettuale su più fronti: da un lato l'organizzazione di incontri di sensibilizzazione alla cittadinanza per promuovere la cultura dell'affido, dall'altro l'attivazione di processi e servizi rispettosi dei bambini e delle loro famiglie (Regione del Veneto, 2008).

Un'ulteriore azione del CASF riguarda l'accompagnamento delle famiglie affidatarie, sia attraverso corsi di formazione, sia con i gruppi di sostegno per affidatari, durante i quali è possibile ascoltare e condividere esperienze di affido. “Allo stesso modo, vengono creati degli incontri rivolti a tutti i minori in affido, con l'intento di far comprendere loro che non sono gli unici a vivere in situazioni difficili ma che anche altri bambini hanno storie di vita simili alle loro” (Pagliarin, 2022). Così si potenziano le abilità emotive e relazioni dei bambini e degli adulti (Del Rio, Luppi, 2010 in Milani, 2022b, p. 38²³), si sviluppano reti di solidarietà familiare e inclusione sociale.

Il CASF, inoltre, collabora con Servizi, Enti, Istituzioni, Scuola ed Associazioni del territorio e si avvale delle professionalità provenienti dai diversi settori per la costituzione di équipe multidisciplinari responsabili dei casi di affidamento familiare (per i quali, solitamente, vengono individuate le figure dell'assistente sociale, dello psicologo e dell'educatore).

²³ Il riferimento è tratto da S. Serbati, P. Milani (Eds.) (2022), I dispositivi: l'agire di P.I.P.P.I., Sezione 04, in *Il Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*, Padova: University Press.

1.5.4. L'autorità Giudiziaria

L'Autorità Giudiziaria interviene nei casi in cui vengono segnalati elementi di preoccupazione riguardo ad un bambino, per i quali è necessario “un provvedimento giudiziario che incida sul grado di responsabilità genitoriale” (MLPS, 2017, p. 39), o per sorvegliare l'attuazione delle disposizioni emesse a favore del bambino qualora l'affido sia consensuale.

Secondo quanto stabilito dalle *Linee Guida* della Regione Veneto, “le competenze spettanti l'autorità giudiziaria nell'ambito dell'affido familiare sono distribuite tra i seguenti soggetti: il Giudice Tutelare, la Procura della Repubblica presso il Tribunale per i minorenni, il Tribunale per i Minorenni” (Regione del Veneto, 2008, p. 53).

Il Giudice Tutelare interviene per attuare il decreto di affido o l'inserimento in comunità con il consenso dei genitori o del tutore oppure per vigilare sui provvedimenti consensuali. Egli si avvale del supporto degli enti pubblici e della collaborazione con i servizi territoriali, i quali hanno preventivamente segnalato la necessità di un provvedimento di affidamento familiare. Secondo quanto stabilito dall'art. 4 della L. 184/83, nel provvedimento vengono esplicitati le motivazioni e i tempi del provvedimento, oltre che i ruoli dei soggetti coinvolti. Allo scadere del periodo previsto il Giudice Tutelare può richiedere al Tribunale per i Minorenni ulteriori provvedimenti.

Il Tribunale per i Minorenni ha il compito di emettere dei provvedimenti che limitino la responsabilità genitoriale, inoltre con l'introduzione della legge che disciplina l'adozione e l'affido dei minori può disporre il rinnovo del provvedimento dell'affidamento consensuale o l'eventuale adottabilità del bambino in stato di abbandono.

Talvolta, in alcuni processi di affidamento familiare intervengono altre figure, sempre nominate dall'Autorità Giudiziaria (Giudice Tutelare o Tribunale per i Minorenni). Nel caso in cui i genitori non siano in grado di esercitare le responsabilità genitoriali, viene nominato un tutore che possa rappresentare legalmente il bambino (MLPS, 2012). Il tutore agisce, però, sempre in collaborazione con il servizio titolare del caso e, in particolare, incontra

periodicamente l'operatore responsabile del caso per aggiornamenti e confronti sul progetto avviato. In altri casi, invece, qualora si renda necessaria un'assistenza legale del bambino in procedimenti civili, come ad esempio una procedura di adottabilità, viene nominato un curatore speciale. I suoi compiti consistono nell'assunzione della difesa legale del minore, nella costruzione di alleanze con gli altri soggetti coinvolti e nell'individuazione delle modalità più adeguate per condividere con il bambino la procedura che lo riguarda (MLPS, 2012).

L'intervento dell'Autorità Giudiziaria avviene in collaborazione con il sistema integrato dei servizi, in particolare quelli territoriali, e di consueto risponde ad alcuni protocolli d'intesa progettuale che coinvolgono anche l'amministrazione locale, le associazioni e le reti familiari; pertanto l'azione dell'Autorità Giudiziaria è orientata dai pareri forniti dall'équipe multidisciplinare che lavora al singolo progetto di affidamento familiare (MLPS, 2017).

1.6. Tipologie di affido familiare²⁴

L'affidamento familiare può essere declinato in una molteplicità di forme a seconda del consenso da parte della famiglia d'origine, del legame di consanguineità tra i soggetti coinvolti, dei tempi e della durata del provvedimento, infine dell'età e delle caratteristiche dei bambini. Tale articolazione è frutto del desiderio di incontrare i diversi bisogni dei bambini, delle loro famiglie e delle risorse della rete territoriale, oltre a quello di valorizzare anche le molteplici possibilità offerte dalle figure accoglienti (MLPS, 2012).

1.6.1. L'affido secondo il tipo di provvedimento e il consenso

Come già anticipato nel precedente paragrafo, sono l'intervento dell'Autorità Giudiziaria e il consenso da parte della famiglia d'origine che determinano una

²⁴ La presentazione delle tipologie di affido si basa principalmente sull'articolazione proposta all'interno delle *Linee Guida 2008 per i servizi sociali e sociosanitari* della Regione del Veneto (2008) e l'aggiunta, in parte, di alcuni aspetti rintracciabili nelle *Linee di indirizzo per l'Affidamento Familiare* (MLPS, 2012).

prima distinzione all'interno dei processi di affido tra affidamento consensuale e affidamento giudiziale.

Da un lato, infatti, l'affidamento consensuale si fonda sul consenso manifestato dai genitori per il collocamento del figlio in una famiglia affidataria ed è temporaneo poiché ha una durata massima di 24 mesi. Si tratta di un'azione disposta dal servizio sociale locale, sulla base di una segnalazione o spesso su richiesta dei genitori stessi, poi ratificato dal giudice tutelare (art. 4, c. 1, della L. 184/1983).

In altri casi, invece, è possibile che i servizi non incontrino il favore dei genitori in merito all'attuazione di un piano di intervento, pertanto si rende necessario il coinvolgimento del Tribunale per i minorenni. Quest'ultimo, in particolare, qualora si evidenzia una situazione pericolosa per il minore e l'assenza di consenso da parte dei genitori, può disporre un affidamento giudiziale che preveda l'allontanamento del bambino.

Pur coscienti del fatto che ambedue i provvedimenti non siano immutabili né si escludano a vicenda, si può affermare che la prima soluzione sia preferibile ad un'opzione più drastica, in quanto i processi di affidamento familiare fondano il loro successo proprio sulla partecipazione e sul consenso della famiglia del bambino. "La consensualità dei genitori è una risorsa" (MLPS, 2014, p. 38) per il processo di affido e può essere coltivata nella relazione tra famiglia e membri dell'équipe di professionisti coinvolti. In vista di un esito positivo, infatti, è importante che la famiglia di origine sia consapevole dell'opportunità di intraprendere tale percorso e si impegni a lavorare su sé stessa e per il ricongiungimento familiare (MLPS, 2012).

1.6.2. L'affido secondo il legame di consanguineità

Un'ulteriore distinzione all'interno delle molteplici forme di affidamento familiare è operabile sulla scorta del legame di consanguineità tra il bambino e le figure affidatarie.

In risposta al diritto del bambino a crescere nella propria famiglia, sancito dalla L. 184/83, viene disposto un affidamento intrafamiliare, basato appunto sulla ricerca di figure all'interno della rete familiare – fino al quarto grado di parentela –

disponibili all'accoglienza del bambino. Previa valutazione di idoneità a rispondere ai bisogni del bambino, effettuata dagli operatori del servizio sociale locale con l'intenzione di garantire una continuità di affetti (Giordano *et alii*, 2011), soprattutto nei casi in cui sia comprovato un forte legame positivo tra il bambino e le figure della rete parentale, viene stabilito l'affido ad alcuni parenti, i quali si impegnano a partecipare ad attività di formazione e costruzione del percorso stesso. Diversi studi sottolineano l'importanza dell'affido del bambino all'interno della cerchia familiare, indicandolo come fattore protettivo per la crescita del bambino: vengono mantenuti i legami affettivi con la rete familiare e amicale, oltre che quelli con i genitori in vista di una positiva riunificazione familiare e si rafforzano l'identità culturale e il senso di sicurezza del bambino (MLPS, 2014).

Qualora la famiglia di origine o i parenti non risultino idonei o disponibili, invece, viene disposto un affidamento eterofamiliare che si basa sull'affido del bambino a persone con le quali non sussiste un vincolo di parentela. Tale opzione tiene conto delle molteplici disponibilità e caratteristiche degli affidatari, oltre che della opportuna distanza o vicinanza dalla famiglia di origine, con la quale si organizzeranno comunque incontri periodici (MLPS, 2012) secondo le tempistiche e le modalità individuate nel Progetto di Affidamento. La separazione, infatti, non è mai netta, anzi si procede con azioni graduali che accompagnino tutti i soggetti coinvolti nelle delicate fasi precedenti o antecedenti il provvedimento di affidamento (MLPS, 2014).

1.6.3. Secondo i tempi dell'affido

L'intensità e le tempistiche dei diversi provvedimenti di affidamento familiare mutano in risposta ai bisogni del bambino e della sua famiglia. A seconda dei casi, quindi, si distinguono diversi livelli di affidamento possibile che vanno dagli interventi più pesanti agli interventi più leggeri, oltre che compiti e ruoli degli affidatari e finalità del Progetto (MLPS, 2012). Ad ogni modo, però, è opportuno ricordare che la durata dei provvedimenti influenza diversamente il coinvolgimento, anche emotivo, dei soggetti e della loro relazione; per questo motivo è necessario, da parte dei servizi, una costruzione ragionata degli

abbinamenti ma anche una revisione periodica della situazione e della progettazione (Giordano *et alii*, 2011).

I progetti di affidamento più comune sono di tipo residenziale e consistono nell'accoglienza stabile – per almeno cinque notti a settimana (Regione del Veneto, 2008) – del bambino in una famiglia affidataria. Tale tipologia è comunque temporanea poiché solitamente si protrae al massimo fino a due anni e risponde al bisogno di garantire protezione e benessere al bambino in un ambiente adeguato e momentaneamente diverso da quello della famiglia di origine (MLPS, 2012).

Altre tipologie di affidamento sono pensate per limitare l'allontanamento del bambino dalla famiglia e fornire piuttosto un affiancamento (MLPS, 2012). L'affidamento familiare a tempo parziale consiste nell'accoglienza, diurna o residenziale, del bambino per un periodo limitato (ad esempio un giorno a settimana oppure un breve periodo dell'anno). La scelta di questa tipologia avviene sulla base di una comprovata competenza relazionale della famiglia di origine che può essere valorizzata e sostenuta con l'aiuto della famiglia affidataria: l'affido diviene un affiancamento soprattutto per la gestione di aspetti organizzativi legati alla vita familiare (ad esempio orari di lavoro incompatibili con gli orari di scuola, difficoltà nell'organizzazione del trasporto scolastico, spostamenti del bambino, etc.) (MLPS, 2012). Diversamente l'affidamento familiare diurno o semiresidenziale si attua nei casi in cui gli affidatari accolgano il bambino solo per una parte della giornata, operando un sostegno di tipo educativo o relazionale limitato (ad esempio per lo svolgimento dei compiti scolastici, per le ore pomeridiane dopo l'uscita da scuola, etc.). In tali situazioni le due famiglie sono strettamente in contatto, pertanto sono chiamate a cooperare in un clima di reciproca fiducia grazie alla mediazione dei servizi, i quali definiscono preventivamente le modalità e le tempistiche della compresenza (MLPS, 2012).

Relativamente alle ultime due tipologie di affidamento familiare presentate, è possibile fare riferimento all'esperienza della "vicinanza solidale", intesa come buona pratica di accompagnamento di famiglie in difficoltà da parte di cittadini, singoli, coppie o famiglie che vivendo nel medesimo territorio possono fornire un supporto anche semplicemente per questioni pratiche e organizzative (MLPS, 2012).

In altri casi ancora, a seconda dell'ambito territoriale, possono essere disposti degli affidamenti familiari brevi, caratterizzati da un intervento tempestivo e tempi molto ridotti di accoglienza. L'affidamento familiare a breve termine prevede un'accoglienza di alcuni giorni o una settimana di bambini piccolissimi in attesa di adozione. L'affidamento familiare di emergenza o pronta accoglienza, invece, si fonda sull'accoglienza immediata del bambino allontanato da una condizione di grave pericolo (Regione del Veneto, 2008).

Infine, è possibile che in alcuni casi non venga definita la durata del provvedimento e il progetto continui ad essere modificato senza limiti temporali. Si tratta, appunto, di casi di affido *sine die*, non più temporanei ma duraturi, per i quali non sono state individuate una risoluzione positiva né delle competenze genitoriali né del rientro in famiglia del bambino (Pagliarin, 2022).

1.6.4. Secondo l'età e le caratteristiche dei bambini

Un'ultima distinzione può essere effettuata in base all'età o alle caratteristiche del bambino coinvolto.

L'affidamento familiare di bambini piccoli, di età compresa tra 0 e 24 mesi, è caratterizzato da una disponibilità immediata all'accoglienza visti le esigenze specifiche connesse all'età e il bisogno del bambino di un attaccamento ad una figura stabile (MLPS, 2012). In alcuni ambiti territoriali, attraverso degli accordi congiunti tra l'Autorità Giudiziaria e i servizi sanitari, vengono disposti degli appositi "Progetti Neonati" volti a sensibilizzare e formare adeguatamente coppie o famiglie disponibili all'affido di neonati.

L'affidamento di ragazzi e adolescenti, invece, non è ancora ampiamente diffuso in Italia a causa di alcuni pregiudizi legati all'età dei ragazzi. Al contrario, una buona valutazione dei bisogni e una co-costruzione della progettualità assieme al ragazzo stesso possono essere elementi a favore del buon esito del percorso (MLPS, 2014). Inoltre, in alcuni casi è possibile far proseguire il provvedimento dell'affidamento familiare fino ai 18 anni oppure non oltre i 21 anni d'età, superati i quali il ragazzo intraprenderà un percorso di vita autonoma (MLPS, 2012).

Qualora un bambino si trovi in una situazione complessa e presenti dei bisogni particolari (disabilità, disturbi psichiatrici, problemi sanitari) vengono

richiesti agli affidatari una disponibilità più intensa e una risposta maggiormente adeguata, in particolare in ambito socio-sanitario. Per questo motivo i servizi intervengono con azioni di “sostegno educativo, riabilitativo e di assistenza domiciliare a favore sia del bambino sia della famiglia affidataria” (MLPS, 2012, p. 56) anche con agevolazioni e contributi economici.

L'affido di minori stranieri non accompagnati, ragazzi tra i 14 e i 17 anni che giungono in Italia da soli, è attuato nel rispetto del contesto, dei soggetti coinvolti e della storia del ragazzo. Tale aspetto è da considerare sia nel caso di un minore straniero non accompagnato sia nel caso di una famiglia con background migratorio: “la storia di ogni persona e di ciascuna famiglia ha caratteristiche univoche ed è necessario porsi in relazione per conoscerne i valori che hanno determinato scelte e vicissitudini” (Agostinetto, Bugno, in Milani, 2022b, p. 80²⁵).

Compito degli affidatari è quello di accompagnare il minore nel suo percorso di crescita in un ambiente adeguato, aiutarlo nel raggiungimento dell'autonomia e favorire la sua integrazione nel contesto territoriale (MLPS, 2012).

1.7. Prassi dell'affido familiare

Di seguito si delineano le principali tappe del processo di affidamento familiare definito all'interno del programma P.I.P.P.I. anche metodo della valutazione partecipativa e trasformativa (Serbati, Milani, 2013). È un metodo che fornisce accompagnamento alle famiglie e ai bambini in ambito educativo, sociale o socio-sanitario e si basa principalmente sulla valutazione dei bisogni (*assessment*) attraverso il ricorso a strumenti che integrano i differenti punti di vista.

Più in generale la valutazione partecipativa e trasformativa può essere utilizzata come principio guida nell'attuazione dei processi di affido familiare per garantire la partecipazione di bambini e famiglie e l'integrazione delle loro voci.

²⁵ Ci si riferisce al contributo di Agostinetto, L. & Bugno, L. (2022). Speciale P.I.P.P.I. background migratorio. P.I.P.P.I. con le famiglie che vivono esperienze di migrazione, tratto da S. Serbati, P. Milani (Eds.), *I dispositivi: l'agire di P.I.P.P.I.*, Sezione 04, in *Il Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*, pp. 80-83. Padova: University Press.



Figura 1: Valutazione partecipativa e trasformativa²⁶.

1.7.1. Valutazione e conoscenza

Le pratiche di affidamento familiare prendono avvio già con le attività di promozione e informazione: innanzitutto rivolte alla cittadinanza per diffondere una cultura della solidarietà e dell'accoglienza all'interno delle comunità e consapevolizzare in merito all'affido; poi destinate anche alle famiglie disponibili all'accoglienza, per le quali vengono costruiti appositi percorsi di formazione.

²⁶ L'immagine è tratta, su gentile concessione degli autori, dal contributo di Serbati, S. & Milani, P. (Eds.) (2022). I passi di P.I.P.P.I., Sezione 03, in *Il Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*. Padova: University Press.

A seguito di un'adeguata preparazione e dell'individuazione di una famiglia affidataria, i servizi procedono con la valutazione e la conoscenza che permettano la co-costruzione di un progetto e il giusto abbinamento: l'obiettivo è consolidare la collaborazione tra i servizi coinvolti e comprendere il caso specifico in profondità (Regione del Veneto, 2008). Una valutazione non di tipo diagnostico, quanto piuttosto un'azione di reciproca conoscenza volta a “riconoscere il valore sociale, civile e politico dell'impegno di solidarietà delle famiglie affidatarie e le specifiche competenze educativo/relazionali, migliorabili, ma non surrogabili professionalmente, da sostenere e valorizzare” (MLPS, 2012, p. 17), con l'obiettivo di indagare le risorse e le potenzialità della famiglia da mettere al servizio di un bambino e dei suoi genitori.

Si tratta, appunto, di un *assessment*, cioè di una raccolta di informazioni relative alla famiglia affidataria in modo oggettivo (Giordano, Iavarone, Rossi, 2011), per indagare le modalità di funzionamento e i ‘saperi della famiglia’, riferibili a quattro aree: area della quotidianità; area delle relazioni intra-familiari; area delle relazioni extra-familiari; area dei valori e del progetto di vita (Regione del Veneto, 2008). Tutti elementi che non delineano la famiglia perfetta, piuttosto identificano una possibile compatibilità con determinati bambini e famiglie.

“È l'impegno nella costruzione e negoziazione di significati intersoggettivi, comprensioni dello stato di soddisfacimento dei bisogni del bambino che partono dalla discussione dei dati, dei fatti, delle situazioni concrete documentate attraverso gli strumenti da parte di tutti gli attori presenti nel processo, ma *in primis* dalla famiglia” (Serbati, 2022, p. 59). Tale analisi dei bisogni, appunto *assessment*, dovrebbe assumere una connotazione multidimensionale poiché solo allargando l'orizzonte possiamo giungere ad una buona comprensione dei bisogni, delle risorse e delle competenze di tutti i soggetti e delle figure professionali coinvolti (Milani, 2022b).

1.7.2. Abbinamento e ipotesi progettuale

“Nell'abbinamento [...] si considerano i fattori che possono favorire la presenza di relazioni interpersonali numerose e significative e la presenza di stimoli allo sviluppo del bambino” (MLPS, 2012, p. 75). Infatti, a seguito della necessità

di avviare un progetto di affidamento familiare, dopo una prima fase di indagine conoscitiva e sulla base delle informazioni raccolte, viene individuata la famiglia più adatta. Ovvero un nucleo familiare che possa soddisfare i bisogni del bambino integrandoli ai propri; quindi non la famiglia perfetta o desiderata, quanto piuttosto una famiglia le cui risorse possono essere investite al meglio nell'affiancamento a quel determinato bambino con specifiche necessità, caratteristiche e storie personali (Giordano, Iavarone, Rossi, 2011).

Dunque si procede con l'incontro tra famiglia affidataria e famiglia di origine mentre si costituisce l'équipe 'sul caso', multidisciplinare, flessibile e titolare del Progetto Quadro (MLPS, 2012). Esso rappresenta l'elemento fondante del processo di affido, senza il quale non si riuscirebbe a costruire una progettualità condivisa e significativa.

Il Progetto Quadro è l'insieme delle azioni svolte in fase di *assessment* e di progettazione individualizzata degli interventi (Milani, 2022b²⁷) in ambito sociale, sanitario, educativo rivolti al bambino, alla sua famiglia e alla rete territoriale in cui sono inseriti (MLPS, 2012). La responsabilità di tale Progetto è assunta da un operatore referente del caso che coordina un'équipe multidisciplinare – composta solitamente da assistente sociale, psicologo ed educatore professionale – la quale elabora una sintesi organica degli interventi possibili e integrata con le riflessioni di tutti i soggetti coinvolti nell'affidamento (non solo operatori dei servizi o membri delle famiglie coinvolte, ma anche insegnanti o altri specialisti). Secondo la prospettiva della resilienza, infatti, è importante individuare non solo i fattori di rischio ma anche quelli protettivi per lo sviluppo umano ponendo sempre al centro, in tutti gli ambiti di vita, il bambino e i suoi bisogni, che a loro volta possono essere individuati dagli operatori o dal bambino stesso se reso partecipante attivo alla costruzione del suo Progetto (Regione del Veneto, 2008).

All'interno del Progetto Quadro si colloca poi il Progetto di Affidamento che rappresenta una “specifica progettazione individualizzata” (MLPS, 2012, p. 73). Al suo interno vengono esplicitati gli obiettivi socio-educativi operazionalizzati; i tempi dell'affidamento; i ruoli dei soggetti coinvolti e il rapporto tra i diversi

²⁷ Si fa riferimento al contributo di Ius, M., Salvò, A., Bolelli, K. & Zanon, O. (Eds.) (2022). Gli strumenti: lo zaino di P.I.P.P.I., Sezione 05, in *Il Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*. Padova: University Press.

servizi; le modalità di incontro tra le due famiglie, tra la famiglia d'origine e il bambino, tra le famiglie e la scuola e tra famiglie e operatori per il monitoraggio e la verifica dell'affidamento; elementi relativi alla gestione del bambino in ogni ambito (MLPS, 2012).

Uno strumento utile per l'*assessment* della famiglia ma anche per la progettazione degli interventi è il Triangolo del Modello multidimensionale Il Mondo del Bambino (Serbati, Milani, 2013).

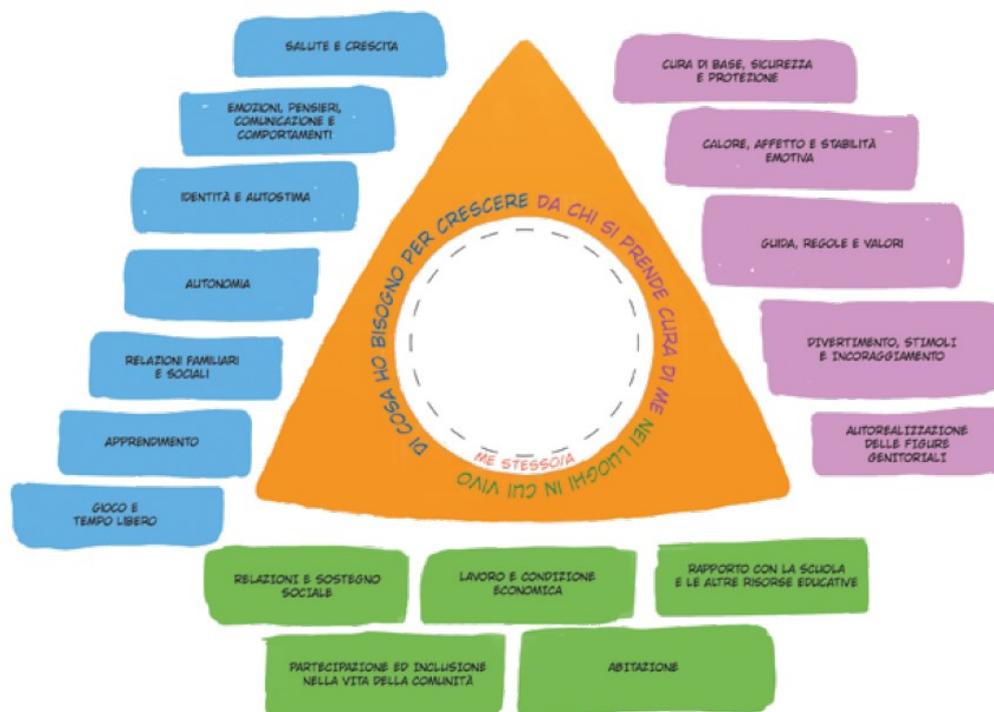


Figura 2: Il Mondo del Bambino.²⁸

Il *framework* è stato rielaborato da LabRIEF²⁹ e utilizzato all'interno del programma P.I.P.P.I. Si tratta di uno strumento dalla duplice identità:

²⁸ L'immagine è tratta, su gentile concessione degli autori, dal contributo di Serbati, S. & Milani, P. (2022). I passi di P.I.P.P.I., Sezione 03, in *Il Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*. Padova: University Press.

²⁹ LabRIEF è l'acronimo di Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare, un gruppo di ricerca all'interno del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova impegnato nella promozione dell'educazione dei bambini e della cura dei loro bisogni di sviluppo attraverso l'accompagnamento alla genitorialità. Si veda <https://labrief.fisppa.it/>.

- “modello teorico di riferimento, che favorisce una comprensione olistica dei bisogni e delle potenzialità di ogni bambino, della sua famiglia e dell’ambiente di vita del nucleo familiare. In tal senso rappresenta una cornice dentro alla quale riportare, riordinare e mettere in connessione informazioni, pensieri e proposte provenienti dall’utilizzo di altri strumenti [...]
- modello operativo che, da un lato, accompagna i passi dell’analisi, della progettazione e l’intervento e, dall’altro, diventa strumento per dare voce a bambini e genitori e dare voce agli operatori dell’équipe multidisciplinare perché possano portare il loro contributo rispetto alla situazione della famiglia” (Ius *et alii*, 2022)³⁰.

1.7.3. Accoglienza del bambino

Attraverso una graduale conoscenza tra affidatari e famiglia di origine, ad esclusione dei casi in cui viene deciso un affidamento familiare di emergenza, il bambino viene accolto in una nuova famiglia. Inizia così la delicata fase dell’accoglienza, o meglio della sintonizzazione: gli affidatari sono chiamati ad accogliere il bambino offrendo un luogo sicuro, sempre rispettando i suoi sentimenti – anche conflittuali – e la sua storia, solo con il tempo germoglierà un senso di fiducia (Rossi, Terracciano in Giordano *et alii*, 2011³¹).

In questo frangente, non solo il bambino incontra altre figure genitoriali che lo accompagneranno per un periodo della sua crescita e con le quali deve costruire un nuovo rapporto, ma anche i genitori affidatari accolgono un figlio “come altro da sé: la differenza di cui il figlio è portatore è data ed evidente fin da subito, visibile anche nei tratti somatici, nella differenza di stirpe e spesso anche nella differenza etnica, di lingua e di cultura che rimanda alla sua specifica storia” (Rosnati, Iafrate, 2023, p. 17). Il buon esito dell’affido, inteso come la riunificazione con la famiglia

³⁰ Testo tratto, su gentile concessione degli autori, da Gli strumenti: lo zaino di P.I.P.P.I., Sezione 05, *Il Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell’Istituzionalizzazione* (2022).

³¹ Ci si riferisce al contributo di Rossi, C. & Terracciano, M. (2011). Ingresso del bambino nella famiglia affidataria e gestione delle fasi critiche, in *A Babele non si parla di affido. Costruzione e gestione dei progetti individualizzati di affidamento familiare di minori*, Milano: Franco Angeli, pp. 158-173.

di origine, consiste proprio nel superare questa differenza e rispettarla in tutti i soggetti coinvolti. Soprattutto gli affidatari, memori della finalità e della temporaneità dell'affido, devono conservare il legame tra il bambino e la sua famiglia (Rosnati, Iafrate, 2023).

Un aspetto da non tralasciare è proprio il rapporto tra la famiglia d'origine e la famiglia affidataria. Ove possibile, infatti, si giunge all'ambientamento con alcuni incontri tra le due famiglie (MLPS, 2012) e, nel momento in cui il bambino rimane con gli affidatari, è fondamentale la costruzione di un'alleanza solida che favorisca ugualmente la partecipazione dei genitori alla vita del bambino. In questo senso il bambino viene momentaneamente affidato ad altri affinché possano integrare e supportare le competenze già messe in atto dai genitori del bambino stesso (Spinosa, in Giordano *et alii*, 2011³²).

1.7.4. Accompagnamento e verifica

Così come è importante la partecipazione di tutti i soggetti, famiglie affidatarie, famiglie d'origine e operatori dei servizi, affinché avvenga una valutazione partecipativa degli esiti del percorso e insieme si condividano le scelte future (Raineri, Calcaterra, 2017), anche nella fase centrale dell'affidamento familiare è fondamentale l'accompagnamento costante da parte dei servizi.

In questa fase il bambino viene inserito nella famiglia affidataria mentre i suoi genitori intraprendono un percorso di potenziamento delle competenze genitoriali finalizzato al ricongiungimento familiare. Perciò l'azione di accompagnamento assume molteplici direzioni.

Nei confronti degli affidatari è compito del referente di caso individuare molteplici occasioni di incontro e di condivisione per verificare l'andamento del processo di affido con un monitoraggio costante, regolare e partecipativo (Regione del Veneto, 2008). Sono molteplici i dispositivi che possono essere messi in atto in favore della famiglia affidataria: gli incontri con l'équipe multidisciplinare, il coinvolgimento nei gruppi di sostegno tra affidatari, i colloqui individuali in

³² Spinosa, L. (2011). La fase del preaffido: la preparazione del bambino e l'avvicinamento tra le famiglie, in *A Babele non si parla di affido. Costruzione e gestione dei progetti individualizzati di affidamento familiare di minori*, Milano: Franco Angeli, pp. 147-157.

presenza o telefonici, le visite a domicilio, senza dimenticare i sostegni economici forniti agli affidatari. Inoltre l'accompagnamento da parte degli operatori può rivolgersi a diversi ambiti, sia relativi all'affidamento in sé e alla gestione di alcune dinamiche relazionali, sia per la risoluzione di questioni organizzative della vita quotidiana (ad esempio l'esperienza scolastica, il rapporto con gli insegnanti, la partecipazione della famiglia e del bambino alla vita sociale) (Regione del Veneto, 2008).

Verso la famiglia d'origine, invece, si attivano "interventi clinici, educativi e assistenziali finalizzati [...] a rafforzare le competenze parentali e a risolvere i problemi che sono all'origine del progetto di affidamento familiare" (MLPS, 2012, p. 80). L'affidamento familiare, si ribadisce, non è un allontanamento, bensì un'azione che motiva l'*empowerment* della famiglia perciò è importante costruire con essa una relazione di fiducia che faciliti l'approvazione del provvedimento (Regione del Veneto, 2008).

Nel processo di affidamento familiare, le famiglie direttamente coinvolte attraversano dinamiche complesse, stati d'animo contrastanti e non sempre si dimostrano disponibili a collaborare con i servizi. Pertanto gli operatori sono primariamente impegnati nel favorire la partecipazione della famiglia naturale alle decisioni e ai provvedimenti intrapresi. Uno dei più importanti dispositivi è l'incontro tra famiglia e bambino che, ad eccezione dei casi in cui la situazione sia pregiudizievole per il bambino, sono organizzati con gradualità e progressività e possono essere supervisionati dagli operatori o gestiti in autonomia a seconda dei casi (*ibidem*).

"Lo Spazio Neutro, in linea molto generale, intende offrire al bambino l'opportunità di sperimentare una continuità del sé nell'ambito delle relazioni con le proprie figure di riferimento primarie, ma in un *setting* relazionale facilitante, ripulito da possibili dinamiche negative, in quanto gestito da una figura professionale in grado di garantire l'equilibrio nell'interazione" (Manfrini, Ongari, 2014, p. 74). È uno spazio terzo rispetto alla famiglia d'origine e alla famiglia affidataria istituito con la L. 328/2000 *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*, nel quale la presenza neutra di un educatore professionale facilita l'incontro tra figlio e genitore e la ricostruzione di

una relazione positiva che parta dalla consapevolezza dei bisogni dell'altro (*ibidem*).

1.7.5. Conclusione dell'affidamento

Una volta verificato il raggiungimento degli obiettivi prestabiliti nel Progetto Quadro, tutti i soggetti coinvolti nell'affidamento familiare attraversano una fase propedeutica per il rientro in famiglia del bambino.

Vengono organizzate alcune azioni di preparazione del bambino, attraverso riflessioni e incontri di durata progressivamente maggiore che permettano la creazione graduale di una nuova *routine* con la famiglia naturale, e la preparazione dei genitori per riconoscere i cambiamenti conquistati nel periodo di separazione e per imparare ad attuare tali atteggiamenti a livello relazionale e gestionale con il figlio (Regione del Veneto, 2008).

I rapporti tra il bambino e la sua famiglia vengono intensificati fino a che non viene stabilita la chiusura dell'affidamento familiare con un provvedimento dell'Autorità Giudiziaria (MLPS, 2012). La chiusura del progetto, però, è un'azione che deve essere già costruita nella fase di *assessment*, cioè quando si stabilisce la direzione dell'intervento poichè la riunificazione familiare rappresenta “il miglior livello possibile di relazione tra i bambini e le loro famiglie” (Maluccio *et al.*, 1994, p. 3 in Serbati, Milani, 2013, p. 254).

In quest'ottica e secondo la prospettiva ecologica dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1986), ripresa nel programma P.I.P.P.I., la riunificazione familiare è “intesa come percorso dinamico volto a favorire lo sviluppo dell'empowerment familiare, si basa, dunque, sull'idea che la famiglia sia l'ambiente privilegiato per la crescita del bambino e che i genitori, se adeguatamente supportati, possiedono la capacità di prendersi cura dei propri figli. É un processo programmato all'interno del quale vengono garantiti servizi e interventi per sostenere e accompagnare i bambini, le loro famiglie, i genitori affidatari, gli educatori della comunità e altre persone coinvolte” (Milani, 2022b, p.

46)³³. Inoltre, tale dispositivo permette la costruzione di un partenariato che vede coinvolti i bambini, le famiglie naturali, le famiglie affidatarie e gli operatori sociali con l'unico obiettivo di costituire un efficace gruppo di lavoro e potenziare la famiglia (Maluccio in Canali *et alii*, 2001).

Altrettanto delicata risulta essere la fase successiva al rientro, durante la quale i servizi sono chiamati ad accompagnare i diversi soggetti nella rielaborazione del percorso affrontato. Da un lato, infatti, è opportuno affiancare il nucleo nella sua formazione riunificata per cui si possono individuare altri dispositivi di accompagnamento più lievi dell'affido, come ad esempio l'educativa domiciliare, la vicinanza solidale, le reti territoriali e l'associazionismo (MLPS, 2012). Dall'altro lato, il bambino deve riadattarsi al nuovo contesto familiare (Giordano, Iavarone, Rossi, 2011) e deve rielaborare una nuova separazione, in questo caso dalla famiglia affidataria. È in questo spazio che si affronta la questione del mantenimento o della rottura dei rapporti tra la famiglia affidataria, il bambino e la sua famiglia. Per essere più precisi, però, come confermato da diversi studi sugli attaccamenti multipli dei bambini, è opportuno precisare che l'attaccamento agli affidatari non pregiudica l'attaccamento alla famiglia d'origine nella fase di rientro in famiglia, pertanto si può parlare di "evoluzione del legame di attaccamento" (Regione del Veneto, 2008, p. 150).

Se durante il percorso è stata garantita la partecipazione a tutti i soggetti, la conclusione dell'affidamento familiare non coinciderà con una rottura netta dei rapporti ma con la creazione di legami ancor più significativi; per questo motivo, in alcune situazioni, è possibile che la famiglia affidataria rimanga un punto di riferimento per il bambino e la sua famiglia e il loro rapporto si trasformi in una vicinanza solidale o un affiancamento non necessariamente normati da un provvedimento dell'autorità competente (Raineri, Calcaterra, 2017). In altri casi, nonostante l'esperienza positiva, può accadere che per varie circostanze il ragazzo interrompa i rapporti con gli affidatari senza ulteriori ripercussioni nel suo percorso.

³³ Su gentile concessione degli autori, il testo è tratto da Milani, P. (Ed.). (2022). Il Programma e le teorie: le idee di P.I.P.P.I., Sezione 01, in *Il Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*. Padova: University Press.

Capitolo 2

LA SCUOLA NEI PROCESSI DI AFFIDO

2.1 Il ruolo della scuola

Nel precedente capitolo, a corredo di una presentazione della normativa di riferimento e dei capisaldi dell'Istituto dell'affidamento familiare, sono stati descritti i soggetti coinvolti nei processi, sia i soggetti della rete informali che accolgono in prima persona i bambini, sia attori istituzionali che hanno il compito di gestire e governare i processi di affido. Tra questi ultimi, però, è stata volutamente tralasciata la scuola per poter analizzare più agevolmente, nel corso del presente capitolo, quale posizione occupa e quali azioni dovrebbe mettere in gioco nei processi di affidamento familiare, sia nella quotidianità che nei casi in cui un bambino e una famiglia, presenti nella scuola, attraversino tale situazione.

2.1.1. La prospettiva della resilienza a scuola

La resilienza è un concetto – ripreso dalla fisica – che spiega la capacità di un corpo di resistere positivamente alle pressioni e all'energia di spostamento che viene generata da un urto (Milani, 2008).

Il concetto di resilienza si collega alle riflessioni in ambito educativo relative alla correlazione negativa tra i fattori di rischio sperimentati nel contesto familiare e lo sviluppo disfunzionale del bambino (Milani, Ius, 2010). Si può definire, dunque, la resilienza come “la capacità di attivare processi di riorganizzazione positiva della propria vita e di comportarsi in modo socialmente accettabile, a dispetto di esperienze critiche che di per sé avrebbero potuto portare a esiti negativi” (*ibidem*, p. 17).

Non è, quindi, la capacità di un individuo di sopravvivere ad un problema (Di Blasio in Milani, Ius, 2010), bensì l'impegno a trasformare tali difficoltà in un elemento di forza e ricostruire una nuova stabilità a partire dalle proprie ferite (*ibidem*).

La riflessione intorno a tale concetto ha generato un interesse sempre maggiore verso i possibili interventi negli ambiti familiari, scolastici e sociali e le

prospettive educative legate alla promozione dei fattori protettivi, a discapito dei fattori di rischio (Milani, 2008). La logica di riferimento è quella del modello dell'Ecologia dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1986) che allarga l'orizzonte, appunto, ad una molteplicità di elementi caratterizzanti la vita di un individuo (Milani, 2008). Da parte degli insegnanti, degli operatori dei servizi, dei genitori e degli adulti che ruotano attorno al bambino, si rende necessario l'impegno a considerare tali fattori come interconnessi tra loro.

Il concetto di resilienza, inoltre, non comunica l'assenza di debolezza, ma rimanda all'idea di vulnerabilità come di una condizione che accomuna il genere umano. Questo invita gli insegnanti e gli educatori a nutrire un desiderio per la crescita dei bambini che vengono loro affidati, affinché possano “trasformare l'urto in un'opportunità, un trampolino dal quale lanciarsi verso il proprio futuro di speranza e possibilità, pronti a vedere il lato luminoso di sé, quando fuori tutto è scuro, e a divenirne consapevoli” (Ius, Milani, 2011, p. 8).

2.1.2. L'impegno della scuola

La scuola è “un potenziale alleato di bambini e famiglie” (Galeazzi, in Ai.Bi., 2021): infatti è la prima agenzia deputata all'educazione e all'apprendimento scolastico dove il bambino trascorre la maggior parte del suo tempo, ma è anche il primo contesto in cui il bambino e la famiglia entrano in contatto con altri coetanei e adulti (*ibidem*).

Nei processi di affido, ancor di più, la scuola ha un ruolo centrale nell'accompagnamento del bambino e della sua famiglia: le esperienze vissute nel contesto scolastico, se positive, possono rinforzare lo sviluppo di competenze cognitive e relazionali (*ibidem*). Alla base, però, ci deve essere la disponibilità degli insegnanti ad essere formati e agire adeguatamente, ma anche quella della famiglia affidataria nel supportare il bambino a comprendere tale processo (*ibidem*).

Allo stesso tempo, è opportuno considerare attentamente la difficile posizione della scuola all'interno di un quadro che tiene insieme le nuove morfologie familiari, il mutato ruolo dei genitori nella relazione educativa e la diversità di bambini e storie di vita con le quali si entra in contatto.

2.1.3. Compiti e ruoli all'interno dell'Istituzione scolastica

Secondo la Raccomandazione 128.2 delle *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare* che prevede di “valorizzare il ruolo e l'apporto della scuola per favorire l'inclusione sociale del bambino che vive l'esperienza dell'affidamento familiare” (MLPS, 2012, p. 40) e tenuto conto delle indicazioni operative contenute nelle *Linee Guida per il diritto allo Studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*, ogni istituto – sulla base dell'autonomia scolastica ad esso conferita – deve garantire al minore di poter partecipare alle attività didattiche (MIUR, 2017).

È il dirigente scolastico che favorisce l'inserimento dell'alunno in affido all'interno dell'istituzione scolastica con il supporto di un insegnante referente del caso, il quale può entrare a far parte dell'équipe multidisciplinare. Tra i molteplici compiti del dirigente rispetto all'affido possiamo elencare: quelli relativi all'area della promozione, come ad esempio gli incontri di formazione e sensibilizzazione rivolti a insegnanti, personale scolastico, genitori e bambini; quelli riguardanti la prevenzione, quindi la segnalazione tempestiva agli Uffici Scolastici Regionali dell'attuazione di interventi; quelli attinenti la sfera della protezione, cioè la pianificazione dell'accoglienza del minore all'interno della scuola e il raccordo con tutti i soggetti coinvolti (MIUR, 2017).

Per quanto riguarda l'ambito amministrativo, molteplici sono gli aspetti da considerare. Contrariamente a quanto stabilito per le procedure tradizionali, l'alunno in affidamento familiare, o ospitato in altre strutture residenziali, può essere iscritto a scuola in qualsiasi momento dell'anno dalla famiglia affidataria o dal tutore, “la condizione di alunno fuori famiglia deve determinare una priorità per l'accoglimento della richiesta di iscrizione nella scuola” (*ibidem*, p. 11). La scelta della classe di ingresso³⁴ viene proposta dal Dirigente scolastico al collegio docenti e si basa su un'attenta valutazione delle informazioni ricevute dagli affidatari e dai professionisti dei servizi e delle competenze degli insegnanti accoglienti, il tutto nel rispetto della privacy del minore e della sua famiglia: “è indispensabile che l'amministrazione scolastica autorizzi ad assumere le iniziative necessarie per poter redigere un nulla-osta che consenta il trasferimento ad altra scuola senza fornire gli

³⁴ È possibile, in alcuni casi comprovati, che il bambino venga inserito in una classe inferiore.

estremi per identificare la nuova situazione scolastica (e, quindi, anche familiare) dell'alunno" (MIUR, 2017, p. 11-12).

Terminate le pratiche di trasferimento (approvazione dell'autorità competente e delle istituzioni coinvolte, condivisione delle informazioni e della documentazione, completamento dell'iscrizione) si procede con l'inserimento scolastico³⁵. La gestione dell'affido è di competenza del servizio sociale locale nella zona di residenza della famiglia del bambino e ad esso spetta il compito di costruire una rete di scambio e collaborazione con i servizi, le associazioni, il tribunale per i minori e la scuola (Comune di Vicenza, 2007). In particolare, le tempistiche vengono stabilite dai soggetti coinvolti in base alla casistica e al Progetto di Affidato (MIUR, 2017).

Le certificazioni scolastiche, cioè schede di valutazione intermedia e finale o le liste della composizione delle classi, devo tutelare la privacy di tutti gli alunni e soprattutto dei bambini collocati all'esterno della famiglia di origine.

È possibile che il minore venga affidato a diverse famiglie e si trovi a vivere molti cambiamenti, per questo nelle Linee Guida si dichiara che "il suo percorso educativo sia documentato e strutturato in modo da rendere esplicite le competenze raggiunte dall'alunno, i suoi punti di forza e quelli di debolezza, anche con riferimento al pregresso sostegno che era stato riconosciuto" (MIUR, 2017), il tutto attraverso la costituzione di un Portfolio.

Un altro aspetto relativo all'esperienza scolastica è l'orientamento scolastico: riguarda, appunto, la scelta del percorso scolastico da intraprendere, ma anche l'accompagnamento degli alunni in difficoltà per prevenire l'abbandono e garantire loro l'adempimento dell'obbligo scolastico, per esempio attraverso una formazione di stampo più professionale e l'inserimento nel mondo del lavoro (*ibidem*).

Infine, sempre secondo una visione ecologica del bambino che consideri ogni suo ambito di vita, è importante che la scuola attesti la regolarità della documentazione sanitaria relativa alle vaccinazioni obbligatorie, segnalando agli affidatari eventuali incongruenze da risolvere, ma non precludendo la partecipazione alle attività scolastiche (*ibidem*).

³⁵ In alcuni casi è possibile che l'inserimento scolastico venga posticipato per garantire al bambino un primo inserimento graduale all'interno della famiglia affidataria e favorire l'ambientamento nel nuovo nucleo familiare prima che a scuola.

2.2. La scuola e l'affido nei documenti ministeriali

Nella normativa³⁶, purtroppo, non c'è un accenno esplicito sul ruolo della scuola all'interno dei processi di affido, fatto salvo per una precisazione in merito alla presa in carico della famiglia affidataria dell'educazione e dell'istruzione del bambino in affido³⁷, nonché l'impegno da parte del servizio sociale a garantire un accompagnamento dal punto di vista educativo e psicologico³⁸. Diversamente, nei documenti ministeriali si delineano il ruolo della scuola e alcuni principi guida che orientano la sua azione con i bambini, le famiglie e gli operatori dei servizi.

2.2.1. La scuola nelle linee di indirizzo nazionali

Visto quanto espresso nel precedente paragrafo, a maggior ragione nei processi di affido familiare la scuola acquisisce un ruolo centrale poiché può e deve accompagnare il bambino e la sua famiglia in questa delicata fase della loro vita, garantendo loro supporto e accoglienza. Inoltre la scuola, rivolgendosi a tutti i bambini, a tutti i genitori e a tutta la cittadinanza, può farsi garante e promotrice della cultura dell'accoglienza e dell'affido.

L'impegno della scuola si articola su più fronti, riassumibili grazie al modello delle "tre P"³⁹, che racchiude le tre aree di possibile intervento: promozione, prevenzione e protezione.

Da un lato la scuola interviene nella promozione di una cultura dell'affido e della tutela dei minori attraverso azioni informative e formative che possano

³⁶ Si vedano le leggi citate nel par. 1.3. *La normativa sull'affido familiare*.

³⁷ Nell'articolo 2 al comma 2 della L. 149/2001 viene stabilito che il bambino "privo di un ambiente idoneo [...] è affidato ad una famiglia, preferibilmente con figli minori, o ad una persona singola in grado di assicurarli il mantenimento, l'educazione, l'istruzione e le relazioni affettive di cui egli ha bisogno".

³⁸ Nell'articolo 5 al comma 2 della L. 149/2001, invece, "Il servizio sociale, nell'ambito delle proprie competenze, su disposizione del giudice ovvero secondo le necessità del caso, svolge opera di sostegno educativo e psicologico".

³⁹ Il modello delle "tre P" è stato elaborato dall'*Institute of Medicine (IOM)* all'interno di una ricerca in merito ai *Mental Health Intervention* (Springer, Phillips, 1994) e considera i possibili interventi per la prevenzione della malattia o del disagio. Si tratta, comunque, di azioni che non riguardano l'ambito clinico o terapeutico bensì quello educativo e si articolano in tre aree: promozione, prevenzione, protezione (Milani, 2018).

sensibilizzare le famiglie stesse e gli alunni. Nelle *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare* viene infatti indicato alle istituzioni scolastiche di costruire dei materiali adeguati sulla tematica, non solo per i bambini ma anche per i genitori.

Dall'altro lato, la scuola si adopera nell'area della prevenzione, cioè per rimuovere precocemente ciò che ostacola lo sviluppo del bambino. Nelle *Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità* si sottolineano le complessità presenti all'interno delle classi per le quali è opportuno costruire reti di collaborazione che promuovano l'inclusione e il benessere dei bambini e agire in ottica inclusiva garantendo la buona riuscita scolastica a tutti gli alunni, anche a quelli che "attraversano il percorso della cura e della tutela" (MLPS, 2017, p. 36).

Per quanto riguarda la protezione, la scuola agisce per proteggere i bambini in situazioni già pregiudizievoli e di criticità. Come emerge nel *Sussidiario per operatori e famiglie: parole nuove per l'Affidamento Familiare*, la scuola è il luogo in cui è possibile osservare meglio il bambino e individuare elementi che indicano un bisogno o una mancanza. Per questo motivo la scuola è vista come "un potenziale alleato dei bambini, un garante della protezione di base" (MLPS, 2014, p. 114).

2.2.2. Il diritto allo studio fuori dalla famiglia di origine

Infine, forse il documento più significativo grazie al quale, per la prima volta, la scuola pone l'attenzione a livello istituzionale ai bambini e ragazzi che vivono al di fuori della loro famiglia (De Carli, 2017) e indica i passaggi per l'accoglienza nelle istituzioni scolastiche: le *Linee Guida per il diritto allo Studio delle alunne e degli alunni fuori famiglia di origine* (MIUR, 2017). Si tratta di un accordo siglato nel 2017 tra l'allora ministro dell'istruzione Valeria Fedeli e la Garante nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza, Filomena Albano, volto a promuovere azioni educative inclusive e a garantire indicazioni uniformi sulla tutela e l'accoglienza nelle istituzioni scolastiche del minore temporaneamente lontano dalla famiglia di origine.

L'interesse da parte del Ministero dell'Istruzione nei confronti dell'esperienza dell'affido rientra nella più grande riflessione in merito

all'inclusione, divenuta "pilastro delle azioni educative" (MIUR, 2017, p. 3) nella scuola italiana. È possibile riassumere in tre principi generali l'azione inclusiva della scuola, il suo ruolo rispetto ai processi di affidamento familiare e i capisaldi di tali Linee Guida (*ibidem*).

Il primo principio difende l'universalismo, ovvero la possibilità per ciascun bambino di accedere alle molteplici possibilità formative e ricevere un'istruzione adeguata (MIUR, 2014).

Questo si collega poi al secondo principio, quello della scuola comune, ovvero la concezione che la scuola sia alla portata di tutti: a garanzia dei principi di libertà e uguaglianza sanciti nella Costituzione italiana, i docenti e il personale della scuola sono chiamati ad impegnarsi nei confronti di ogni forma di disabilità e fragilità, impegnandosi affinché 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. 4⁴⁰). Tale principio viene ribadito nella L. 517/77⁴¹, che ha imposto la chiusura delle classi differenziali, e nella L. 104/92⁴², che sancisce la rimozione delle condizioni limitanti lo sviluppo dell'autonomia dell'individuo con disabilità e la sua piena partecipazione alla vita sociale. Sulla base di tali premesse, viene garantito ad ogni alunno l'accesso nelle classi scolastiche normali e la valorizzazione dell'apprendimento attraverso le interazioni con il gruppo dei pari (MIUR, 2017).

Infine il terzo, relativo alla centralità della persona in relazione con l'altro, ribadito anche nel documento delle Indicazioni Nazionali, che pone l'alunno "al centro dell'azione educativa in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi" (MIUR, 2012, p. 3). La scelta delle metodologie e delle strategie didattiche è operata sempre con l'intento di garantire a tutti gli studenti sostegno nella diversità e valorizzazione dell'unicità (*ibidem*).

⁴⁰ Articolo 4 della Costituzione della Repubblica italiana – La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto. Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società.

⁴¹ L. n. 517 del 1977, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*.

⁴² L. n. 104 del 1992, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.

2.3. La scuola nella rete dei servizi

Come si evince dalla normativa, ed è già stato più volte ribadito nella presente trattazione, la scuola non possiede la gestione del progetto di affidamento ma è chiamata a costruire un lavoro di rete con tutti i soggetti co-responsabili dell'affido stesso. Nelle *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare* si auspica una collaborazione tra insegnanti, famiglie, associazioni del territorio e operatori dei servizi impegnati nell'affidamento familiare (MLPS, 2012) proprio in virtù del fatto che, come afferma Milani, “la scuola non è un'isola” (2008, p. 121).

In aggiunta, secondo il pensiero di Brezinka, non c'è un unico responsabile dell'educazione dei bambini e dei giovani ma è interesse di tutti adempiere alla promessa educativa, infatti quanto è tralasciato dalle famiglie o dalla scuola nel processo educativo dovrebbe essere oggetto di preoccupazione della comunità intera poiché ha una ripercussione sullo sviluppo e sul futuro della società stessa. Per questo l'educazione non è compito esclusivo dei genitori o degli insegnanti ma riguarda la collettività (Brezinka, 1989).

Secondo le raccomandazioni contenute nelle *Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*, è compito degli Istituti scolastici collaborare con l'Ufficio scolastico regionale e gli Enti locali per organizzare protocolli per la cura, la protezione e la segnalazione delle situazioni di rischio, oltre che costruire spazi di formazione e sensibilizzazione (MLPS, 2017).

Allo stesso tempo, nei casi di affidamento familiare, i servizi dovrebbero garantire la partecipazione di un insegnante referente all'équipe multidisciplinare (MLPS, 2012). È in questa sede che i membri possono condividere aspetti importanti per favorire il buon esito dell'esperienza di affidamento: le prime informazioni sul caso; il progetto di affidamento con tempistiche, ruoli e azioni da attuare; la valutazione in itinere e le possibili riprogettazioni (Comune di Vicenza, 2007).

Tuttavia, gli insegnanti non possono redigere concretamente il progetto di affidamento ma forniscono agli operatori dei servizi notizie sul bambino da un ulteriore punto di vista (*ibidem*): in esso vengono inseriti aspetti relativi alle attività didattiche e agli obiettivi educativi individuati dall'insegnante referente (ad esempio il potenziamento dell'asse linguistico o logico-matematico, piuttosto che

il miglioramento degli aspetti relazionali, sociali ed emotivi) (Serbati, Milani, 2013). La connessione tra Scuola e Servizi può essere facilitata da uno scambio costruttivo tra insegnanti e operatori delle esperienze vissute nei rispetti contesti e nella condivisione di pratiche comuni che il bambino ritrova nell'uno e nell'altro ambiente (Salvò, 2022).

Il fine ultimo della partecipazione dell'insegnante all'équipe multidisciplinare, che si occupa del caso di affidamento familiare, è motivata dalla volontà di costruire un progetto e quindi un intervento unitario condiviso da famiglia, scuola e tutti i servizi coinvolti. In questo modo vengono garantiti:

- coerenza degli interventi in ogni ambito di vita del bambino;
- accompagnamento educativo, non solo per i figli delle famiglie in condizione di vulnerabilità ma per tutti i bambini;
- un approccio ai bisogni del bambino basato sulla fiducia verso gli altri *stakeholder* e una piena condivisione delle proprie opinioni;
- coinvolgimento pieno delle parti per una valutazione partecipativa e trasformativa (*ibidem*).

Per concludere, però, è opportuno ricordare che il lavoro di rete, così come il partenariato tra gli operatori e la scuola, implicano una partecipazione ampia e diffusa, sostenuta da motivazioni personali ma anche istituzionali e politiche (Corbillon, in Milani, 2001⁴³).

2.4. Il bambino in affido a scuola

Quando un bambino viene collocato momentaneamente in un altro nucleo entra in contatto con una modalità diversa di fare famiglia, tutto è nuovo: le regole, le tipologie di legami e relazioni, l'espressione dei sentimenti, i vissuti familiari. Anche la scuola rappresenta una novità che porta il bambino a vivere nuove

⁴³ Ci si riferisce al contributo di Corbillon, M. (2001). A proposito delle relazioni tra i servizi sociali e scuola, in P. Milani (Ed.), *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*, pp. 301-309. Trento: Erickson.

relazioni con altri adulti e il gruppo dei pari, ma anche a intessere nuovi legami (Patrizi, in CAM, 2012, p. 183⁴⁴).

In questa condizione di novità e allo stesso tempo di “doppia appartenenza”⁴⁵ (Comune di Vicenza, 2007, p. 23), il bambino in affidamento familiare viene inserito a scuola portando con sé una serie di situazioni, esperienze e vissuti peculiari che devono essere opportunamente considerati.

In alcuni casi, con l’avvio del processo di affido, può rendersi necessario, appunto, un cambiamento di scuola che impatta fortemente sulla vita dei bambini (Calcaterra, Raineri, 2018), pertanto è importante garantire il più possibile la continuità scolastica o, comunque, accompagnare con gradualità l’inserimento nel nuovo contesto.

L’inserimento, appunto, garantisce l’accesso agli studenti con disabilità o difficoltà ad accedere al sistema scolastico e la loro integrazione viene attuata con i dovuti accorgimenti e interventi nel rispetto dei bisogni educativi di ciascun individuo (Pavone, 2014). Solo nel momento in cui si passa al modello dell’inclusione “la persona portatrice di diversità entra nella comunità a pieno titolo, alla pari di tutti gli altri” (*ibidem*, p. 162); perciò ogni individuo può essere considerato partecipante attivo alla comunità ed è il contesto che si modella sulla base delle peculiarità dei singoli (*ibidem*).

In aggiunta, nella Circolare Ministeriale n. 8 del 6 marzo 2013⁴⁶ si auspica l’individuazione di una strategia inclusiva per tutti gli alunni, secondo i loro bisogni, anche per coloro che si trovano in una condizione di difficoltà. L’inclusione all’interno del contesto scolastico e lo sviluppo di sane relazioni amicali e sociali favoriscono la riduzione del disagio sociale (MLPS, 2014) e questo è testimoniato da molteplici ricerche sulla condizione dei bambini in affido.

⁴⁴ Ci si riferisce al contributo di Patrizi, A. (2012). La scuola, in CAM Centro Ausiliario per i problemi Minorili (a cura di), *Nuove sfide per l'affido. Teorie e prassi*, pp. 181-199, Milano: Franco Angeli.

⁴⁵ Con l’espressione “doppia appartenenza” si intende il possibile conflitto che si genera all’interno dell’affidamento familiare quando il bambino non è opportunamente accompagnato nella comprensione profonda di tale processo e vive un forte divario tra l’appartenenza alla famiglia d’origine e l’appartenenza alla famiglia affidataria. Tale sentimento non è un tratto peculiare di ogni processo di affido, bensì una possibile minaccia al buon esito dell’affido per cui è opportuno agire in ottica preventiva.

⁴⁶ CM 6 marzo del 2013, n. 8, *Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica. Indicazioni operative*.

È riscontrabile negli esiti di alcune indagini che i sentimenti di rabbia, senso di colpa e vergogna percepiti nell'affidamento, potrebbero essere riversati nel contesto della classe (Hedin, Höier, Brunnberg, 2011). Il bambino potrebbe attraversare situazioni stigmatizzanti legate al suo essere in affido: percepisce la diversità rispetto agli altri compagni e un senso di estraneità nella relazione con i pari (MLPS, 2014). Per questo motivo gli insegnanti – a loro volta opportunamente formati – dovrebbero intervenire preventivamente o contestualmente, sia con gli alunni che con i genitori (*ibidem*), diffondendo una sensibilità nuova verso l'accoglienza e l'affidamento familiare.

Alcuni studi si soffermano, invece, sulla tormentata stabilità scolastica dei bambini in affidamento familiare, all'origine della quale si pongono la precarietà degli affetti e della collocazione familiare o a scuola (Redattore sociale, 2016). Secondo Ricchiardi, appunto, le maggiori difficoltà si registrano nella motivazione e nell'autoregolazione che vengono erroneamente interpretate come indifferenza o indolenza (*ibidem*). Altri ancora, per esempio, hanno evidenziato la correlazione tra la separazione dalla famiglia di origine e i problemi di comportamento manifestati dai bambini in affidamento (MLPS, 2014). Tra le diverse reazioni compaiono l'iperattività e le difficoltà relazionali (*ibidem*). L'insegnante, quindi, è chiamato a riconoscere, interpretare e comprendere tali problematiche, aprendosi agli altri soggetti implicati nei processi di affidamento familiare per sostenere il bambino nel superamento di questa fase di vita con azioni condivise da ogni punto di vista (*ibidem*).

Diverse altre ricerche, invece, rilevano quanto sia frequente che i bambini in affido riscontrino difficoltà nell'apprendimento e manifestino deficit cognitivi e relazionali (Calcaterra, Rainieri, 2018). Le cause di tali difficoltà sono molteplici, riconducibili alle precarie condizioni perinatali e neonatali, oltre a quelle dell'infanzia (Ricchiardi, 2017): la trascuratezza, la povertà relazionale ed educativa, la scarsità di stimolazioni cognitive, le continue transizioni (*ibidem*); l'assenza di un adulto disponibile nei compiti e la poca fiducia manifestata dagli insegnanti (Vacca, 2008).

Al contrario, fattori che predicano il successo scolastico potrebbero essere il sostegno emotivo ed educativo da parte della famiglia affidataria. Alcuni studi,

infatti, evidenziano una correlazione positiva tra il rendimento scolastico e la relazione con la famiglia affidataria (Hedin, Höier, Brunnberg, 2011). Basti ricordare l'indispensabile mediazione svolta dalla famiglia affidataria con l'istituzione scolastica in sede di avvio della procedura (Calcaterra, Rainieri, 2018).

Perché ciò accada, però, è plausibile la garanzia di un sostegno agli affidatari stessi (Rainieri, Calcaterra, 2017): non si tratta solo di un sussidio economico per coprire le spese del bambino, ma anche un sostegno in ambiente scolastico attraverso la figura dell'insegnante di sostegno che potrebbe proseguire a casa con la figura dell'educatore. Grazie a questo gli affidatari non dovranno gestire da soli tutto il carico del progetto di affido e le ripercussioni che esso ha sui molteplici ambiti di vita (*ibidem*).

2.5. Il ruolo degli insegnanti

Quale postura per l'insegnante rispetto all'affido? Non si tratta solo di una mobilitazione in ottica promozionale, cioè legata all'educazione e alla sensibilizzazione degli alunni e dei genitori sul tema, ma anche un'attenta azione didattica, psicologica e metodologica nei confronti dei soggetti che in prima persona affrontano l'affido.

Molti insegnanti lamentano di non essere coinvolti nel processo di affido, per questo è importante una maggiore consapevolezza del loro ruolo, il quale verrà di seguito delineato a partire dall'impegno dell'insegnante nella rete dei soggetti coinvolti e le azioni didattiche che possono essere attuate.

2.5.1. L'insegnante e l'affido

Come si evince dal testo delle *Linee Guida per il diritto allo Studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine*, gli insegnanti e il personale scolastico devono essere formati a recepire i segnali di disfunzionalità degli alunni e operare in vista della tutela del minore. Per questo motivo la loro preparazione dovrebbe riguardare non solo l'ambito giuridico, ma anche quello psicologico e pedagogico (MIUR, 2017). "La formazione a favore degli insegnanti deve essere finalizzata al rinforzo delle competenze relative a un'attenta gestione della classe e

alla predisposizione di specifiche esperienze di apprendimento cooperativo, che sollecitino accettazione, aiuto reciproco e tutoraggio tra compagni e che facciano emergere contemporaneamente le risorse relazionali” (MIUR, 2017, p. 8)

Nel medesimo documento, inoltre, vengono proposte alcune indicazioni di tipo organizzativo per la gestione quotidiana della classe nel caso in cui venga accolto un bambino in affidamento ma, in ottica inclusiva, possiamo affermare che si tratti di suggerimenti adattabili all’intera popolazione studentesca di ogni ordine e grado, senza distinzione di età o condizione.

Nel momento in cui l’istituzione scolastica accoglie un bambino in affidamento deve essere costruito per lui il Piano Educativo Individualizzato (PEI) che, sulla scorta di quanto indicato nel Progetto di Affidamento, propone alcuni aspetti da valorizzare e potenziare, uniti agli obiettivi educativi da perseguire a scuola (*ibidem*). La valutazione, inoltre, deve essere “flessibile, personalizzata e individualizzata” (*ibidem*, p. 9), deve considerare le esperienze scolastiche pregresse e si basa su strategie e metodologie inclusive (*ibidem*).

L’insegnante, grazie alle informazioni ricevute dagli affidatari e dagli operatori dei servizi, dovrebbe costruire un’azione progettuale capace di contenere e accompagnare le difficoltà del bambino; poi gli esiti dell’intervento dovrebbero essere condivisi con i servizi per poter monitorare l’andamento del progetto di affidamento (Patrizi, in CAM, 2012⁴⁷).

Si parla anche di formazione relazionale dell’insegnante, intesa come potenziamento delle capacità di ascolto e di gestione dei rapporti sia con i genitori che con gli alunni e le alunne (Milani, 2001). In soccorso arriva l’educazione familiare, disciplina che concerne non solo gli insegnanti, ma soprattutto i genitori: per valorizzare le loro competenze, per consapevolizzarli sul proprio stile educativo nella relazione con i figli, per comprendere il processo di sviluppo del bambino e le azioni necessarie per supportarlo (*ibidem*).

⁴⁷ Ci si riferisce al contributo di Patrizi, A. (2012). La scuola, in CAM Centro Ausiliario per i problemi Minorili (Eds.), *Nuove sfide per l’affidamento. Teorie e prassi*, pp. 181-199, Milano: Franco Angeli.

2.5.2. Per una didattica inclusiva

Viste le premesse rispetto alla condizione del bambino in affidamento, è importante che la scuola si ponga con delicatezza facendo attenzione a: rispettare i tempi di apprendimento del bambino, evitare la stigmatizzazione e l'emarginazione, considerare il vissuto traumatico del bambino e le ripercussioni emotive, infine curare i rapporti con gli affidatari pur nella consapevolezza dell'attaccamento alla famiglia d'origine (Comune di Vicenza, 2007).

Dal punto di vista didattico, però, non si ritiene necessaria la presenza in classe di alunni in affidamento familiare per poter proporre una riflessione seria sulla tematica. Vista la complessità delle attuali condizioni personali, familiari e sociali, è compito dell'insegnante ragionare con i propri alunni, prescindere dalle loro storie personali, sulle mutate forme di famiglia e di vicinanza solidale (Anfaa, s.d.).

È l'esperienza nelle reti sociali, cioè gli scambi interpersonali nelle reti primarie della famiglia e degli amici o nelle reti secondarie della scuola, che influenza lo sviluppo dell'individuo: secondo molteplici studi, infatti, essa impatta positivamente sulla sua salute mentale, sulla felicità, sull'autostima e la fiducia (McMahon, Curtin, 2013).

La classe, afferma Patrizi, può diventare occasione di arricchimento, “è inoltre uno spazio ricco di incontri e scontri, di momenti di condivisione e incidenti tra i pari e l'insegnante ne diviene il mediatore poiché costruisce i significati, permette le domande e può favorire il tutoraggio tra i bambini” (Patrizi in CAM, 2012, p. 193⁴⁸).

2.5.3. L'affido spiegato ai bambini

In un variegato contesto sociale in cui l'istruzione scolastica è solo una delle molteplici occasioni formative vissute dai ragazzi di oggi, il documento ministeriale delle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* presenta un nuovo scenario: la scuola è chiamata a “promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di

⁴⁸ Ci si riferisce al contributo di Patrizi, A. (2012). La scuola, in CAM Centro Ausiliario per i problemi Minorili (Eds.), *Nuove sfide per l'affido. Teorie e prassi*, pp. 181-199, Milano: Franco Angeli.

ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti” (MIUR, 2012, p. 4).

Per questo la scuola, secondo quanto espresso nel precedente paragrafo, si impegna nei confronti di tutti gli studenti nella valorizzazione dell’individualità di ciascuno e delle molteplici forme di diversità, “evitando che la differenza si trasformi in disuguaglianza” (*ibidem*, p. 5).

Sulla scorta di tali riflessioni è possibile introdurre la tematica dell’affido a scuola attraverso una riflessione iniziale sui diritti e i bisogni del bambino, per passare dunque ai concetti di famiglia, vita in famiglia e significato dei legami familiari e concludere poi con la presentazione effettiva dell’affidamento familiare⁴⁹. Il punto di partenza sono proprio gli aspetti affettivi ed emotivi, che influenzano a loro volta quelli intellettivi. Si tratta di argomenti sfidanti per gli alunni ma anche per gli insegnanti, i quali non trasmettono contenuti, bensì offrono l’opportunità di apprendere all’interno della relazione e del confronto tra molteplici esperienze (Alloero *et alii*, 1997).

Per giunta gli insegnanti devono porsi, nei confronti degli alunni, con atteggiamento empatico e rispettoso del loro vissuto personale, disponendosi all’ascolto e al confronto (*ibidem*); consapevoli, però, della necessità di coinvolgere altri specialisti per la trattazione di aspetti tecnici più delicati e complicati (*ibidem*). In aggiunta, i docenti possono instillare negli alunni un’attenzione verso i compagni in condizione di vulnerabilità e “in una ottica preventiva e formativa, più sistemica, possono sensibilizzare la scolaresca ai temi della solidarietà sociale, attraverso la pianificazione di percorsi didattici in cui il tema della reciprocità venga sviluppato dal punto di vista di ogni singolo bambino, che diviene protagonista” (*ibidem*, p.67-68).

⁴⁹ Tali proposte sono riconducibili all’esperienza narrata nel testo di Alloero, L., Farri, M., Pavone, M., Re, L. & Rosati, A. (1997). *L’affidamento familiare si impara a scuola. Nove unità didattiche per i bambini delle classi materne ed elementari*. Torino: UTET.

2.6. Il partenariato scuola-famiglia

La famiglia assolve il ruolo sociale di generare nuove persone umane, alle quali trasmette cultura e valori permettendogli di sviluppare una propria identità; la scuola, invece, è il primo luogo all'interno del quale i bambini si confrontano con un sistema valoriale molto più ampio e complesso, riconoscendo le differenze tra individui. Da un lato la dimensione intima e privata, dall'altro l'autorità pubblica (Dusi, in Pati, 2014). Come afferma Dusi, infatti, “le due istituzioni sono strutturalmente diverse, e differenti sono i riferimenti (normativi e culturali), le prospettive, le finalità perseguite dagli adulti che in esse agiscono. Tuttavia, entrambe le istituzioni condividono i compiti connessi con i processi di socializzazione del nuovo nato” (*ibidem*, p. 396).

Riprendendo la teoria ecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner, possiamo identificare quattro sistemi fondamentali che influiscono sullo sviluppo del bambino:

- micro-sistema, ovvero gli ambienti in cui il bambino vive e agisce in modo diretto come per esempio la famiglia o la classe;
- meso-sistema, che nasce dalle interazioni tra diversi ambienti (per esempio lo scambio che avviene tra scuola e famiglia);
- eso-sistema, gli aspetti o gli ambienti che ricadono sul bambino senza che lui possa agire effettivamente su questi (le regole scolastiche e della famiglia, il vissuto e il contesto lavorativo dei genitori);
- macro-sistema, cioè l'insieme dei fattori esterni – quindi sociali, culturali, politici – che influenzano il bambino in maniera indiretta (Milani, 2008).

Tra questi compaiono sia la famiglia che la scuola come realtà alle quali il bambino partecipa e che influiscono come entità distinte sul suo sviluppo; ma possiamo notare come anche l'interscambio tra questi due ambienti possa determinare la sua crescita. Non solo i genitori sono importanti per l'educazione dei figli, ma anche il loro coinvolgimento nella scuola e la loro postura nella relazione con le insegnanti diventano risorsa per tutti gli interventi agiti (*ibidem*).

La relazione tra scuola e famiglia è sempre stata dibattuta e complessa perché entrambe portano con sé immagini e preconcetti sulla controparte che influenzano

il modo di agire (Lawrence-Lightfoot, 2012). Allo stesso tempo, però, entrambe condividono i medesimi obiettivi educativi e questo dovrebbe essere terreno comune su cui fondare una cooperazione: “i genitori diventano portatori di un sapere che va interrogato e che può entrare riflessivamente in gioco nella costruzione delle azioni educative” (*ibidem*, p. 31).

Il punto di partenza per facilitare la relazione con i genitori è la costruzione di occasioni di formazione per gli insegnanti, in modo da fornire loro strumenti e tecniche di approccio, conoscenza e comunicazione (Milani, 2008). Questa relazione si basa sul partenariato, ovvero una relazione di reciproca fiducia tra due soggetti che condividono il medesimo scopo e riconoscono competenze e saperi dell'altro *partner* (*ibidem*).

L'elemento che accomuna scuola e famiglia, quindi, è la co-responsabilità educativa, intesa come risposta ai bisogni di sviluppo del bambino (Dusi, in Pati, 2014), pertanto è opportuno parlare di partenariato tra scuola e famiglia nei processi educativi (Milani, 2008).

Quello del partenariato è un modello relazionale che invita a mettere in campo le proprie risorse, pur considerando i limiti e le differenze esistenti nei soggetti coinvolti, giungendo ad una decisione condivisa (*ibidem*). Secondo Milani, “favorire lo sviluppo di relazioni tra i partner induce la famiglia a mobilitare le proprie forze, a appropriarsi delle proprie competenze e accrescere il proprio sentimento di competenza” (*ibidem*, p. 79). Perché ciò accada, però, è importante che tutti si sentano partecipi dei processi pur riconoscendo il proprio ruolo e i propri confini (Montadon, 2001⁵⁰).

Il partenariato si basa, appunto, sulla corresponsabilità e la reciprocità dei ruoli (Dusi, in Pati, 2014): così come la scuola si apre all'ascolto e alla conoscenza dei genitori, anche le famiglie rappresentano una risorsa per conoscere e avvicinare il bambino (Milani, 2008). Entrambe le parti partecipano alla costruzione e alla realizzazione di un progetto educativo che parta dal vissuto in famiglia e continui nella quotidianità scolastica, perseguendo i medesimi obiettivi (*ibidem*).

⁵⁰ Ci si riferisce al contributo di Montadon, C. (2001). Qualche interrogativo sul partenariato, in P. Milani (Ed.), *Manuale di educazione familiare: ricerca, intervento, formazione* (pp.287-294). Trento: Erickson.

La qualità della relazione tra le due istituzioni scuola e famiglia, impatta fortemente sul rendimento scolastico del bambino (Bronfenbrenner, in Milani, 2001). Infatti, il fine ultimo del partenariato risulta essere il miglioramento dell'educazione dei bambini grazie alla co-partecipazione di tutti gli adulti che gli ruotano attorno e l'apertura all'immagine del bambino non più come destinatario passivo delle scelte dei genitori e degli insegnanti, bensì come attore del proprio percorso (Montadon, 2001⁵¹).

2.6.1. La famiglia d'origine a scuola

Quando una famiglia affronta l'affidamento familiare è costretta a prendere atto dei propri limiti, fragilità e incapacità (Calcaterra, 2014). Si tratta di un processo di consapevolezza anche per la famiglia affidataria che entra in contatto con la storia del bambino in affidamento e per i servizi, i quali accompagnano progressivamente i vari soggetti coinvolti nella costruzione di nuovi legami (*ibidem*). Per questo motivo si tratta di un processo delicato, le cui fondamenta poggiano sulla cura delle relazioni e sulla partecipazione di tutti (*ibidem*).

Il coinvolgimento della famiglia di origine nei percorsi scolastici viene attuato sulla scorta di quanto previsto dal provvedimento dell'affidamento familiare e dagli accordi con l'Autorità Giudiziaria. Pertanto, la responsabilità è della famiglia affidataria, ma nei casi di affidamento leggero oppure su indicazione dei servizi o in autonomia, i genitori naturali o altri membri della famiglia di origine possono incontrare gli insegnanti, accedere al registro elettronico ed essere informati sull'andamento scolastico del bambino (Comune di Vicenza, 2007).

2.6.2. La famiglia affidataria a scuola

Gli affidatari svolgono un ruolo importante nella relazione con la scuola rispetto ai processi di affidamento. La legge n. 149/2001 stabilisce che "l'affidatario esercita i poteri connessi con la potestà parentale in relazione agli ordinari rapporti con la istituzione scolastica" (art. 5, c. 1), pertanto è chiamato ad assolvere alcuni

⁵¹ Ci si riferisce al contributo di Montadon, C. (2001). Qualche interrogativo sul partenariato, in P. Milani (Ed.), *Manuale di educazione familiare: ricerca, intervento, formazione* (pp.287-294). Trento: Erickson.

compiti relativi alla gestione scolastica (MIUR, 2017) e può partecipare agli organi collegiali (MLPS, 2012).

Il loro compito, però, non consiste nella trasmissione puntuale di ogni aspetto legato al bambino e alla sua storia familiare, bensì nella condivisione delle informazioni basilari per favorire una positiva accoglienza (MIUR, 2017).

Ad ogni modo il ruolo degli affidatari non preclude alla partecipazione di altri soggetti. È importante per gli affidatari, infatti, sentirsi accompagnati nella gestione delle dinamiche interne al processo di affido, “da figure professionali che, grazie al loro diverso coinvolgimento emotivo, i loro strumenti tecnici e il loro mandato istituzionale, sanno tenere il filo del percorso con grande sapienza e discrezione offrendo spazi di incontro e di confronto, trasferendo informazioni complete, curando i processi di comunicazione” (Comune di Vicenza, 2007, p. 28).

2.6.3. La famiglia con un figlio con disabilità a scuola

Nell’articolo 34⁵² della Costituzione italiana viene ribadito il diritto allo studio per ogni cittadino, senza distinzione di età o condizione. Esiste, quindi, un sistema di tutela per i bambini con disabilità (i quali potrebbero ugualmente vivere una condizione di affidamento familiare).

Dal momento che, nella Costituzione, viene conferita ai genitori la patria potestà e il diritto di prendere decisioni sui figli e nella L. 104/1992⁵³ si ribadisce la piena integrazione della persona con disabilità in ogni ambito di vita compreso la scuola, anche da parte delle famiglie con figli portatori di disabilità è necessario il loro impegno non solo a fornire affetti, cura, assistenza ma anche un’attenzione in ambito educativo (Pavone, 2014).

In linea teorica, infatti, la famiglia con un figlio con disabilità dovrebbe essere considerata partner irrinunciabile per il suo progetto educativo e di crescita: in particolare, i genitori “durante gli anni della scuola devono attivamente collaborare

⁵² Articolo 34 della Costituzione della Repubblica italiana – La scuola è aperta a tutti. L’istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.

⁵³ L. n. 104 del 1992, *Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.

con gli insegnanti e con gli specialisti della sanità, come componenti irrinunciabili all'interno del gruppo di lavoro responsabile della progettazione di educazione-istruzione-riabilitazione individualizzata” (*ibidem*, p. 122).

Per quanto riguarda la scuola, invece, grazie alla L. 517/1977⁵⁴, è sancito l'obbligo di fornire un'adeguata integrazione specialistica anche con figure di sostegno, previa documentazione consegnata dai genitori all'atto di iscrizione (Papetti, in Ghezzi, Vadilonga, 1996⁵⁵).

Allo stesso modo, nel caso in cui un bambino con disabilità venga affidato ad altra famiglia, deve poter essere accompagnato e sostenuto nel percorso scolastico da questa nuova famiglia, la quale partecipa alla stesura del Progetto Educativo Individualizzato e, confrontandosi con gli insegnanti e gli specialisti, può farsi garante di un'integrazione scolastica migliore (*ibidem*⁵⁶). Infatti, “l'efficacia di qualsiasi progetto d'inserimento scolastico può avvenire unicamente nel dialogo costante tra famiglia, scuola, servizi sociosanitari di riferimento e nel puntuale coordinamento operativo tra tutti coloro che intervengono sul bambino disabile” (*ibidem*, p. 394⁵⁷). Non è naturalmente escluso che alla costruzione del Progetto possa partecipare anche la famiglia di origine.

⁵⁴ L. n. 517 del 1977, *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*.

⁵⁵ Ci si riferisce al contributo di Papetti, M. L. (1996). La tutela della famiglia e del minore con Handicap, in D. Ghezzi & F. Vadilonga (Eds.), *La tutela del minore. Protezione dei bambini e funzione genitoriale* (pp. 383-402). Milano: Raffaello Cortina Editore.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ *Ibidem*.

Capitolo 3

PRESENTAZIONE DELLA RICERCA

3.1. Presentazione del disegno di ricerca

Il rinnovato interesse per le pratiche di affidamento familiare muovono dal desiderio di aggiornare gli orientamenti ministeriali di un decennio fa e di promuovere tale istituto per la sensibilizzazione della cittadinanza e per la tutela dei minori.

Il presente elaborato propone un'indagine sulle "tracce di scuola" all'interno delle pratiche di affido in Italia studiate in una più ampia ricerca trasversale promossa da UNICEF in collaborazione con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Laboratorio di ricerca in Educazione familiare del Dipartimento FISPPA dell'Università di Padova. Queste azioni sono iscritte nel più ampio sistema di garanzia europea per l'infanzia: esso è stato istituito il 14 giugno 2021 con la *Raccomandazione del Consiglio Europeo* e si propone di prevenire e combattere l'esclusione sociale garantendo l'accesso ai servizi fondamentali ai minori che vivono in condizioni di grave povertà materiale e sociale (REC 2021/1004/UE).

Il sistema di garanzia europea per l'infanzia agisce con la finalità di contrastare sin dai primi anni di vita lo svantaggio che affligge quasi 18 milioni di bambini in Europa, garantendo pari opportunità in tutti gli ambiti di vita, come ad esempio nell'accesso ad un'educazione di qualità. Infatti, interventi educativi tempestivi di cura e attenzione nei confronti della prima infanzia sono fondamentali per interrompere la trasmissione dell'esclusione sociale e ridurre il divario (*ibidem*).

L'intenzione che orienta tale lavoro, quindi, è proprio quella di individuare nei processi di affido e nell'esperienza dei partecipanti elementi di attenzione verso l'infanzia, in particolar modo verso i bambini allontanati dalle loro famiglie.

Dopo un breve accenno al Sistema europeo della *Child Guarantee* e alla ricerca sulle pratiche emergenti di affido in Italia, nel paragrafo il focus viene spostato sulla presente ricerca, grazie ad una panoramica generale dei casi studio analizzati, le prospettive di riferimento e gli elementi di metodo.

3.1.1. *European Child Guarantee*

Con il termine *European Child Guarantee* si intende il Sistema europeo che garantisce l'accesso a servizi di qualità per i bambini e gli adolescenti che si trovano in condizione di vulnerabilità (Dipartimento per le politiche della famiglia. Sistema europeo di garanzia per i bambini vulnerabili, s.d.). Secondo diverse indagini sono molti i bambini e gli adolescenti a rischio povertà ed esclusione sociale, in Italia corrispondono a circa il 30% dei minorenni e superano la media europea di 24,4% (Child Guarantee, Unicef, s.d.). La *Child Guarantee* promuove, quindi, una ricerca e una progettualità in grado di interrompere il circolo dello svantaggio sociale e favorire l'inclusione dei bambini e dei ragazzi.

L'iniziativa ha preso avvio nel 2015 e ha superato diverse fasi:

- nella prima fase sono state poste le basi per la costituzione di un Programma di Garanzia per l'infanzia e l'adolescenza “per il contrasto della povertà multidimensionale” (*ibidem*), cioè negli ambiti di vita in cui il bambino è protagonista e necessita di servizi di qualità e interventi adeguati per garantire il miglior sviluppo possibile: riguardano appunto gli ambiti dell'istruzione, della salute, della nutrizione, delle condizioni abitative e della cura della prima infanzia;
- nella seconda fase sono state studiate le possibili attuazioni del Programma e si è proceduto nell'individuazione di quattro gruppi di minori considerati maggiormente a rischio;
- infine nella terza fase pilota, durata dal 2020 al 2022, è stata avviata una collaborazione tra UNICEF e i Governi di Italia, Croazia, Bulgaria, Grecia, Spagna, Germania e Lituania “nella sperimentazione di sistemi di intervento per il contrasto alla povertà minorile e all'esclusione sociale” (Dipartimento per le politiche della famiglia, Il progetto pilota in Italia, s.d.).

Tra gli obiettivi di tale Programma possiamo elencare alcune delle azioni, relative all'affidamento familiare e alla sua promozione nel territorio nazionale, riconducibili alla presente ricerca: l'aggiornamento delle *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare* (2012) e le *Linee di indirizzo nazionali con le famiglie in*

situazione di vulnerabilità (2017), la sperimentazione della partecipazione attiva di bambini e ragazzi ai processi di affido, la promozione delle sperimentazioni di affiancamento familiare.

In Italia il Progetto della *Child Guarantee* è promosso dal Dipartimento Politiche per la famiglia e dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali, e attuato da UNICEF. Esso si orienta su due piani di intervento: da un lato la ricerca – come quella presentata nel precedente paragrafo – delle pratiche e delle politiche attuate o mancanti; dall’altro la sperimentazione di modelli di intervento che possano essere replicati come buone pratiche a livello nazionale. Lo strumento che guida tale progetto è il *Piano di azione nazionale per l’attuazione della Garanzia Infanzia* (PANGI), il quale invita al coinvolgimento di molteplici soggetti e servizi e suggerisce misure ed interventi in diversi ambiti con l’unico obiettivo di tutelare i diritti dei bambini (MLPS, 2022).

3.1.2. La ricerca sulle pratiche emergenti di Affido in Italia⁵⁸

Nella primavera del 2021, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) ha intrapreso un’interlocuzione con il Laboratorio di Ricerca (LabRIEF) dell’Università di Padova sull’opportunità di avviare un progetto di aggiornamento delle *Linee di indirizzo per l’affidamento familiare* (LINA) emanate nel 2012, nel quadro della fase di sperimentazione pilota della *Child Guarantee* in Italia.

L’incarico assegnato a LabRIEF si basa su un accordo tra MLPS e l’Ufficio regionale dell’UNICEF⁵⁹ per l’Europa e l’Asia centrale e ha previsto un’indagine sullo sviluppo della cultura e delle buone pratiche di affido. Il presente elaborato si inserisce, dunque, nella ricerca intitolata “Rafforzare il sistema dell’affidamento familiare in Italia nell’ambito della *Child Guarantee* europea. Studi di caso sulle pratiche emergenti di Affido in Italia”.

⁵⁸ Il presente paragrafo è tratto e rielaborato, su gentile concessione degli autori, dal testo di Salvò et alii. (2022). *Rafforzare il sistema dell’affidamento familiare in Italia nell’ambito della Child Guarantee europea. Studi di caso sulle pratiche emergenti di Affido in Italia. Executive Summary*. p. 4.

⁵⁹ L’UNICEF è il Fondo delle Nazioni Unite per l’Infanzia che si impegna per garantire la sopravvivenza, la protezione e lo sviluppo di ogni bambino, in particolare se in condizioni di fragilità. La Fondazione si impegna in ambito internazionale ma anche nazionale. UNICEF Italia nacque nel 1974 come Comitato Nazionale per promuovere una nuova cultura della tutela dei minori e sensibilizzare la popolazione sui diritti e sui bisogni dell’infanzia. (Unicef).

La ricerca è costituita da una prima fase dedicata alla revisione della letteratura e da una seconda parte in cui sono state effettuate le interviste agli attori coinvolti in nove casi studio: professionisti dei diversi enti e servizi di volta in volta coinvolti, famiglie affidatarie e di origine, bambini affidati e accoglienti. Le trascrizioni delle interviste sono state poi sottoposte ad analisi del testo mediante il software Atlas.ti 22 che ha facilitato la ricostruzione degli eventi e dei punti di vista diversi (Salvò *et alii*, 2023).

Il lavoro dei ricercatori si è orientato all'individuazione di 'buone pratiche' all'interno delle storie di affidamento. Per fare ciò è stato utilizzato anche lo strumento del *focus group*, definito da Stagi come "un'intervista rivolta a un gruppo omogeneo di persone per approfondire un tema o particolari aspetti di un argomento [...] guidata da un moderatore che, seguendo una traccia (griglia) più o meno strutturata, propone degli "stimoli" ai partecipanti. Dalle risposte a questi stimoli scaturisce (o dovrebbe scaturire) di volta in volta la discussione" (Stagi, 2000, p. 71).

L'obiettivo, quindi, è stato proprio quello di documentare le buone pratiche in affidamento: esse possono essere definite come pratiche emergenti, cioè pratiche adeguate per il contesto di applicazione e per gli esiti prodotti, grazie alla loro efficacia potrebbero essere replicate previo, però, valutazione e approfondimento critico (UNICEF, 2012, in Salvò *et alii*, 2023).

Grazie al confronto con le prospettive teoriche di riferimento e il contenuto delle interviste e dei *focus group* sono stati estrapolati dei nuclei tematici, che riguardano: "l'efficacia; la sostenibilità e la replicabilità delle pratiche; la presenza di elementi di innovazione nelle pratiche; la disponibilità e l'uso delle risorse; la valutazione del percorso in termini di esiti ed impatto sul bambino, sulla sua famiglia e anche sulle pratiche messe in atto dai servizi" (Salvò *et alii*, 2023, p. 18⁶⁰). In questo caso, i nuclei tematici si riferiscono all'articolazione delle fasi dei processi di affidamento, secondo quanto suggerito anche all'interno delle *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare* (MLPS, 2012).

Il fine ultimo di tale lavoro, oltre agli obiettivi di ricerca già precisamente declinati, è quello di contribuire alla diffusione di pratiche di affidamento più uniformi in

⁶⁰ Il testo è tratto, su gentile concessione degli autori, da Salvò *et alii*. (2023). *Rafforzare il sistema dell'affidamento familiare in Italia nell'ambito della Child Guarantee europea. Studi di caso sulle pratiche emergenti di Affidamento in Italia. Executive Summary*.

tutto il Paese affinché si sviluppi una cultura comune relativa all'affido e pratiche di qualità, più inclusive e accessibili a tutti (Salvò *et alii*, 2023).

3.2. I nove studi di caso

In seguito, per ciascuno dei nove studi di caso è stato possibile, in termini quantitativi e qualitativi, effettuare un'analisi approfondita e analitica delle trascrizioni delle interviste singole e di gruppo.

Quindi sono stati elaborati dei report che racchiudono le attività dei rispettivi nove Servizi per l'Affido italiani e che favoriscono la comprensione di ogni caso. “La struttura di questi report è identica per ognuno di essi: una scheda di sintesi iniziale che offre le coordinate dello studio di caso e poi la narrazione di esso che integra le voci dei diversi soggetti intervistati ripercorrendo le diverse fasi del percorso di affido, dalle motivazioni che hanno condotto all'avvio del progetto alla sua conclusione o almeno alla realtà dell'oggi” (Salvò *et alii*, 2023, p. 5⁶¹).

I nove studi di caso vengono identificati con un codice, che corrisponde alle quattro tipologie di affido oggetto di studio⁶²:

- “N” indica l'affido di neonati (bambini della fascia 0-3 anni);
- “R” significa rientro nella famiglia di origine dopo la conclusione dell'affido;
- “L” corrisponde alle pratiche di affido leggero o alla vicinanza solidale;
- “D” viene utilizzata, invece, per i casi di affido di un bambino con disabilità.

“In ciascuna di queste quattro tipologie di affido, si è promosso il coinvolgimento di tutti i soggetti protagonisti del percorso, sia all'interno dei servizi coinvolti – riconoscendo la multi-professionalità dell'intervento – che delle

⁶¹ Il testo è tratto, su gentile concessione degli autori, da Salvò *et alii*. (2023). *Rafforzare il sistema dell'affidamento familiare in Italia nell'ambito della Child Guarantee europea. Studi di caso sulle pratiche emergenti di Affido in Italia. Executive Summary*.

⁶² Per una descrizione completa e dettagliata delle diverse tipologie di affido che possono essere attivate si faccia riferimento al par. 1.6. Tipologie di affido familiare.

famiglie, coerentemente con la prospettiva della partecipazione” (Salvò *et alii*, 2023, p. 17⁶³).

I soggetti intervistati, quindi, appartengono a diverse aree di interesse per i procedimenti di affidamento familiare: i membri della famiglia di origine del bambino o alla famiglia affidataria; le figure appartenenti al mondo dei servizi di cui si è scelto di coinvolgere gli operatori che gestiscono i processi di affido, in alcuni casi il servizio di neuropsichiatria infantile e gli operatori dello Spazio Neutro, e i referenti territoriali; in altri casi sono stati coinvolti l’Assessore Comunale o il Curatore Speciale; infine, non si possono dimenticare i bambini stessi, coloro che hanno vissuto l’affido in quanto figli affidati o figli degli affidatari (*ibidem*).

Di seguito una panoramica generale per comprendere, in sintesi, alcuni tratti caratteristici degli studi di caso.

3.2.1. Firenze – N1

Tipologia di affido	AFFIDO DI NEONATI 0-3 ANNI
Informazioni sul procedimento/progetto	
<i>Durata del periodo di affido residenziale</i>	Sei mesi, da agosto 2020 a febbraio 2021; quindi inserimento in comunità mamma/bambino fino a marzo 2022 che sfocia nella riunificazione della diade mamma/ bambino con il padre, a casa
<i>Presenza dell’Autorità Giudiziaria</i>	Affido giudiziale con nomina del curatore speciale
<i>Responsabilità genitoriale (RG)</i>	Affievolimento per entrambi i genitori ancora in corso, con conferma di affido al servizio sociale di Firenze

⁶³ Il testo è tratto, su gentile concessione degli autori, da Salvò *et alii*. (2023). *Rafforzare il sistema dell’affidamento familiare in Italia nell’ambito della Child Guarantee europea. Studi di caso sulle pratiche emergenti di Affido in Italia. Executive Summary*.

3.2.2. Torino – N2

Tipologia di affido	AFFIDO DI NEONATI 0-3 ANNI
Informazioni sul procedimento/progetto	
<i>Durata del periodo di affido residenziale</i>	16 mesi, (giugno 2016 - settembre 2017)
<i>Presenza dell’Autorità Giudiziaria</i>	Affido giudiziale
<i>Responsabilità genitoriale (RG)</i>	Affievolimento della responsabilità genitoriale per entrambi i genitori durante il periodo di affido; decadenza della responsabilità genitoriale della madre, in itinere, e ripristino di quella del padre (rientro)

3.2.3. Brindisi – R1

Tipologia di affido	AFFIDO CONCLUSO CON RIENTRO NELLA FAMIGLIA DI ORIGINE
Informazioni sul procedimento/progetto	
<i>Durata del periodo di affido residenziale</i>	11 mesi, ottobre 2008 a settembre 2009
<i>Durata del periodo di affido a tempo parziale</i>	Circa 7 anni, febbraio 2010 a maggio 2017
<i>Presenza dell’Autorità Giudiziaria</i>	Affido giudiziale
<i>Responsabilità genitoriale (RG)</i>	Madre con affievolimento della RG; padre con decadenza della RG dalla primavera 2015

3.2.4. Prato – R2

Tipologia di affido	AFFIDO CONCLUSO CON RIENTRO NELLA FAMIGLIA DI ORIGINE
Informazioni sul procedimento/progetto	

<i>Durata del periodo di affido residenziale</i>	Affido extra-familiare da aprile 2014 a febbraio 2017
<i>Presenza dell’Autorità Giudiziaria</i>	Iniziato come affido residenziale consensuale, è poi diventato giudiziale per il rinnovo
<i>Responsabilità genitoriale (RG)</i>	Affievolimento della RG della madre

3.2.5. Ancona – L1

Tipologia di affido	AFFIDO LEGGERO/VICINANZA SOLIDALE
Informazioni sul procedimento/progetto	
<i>Durata del periodo di affido residenziale</i>	Da maggio 2018 ad oggi presente
<i>Presenza dell’Autorità Giudiziaria</i>	Non è previsto il coinvolgimento dell’Autorità Giudiziaria
<i>Responsabilità genitoriale (RG)</i>	Piena responsabilità genitoriale

3.2.6. Bologna – L2

Tipologia di affido	AFFIDO LEGGERO/VICINANZA SOLIDALE
Informazioni sul procedimento/progetto	
<i>Durata del periodo di affido residenziale</i>	Il percorso di vicinanza solidale è attivo da 5 anni; è tuttora in corso. Le famiglie si sono conosciute nell’estate del 2019 e il patto è stato firmato nel mese di dicembre
<i>Presenza dell’Autorità Giudiziaria</i>	Progetto di accoglienza consensuale; i genitori hanno accolto volontariamente l’affiancamento di una famiglia di vicinanza solidale
<i>Responsabilità genitoriale (RG)</i>	Piena responsabilità per entrambi i genitori

3.2.7. Pescara – L3

Tipologia di affido	AFFIDO LEGGERO/VICINANZA SOLIDALE
Informazioni sul procedimento/progetto	
<i>Durata del periodo di affido residenziale</i>	Affido diurno; poi vicinanza solidale
<i>Durata del periodo di affido/vicinanza solidale</i>	Da gennaio 2020 (in corso)
<i>Presenza dell’Autorità Giudiziaria</i>	Affido consensuale
<i>Responsabilità genitoriale (RG)</i>	Piena responsabilità genitoriale

3.2.8. Milano – D1

Tipologia di affido	AFFIDO CON BAMBINI CON DISABILITÀ
Informazioni sul procedimento/progetto	
<i>Durata del periodo di affido residenziale</i>	Dal 2018-ad oggi
<i>Presenza dell’Autorità Giudiziaria</i>	Affido giudiziale (che comporta la presenza dell’Autorità Giudiziaria)
<i>Responsabilità genitoriale (RG)</i>	Affievolimento della responsabilità genitoriale

3.2.9. Milano – D2

Tipologia di affido	AFFIDO CON BAMBINI CON DISABILITÀ
Informazioni sul procedimento/progetto	
<i>Durata del periodo di affido residenziale</i>	Da luglio 2020, tutt’ora in corso
<i>Inserimento in Comunità educativa</i>	L’affido è stato preceduto da un inserimento in comunità educativa per un periodo di poco più di 4 anni

<i>Presenza dell’Autorità Giudiziaria/beneficITÀ</i>	Affido giudiziale (che comporta la presenza dell’Autorità Giudiziaria)
<i>Responsabilità genitoriale (RG)</i>	Affievolimento della RG della madre e procedimento in corso per la decadenza della RG del padre

3.3. Tracce di scuola in nove studi di caso sull’affidamento familiare: prospettive di riferimento

Relativamente alla ricerca specifica incentrata sulle “tracce di scuola” in nove studi di caso sull’affidamento familiare vengono ora esposti i principali riferimenti sottesi al disegno di ricerca.

A partire, quindi, da un inquadramento dell’oggetto di studio preso in considerazione per la presente ricerca, si procede poi con l’esplicitazione delle ipotesi e degli interrogativi che hanno suscitato l’interesse nei confronti della tematica individuata.

3.3.1. Oggetto di studio

L’oggetto di studio della presente ricerca sono le “tracce di scuola” all’interno delle pratiche di affidamento familiare emerse dalla voce dei protagonisti di tali processi. Con il termine “tracce”, appunto, si intendono quegli elementi non direttamente osservabili, che però forniscono una testimonianza parziale dell’azione compiuta (Vermersch, 2005). Cogliere le “tracce di scuola” nei processi di affido significa quindi interpretare gli elementi contenuti nella narrazione dei soggetti coinvolti direttamente e rendere visibili i percorsi, le pratiche attivate e il ruolo assunto dalle istituzioni scolastiche.

Il punto di partenza sono proprio le voci delle famiglie di origine e degli operatori dei servizi sociali raccolte con lo strumento dell’intervista di esplicitazione (*ibidem*) che consiste, appunto, nell’accompagnamento dell’intervistato alla verbalizzazione dell’azione procedurale compiuta rispetto ai fatti narrati (*ibidem*). In questo modo, la conoscenza dell’azione facilita il

reperimento, tramite inferenze, di ulteriori informazioni necessarie alla comprensione più ampia dei fatti (Vermersch, 2005).

In questa sede si è scelto di focalizzare l'attenzione solamente sul vissuto della famiglia di origine e degli operatori dei servizi, piuttosto che su quello di bambini in affidamento o famiglia affidataria, innanzitutto per contenere l'ambito di ricerca altrimenti troppo vasto ed esteso e, in seconda battuta, cogliere il ruolo della scuola all'interno dei processi di affidamento sia secondo una dimensione familiare e privata, sia dal punto di vista del servizio pubblico.

È opportuno specificare che la scuola non è oggetto della ricerca a cui si riferisce il presente lavoro di tesi, dal momento che essa ha come tema generatore l'esperienza di affidamento in nove ambiti territoriali sparsi nel territorio italiano.

Lo spunto per un'indagine focalizzata sul ruolo della scuola emerge da una riflessione in merito all'età dei partecipanti a tali casi studio, ovvero minori pressoché in età scolare. Per questo motivo ci si aspetta che la scuola possa emergere come ulteriore aspetto nella vita del bambino in affidamento. Da qui l'individuazione di "tracce di scuola": quindi la posizione assunta dalla scuola rispetto all'affidamento, il coinvolgimento degli insegnanti in tali processi e la relazione tra scuola e altri soggetti.

Dato che la scuola non può agire da sola, ma necessita del supporto e dell'affiancamento di altri soggetti e che l'affidamento familiare si presenta come un'azione comunitaria guidata da un servizio che si appoggia anche sulle famiglie e sulla comunità (Giordano, in Giordano, 2011⁶⁴), la domanda di ricerca che ci siamo posti riguarda proprio quale postura della scuola emerge dall'esperienza delle famiglie di origine e degli operatori dei servizi partecipanti a dei processi di affidamento.

3.3.2. Ipotesi di ricerca

Viste le raccomandazioni delle *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare* (MLPS, 2012) e ancor più le *Linee Guida per il diritto allo Studio delle alunne e*

⁶⁴ Si fa riferimento al contributo di Giordano, M. (2011). L'integrazione tra i servizi affidamento pubblici e le reti di famiglie affidatarie, in Giordano *et alii*, *A Babele non si parla di affidamento*, pp. 25-44, Milano: Franco Angeli.

degli alunni fuori dalla famiglia di origine (MIUR, 2017), alla luce di un'indagine più approfondita delle ricerche in merito alla correlazione tra esperienze di vita e rendimento scolastico; inoltre, in base alle evidenze scientifiche sulla condizione dei bambini in affidamento familiare e alle sollecitazioni dal mondo della ricerca sulla possibilità di invertire il circolo dello svantaggio sociale che attanaglia sempre più bambini e adolescenti oggi, in questa tesi ci proponiamo di riflettere sulla presenza della scuola come attore fondamentale nei processi scolastici e di accompagnamento dell'esperienza dell'affido di bambini allontanati dalle famiglie di origine.

Da un lato, infatti, si è già sottolineato l'impegno della scuola su diversi fronti: la costruzione di reti sistemiche con tutti i soggetti coinvolti nei processi di affidamento familiare (operatori, famiglie, insegnanti, associazioni, servizi); la promozione di una nuova sensibilità verso l'accoglienza e la tutela dei diritti dei minori, sia a livello scolastico, con i genitori e gli alunni, ma anche a livello territoriale, con la cittadinanza e i servizi; infine, la prevenzione contro abusi, maltrattamenti e ogni forma di povertà che crea disagio ed esclusione sociale (MLPS, 2012). La scuola, infatti, è uno dei maggiori responsabili del benessere dei bambini e può contribuire alla creazione di un contesto adeguato a rispondere ai loro diversi bisogni (*ibidem*).

Dall'altro lato, invece, in nome del diritto del bambino a ricevere un'istruzione a prescindere dalle sue condizioni psicologiche, fisiche, economiche e sociali, viene ribadita la necessità di costruire una scuola più inclusiva e alla portata di tutti, affinché ogni alunno possa accedere ai molteplici percorsi formativi e sia accompagnato con gli opportuni strumenti (MIUR, 2017).

In aggiunta, sono numerose le ricerche – già esposte nel precedente capitolo⁶⁵ – che sottolineano alcune criticità riscontrabili nei bambini in affido a scuola, le quali, però, possono essere superate attraverso un'adeguata risposta degli insegnanti a supporto degli alunni stessi e il sostegno emotivo ed educativo fornito dalla famiglia affidataria.

Come afferma Milani nel testo *Nelle stanze dei bambini alle nove della sera. Contrastare e prevenire le disuguaglianze sociali* (2022), l'esperienza di un

⁶⁵ Si veda il par. 2.4. Il bambino in affido a scuola.

contesto socio familiare povero di stimoli nei primi anni di vita può predire forti disuguaglianze sociali e povertà economiche nell'età adulta, per questo anche gli interventi negli ambiti dell'istruzione e dell'educazione, se ragionati, inclusivi, di qualità e rispettosi dei bisogni del bambino, possono interrompere il circolo dello svantaggio sociale e favorire un pieno sviluppo del bambino (REC EU/19/2013⁶⁶).

Unito a questo, l'impegno ministeriale per garantire un ruolo centrale della scuola nei processi di affidamento familiare e nel poter fornire indicazioni generali per l'organizzazione scolastica e l'accoglienza di alunni temporaneamente in affido suscita e rinforza l'idea che la partecipazione della scuola sia necessaria e fondamentale.

3.3.3. Domanda di ricerca

La mia specifica ricerca, quindi, che si inserisce nel contesto della ricerca sui nove studi di caso sopra descritti, è volta ad analizzare il ruolo della scuola all'interno dei processi di affido narrati dagli attori intervistati nei nove casi studio. Quale ruolo riveste la scuola nelle diverse prassi di affido? Quale ruolo le è attribuito dai diversi soggetti intervistati?

In primo luogo, l'indagine sui testi delle interviste dei partecipanti all'affido focalizza l'attenzione sull'esperienza di partenariato tra famiglie e scuola. Vista la costante attenzione riservata all'interno dei documenti nazionali e dei testi della letteratura, appare infatti necessaria la collaborazione tra le diverse parti in modo da garantire il miglior successo possibile del provvedimento di affido. Come la scuola si relaziona con le famiglie e come le famiglie percepiscono la partecipazione della scuola nell'esperienza di affido? In particolare, la famiglia d'origine si sente coinvolta nei processi scolastici del figlio in affido? Come la scuola affronta la gestione scolastica del bambino in affido? A quale delle famiglie, tra 'affidataria' e 'di origine', si rivolge maggiormente?

⁶⁶ Tale concetto è ripreso dalla Raccomandazione della Commissione europea del 20 febbraio 2013 intitolata *Investire nell'Infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale* (2013/112/UE).

Al contempo, ci si focalizza anche sul rapporto tra servizi e scuola attraverso la voce degli operatori, degli assistenti sociali, dei responsabili territoriali. Essi forniscono una visione ancor più d'insieme poiché sono il punto di riferimento per l'intero processo di affidamento: ciò che può emergere da tali interviste rispetto al loro punto di vista, integra anche le opinioni degli affidatari, degli insegnanti e dei genitori con cui il Servizio si interfaccia. Quale postura assume la scuola nei confronti dei bambini, dei genitori e degli operatori dei servizi sociali con cui è chiamata a cooperare? Quale rapporto tra servizi e scuola, quali accordi impliciti e quali azioni spettano alle diverse istituzioni?

3.4. Metodologia della ricerca sulle “tracce di scuola”

Il presente elaborato muove i primi passi dalla letteratura, contemporanea e degli scorsi decenni, relativa all'affidamento, presentata nei primi capitoli. Questa azione ha permesso di inquadrare gli elementi costitutivi e caratterizzanti l'istituto dell'affidamento familiare. Allo stesso modo si è proceduto anche ad una riflessione in merito al ruolo della scuola, indicato dalla documentazione nazionale e dalla letteratura, e al suo effettivo coinvolgimento nei processi di affidamento, sia nella relazione con le famiglie e gli alunni, sia nel rapporto con i servizi.

A partire, quindi, da quanto emerso in questi primi capitoli, si è proceduto con un'indagine che si inserisce all'interno della ricerca intitolata “Rafforzare il sistema dell'affidamento familiare in Italia nell'ambito della *Child Guarantee* europea. Studi di caso sulle pratiche emergenti di Affidamento in Italia”. Essa è stata condotta secondo la metodologia degli studi di caso multipli (Stake, 2006), basata appunto sulla replicazione della ricerca, per studiare le singole sotto-unità ed avere una panoramica più ampia e approfondita dell'argomento grazie ai molteplici punti di vista raccolti (Benvenuto, 2015). Sono numerosi i ricercatori che confermano il valore della strategia degli studi di caso, la quale facilita, appunto, la conoscenza approfondita di poche situazioni complesse (Salvò *et alii*, 2023).

Si fa riferimento, però, anche alle metodologie della ricerca narrativa (Mortari, 2011), le quali favoriscono la descrizione e la comprensione dei significati attribuiti da più soggetti all'oggetto di ricerca e contenuti in testi scritti o in file

audio. La presente ricerca si basa, infatti, sui testi delle narrazioni già raccolte – realizzate all'interno della ricerca relativa alle pratiche emergenti di affidamento in Italia – sui quali è stato possibile intervenire mediante la tecnica dell'analisi del contenuto.

Secondo un approccio di stampo tradizionale basato sulla *content analysis* (Berelson, 1952) si è proceduto con l'analisi del *corpus* delle interviste attraverso una selezione delle porzioni di testo ritenute significative e concordi con l'oggetto di ricerca, per proseguire con un'operazione di strutturazione *ex-post* e manuale dei concetti rinvenuti in esso (Rositi, 1992).

Di seguito si delineano più precisamente le fasi di lavoro affrontate.

Inizialmente ci si è dedicati alla lettura delle trascrizioni delle interviste e sono state selezionate – manualmente – porzioni di testo contenenti informazioni significative riferite all'oggetto di indagine. Dopo aver eseguito la medesima operazione per tutte le interviste, si è presa in esame la sintesi ottenuta per ciascun soggetto e grazie ad una rilettura sono state ricavate delle macro-categorie evidenti o sottointese (*ibidem*).

Questa fase di categorizzazione dei concetti individuati è stata eseguita a posteriori rispetto alla realizzazione delle interviste; essa si fonda sia sul contenuto dei testi, sia sul confronto con la letteratura e la normativa, come ad esempio le *Linee di Indirizzo per l'affidamento familiare* (MLPS, 2012). Inoltre, ha permesso, poi, la rielaborazione di alcuni punti chiave, definiti nuclei tematici, che esplicitano alcune dimensioni su cui riflette circa il ruolo della scuola nei processi di affidamento familiare.

Da qui ha preso avvio la fase di ricerca relativa al riordino dei contenuti dei testi, quindi una prima ricostruzione di quanto emerso per ciascun nucleo tematico, secondo il punto di vista dei diversi soggetti considerati, poi la creazione di una narrazione arricchita da alcuni estratti dei testi delle interviste.

L'intervista, infatti, non è una semplice conversazione, ma è uno scambio che permette di apprendere attraverso le parole e il vissuto dell'altra persona (Milani, Pegoraro, 2011). Ricorrendo alle trascrizioni delle interviste ai membri della famiglia di origine e agli operatori dei servizi coinvolti nei processi di affidamento,

quindi, è possibile avvicinarsi ancor di più alla visione del singolo individuo sulla realtà presa in esame (Milani, Pegoraro, 2011).

Capitolo 4

PRESENTAZIONE DEI RISULTATI

4.1. Presentazione descrittiva dei dati

In questa sede si è scelto di focalizzarsi sul ruolo della scuola all'interno di nove studi di caso realizzati nella ricerca "Rafforzare il sistema dell'affidamento familiare in Italia nell'ambito della *Child Guarantee* europea. Studi di caso sulle pratiche emergenti di Affidato in Italia".

Dal momento che l'oggetto di studio della suddetta ricerca sono le pratiche di affidato attuate in nove ambiti territoriali diversi e molti dei bambini protagonisti dei casi hanno vissuto l'affidato in età scolare, ci si è interrogati sulla presenza e sul ruolo della scuola all'interno di tali processi. In particolare, sono stati analizzati i testi delle interviste realizzate alle famiglie di origine e agli operatori dei servizi coinvolti nei diversi studi di caso.

A partire, quindi, dall'analisi del *corpus* delle interviste alle due categorie di soggetti prese in considerazione, sono state individuate alcune tracce ricorrenti che offrono informazioni sul ruolo della scuola nelle pratiche descritte, specificatamente sulla qualità e la dimensione di tale presenza.

Solo in seguito tali tracce sono state categorizzate in base al contenuto cui si riferiscono e/o ai rimandi alla letteratura presa in esame nei primi capitoli.

Sono stati individuati dei nuclei tematici che possono rappresentare la presenza della scuola nelle varie fasi dei processi di affidato familiare, come anche la relazione tra la scuola e i diversi soggetti coinvolti nelle pratiche di affidato. Di seguito si propone una descrizione di sintesi di tali nuclei tematici individuati, con cenni sui loro rispettivi contenuti:

- 1) La gestione dei processi di affidato: il nucleo si riferisce agli elementi che delineano la titolarità della gestione dei processi di affidato e i ruoli assegnati ai diversi soggetti coinvolti, per verificare l'eventuale presenza della scuola;
- 2) Il monitoraggio dei processi di affidato: in questo secondo nucleo tematico l'attenzione è posta ai soggetti che si occupano del

monitoraggio dei processi di affidamento, quindi alla tipologia di figure coinvolte (compresa la scuola), ai ruoli loro spettanti e alle azioni attuate per verificare l'andamento del provvedimento e aggiornare gli obiettivi prefissati;

- 3) Le reti territoriali: sono qui contenute le tracce che descrivono l'impegno di enti ed istituzioni a costituire reti formali ed informali per la gestione e la partecipazione ai processi di affidamento nel territorio, in particolare si individuano i diversi soggetti, tra cui la scuola, e le loro possibili azioni nella rete;
- 4) La partecipazione al progetto di affidamento e all'équipe multidisciplinare: in questo caso ci si riferisce alla partecipazione attiva nella stesura del progetto e nella fase di monitoraggio e ai ruoli delle diverse figure professionali che possono essere coinvolte nei processi di affidamento, come ad esempio gli assistenti sociali, la psicologa, il servizio di neuropsichiatria infantile e, specificatamente, gli insegnanti;
- 5) Il partenariato scuola-servizi: rientrano in questo nucleo tematico gli elementi che descrivono la relazione tra la scuola e i servizi territoriali e sociali coinvolti nei processi di affidamento, ovvero le azioni compiute da entrambi gli enti e le possibili occasioni in cui questi possono entrare in contatto;
- 6) La gestione degli aspetti relativi alla vita scolastica: il nucleo comprende gli elementi che descrivono vari aspetti relativi alla vita scolastica, a partire dall'acquisto del materiale necessario per le attività curricolari, passando per il trasporto da casa a scuola e viceversa o il trasferimento al centro diurno sede delle attività pomeridiane, fino alla gestione del comportamento e delle eventuali difficoltà manifestate dall'alunno all'interno del contesto classe;
- 7) La partecipazione al percorso scolastico del bambino che vive l'affidamento: il presente nucleo comprende le tracce di testo contenenti i pensieri in merito al coinvolgimento nelle attività scolastiche, le opinioni e le scelte degli adulti di riferimento per il percorso scolastico ed educativo, nel caso di affidamenti di neonati, dei bambini in affidamento, di

tutti gli alunni in generale e dei figli degli affidatari, senza dimenticare i ricordi diretti o indiretti che testimoniano il vissuto dei bambini all'interno della scuola;

- 8) La promozione dell'affido: all'interno di tale nucleo vengono riproposte le riflessioni dei soggetti intervistati in merito alle azioni di sensibilizzazione sulla tematica dell'affido, ovvero le testimonianze dirette delle famiglie e degli affidatari, le iniziative nel pubblico, compresa la scuola, e nel privato sociale e le azioni attuabili in classe;
- 9) Il sostegno e l'accompagnamento educativo dei bambini in affido: gli elementi riconducibili all'attivazione di presidi educativi di sostegno del bambino nel contesto scolastico ed extra-scolastico rientrano in tale nucleo tematico e permettono di delineare le azioni di accompagnamento e supporto per le difficoltà riscontrabili dal minore in affido.

Il contenuto delle interviste, quindi, dopo essere stato categorizzato, è stato in parte riportato al fine di costruire una narrazione descrittiva il più possibile completa su ogni nucleo tematico. Successivamente si è ripresa la letteratura revisionata nel primo e secondo capitolo al fine di interpretare i risultati ottenuti e analizzarli criticamente.

4.2. La scuola nei processi di affido: analisi quantitativa

In un primo momento, dopo aver categorizzato i nuclei tematici relativi alle “tracce di scuola” nella voce delle famiglie di origine e degli operatori dei servizi intervistati, si è proceduto con un'azione di quantificazione delle evidenze individuate nei nove studi di caso proposti dalla ricerca generale.

Gli studi di caso offrono una panoramica delle diverse tipologie di affido attivate negli altrettanti Centri di Affidamento diffusi nel territorio italiano. Ai fini di una identificazione rapida delle diverse tipologie di affido, già esposte nel precedente capitolo, si esplicitano le sigle di riferimento per ciascun caso di affido.

La scelta dei colori è puramente casuale e ha l'obiettivo di facilitare la lettura del contenuto nella presente tabella e in quelle successive.

Tipologia di affido	Ambito del centro di affido	Sigla di riferimento per il caso
Affidi di neonati	Firenze	N1
	Torino	N2
Affidi conclusi con rientro in famiglia	Brindisi	R1
	Prato	R2
Affidi leggeri o vicinanza solidale	Ancona	L1
	Bologna	L2
	Pescara	L3
Affidi di bambini con disabilità	Milano	D1
	Milano	D2

Tabella 1: Sigle per l'identificazione dello studio di caso.

Nella tabella sopra è possibile individuare le quattro tipologie di affido prese in esame e i nove studi di caso con la rispettiva sigla: per quanto riguarda gli affidi di neonati si considerano i casi N1 e N2; le sigle R1 ed R2 corrispondono a processi di affido conclusi con il rientro in famiglia; gli affidi leggeri o i provvedimenti basati sulla vicinanza solidale vengono rappresentati con i casi L1, L2 e L3; infine per gli affidi di bambini con disabilità si prendono in esame i casi D1 e D2.

Procedendo con la ricerca, invece, sono state quantificate le tracce emerse nelle interviste dei nove studi di caso. Nella tabella sottostante è possibile osservare sinteticamente, in numeri, le “tracce di scuola” presenti nei diversi nuclei tematici che sono emerse dalla lettura dei testi delle interviste, distinte per tipologia di soggetti intervistati.

Si tratta di un inquadramento dei dati individuati nel testo, senza però nessuna precisazione qualitativa o quantitativa. Infatti, vengono elencate le categorie e la collocazione, distinguendo le tracce emerse nelle interviste ai membri delle famiglie

di origine (FO) da quelle agli operatori dei servizi (Op), per offrire una breve panoramica di sintesi e preparare la riflessione successiva.

Tabella 2: Le “tracce di scuola” riferite ai diversi nuclei tematici nella voce delle famiglie di origine e degli operatori nei diversi casi studio (nuclei tematici da 1 a 4).

	soggetti	N1	N2	R1	R2	L1	L2	L3	D1	D2	TOT. CASI CON “TRACCE”
1.gestione dei processi di affido	FO				X						1
	Op	X	X	X	X	X		X		X	7
2.monitoraggio dei processi di affido	FO										0
	Op							X	X	X	3
3.gestione delle reti territoriali	FO			X				X			2
	Op	X	X	X	X		X	X	X	X	8
4.partecipanti al processo di affido	FO	X	X	X				X	X		5
	Op		X	X	X	X	X	X		X	7

(continua nella pagina successiva)

Tabella 3: Le “tracce di scuola” riferite ai diversi nuclei tematici nella voce delle famiglie di origine e degli operatori nei diversi casi studio (nuclei tematici da 5 a 9).

	soggetti	N1	N2	R1	R2	L1	L2	L3	D1	D2	tot. casi con “tracce”
5.partenariato scuola- servizi	FO			X		X				X	3
	Op		X	X		X	X	X		X	6
6.gestione degli aspetti scolastici	FO			X		X	X				3
	Op	X	X	X	X			X	X	X	7
7.partecipazione del minore in affido a scuola	FO			X			X				2
	Op				X			X			2
8.promozione dell’affido a scuola	FO		X								1
	Op		X	X	X						3
9.sostegno scolastico	FO			X	X		X	X			4
	Op		X				X	X		X	4

Dalla lettura di questa tabella di sintesi è possibile individuare il numero di casi studio nei quali sono stati rintracciati più elementi riconducibili ai nuclei tematici di riferimento ma anche la voce con più tracce rispondenti all’oggetto di ricerca.

In questo senso è possibile agire in due direzioni: una prima quantificazione delle “tracce di scuola” rispetto agli studi di caso e poi una quantificazione rispetto alle corrispondenze ai nuclei tematici.

4.2.1. Quantificazione delle “tracce” negli studi di caso

Ai fini di un discorso comparativo sulla quantità di “tracce di scuola”, rinvenute nelle interviste di ciascun studio di caso, sono stati confrontati il numero di interviste agli operatori e il numero di interviste alla famiglia di origine in cui emergono dei riferimenti utili all’oggetto di studio.

Tabella 4: Numero di tracce totali contenute nelle interviste e corrispondenze per categoria di soggetti.

	N1	N2	R1	R2	L1	L2	L3	D1	D2	
Tot. Tracce rinvenute nelle interviste	4	9	12	8	5	7	11	4	8	68 tracce rinvenute nelle interviste
Interviste FO	1	2	6	2	2	3	3	1	1	21
Interviste Op	3	7	6	6	3	4	8	3	7	47

Nella tabella, per ciascuno dei nove studi di caso, sono stati riportati i dati numerici relativi alla quantità totale di "tracce" contenute nelle interviste. Il conteggio delle tracce ha rivelato la presenza di 68 “tracce” all’interno delle

interviste analizzate. La somma di “tracce” individuate per ciascun studio di caso, poi, è stata distinta per le due categorie di soggetti presi in considerazione per la presente ricerca.

Quest’ultima azione ha permesso, così, di effettuare una prima comparazione sulla quantità di informazioni reperibili nelle interviste agli operatori dei servizi, per un totale di 47 “tracce”, rispetto alle interviste alle famiglie di origine, nelle quali sono state rinvenute 21 “tracce”.

La quantità di “tracce” rinvenute nelle interviste agli operatori dei servizi, di gran lunga maggiore rispetto a quelle delle famiglie di origine, potrebbe suscitare una prima riflessione sulle diverse visioni dell’affido e della scuola presenti nei servizi e nelle famiglie ma il dato numerico non rivela ancora aspetti qualitativi e contenutistici che verranno presentati in seguito.

4.2.2. Quantificazione delle “tracce” riferite ai nuclei tematici

La medesima quantificazione può essere effettuata anche per i casi con “tracce” individuate rispetto ai diversi nuclei tematici.

La tabella sottostante, infatti, espone il dato numerico di casi contenenti riferimenti a ciascun nucleo tematico, sia rispetto alla voce delle famiglie di origine, sia rispetto alla voce degli operatori dei servizi.

Tabella 5: Quantificazione del numero di casi in cui sono rinvenute "tracce" rispetto ai singoli nuclei tematici.

NUCLEI TEMATICI	<i>n° interviste a FAMIGLIE DI ORIGINE con “tracce”</i>	<i>n° interviste a OPERATORI con “tracce”</i>	TOTALE “tracce” nelle interviste
1.gestione dei processi di affido	1	7	8
2.monitoraggio dei processi di affido	0	3	3

3. reti territoriali	2	8	10
4. partecipazione all'equipe multidisciplinare	5	7	12
5. partenariato scuola-servizi	3	6	9
6. aspetti di vita scolastica	3	7	10
7. partecipazione del bambino che vive l'affido alle attività scolastiche	2	2	4
8. promozione dell'affido a scuola	1	3	4
9. sostegno educativo	4	4	8
	FO - 21	Op - 47	TOT tracce - 68

Anche in questo caso non è possibile ricavare una riflessione sui dati numerici individuati, ma possiamo osservare la tematica più ricorrente e quella meno ricorrente sia nella voce delle famiglie di origine che in quella degli operatori dei servizi.

Da un lato, infatti, i dati testimoniano una maggiore ricorrenza di elementi riconducibili alla partecipazione alla stesura del progetto di affido e all'equipe multidisciplinare (12 "tracce" nelle interviste), seguite poi dai nuclei tematici relativi alle reti territoriali (10 "tracce") e agli aspetti di vita scolastica (10 "tracce").

Dall'altro lato, invece, poche le interviste in cui emergono "tracce" rispetto al monitoraggio dei processi di affido (3 casi) e sono univocamente riconducibili alla voce degli operatori dei servizi, primi responsabili e gestori dei provvedimenti attivati.

Per quanto riguarda la distinzione effettuabile per categoria di soggetti, invece, nelle interviste alle famiglie di origine, su 21 "tracce" totali emerse, maggiori sono i casi con elementi riconducibili al nucleo relativo alla partecipazione all'equipe multidisciplinare (5 casi) e al nucleo riguardante il sostegno educativo (4 casi); nella medesima categoria, inoltre, si registra anche un nucleo tematico privo di accenni da parte della famiglia di origine, quello relativo al monitoraggio dei processi di affido (0 casi), e i nuclei relativi alla gestione dei

processi di affido e alla promozione dell'affido per i quali sono emersi degli aspetti solo in 1 caso.

Diversamente, nelle interviste agli operatori dei servizi il numero maggiore di interviste nelle quali si riscontrano “tracce” è riferibile ai seguenti nuclei tematici: reti territoriali (8), gestione dei processi di affido (7), partecipazione all'équipe multidisciplinare (7), aspetti di vita scolastica (7); si tratta di aspetti dei processi di affido principalmente gestiti dagli operatori dei servizi e sui quali è più facile, per loro, avere uno sguardo diretto. Mentre, per ciò che concerne il nucleo relativo alla partecipazione del bambino che vive l'affido alle attività scolastiche, si registrano soltanto 2 casi, segno ipotizzabile della difficile immedesimazione da parte dei servizi nella vita scolastica dei bambini che sperimentano l'affido.

Ad ogni modo, solo grazie ad un'analisi qualitativa delle “tracce” emerse è possibile riordinare gli elementi raccolti e costruire una visione più approfondita delle opinioni espresse dai soggetti nel corso delle interviste.

4.3. La scuola nei processi di affido: analisi qualitativa

“Le tecniche di ricerca qualitativa sono ormai riconosciute come uno strumento indispensabile della ricerca sociale” (Cardano, Gariglio, 2022, p. 15), per questo motivo, grazie alla metodologia narrativa, è stato possibile comprendere i significati attribuiti dai soggetti intervistati alla propria esperienza nei processi di affido in rapporto all'istituzione scolastica e alle figure che operano nel mondo della scuola.

L'azione di categorizzazione delle tracce di scuola emerse dalle interviste ha permesso di individuare le porzioni di testo da organizzare in una riflessione più strutturata. Per ognuno dei nuclei tematici, quindi, si offre una riflessione corredata dagli stralci delle interviste ai membri delle famiglie di origine e agli operatori dei servizi.

Dal momento che la ricerca all'interno della quale prende forma la micro-ricerca oggetto di questa tesi ha inteso indagare le buone pratiche di affidamento familiare da un punto di vista generale, senza porre alcun focus specifico sulla scuola, la maggior parte delle categorie riguarda i processi di affido, le fasi, la

relazione che intercorre tra i diversi attori, ipotizzando che, all'interno di questo ultimo focus, emergessero informazioni importanti sul vissuto scolastico dei bambini in affido e sul ruolo della scuola all'interno di questa esperienza.

Ad ogni modo, per ogni categoria individuata è possibile far emergere un discorso sulla presenza o sull'assenza della scuola. Anche il 'non detto', assieme alle narrazioni di esperienze positive e negative, acquisisce valore all'interno della ricerca e suscita una riflessione sulle buone pratiche replicabili e sulle azioni che necessitano di un'implementazione.

All'interno della riflessione proposta nel paragrafo che segue, per ognuno dei nuclei tematici vengono riportate le citazioni degli stralci estrapolati dalle interviste, i quali sono corredati dal codice riferito al numero di studio di caso e alla tipologia di affido cui si fa riferimento, oltre che alla sigla che identifica il soggetto.

Tabella 6: Sigle per l'identificazione dei soggetti intervistati.

Soggetti intervistati	Sigla di riferimento per i soggetti
Famiglia d'origine, membro non specificato	FO
Famiglia d'origine (Padre)	Pd
Famiglia d'origine (Madre)	Md
Famiglia affidataria, membro non specificato	FA
Famiglia affidataria (Padre)	Af.o
Famiglia affidataria (Madre)	Af.a
Famiglia affidataria (Figli)	B
Responsabile Servizio Affidato	Resp.
Operatori (assistenti sociali, psicologi, educatrici, ...)	Op. 1, Op. 2, ...
Ricercatore/intervistatore	Int.

4.3.1. La gestione dei processi di affido

Il primo nucleo tematico che si prende in esame, e per il quale sono state individuate “tracce” all’interno di 8 interviste, è quello riguardante la gestione dei processi di affido, inteso come responsabilità, ruoli e compiti dei soggetti e delle figure professionali che coordinano il singolo caso di affido.

Infatti, all’avvio del provvedimento di affido si procede con l’individuazione della famiglia idonea e disponibile all’accoglienza del bambino. In alcuni casi può accadere che la disponibilità venga manifestata spontaneamente e si proceda alla costruzione di un progetto di affido in modo ‘naturale’.

«Però diciamo che è stata una cosa anche molto spontanea, cioè la richiesta di A. (l’affidataria, a cui viene sottoposto il caso), [...] insieme parlando abbiamo costruito questo progettino di affidamento di C. (il bambino)» (R2, Op ass. soc.)

Esistono anche dei progetti di pronto intervento ai quali sono iscritti famiglie disponibili all’accoglienza immediata.

«Di solito la decisione di rivolgersi a una famiglia del progetto PAPI⁶⁷ viene fatta coordinandoci con i nostri referenti d’area, in quanto noi dell’area tutela abbiamo tutti dei referenti professionali e quando c’è un’ipotesi di famiglia PAPI la prima decisione viene presa a livello dei referenti professionali, dopo di che a noi Centro affidi arriva la richiesta di attivare una famiglia. In questo caso, nell’ambito del progetto PAPI, noi abbiamo un gruppo di famiglie che hanno aderito a questo progetto e sono formate e attrezzate per poter dare la propria disponibilità entro 72 ore dalla richiesta. Quindi siamo noi Centro affidi a metterci in contatto con le famiglie, chiaramente quelle che in quel momento sono libere.» (NI, Op e Resp)

Ad ogni modo, è il Centro Affidi che contatta le famiglie iscritte ai loro progetti e che detiene il ruolo di gestione del processo. Inizialmente i servizi si occupano di accompagnare le due famiglie nella fase di conoscenza e di incontro, per lasciare, poi, margine di autonomia nella prosecuzione degli incontri.

⁶⁷ PAPI, definito Progetto Accoglienza Prima Infanzia, è un progetto finalizzato a garantire la pronta accoglienza in affido familiare di bambini di età compresa tra 0 e 3 anni così da limitare il loro inserimento, e a volte una lunga permanenza, in strutture (Minori Toscana, Progetto PAPI, 2015).

«Mentre poi, quando si è stabilito di fare l'inserimento del bambino con la mamma in comunità, le famiglie a poco a poco si sono conosciute e da lì poi è partito un sistema di frequentazione che, se nella primissima fase in cui si sono conosciuti è stato mediato dalla presenza degli operatori, cioè ci si è conosciuti ai servizi all'interno di un incontro formale, poco per volta si è poi passati attraverso un sistema di telefonate e di incontri che si sono stabiliti formalmente, poco per volta hanno iniziato a frequentarsi direttamente, con una gestione diretta tra loro.» (N1, Op e Resp)

Nella fase di abbinamento tra il bambino e la famiglia affidataria, però, possono inserirsi diversi attori istituzionali.

«Per l'abbinamento, poi, una volta individuato il bambino intervengono più la psicologa, l'educatrice, sulla preparazione del bambino, il suo accompagnamento alla famiglia affidataria, e viceversa accompagniamo la famiglia affidataria al bambino, quindi il primo incontro è solitamente con la collega del territorio che segue il progetto titolare del caso, il centro affidi, la famiglia affidataria che noi abbiamo individuato, e la famiglia d'origine; quando abbiamo l'okay, anche sentito, della famiglia di origine, allora a quel punto si attivano loro per preparare il bambino e formarlo, portarlo alla famiglia affidataria, e programmare gli incontri graduali, di conoscenza.» (R2, Resp.)

In alcuni casi particolari gli assistenti sociali ricevono già una segnalazione da altri servizi per la presa in carico del minore e della famiglia e successivamente emerge la necessità di avviare un percorso mirato di affido o di affiancamento familiare.

«Quindi lei (la mamma) decide, ha questo coraggio, decide di separarsi, rientra a Brindisi e si rivolge al Servizio NIAT⁶⁸ per chiedere aiuto per M. (il figlio), perché M. manifestava dei comportamenti. [...] Quello che percepiva lei. Per cui il NIAT nel fare la presa in carico, l'assistente sociale si rende

⁶⁸ Il Servizio NIAT, Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza Territoriale, rientra all'interno dei LEA (Livelli Essenziali di Assistenza) e garantisce una presa in carico globale della popolazione compresa tra 0 e 17 anni di età, attraverso la prevenzione, la diagnosi, la cura e la riabilitazione dei disturbi neurologici, neuropsicologici e psicopatologici e di tutti i disordini dello sviluppo negli ambiti psicomotorio, cognitivo, linguistico, affettivo e relazionale (Puglia salute, Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza, 2022).

conto che è una situazione familiare in cui un supporto alla mamma sarebbe necessario. Quindi si rivolge ai Servizi Sociali» (R1, Op)

Poi nella prassi, nonostante i servizi restino sempre un punto di riferimento, la famiglia affidataria sembra ricoprire il ruolo assai importante di collante all'interno della rete territoriale, poiché diviene il soggetto più attivo nell'intero processo di affidamento e coordina i rapporti con tutti i servizi interessati.

«I collocatari si occupano di tutto ciò che riguarda il bambino sia dal punto di vista di accudimento, crescita, accoglienza in casa, ma anche sempre in coordinamento con i servizi, di tutte quelle parti che riguardano la cura esterna del bambino, quindi mantenere i rapporti con l'ospedale quando vi siano, oppure col pediatra tutte le parti pediatriche in senso stretto quindi tutti i controlli in base al libretto regionale pediatrico, e poi tutti i rapporti nel caso in cui – e questo capita spesso nel progetto PAPI - siano presi in carico direttamente dal reparto in cui sono nati attraverso protocolli specifici, seguire anche quella parte di monitoraggio e controllo. [...] E poi tutto quello che sono i rapporti con l'anagrafe sanitaria. Di tutto questo si occupa nel concreto la famiglia affidataria ovviamente con un coordinamento costante col Centro affidi. [...] La famiglia collocataria viene seguita anche rispetto a quelli che sono i rapporti con l'Autorità Giudiziaria quindi, se viene convocata a un'udienza, viene accompagnata, se c'è necessità di avere degli aggiornamenti veloci da parte del TM siamo noi che facciamo un po' da intermediari.» (N1, Op e Resp.)

Come si evince dalle voci dei partecipanti alla ricerca sulle pratiche emergenti di affidamento in Italia, si incontrano alcune difficoltà nella gestione dei processi di affidamento e nell'intervento dei diversi servizi. Da parte delle famiglie di origine, in alcuni casi, viene sottolineato l'assenza di un costante aggiornamento sull'andamento del processo e sui progressi del bambino.

Al contempo, però, ci sono altre situazioni in cui i genitori ricevono un costante riscontro dagli affidatari, al punto che la relazione si è sempre più consolidata.

«io mi mettevo sempre d'accordo al telefono con la C. (affidataria), tutte le volte che non lavoravo la chiamavo, la sentivo spesso, la chiamavo: "Come sta il bambino?", e si parlava, non mi nascondeva nulla, lei, mi chiamava, mi

raccontava quello che faceva, mi mandava delle foto, era tutto così, quindi ero aggiornata, informata di tutto.

[...]

All'inizio, come vuole la legge, dovevo passare soltanto per prendere mio figlio e andare via, però piano, piano con C. e M. (gli affidatari) è nata questa... Non so come chiamarla, ne parlo... Scusa, sono un po' emozionata: per me questa famiglia sono come degli angeli, C., M., tutta la famiglia, i bambini... Il rispetto e la considerazione che avevano nei miei confronti, perché non mi hanno mai giudicata, si sono sempre presi cura di me e della mia famiglia, perché non era più una questione di C. (il bambino): era una questione di me e i miei figli, è stato un affido... Un pacchetto, cioè hanno preso una mamma con tre figli e le cose andavano così bene, non c'era bisogno della S. (assistente sociale)! Io andavo dalla C. (affidataria), prendevo C. (il bambino), si prendeva il caffè insieme, cioè il rapporto era diventato più di amicizia: oggi siamo sorelle, non è più amicizia! È famiglia. Andavamo così bene, non abbiamo più fatto mai un incontro con S. (assistente sociale), abbiamo gestito veramente tutto tra di noi ed è andato tutto bene: bene» (R2, Md)

Da parte dei servizi, invece, si sottolinea l'aiuto degli affidatari nella gestione del processo di affido e l'intervento degli operatori laddove sia necessario. Nelle situazioni in cui si è reso necessario un intervento, però, gli operatori si rivolgono ai servizi sanitari o alla scuola per avere informazioni ulteriori.

In sintesi, per quanto riguarda la scuola, rispetto alla tematica della gestione dell'affido, non risultano particolari accenni, fatto salvo in un caso dove si narra dell'accortezza avuta dai servizi affinché l'affido si concludesse in tempi utili per favorire l'inserimento nella nuova scuola.

«Sì, perché poi il trasferimento, adesso mi ricordo il saluto, diciamo, l'affidamento è avvenuto in estate, a giugno, mi sembra proprio perché così si poteva lavorare per l'ingresso di C. (la bambina) in un tempo per farla andare a scuola. Tant'è vero che quando l'ho presa in carico io, C. doveva compiere tre anni, li avrebbe compiuti a gennaio del 2018, e lui l'aveva tenuta a casa inserendola poi alla materna una volta compiuti i tre anni, quindi era un tempo che lui aveva pensato...Con sua figlia, però l'intervento educativo

*si era concluso mi sembra intorno a ottobre, quando l'ho presa in carico io»
(N2, Op ass. soc.)*

A proposito di conclusione dell'affido e ricongiungimento familiare viene messa in luce dagli operatori una possibile mancanza, ovvero nell'accompagnamento della famiglia affidataria e della famiglia di origine dopo il distacco e il rientro in famiglia del bambino. Anche in questo caso, il merito del "successo" della fase successiva alla chiusura del provvedimento è da attribuire alla famiglia affidataria, e in parte anche ad alcuni membri della famiglia di origine.

«Io la sensazione che ho è che ci sia stata in diversi momenti un elemento importante che è stata l'insistenza, la caparbia, a volte da parte del padre, altre volte da parte della famiglia affidataria, che è stato quell'elemento in più» (N2, Op edu)

Pur consapevoli e grati dell'impegno dimostrato da entrambe le parti, si auspica una maggiore attenzione a tale fase, ad esempio attraverso l'introduzione di una figura professionale dedicata.

«Però appunto è proprio questo il nodo critico, non tutti sono M. (l'affidataria), [...] se si arriva a un rientro, di sicuro l'educatore ha creato un rapporto di fiducia con la famiglia di origine, quindi che faccia da tramite, anche perché se no gli affidatari sono proprio lasciati da soli, quindi va bene la telefonata nostra o della psicologa, però in realtà anche poi a gestire questo dopo, se comunque anche l'educatore ha vissuto insieme a loro questo pezzo, che può essere anche solo di cinque giorni, però è un pezzo intenso che vale mesi come intensità, secondo me riesce anche un po' a fare da tramite di più in questi rapporti.» (N2, Op edu.)

4.3.2. Il monitoraggio dei processi di affido

Un ulteriore aspetto ritenuto fondamentale nei processi di affido è il monitoraggio: si tratta di un'occasione di incontro, che dovrebbe essere ripetuta in diverse fasi dell'intero processo, per verificare l'andamento dell'affidamento e riflettere sulle azioni già attuate rispetto al Progetto di Affido e quelle necessarie per potenziare alcuni aspetti.

Riguardo tale nucleo tematico sono state riscontrate “tracce” utili in soli 3 casi di affido e soltanto nella voce degli operatori dei servizi, i quali offrono una panoramica del significato e delle azioni da loro compiute in questa fase dei processi di affido.

«Int: È qualcosa che riguarda il livello progettuale.

Op: È un follow up tra di noi per vedere che cosa abbiamo in sospeso, cosa dobbiamo vedere. E proprio un riassetto tra noi e l'equipe, [...]» (L3, Op)

A livello territoriale e di casistiche, però, la situazione non è omogenea. In alcune situazioni, nonostante l'invito da parte dei responsabili territoriali al mantenimento di un contatto con i bambini in affido e le famiglie, il monitoraggio si riduce ad un incontro annuale.

«[...] almeno ogni sei mesi, in realtà, spesso sugli affidi molto lunghi, dove si tende un po' ad andare per inerzia, questa cosa si riduce a un intervento annuale, perché noi chiediamo che tutti gli anni si rinnovi il patto, si rinnovi un percorso» (D1, Resp.).

Oppure ancora è la famiglia affidataria a richiedere un accompagnamento più marcato da parte dei servizi.

«Ci sono situazioni appunto, molto vecchie dove sono gli affidatari che si fanno promotori di questioni di incontri per chiedere, chiedono l'assistente sociale, cose, quindi sono ovviamente famiglie competenti e quindi famiglie richiedenti, e a quel punto la sociale è un po' “costretta”, a fare il punto della situazione» (D1, Resp.)

L'azione di monitoraggio può essere sospesa nei casi in cui il procedimento di affido prosegua secondo quanto previsto dal Progetto. La scelta da parte dei servizi di sospendere gli incontri intermedi, a volte, è dettata dalla volontà di limitare l'istituzionalizzazione in favore di una gestione più autonoma da parte dei soggetti coinvolti.

Il nodo critico, invece, è riscontrabile nella richiesta di interventi superiore alla capacità di risposta dei servizi, per cui spesso questi ultimi si trovano a dare priorità ai casi più urgenti o ad intervenire al bisogno. Ad ogni modo, per la sua

caratteristica ‘temporaneità’ ogni progetto ha una meta e di questo gli operatori dei servizi ne sono ben consapevoli.

«Quando noi firmiamo questi progetti c’è sempre un inizio e c’è sempre una fine, quindi le verifiche ci sono sempre, per ogni progetto di affido, qualsiasi tipo di affido, che sia leggero o comunque... Hanno sempre una scadenza. Sì, poi naturalmente c’è un resoconto della situazione.» (L3, Op 2).

È auspicabile, quindi, il coinvolgimento di tutti i soggetti che ruotano attorno alla famiglia e al bambino stesso, così da poter verificare il raggiungimento o meno degli obiettivi fissati per il progetto. Nei casi migliori, inoltre, viene reso noto anche il coinvolgimento dei componenti della famiglia di origine.

«Int: Invece i monitoraggi li fate insieme attraverso quali azioni, di solito?»

Op: Prima ci sentiamo, se c’è la necessità ci incontriamo. Facciamo degli incontri, poi [...] stabiliamo in base al tipo di incontro che facciamo e quali servizi coinvolgere.

Int: E li fate anche con la presenza di E. (la madre), o parli del monitoraggio come...

Op: Io adesso cerco sempre di inserire lei, perché è chiaro, però quasi sempre con lei, sì.» (L3, Op 2)

In altre situazioni ancora, il coinvolgimento delle figure scolastiche ai processi di monitoraggio si presenta come una buona pratica. Infatti, laddove si coinvolge la madre nell’azione di monitoraggio a cui partecipano anche le figure appartenenti al mondo della scuola, si garantisce a lei e agli operatori una visione completa circa i progressi del bambino nella dimensione scolastica e una condivisione maggiore:

«il monitoraggio è avvenuto sia con gli affidatari, sia con la rete degli operatori che ci dicono come sta il bambino, che passi avanti ha fatto; in questa rete abbiamo coinvolto anche la mamma naturale, la mamma di G., [...], siamo riusciti a coinvolgerla con gli operatori, la maestra di sostegno, la referente della disabilità della scuola, l’assistente all’educazione e l’educatrice, quindi è al corrente anche di questi passaggi che il figlio fa a scuola. È un monitoraggio indiretto, avevamo anche ipotizzato la visita domiciliare dagli affidatari, ma ancora non è avvenuta. Ti devi dare qualche

giorno di tempo per poterti organizzare e purtroppo le emergenze...» (D2, Op parte 2)

4.3.3. Le reti territoriali

Per quanto riguarda la costruzione e la gestione delle reti territoriali nell'ambito dei processi di affidamento, sono emerse 10 "tracce" totali riferibili sia alle famiglie di origine che agli operatori dei servizi e, opportunamente analizzate, offrono una panoramica su tale nucleo tematico.

A partire dal presupposto che una famiglia non dovrebbe mai essere da sola ad educare un bambino, e per fare ciò dovrebbe avvalersi dell'aiuto di altre figure appartenenti alla rete familiare o sociale, viene ribadita in diversi studi di caso anche dagli operatori dei servizi la fondamentale importanza di 'reti sociali' solide e soprattutto ampie.

«[...] la famiglia ha diritto alla rete, no, i bambini hanno diritto alla rete, e la rete non sono solo educatori, centro diurno e scuola.» (D1, Op)

«[...] quelle situazioni dove io assistente sociale valuto che quella famiglia ha bisogno di essere sostenuta perché senza quelle risorse non ha una rete di supporto. E si parte dal presupposto che nessuna famiglia può da sola crescere un bambino in una società che è diventata estremamente complessa.» (L2, Op ass. soc.)

Un primo passo da parte dei Servizi è quello di ascoltare i bisogni della famiglia e indagare le risorse già presenti nella loro vita, per capire come valorizzarle al meglio; poi si avviano le procedure di contatto degli enti presenti nel territorio.

«[...] quindi il Servizio sociale che esplora e cerca di capire dentro la tua vita quali sono le risorse che possono essere valorizzate, in qualche modo tenute dentro il tuo progetto, già lì la famiglia fatica a comprendere» (L2, Op ass. soc.)

Non si tratta di un compito facile, bensì sono molte le criticità riscontrate nella prassi.

«noi dobbiamo ripartire da un contesto di vita delle persone, delle famiglie e prima di tutto fare, intanto un'analisi più accurata di bisogni che portano le famiglie, perché molto spesso siamo noi operatori che vediamo delle cose che non vanno [...]. Secondo livello, su cui abbiamo lavorato tantissimo, è il fatto che noi dobbiamo essere dei facilitatori e costruire un po' queste connessioni tra quello che è la risposta del bisogno, dobbiamo trovare a accettare nell'ambiente più prossimo vicino alla famiglia, che quindi può essere una rete familiare, vicini, la scuola [...], che è il lavoro di prossimità dove tu vai davvero a esplorare, magari facendo una mappa con quella famiglia, vedendo chi c'è intorno a lei, andando a scuola cercando di agganciare attraverso il rappresentante di classe, l'insegnante, vedendo se c'è qualche genitore che può dare un supporto. Noi tutto questo lavoro di facilitazione di connessioni dove è difficile per le famiglie attivarle da sole, facciamo una gran fatica a farlo, perché è un lavoro di cura, di conoscenza del territorio, di lavoro sul territorio che i colleghi non hanno la possibilità di fare molto spesso, perché sono costantemente di corsa» (L2, Op)

Quindi, uno degli elementi di buona pratica all'interno dei processi di affido è proprio l'apertura della rete ad una molteplicità di soggetti che possano cooperare assieme.

In primo luogo, all'interno della rete dovrebbero essere inglobate anche la famiglia di origine e la famiglia affidataria. Significativo è il loro coinvolgimento nella rete dei soggetti che accompagnano il bambino nel percorso scolastico.

«Chiediamo a entrambe, alla mamma naturale, abbiamo coinvolto lei anche nella rete degli operatori che si occupano di G. (il bambino): insegnante, insegnante di sostegno, educatrice, assistente alla comunicazione, dirigente scolastico... Anche per coinvolgerla nella quotidianità di G., come va G., sta andando bene, farle sapere come trascorre la sua giornata a scuola. L'unico punto negativo, naturalmente, è il fatto che la signora per motivi suoi fa fatica a mantenere la regolamentazione che abbiamo predisposto e ha un rapporto ancora più sfilacciato con il figlio» (D2, Op)

La famiglia affidataria viene inizialmente contattata dai servizi e poi prosegue in autonomia nell'individuazione delle risorse solidali presenti nelle vicinanze.

«E poi la garanzia dei presidi alla famiglia affidataria, e quindi è un lavoro di equipe, è un lavoro di rete, perché la famiglia affidataria è assimilabile agli operatori, dentro la rete ci deve stare la famiglia affidataria con le competenze e voce in capitolo, cioè riconoscimento di ruolo» (D2, Op)

Il ruolo centrale della famiglia affidataria nella rete territoriale è riconosciuto anche dalle famiglie di origine.

«Anche quando non avevo bisogno, mi sono stati tanto d'aiuto, l'attenzione per me è stata grande.» (L3, Md)

Pure i Servizi le attribuiscono un ruolo fondamentale: essi mobilitano le famiglie accoglienti e affidano loro il compito di assistere la famiglia del bambino nell'inserimento delle reti territoriali e nello sviluppo di un'adeguata socialità.

«L'obiettivo è proprio che noi diamo, insomma, quando facciamo i progetti, conosciamo le risorse e facciamo poi gli abbinamenti, dopo sponsorizziamo molto che la risorsa accogliente possa accompagnare la famiglia, che ne so, all'attività di socializzazione che può essere nel dopo scuola, andare insieme al parco, se conoscono delle attività che fanno già di coinvolgere la famiglia, in modo che si crei, appunto, intorno alla famiglia a cui noi proponiamo questo dispositivo una rete non solo data dalla persona, ma di un contesto.» (L2, Op ass. soc.)

È importante, però, che la rete si espanda nel territorio di pertinenza della famiglia e inglobi al suo interno la comunità tutta, come ad esempio le associazioni del territorio o i rapporti di vicinanza solidale che possono allargarsi poi anche ad altri servizi già attivi.

«[...] adesso in diversi quartieri c'è l'ufficio Reti, e dentro l'ufficio Reti ci sta l'associazionismo, il terzo settore e quindi diciamo che il nostro contatto, nel gruppo grande che si ritrova della vicinanza solidale, è anche quello con l'ufficio Reti del quartiere [...] lì potrebbe essere, per dire, qualcosa che è ancora un po' più lontano dagli uffici reti che non è l'associazionismo che già vediamo, insomma, che c'è per il discorso perché è aggregato a una biblioteca, aggregato a una scuola [...]» (L2, Resp)

Invece, per quanto concerne la collaborazione con gli enti del territorio emerge a più riprese l'impegno a coinvolgere altre istituzioni e associazioni: da un

lato si individuano solo spazi di incontro convenzionali, dall'altro invece si ammette l'esistenza di protocolli d'intesa ufficiali.

«Int: C'è qualche altro protocollo, per esempio con altri enti del territorio?»

Resp: No, direi di no, nel senso che ci sono tante collaborazioni con le associazioni delle famiglie affidatarie, abbiamo una collaborazione che va avanti da moltissimi anni, abbiamo un tavolo cittadino con le associazioni con le quali si condividono riflessioni, azioni su tanti temi, però è una pratica, più che una convenzione. Noi lo chiamiamo "tavolo cittadino" però non esiste un vero e proprio protocollo, ecco.» (N2, Resp)

«Int: il servizio ha sottoscritto dei protocolli degli accordi, diciamo, con altri enti, altre istituzioni, associazioni del territorio come scuole etc.. Mi pare di capire con il consultorio...»

Resp: Con il consultorio abbiamo proprio un ATS⁶⁹ [...], con la Caritas Diocesana di Pescara [...] perché abbiamo dimostrato che collaboriamo da sempre su questi temi.» (L3, Ref)

Allo stesso modo si agisce anche con la scuola, con la quale spesso vengono stipulati accordi di collaborazione in vista di incontri informativi.

«[...] con la scuola non abbiamo un vero e proprio accordo di collaborazione con le scuole no, però abbiamo fatto diversi incontri nella sensibilizzazione, le abbiamo sempre tirate dentro in alcuni circoli didattici [...]. La nostra mediazione familiare è rivolta anche come supporto alla genitorialità, talvolta, in collaborazione con le psicologhe, oppure mediando conflitti intergenerazionali, spesso le colleghe del territorio mandano consulenza di mediazione o supporto psicologico, nuclei familiari che confliggono per la gestione della persona anziana, per la nomina dell'amministratore di sostegno, per la gestione particolare di una situazione...» (L3, Ref)

La cura e l'attenzione verso la 'rete' attorno alla famiglia dovrebbero essere garantite anche nella fase precedente e successiva la conclusione del provvedimento di affidamento. Gli operatori dei Servizi, infatti, dichiarano il bisogno di un necessario

⁶⁹ Con il termine ATS si indica una tipologia di accordo contrattuale tra enti del terzo settore per la realizzazione di un progetto specifico.

accompagnamento delle famiglie e del bambino nel momento del distacco. Talvolta può accadere che i Servizi stessi chiedano agli affidatari di gestire tale passaggio e di garantire ugualmente la loro presenza.

«In tutto questo noi abbiamo chiesto alla famiglia affidataria di esserci [...], di provare a starci ogni tanto, con una telefonata, ad essere una parte di una rete di sostegno, perché hanno un rapporto importante col bambino» (N1, Op e Ref)

4.3.4. La partecipazione al progetto di affido e all'équipe multidisciplinare

Per ciò che concerne l'équipe multidisciplinare è opportuno sottolineare che non tutti i soggetti coinvolti nell'affido rientrano a pieno titolo nel gruppo di esperti chiamati a costituire il Progetto Quadro e l'azione di monitoraggio dell'affido. Essi, però, possono essere coinvolti per esprimere un ulteriore punto di vista o ricevere informazioni in merito ad alcune scelte.

Nella voce dei membri delle famiglie di origine e degli operatori dei servizi dei nove studi di caso presi in considerazione sono state individuate ben 12 "tracce", la cui analisi ha permesso di descrivere la modalità di partecipazione dei diversi soggetti e il loro coinvolgimento per un consulto o per l'elaborazione del progetto di affido.

Solitamente vengono individuati come membri dell'équipe le figure degli assistenti sociali, talvolta anche quelle della psicologa e dell'educatore professionale ma la composizione può variare a seconda dell'organizzazione dell'Ente Locale che si occupa della gestione dei casi di affido.

«C'è la posizione organizzativa, la responsabile, la figura responsabile di tutti questi interventi di cui abbiamo parlato quindi intervenire sulle tante iniziative, i servizi di affido hanno una responsabile di assistenza sociale, [...] poi ci sono sette assistenti sociali, due educatrici, e la figura professionale degli educatori che è stata introdotta nel 2019» (N2, RT)

«Nello specifico, se lo posso dire chi opera: abbiamo [...] tre psicologi e due assistenti sociali.

[...]

Al momento addirittura proprio perché è la consapevolezza che alcuni servizi avessero bisogno di essere interscambiabili e operare in stretta sinergia, è da una decina di anni a questa parte addirittura che l'appalto non è più per i servizi affidi, ma per quello che viene chiamato "polo dei servizi polifunzionali", all'interno di questo polo ci sono appunto i servizi affidi e il Centro per la famiglia con il servizio di mediazione.» (R1, Resp)

«Comune, sì, ed SDS (Società della Salute pratese in cui sono raccolti tutti i comuni della vallata), perché se qualcosa non va... La linea si concorda tutti insieme, quando si fa un incontro, se si deve modificare qualcosa, viene il coordinatore pubblico dell'SDS, viene il responsabile dell'area tutela minorile e poi ci siamo noi come equipe, quindi anche la procedura stessa si è avvalsa di tutte queste figure prima di metterla e di attuarla» (R2, Resp.)

Invece, la riflessione sulla partecipazione dei soggetti alla stesura del progetto di affidamento muove dalla consapevolezza che tale compito spetti al Servizio Sociale di riferimento per il caso. Tale azione viene effettuata nelle fasi di avvio del provvedimento di affidamento ed è gestita dai servizi, i quali si riservano di coinvolgere anche le famiglie, soprattutto quelle affidatarie, per l'individuazione dei bisogni del bambino.

«Vengono incontrate prima separatamente le famiglie, viene raccontato alle famiglie affiancate la storia della famiglia da affiancare, in modo tale che se ci sono delle titubanze e delle preoccupazioni si fa sempre in tempo a fare un passo indietro. Quando abbiamo il sì da parte di entrambi, l'incontro è insieme quindi ci si incontra con l'assistente sociale di riferimento, la psicologa nelle famiglie affiancate che in questo caso sono io, a volte è presente anche L. come rappresentante del progetto, famiglie affiancate e famiglie da affiancare non c'è la figura di M. perché è un minore, basta la mamma, però alla presenza di tutti viene stipulato un patto educativo, viene letto ad alta voce in modo tale che sia anche una sorta di ufficialità di quello che si stanno prendendo carico entrambe le famiglie perché qui si legge proprio quello che è, ciò che dovrà fare una famiglia e ciò che dovrà fare un'altra.

[...]

Loro conoscevano già E. (la madre) un po', e quindi sapevano perfettamente quelli che erano i suoi limiti, quelle che sono anche le difficoltà culturali [...], nella lentezza con cui si attiva per la scuola, per la DAD, per il pediatra, i vaccini... Quindi quello che abbiamo chiesto è se la sentivano di avere a che fare anche a volte con le sue rigidità» (L3, Op)

«Facciamo il nostro pezzettino, il centro affidi, a volte o lo inviamo oppure, di solito, quando si fa l'incontro di verifica noi e l'assistente sociale, a volte anche la famiglia, si mette giù il nostro pezzettino, gli obiettivi, e un pochino come sta procedendo il percorso, nelle situazioni ottimali riusciamo a coinvolgere il più possibile, di solito famiglia d'origine, assistenti sociali e centro affidi sì, poi cerchiamo di coinvolgere un centro, gli operatori, i referenti del centro, a volte abbiamo coinvolto anche gli psicologi del territorio, l'educativa, quindi dipende un po'. A volte lo facciamo in diretta, in diretta buttiamo giù un po' di idee, le trascriviamo e le inviamo alla collega che le avvia in modo concreto.» (R2, Resp.)

Queste riflessioni si legano a quelle inerenti la gestione dell'affido, le reti territoriali e il partenariato tra scuola e servizi. Infatti, verranno di seguito ribaditi alcuni concetti già proposti per le suddette tematiche.

A prescindere dalle figure incaricate ufficialmente alla stesura del progetto di affido e alla costituzione dell'équipe multidisciplinare, è importante soffermarsi ancora una volta sulla tematica della partecipazione di tutti i soggetti, affinché ognuno dia il suo apporto e contribuisca con azioni ragionate negli ambiti di vita del bambino, compreso quello scolastico. Sono molteplici, infatti, i soggetti che prendono parte ad un processo di affido e che svolgono un ruolo fondamentale.

In primo luogo è opportuno considerare la partecipazione delle due famiglie: da un lato la famiglia affidataria che svolge il ruolo fondamentale di mediazione tra i servizi e i genitori, dall'altro la famiglia di origine, la quale riconosce l'aiuto degli affidatari e l'importanza del suo coinvolgimento.

Proprio dalle parole delle madri dei bambini in affido è possibile ricostruire il vissuto della famiglia di origine nei processi di affido, come ad esempio le

difficoltà iniziali che si sono evolute in una ritrovata fiducia sia verso i servizi che verso la famiglia affidataria.

«Grazie a loro perché hanno avuto modo di farmi vedere in realtà che quello che dicevano era vero, non volevano togliermi i ragazzi, ma era solo un aiuto che loro volevano darmi» (R1, md)

«Sì, innanzi tutto perché il Tribunale ha detto che la famiglia rimarrà come un supporto, loro tengono molto al ruolo, a questa figura, e devo dire che ci tengo anche io: Io non ho una famiglia numerosa e ho pochi amici, anzi, quindi che lui nella vita abbia tante persone, una famiglia numerosa intorno, è molto bello; lei ha la delega, ieri è andato a prenderlo all'asilo per svago anche se non avevo da fare, e mi sono riposata.» (N1, md)

«Secondo me, essere stati molto chiari e trasparenti da subito (gli affidatari nei confronti della mamma), il fatto che loro si sono posti in maniera proprio di supporto e aiuto, anche lei e hanno poi instaurato un buon legame con questo bimbo. Insomma, lei è sempre lei l'ha vissuta molto come un aiuto. E loro si sono offerti, prestati.» (L1, Op)

Poi un accenno anche ai diversi gradi di sviluppo della relazione con i servizi sociali e con l'équipe impegnata nella stesura del Progetto di Affidato.

«Int: Una cosa che ci interessa capire è se si è sentita di partecipare alle decisioni? Forse inizialmente no, quando non stava bene, ma poi ha potuto dire la sua?»

Md: Durante l'affido? Purtroppo all'inizio no, ma mi rendo conto che non poteva essere altrimenti a causa di tutti quei problemi.

Int: E invece durante l'affido?

Md: Durante l'affido mi sono sentita partecipe ed ero contenta per le piccole cose molto importanti per me, se gli vedevo addosso i vestitini comprati da noi.» (N1, Md)

«Da parte del Centro Affidato, di qua e tramite l'assistente sociale facevamo altre domande, diciamo un sostegno e un aiuto l'abbiamo sempre avuto, non

si sono mai tirati indietro. [...] Se avevo bisogno di un consiglio, di un aiuto, io basta che chiamavo loro o A. e P. (gli affidatari) e loro c'erano» (R1, Md)

In alcuni casi la mamma prende visione del progetto e può comunicare liberamente le proprie difficoltà con i servizi o con gli affidatari, che la fanno sentire accolta e partecipe.

«Se io ho un problema, chiamo L. (assistente sociale), anche se M. e S. (gli affidatari) hanno problema chiamano L. (assistente sociale) [...]. Sono libera di parlare e di prendere decisioni. [...] Se ho problemi su questo progetto, io chiamo.» (L3, Md)

In altri casi è possibile che la mamma sia stata informata solo oralmente delle decisioni già prese, preferendo una condivisione diretta e autonoma gestita dagli affidatari stessi.

«Int: E tu hai dovuto firmare delle carte o un progetto in cui si dice: adesso tuo figlio farà queste cose, andrà a scuola, farà questo e quello con C. e C. (gli affidatari) ... oppure avete parlato per mettervi d'accordo?»

Md: No. Nel tribunale in cui siamo andati c'era una signora che mi ha spiegato che mio figlio sarebbe stato trattato bene, che si avrebbero preso cura di lui.

[...]

Int: Tu riesci a parlare con C. e C. (gli affidatari) durante questi momenti nello spazio neutro?»

Md: Sì. Io gli chiedo come va a scuola. Mi dicono che sta bene.» (D1, Md)

Diverse, quindi, possono essere le esperienze vissute dalle famiglie di origine rispetto alla stesura del Progetto di Affidamento e alla condivisione degli obiettivi per il caso stesso. La complessità e la varietà di situazioni implicano anche la possibilità di riscontrare delle difficoltà o di far emergere degli aspetti da potenziare. Ad esempio, i soggetti intervistati lamentano a più riprese un elevato *turn over* degli operatori.

Da parte delle famiglie di origine emerge un senso di disorientamento e la mancata garanzia di continuità del Progetto, oltre che un passaggio di consegne inefficace.

«Cioè, il fatto che non c'è stata continuità nelle persone ha fatto in modo che si perdessero dei pezzi. [...] Non dei pezzi, ma dei tempi magari, perché in quel periodo i tempi erano le cose più importanti, se io vado a vedere che una ha aperto il fascicolo e lo ha lasciato a metà, poi arriva una nuova e deve leggere punto e a capo devo aspettare ulteriore tempo, e per me è stato difficile, non do la colpa a nessuno, però, è andata così.» (N2, Pd)

Da parte dei servizi, invece, il rammarico di non riuscire a gestire e coordinare tutti i casi di affido: la numerosità di richieste in un territorio complesso, insieme al continuo cambio di personale, limitano le azioni possibili.

«Op psi.: I servizi sociali hanno avuto parecchi momenti di disorganizzazione di turnover dovuti alla particolarità del territorio, perché sia la zona dove lavorava E., sia la zona dove lavoro io, sono territori di frontiera, dove gli assistenti sociali fanno fatica veramente. [...]

Int: Secondo voi, quindi, il fatto, se ho capito bene E., questa caratteristica, questo elevato turnover è un elemento che impedisce, forse, che rende più difficile quel lavoro in equipe multidisciplinare perché non essendoci una stabilità, non c'è neanche, è difficile avviare un lavoro, un coordinamento tra diversi servizi, se la persona di riferimento dei diversi servizi è la stessa.» (N2, Op psi.)

Allo stesso tempo, per superare tali difficoltà è necessario che la responsabilità sia condivisa tra tutti i servizi e che ogni figura coinvolta nei casi di affido si coordini con il servizio sociale.

«Perché è il fatto che diventa sempre Servizio sociale che promuove, ma deve essere anche gli altri Uffici che devono sentirsi protagonisti del progetto, solo in quel momento si può creare una condivisione, che non può essere solo dei servizi sociali. Non lo so, questo è un po', secondo me, un aspetto su cui dobbiamo lavorare, un altro obiettivo che secondo me bisogna lavorarci tanto per il territorio, in modo sia da sgravare il Servizio sociale e allo stesso tempo non sprecare risorse [...]» (L2, Op ass. soc.)

Il punto di riferimento per i casi di affido, infatti, resta per tutti i soggetti il servizio sociale, dal quale dipendono anche tutti gli altri servizi, come per esempio

accede per il NIAT, il servizio di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza Territoriale.

«Perché non era solamente una cosa, quando era una cosa bisognava sempre consultarsi l'uno con l'altro, come c'entrava il Centro Affidi c'entrava il NIAT, come c'entrava il NIAT c'entrava pure la parte opposta quella di Mesagne che venivano e si sentivano, come a scuola si incontrava anche qua, noi ci incontravamo» (R1, Md)

Nei casi di affido di un bambino con disabilità, invece, vengono coinvolti i servizi specialistici per la disabilità del bambino. Il lavoro in équipe, quindi, consente di valutare l'efficacia e la sostenibilità dei processi messi in atto e di far adottare tutti i presidi possibili.

«Un'altra cosa fondamentale, proprio quando c'è la disabilità, è che vengano riconosciuti tutti i presidi possibili per questi bambini disabili, quindi vanno in affido quando la famiglia affidataria ha accesso a tutto quello a cui ha accesso la famiglia d'origine, altrimenti, senza questo, il rischio non solo è di non poter sostenere un peso del genere ma anche di non farcela, non possiamo pensare che il bambino vada in affido senza un Neuropsichiatra che lo segua» (D2, Op)

Per quanto riguarda, invece, il coinvolgimento di figure impegnate sul piano educativo, è bene ricordare innanzitutto che alla scuola non spetta il compito di curare la stesura del progetto ma ne recepisce le indicazioni. Infatti, gli operatori dei servizi indicano tempistiche, ruoli e azioni da attuare, poi condividono il progetto con gli insegnanti che a loro volta inseriscono alcuni aspetti relativi alle attività didattiche e agli obiettivi individuati per l'ambito scolastico.

Per questo motivo risulta fondamentale almeno il confronto tra servizi e insegnanti, purtroppo solo in un caso di affido viene esplicitato tale accorgimento.

«[...] invece la mamma siamo riusciti a coinvolgerla con gli operatori, la maestra di sostegno, la referente della disabilità della scuola, l'assistente all'educazione e l'educatrice, quindi è al corrente anche di questi passaggi che il figlio fa a scuola.» (D2, Op)

In altri casi viene coinvolta la figura del tutor, il quale porta all'équipe di esperti un ulteriore punto di vista sulle dinamiche interne la famiglia e gli aspetti

educativi in ambito extra-scolastico, oppure i responsabili del centro diurno dove il bambino si reca per le attività pomeridiane o nel tempo libero.

«Sì, ne abbiamo parlato, abbiamo condiviso, perché poi effettivamente è quello il bisogno, cioè avere qualcuno che fa da rete quando il bimbo torna a casa, la mamma fa un po' fatica perché il lavoro, la difficoltà linguistica, la non conoscenza di tante cose della nostra cultura, sono necessità specifiche a cui cercare di dare risposta» (L3, tutor)

«Poi quando c'è la necessità di incontrarci, per esempio adesso a maggio noi ci incontreremo anche con la responsabile del centro diurno insieme alla famiglia affidataria, me come servizio e insieme anche alla mamma, naturalmente, perché io cerco sempre di coinvolgerla, perché è chiaro che lei è la parte principale, ci sarà molto probabilmente anche L. (assistente sociale) come servizio di affido, è normale quando facciamo l'equipe siamo sempre, tutti i servizi, per vedere quello che... Per trarne anche delle, come dire, dei risultati fino a adesso ottenuti.» (L3, Op 2)

Infine, è doveroso ricordare anche altre figure professionali che operano sempre in ambito educativo ma non direttamente nel contesto scolastico. Ci si riferisce agli educatori professionali, i quali hanno spesso il compito di mediare tra i servizi e le famiglie, dal momento che hanno una conoscenza diretta dei partecipanti al caso di affido: essi curano solitamente l'incontro nello spazio neutro, come ad esempio nel caso del progetto neonati, oppure accompagnano gli adolescenti e i ragazzi maggiorenni all'autonomia.

«Sì, diciamo che un po' nel progetto neonati questa distanza può essere colmata dall'educatrice, perché nel progetto neonati, essendo gli incontri così frequenti, tra bambino e genitori e famiglia di origine, la figura che diventa più di vicinanza sia con la mamma che con la famiglia affidataria è l'educatore del luogo neutro, perché almeno una volta alla settimana c'è l'incontro, allora diventa un po' lo snodo, diventa un po' la persona che può anche dare dei rimandi di come è andato l'incontro, di come è stato il bambino, perché una cosa che noi chiediamo all'educatrice del luogo neutro è di dare dei rimandi alla famiglia affidataria perché poi nei viaggi di ritorno possono succedere delle cose» (N2, Resp)

«Quindi, avendo assunto in capo a sé anche la presa in carico delle situazioni si è pensato che, in particolare, per esempio, sui progetti per i ragazzi il referente fosse una figura diversa, che è entrata a pieno titolo in un processo anche così giustamente che ha richiesto del tempo, perché non essendo mai stata prevista questa figura ha voluto dire anche vedere nel processo anche legato alla selezione delle famiglie affidatarie, l'introduzione in alcuni momenti ed è quello che stiamo definendo in queste fasi di rivalutazione delle procedure di qualità, anche della figura dell'educatore.» (N2, RT)

4.3.5. Il partenariato scuola-servizi

Rispetto al nucleo tematico relativo al partenariato tra scuola e servizi sono emerse dai testi delle interviste 9 “tracce” che presentano la relazione che intercorre tra i due enti quando sono coinvolti nei processi di affido.

La scuola e i servizi territoriali sono considerati *partner* dal momento che condividono i medesimi obiettivi di sviluppo e di crescita dell'individuo umano. In particolare, essi possono incontrarsi nel momento in cui un bambino in affido entra a scuola ma anche nelle occasioni dedicate alla promozione e prevenzione.

In questo campo la scuola può agire come sentinella e segnalare prontamente ai Servizi situazioni di rischio sia per i bambini che per la famiglia.

«Int: Loro sono entrati in questa fase di valutazione, vi hanno dato dei rimandi, dei feedback?»

Op: Sì, loro l'avevano vista pochissimo la bambina, ma quel poco che l'avevano vista, la cosa che rimandavano è che la mamma, anche lì la mamma accusava a quelli del nido [...] sì questa parte c'era stata, ma veramente per un periodo brevissimo, perché la bambina non ha avuto una frequenza lunga.» (N2, Op ass. soc.)

Oppure può accadere che gli operatori, inizialmente impegnati nell'aiuto compiti, possano riscontrare altri bisogni su cui è necessario intervenire.

«Quindi un papà che comunque aveva chiesto spontaneamente anche un aiuto per un affiancamento nello studio dei compiti, perché questa è una famiglia

che ci tiene moltissimo all'apprendimento e al successo scolastico. Quindi all'epoca eravamo riusciti, in modo anche un po' informale, a fare conoscere una risorsa, una volontaria che conoscevamo, che ha dato una mano soprattutto al ragazzo più grande, che era ancora minore etc., nei compiti.

[...]

Poi cos'è successo? Che il piccolino, S., nel frattempo stava crescendo ma aveva grande difficoltà, lui ha proprio un ritardo nel linguaggio molto molto importante. Da piccolissimo c'era il rischio, lui era ingestibile in casa, [...] per cui non era gestito, era assolutamente... E c'era una situazione in casa molto difficile, [...] la mamma non era in grado di contenerlo, di dargli delle regole, di farlo giocare, di strutturare un pochino la sua crescita. [...] Quindi in quell'occasione con la collega dell'epoca, assistente sociale R., siamo andate a fare una visita a casa per cercare di capire.» (L2, Op)

Proprio per il suo ruolo fondamentale la scuola deve essere inserita all'interno delle reti di vicinanza solidale. La collaborazione con gli altri servizi del territorio, però, presenta molte resistenze da entrambe le parti coinvolte. Ad esempio, dal punto di vista degli operatori dei servizi è difficile riuscire a coinvolgere la scuola e orchestrare le sue risorse in progetti più ampi o di continuità tra l'ambiente scolastico e quello extra-scolastico.

«O anche le difficoltà ci sono state un poco anche con le istituzioni scolastiche, perché tanti anni fa, quando ancora non c'era il progetto di vicinanza sociale, io avevo tentato di agganciare una volontaria della scuola su un bambino che seguivo. La scuola mi ha trattato malissimo dicendo che io volevo prendere le loro risorse quando dovevo essere io a dare le risorse. Quindi quell'idea che... lì ho cercato di spiegare agli insegnanti che l'idea era quella di sostenere il bambino e la famiglia e fare accettare più facilmente la risorsa alla famiglia. Una risorsa già conosciuta perché volontaria dentro la scuola che poteva andare a casa a fare dei compiti, con l'idea che la persona poteva essere accettata, perché in una famiglia – io seguo tutela minori – aveva una situazione un po' più complessa. Però quel bambino in quel momento aveva questa necessità in casa, di qualcuno che lo accompagnasse nel fare i compiti pomeridiani. Lì è stato il mio primo tentativo di tenere dentro la scuola e di provare a costruire questo piccolo

progetto di vicinanza solidale, dove c'erano già altri interventi perché era una situazione molto complessa, però occorre anche quell'aspetto lì.» (L2, Op ass. soc.)

In altri casi è solo grazie agli affidatari che si è riuscito a trovare un compromesso in favore del bambino e mediare con gli insegnanti rispetto alle scelte sul suo percorso scolastico.

«Ci siamo interfacciati con la scuola ma non nella stesura del progetto, ci siamo interfacciati con la scuola un annetto fa, quando durante un incontro di supervisione, siamo venuti a sapere dalla famiglia affiancante che le maestre stavano prendendo in considerazione un passaggio a scuola di M. (le insegnanti volevano fermare il bambino un anno in più alla scuola dell'infanzia) perché la mamma aveva difficoltà. Quello è stato solo il momento in cui ci siamo permessi di entrare e di dire così no, perché costringere un bambino a stare fermo un anno senza un motivo valido, se ci fosse stato detto che si vedevano difficoltà in M. (il bambino) era un discorso diverso. Quella è stata l'unica volta in cui siamo entrati in un campo che non era completamente di nostra competenza. Tra l'altro ci siamo entrati anche rinforzando le considerazioni che avevano le famiglie, non tanto a gamba tesa ma abbiamo solo rinforzato l'idea che avevano M. e S. (gli affidatari)» (L3, Op psi.)

Dall'altro lato, consapevoli della preziosità delle sue azioni, manca agli occhi dei Servizi un coinvolgimento maggiore della scuola nei processi di affiancamento familiare. Grazie ad accordi siglati tra i Servizi e le Istituzioni scolastiche sono stati individuati nuovi percorsi per la costruzione di un linguaggio comune e uno slancio maggiore all'inclusione della scuola, come ad esempio nel Progetto RIBES, ma la Pandemia ne ha causato un ridimensionamento.

«Quindi la carta pedagogica di Ribes è una carta vincente, quindi includere la scuola, che spesso rimane sempre un po' più periferica.

[...]

Quindi Ribes ha offerto questo nuovo slancio all'interno della scuola, come condivisione di linguaggi. Dote, la dote diciamo di cui mi parlavate e anche un ampliamento dell'equipe per fare in modo di lavorare ancora meglio su questi casi.

[...]

La cosa innovativa è quello che ci è mancato nell'affiancamento, è che il lavoro sulla scuola, sull'affiancamento di classe con i tutor di prossimità che al netto del Covid avevano iniziato a fare dei bei lavori di integrazione nel gruppo classe, laddove c'era il bambino che doveva andare in affiancamento familiare, con gli educatori si sono fatti dei lavori sull'integrazione all'interno di alcuni, di tre circoli didattici e in quella classe, tant'è che spesso è uscita una famiglia affiancante che era un compagno di scuola di quel bambino. Quindi ha potenziato in più, ci ha aiutato a dare uno stesso linguaggio, paradigma nuovo con gli insegnanti, con gli istituti scolastici quindi anche quest'aspetto della scuola che è più vicina alle istanze, sia della famiglia che dei servizi.» (L3, Ref)

La mancanza della scuola nei processi di affidamento viene ribadita più volte nelle interviste, dalle quali emerge anche l'idea di una comunicazione lacunosa e carente tra istituzioni scolastiche e Servizi. Viene riportato, ad esempio, il caso in cui alcuni servizi non hanno segnalato agli altri *partner* ulteriori bisogni o mancanze del bambino su cui era opportuno intervenire.

«Op ass. soc.: Adesso è seguito in neuropsichiatria a Trento, però il lavoro dal punto di vista psicologico non c'è, lui è ancora un po' indietro per cui percorsi pratici, tattici, sensoriali, questo è il lavoro esclusivo che si fa con G. (il bambino), per sapere dove si trova, per modulare la voce secondo chi ha a che fare, sapere che il suo armadietto con le lettere in rilievo si trova lì e può metterci il giubbotto, si trova lì, cose proprio pratiche.

Resp: A scuola ha proprio un'assistente alla comunicazione e insegnante di sostegno... C'è un mondo, intorno a lui, al di là della famiglia affidataria è il mondo che potrebbe rilevare eventuali difficoltà, ma attualmente non li segnalano. Forse è più il lavoro che viene fatto dal servizio con la mamma, G. (il bambino), invece, sta continuando un lavoro con la mamma, un percorso che le permetterà prima o poi di riprenderlo con sé.» (D2, Op)

Nei casi di affidamento di un bambino con disabilità, però, il rapporto tra la scuola e i servizi dovrebbe essere ancor più stretto poiché entrano in gioco molte altre figure. In tali situazioni, infatti, si richiede una collaborazione con i servizi specialistici per la disabilità del bambino.

Affinché l'intervento dei servizi nei processi di affido rispetto alla tematica scolastica possa essere maggiormente efficace, non solo nei casi con disabilità, ma in tutte le situazioni si rende necessario il coinvolgimento dei molteplici soggetti, comprese le famiglie di origine.

Come si evince dalla narrazione nelle interviste riportate nel presente capitolo, infatti, il ruolo del Servizio che gestisce un caso di affido è molto delicato: in alcune occasioni è opportuno lasciare spazi di autonomia alla famiglia affidataria, in altre è necessario un intervento per limitarne le azioni; in alcuni casi la famiglia di origine del bambino non partecipa al processo, mentre in altri casi è il genitore che richiede un maggior coinvolgimento. Tutti aspetti vissuti dagli operatori all'interno del processo di affido per cui sono stati intervistati o che attingono alla loro personale esperienza lavorativa nel mondo dei servizi sociali.

«noi ci siamo un po' sostituiti a lei, ma comunque nelle sue necessità lei li ha sempre espressi in malo modo, perché ha questa difficoltà, lei è una persona molto umile, che a volte non sa chiedere aiuto. Quindi la devi un po' portare tu a capire bene che cosa è la necessità che ha [...] ma comunque sempre tenendo di vista il suo riferimento.

[...]

Per esempio, sì, è capitato per quanto riguarda gli incontri con la scuola, che sia stata spesso la famiglia affidataria a prendere contatti con la scuola o io, e poi sentendo la mamma. [...] però adesso sto cercando di inserirla, anche perché M. (il bambino) cresce e poi sarà lei la mamma, poi questi affidi prima o poi si concluderanno» (L3, Op 2)

«Ieri mi sono interfacciata con la responsabile del centro e ho proposto io di fare quest'incontro anche con la mamma, perché lei lo voleva fare solo con la famiglia affidataria. Ho detto "no, facciamolo insieme a tutti, anche perché è chiaro che anche la mamma, è la mamma che ci deve dire come è andato questo viaggio e può darci anche come" perché poi lei è molto collaborativa E. (la mamma), quindi è giusto inserirla, anche perché lei è protagonista di questo progetto» (L3, Op)

Diversamente, in altre situazioni, la presenza di una figura interna all'ambiente scolastico fornisce supporto alla famiglia e facilita l'affiancamento familiare, come per esempio avviene con il progetto RIBES.

«C'è stata da parte della Caritas, nello specifico il progetto Ribes, in cui era importante avere figure nell'ambito della scuola, e che inizialmente prevede anche questo tipo di persone all'interno del percorso scolastico per il sostegno, per dei bambini con bisogni speciali, e poi le persone che danno disponibilità hanno anche un momento personale in cui viene spiegato meglio. Certo, in questo tempo è stato tutto più complesso, a distanza se non si è già un poco nell'ambiente si fa fatica a comprendere» (L3, Tutor)

Tutto ciò che viene deciso per il bambino e il suo caso specifico, sia dagli affidatari che dalla famiglia, sia dagli insegnanti che dagli altri operatori ed educatori, deve comunque essere riportato ai servizi, così da ricostruire una visione completa che tenga conto dei diversi ruoli e dei diversi interventi.

«La presenza dei servizi è comunque costante, loro sono il punto di riferimento a cui poi le decisioni importanti fanno capo perché comunque l'attivazione di interventi di supporto viene condivisa, anche doposcuola, le scelte non sono state fatte per M. (il bambino), si ha poi un po' la visione d'insieme perché si confronta. Di fatto noi siamo semplicemente piccoli anelli di una rete di aiuto globale per la famiglia» (L3, Tutor)

Le scelte operate dai servizi devono sempre riferirsi a quanto stabilito all'interno del progetto di affidamento e, talvolta, alla sensibilità dei diversi soggetti con cui si entra in relazione.

«(si parla della mamma) Ha avuto delle conoscenze, ma ha sempre dato priorità ai figli per cui ha questo amore profondo per i figli. È una persona molto semplice che chiaramente vive e agisce con gli strumenti che ha a disposizione, una persona comunque semplice. A volte abbiamo avuto qualche difficoltà, per esempio, soprattutto con S. (la figlia) a scuola, perché lei ad un certo punto è diventata assillante con le insegnanti a scuola, ma anche con le mamme in classe perché loro, al di là di tutto, vivono il disagio di esseri diversi in qualche modo. Perché? Perché S. e anche M. (il figlio), noi abbiamo cercato sempre di inserirli in contesti scolastici tranquilli, adeguati. Da noi ci sono le scuole dei quartieri periferiche. [...] Ecco, loro invece sono stati

inseriti nelle migliori scuole, chiaramente in una classe dove ci sono famiglie di altro tipo, loro hanno comunque percepito sia bambini, ma anche G. (la mamma), la diversità. È chiaro che questa diversità in G. creava rabbia, creava una sorta di oppositività nei confronti delle altre famiglie e delle altre mamme.» (R1, Op)

Quindi, gli ostacoli che si incontrano nei processi di costruzione delle reti territoriali, in particolare nella collaborazione tra le istituzioni scolastiche e i servizi, possono essere superate solo grazie al contributo di tutti gli enti coinvolti.

«Perché è il fatto che diventa sempre Servizio sociale che promuove, ma anche gli altri Uffici devono sentirsi protagonisti del progetto, solo in quel momento si può creare una condivisione, che non può essere solo dei servizi sociali. Non lo so, questo è un po', secondo me, un aspetto su cui dobbiamo lavorare, un altro obiettivo che secondo me bisogna lavorarci tanto per il territorio, in modo sia da sgravare il Servizio sociale e allo stesso tempo non sprecare risorse [...]. Tutti i giorni l'educatore dialoga con le scuole, dentro le scuole, l'educatore del Comune, chi meglio dell'educatore può portare questa cultura all'interno delle scuole? Quello è il senso, però occorre proprio un cambio di paradigma, un cambio culturale e una responsabilità di tutti» (L2, Op ass. soc.)

4.3.6. La gestione degli aspetti relativi alla vita scolastica

L'affido familiare non rappresenta solo un'opportunità per il potenziamento delle competenze genitoriali ma, attraverso l'affiancamento o la presenza della famiglia affidataria, viene garantito anche un aiuto nella gestione degli aspetti relativi alla vita scolastica. Con questa espressione ci si riferisce, appunto, all'acquisto di materiale per la scuola, il trasporto verso e da scuola, le attività pomeridiane, il comportamento e le difficoltà manifestate dall'alunno.

A tal proposito, sono molte (10) le "tracce" individuate nei testi delle interviste che possono essere ricondotte a tale nucleo tematico. Particolarmente rilevanti sono le testimonianze offerte proprio dai membri delle famiglie di origine dei bambini in affido: nonostante la diversità dei percorsi affrontati, è ricorrente la

sottolineatura circa la preziosità dell'aiuto ricevuto nella gestione della vita scolastica dei figli.

«qualche volta è successo che, magari, se io lavoravo c'era l'A. (l'affidataria) sempre e li prendeva da scuola se io lavoravo, sempre disponibile» (R1, Md)

«Int: Secondo te quali sono le cose più utili, più importanti che ti sono state di aiuto, la cosa più importante?»

Md: Per W. (il figlio), per la scuola» (L1, Md)

Si tratta, per la maggior parte dei casi, di un aiuto per gli aspetti più pratici relativi all'utilizzo del registro elettronico oppure per la lettura degli avvisi scolastici o dei compiti per casa tramite *smartphone* o computer.

In altri casi si tratta del trasporto del bambino da casa a scuola e il ritorno nel pomeriggio con un ulteriore aiuto per lo svolgimento dei compiti o l'accompagnamento alle attività sportive o ricreative.

«lei non si è mai vergognata a dimostrare quello che è stato il suo bisogno, adesso si pensava che M. aveva bisogno di un tempo pieno per l'orario della mamma. Qual è il migliore? Allora okay ce n'è una qui, vicino, ma è troppo lontana dalla casa della mamma, allora la mettiamo di là, però poi una volta che la mettiamo là quando esce cosa succede? Okay, "Doposcuola Caritas", lo va a prendere con il pulmino, lo tiene a fare i compiti, riprende il pulmino, alle sei torna a casa. Lei è riuscita a esporre senza vergognarsi il suo bisogno di dover occupare tutta la giornata di M. perché, ripeto, la sua paura era per il lavoro.

[...]

Eravamo a conoscenza delle esigenze che aveva E. (la madre), eravamo a conoscenza che E. nelle ore in cui era presente era perfettamente in grado comunque di poter gestire suo figlio quindi non c'era bisogno di portare via M. dalla sua mamma, ma aveva bisogno di essere sostenuta laddove il suo lavoro che nasceva part time poteva diventare in alcuni periodi anche full time e quindi c'era bisogno di andare a prendere e riportare M. alla colonia nel periodo estivo, oppure comunque dare la possibilità al bambino di fare attività sportive e quindi avere la possibilità di essere accompagnato e

ripreso, e laddove invece la mamma attaccava molto presto la mattina, soprattutto nei mesi di settembre e ottobre, qualcuno che potesse accompagnare il bimbo a scuola» (L3, Op)

Oppure ancora, sono gli insegnanti e gli operatori scolastici che intervengono in prima persona per facilitare l'ambientamento all'interno della nuova classe, e per conoscere i compagni, e per imparare una nuova lingua, come afferma un ragazzo che ha vissuto l'affido.

«all'inizio ho fatto un po' di fatica, con i compagni non andavo molto bene, molto d'accordo. Diciamo che ho avuto problemi a scuola, che non mi trovavo molto bene, non capendo poi. Era un po' diverso l'ambiente scolastico da quello che avevo affrontato io. Però ho avuto degli insegnanti che hanno avuto molta pazienza, quindi sono contento anche per quello. [...]. Mi ricordo che alla prima elementare avevo questo bidello che quando avevo bisogno e ero un po' arrabbiato, non andavano le cose, andavo da questo bidello qua, e questo bidello mi confortava, era molto carino» (L2, B)

Ogni aspetto legato alla gestione scolastica può essere esplicitato all'interno del Progetto Quadro, in modo che gli obiettivi siano condivisi in ogni ambito di vita del bambino e da tutti i soggetti coinvolti nel processo di affido.

«Questo è il documento, c'è tutta una serie di dati, ci diamo degli obiettivi generali proprio sul tipo di affidamento, ci diamo proprio obiettivi generali e delle azioni specifiche all'interno dell'area della cura scolastica, ricreativa, di socializzazione e sanitaria. Ci diamo proprio degli impegni, un po' un patto, un accordo, tra tutti i professionisti, psicologi che seguono, i referenti, i responsabili, la famiglia d'origine... Si stabilisce il pezzettino che ognuno può fare, ci sono i tutori, i curatori... Ecco, si inserisce un po' tutto» (R2, Resp)

Talvolta può essere individuata una figura apposita, come quella dell'educatore o del tutor, che si occupa di accompagnare il bambino nelle attività extra-scolastiche mentre la mamma è al lavoro.

«Nello specifico, in questo progetto c'erano già le indicazioni, che erano quelle di affiancare il bambino nelle ore in cui esce da scuola, un po' di attività didattica, avere un controllo maggiore quando il bambino inizia la

propria vita, poi c'era la necessità di avere un impegno quest'estate, quindi erano già abbastanza delineati. Io ho dato un po' di consigli per alcune cose mediche, per la gestione del bambino, alcuni recepiti, alcuni meno, ma non è semplice anche per gap culturale [...] qui invece ci sono proprio degli obiettivi concreti di aiuto, erano già stati delineati» (L3, tutor)

Da parte dei servizi, invece, è costante l'impegno nel stimolare le famiglie ad esplicitare i loro bisogni e quelli del bambino sotto forma di richieste agli affidatari. In vista del raggiungimento di un'autonomia e di un'adeguata competenza genitoriale, è necessario che i genitori sappiano chiedere aiuto, sia per i compiti, sia per l'acquisto del materiale scolastico, sia per il trasporto del bambino nel tragitto casa-scuola e l'accudimento pomeridiano. Non si tratta di un'azione facile poiché per molti può essere un'ammissione delle proprie mancanze ma è indispensabile. Come viene ribadito in diversi studi di caso, solo grazie ad una piena condivisione si può instaurare un rapporto di totale fiducia e di reciproco aiuto, funzionale al bambino e ai genitori stessi.

«Il suo bisogno era pratico e concreto: coprire le ore di lavoro, ecco in questo momento sta lavorando di più, perché doveva recuperare delle ore, il suo bisogno è stato pratico: come faccio a modificare il trasporto di M. da scuola a casa o dal doposcuola a casa per guadagnare quei tre quarti d'ora che gli permettono di lavorare un po' di più. La sua esigenza era questa.» (L3, Op)

«Per me andare incontro alla famiglia affidataria è difficile perché mi ricorda quello che ho fatto, mi ricorda che io sono stata inadeguata, mi ricorda che io ho dovuto mollare mio figlio a un'altra famiglia quindi non ce la faccio più di tanto a chiamarli, a essere sorridente, a cercare questo rapporto». Questo è venuto fuori perché noi avevamo visto che lei cercava di svicolare, quando le chiedevamo: "Ma ha chiamato la famiglia affidataria?" Oppure gli affidatari ci dicevano: "Guardate che ...". Ma lei a un certo punto è riuscita a dirlo. È riuscita a dirlo, è riuscita a dire: "Ma io come faccio, devo rientrare a lavorare, il bambino non ha l'asilo nido, posso chiamare la famiglia affidataria?". Credo che da questo punto di vista vada un po' meglio. Certo, rimane la gelosia di un tempo che il bambino ha trascorso. Dico gelosia perché lei a un certo punto lo ha detto. È stata molto interessante questa sua ammissione a un certo punto.» (N1, Op e Ref)

La relazione tra le due famiglie diviene ancor più significativa quando ci sono comprensione e disponibilità da entrambe le parti, e può sfociare in una collaborazione che prosegue anche oltre la fine del provvedimento.

«Quindi l'affidataria c'è per restare in contatto, se chiamata, se cercata, anche a Natale quando c'era l'asilo nido chiuso, sono sicura e manca il decreto per il rientro a casa. Dopo di che avremo anche noi un mandato e vedremo che cosa ci dice il giudice anche rispetto a un'eventuale presenza saltuaria della famiglia affidataria.» (NI, Op e Ref)

In tal senso la famiglia affidataria diviene per i genitori un punto di riferimento su cui contare in caso di necessità e a cui chiedere consigli, non solo per gli aspetti di ordine pratico sopra elencati, ma anche per questioni scolastiche più delicate, come ad esempio le difficoltà dei bambini e dei ragazzi in affido.

«Se avevo bisogno di un consiglio, di un aiuto, io basta che chiamavo loro A. e P. (gli affidatari) e loro c'erano, intervenivano magari su qualcosa che... tipo con la scuola di M. che non voleva finire, che veramente è stata dura dura dura» (RI, Md)

L'intervento degli affidatari nella gestione e nella cura delle dinamiche scolastiche è spesso un fattore che predice il buon esito sia dal punto di vista scolastico che dal punto di vista del provvedimento di affido.

«Sì, per il fatto del Covid, poi una cosa, poi un'altra si è un po' svogliato. Ci sono tanti casi. [...] il NIAT (Servizio di Neuropsichiatria Infantile), la preside, gli insegnanti che lo potevano mollare come e quando volevano, invece loro no, non hanno mollato (grazie all'intervento degli affidatari), cioè nonostante tutto la preside ha detto: "M., facciamo questo esame!" con il professore di sostegno e quelli che stavano in classe» (RI, Md)

Rientrano in questa categoria anche gli aspetti relativi alla gestione del bambino nell'ambiente scolastico. Molte ricerche, infatti, confermano che i bambini in affido familiare possono avere maggiori difficoltà comportamentali e relazionali che possono manifestarsi nell'ambiente scolastico, sia con il gruppo dei pari che con gli adulti, sotto forma di rabbia, senso di colpa, vergogna. È importante, quindi, da parte degli insegnanti una pronta segnalazione dei fatti che accadono nel

contesto della classe, consapevoli del vissuto del bambino e attenti a cogliere i reali bisogni mascherati dietro tali comportamenti.

La segnalazione di un comportamento disfunzionale all'interno del contesto classe, però, non dovrebbe essere agita con l'intento di stigmatizzare l'alunno o la famiglia, quanto piuttosto di condividere con i servizi le difficoltà riscontrate e individuare assieme i passi da compiere per un miglioramento.

Grazie agli affidatari, nella maggior parte dei casi, vengono prese delle decisioni più rispettose del percorso che i bambini o i ragazzi in affidamento stanno affrontando e si superano anche i timori manifestati dagli insegnanti.

«M. è molto intelligente, come ti dicevo, però ha questo problema nello stare seduto, ha un po' di iperattività. Tant'è vero che lo scorso anno la scuola dell'infanzia lo volevano far rimanere, perché è un bambino che ancora vuole giocare. Loro volevano farlo permanere un altro anno nella scuola dell'infanzia. Poi è successo [...] hanno preso loro delle decisioni insieme a L. e la famiglia, insieme alla scuola e adesso sta facendo la prima elementare, però secondo gli insegnanti della scuola dell'infanzia non era ancora pronto per la prima elementare, ma non perché non fosse intelligente, ma più per un problema di comportamento.» (L3, Op 2)

Al contrario, in altri casi si rivela opportuno un intervento da parte dei servizi per limitare la prevaricazione degli affidatari sulla mamma rispetto alla gestione scolastica. È importante da parte della famiglia affidataria lasciare spazio ai genitori, affinché diventino consapevoli del loro ruolo e sviluppino nel tempo delle competenze adeguate a rispondere ai bisogni del figlio.

«Fare un passo indietro, e quindi laddove lo zaino non era pronto aspettare che capisse che doveva prepararlo lei, e non entrare con un'idea preconstituita che se non ci sta alle sette e mezzo non va bene. Casomai lavoriamo semplicemente alle nove, ma con i suoi tempi e i suoi ritmi, ecco quindi in questo c'è un ri-confinamento perché poi esce il tuo essere genitore e lì ti devi ricordare che il tuo essere genitore non vuol dire essere una famiglia affiancante.» (L3, Op)

La mediazione dei servizi, rispetto alla gestione degli aspetti scolastici, può essere giustificato anche dalla volontà di facilitare la relazione tra le famiglie

proprio riguardo la scuola e di garantire maggiore trasparenza nei processi, cosicché tutti i soggetti si sentano coinvolti allo stesso modo.

«era magari che A. (la mamma), come ti ho detto, si era sentita non del tutto informata sulla vita quotidiana, sulle decisioni quotidiane del bambino, tipo l'asilo. Ma era lei che non si sentiva del tutto, perché forse aveva un momento particolare, forse avrebbe voluto essere più presente come mamma. Comunque poi c'è stato via via un buonissimo rapporto tra A. (la mamma) e l'affidataria, perché veramente si sono veramente aiutate, cioè nel senso che hanno collaborato veramente in tutto.» (R2, Op)

Tale dato è rilevante poiché ricorre anche in un altro caso studio, a conferma del fatto che, pur nella difficile gestione di tutti i casi, i servizi credono nelle capacità e nell'autonomia delle famiglie e fondano i loro obiettivi proprio sull'azione di sostegno diretto che può offrire la famiglia affidataria.

«Quindi ha avuto un momento di crisi per cui non voleva sostenere l'esame finale per il diploma. Anche lì, la coppia è stata eccezionale, lui (l'affidatario) ha parlato a M. (il ragazzo), hanno coinvolto sempre noi, cioè in ogni passaggio, in ogni pensiero, in ogni idea. [...] In ogni difficoltà loro hanno fatto sempre riferimento a noi, questa è una cosa che io vorrei sottolineare, cioè l'aspetto della fiducia è l'ingrediente fondamentale perché l'affido vada» (R1, Op)

4.3.7. La partecipazione del bambino che vive l'affido al percorso scolastico

La partecipazione al percorso scolastico del bambino che in molti modi vive l'affidamento familiare risulta fondamentale ed è un tema che dovrebbe essere maggiormente preso in considerazione soprattutto dai servizi, dal momento che sono stati rintracciati elementi utili solamente in due testi di interviste alle famiglie di origine e in due testi di interviste agli operatori.

Dal loro punto di vista, infatti, emerge l'impossibilità di coinvolgere sempre direttamente i bambini stessi, o perché non ci sono le condizioni per instaurare un dialogo, o perché i bambini sono troppo piccoli. In questi casi i servizi si

interfacciano con gli adulti più prossimi al bambino, quindi i genitori oppure la famiglia affidataria.

«Non ci siamo mai presi uno spazio, io personalmente ho avuto la possibilità di averlo ad un incontro di supervisione delle famiglie, perché [...] la famiglia affiancate venne con lui, e quindi io per due ore ho visto lui come stava con loro, però non abbiamo mai chiesto direttamente di cosa avesse bisogno, il racconto è sempre arrivato dalla mamma» (L3, Op)

Allo stesso modo anche nei casi di affido con neonati manca l'aspetto della comunicazione verbale con il bambino, perciò i genitori diventano le figure principali con cui costruire una solida relazione e dalle quali poter ricevere informazioni indispensabili su loro figlio.

«la parola per noi è sempre stato un di più, forse verso la fine, nei casi che si sono trascinati, che sono iniziati un po' più tardi, se no abbiamo sempre lavorato senza la parola da parte del bimbo. Però invece con la parola da parte del genitore, perché il grande rimando che abbiamo sempre dato è che anche se il bimbo è molto piccolo, sembra non capire, in realtà recepisce. Recepisce il tono di voce, recepisce la modalità di relazionarsi, recepisce lo sguardo, l'attenzione fisica, la tensione muscolare del genitore che lo tiene in braccio, la tensione che si crea tra l'educatore e il genitore.» (N2, Op edu.)

Invece, come affermano gli operatori dei servizi, il coinvolgimento diretto dei bambini nella stesura del progetto di affido è più facilmente garantito a partire dalla scuola primaria.

«Int: Da che fascia di età si riesce ad ascoltare il ragazzo, il bambino?»

Resp: Dalle elementari. Dalle elementari, sì, poi facciamo anche delle attività coi più piccoli ma è più difficile.» (R2, Resp)

Senza dimenticare i figli degli affidatari per i quali vengono organizzati degli spazi di incontro appositi sul tema dell'affido, in parallelo alle occasioni di incontro per le famiglie.

«Tra parentesi, per andare nell'exkursus di tutte le funzioni che facciamo, c'è anche quella del sabato, un incontro mensile di sostegno agli affidatari, confronto e sostegno e in quell'occasione loro portano anche i bambini, affidati e biologici, e prima funzionava meglio, prima del Covid, ora bisogna

riprendere, e praticamente ci sono due educatori che seguono i bambini e la tematica prevalente è quella appunto dell'affido, per famigliarizzare con questo aspetto, quindi loro in quelle due ore seguono in parallelo i bambini mentre noi abbiamo il confronto con gli affidatari: anche questo è utile.» (R2, Resp)

«Vengono coinvolti, ascoltati e sentiti, osservati a casa. Quando dicevo, per esempio, la figura di educatore nella visita domiciliare abbiamo pensato che quando ci sono dei figli sia fondamentale, che sia presente anche l'educatore durante la visita domiciliare, ovviamente compatibilmente con l'età vanno ascoltati. Si chiede rispetto alla scelta che mamma stanno intraprendendo non ho paura che cosa ne pensa se ne hanno parlato in tal senso ma qui si tenta sicuramente di coinvolgere» (N2, RT)

Oltre all'aspetto della comunicazione, più nello specifico la partecipazione ai processi scolastici del bambino che vive l'affido dovrebbe essere approfondita perchè la scuola ricopre un ruolo fondamentale per la crescita e lo sviluppo dell'individuo umano e offre un ambiente sicuro in cui sperimentare buone relazioni sociali con i pari e ricevere un'educazione adeguata.

«Perché comunque si fa voler bene, è proprio, i figli di S., non so tu ne hai conosciuti alcuni, lo adorano. Sì è proprio, ma anche a scuola, insomma, si va veramente voler bene. Si sente molto al centro dell'attenzione. Poi la cosa bella che chiama mamma anche S., c'è proprio questo, lui dice "io ho due mamme" dice sempre, è una cosa veramente, un bambino eccezionale» (L3, Op 2)

L'affido, quindi, diviene uno strumento di aiuto poiché prevede la costruzione di un piano educativo che sostenga i genitori e accompagni il bambino a vivere al meglio l'esperienza scolastica, anche nei casi di disabilità.

«Ha bisogno di imparare delle regole che magari con te non riesce a rispettare, magari con qualcuno di fuori...', in modo semplice, propositivo, senza accusarla che non è capace: è un supporto.» (L1, Op)

«Int: Quindi aveva iniziato un po' anche il percorso di scuole di infanzia, mentre era in comunità?»

Op: [...] Aveva ancora il pannolino però è stato ben accolto, ben inserito, un bambino socievole per cui faceva due o tre ore tutti i giorni, non era un problema, però era un momento per dare un po' alla mamma ... (solievo). Sapendo che il bambino era ancora in una situazione di protezione anche adeguata alla situazione» (D1, Op)

In alcuni casi la partecipazione del bambino in affidato alle attività scolastiche è ostacolata da aspetti burocratici o difficoltà di gestione interna alla scuola; questo si verifica, soprattutto, nei casi di affidato di bambini con disabilità: spesso sono proprio gli affidatari che si mobilitano per rimuovere tali ostacoli o per velocizzare i tempi di risposta delle istituzioni scolastica, ad esempio per l'individuazione dell'insegnante di sostegno o dei dispositivi necessari all'accoglienza del bambino.

«abbiamo dovuto scomodare i funzionari e il dirigente scolastico della sua scuola assegnataria anche per una pronta presa in carico: considera che il bambino arriva sul territorio il primo agosto, per frequentare la prima classe primaria e non è facile avere a settembre l'insegnante di sostegno, l'assistente alla comunicazione... Non è facile da nessuna parte. Fatto sta che da subito il bambino ha iniziato a frequentare praticamente a tempo pieno [...] abbiamo avuto momenti di assestamento, di adattamento, prima che la procedura fosse a regime» (D2, Op)

Il focus d'indagine può essere analizzato anche a partire dal punto di vista dei bambini e dei ragazzi stessi. Sono stati intervistati anche alcuni bambini che hanno vissuto l'affido e la loro narrazione, seppur carente di alcuni dettagli, offre ugualmente uno scorcio sul loro effettivo coinvolgimento diretto ai provvedimenti che li hanno riguardati. Dal punto di vista dei bambini non è sempre stato facile comprendere i fatti e solo in alcuni casi gli adulti hanno condiviso quanto stesse accadendo loro.

«Però nell'andare del tempo, poi, il fatto che lei mi disse che mi dovevo allontanare da lei per un periodo lì già qualcosa stavo capendo, che poi non mi ricordo quanto è stato, un mese?» (R1, B)

«Però gli spiegavo che non era per sempre, solo fino al periodo [...]. M. (il figlio) un po' si era un po' tranquillizzato, ma S. (la figlia) essendo troppo piccola non capiva, cioè per lei è stato un abbandono» (R1, Md)

4.3.8. La promozione dell'affido a scuola

Riguardo la promozione dell'affido molte sono le possibili azioni da mettere in campo e diversi i soggetti che possono spendersi in prima persona per diffondere una nuova sensibilità all'accoglienza.

Dalle esperienze di affido dei nove studi di caso emergono 4 “tracce” che testimoniano, sia dal punto di vista delle famiglie di origine, sia dal punto di vista degli operatori dei servizi, la volontà dei diversi soggetti e le numerose possibilità di promozione della tematica soprattutto a livello comunitario, mentre non si registrano accenni degni di nota sul ruolo della scuola. Pertanto, tale nucleo tematico viene dipanato in prospettiva di azioni educative attuabili a livello generale e non prettamente all'interno delle classi.

In primo luogo, soltanto se l'affido viene percepito come occasione di miglioramento e di aiuto per superare una difficile condizione, possono essere le famiglie stesse a garantire la promozione dell'esperienza di affido ad altri.

«Int: Tu avevi all'inizio una immagine diversa dell'affido, immagino.

Pd: Sì, sì. Sì, perché tutti mi dicevano: “Ti rubano i bambini, te le mandano alle famiglie...”

[...]

Int: Se un domani un conoscente e ti racconta che si trova in una situazione simile alla tua, ti sentiresti di dire che l'affido...

Pd: Sì, perché ho fatto pubblicità, mi è già capitato con diversi amici, [...], conoscendo tante di queste problematiche, mi sono capitate due o tre persone che hanno ritirato le bambine proprio da scuola, due amici che sono famiglie solite con i genitori separati» (N2, Pd)

Anche gli affidatari, secondo i responsabili territoriali, svolgono un ruolo di primaria importanza per la promozione dell'affidamento familiare.

«perché poi riescono ad essere veramente capillari sul territorio, e poi essendo famiglie affidatarie, in linea di massima, perché sono loro che fanno promozione, allora con la loro testimonianza riescono molto più di noi a

parole a farci arrivare delle famiglie nuove, e poi su queste famiglie facciamo tutto il percorso che è previsto nella struttura del centro affidi» (R2, Resp)

La promozione, però, deve essere orientata anche alla cittadinanza e alla costruzione di campagne sul tema dell'affido, sia nel pubblico che nel privato sociale. Spesso è il Centro Affidi che prende contatti con gli enti territoriali e le associazioni e organizza incontri di sensibilizzazione.

«prendiamo contatti con l'Assessore al sociale dei singoli Comuni, prendiamo e studiamo l'evento insieme, e poi lo realizziamo nel mese dell'affido, perché per l'affidamento part time abbiamo bisogno di persone che abitano lì, all'interno del Comune, perché se io voglio seguire e affiancare la famiglia che ha bisogno non posso pensare di andare in un altro Comune a prendere il bambino a scuola, a riportarlo la sera... Quindi occorre sensibilizzazione in quel Comune stesso, questo lo hanno compreso, oggi, gli Assessori, anzi devo dire che collaborano volentieri con noi» (R2, Resp)

Come in molti altri ambiti, però, la Pandemia ha avuto un impatto molto forte sulle iniziative di promozione dell'affidamento familiare.

«l'Amministrazione aveva deciso di avviare una campagna informativa, di promozione, sull'affido permanente, quindi a differenza delle campagne affido precedenti che avevano una durata, concentravano alcuni eventi in un lasso di tempo, [...] si era valutato che da lì in poi saremmo stati in campagna affido permanente, e quindi da lì in poi sono stati sempre organizzati dei momenti informativi che partivano dai cartelloni che tappezzavano la città, sui pullman e sui tram, eventi pubblici, rassegne cinematografiche, feste all'aperto, [...] eventi e incontri pubblici, quindi tante cose; incontri con associazioni, incontri con parrocchie, con comunità di stranieri. Insomma, tante cose, diciamo che con il Covid tutto questo si è molto ridimensionato» (N2, Resp)

La speranza, emersa tra gli intervistati, è quella di ripristinare una tradizione consolidata e ben accolta dal pubblico. In particolare, si ritengono di successo proprio le testimonianze dirette di coloro che decidono di accogliere un bambino nella propria famiglia.

«la cosa molto importante e che è stata veramente apprezzata è stato portare direttamente l'esperienza di alcune famiglie affidatarie. [...] E l'altra forma di conoscenza e attraverso i servizi con i quali collaborano perché anche questa è una maniera per far promuovere il nostro servizio [...] per quello che può rappresentare e per la cultura dell'affido» (RI, Resp)

Come anticipato all'inizio del paragrafo, però, non compaiono accenni sull'impegno della scuola rispetto alla promozione della cultura dell'affidamento familiare. Pur nella consapevolezza dell'importante ruolo formativo e informativo che la scuola può assumere rispetto a tale tematica, non vengono esplicitato da parte dei servizi e delle famiglie le azioni messe in atto a livello scolastico per cui resta un interrogativo aperto. Da parte degli operatori viene comunque ribadita come ulteriore elemento di successo per la promozione dell'affido la necessaria continuità di pratiche a livello territoriale, di cui si riporta l'esempio della collaborazione tra servizi e realtà parrocchiale.

«[...] la continuità sul territorio e la capacità degli operatori hanno fatto sì che nei primi anni ci fosse da parte nostra l'iniziativa verso le parrocchie, quindi andavamo noi a realizzare delle giornate di sensibilizzazione all'interno delle comunità parrocchiali. Adesso, pian piano, negli anni c'è proprio uno scambio diretto. Io ho bisogno per quel bambino? Il parroco che ha ormai costituito una collaborazione soprattutto di fiducia nei confronti del servizio, molto spesso ci propone una famiglia della comunità parrocchiale» (RI, Resp)

Da parte degli insegnanti emerge solo la difficoltà nella trattazione della tematica dell'affidamento familiare, in particolare nell'utilizzo della terminologia corretta proprio in presenza di alunni in affido. a tal proposito è interessante soffermarsi sulla riflessione proposta da una delle operatrici dei servizi sociale e dei servizi specialistici.

«Resp: Fa paura un bambino che ti chiede delle cose dirette, di un allontanamento, eh, ma anche se non te le chiede sei spaventato che potrebbe chiedertelo.

[...]

Int: Trovare il linguaggio, le occasioni, dotarsi di una cadenza.

Resp: *Invece è ancora estemporaneo, per creare una relazione con un bambino devi avere una assiduità nella frequenza [...]*

[...]

Resp: [...] *Poi cosa vuoi monitorare la scuola? Sento l'educatore, che poi spesso viene delegato... è difficilissimo.*

Int: *Certo, sono in affido, non sanno per quanto tempo, non sanno, se lo possono chiedere, non sanno se chiamare "mamma" l'affidataria, ma non sanno. E le maestre di scuola che li accolgono non lo sanno neanche loro. Quando arrivano a scuola non sanno dirglielo nemmeno lì.*

Resp: *Secondo me è proprio lì il nodo della presa da accompagnare lei, invece di prendere in carico, accompagnare. Bisogna creare delle relazioni di chiarezza» (D1, Resp)*

4.3.9. Il sostegno e l'accompagnamento educativo dei bambini in affido

Infine, le 8 "tracce" individuate in altrettanti casi studio nella voce delle famiglie di origine e nella voce egli operatori dei servizi, forniscono elementi utili alla riflessione in ottica inclusiva delle molteplici azioni educative attuabili nei confronti dei bambini in affido.

Come testimoniato all'interno delle interviste, infatti, il sostegno e l'accompagnamento educativo dei bambini in affido si orienta in diverse direzioni: mentre a scuola sono presenti alcune figure per il sostegno dell'alunno ma anche per l'affiancamento dei genitori, in ambito extrascolastico possono essere attivati molteplici dispositivi di assistenza sempre per entrambi i soggetti, adulti e bambini.

All'interno del panorama dell'affidamento familiare esistono alcune tipologie di interventi più leggeri che riguardano proprio il sostegno e l'accompagnamento dei bambini in affido negli aspetti scolastici.

«“Provaci ancora Sam” per esempio, che è un intervento che la divisione fa in raccordo con i servizi educativi all'interno delle scuole, partendo dalla individuazione di classi [...] si attivano degli interventi sia in classe, si lavora su gruppo classe, che all'esterno, quindi attività pomeridiane di socializzazione e doposcuola. E questo è un altro elemento importante di

collaborazione che mette anche in rete il sistema educativo con la divisione in servizi sociali» (N2, RT)

Tali azioni, come quelle di vicinanza solidale, sono orientate più ad un supporto nell'ambito scolastico e in alcuni casi tenderebbero ad essere informali: è importante, però, non dimenticare una più ampia progettualità, come denunciano alcuni operatori dei servizi.

«la vicinanza solidale, affiancamento familiare diventa un po' un sostituto di progettualità che invece dovrebbe essere un pochino più massiccio e consistente» (L2, Op)

Poi ci sono, appunto, dei progetti di affiancamento familiare che vengono proposti in tutto il territorio italiano ma vengono declinati diversamente a seconda dell'organizzazione territoriale.

«Quello è un progetto che si sta sviluppando sul territorio di implementazione P.I.P.P.I., le cosiddette "famiglie affiancanti" che sono reperite sempre nel lavoro con il territorio attraverso associazioni [...] e certo vanno sempre nell'ottica del lavoro di affiancamento, prossimità e prevenzione.» (N2, RT)

«Non l'abbiamo mai presa come una cosa obbligatoria oppure forzata, è sempre stato su una richiesta, quindi noi chiedevamo se ci fosse la possibilità di un aiuto compiti, qualcosa del genere e siamo arrivati così a M. e S. (gli affidatari)» (L2, B)

«Int: Quindi vi hanno proposto M. e S. (gli affidatari) per aiutare S. (il figlio maggiore)?

Md: Sì, anche S. (il figlio mezzano). Tutte e due.

Int: per la scuola, perché facevano un po' fatica a scuola?

Md: Sì, per l'aiuto dei compiti.» (L2, Md)

Ad ogni modo, nella maggior parte dei casi gli affidatari si spendono in prima persona nella relazione con l'istituzione scolastica ma garantiscono anche un supporto attivo al bambino nello svolgimento dei compiti, molte volte anche oltre la chiusura del provvedimento di affido.

«Sì, abbiamo il numero, ci sentiamo, facciamo i compiti insieme, ripassiamo varie... Ripassiamo le varie materie insieme. Principalmente studio con S. (l'affidataria) [...]» (L2, B)

«A volte chiamo S. (l'affidataria), chiedo se può aiutarlo con i compiti, e lei arriva subito. Io ho un lavoro che spesso non posso rientrare in tempo» (L3, Md)

Invece, nei casi di affido di un bambino con disabilità, oltre all'insegnante di sostegno possono essere coinvolte altre figure professionali necessarie per un accompagnamento adeguato ai bisogni del bambino. Come per gli ambiti già descritti precedentemente, anche rispetto a tale tematica emergono una positiva collaborazione tra i soggetti coinvolti e un proficuo intervento, ma allo stesso tempo vengono segnalate anche le difficoltà e le carenze.

«A scuola ha proprio un'assistente alla comunicazione e insegnante di sostegno... C'è un mondo, intorno a lui, al di là della famiglia affidataria è il mondo che potrebbe rilevare eventuali difficoltà, ma attualmente non li segnalano. Forse è più il lavoro che viene fatto dal servizio con la mamma» (D2, Op)

Ad esempio, tra i numerosi progetti nati nell'ambito dell'affidamento familiare e della vicinanza solidale, spicca il Progetto RIBES⁷⁰ che offre la possibilità di garantire un affiancamento del bambino con bisogni educativi speciali all'interno del contesto scolastico attraverso attività complementari ai percorsi curricolari.

È importante, però, non dimenticare dei genitori: infatti il supporto nell'ambiente scolastico può essere dato non solo al bambino ma anche alle famiglie. In alcuni casi viene individuata la figura del Tutor, dipendente ugualmente dai Servizi, che opera all'interno della scuola e facilita il processo di affiancamento familiare.

⁷⁰ La sigla RIBES significa 'Risorse Integrate per i Bisogni Educativi Speciali' e corrisponde al progetto di affiancamento familiare presente in diverse regioni del territorio italiano. Attraverso forme di vicinanza solidali, quindi, è possibile garantire una maggior presa in carico delle situazioni di fragilità all'interno del contesto scolastico (Percorsi con i bambini, Scheda Progetto –Ribes, 2023).

«[...] nello specifico il progetto Ribes, in cui era importante avere figure nell'ambito della scuola, e che inizialmente prevede anche questo tipo di persone all'interno del percorso scolastico per il sostegno, per dei bambini con bisogni speciali [...].

La presenza dei servizi è comunque costante, loro sono il punto di riferimento a cui poi le decisioni importanti fanno capo perché comunque l'attivazione di interventi di supporto viene condivisa, anche doposcuola, le scelte non sono state fatte per M. (il bambino), si ha poi un po' la visione d'insieme perché si confronta. Di fatto noi siamo semplicemente piccoli anelli di una rete di aiuto globale per la famiglia» (L3, Tutor)

In altre situazioni possono essere costituiti dei gruppi per genitori che hanno la finalità di prevenire l'allontanamento dei bambini, ma è possibile attivare ulteriori interventi di aiuto domiciliare all'intera famiglia.

«Gli interventi di prevenzione dell'allontanamento che è l'educativa potenziata, se vogliamo, nel senso che noi vediamo il servizio di educativa come educativa territoriale fino a 7 ore settimanali di sostegno al nucleo, mentre nelle situazioni in cui occorre fare delle osservazioni ulteriori o un intervento educativo massiccio proprio per prevenire l'allontanamento o il rientro nel nucleo familiare del minore che è stato allontanato, ci sono questi interventi educativi professionali domiciliari anche in alta intensità dove la compartecipazione in questo caso è a prevalenza sanitaria che invece superano questo monte ore settimanale, e diventano un importante numero di ore fino anche a 20 ore settimanali, e poi ci sono il gruppo di sostegno ai genitori e il gruppo di sostegno ai bambini, nati e cresciuti all'interno del progetto PIPPI che vengono organizzati sempre all'interno» (N2, RT)

L'accompagnamento educativo del bambino in affido avviene anche nel contesto extra-scolastico ma dipende, in parte, da quanto viene condiviso all'interno della scuola. Si tratta, appunto, di interventi di educativa domiciliare, assistenza con un educatore professionale o la frequentazione di centri pomeridiani per lo svolgimento di compiti e altre attività ludico-sportive.

«con S. (l'educatrice) io poi sono fatto, ho fatto doposcuola, quindi mi aiutava a fare i compiti, quindi per me non è stato molto difficile, dopo S.

(l'educatrice) *ho avuto un'altra signora che mi aiutava con i compiti. Quindi diciamo che per me era una cosa molto comune nell'essere aiutato.» (L2, B)*

«Int: *Quindi tu questo centro dove andavi mangiavi, facevi i compiti e lo sport.*

B: *Mangiavo e facevo sport.*

Md: *Cioè lo prendevano da scuola e andava direttamente là» (R1, B)*

4.4. Analisi interpretativo-critica dei risultati

Un ultimo passaggio della presente ricerca consiste appunto in un'azione di interpretazione e analisi critica delle “tracce” individuate nei testi delle interviste alle famiglie di origine e agli operatori dei servizi per far emergere le corrispondenze o i margini di discostamento rispetto alla letteratura e alle indicazioni ministeriali e offrire una panoramica generale circa il ruolo della scuola nei procedimenti di affidamento.

Come ribadito più volte, la ricerca cui si fa riferimento ha come oggetto specifico i processi di affidamento e non indaga prettamente il ruolo della scuola, per questo motivo alcuni dei nuclei tematici individuati nella presente ricerca riguardano aspetti generali mentre altri si focalizzano maggiormente sull'istituzione scolastica.

Un primo pensiero si orienta sul coinvolgimento di tutti i soggetti all'interno dei procedimenti di affidamento e sugli elementi contrastanti che emergono rispetto a tale tematica.

In primo luogo vanno evidenziate le tracce che denunciano uno scostamento in negativo delle pratiche attuate da quanto raccomandato a livello ministeriale ed esplicitato nella letteratura in merito alla partecipazione di tutti i soggetti e attori istituzionali. Esse testimoniano, soprattutto, la mancanza di un effettivo coinvolgimento di tutti i soggetti che partecipano ai processi di affidamento, in particolar modo degli insegnanti.

Come affermato nelle *Linee di Indirizzo per l'affidamento familiare* (MLPS, 2012), con l'avvio di un processo di affidamento si raccomanda di costituire un'équipe

multidisciplinare che è titolare del caso e ha il compito di costruire il Progetto Quadro con l'insieme delle azioni necessarie, nonché il Progetto di Affidamento contenente gli obiettivi socio-educativi individualizzati, i tempi degli interventi e i ruoli dei diversi soggetti coinvolti. Nelle interviste prese in esame, però, non compaiono tracce sufficienti relative alla partecipazione della scuola in sede di monitoraggio o costruzione di tale progetto di affido.

Mentre nella letteratura si sottolinea l'importanza del coinvolgimento nell'équipe di tutti i partecipanti ai processi di affido così da avere più punti di vista sui diversi aspetti di vita del bambino – tra cui quello scolastico –, nella prassi emerge un coinvolgimento informativo da parte dei servizi nei confronti dei genitori e prevalentemente delle sole mamme, ma nessun passo verso gli insegnanti.

La situazione è pressoché comune alla maggior parte dei casi, fatta eccezione per un solo caso di affido di bambino con disabilità (D2) nel quale si afferma il coinvolgimento in sede di progettazione e di monitoraggio di tutte le figure che operano a livello educativo con il bambino, sia nell'ambiente scolastico che in quello extrascolastico.

Relativamente a questo nucleo tematico le *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare* (MLPS, 2012) raccomandano un maggiore impegno: è necessario, infatti, coinvolgere direttamente gli insegnanti per avere un resoconto dei percorsi scolastici del bambino in affido e condividere degli obiettivi trasversali su cui lavorare anche nel contesto classe. Allo stesso tempo l'insegnante dovrebbe costruire la sua azione progettuale sulla scorta delle informazioni fornite dalle famiglie e dagli operatori e, a sua volta, dare una restituzione degli esiti del proprio intervento (CAM, 2012).

Collegato a questo primo aspetto relativo la partecipazione ai processi di affido di tutte le figure che ruotano attorno al bambino si individua anche la sottolineatura in merito al valore del lavoro di rete. Così come nelle *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare* (MLPS, 2012) si allarga a tutta la comunità la responsabilità di garantire un'adeguata educazione e un pieno sviluppo ai bambini, allo stesso tempo nella voce degli intervistati viene ribadita l'urgenza di non lasciare sole le famiglie nell'assolvimento del loro ruolo educativo. Per questo motivo, dal punto di vista delle famiglie di origine, si riconosce il valore e la

preziosità dell'aiuto ricevuto dalla famiglia affidataria, invece da parte dei servizi c'è un accenno alle potenzialità della rete. Di contro, però, mancano delle effettive azioni che colleghino la famiglia, i servizi e la scuola.

Un'altra riflessione, invece, va in direzione delle tracce che espongono tematiche prettamente scolastiche, come ad esempio la gestione di aspetti legati alla vita scolastica, la partecipazione del bambino al suo percorso scolastico e le azioni pedagogico-didattiche degli insegnanti.

Visto il riferimento diretto ad aspetti di vita scolastica, ci si aspetterebbe un accenno marcato sul ruolo della scuola, invece molti sono i rimandi al maggiore impegno da parte della famiglia affidataria in tali ambiti.

Se nella letteratura la scuola viene descritta come alleata di bambini e famiglie con il compito fondamentale di accompagnare la crescita dell'alunno e rinforzare lo sviluppo di competenze cognitive e relazionali (Ai.Bi., 2021), diversa è l'esperienza che emerge in diversi casi di affido in cui gli insegnanti spesso sembrano ostacolare il percorso scolastico dei bambini.

Emerge l'immagine di una scuola incapace di ponderare le sue azioni alla luce del vissuto degli alunni e di comunicare con i servizi, quindi sono gli affidatari che si attivano e mediano tra le parti al fine di offrire il miglior supporto al bambino in affido e alla sua famiglia. Questo accade non solo per le scelte relative al percorso scolastico dei bambini, ma anche per la risoluzione di questioni pratiche come l'acquisto di materiale scolastico o il trasporto a scuola.

Oltre agli elementi finora descritti, ci sono anche "tracce" che offrono spunti di riflessione circa alcuni aspetti delle pratiche di affido per i quali sono necessari maggiore impegno e attenzione da parte della scuola.

Ad esempio, per ciò che concerne l'azione di promozione dell'affido nel contesto scolastico: viene ribadito l'impegno degli enti territoriali nella sensibilizzazione della comunità, ma non c'è uno specifico accenno alle azioni educativo-didattiche attuate in classe che permettano di approfondire il vissuto extra-scolastico riguardante l'affido o l'esperienza diretta di un alunno in affido. Nonostante in letteratura si affermi l'importanza di costruire nel contesto classe uno

spazio di incontro e condivisione (Patrizi, in CAM, 2012⁷¹) e di valorizzare i vissuti degli alunni (MIUR, 2012), anche grazie ad un continuo aggiornamento da parte dei docenti (MIUR, 2017), nei casi di affido analizzati c'è solo un accenno alla difficoltà degli insegnanti nell'uso di un linguaggio adeguato alle situazioni.

Anche quest'ultimo elemento, quindi, sottolinea alcune difficoltà riscontrate in merito la partecipazione della scuola ai processi di affido. Esistono delle buone pratiche che dovrebbero essere implementate su larga scala, ma molti sono ancora gli ambiti di intervento da migliorare sia dal punto di vista della scuola che dal punto di vista dei servizi.

Evidenziare questi limiti dell'una e dell'altra parte è un primo passo per poter prendersene cura: si può creare così un circolo che mette in relazione la scuola con i servizi sociali e i centri affido del territorio e garantire una migliore azione di supporto nei processi di affido familiare.

⁷¹ Ci si riferisce al contributo di Patrizi, A. (2012). La scuola, in CAM Centro Ausiliario per i problemi Minorili (a cura di), *Nuove sfide per l'affido. Teorie e prassi*, pp. 181-199, Milano: Franco Angeli.

Conclusioni

Tale lavoro si presenta come una micro-ricerca sul ruolo della scuola in nove studi di caso collocati all'interno di una ricerca più ampia riguardante le 'buone pratiche' nei processi di affidamento familiare in Italia. Essa ha preso avvio dalla letteratura e dai documenti ministeriali correnti in merito all'affidamento familiare e si è poi focalizzata sulla scuola nelle pratiche di affido.

Oggetto di indagine sono state proprio le "tracce di scuola" emerse dalla voce dei membri della famiglia di origine e degli operatori dei servizi che hanno preso parte ai suddetti casi di affido. Premesso che molti dei bambini protagonisti erano in età scolare nel momento in cui sono stati allontanati dalla famiglia di origine, l'ipotesi iniziale circa la presenza della scuola nei processi di affido si è rivelata fondata. Infatti, la lettura delle trascrizioni delle interviste a tali soggetti e l'analisi del contenuto hanno permesso di individuare porzioni di testo che rendono visibili l'esperienza dei partecipanti con le istituzioni scolastiche, le azioni della scuola e il rapporto con le altre figure coinvolte.

Le "tracce" emerse sono state categorizzate in nuclei tematici, i quali forniscono informazioni sulla presenza della scuola in alcune fasi del provvedimento di affido e sulla gestione di questioni concrete della vita scolastica. Per ogni nucleo individuato è stato possibile far emergere un discorso sulla presenza o sull'assenza della scuola nelle pratiche di affido, arricchito degli stralci delle interviste.

Inizialmente, un limite per la ricerca è stato proprio l'orientamento di sguardi con cui si è analizzata la presenza della scuola nei processi di affido. Da un lato, non essendo la ricerca di riferimento strettamente connessa alle tematiche scolastiche non è stato immediato individuare il ruolo della scuola. Dall'altro lato, non essendo stati intervistati gli insegnanti coinvolti, non si è potuto avere un rimando completo dell'esperienza della scuola con i processi di affido. In seguito, però, questo si è rivelato essere anche un vantaggio per la ricerca poiché ha permesso di considerare l'esperienza più neutrale di coloro che non sono direttamente coinvolti nei processi scolastici ma li vivono di rimando e possono testimoniare quali relazioni vengono messe in atto tra le figure della rete all'interno dei processi di affido.

In sintesi, rispetto agli interrogativi iniziali che hanno orientato la ricerca, tante sono le riflessioni suscitate, a partire dal ruolo rivestito dalla scuola nelle pratiche di affidamento. Dal punto di vista dei soggetti intervistati, membri delle famiglie di origine e operatori dei servizi, emerge l'immagine di una scuola che fatica a porsi in modo efficace e attivo all'interno dei processi di affidamento familiare, nonostante la sua partecipazione sia auspicata dai documenti ministeriali e dagli attori stessi.

Le famiglie di origine, infatti, affermano di reperire informazioni relative alla partecipazione del figlio alle attività scolastiche principalmente dalla famiglia affidataria, la quale si pone anche come intermediario tra i servizi e la scuola stessa.

In questo senso emerge l'immagine di una scuola incapace di ponderare le sue azioni alla luce del vissuto degli alunni e di concertarle con gli altri attori coinvolti nei processi. Sono gli affidatari che si attivano per condividere i percorsi attuati per il bambino e per risolvere aspetti di vita scolastica, sia verso le famiglie, sia verso i servizi, sia verso gli insegnanti.

Dal punto di vista degli operatori dei servizi, quindi assistenti sociali, responsabili territoriali, psicologi ed educatori, come già esplicitato nelle righe precedenti, traspare l'idea di una difficile comunicazione tra le parti. La 'colpa', quindi, è condivisa: se la scuola fatica ad inserirsi nelle reti formali e informali di supporto ai processi di affidamento, ciò è attribuibile anche all'azione più informativa, e non del tutto coinvolgente, operata dai servizi nei confronti dei genitori e verso gli insegnanti.

Nonostante le raccomandazioni 'sulla carta', nella prassi non compaiono tracce sufficienti relative alla partecipazione della scuola nelle fasi di monitoraggio o costruzione del progetto di affidamento e nessun accenno, oltre a sporadici incontri informativi e di sensibilizzazione, relativo alle azioni educativo-didattiche attuate in classe.

Dai risultati ottenuti si percepisce lo scostamento delle prassi dalle raccomandazioni teoriche. A partire dalle tracce affiorate nelle interviste nascono, quindi, degli interrogativi su quanto non è stato nominato: si tratta di una mancanza di considerazione, visto l'oggetto d'indagine – della ricerca generale – vasto, complesso e non specificatamente focalizzato sulla scuola, o di un'assenza di pratiche?

Sono possibili, dunque, ulteriori discorsi sulle mancanze rispetto a ruoli, posture e compiti della scuola nei processi di affidamento, effettuabili sempre sulla scorta di una comparazione tra il 'non detto' e le raccomandazioni contenute nei documenti ministeriali che regolano l'affidamento familiare in Italia.

Primo tra tutti il dilemma su quali azioni vengono attuate nel contesto scolastico per poter far fronte alle complessità e alle molteplicità situazionali delle classi di oggi, sia nei confronti dei bambini e delle famiglie, sia nei confronti degli insegnanti e del personale. Secondariamente ci si è chiesti, senza aver individuato una risposta immediata, quali tempistiche e modalità di formazione sono previste per gli insegnanti, soprattutto per garantire un'azione didattica inclusiva, sia in ottica di promozione di una nuova cultura dell'accoglienza verso tutti gli alunni, sia in ottica di protezione dei bambini che vivono l'affidamento o attraversano una difficile condizione familiare.

Altri interrogativi nascono in merito al rapporto tra la scuola e i servizi coinvolti nei processi di affidamento. Questi concernono la collaborazione tra enti ma anche il coinvolgimento e il confronto con i membri dell'équipe multidisciplinare, vista l'importanza della creazione di reti territoriali allargate e solide. Quali sono gli ostacoli riscontrati dagli insegnanti? Come rimuoverli al fine di potenziare la partecipazione della scuola e migliorare la co-partecipazione ai processi educativi?

Infine una considerazione inerente la relazione tra la scuola e le famiglie: spesso la scuola appare 'nemica' degli alunni e dei loro genitori, in particolare nei processi di affidamento spicca l'intervento di mediazione degli affidatari per raggiungere un accordo tra le parti. Come è possibile co-costruire rapporti di reciproca fiducia e comprensione e porre sempre al centro lo sviluppo e la crescita del bambino? Quali dovrebbero essere le accortezze della scuola nella relazione con i genitori e quali le riflessioni attuabili dalle famiglie per capire la postura degli insegnanti?

In conclusione, quindi, la ricerca qui esposta ha fatto emergere la difficile posizione della scuola nei processi di affidamento e la necessità di implementare le pratiche già attuate. Evidenziare tali limiti non descrive un fallimento, bensì mette in luce l'urgenza di impegnarsi per potenziare tali processi. Solo grazie ad un maggiore impegno delle parti coinvolte è possibile creare una rete solida che mette in relazione la scuola con gli altri *partner* e costruire buone pratiche di affidamento

familiare. Questi vuoti da colmare, assieme agli aspetti che possono essere potenziati e replicati, sollecitano una maggiore attenzione rispetto ai processi attuali e a quelli futuri, in modo da rendere l'affido uno strumento efficace e adeguato ad accompagnare il bambino, la sua famiglia, la scuola e le reti formali ed informali ad attraversare con serenità tale fase della loro vita.

Bibliografia

Alloero, L., Farri, M., Pavone, M., Re, L. & Rosati, A. (1997). *L'affidamento familiare si impara a scuola. Nove unità didattiche per i bambini delle classi materne ed elementari*. Torino: UTET.

Benvenuto, G. (2015). *Stili e metodi della ricerca educativa*. Roma: Carocci.

Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Michigan: Free Press.

Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazione metodologiche*. Milano: Franco Angeli.

Brezinka, W. (1989). *L'educazione in una società disorientata*. Roma: Armando.

Brezinka, W. (2011). *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*. Milano: Vita e Pensiero.

Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it. (1986). Bologna: Il Mulino.

Calcaterra, V. (2014). *L'affido partecipato: come coinvolgere la famiglia d'origine*. Trento, Erikson.

Calcaterra, V. & Raineri, M. L. (2018). Indicazioni per un affido familiare efficace: una scoping review della ricerca internazionale. *Studi di Sociologia*, 56 (4), pp. 405-422.

CAM, Centro Ausiliario per i problemi Minorili (Eds.). (2012). *Nuove sfide per l'affido. Teorie e prassi*. Milano: Franco Angeli.

Canali, C., Colombo, D. A., Maluccio, A. N., Milani, P., Pine, B. A. & Warsh, R. (2001). *Figli e genitori di nuovo insieme: la riunificazione familiare. Guida per apprendere dall'esperienza*. Padova: Centro studi e formazione sociale fondazione Emanuela Zancan.

Cardano, M. & Gariglio, L. (2022). *Metodi qualitativi: pratiche di ricerca in presenza, a distanza e ibride*. Roma: Carocci.

Cassibba, R., Elia, L. & Terlizzi, M. (2012). L'accompagnamento del bambino e delle famiglie (biologica e affidataria) nel percorso dell'affidamento familiare, in *Minorigiustizia* n.1, Milano: Franco Angeli, pp. 269-277.

Comune di Vicenza. (2007). *A scuola con l'affido. Per gestire al meglio la quotidianità scolastica di un bambino in affido. Buone prassi per dirigenti, insegnanti ed operatori dei servizi sociali*.

Fanton, C. & Scappin, M. T. (2017). La genitorialità a tempo degli affidatari. *Minorigiustizia*, n. 1, pp. 76-81.

Gecchele, M., Poleghi, S. & Dal Toso, P. (2017). *Il Novecento: il secolo del bambino?* Bergamo: Edizioni Junior.

Ghezzi, D. & Vadilonga, F. (1996). *La tutela del minore. Protezione dei bambini e funzione genitoriale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Gini, G., Lanfranchi, S., & Vianello, R. (2015). *Sviluppo, psicologia, educazione*. Torino: UTET Università.

Giordano, M., Iavarone, M., & Rossi, C. (2011). *A Babele non si parla di affido. Costruzione e gestione dei progetti individualizzati di affidamento familiare di minori*. Milano: Franco Angeli.

Guerra, M., Luciano, E. (2010), *La relazione con le famiglie nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*, Azzano S. Paolo (Bg), Edizioni Junior.

Hedin, L., Höier, I. & Brunnberg, E. (2011). Why one goes to school: What school means to young people entering foster care. *Child & Family Social Work*, 16 (1), pp. 43-51.

Ius, M. & Milani, P. (2011). *Educazione, pentolini e resilienza. Pensieri e pratiche per co-educare nella prospettiva della resilienza a scuola. Quaderno Pedagogico*. Padova: Kite Edizioni.

Ius M., Salvò A., Bolelli K. & Zanon O. (2022). Gli strumenti: lo zaino di P.I.P.P.I., Sezione 05 in *Il Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*. Padova: University Press.

Lawrence-Lightfoot, S., Milani, P. & Sità, C. (2012). *Il dialogo tra genitori e insegnanti: una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*. Parma: Spaggiari.

Lega delle Nazioni. (1924). *Dichiarazione dei diritti del fanciullo*. Ginevra

Loddo, P. (2017). Il punto di vista della famiglia di origine. *Minorigiustizia*, n. 1, Milano: FrancoAngeli, pp. 56-65.

Manfrini, A. & Ongari, B. (2014). Incontri tra genitori e figli in spazio neutro: il ruolo dell'educatore professionale tra limiti e opportunità, in *Minorigiustizia* n. 4, Milano: Franco Angeli, pp. 73-81.

McMahon, C. & Curtin, C. (2013). The social networks of young people in Ireland with experience of long-term foster care: some lessons for policy and practise. *Child & Family Social Work*, 18 (3), pp. 329-340.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research. A guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Micucci, D. & Tonizzo, F. (1997). *Ti racconto l'affidamento*. Torino: UTET.

Milani, P. (2001). *Manuale di educazione familiare: ricerca, intervento, formazione*. Trento: Erickson.

Milani, P. (2008). *Co-educare i bambini: genitori e insegnanti insieme a scuola*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie: ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.

Milani, P. (2020). *P.I.P.P.I. Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione. Rapporto di Valutazione. Sintesi 2020-2022*. Padova: University Press.

Milani, P. (2022a). *Nelle stanze dei bambini, alle nove della sera: contrastare e prevenire le disuguaglianze sociali*. Trento: Erickson.

Milani, P. (2022b). *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodi e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione - LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare*. Padova: University Press.

Milani, P. & Ius, M. (2010). *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Milani, P. & Pegoraro, E. (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2011). *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

Pagliarin, A. (2020). *L'affido familiare: uno strumento a tutela dei bambini e dei loro diritti*. Tesi di laurea inedita.

Parroni, P. (2007). *Vocabolario della lingua latina*. Torino: Loescher.

Pati, L. (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods (2. ed.)*. Newbury Park: SAGE.

Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Education S.p.A.

Raineri, M. L. & Calcaterra, V. (2017). *L'affido partecipato nelle voci dei protagonisti. Una ricerca valutativa*. Trento: Erickson.

Ricchiardi, P. (2017). Per una didattica inclusiva degli alunni affidati. *Prospettive assistenziali*, n.197, pp. 19 - 26.

Rosnati, R. & Iafrate, R. (2023). *Psicologia dell'adozione e dell'affido familiare*. Milano: Vita e Pensiero.

Salvò, A. (2022). *Incontrarsi, stare insieme e stare bene. Pensieri e pratiche negli incontri tra bambini e genitori che non vivono insieme. Quaderno Pedagogico*. Padova: Kite Edizioni.

Salvò, A., Bello, A., Petrella, A., Maci, F., Chiaro, F., Rizzo, F., Zenarolla, A., Serbati, S. & Milani, P. (2023). *Rafforzare il sistema dell'affidamento familiare in Italia nell'ambito della Child Guarantee europea. Studi di caso sulle pratiche*

emergenti di Affidato in Italia. Executive Summary. Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare, Università degli Studi di Padova.

Sartori, P. (2013). *Mi affido, ti affidi, affidiamoci. L'affido familiare: una chance per la comunità.* Bari: Edizioni La Meridiana.

Segatto, B. & Dal Ben, A. (2020). *Decisioni difficili: bambini, famiglie e servizi sociali.* Milano: Franco Angeli.

Serbati, S. (2022). I passi di P.I.P.P.I., Sezione 03, in *Il Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione.* Padova: University Press.

Serbati, S. & Milani, P. (2012). La genitorialità vulnerabile e la recuperabilità dei genitori. *Minorigiustizia*, n. 3, pp. 111-119.

Serbati, S. & Milani, P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili.* Roma: Carocci.

Serbati, S. & Milani, P. (Eds.). (2022), I dispositivi: l'agire di P.I.P.P.I., Sezione 04, in *Il Quaderno di P.I.P.P.I., Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione*, Padova: University Press.

Serra, P. & Braca, A. (2014). Quando l'affidamento si conclude: come preservare il legame affettivo con la famiglia affidataria?. *Minorigiustizia*, n. 4, pp. 64-72.

Stagi, L. (2000). Il focus group come tecnica di valutazione. Pregi, difetti, potenzialità, in *Rassegna italiana di valutazione*, 20, pp. 61-82.

Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis.* Guilford Press.

Tomlinson, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata: strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. Roma: LAS.

Unicef. (1989). *Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*. Roma: Comitato Italiano per l'UNICEF Onlus. Tratto da: <https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/>

Vacca, J. (2008). Breaking the cycle of academic failure for foster children. What can the school do to help? In *Children and Youth Services Review*, 30, pp. 1081-1087.

Vermersch, P. (2005). *Descrivere il lavoro: Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Ed. it. (eds) V. Cesari Lusso & A. Iannacone. Roma: Carocci Faber.

Vianello, R. (2020). *Gli albi illustrati come strumento pedagogico per spiegare l'affidamento familiare ai bambini nella scuola primaria*. Tesi di laurea inedita.

Zetlin, A., MacLeod, E. & Kimm, C. (2012). Beginning Teacher Challenges Instructing Students Who Are in Foster Care. In *Remedial and Special Education*, 33 (1), pp. 4-13.

Sitografia

Ai.Bi - Associazione Amici dei Bambini. (2021). *Affido. Con l'inizio della scuola, sono iniziati anche i primi problemi.* <https://www.aibi.it/ita/affido-con-linizio-della-scuola-sono-iniziati-anche-i-primi-problemi/>, ultima consultazione: 21.10.2023.

Anfaa - Associazione nazionale famiglie adottive e affidatarie. (s.d.). *Affidamento e Scuola.* <https://www.anfaa.it/famiglia-come-diritto/affidamento-familiare/affidamento-e-scuola/>, ultima consultazione: 21.10.2023.

Child Guarantee, Unicef. (s.d.). <https://www.unicef.it/diritti-bambini-italia/child-guarantee/>, ultima consultazione: 21.10.2023.

De Carli, S. (2017). Alunni in affido e in comunità: ecco le linee guida per gli insegnanti. In *Vita, Education & Scuola.* <https://www.vita.it/alunni-in-affido-e-in-comunita-ecco-le-linee-guida-per-gli-insegnanti/>, ultima consultazione: 21.10.2023.

Dipartimento per le politiche della famiglia. Il progetto pilota in Italia. (s.d.). <https://famiglia.governo.it/it/politiche-e-attivita/infanzia-e-adolescenza/sistema-europeo-di-garanzia-per-i-bambini-vulnerabili-european-child-guarantee/il-progetto-pilota-in-italia/>, ultima consultazione: 21.10.2023.

Dipartimento per le politiche della famiglia. Sistema europeo di garanzia per i bambini vulnerabili (European Child Guarantee). (s.d.). <https://famiglia.governo.it/it/politiche-e-attivita/infanzia-e-adolescenza/sistema-europeo-di-garanzia-per-i-bambini-vulnerabili-european-child-guarantee/>, ultima consultazione: 21.10.2023.

Petrone, L. M. (2012). Riforma del titolo V della Costituzione italiana. In *Enciclopedia Treccani.* <https://www.treccani.it/enciclopedia/costituzione-italiana->

[riforma-del-titolo-v-della_%28Dizionario-di-Economia-e-Finanza%29/](#), ultima consultazione: 05.10.2023.

LabRIEF. (s.d.). <https://labrief.fisppa.it/>, ultima consultazione: 23.10.2023.

Minori Toscana. (2015). *Progetto PAPI*. <https://www.bancadatiprogetti-infanziaadolescenza.minoritoscana.it/files/progetto%20PAPI.pdf>, ultima consultazione 02.11.2023.

Percorsi con i bambini. (s.d.). *Scheda Progetto – Ribes*. <https://percorsiconibambini.it/ribes/scheda-progetto/>, ultima consultazione: 02.11.2022.

P.I.P.P.I. (s.d.). <https://pippi.unipd.it/>, ultima consultazione: 23.10.2023.

Puglia salute. (2022). *Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza*. https://www.sanita.puglia.it/ricerca_det-/journal_content/56/36031/neuropsichiatria-infanzia-e-adolescenza-territoriale, ultima consultazione 02.11.2023.

Redattore sociale. (2016). *Minori in affido e difficoltà a scuola: “servono linee guida”*. https://www.redattoresociale.it/article/notiziario/minori_in_affido_e_difficolta_a_scuola_servono_linee_guida_#, ultima consultazione: 05.11.2023.

Rositi, F. (1992). Analisi del contenuto. In *Enciclopedia Treccani*. https://www.treccani.it/enciclopedia/analisi-del-contenuto_%28Enciclopedia-delle-scienze-sociali%29/, ultima consultazione: 06.11.2023.

Unicef. (s.d.). <https://www.unicef.it/missione-e-storia/>, ultima consultazione 21.10.2023.

Vocabolario Etimologico della Lingua Italiana Pianigiani. (2008). *Fidare*.
<https://www.etimo.it/?pag=hom>, ultima consultazione: 03.11.2023.

Riferimenti normativi

Costituzione della Repubblica italiana, 1948.

REC (2013) 112/UE. *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale.*

REC (2021) 1004/UE. *The European Child Guarantee.* Council of Europe.

L.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.*

L. 4 maggio 1983, n. 184, *Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori.*

L. 27 maggio 1991, n. 176, *Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo, fatta a New York il 20 novembre 1989.*

L. 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.*

L. 15 marzo 1997, n. 59, *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.*

L. 8 novembre 2000, n. 328, *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.*

L. 28 marzo 2001, n. 149, *Modifiche alla L. 4 maggio 1983, n. 184, recante "Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori".*

L. 20 marzo 2003, n. 77, *Ratifica ed esecuzione della Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei fanciulli, fatta a Strasburgo il 25 gennaio 1996.*

L. 19 ottobre 2015, n. 173, *Modifiche alla L. 4 maggio 1983, n. 184, sul diritto alla continuità affettiva dei bambini e delle famiglie in affido familiare.*

DGR 13 giugno 2006, n. 1855, *Fondo regionale di intervento per l'Infanzia e Adolescenza. "Il Veneto a sostegno della famiglia e della genitorialità sociale".*

CM 6 marzo 2013, n. 8, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative.*

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

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza. (2017). *Linee Guida per il diritto allo Studio delle alunne e degli alunni fuori dalla famiglia di origine.*

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS). (2012). *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare.*

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS). (2014). *Parole Nuove per l'Affidamento Familiare. Sussidiario per operatori e famiglie.* Brienza: Le Penseur.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS). (2017). *Linee di indirizzo nazionali sull'intervento con famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva.*

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS). (2022). *Piano di Azione Nazionale della Garanzia Infanzia (PANGI)*.

Regione Veneto. (2008). *Linee guida 2008 per i servizi sociali e socio-sanitari. L'affido familiare in Veneto. Cultura, orientamenti, responsabilità e buone pratiche per la gestione dei processi di affidamento familiare*.



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

FISPPA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA,
PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

VIAGGIO ALLA SCOPERTA DEI VEICOLI DELLE EMERGENZE

Progetto didattico in ottica sistemica per il potenziamento della competenza
comunicativa alla scuola dell'infanzia

Relatrice:
Monica Serena

Laureanda:
Marta Cellere

Matricola: 1193946

Anno accademico: 2022/2023

Studentessa: Cellere Marta

Matricola: 1193946

Indirizzo di residenza: Via Astico, 16 – 36013 Piovene Rocchette (VI)

Indirizzo di domicilio: Via San Francesco, 126 – 35121 Padova

Telefono: 347 4888822

E-mail: marta.cellere@studenti.unipd.it

Istituzione scolastica: Istituto paritario “Elisabetta Vendramini”

Sito dell’Istituzione scolastica: <https://www.scuolavendramini.it/>

Ingresso scuola primaria e segreteria: Viale dell’Arcella, 10/A – 35132 Padova

Ingresso scuola dell’infanzia: Via Stefano dall’Arzere, 3 – 35132 Padova

Telefono: 049 612832

Fax: 049 8644950

E-mail: scuolavendraminipd@pec.fismpadova.it

Direttrice scolastica: Arcidiacono Ilaria

Coordinatrice didattica: Mancarella Anna Rita

Tutor scuola dell’infanzia: Facco Elena

Contatti tutor: facco.elena@scuolavendramini.it

Indice

Introduzione	7
1. Il contesto	9
1.1. Analisi del contesto di attuazione	9
1.1.1. L’Istituto ‘Elisabetta Vendramini’	9
1.1.2. La scuola dell’infanzia	10
1.1.3. La terza sezione “viola”	12
1.1.4. I processi di apprendimento	13
1.1.5. I processi di insegnamento	14
1.2. Connessione del progetto con le Cinque Aree	15
2. L’intervento didattico	21
2.1. Il punto di partenza	21
2.1.1. L’idea progettuale e le motivazioni personali	21
2.1.2. Riferimenti teorici e normativi	23
2.2. La progettazione	25
2.2.1. La macro-progettazione.....	25
2.2.2. La riprogettazione	25
2.3. La conduzione	26
2.3.1. Narrazione del percorso didattico.....	26
2.3.2. Approcci metodologici e tecnologie di riferimento.....	31
2.3.3. Il prodotto finale.....	32
2.4. La valutazione	34
2.4.1. Osservazione riflessiva.....	34
2.4.2. La rubrica valutativa.....	35
2.4.3. L’autovalutazione degli alunni.....	37
3. Le relazioni istituzionali	40
3.1. Relazione e gestione dei rapporti interpersonali nel contesto scolastico ed extra-scolastico	40
3.1.1. Gli esperti esterni	40
3.1.2. I genitori	42
3.2. Comunicazione e condivisione degli esiti dell’esperienza	43
4. Riflessioni in ottica professionalizzante	45

4.1.	Analisi SWOT	45
4.2.	Documentazione didattica e professionale	47
4.2.1.	La cura della documentazione degli alunni.....	47
4.2.2.	La documentazione dell'insegnante.....	48
4.3.	Riflessione sullo sviluppo delle mie competenze professionali	49
4.3.1.	Un bilancio del tirocinio.....	49
4.3.2.	Sguardo al futuro.....	51
Riferimenti		55
Bibliografia		55
Sitografia		57
Fonti normative		57
Documentazione scolastica		58
Materiale grigio		58
Allegati		59
Allegato 1: Griglia di osservazione dell'aula scolastica.		59
Allegato 2: Format di macro-progettazione.		61
Allegato 3: Progettazione degli interventi.....		65
Allegato 4: Riprogettazione degli interventi.		72
Allegato 5: Rubrica valutativa.....		78
Allegato 6: Valutazione api (4 anni) e farfalle (5 anni).		79
Allegato 7: Diario di bordo del 31.03.2023 sull'esperienza di autovalutazione.		83

Introduzione

Ho scelto di intitolare il presente elaborato, riguardante l'esperienza vissuta nel tirocinio della quinta annualità del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria, "Viaggio alla scoperta dei veicoli delle emergenze. Progetto didattico in ottica sistemica per il potenziamento della competenza comunicativa alla scuola dell'infanzia". In esso sono contenuti, infatti, molteplici riferimenti al percorso: da un lato il "viaggio" di quindici incontri supportato dal dispositivo della valigia, dalla quale venivano estratti a sorpresa i materiali necessari per le attività; dall'altro la tematica dei "i veicoli delle emergenze", articolata in tre nuclei dedicati a Vigili del Fuoco, Polizia e Croce Verde, ed espediente per potenziare la "competenza comunicativa" in modo coinvolgente e motivante; poi i destinatari del progetto, ovvero gli alunni della scuola dell'infanzia; e non ultimo l'impegno a rendere "sistemico" tale percorso didattico adeguandolo alla progettazione annuale dell'Istituto di appartenenza e del Plesso, oltre che con il focus dell'annualità. Il quale consiste, appunto, nel "progettare, condurre e valutare un intervento didattico nella sezione di riferimento in accordo con le risorse presenti nel territorio".

A partire dall'analisi del contesto di attuazione, nel primo capitolo ho delineato i tratti peculiari dell'Istituto "E. Vendramini", del plesso della scuola dell'infanzia e della sezione in cui sono stata ospite per l'attività di tirocinio. Inoltre ho evidenziato i processi di apprendimento e insegnamento osservati nella fase antecedente la progettazione e la connessione del Project Work con il Modello delle cinque aree (Cisotto, 2007).

Nel secondo capitolo, invece, ho dedicato una riflessione alle componenti costitutive dell'intervento didattico: l'idea progettuale e i riferimenti teorici e normativi sottesi alla progettazione, secondo il format della progettazione a ritroso (Wiggins & McTighe, 2004); la conduzione attraverso una narrazione fotografica degli interventi, le metodologie utilizzate, tra le quali emerge l'approccio dialogico per sostenere gli scambi comunicativi con gli alunni e le interazioni nel piccolo e grande gruppo e il prodotto finale, ovvero un albo illustrato; infine la valutazione, che "[...] nella scuola dell'infanzia risponde ad una funzione di carattere formativo, che riconosce, accompagna, descrive e documenta i processi di crescita [...]" (Indicazioni Nazionali, 2012, p. 18) articolata in

osservazione riflessiva, uso della rubrica valutativa per rilevare i livelli di sviluppo della competenza e autovalutazione degli alunni.

Successivamente nel terzo capitolo è stata proposta una riflessione in merito ai rapporti interpersonali con i soggetti coinvolti, gli esperti esterni e i genitori, e alla condivisione degli esiti dell'esperienza.

Nell'ultimo capitolo ho esposto alcune considerazioni personali in merito ai punti di forza e debolezza, opportunità e rischi del Project Work attraverso lo strumento dell'analisi SWOT utilizzato in tre momenti distinti. Mi sono soffermata sull'aspetto della documentazione didattica e professionale, elemento caratterizzante la mia professionalità docente, infine ho raccolto alcuni pensieri sulle competenze professionali maturate durante l'intero percorso di tirocinio.

1. Il contesto

1.1. Analisi del contesto di attuazione

1.1.1. L'Istituto 'Elisabetta Vendramini'

L'istituto 'Elisabetta Vendramini' di Padova da me scelto per lo svolgimento del tirocinio nell'attuale e nelle precedenti annualità è un istituto cattolico paritario, è gestito dalla Congregazione delle Suore Terziarie Francescane Elisabettine e si ispira ai valori umani e cristiani della Beata di cui porta il nome. L'istituto si articola in scuola dell'infanzia, composta da cinque sezioni più una sezione primavera, e in scuola primaria, costituita da 10 classi.

Il personale docente e non docente dell'Istituto è composto da molteplici figure: principalmente laici e alcune suore. La dirigenza spetta alle figure religiose appartenenti alla Congregazione delle Suore Elisabettine, diversamente il ruolo di coordinamento didattico è affidato a personale laico.

Per quanto riguarda le scelte educative dell'Istituto, emerge una proposta orientata alla crescita del bambino e alla valorizzazione e allo sviluppo della sua persona. In particolare, si curano la motivazione ad apprendere, lo sviluppo delle potenzialità e delle peculiarità dei singoli. L'Istituto, con la collaborazione degli specialisti e delle famiglie, fornisce Piani Educativi Individualizzati per gli alunni DSA e BES. Inoltre, data la collocazione in Arcella, un quartiere di Padova ad alta concentrazione di immigrati e a seguito della presenza di molti alunni di diverse nazionalità, la scuola si impegna per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.

Per quanto riguarda l'area del raccordo e della comunicazione con l'esterno (Cisotto, 2007), l'Istituto cura particolarmente la relazione con le famiglie coinvolgendole non solo ad essere co-responsabili del progetto educativo della scuola, ma anche a partecipare alla vita dell'Istituto e alle sue diverse proposte come Organi Collegiali, feste e incontri di formazione. Ugualmente, come emerge dal PTOF dell'Istituto lo stesso tema generatore per il prossimo triennio e la progettazione educativo-didattica a lui connessa sono fortemente protese alla promozione di una riapertura verso il territorio alla luce delle chiusure dovute alla pandemia e alla difficoltà, emersa in passato anche nei precedenti Rapporti di Autovalutazione, di creare reti territoriali solide.

1.1.2. La scuola dell'infanzia

Il Project Work è stato effettuato presso la III sezione della scuola dell'infanzia - del suddetto Istituto- che si colloca nello stesso edificio della scuola primaria, ma in un'altra ala. Il plesso ospita la sezione primavera e la scuola dell'infanzia, suddivisa in cinque sezioni eterogenee per età¹.

Il tempo scuola proposto è di 40 ore settimanali, articolate su cinque giorni con orario giornaliero dalle 8.00 alle 16.00; esistono anche le possibilità dell'anticipo e del prolungamento. La giornata scolastica è caratterizzata dai seguenti momenti:

7.30-8.00	ingresso anticipato
8.00-9.00	accoglienza in sezione (gioco libero)
9.00-9.30	servizi igienici, merenda
9.30-11.15	attività curricolare
11.15-11.30	servizi igienici, preparazione tavole
11.30-12.00	pranzo in sezione
12.00-13.00	gioco libero (12.45-13.00 prima uscita)
13.00-13.15	servizi igienici
13.15-15.00	attività laboratoriale per bambini di 4 e 5 anni nanna per i bambini di 3 anni
15.00-15.30	merenda e preparazione all'uscita
15.30-16.00	uscita
16.00-18.00	prolungamento

Tabella 1: giornata scolastica della scuola dell'infanzia.

Pertanto, gli interventi didattici sono stati collocati nella fascia oraria 9.30-11.30 dopo la routine del mattino, in particolare il lunedì e il venerdì per evitare sovrapposizioni con i laboratori già previsti negli altri giorni.

Durante gli incontri sono stata supportata dall'insegnante di sezione che ha sempre osservato il mio operato. Le insegnanti di Plesso hanno partecipato, invece, agli incontri con gli esperti esterni collaborando nella gestione degli alunni e nel fornire un'adeguata presentazione degli ospiti ai bambini stessi.

¹ La scuola dell'infanzia accoglie i bambini di età compresa tra i 3 e i 5 anni. Ad ogni fascia d'età viene attribuito un nome diverso: i bambini di 3 anni vengono chiamati "coccinelle", quelli di 4 anni "api", quelli di 5 anni "farfalle".

Per ciò che concerne la didattica ho potuto osservare che gli insegnanti della scuola dell'infanzia progettano in intersezione ispirandosi al tema generatore dell'Istituto e si incontrano periodicamente per monitorare gli apprendimenti e adeguarsi ai bisogni formativi dei bambini. Le attività curricolari legate alla progettazione annuale si alternano a quelle relative alla stagionalità e alle feste presenti nel calendario, inoltre esse si articolano in attività di sezione per gruppi eterogenei e attività di intersezione per gruppi della medesima fascia d'età che hanno un'impronta laboratoriale. Tutte queste proposte si basano sui campi di esperienza per la scuola dell'infanzia, ognuno dei quali “offre un insieme di oggetti, situazioni, immagini e linguaggi [...] capaci di evocare, stimolare, accompagnare apprendimenti progressivamente più sicuri” (Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012, p. 24).

Per il corrente anno scolastico la progettazione educativo-didattica si intitola “La porta...dove porta?” e ha come punto focale proprio la porta di ingresso della scuola dell'infanzia, per l'occasione riccamente decorata e accompagnata da un pulsante magico². Attraverso quest'ultimo, e il messaggio esposto sotto, la porta comunica con i bambini portando loro degli oggetti o dei messaggi, inoltre quando la luce è accesa i bambini sono invitati ad uscire da scuola per scoprire il mondo esterno, al contrario se è spenta i bambini restano all'interno.



Figura 1: la porta di ingresso della scuola dell'infanzia.

La porta ha comunicato con i bambini anche in occasione degli incontri con gli esperti esterni: il giorno 14 marzo 2023 ha assunto una colorazione arancio-rosso come quello delle scritte dell'ambulanza, mentre il giorno 23 marzo 2023 è diventata azzurra come il colore della volante della Polizia. A corredo della luce i bambini delle cinque sezioni hanno trovato anche un biglietto che nel primo caso li invitava a raggiungere il salone, mentre nel secondo annunciava una sorpresa da attendere nelle proprie classi.

² La luce, visibile al centro dello stipite della porta nella Figura 1, è emessa da una lampada, meglio definita “pulsante” nei dialoghi con gli alunni.

1.1.3. La terza sezione “viola”

La mia esperienza di tirocinio si colloca nella terza sezione “viola” della scuola dell’infanzia “E. Vendramini”. Gli spazi del plesso sono organizzati in modo simile con la finalità di garantire il benessere degli alunni in un ambiente ordinato, confortevole e a misura di bambino.

All’esterno dell’aula ci sono gli armadietti per gli effetti personali dei bambini: di facile accesso sia per le dimensioni che per la collocazione, permettono lo sviluppo dell’autonomia del singolo. Nell’anticamera dell’aula sono presenti l’armadietto personale dell’insegnante, un armadio che funge da raccoglitore del materiale di cancelleria, un armadietto per le stoviglie e le merende dei bambini e un lavandino basso funzionale all’attività in sezione. Dopo aver superato questo spazio si accede all’aula vera e propria.

L’ambiente dell’aula (si veda Allegato 1: Griglia di osservazione dell’aula scolastica) è accogliente e curato. Gli arredi, per lo più di ispirazione montessoriana e a misura di bambino, sono funzionali all’attività didattica: i tavoli sono raggruppati a isole, mentre la cattedra è collocata in un angolo e funge da supporto per i materiali dell’insegnante. Addossati alle pareti, ci sono i giochi raggruppati in scatole e angoli tematici, come ad esempio “cucina”, “bambole e accessori per il travestimento”, “costruzioni e oggetti ad incastro” di varie forme e tipologie, “animali”, “macchinine”, “giochi” utili soprattutto per le attività dei laboratori grafo-motorio e logico-matematico; sono presenti anche degli scaffali con libri e giochi in scatola. Gli altri scaffali, sempre ad altezza bambino, sono utilizzati per riporre i materiali di uso comune e ci sono armadi con cassettoni dotati di contrassegno che contengono punteruoli e tappetini, forbici, colori comuni e gli astucci dei singoli alunni.

All’interno della stanza è possibile individuare un angolo morbido –delimitato da un materassino colorato– che ho utilizzato durante gli interventi per le conversazioni con gli alunni. Sulla parete attigua sono presenti gli indicatori con i giorni della



Figura 2: angolo morbido presente in sezione.

settimana e in ognuno di questi compaiono diversi cartellini indicanti i laboratori previsti per ciascun gruppo d'età; inoltre è stato ricavato uno spazio per la disposizione di alcuni materiali prodotti durante gli incontri. In questo angolo è compresa anche una piccola lavagna in ardesia con piedistallo: utilizzata nel primo incontro per apporre le immagini dei veicoli, è divenuta un punto di riferimento per i bambini anche durante i momenti di gioco libero poiché avevano la possibilità di staccare e mettere in movimento le figurine.

L'ambiente nel complesso è confortevole e mi ha permesso di vivere serenamente il tirocinio. Le pareti dell'aula sono colorate con tinte chiare e decorate da cartelloni e lavoretti dei bambini. Inoltre lungo la diagonale dell'aula è stato teso un filo da bucato dal quale pendono i manufatti degli alunni a



Figura 3: l'aula e l'esposizione dei manufatti dei bambini.

tema stagionale. Altre produzioni vengono esposte in corridoio e alle finestre che si affacciano al cortile dell'uscita, cosicché i genitori possano vederle.

L'illuminazione è di ottima qualità e deriva in gran parte dalle ampie finestre dell'aula e poi dall'impianto artificiale rinnovato recentemente. È possibile inoltre ridurre la luce proveniente dall'esterno con delle veneziane perfettamente funzionanti.

1.1.4. I processi di apprendimento

La sezione di afferenza è eterogenea, è composta da 19 alunni di età mista compresa tra i 3 e i 6 anni e di diversa nazionalità. Anche se non tutti gli alunni partecipano regolarmente all'attività didattica, il gruppo classe è così composto: 8 bambini grandi (divenuti 7 per il ritiro di un alunno durante l'intervento), 6 bambini medi, 5 bambini piccoli (non direttamente coinvolti nel progetto).

I processi di apprendimento osservati riguardano soprattutto gli alunni del gruppo delle api (4 anni) e delle farfalle (5 anni), effettivi destinatari dell'intervento. Gli alunni del gruppo classe sono molto pacati, timidi e riservati. Essi sono rispettosi dell'adulto di riferimento e delle regole, quindi in diverse occasioni spontaneamente richiamano il

silenzio oppure comunicano all'insegnante il proprio disagio di fronte a delle situazioni non consuete. Essi sono in grado di manifestare i loro bisogni in modo coerente; dal punto di vista dell'autonomia quasi la totalità degli alunni di 5 anni procede sicura nelle attività, mentre la maggior parte gli alunni di 4 anni necessitano di un affiancamento da parte dell'insegnante.

La manualità fine è ampiamente sviluppata negli alunni ma non è stata focus di interesse durante gli interventi, ad eccezione di alcune attività che prevedevano l'utilizzo della colla stick, dei pastelli colorati e della matita per scrivere.

Fondamentale per la costruzione del Project Work è stata l'osservazione preliminare che ha permesso di individuare alcuni elementi chiave per lo sviluppo degli interventi: sono risultati carenti l'aspetto relazionale nel gruppo dei pari, la motivazione ad apprendere e la partecipazione alle interazioni nel gruppo e con l'insegnante, pertanto si è deciso di potenziare la competenza comunicativa favorendo molteplici occasioni di confronto e dialogo nel cerchio e in coppia.

1.1.5. I processi di insegnamento

Gli alunni della sezione sono seguiti principalmente da due insegnanti che si alternano nelle attività didattiche del mattino e nelle routine della giornata, mentre durante i laboratori gli alunni vengono raggruppati in gruppi della stessa età e sono seguiti dagli insegnanti di riferimento.

L'insegnante mentore che ho affiancato durante il tirocinio predilige un linguaggio semplice e un tono pacato, pur proponendo ai bambini di ripetere, talvolta, parole complesse per arricchire il loro vocabolario. Utilizza delle filastrocche o delle brevi frasi in rima contenenti le regole basilari per garantire l'ordine e il benessere di tutti in classe e negli ambienti scolastici; tali regole sono state inizialmente condivise con gli alunni, di tanto in tanto all'occorrenza ne viene ribadita l'importanza e vengono ripetute spesso dai bambini stessi.

Gli alunni vengono coinvolti dall'insegnante per svolgere alcune mansioni e sono stati incaricati -anche durante gli interventi- di affiancarmi nella routine del riordino materiali al termine delle attività.

L'approccio didattico di riferimento è quello direttivo-interattivo, caratterizzato da un'elevata ristrutturazione delle informazioni e un'interazione continua insegnante-alunno; assume un ruolo di particolare importanza il feedback che ha lo scopo di guidare il bambino nello sviluppo del suo apprendimento e aiutarlo ad auto-regolarsi. Le strategie didattiche preferite risultano essere il modellamento o apprendistato e il supporto al comportamento positivo (Messina & De Rossi, 2015).

Durante gli interventi didattici ho adottato il medesimo approccio: ho richiesto la partecipazione di tutti gli alunni ai momenti di condivisione e confronto nell'angolo morbido e una riformulazione delle istruzioni date, inoltre ho proposto una simulazione dei compiti assegnati e fornito feedback sull'esecuzione.

La tutor mentore ha sempre attribuito particolare importanza alla differenziazione didattica quale "risposta dell'insegnante ai bisogni dello studente", come afferma D'Alonzo, e mi ha accompagnata negli interventi per rendere accessibili e inclusivi i contenuti e i materiali utilizzati. Secondo tale prospettiva metodologica, infatti, è possibile differenziare il contenuto, il processo e il prodotto in accordo con la prontezza, gli interessi e il profilo di apprendimento dello studente con il fine ultimo di favorire il potenziale di ogni allievo, oltre che valorizzare la motivazione e l'interesse ad apprendere (D'Alonzo, 2017).

1.2. Connessione del progetto con le Cinque Aree

Al fine di delineare le caratteristiche del Progetto e verificarne la sistemicità si è utilizzato il Modello delle cinque aree (Cisotto, 2007) attraverso il quale sono stati individuati i punti di connessione e di scostamento dalle diverse aree, ovvero strutturale, organizzazione e comunicazione interna, raccordo e comunicazione con l'esterno, educabilità inclusiva, curricolare progettuale disciplinare e didattica.

I punti di forza del Progetto sono rintracciabili nell'area dell'organizzazione e comunicazione interna dal momento che sono stati coinvolti tutti i soggetti interni all'Istituto e nell'area dell'educabilità inclusiva poiché si è ricercata una connessione forte con la progettazione annuale e le esigenze formative del Plesso e della sezione, oltre

a un'attenzione particolare nella scelta delle attività e degli strumenti da adottare per coinvolgere tutti gli alunni.

AREA STRUTTURALE	
<ul style="list-style-type: none"> • Istituto Scolastico (Istituto Comprensivo, Circolo Didattico, Scuola Paritaria...) • Presidenza e segreteria • Plessi • Strutture <ul style="list-style-type: none"> - aule - laboratori - palestre - uffici - ... • Classi o sezioni • Personale (Dirigente, insegnanti, segreteria e personale ATA,...) 	<p>Istituto Paritario 'E. Vendramini' di Padova, gestito dalla Congregazione delle Suore Terziarie Francescane Elisabettine.</p>
	<p>La dirigenza spetta alle figure religiose appartenenti alla Congregazione, mentre il ruolo di coordinamento didattico è affidato a personale laico.</p>
	<p>Due plessi: scuola primaria (due corsi per annualità per un totale di 10 classi), scuola dell'infanzia (n. 5 sezioni, 1 sezione primavera).</p> <p>L'intervento è stato effettuato nella III sezione della scuola dell'infanzia.</p>
	<p>L'Istituto dispone di numerosi spazi esterni e interni. Di utilizzo per l'intervento: sezione con anticamera, ampio corridoio riservato alla scuola dell'infanzia, salone interno, giardino esterno.</p>
AREA ORGANIZZAZIONE E COMUNICAZIONE INTERNA	
<ul style="list-style-type: none"> • Dirigente • Insegnanti • Vicario e collaboratori del dirigente • Fiduciari di plesso e altri referenti • Organi collegiali <ul style="list-style-type: none"> - Consiglio di Istituto (Circolo) - Collegio dei docenti e sue articolazioni - Consiglio di interclasse o di intersezione - Comitato di valutazione • Team insegnanti • Gruppi di progetto • Segreteria • Personale ATA • Altro personale • Classi e sezioni • Modalità della comunicazione intrascolastica 	<p>La Dirigente Dott.ssa Suor Ilaria Arcidiacono ha approvato il Project e l'invio di una lettera di presentazione e un questionario ai genitori; la coordinatrice didattica Dott.ssa Annarita Mancarella ha approvato le scelte didattiche e progettuali.</p>
	<p>L'insegnante mentore Elena Facco ha supervisionato la progettazione e la realizzazione del Project.</p>
	<p>Durante il Consiglio di intersezione svoltosi online in data 11/01/2023 è stato presentato il Project Work.</p>
	<p>Le insegnanti di plesso, dopo aver approvato il Project, hanno ricevuto la progettazione come spunto per ulteriori attività ma hanno partecipato formalmente, con i rispettivi alunni, solo agli incontri con gli esperti esterni.</p>

	<p>Il personale di Segreteria è stato coinvolto per l'invio ai genitori, tramite registro elettronico, di una lettera di presentazione del progetto e un questionario; inoltre hanno inviato un'email formale di conferma degli incontri con esperti esterni.</p> <p>Il personale ATA è stato coinvolto nella gestione di alcune routine come previsto dall'Istituto.</p>
AREA RACCORDO E COMUNICAZIONE CON L'ESTERNO	
<ul style="list-style-type: none"> • Genitori • Equipes • Amministrazione comunale • Enti ed associazioni • Reti di scuole • Istituzioni pubbliche • Biblioteche • Modalità di comunicazione con l'extrascuola 	<p>I genitori sono stati avvisati dall'insegnante di sezione e dalla Dirigente della partecipazione della tirocinante alle attività scolastiche per l'A.S. in corso. Hanno ricevuto, poi, una lettera di presentazione del Project Work e un questionario nella fase di avvio dell'intervento.</p> <p>Sono stati coinvolti: la Questura di Padova che ha inviato una Squadra di Polizia con la volante e la Croce Verde di Padova che ha fornito tre volontari con ambulanza.</p> <p>L'amministrazione comunale, le scuole e le biblioteche del territorio non sono state formalmente avvisate dell'attuazione di tale Progetto poiché non si è ritenuto necessario.</p>
AREA EDUCABILITÀ INCLUSIVA	
<ul style="list-style-type: none"> • Alunni e alunne • Territorio ed esigenze formative • Senso e finalità della scuola rispetto alla formazione della persona • Processi e dispositivi inclusivi 	<p>I destinatari del Progetto sono stati i 14 alunni (5 femmine, 9 maschi) della III sezione della scuola dell'infanzia, suddivisi per età: 6 bambini di quattro anni (api); 8 bambini di cinque anni (farfalle), di cui uno non ha concluso il Progetto.</p> <p>L'Istituto ha scelto come tema generatore dell'anno "La Porta...dove porta?", intesa come strumento che apre all'esterno e al quartiere. Nel RAV emerge, infatti, il bisogno di costruire reti territoriali sempre più solide. Mentre nel PTOF viene sottolineato il desiderio di apertura dopo il tempo della Pandemia.</p> <p>Dall'analisi della documentazione scolastica emerge una proposta orientata alla crescita del bambino e alla valorizzazione e allo sviluppo della persona. Alla scuola dell'infanzia le insegnanti curano la motivazione ad apprendere, la partecipazione e lo sviluppo delle potenzialità e peculiarità dei singoli alunni, in particolare si ricerca una ancor più stretta collaborazione con le famiglie degli alunni che presentano alcune criticità relazionali,</p>

	<p>cognitive o linguistiche, proponendo alcune attività di rinforzo da eseguire a casa.</p>
	<p>Particolare attenzione è stata riservata ai processi comunicativi e alle interazioni nel piccolo e grande gruppo, in coppia e con l'insegnante in rapporto 1:1.</p> <p>Nel corso dell'intervento didattico sono stati utilizzati numerosi dispositivi inclusivi (e accorgimenti didattici durante la conduzione) per favorire la partecipazione di tutti gli alunni: ad esempio microfono per la regolazione dei turni conversazionali, giochi da tavolo, <i>flashcard</i> dei veicoli, albi illustrati inerenti i nuclei tematici proposti, peluche motivazionali.</p>
AREA CURRICOLARE, PROGETTUALE, DISCIPLINARE E DIDATTICA	
<ul style="list-style-type: none"> • Contesti educativi e ambienti di apprendimento • Scelte pedagogiche, metodologiche, tecnologiche... • Progettazione delle attività di insegnamento/apprendimento • Percorsi didattici, continuità... 	<p>L'ambiente dell'aula, in cui si sono svolti principalmente gli incontri, è accogliente e curato. Gli arredi, gli spazi e i materiali a disposizione sono a misura di bambino e favoriscono lo sviluppo della sua autonomia. Ha avuto un ruolo centrale nel Progetto l'angolo morbido utilizzato per le conversazioni e gli scambi comunicativi collettivi: è delimitato da un materassino colorato dove si collocano i bambini e sulla parete attigua sono stati affissi i cartelloni con le <i>flashcard</i> dei veicoli utilizzate durante gli incontri.</p> <p>In linea con le scelte pedagogico-metodologico-didattiche dell'insegnante, si è scelto di prediligere un linguaggio semplice e un tono pacato basato sull'esplicitazione di alcune indicazioni pratiche con eventuale dimostrazione e la richiesta di riformulazione da parte degli alunni. All'inizio delle lezioni viene effettuato un riepilogo di quelle precedenti e poi introdotte le attività del giorno attraverso il dispositivo della valigia. Oltre agli scambi comunicativi nel grande gruppo, sono stati proposti momenti di gioco, <i>role-play</i> e scambi comunicativi in coppia o in piccolo gruppo, tutte occasioni guidate dall'insegnante sia con affiancamento sia con feedback sull'esecuzione.</p>

	<p>Sono stati previsti 15 incontri della durata di due ore ciascuno (comprese routine e riordino materiali). Rispetto alla progettazione iniziale sono stati realizzati: 10 interventi dedicati ai tre nuclei tematici; 2 incontri di raccordo con gli esperti esterni (Croce Verde e Polizia); 2 incontri dedicati alla realizzazione del prodotto finale; 1 incontro dedicato alla condivisione del prodotto finale e all'autovalutazione.</p>
	<p>Nel periodo di tempo dedicato all'intervento didattico e nei mesi successivi è stata proposta agli alunni l'UDA "La porta...ci porta in viaggio", dedicata alla scoperta dei mezzi di trasporto del quartiere.</p> <p>Inoltre, in continuità con quanto progettato, gli alunni e le insegnanti della scuola dell'infanzia hanno partecipato in data 04/05/2023 all'evento "Una giornata con i Vigili del Fuoco" presso il Comando Provinciale di Padova data l'impossibilità di effettuare un incontro presso la scuola.</p>

2. L'intervento didattico

2.1. Il punto di partenza

2.1.1. L'idea progettuale e le motivazioni personali

L'ambito d'intervento attorno al quale si snoda il Progetto sono i veicoli "speciali" impiegati nel soccorso, in particolare la volante della Polizia, l'autopompa dei Vigili del Fuoco e l'ambulanza della Croce Verde, con riferimento ad altre tipologie di veicoli e alle figure professionali che li utilizzano.

Durante l'osservazione preliminare è risultato da potenziare l'aspetto relazionale con il gruppo dei pari, dimensione fondamentale per la scuola dell'infanzia la quale si impegna –nel rispetto delle prospettive educative presenti nelle Indicazioni Nazionali– a “promuovere le potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento” (Falanga, 2017, p. 175). In classe alcuni bambini rimangono esclusi, o si auto-isolano, soprattutto nei momenti di gioco libero e nelle situazioni di interazione spontanea. Tale condizione può essere ricondotta in parte alla difficoltà di molti bambini di interagire o di manifestare interesse per il mondo circostante e dall'altra all'incompatibilità caratteriale degli alunni stessi.

La curiosità e la motivazione ad apprendere risultano scarse nella maggior parte dei casi: spesso si dimostrano lontani di fronte alle proposte delle insegnanti e disinteressati anche ai momenti di svago o di espressione libera del sé, non pongono domande, non si interrogano sulla realtà circostante e faticano a raccontare il proprio vissuto.

La competenza comunicativa, intesa come “una realtà mentale che si realizza nel mondo, in eventi comunicativi realizzati in contesti sociali dove si usa l'italiano per compiere un'azione, per raggiungere uno scopo” (Balboni, 2014, p. 86), è un ulteriore aspetto carente: gli alunni partecipano in modo ridotto ai dialoghi e alle conversazioni con le insegnanti, molti di loro presentano difficoltà nella pronuncia corretta dei suoni e dimostrano una scarsa partecipazione ai momenti di dialogo e di confronto, oltre che una diffusa fatica a raccontare aspetti legati all'esperienza personale o scolastica. Si segnala, all'interno della sezione, la presenza di alcuni alunni che possiedono una lingua materna diversa dall'italiano, per i quali esso assume la valenza di seconda lingua. La lingua seconda, appunto, è la lingua da loro appresa nell'ambiente in cui vivono mentre la loro

prima lingua o lingua materna è quella acquisita nel contesto familiare (Balboni, 2014), quindi avvertendo il divario tra le due lingue potrebbero sentirsi intimoriti nell'utilizzo dell'italiano nel contesto scolastico.

A seguito di tali considerazioni, si è scelto di finalizzare le attività al potenziamento della competenza comunicativa ricorrendo alla tematica dei veicoli impiegati nelle emergenze. La scelta di tale intervento didattico è motivata dalla volontà di:

- favorire negli alunni lo sviluppo della competenza comunicativa attraverso dialoghi informali nel cerchio, confronto nel grande gruppo o a coppie e brevi interviste nel piccolo gruppo;
- potenziare l'apertura al territorio da parte dell'Istituto: nel precedente RAV dell'Istituto è emersa la mancanza di una solida rete con le istituzioni e gli enti del territorio, pertanto sono stati coinvolti nel Progetto non solo le figure professionali che si occupano dell'assistenza ai cittadini in caso di emergenza nel territorio di Padova (Polizia, Vigili del Fuoco, Croce Verde di Padova), ma anche le famiglie degli alunni chiamate a fornire un feedback circa la condivisione dell'esperienza da parte del figlio/a nel contesto domestico;
- progettare delle esperienze di potenziamento e di approfondimento rispetto alla progettazione annuale: si intitola "La porta...dove porta" e si articola in cinque UDA, una delle quali si focalizza sui mezzi di trasporto;
- proporre una tematica accattivante non solo per i bambini ma anche per me insegnante: da sempre, infatti, sono affascinata dai veicoli che intervengono nelle nostre città per portare aiuto e soccorso ai cittadini e sin da bambina ho sempre sognato di poterli conoscere da vicino, toccare ed esplorare in ogni minimo dettaglio. L'aspetto motivazionale deve essere la base solida su cui fondare il lavoro educativo, facendoci talvolta aiutare e stimolare dai nostri allievi e dal nostro io-bambino, infatti "I bambini imparano un'infinità di cose dagli adulti, come è ovvio che sia, però anche gli adulti possono imparare dai bambini" (Basso, 2019, p. 15).

2.1.2. Riferimenti teorici e normativi

Il fulcro tematico del mio progetto è il potenziamento della competenza comunicativa attraverso attività di esplorazione e conoscenza dei veicoli impiegati nel soccorso. Le scelte progettuali del mio intervento didattico sono orientate da numerosi riferimenti teorici, disciplinari e normativi. Innanzitutto l'esplorazione del contesto è stata supportata dal manuale *Diritto Scolastico. Analisi e profilo*. (Falanga, 2017) del corso di Legislazione scolastica, inoltre mi sono avvalsa del supporto dei documenti dell'Istituto di afferenza, tra cui il *Curricolo d'Istituto*, il PTOF e il RAV.

Per le scelte metodologiche ho fatto riferimento all'insegnamento universitario di Didattica generale e all'insegnamento e ai laboratori di Metodologie e Tecnologie per la didattica. Del primo corso ho consultato il testo *Fare progettazione* (Wiggins, & McTighe, 2004) dal quale ho ricavato gli aspetti relativi alla progettazione a ritroso e, secondo un approccio socio-costruttivista, ho costituito un compito autentico per la valutazione delle competenze degli allievi; mentre del secondo ho analizzato soprattutto il testo *Tecnologie, formazione e didattica* (Messina, & De Rossi, 2015).

Le interazioni con gli alunni in classe si basano su un approccio dialogico e secondo tale visione sono come “una trama che si arricchisce nel contesto, attraverso gli eventi linguistici e discorsivi che hanno un'influenza reciproca nella costruzione del dialogo, realizzando un processo di riflessività sull'interazione in atto” (Selleri, 2016). Le scelte comunicative e dialogiche che sostengono la comunicazione in classe e le attività di promozione delle interazioni degli alunni durante l'intervento didattico sono state riprese, inoltre, dall'insegnamento e dal laboratorio del corso di Comunicazione e Mediazione Didattica.

Per favorire lo sviluppo della competenza comunicativa negli alunni, nozione elaborata da Hymes alla quale si collegano altre due competenze -quella lessicale e quella narrativa-, sono state individuate molteplici attività di arricchimento del lessico e di conversazione in piccolo e grande gruppo. Il modello di competenza comunicativa offre l'opportunità di accostare alla lingua non solo gli studenti italofoeni, ma soprattutto anche gli studenti aventi l'italiano come lingua seconda (Balboni, 2014). Mi riferisco, più precisamente, alla glottodidattica ludica, disciplina che sottolinea il legame tra acquisizione del linguaggio e le attività legate al gioco (Luise, 2022). L'uso della lingua, quindi, è solo il mezzo attraverso il quale si realizzano i giochi e le attività pratiche, con la messa in moto di numerosi altri aspetti fondamentali per lo sviluppo linguistico del bambino, come ad esempio creatività, fantasia, motivazione e coinvolgimento. Secondo Dalosis, forse il più importante ricercatore in ambito glottodidattico, è opportuno da parte delle insegnanti applicare

delle strategie per tenere alto l'interesse e stimolare la motivazione dei bambini. Alla luce di tali riflessioni, è opportuno curare gli aspetti sopra elencati per favorire anche l'inclusione e la partecipazione di tutti gli alunni alle attività didattiche; queste esperienze, infatti, sono state costruite secondo la prospettiva metodologica della differenziazione didattica, che prevede la predisposizione di possibili attività nel rispetto della molteplicità di profili e modalità di apprendimento degli studenti della classe.

Ho faticato, invece, a reperire materiale inerente l'ambito di intervento sia per l'approfondimento personale e la costruzione delle attività didattiche, sia da proporre agli alunni stessi. Pertanto, dopo aver consultato i cataloghi di molte case editrici e dopo aver analizzato alcuni numeri della rivista "Progetto Tre-Sei Gulliver" e il testo *Prime competenze di letto-scrittura* (Cisotto, 2009), ho scelto di adattare attività previste per altri nuclei tematici a quello di mia pertinenza. In particolare ho ricercato attività che favorissero lo sviluppo della competenza comunicativa e ho apportato delle modifiche in linea con i bisogni educativi e formativi, gli obiettivi prestabiliti e le competenze dei destinatari.

In aggiunta, tutte le scelte didattiche e teoriche sono state supportate dalla consultazione di numerose fonti normative, tra cui la *Raccomandazione del Consiglio europeo relativa alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente* del 2018 e le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione del 2012* dalle quali ho ricavati i traguardi di competenza e gli obiettivi dell'intero progetto.

Ultimo aspetto, non per importanza, quello della valutazione che è considerata "una delle tante coordinate della professionalità che caratterizza l'agire educativo di educatori e insegnanti" (Marrocchi, 2022). Alla scuola dell'infanzia la valutazione assume una connotazione formativa. A tal proposito sia nelle *Indicazioni Nazionali* che nelle *Linee Pedagogiche* emerge l'approccio narrativo, descrittivo e documentativo della valutazione. Essa è intesa come un'azione di riconoscimento dei processi di crescita del bambino ed è supportata dall'osservazione e dalla documentazione, quali pratiche necessarie per raccogliere e comprendere i processi evolutivi attivati. A sostegno della mia riflessione in merito alla valutazione e come guida nell'agire operativo mi sono affidata al testo all'insegnamenti ricevuti nel corso di Modelli e Strumenti per la valutazione, di cui ho consultato il testo *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. (Grion, V., Aquario, D., & Restiglian, E., 2019), e alle esperienze di valutazione e auto-valutazione vissute in prima persona nel tirocinio indiretto.

2.2. La progettazione

2.2.1. La macro-progettazione

Il Project Work è stato costruito secondo la logica della progettazione a ritroso (Wiggins & McTighe, 2004) attraverso il format di macro-progettazione. In quest'ottica sono stati identificati ed esplicitati i risultati attesi in termini di conoscenze e competenze attraverso i Traguardi per lo sviluppo della competenza e gli Obiettivi di apprendimento, declinati appositamente per gli alunni della scuola dell'infanzia (si veda Allegato 2: Format di macro-progettazione.). Successivamente sono state stabilite le evidenze di accettabilità, ovvero gli elementi che comunicano il raggiungimento dei risultati desiderati e che possono essere determinati attraverso "una varietà di strumenti e metodi di accertamento e valutazione (Wiggins & McTighe, 2004, p.36). Infine sono state pianificate le attività e gli incontri con gli enti del territorio secondo i tre nuclei tematici oggetto di approfondimento (si veda Allegato 3: Progettazione degli interventi.).

Per ogni intervento si è proceduto con la stesura di una micro-progettazione completa di obiettivo specifico, tempistiche, setting, materiali e articolata in cinque fasi: sintonizzazione, lancio attività, elaborazione cognitiva, sviluppo conoscenza e conclusione.

La macro-progettazione, però, ha subito alcune modifiche dovute a: tempistiche della progettazione contrastanti con quelle di effettiva esecuzione, risposta degli alunni, scelte didattiche e progettuali della tirocinante in accordo con la mentore, adesione degli enti esterni al progetto. Pertanto sono stati evidenziati in rosso i passaggi che hanno subito una variazione.

2.2.2. La riprogettazione

La progettazione costruita nella fase di avvio del tirocinio, quindi, ha subito alcune modifiche in itinere per cui si è resa necessaria una riprogettazione non solo dell'ordine delle attività ma anche dei contenuti delle esperienze proposte (si veda Allegato 4: Riprogettazione degli interventi.).

Alcuni importanti ripensamenti e riflessioni in merito alla riprogettazione:

- gli obiettivi precedentemente declinati nei tre nuclei tematici sono stati unificati e generalizzati ma non hanno subito modifiche;

- l'attività di autovalutazione è stata unificata e collocata al termine del Progetto con l'intenzione di dedicare maggior tempo alle attività di confronto e di dialogo in piccolo e grande gruppo;
- il secondo questionario per le famiglie non ha ricevuto risposte pertanto non sono stati raccolti ulteriori dati in merito agli esiti dell'intervento nel contesto domestico;
- non è stato possibile fissare l'incontro con i Vigili del Fuoco ma, grazie alla presa di contatto per l'intervento di tirocinio, gli alunni e le insegnanti di Plesso hanno potuto partecipare ad un evento presso il Comando Provinciale;
- gli incontri con Polizia e Croce Verde sono stati posticipati nella fase conclusiva del Progetto su richiesta degli stessi enti per questioni organizzative e timori legati alle condizioni metereologiche (freddo e pioggia), inoltre sono stati collocati a distanza di dieci giorni l'uno dall'altro intervallando le lezioni dedicate alla costruzione del prodotto finale;
- le attività laboratoriali basate su manipolazione, colorazione e costruzione di modelli di carta sono state ridotte per favorire attività comunicative e di confronto orale tra gli alunni, sempre basate sui tre nuclei tematici di riferimento (nell'ordine Vigili del Fuoco, Polizia, Croce Verde).

2.3. La conduzione

2.3.1. Narrazione del percorso didattico

L'intervento didattico ha preso avvio da un incontro introduttivo sui veicoli, le loro caratteristiche (colore, numero di ruote), l'utilizzo, la via di comunicazione preferenziale. In questa occasione, inoltre, è stato presentato agli alunni il progetto cui avrebbero preso parte e l'oggetto che li avrebbe accompagnati nel viaggio, ovvero la valigia.



Figura 4: flashcard dei veicoli.

Il presente dispositivo ha suscitato sin da subito la curiosità dei bambini e ha accresciuto l'attesa della prosecuzione.

Dopo l'analisi delle *flashcard* dei veicoli e la rilevazione delle preconoscenze in merito, sono state presentate le immagini di tre oggetti utilizzati dalle figure professionali incontrate nel progetto (estintore, paletta, stetoscopio) e tre immagini con un dettaglio dei mezzi del soccorso. È stata avviata una conversazione guidata nel grande gruppo per formulare ipotesi sull'utilizzo degli oggetti nella quotidianità e il vissuto degli alunni con tali elementi. Poi ogni alunno ha scelto una di queste immagini e si è impegnato in una rielaborazione grafica rappresentativa dell'elemento analizzato e del suo utilizzo (al gruppo di 4 anni sono stati assegnati gli oggetti, mentre al gruppo di 5 anni i dettagli dei veicoli).



Figura 5: tre oggetti misteriosi (gruppo 4 anni).

Negli incontri successivi si è proceduto con una conversazione in gruppo su quanto vissuto nella lezione e precedente e sono stati dipanati i tre nuclei tematici riguardanti i veicoli impiegati nelle emergenze, che sono da riferirsi al Comparto Sicurezza dello Stato e alle associazioni di volontariato del territorio (Vigili del Fuoco, Polizia e Croce Verde).

Il primo nucleo tematico relativo ai Vigili del Fuoco è stato introdotto attraverso il dispositivo della valigia, dalla quale è stato estratto il peluche di un cane Vigile del Fuoco (tratto dal cartone animato Paw Patrol, si veda par. 2.3.2. Approcci metodologici e tecnologie di riferimento). Marshall ha portato ai bambini gli indizi per una caccia al tesoro per scoprire quali sono i mezzi di trasporto dei Vigili del Fuoco. L'attività è stata organizzata in tutti gli spazi della scuola dell'infanzia e ha visto gli alunni partecipi ed entusiasti. Al termine della ricerca sono stati analizzati i diversi mezzi e ogni bambino ha incollato in un cartoncino colorato le figurine raccolte (in ogni punto erano state collocate le figurine in numero uguale al numero di alunni presenti a scuola).



Figura 6: raccolta delle figurine durante la caccia al tesoro.

Successivamente attraverso la lettura dell'albo illustrato "Il Vigile del Fuoco" e una conversazione sono emerse le mansioni del Vigile del Fuoco e le attività di cui si occupa. Durante la seconda lezione, quindi, gli alunni sono stati impegnati in un *role play* e hanno simulato lo spegnimento di un incendio, producendo poi una rielaborazione grafica dell'esperienza. Tale manufatto è stato



Figura 9: albo illustrato.



Figura 8: il gioco del Vigile del Fuoco.

utilizzato nella lezione successiva come espediente per favorire la narrazione del vissuto da parte dei bambini. Gli alunni sono stati divisi in coppie -o piccolo gruppo-, ad un componente è stata

assegnata una molletta con il simbolo della bocca, mentre all'altro una molletta con il simbolo dell'orecchio. A turno, in base al simbolo presente sulla molletta, gli alunni avevano il compito di raccontare al compagno l'attività della lezione precedente ed esprimere alcune impressioni personali. L'attività non ha rispettato le attese poiché la maggior parte degli alunni ha dichiarato di non ricordare o ha risposto sinteticamente con una frase semplice alle sollecitazioni dell'insegnante. Per questi motivi si è scelto con l'insegnante mentore di riproporre ulteriori occasioni di confronto e scambi comunicativi in piccolo gruppo ma sempre guidati dall'insegnante nella forma dell'intervista.



Figura 7: attività di narrazione regolata con le mollette.

Il secondo nucleo tematico è stato introdotto dal peluche di un cane poliziotto che ha portato agli alunni un messaggio di presentazione, le figurine dei veicoli della Polizia e le regole e le tessere del gioco del *memory* e del gioco del domino sempre legati alla tematica.

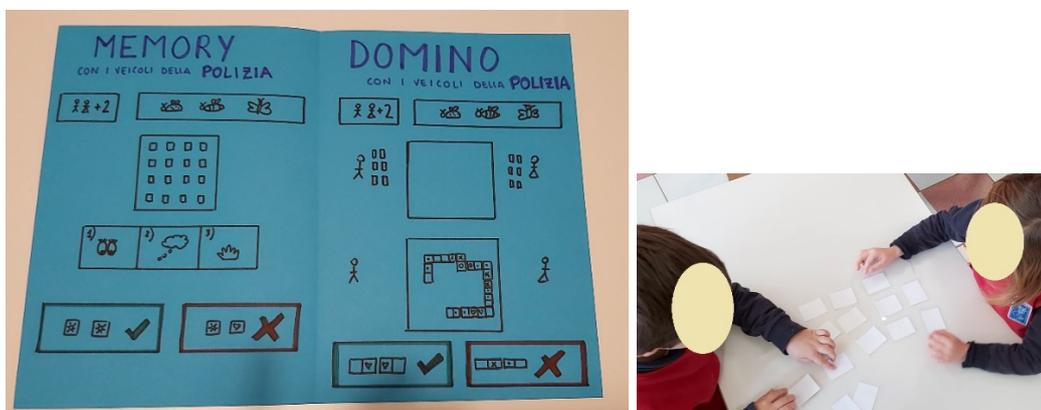


Figura 10: regole e tessere del memory.

Da qui è stata avviata una conversazione in gruppo sul lavoro dei poliziotti e le caratteristiche dei veicoli. Successivamente gli alunni sono stati divisi in gruppi e, dopo la presentazione delle regole e la richiesta di riformulazione per verificarne la comprensione, hanno ricevuto le tessere del gioco del *memory*. Durante le fasi preliminari dell'attività è stato necessario il supporto dell'insegnante, ma sono stati coinvolti e responsabilizzati anche gli alunni che già conoscevano le regole del gioco.

Nella lezione successiva l'insegnante ha proposto la lettura dell'albo illustrato "La volante della Polizia" per riproporre una riflessione sul veicolo principale della Polizia, poi sono state analizzate



Figura 12: albo illustrato.



Figura 11: gioco del domino.

le regole del domino e gli alunni, sempre divisi in gruppi, hanno potuto sperimentare tale gioco da tavolo. Nell'ultima lezione dedicata al presente nucleo tematico sono stati riproposti i due giochi da tavolo –dei quali gli alunni erano divenuti esperti– e un dado con le immagini di tutti i veicoli della Polizia per potenziare la denominazione dei mezzi. Inoltre sono state effettuate alcune osservazioni delle interazioni e interviste con microfono per rilevare lo stato d'animo degli alunni nei confronti dell'attività e del gruppo.

Nella fase conclusiva del progetto gli alunni hanno incontrato la volante della Polizia e una squadra di poliziotti che ha presentato il veicolo e il loro ruolo verso la cittadinanza (si veda par. 3.1.1. Gli esperti esterni).

Per il terzo nucleo tematico non è stato possibile avere un peluche di riferimento ma si è utilizzato il personaggio di Mattia, un bambino che ha vissuto un'esperienza con i medici e la cui storia è narrata nell'albo illustrato "Mattia va in ospedale". Questo è stato il pretesto per avviare una conversazione nel grande gruppo sul vissuto personale con i dottori, l'ospedale o altre emergenze mediche e per presentare agli alunni i veicoli utilizzati dai medici. Nella medesima occasione i bambini sono stati impegnati



Figura 15: albo illustrato.



Figura 14: attività di seriazione dei veicoli.

in un'attività di seriazione di tutti i veicoli incontrati nel corso del progetto: dovevano pescare la figurina di un veicolo, attraversare un percorso e raggiungere una superficie di appoggio ampia, collocarla in corrispondenza dell'immagine della via di comunicazione percorsa. Nella lezione seguente è stato estratto dalla valigia uno stetoscopio e gli alunni, raggruppati a due o tre, sono stati impegnati nel gioco di ruolo del dottore, durante il quale hanno oscultato il battito cardiaco dei compagni e



Figura 13: gioco del medico.

registrato la frequenza in una scheda predisposta dall'insegnante.

In questo caso è stato possibile fissare l'incontro con gli esperti esterni in prossimità degli incontri relativi alla medesima tematica. Infatti è stato effettuato l'incontro tra gli alunni della scuola dell'infanzia e alcuni volontari della Croce Verde di Padova che hanno presentato il loro lavoro e mostrato l'interno dell'ambulanza (si veda par. 3.1.1. Gli esperti esterni). Nell'incontro successivo è stata ripresa l'esperienza di incontro con l'ambulanza sia con una conversazione nel grande gruppo sia con la lettura dell'albo illustrato "L'ambulanza di Max". Dopo una breve attività di denominazione

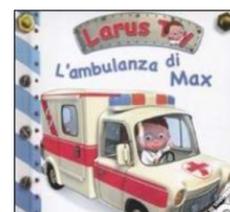


Figura 16: albo illustrato.

dei veicoli dei dottori, è stata proposta una scheda riassuntiva riguardante gli stessi veicoli e le vie di comunicazione da loro percorse.

Conclusi i tre nuclei tematici si è proceduto con la revisione della documentazione e dei manufatti raccolti, la riflessione delle esperienze vissute nel corso degli incontri e la creazione del prodotto finale, l'albo illustrato. Sono state create la copertina, la quarta di copertina e l'illustrazione della valigia simbolo del viaggio. L'insegnante ha curato l'assemblaggio nella forma definitiva (si veda par. 2.3.3. Il prodotto finale).

Infine nell'ultimo incontro è stato proposto un momento di autovalutazione attraverso un percorso in movimento e la rappresentazione grafica; poi gli alunni hanno preso visione del prodotto finale e attraverso di esso hanno narrato ai compagni la loro esperienza.

2.3.2. Approcci metodologici e tecnologie di riferimento

L'approccio di riferimento per l'intervento didattico e gli scambi comunicativi con gli alunni in classe è stato quello dialogico (Selleri, 2018) che intende l'interazione "come una trama che si arricchisce nel contesto, attraverso gli eventi linguistici e discorsivi che hanno influenza reciproca nella costruzione del dialogo" (Selleri, 2018, p. 49). Attraverso di esso è stato possibile curare le interazioni con gli alunni nel piccolo e grande gruppo per potenziare lo sviluppo della competenza comunicativa.

Il format prevalente è stato quello del transfer in situazione reale o simulata, attraverso l'incontro con gli esperti esterni, la tecnica del *role playing* e tecniche ludiche come i giochi da tavolo.

Per quanto riguarda le tecnologie, prevalentemente analogiche, ho scelto di utilizzare il dispositivo delle *flashcard* dei veicoli come supporto per favorire l'esplorazione del veicolo, la rappresentazione della forma e delle caratteristiche e la manipolazione. Inoltre ho costruito alcune schede per facilitare la rielaborazione grafica delle esperienze vissute in prima persona.

A supporto della conduzione e delle interazioni tra gli alunni ho utilizzato altri dispositivi, utili anche per favorire la partecipazione e accrescere la motivazione.

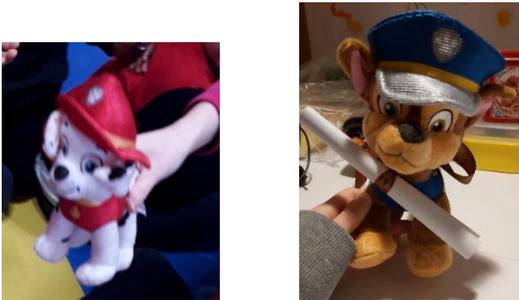
Dispositivi	
<p>Una valigia, che riconduce alla tematica del viaggio, dalla quale estrarre di volta in volta tutti i materiali utili per le attività.</p>	
<p>Due peluche dei personaggi tratti dal cartone animato Paw Patrol (in particolare il cane poliziotto e il cane vigile del fuoco).</p>	
<p>Un microfono per regolare i turni di parola e incoraggiare i bambini ad esprimere idee, emozioni, sentimenti e narrare di sé.</p>	

Tabella 2: dispositivi motivazionali impiegati negli interventi.

2.3.3. Il prodotto finale

Al termine delle ore di intervento sono state individuate due lezioni per l'analisi dei manufatti prodotti e la costruzione del prodotto finale, ovvero un albo illustrato che permette ai bambini di raccontare alla famiglia le esperienze vissute, la funzione e le caratteristiche dei veicoli esplorati.

“La documentazione realizzata in itinere viene rivista, ricostruita, risignificata, valutata e interpretata nel confronto” (Linee Pedagogiche, 2017, p. 28), in questo modo gli alunni hanno avuto la possibilità di visionare i loro manufatti, riflettere in gruppo sui

processi compiuti e produrre una narrazione di quanto vissuto in precedenza. “Non si tratta tanto di mostrare un risultato raggiunto per farsi belli con compagni, genitori o altri adulti, ma di prenderci tutto il tempo di cui abbiamo bisogno per tornare e ritornare al percorso fatto e al processo di conoscenza intrapreso [...]” (Lorenzoni, 2021, p. 180).

Inizialmente ogni alunno è stato impegnato nella costruzione della copertina dell'albo: dalla scelta del colore del cartoncino e apposizione degli angoli per creare l'immagine di una valigia antica fino alla trascrizione del proprio nome. Poi hanno riprodotto in un disegno la valigia simbolo dell'intero Progetto secondo la tecnica del modellamento o apprendistato già sperimentata in classe con l'insegnante mentore. Infine hanno riordinato in ordine cronologico e tematico i diversi materiali operando sempre un'azione di contestualizzazione per potenziare la capacità narrativa.



Figura 17: lavagna con la raffigurazione della valigia.



Figura 18: prodotto finale del Project Work.

Successivamente ho curato personalmente la definizione dei prodotti finali aggiungendo alcune didascalie e rilegando gli albi illustrati. Gli albi sono stati consegnati agli alunni nella lezione successiva, durante la quale sono stati visionati e i bambini, a turno, hanno raccontato ai compagni la loro esperienza utilizzando i propri manufatti, poi sono stati portati a casa e condivisi con le famiglie. Quando hanno ricevuto il proprio albo illustrato, tutti gli alunni sono apparsi subito entusiasti e orgogliosi della loro opera.



Figura 19: alunni che leggono il proprio albo illustrato.

“Per i bambini la rielaborazione/documentazione delle proprie esperienze [...] è una potente forma di apprendimento che permette di rendere visibili e comunicabili le proprie conquiste conoscitive” (Linee Pedagogiche, 2017, p. 28). Infatti, anche coloro che non avevano mostrato particolare interesse durante gli incontri hanno partecipato all’attività di presentazione dell’albo e hanno narrato con precisione quanto vissuto.



Figura 20: attività di lettura dell'albo illustrato.

2.4. La valutazione

2.4.1. Osservazione riflessiva

“L’osservazione, nelle sue varie forme, più o meno orientate e strutturate, consente non solo di fermare momenti e di raccogliere materiali per comprendere i processi evolutivi del gruppo e dei singoli, ma è anche una postura, un atteggiamento che rende possibile il distanziamento equilibrato e la riflessione, orienta l’intervento professionale” (Linee Pedagogiche, 2017, p.28). Attraverso la mia osservazione partecipativa e l’osservazione dell’insegnante mentore è stato possibile operare una riflessione in merito all’andamento delle attività e una riprogettazione migliorativa.

Non solo l’osservazione è stata fondamentale in itinere, ma è stata una risorsa preziosa anche in sede di valutazione dell’intervento. L’assunzione di tale postura ha permesso una comprensione maggiore dei processi di apprendimento degli alunni e dello sviluppo delle conoscenze. Alla scuola dell’infanzia, infatti, “l’osservazione, nelle sue diverse modalità, rappresenta uno strumento fondamentale per conoscere e accompagnare il bambino in tutte le sue dimensioni di sviluppo” (Indicazioni Nazionali, 2012, p. 18). Inoltre l’utilizzo di appunti istantanei o rielaborati e la compilazione di apposite schede osservative per i singoli incontri hanno supportato ancor più l’analisi degli esiti dell’intervento didattico e dei traguardi di competenza raggiunti dai singoli alunni.

A supporto dell'osservazione, però, sono stati utilizzati anche i materiali audio e video raccolti durante gli interventi per analizzare con ulteriore precisione le interazioni degli alunni e rilevare la partecipazione agli scambi comunicativi sia nel piccolo che nel grande gruppo.

2.4.2. La rubrica valutativa

La rubrica valutativa è lo strumento didattico che permette all'insegnante di scomporre compiti complessi nelle sue dimensioni costitutive e osservabili, a loro volta declinate in livelli di padronanza della competenza stessa (Grion, Aquario & Restiglian, 2019).

Per la valutazione degli alunni è stata costruita una rubrica valutativa articolata in tre dimensioni: uso della lingua, esplorazione dei veicoli e motivazione e interesse. Ciascuna dimensione è a sua volta presentata attraverso il criterio di valutazione e l'indicatore che aiuta ad attribuire il livello di padronanza della competenza. Nel primo caso si osserva la partecipazione dell'alunno/a alle conversazioni in gruppo, nel secondo caso la comprensione delle caratteristiche principali dei veicoli, mentre nell'ultimo la motivazione verso le attività proposte (si veda Allegato 5: Rubrica valutativa.).

Tale rubrica è stata utilizzata al termine del Progetto per valutare gli alunni e riflettere sull'efficacia del percorso affrontato, anche alla luce del confronto avvenuto con la tutor mentore e le osservazioni e annotazioni redatte nel corso degli incontri. Ho utilizzato una griglia per annotare i livelli raggiunti in ciascuna dimensione e alcune riflessioni sia per gli alunni di cinque anni che per quelli di quattro (si veda Allegato 6: Valutazione api (4 anni) e farfalle (5 anni).).

Utilizzando la rubrica sono emerse alcune criticità che sono state ovviate anche attraverso le annotazioni a corredo dei livelli assegnati; alcuni aspetti non erano pertinenti e altri non sono stati presi in considerazione in fase di costruzione. Nella dimensione "uso della lingua" mancavano l'attesa dei turni di parola, la pertinenza degli interventi e l'ascolto reciproco. Nella dimensione "esplorazione dei veicoli" era opportuno specificare il 'porsi domande spontaneamente' nel livello avanzato. Infine nella dimensione "motivazione e interesse" l'aspetto del coinvolgimento degli altri non era

adeguato nei livelli intermedio e avanzato poiché tutti i bambini necessitavano di un incoraggiamento da parte dell'insegnante.

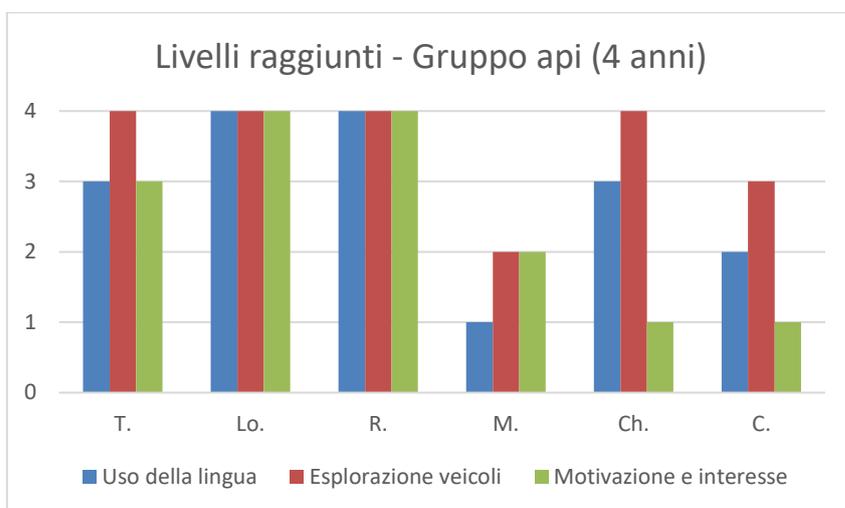


Figura 21: grafico per l'analisi dei risultati ottenuti nella valutazione (4 anni).

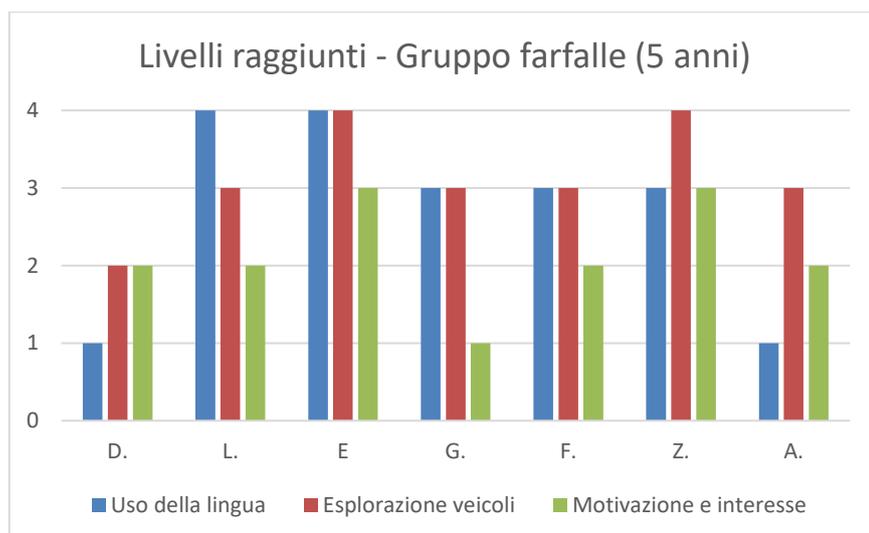


Figura 22: grafico per l'analisi dei risultati ottenuti nella valutazione (5 anni).

Dall'analisi dei risultati è emerso che la dimensione “esplorazione dei veicoli” ha raggiunto il numero maggiore nel livello ‘avanzato’ (6/13), (‘intermedio’ 5/13, base 2/13) e, soprattutto nelle occasioni di analisi dei veicoli e delle loro caratteristiche gli alunni si sono dimostrati attenti, desiderosi di conoscere e possedevano già una notevole quantità di preconcoscenze in merito.

Buono anche il livello di competenza nella dimensione “uso della lingua” dove il numero maggiore si è raggiunto nel livello ‘intermedio’ (5/13), (‘avanzato’ 4/13, ‘base’ 1/13, ‘in via di prima acquisizione’ 3/13), anche se per molti alunni non è maturata una

partecipazione spontanea e autonoma agli scambi comunicativi, infatti “il concetto di comunicazione comporta [...] la presenza di un’interazione tra soggetti diversi, detti appunto mittente e destinatario, e presuppone una cooperazione tra le parti” (Vullo & Lucangeli, 2021, p. 31), mentre in alcuni casi era necessaria la presenza dell’insegnante per facilitare la partecipazione.

Il risultato nella terza dimensione delinea un necessario potenziamento di ‘motivazione e interesse’ dal momento che il numero maggiore è stato raggiunto nel livello ‘base’ (5/13) e gli alunni si concentrano soprattutto nei livelli basilari di acquisizione della competenza (‘in via di prima acquisizione’ 3/13, ‘intermedio’ 3/13) e solo due alunni appartenenti al gruppo dei 4 anni hanno raggiunto un livello ‘avanzato’.

Confrontando, invece, i due gruppi d’età emerge un grande divario tra il gruppo di 4 anni e il gruppo di 5 anni: da un lato i bambini di 4 anni hanno raggiunto in numero maggiore il livello di competenza ‘avanzato’ nelle tre dimensioni (8 contro 4); dall’altro i bambini di 5 anni hanno raggiunto un maggior numero di livelli di competenza basilari soprattutto nella motivazione.

2.4.3. L’autovalutazione degli alunni

Per l’autovalutazione degli alunni ho riprogettato in itinere le modalità previste dal Project Work e mi sono ispirata ad un’esperienza vissuta in prima persona durante una sessione di *Philosophy for Children* nel tirocinio indiretto.

A conclusione del Progetto ho proposto un unico momento auto-valutativo secondo la tematica della progettazione, ovvero i veicoli. Inizialmente ho introdotto l’attività di auto-valutazione dell’esperienza spiegando ai bambini l’importanza del ripensare a quanto vissuto assieme e riflettere sulle sensazioni avute durante e al termine del percorso. Dal momento che “muoversi è il primo fattore di apprendimento” (Indicazioni Nazionali, 2012) ho proposto in seguito un’attività

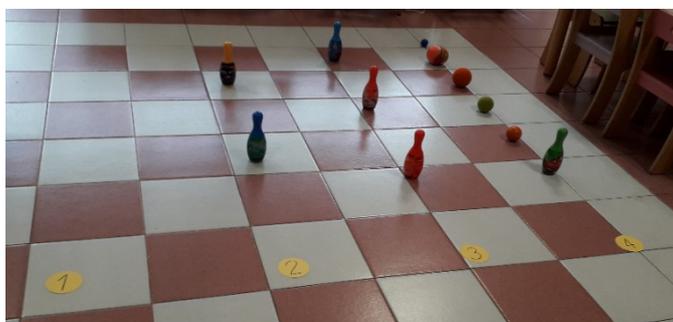


Figura 23: quattro percorsi per l’autovalutazione degli alunni.

“È stato importante per i bambini vivere prima una parte in movimento e sperimentare sul proprio corpo quello che poi hanno visto rappresentato nel cartellone che ho appeso alla parete. Allo stesso tempo, però, mi è sembrato che qualche bambino sia rimasto focalizzato su quell’esperienza e abbia espresso la sua autovalutazione più riferendosi all’esperienza corporea che non al vissuto dell’intero intervento didattico” (si veda Allegato 7: Diario di bordo del 31.03.2023 sull’esperienza di autovalutazione).

In merito all’esperienza di autovalutazione vissuta dagli alunni ho osservato una reazione diversa nei due gruppi d’età. Da un lato i bambini di 4 anni erano molto eccitati per l’ambiente che avevo predisposto, soprattutto per la presenza dei birilli e delle palline, e non hanno immediatamente colto la richiesta di passare dall’esercizio motorio all’attività di autoriflessione; tra questi mi ha colpito il caso di un alunno di 4 anni che ha affermato che i percorsi erano facilissimi, ma poi ha scelto di collocare l’immagine della sua automobile nella corsia con più traffico (quella corrispondente al livello di maggiore difficoltà incontrata lungo l’esperienza dell’intervento didattico). Invece i bambini di 5 anni hanno vissuto l’attività di movimento con più serietà ma hanno tutti affermato che era facile e non hanno avvertito una differenza tra i quattro livelli di percorso motorio, invece nella parte di rappresentazione grafica sono riusciti a cogliere la differenza tra le quattro strade e la metafora dei relativi livelli di traffico.

3. Le relazioni istituzionali

3.1. Relazione e gestione dei rapporti interpersonali nel contesto scolastico ed extra-scolastico

3.1.1. Gli esperti esterni

Gli esperti esterni hanno preso parte alle attività didattiche previste dal Progetto in due momenti distinti della fase conclusiva. Durante gli incontri con gli ospiti sono stati coinvolti tutti gli alunni delle cinque sezioni della scuola dell'infanzia "E. Vendramini" e la sezione "Primavera". I bambini hanno potuto conoscere i volontari della Croce Verde e la Polizia; invece, non è stato possibile fissare un incontro con i Vigili del Fuoco ma nel mese di maggio gli alunni e le insegnanti hanno partecipato all'evento "Una giornata con i Vigili del Fuoco" presso il Comando Provinciale di Padova.



Figura 26: i volontari della Croce Verde.

Il giorno 14.03.2023 sono arrivati a scuola i volontari della Croce Verde di Padova con la loro ambulanza. Inizialmente i bambini si sono recati alla porta di ingresso, hanno preso coscienza della luce accesa (di colore arancione) e sono stati accompagnati in salone. Poi dalla porta sono entrati tre volontari della Croce Verde di Padova che hanno presentato il loro lavoro attraverso un video, in alcuni punti molto angosciante per i bambini, e hanno raccontato le loro attività. Successivamente suddivisi in piccoli gruppi sono stati accompagnati all'interno dell'ambulanza per conoscere le sue parti. Infine, al termine della mattinata, i bambini sono stati disposti all'esterno per vedere i lampeggianti e ascoltare il suono della sirena dell'ambulanza che usciva dal giardino della scuola.

L'incontro è stato particolarmente positivo e piacevole per gli ospiti esterni nonostante non avessero avuto esperienze precedenti con bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni. A livello di organizzazione e gestione interna è stato più complesso contenere i bambini nel momento di attesa della visita



Figura 27: esplorazione del veicolo ambulanza.

all'ambulanza, inoltre il linguaggio degli esterni non era fruibile da tutti i bambini e il video ha suscitato emozioni contrastanti nei alunni e nelle insegnanti. Ad ogni modo i volontari hanno supportato gli alunni particolarmente emotivi incoraggiandoli ad affrontare la situazione.

Diversamente l'incontro con una squadra della Polizia di Padova, avvenuto il giorno 23.03.2023, è stato ampiamente apprezzato da tutti i soggetti coinvolti e non sono emerse criticità. Al mattino gli alunni si sono recati alla porta di ingresso per osservare la luce accesa (di colore azzurro), riflettere sulle possibili implicazioni e scoprire il contenuto di un messaggio di avviso che preannunciava una sorpresa da attendere in classe; quindi sono stati accompagnati in sezione dall'insegnante di riferimento mentre gli ospiti segretamente si disponevano in giardino. Poi i cinque poliziotti hanno raggiunto una sezione alla volta e hanno guidato i bambini all'esterno.



Figura 28: incontro con la Polizia.

Ogni incontro si è svolto nel giardino della scuola dell'infanzia ed è durato una ventina di minuti ciascuno: i poliziotti si presentavano e facevano conoscenza dei bambini iniziando a discutere in merito al lavoro della Polizia, poi era il momento dell'esplorazione del veicolo e gli alunni venivano fatti accomodare all'interno della Volante. Al termine la squadra accompagnava i bambini nelle rispettive classi e si recava in quella successiva. Alla fine della mattinata tutte le classi hanno raggiunto il giardino e, ancora una volta, hanno



Figura 29: i poliziotti accompagnano gli alunni in sezione.

salutato la volante della Polizia che con le sirene e i lampeggianti accesi usciva dalla scuola. I punti di forza dell'incontro sono stati la capacità dei poliziotti di utilizzare un linguaggio adeguato ai bambini e la loro disponibilità a giocare e accompagnarli –anche per mano– negli spostamenti e nell'esplorazione del veicolo stesso.

3.1.2. I genitori

Analizzando il PTOF dell'Istituto è emerso che i genitori si dimostrano entusiasti nei confronti delle proposte didattiche, disponibili nella condivisione delle responsabilità educative e, in molteplici occasioni, mettono a disposizione le loro competenze e professionalità per assistere le insegnanti nelle attività in preparazione alle feste o ad altri momenti salienti della vita della scuola. Per tali motivi, appunto, ho scelto di coinvolgerli nel Progetto inviando loro una lettera di presentazione delle attività e due questionari, uno precedente l'intervento e uno conclusivo che però non ha ricevuto risposte, per rilevare alcune informazioni in merito alla condivisione da parte degli alunni del vissuto scolastico nel contesto domestico.

Le risposte raccolte nel questionario antecedente l'intervento (9/13, 5 risposte dai genitori del gruppo dei 4 anni, 4 risposte dai genitori del gruppo dei 5 anni) hanno rivelato l'impegno da parte delle famiglie nell'ascoltare i propri figli e un buon equilibrio tra gli alunni che raccontano spontaneamente quanto accaduto a scuola e quelli che devono essere incoraggiati dai genitori, sia nel gruppo dei 4 anni che nel gruppo dei 5 anni.

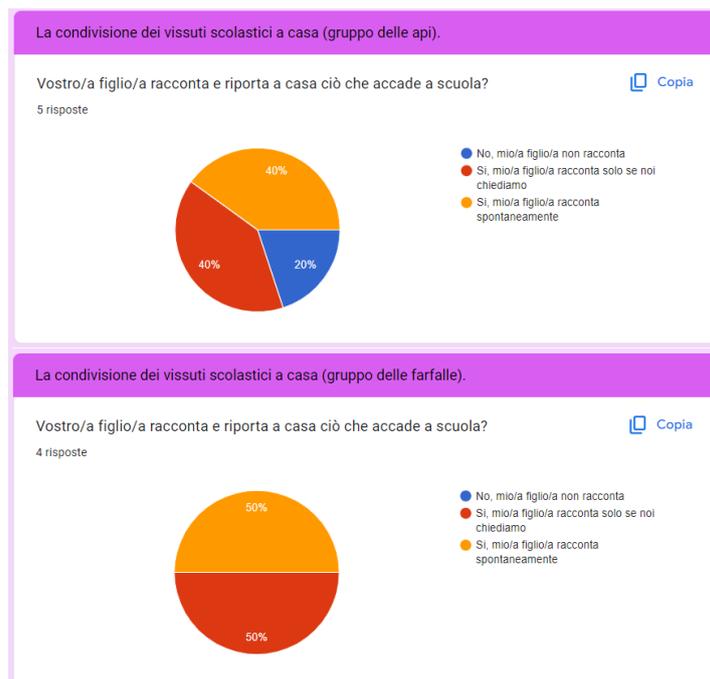


Figura 30: domanda tratta dal questionario pre-intervento relativa alla condivisione dei figli del vissuto scolastico.

Gli argomenti delle narrazioni nel contesto scolastico riguardano tutte le tematiche e gli ambiti della quotidianità alla scuola dell'infanzia (gioco libero, attività con l'insegnante, attività artistiche, incontri con esterni, litigi con i compagni, momenti di routine) ma hanno ricevuto un largo consenso soprattutto le tematiche relative a uscite didattiche e attività di motoria.

Si segnala nel gruppo dei bambini di quattro anni solo il caso di un/una alunno/a che, nonostante le richieste dei genitori, abitualmente non condivide in famiglia il proprio vissuto scolastico.

Il questionario conclusivo, invece, mirato alla rilevazione della condivisione delle esperienze vissute nell'ambito dell'intervento didattico non ha ricevuto risposte e non si è potuto procedere con la comparazione degli esiti.

3.2. Comunicazione e condivisione degli esiti dell'esperienza

La comunicazione nella fase di progettazione e attuazione del Project Work ha assunto una connotazione pressoché formale con i soggetti coinvolti, soprattutto con gli esperti esterni e le figure appartenenti alla dirigenza dell'Istituto scolastico. Inizialmente,

sentita l'insegnante mentore, ho preso contatti con gli enti del territorio e ho avviato un confronto per definire le modalità di partecipazione al Progetto. Nel caso della Croce Verde mi sono rivolta al responsabile degli incontri formativi dell'Istituzione stessa; mentre per la Polizia ho inviato una richiesta alla Questura di Padova e sono stata indirizzata all'ufficio preposto alle attività didattiche nelle scuole, il quale ha selezionato la squadra di agenti che ha condotto l'incontro. Successivamente la Direttrice ha approvato le scelte progettuali da me compiute e ha redatto una conferma formale dell'incontro da inviare agli enti.

Per quanto riguarda gli esiti dell'intervento, invece, non è stata effettuata una condivisione pubblica ma è avvenuta attraverso uno scambio informale con l'insegnante mentore durante la quale è stato possibile riflettere sulle azioni messe in atto, sulle potenzialità e criticità dell'esperienza. Sono emersi molteplici aspetti a favore, tra cui la partecipazione degli esperti esterni accompagnati dal veicolo, la produzione dell'albo illustrato –molto apprezzato dai bambini– e la commistione di varie attività in movimento con occasioni di dialogo in piccolo e grande gruppo; dall'altro lato, invece, si segnalano la necessità di attribuire più tempo alla fruizione in classe dell'albo personale completo di ciascun alunno e di conoscere preventivamente o adeguare all'età degli alunni il contenuto dell'intervento degli esterni.

Gli esperti esterni non hanno ricevuto una comunicazione formale degli esiti del Progetto ma è stata consegnata loro una cartolina di ringraziamenti con un disegno da parte dei bambini.

Gli alunni della sezione hanno ricevuto costanti feedback da parte dell'insegnante nel corso degli incontri ma non è stato possibile comunicare loro i livelli di competenza raggiunti al termine del Progetto. Invece attraverso l'albo illustrato sono riusciti a ripensare alle esperienze vissute e a prendere consapevolezza del frutto del loro lavoro.

4. Riflessioni in ottica professionalizzante

4.1. Analisi SWOT

L'analisi SWOT è uno strumento di pianificazione strategica, utilizzato anche in ambito aziendale, che permette di evidenziare le variabili implicate nel contesto di attuazione di un determinato progetto. Nel mio caso, ho scelto di ricorrere a tale strumento per evidenziare, in ottica migliorativa, gli elementi di vantaggio e di svantaggio del Project Work. Per fare questo ho individuato i punti di forza, sui quali fare leva per superare i punti di criticità e poi ho analizzato le opportunità offerte dal contesto esterno e le possibili minacce da evitare.

Analisi SWOT del PW (EX-ANTE)	elementi di vantaggio	elementi di svantaggio
ELEMENTI INTERNI	PUNTI DI FORZA -attività di sezione supportate da transfer in situazione reale; -metodologie di lavoro attive e ricorso a strumenti motivazionali.	PUNTI DI CRITICITÀ -timidezza e scarsa partecipazione degli alunni; -assenze da parte degli studenti interrompono la continuità del percorso.
ELEMENTI ESTERNI	OPPORTUNITÀ -coinvolgimento delle famiglie per favorire la narrazione del sé da parte degli studenti; -intervento di esperti esterni può stimolare curiosità e motivazione.	RISCHI -scarsa partecipazione da parte dei genitori nel fornire feedback; -difficoltà dei bambini ad esplicitare il vissuto; -intervento degli esperti troppo complicato per gli alunni.

Figura 31: analisi SWOT antecedente l'intervento.

Tale strumento può essere utilizzato in diversi momenti per supportare e monitorare l'andamento del progetto e, infine, valutare i risultati prodotti. Per la mia riflessione personale ho individuato tre momenti in cui utilizzare tale strumento: ex-ante, in itinere, ex-post.

Nella fase antecedente l'intervento didattico ho analizzato il neo-nato progetto per individuarne i punti di forza e di criticità. Sono emersi alcuni rischi legati alla partecipazione dei soggetti coinvolti –alunni e ospiti–, accompagnati però da alcuni punti di forza quali la presenza degli ospiti stessi e l'attenzione agli elementi motivazionali per favorire l'apprendimento.

In seguito ho effettuato un'ulteriore analisi SWOT durante l'intervento per monitorare il processo e le eventuali modifiche necessarie in corso d'opera. Motivante è stato scoprire l'entusiasmo delle insegnanti di Plesso nei confronti del Progetto. Invece sono state evidenziate alcune criticità sconcertanti, ovvero la scarsa partecipazione di alcuni alunni rispetto agli scambi comunicativi. Tale atteggiamento da parte di alcuni

bambini mi ha spinto ad osservare meglio tutte le componenti della sezione e curare la partecipazione e il coinvolgimento attivo degli studenti.

Analisi SWOT del PW (IN ITINERE)	elementi di vantaggio	elementi di svantaggio
<i>ELEMENTI INTERNI</i>	PUNTI DI FORZA -bambini motivati dall'idea di lavorare con la nuova maestra	PUNTI DI CRITICITÀ -scarsa partecipazione di alcuni alunni alle conversazioni o agli scambi comunicativi con i compagni, nel grande gruppo e in coppia (non reagiscono nonostante le stimolazioni dell'insegnante e dei compagni stessi)
<i>ELEMENTI ESTERNI</i>	OPPORTUNITÀ -le insegnanti della scuola e la direzione approvano il progetto; -gli ospiti propongono diverse alternative per l'incontro (per la Polizia è disponibile anche Unità Cinofila).	RISCHI -gli ospiti non fissano la data di incontro facendo slittare le attività e sono impauriti dalle condizioni atmosferiche (freddo); -volontari Croce Verde non hanno mai fatto incontri con bambini di fascia d'età 3-6 anni; -assenze degli alunni nel corso degli incontri di tirocinio interrompono il ritmo delle attività; -non tutti i genitori hanno compilato il questionario iniziale (9/13).

Figura 32: analisi SWOT intermedia.

Nell'analisi intermedia, inoltre, è emerso il rischio di non riuscire a fissare le date degli incontri con gli esperti esterni e tale esperienza mi ha portata a riflettere sull'importanza di concordare preventivamente le date e di restare sempre in contatto personalmente con gli ospiti attesi.

Infine a conclusione del Project Work ho effettuato nuovamente l'analisi degli elementi di vantaggio e di svantaggio dell'esperienza che mi hanno permesso di stilare un bilancio sull'effettivo raggiungimento dell'obiettivo prefissato.

Per quanto riguarda i punti di forza si sottolinea l'utilizzo degli espedienti motivazionali e

Analisi SWOT del PW (EX-POST)	elementi di vantaggio	elementi di svantaggio
<i>ELEMENTI INTERNI</i>	PUNTI DI FORZA -la valigia e i peluche catturano l'attenzione dei bambini; -alcuni bambini riescono a partecipare maggiormente alle conversazioni (a volte prevaricando gli altri); -l'albo illustrato ottiene la totalità dei consensi da parte dei bambini	PUNTI DI CRITICITÀ -gli oggetti motivazionali non sono sufficienti per catturare l'attenzione di tutti gli alunni in ogni momento del percorso; -l'albo definitivo è stato molto apprezzato dai bambini ma è stato dedicato poco tempo all'uso in classe
<i>ELEMENTI ESTERNI</i>	OPPORTUNITÀ -volontari Croce Verde super entusiasti della loro prima esperienza con i bambini piccoli; -ospiti Polizia abituati e inclini a lavorare con bambini molto piccoli; -genitori che apprezzano il progetto assieme alla direzione della scuola.	RISCHI -volontari Croce Verde non abituati a lavorare con alunni della scuola dell'infanzia usano linguaggio complesso; -proposta di materiale o interventi non adeguati alla fascia d'età (video proposto dalla Croce Verde è stato forte e angosciante per i bambini piccoli, alcuni piangono).

Figura 33: analisi SWOT al termine del Progetto.

l'apprezzamento da parte degli alunni per l'albo illustrato e la capacità degli esperti esterni di saper interagire e coinvolgere i bambini. Invece la criticità maggiore è da ricondurre alle tempistiche ridotte per l'analisi dell'albo che avrebbe meritato più tempo e all'inesperienza di alcuni esperti nell'approccio con gli alunni della scuola dell'infanzia.

4.2. Documentazione didattica e professionale

4.2.1. La cura della documentazione degli alunni

“La pratica della documentazione va intesa come processo che produce tracce, memoria e riflessione, negli adulti e nei bambini, rendendo visibili le modalità e i percorsi di formazione e permettendo di apprezzare i progressi dell'apprendimento individuale e di gruppo” (Indicazioni Nazionali, 2012, p. 18). La documentazione, pertanto, diviene pratica essenziale alla scuola dell'infanzia per tenere traccia del processo compiuto e dei traguardi raggiunti.

La modalità documentativa assunta per il Project Work si distingue in documentazione di processo e documentazione di prodotto: da un lato sono stati raccolti i manufatti prodotti nel corso degli incontri (disegni, attività di seriazione con scheda, schede contenenti le figurine dei veicoli) e le trascrizioni o gli appunti presi durante conversazioni nell'angolo morbido, oltre che materiale digitale come foto, video, registrazioni; dall'altro i manufatti degli alunni sono stati riordinati e organizzati secondo un ordine tematico e cronologico per creare un albo illustrato da utilizzare per la narrazione del percorso.

Inoltre sono stati assemblati alcuni poster contenenti le *flashcard* dei veicoli utilizzate durante gli interventi ed esposti in classe cosicché fossero visibili ai genitori (in occasione della visita alla scuola) e a disposizione dei bambini durante il gioco libero.



Figura 34: flashcard dei veicoli.

“Documentando non solo i prodotti finali ma anche e soprattutto i processi, la documentazione diventa occasione di formazione, soffermandosi su attività di riflessione e valutazione delle esperienze, in un’ottica di circolazione delle conoscenze e delle competenze collettive, e rappresentando un percorso per riusare la conoscenza prodotta.” (Torello, 2011). In quest’ottica, infatti, l’albo illustrato è stato utilizzato dagli alunni per costruire una narrazione spontanea e riflessiva di quanto vissuto nell’intero percorso. L’obiettivo finale, poi, è stato quello di ripetere tale azione anche nel contesto domestico per potenziare l’aspetto della comunicazione e narrazione del vissuto personale e scolastico.

A distanza di tempo dalla produzione dei materiali, tutti gli elaborati sono stati visionati dagli alunni e poi assemblati dall’insegnante, sia per le tempistiche ridotte sia per permettere l’aggiunta di parole o brevi frasi che aiutano la comprensione del percorso. “Soprattutto serve un tempo dedicato in cui ragionare, selezionare, comporre immagini, parole, spazi vuoti, affinché quella documentazione comunichi veramente ciò che ci eravamo prefissi.” (Ghidini, 2021).

4.2.2. La documentazione dell’insegnante

“Gli adulti, attraverso la documentazione, raccolgono materiali e tracce che consentono di narrare il percorso compiuto, i traguardi raggiunti, il tratto di strada ancora

da affrontare, il confronto tra ciò che era prima e ciò che è ora” (Linee Pedagogiche, 2017, p. 28). La documentazione dell’insegnante, infatti, è stata orientata sia alla cura dei prodotti degli alunni, sia al tracciamento dell’avanzamento della progettazione e alla raccolta delle evidenze dell’apprendimento.

L’azione documentativa del Project Work può essere distinta in tre tipologie:

- documentazione *ex ante*: durante la quale ho raccolto idee e ipotesi di percorso attraverso appunti personali manoscritti o digitali;
- documentazione *in itinere*: riguarda l’organizzazione sistematica dei manufatti degli alunni, l’aggiunta di alcune brevi descrizioni a matita, la raccolta di materiale significativo come fotografie, video, registrazioni, annotazioni istantanee o riflessioni nel diario di bordo, osservazione e trascrizione all’interno di griglie precostruite e la riprogettazione degli interventi sulla base dei bisogni emersi;
- documentazione *ex post*: permette di riflettere sui punti di forza e di debolezza dell’intero percorso, sugli esiti e sull’efficacia del proprio lavoro, oltre che misurare il livello di competenza acquisito e gli obiettivi raggiunti dall’insegnante e dagli alunni; tale azione permette di acquisire consapevolezza delle proprie scelte pedagogico-didattiche e guida l’insegnante verso una riprogettazione futura più consapevole e adeguata (Torello, 2011).

4.3. Riflessione sullo sviluppo delle mie competenze professionali

4.3.1. Un bilancio del tirocinio

L’attuazione del Project Work -qui narrato- è stata l’attività conclusiva del tirocinio del mio percorso di studi e ha rappresentato per me non solo l’esperienza più ampia e complessa mai progettata, ma anche l’opportunità di misurarmi in un contesto stimolante dal punto di vista umano e professionale. L’accoglienza riservatami dal personale della scuola dell’infanzia “E. Vendramini” e la collaborazione con un’insegnante mentore che ha compiuto il medesimo percorso di formazione universitario mi ha fatta sentire a mio

agio, curiosa e motivata nei confronti del percorso. Ho avuto la possibilità di sognare e osare nella progettazione, compiere scelte didattiche audaci e commettere anche errori che mi hanno portata a ripensare alle mie azioni e alle mie potenzialità e fragilità.

Particolarmente sfidante è stata la costruzione di un Project Work in ottica sistemica che ha visto il coinvolgimento della Polizia e della Croce Verde. È stato per me motivo di orgoglio riuscire ad incontrarli negli spazi della scuola e percepire l'incredulità dei bambini di fronte a queste figure accompagnate dai rispettivi veicoli.

Gli aspetti che più mi hanno colpita sono stati l'impegno e la dedizione di queste persone nel loro lavoro e nell'attività di volontariato, la disponibilità a farsi mettere in discussione dai bambini e a giocare con loro nonostante la divisa e il ruolo professionale. È stato emozionante percepire la gioia dell'incontro nei volti dei partecipanti e sentire la riconoscenza per quanto, nel mio piccolo, ho potuto donare loro.



Figura 35: interazione spontanea di un'alunna con un poliziotto.



Figura 36: esplorazione dell'ambulanza.

Oltre a questa meravigliosa avventura, ciò che ha contribuito ad accrescere in me la motivazione verso la professione insegnante e la maturazione di ulteriori competenze

professionali è stata l'esperienza che ho vissuto negli ultimi mesi durante i quali ho prestato servizio in qualità di insegnante supplente in una scuola dell'infanzia. È stata un'occasione di ulteriore riflessione che mi ha permesso di comparare i due contesti scolastici e trasferire nell'uno gli elementi di innovazione appresi nell'altro, e viceversa.

In questo tempo ho avuto la possibilità di comprendere gli aspetti fondamentali della professione docente. Ho imparato che per fare la docente è opportuno studiare ed essere preparati dal punto di vista teorico, metodologico e didattico. Per fare l'insegnante è importante conoscere le strategie per motivare, includere e sostenere lo sviluppo dell'apprendimento in tutti gli alunni indistintamente e, pure, aprirsi al dialogo e alla cooperazione con i propri colleghi e con le famiglie.

Ma ho capito, soprattutto, che per fare la maestra è necessario mettere in gioco sé stessi, dare spazio alla propria personalità, al proprio carattere e ai propri interessi, accrescere e alimentare la propria motivazione di adulto e di bambino che abita in noi. Inoltre, ho compreso l'importanza di osservare le azioni, accompagnare la crescita, curare i bisogni e ascoltare le richieste dei piccoli individui che ci vengono affidati.

4.3.2. Sguardo al futuro

Ripensando alle esperienze vissute nelle varie annualità di tirocinio e alle competenze maturate e in costruzione, sorge spontaneo interrogarsi sulla meta raggiunta e il prossimo obiettivo. Dal punto di vista professionale, infatti, ritengo di aver acquisito alcune competenze che identificano la mia postura di insegnante oltre che il carattere e la mia personalità. “Lo stile educativo dei docenti si ispira a criteri di ascolto, accompagnamento, interazione partecipata, mediazione comunicativa, con una continua capacità di osservazione del bambino, di presa in carico del suo “mondo”, di lettura delle sue scoperte, di sostegno e incoraggiamento all'evoluzione dei suoi apprendimenti verso forme di conoscenza sempre più autonome e consapevoli” (Indicazioni Nazionali, 2012, p. 17).



Figura 37: attività in sezione.

Le dimensioni rappresentative della mia professionalità docente sono proprio quelle della documentazione e della cura dei bambini. Da un lato avverto una predisposizione nei confronti dell'attività documentativa pur con un necessario consolidamento. Mi piace tenere traccia dei progetti ipotizzati o realizzati, sia manoscritti che digitalizzati e curare la documentazione professionale e didattica che potrebbe essere utilizzata come spunto per progettazioni future. In aggiunta mi sento particolarmente motivata e attenta alla raccolta dei manufatti degli alunni, alla conservazione e alla loro condivisione attraverso prodotti belli esteticamente ma funzionali alla narrazione dei processi compiuti. Allo stesso tempo, però, avverto alcune fragilità che commuto in sogni da realizzare per divenire un'insegnante sempre più competente. Citando il maestro Franco Lorenzoni, "ciò che sento mancare maggiormente è il coraggio di innovare con radicalità, rompendo abitudini, conformismi e pigrizie mentali" (Lorenzoni, 2021, p. 50). Desidero poter sperimentare e potenziare l'attuazione di modalità innovative dal punto di vista della didattica e delle scelte progettuali, oltre che della valutazione e della documentazione. In quest'ultimo ambito, infatti, vorrei migliorare nell'aspetto dell'analisi delle evidenze e della progressione dello sviluppo dell'apprendimento degli alunni, oltre che nella condivisione puntuale alle famiglie e agli alunni, attraverso resoconti e trascrizioni, dei processi vissuti nel contesto educativo.

Dall'altro, sento di essere sensibile e attenta ai bisogni degli alunni, mi piace prendermi cura di loro dal punto di vista dei bisogni educativi e affettivi, ascoltare le loro richieste esplicite e implicite anche se –come affermava Korczak- è faticoso ascoltare i bambini e abbassarsi a comprendere la grandezza dei loro pensieri, mi piace scrutare i loro silenzi e cogliere le loro emozioni, sempre con estrema delicatezza (Korczak, 2013).



Figura 38: attività in sezione.

“Rispettare un bambino significa, dunque, cercare di ‘guardarlo’: conoscere le sue caratteristiche, la sua fisionomia interiore, i suoi bisogni autentici”

(Basso, 2019, p. 27).

Riferimenti

Bibliografia

- Balboni, P. E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher.
- Basso, A. (2019). *Come stare accanto al bambino*. Brescia: Morcelliana.
- Bèlineau, N., Beaumont, E. & Nesme, A. (trad. it. *La volante della Polizia. Oggi guido io*. Milano: La coccinella, 2021).
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L. & Vivinet, G. (2017). *Le tecnologie didattiche*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2018). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Carlini, A. (2018). *Insegnare nella scuola dell'infanzia. Dalla progettazione didattica all'attività in sezione*. Napoli: Tecnodid.
- Cisotto, L. (2007). *Il Sistema Scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*.
- Cisotto, L. & Gruppo RDL. (2009). *Prime competenze di letto-scrittura. Proposte per il curriculum di scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.
- Falanga, M. (2017). *Diritto scolastico. Analisi e profilo*. Brescia: La Scuola.
- Ghidini, D. (2021). La documentazione educativa. *Nidi d'infanzia*, 3, pp. 20-21.
- Grion, V., Aquario, D. & Restiglian, E. (2019). *Valutare nella scuola e nei contesti educativi*. Padova: Cleup.
- Iovi, V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Korczak, J. (2013). *Come amare il bambino*. Milano: Luni Editrice.
- Korczak, J. (2013). *Il diritto del bambino al rispetto*. Milano: Luni Editrice.
- Larus. (2011). *L'ambulanza di Max*. Bergamo: Author.

- Lorenzoni, F. (2021). *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*. Palermo: Sellerio.
- Luise, M. C. (2022, gennaio). Glottodidattica ludica: spunti per attività finalizzate allo sviluppo del linguaggio. *Progetto Tre-Sei Gulliver*, 207, pp. 18-19.
- Marocchi, D. (2021, maggio). Le linee pedagogiche zerosei viste dalla scuola dell'infanzia. *Progetto Tre-Sei Gulliver*, 202, pp. 8-9.
- Messina, L. & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci Editore.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Murray, L. (2015). *Le prime relazioni del bambino. Dalla nascita a due anni, i legami fondamentali per lo sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nota, L., Ginevra, M. C. & Soresi, S. (2015). *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*. Padova: Cleup.
- Selleri, P. (2016). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci Editore.
- Slegers, L. (2007). *De brandweerman*. Amsterdam: Clavis Uitgeverij, Hasselt. (trad. it. *Il vigile del fuoco*, Milano: Il Castello, 2009).
- Slegers, L. (2011). *Mattia va in ospedale*. Milano: Il Castello.
- Tomlinson, C.A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: Las.
- Tonegato, P. (2019). *Presentazione del percorso di tirocinio della seconda annualità*.
- Torello, E. (2011). La documentazione generativa multimediale a scuola. *Rivista scuola IaD*, 3, pp. 37-66.
- Trincherò, R. (ottobre, 2020). A turno, raccontiamo... *Progetto Tre-Sei Gulliver*, 195, pp. 10-11.
- Vullo, L. & Lucangeli, D. (2021). *Il corpo è docente. Sguardo, ascolto, gesti, contatto: la comunicazione non verbale a scuola*. Trento: Erickson.

Wiggins, G. & Mctighe, J. (2004). *Fare Progettazione. La "Teoria" Di Un Percorso Didattico Per La Comprensione Significativa*. Roma: Las.

Zoller, E. (1996). *I nostri piccoli filosofi*. Como: Red Edizioni.

Sitografia

Corpo Nazionale dei Vigili del Fuoco, <https://www.vigilfuoco.it/asp/home.aspx>

Croce Verde di Padova, <https://www.croceverdepadova.it/>

Istituto “Elisabetta Vendramini”, <https://www.scuolavendramini.it/>

Nickelodeon Paw Patrol, <https://www.nickjr.it/>

Polizia di Stato, <https://www.poliziadistato.it/>

Fonti normative

L. 15 marzo 1997, n. 59, 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.

L. 8 ottobre 2010, n. 170, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.

L. 13 luglio 2015, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

D. Lgs. 13 aprile 2017, n. 65, Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”.

D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche.

D.M. 12 luglio 2011, Linee guida per alunni con DSA.

D.M. 16 novembre 2012, n. 254, Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.

Raccomandazione del Consiglio Europeo relativa alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente e Allegato Quadro di riferimento europeo, Bruxelles, del 22 maggio 2018.

Nota Prot. n. 2563 del 22 novembre 2013. Strumenti di intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.

Prot. n. 3645 del 1 marzo 2018, Indicazioni Nazionali e nuovi scenari.

Documentazione scolastica

Curricolo d'Istituto della scuola dell'infanzia.

Progetto Educativo d'Istituto (P.E.I.) dell'Istituto "E. Vendramini".

PTOF dell'Istituto "E. Vendramini".

RAV dell'Istituto "E. Vendramini".

Rendicontazione Sociale dell'Istituto "E. Vendramini".

UDA e progettazione annuale della scuola dell'infanzia.

Materiale grigio

Appunti e slide del corso Comunicazione e Mediazione Didattica.

Appunti e slide del corso Didattica dell'italiano L2.

Appunti e slide del corso Metodologie e didattiche e tecnologie per la didattica.

Allegati

Allegato 1: Griglia di osservazione dell'aula scolastica.

OSSERVARE UN'AULA SCOLASTICA		
Studentessa: MARTA CELLERE		matricola: 4193946
Scuola di afferenza: scuola dell'infanzia "E. VENDRAMIN" di Padova		
Aula: n° 3 - sezione VIOLA		
Data: 03-11-2022		
CATEGORIA	ELEMENTI	NOTE E OSSERVAZIONI
ELEMENTI STRUTTURALI	Considerazioni generali sull'aula Qualità dell'aula: ottima, si respira un buon clima, l'ambiente è pulito e ordinato	
	Posizione dell'aula rispetto alla scuola: l'aula è in una posizione centrale nel piano perché si raggruppano facilmente i servizi igienici, l'uscita, il giardino e il salone della scuola dell'infanzia	
	Comfort e comodità dell'aula: all'interno dell'aula sono presenti tutti gli strumenti per l'insegnante e per gli alunni, inoltre ci sono dei ripiani da utilizzare per riporre materiale extra, molto utile il telefono presente all'interno dell'aula che mette in comunicazione con gli altri spazi dell'Infero Istituto e le altre sezioni.	
	<input checked="" type="checkbox"/> Banchi (n° 3) → ISOLE <input checked="" type="checkbox"/> Sedie (n° 19) <input type="checkbox"/> Sottobanco	Disposizione banchi: raggruppati in 3 isole, due più piccole da 8 posti e una più grande da 12 posti
	<input checked="" type="checkbox"/> cattedra <input checked="" type="checkbox"/> sedia per il docente	utilizzate come supporto per i materiali dell'insegnante e degli alunni posizionata in un angolo dell'aula
	<input type="checkbox"/> armadio (n° ___) per l'insegnante <input checked="" type="checkbox"/> mensole (n° ___) a misura di bambino <input checked="" type="checkbox"/> scaffale	} per riporre giochi (raggruppati in scatole tematiche) e materiali di uso comune
	<input checked="" type="checkbox"/> appendiabiti (n° 19) armadetti <input type="checkbox"/> porta-ombrelli <input checked="" type="checkbox"/> cestini per la raccolta differenziata	} all'esterno dell'aula con contrassegni } all'interno e all'esterno, distinti con colori diversi e schede esplicative
	<input checked="" type="checkbox"/> pareti bianche + una rosa <input checked="" type="checkbox"/> orologio <input checked="" type="checkbox"/> calendario dell'insegnante	Decorazioni pareti: tinte chiare e recenti, sono appesi manufatti dei bambini e cartelloni per labo graf-motorio
	<input checked="" type="checkbox"/> finestre (n° 3)	Osservazioni sulle finestre: ampie e dalle quali filtra molta luce, si affaccia su un piccolo pezzo di prato curato e tranquillo (poco frequentato)
	<input checked="" type="checkbox"/> tende "venetiane" <input checked="" type="checkbox"/> luminosità buona	Osservazioni sulle tende: non del tutto funzionanti ma utili per oscurare Illuminazione: sia naturale, sia artificiale regolata con venetiane provenire da lampade led nuove appese al soffitto

1

AUSILI PER LA DIDATTICA	<input checked="" type="checkbox"/> lavagna in ardesia <i>piccola</i> <input checked="" type="checkbox"/> gessi bianchi <input checked="" type="checkbox"/> gessi colorati <input checked="" type="checkbox"/> cancellino	<i>usata liberamente dall'insegnante per gestire gli alunni in alcune attività oppure dagli alunni durante gioco libero</i>
	<input type="checkbox"/> lim <input type="checkbox"/> proiettore <input type="checkbox"/> puntatore	<i>presenti nel lab di inglese e in salone</i>
	<input checked="" type="checkbox"/> materiale comune <i>ottima qualità</i> <input checked="" type="checkbox"/> cancelleria <input type="checkbox"/> dizionari <input type="checkbox"/> abaco <input type="checkbox"/> cartine geografiche <input type="checkbox"/> cartelloni	<i>Colori, penne, matite, fogli, forbici, colla, scotch: ✓ di uso comune = vengono esposti su degli scaffali a misura di bambino, raggruppati in diverse scatole a seconda della tipologia; altri, come piume, vengono riposti in un cassetto di uso personale = vengono raccolte negli astucci dei bambini e conservati nei cassetto personale</i>
	<input checked="" type="checkbox"/> biblioteca di classe <input checked="" type="checkbox"/> angolo lettura <i>angolo morbido</i> <input checked="" type="checkbox"/> angolo giochi <i>scatole tematiche</i> <input type="checkbox"/> spazio ricreativo <input checked="" type="checkbox"/> spazio riservato ai lavoretti dei bambini <i>piano di appoggio vicino a finestra</i>	
ELEMENTI TECNICI	<input checked="" type="checkbox"/> prese per la corrente <input checked="" type="checkbox"/> wi-fi → <i>cavo per connessione pc</i> <input checked="" type="checkbox"/> pc } <i>comune scuola infanzia</i> <input checked="" type="checkbox"/> mouse } <input type="checkbox"/> tastiera <input checked="" type="checkbox"/> impianto audio → <i>cassa beethoven della sezione</i>	
SICUREZZA	<input checked="" type="checkbox"/> soffitto in buono stato <input checked="" type="checkbox"/> illuminazione <i>ottima</i> <input checked="" type="checkbox"/> uscite di emergenza <input checked="" type="checkbox"/> allarme anti-incendio <input checked="" type="checkbox"/> cartina per evacuazione <input checked="" type="checkbox"/> valigetta del primo soccorso <input type="checkbox"/> impianto per il ricambio dell'aria <input checked="" type="checkbox"/> riscaldamento <i>termofoni</i> <input type="checkbox"/> aria condizionata	<i>Osservazioni sul soffitto (alto/basso): abbastanza alto, rende l'ambiente ampio</i> <i>Posizione luci: nel soffitto, in diversi punti dell'aula così da coprire tutto lo spazio</i>

Allegato 2: Format di macro-progettazione.

TITOLO	<i>Porti-amo-ci in viaggio con i veicoli impiegati nelle emergenze</i>		
<i>Prima fase: identificare i risultati desiderati</i>			
COMPETENZE CHIAVE EUROPEE	<p>Tale progetto, in linea la Raccomandazione del Consiglio europeo relativa alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2018, si propone di favorire lo sviluppo delle seguenti competenze:</p> <p>-competenza multilinguistica: si riferisce alla capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare;</p> <p>-competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria: la competenza matematica indica la capacità di sviluppare il pensiero e la comprensione per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane, la competenza scientifica si riferisce alla capacità di avere un atteggiamento critico e di curiosità che permette di interrogarsi e spiegare il mondo che ci circonda usando l'insieme delle conoscenze attraverso l'osservazione e la sperimentazione;</p> <p>-competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare: implica la capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento.</p>		
CAMPO D'ESPERIENZA	I discorsi e le parole.	La conoscenza del mondo.	Il sé e l'altro.
TRAGUARDI PER LO SVILUPPO DELLA COMPETENZA	<p>-Usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico.</p> <p>-Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni.</p> <p>-Ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni.</p>	<p>-Si interessa a macchine e strumenti tecnologici, sa scoprirne le funzioni e i possibili usi.</p>	<p>-Riflette, si confronta e discute con adulti e bambini.</p>

OBIETTIVO DI APPRENDIMENTO	-usare la lingua italiana per comunicare, narrare, descrivere in molteplici situazioni	-individuare i diversi mezzi di trasporto e il loro utilizzo	-esprimere la propria opinione agli altri
AMBITO TEMATICO	I veicoli delle emergenze e i loro autisti: le caratteristiche dei mezzi di trasporto impiegati nel soccorso, funzioni e ruoli nella città.		
BISOGNI FORMATIVI E DI APPRENDIMENTO DEGLI ALLIEVI	<p>Rispetto all'analisi contestuale e al confronto con l'insegnante mentore sono emersi alcuni bisogni formativi e di apprendimento degli allievi:</p> <ul style="list-style-type: none"> -partecipare alle discussioni e alle conversazioni con il gruppo classe e l'insegnante; -raccontare di sé e del proprio vissuto personale e scolastico. 		
SITUAZIONE DI PARTENZA	<p>La sezione di riferimento è eterogenea ed è formata da 19 alunni. In particolare, il progetto è rivolto ai bambini di 4 e 5 anni, per un totale di 14 alunni. I componenti della sezione sono alunni tranquilli e pacati, tanto attivi in situazioni informali e di gioco libero e, di contro, poco partecipi in fase di esplicitazione delle conoscenze o dei vissuti scolastici. Per tanto si è resa evidente la necessità di un maggiore coinvolgimento attivo e pratico per stimolare la curiosità e favorire la partecipazione degli alunni.</p> <p>L'insegnante di classe segnala, inoltre, una scarsa narrazione di sé e delle proprie esperienze personali e familiari da parte dei bambini; tale situazione è dovuta in parte alla presenza di alunni con famiglie di origine straniera nella sezione, e in parte alla predisposizione caratteriale dei bambini. Pertanto si propongono da un lato attività di accrescimento del lessico con immagini, cartoni animati e canzoni, dall'altro attività che favoriscano la narrazione attraverso l'espedito motivazionale di peluche e di un microfono. In collegamento con la rete territoriale, invece, si invitano gli alunni a raccontare alle famiglie quanto fatto a scuola e a riportare un feedback dei genitori, inoltre vengono proposte delle esperienze di incontro con figure professionali impegnate nell'assistenza ai cittadini e i loro veicoli utilizzati nelle emergenze.</p>		
CONOSCENZE (al termine dell'unità)	<p>I veicoli delle emergenze e i loro autisti:</p> <ul style="list-style-type: none"> -la volante della Polizia (caratteristiche e utilizzo) e il poliziotto; -l'autopompa dei Vigili del Fuoco (caratteristiche e utilizzo) e il vigile del Fuoco; -l'ambulanza (caratteristiche e utilizzo) e il paramedico. 		

ABILITA' (al termine dell'unità)	<ul style="list-style-type: none"> -riconoscere e distinguere i principali veicoli utilizzati nelle emergenze; -descrivere il colore e gli accessori caratteristici dei diversi veicoli; -denominare i veicoli, alcune loro parti e i rispettivi autisti; -raccontare l'esperienza ai compagni e ai genitori.
---	---

<i>Seconda fase: determinare evidenze di accettabilità</i>	
COMPITO AUTENTICO	Gli alunni dopo aver esplorato i diversi veicoli per le emergenze attraverso albi illustrati, immagini, attività di narrazione, esplorazione reale dei veicoli e incontro con le figure professionali che operano con gli stessi mezzi, sono coinvolti nella realizzazione di un albo illustrato che permetta loro di raccontare alla famiglia le esperienze vissute e la funzione di tali veicoli per la città e i cittadini.
MODALITÀ DI RILEVAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI	<p>Sono state individuate le seguenti modalità per la rilevazione degli apprendimenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> -l'osservazione riflessiva come pratica costante dell'intero intervento; -analisi del comportamento degli alunni: nel corso dell'intervento vengono monitorati da entrambe le insegnanti i comportamenti dei singoli alunni e dell'intero gruppo, il livello di motivazione e partecipazione alle attività proposte; -valutazione intermedia: gestita dalle insegnanti con la finalità di rilevare la partecipazione e la comprensione degli alunni rispetto ai contenuti e alle esperienze vissute, tale valutazione avverrà nei momenti di passaggio da un veicolo all'altro; -autovalutazione degli alunni: viene proposto ai bambini di riflettere sulla loro motivazione, il loro impegno e il grado in cui si sentono "esperti" rispetto a una determinata attività, soprattutto di stampo comunicativo, o rispetto ad un gruppo di lezioni simili per contenuto; si ricorre alla conversazione individuale, di gruppo o a strumenti predisposti dall'insegnante o co-costruiti con gli alunni; -valutazione finale del percorso: riguarda l'andamento delle attività, lo sviluppo dell'apprendimento degli alunni e la gestione da parte dell'insegnante; in particolare per gli alunni si prevede un'attività di seriazione e selezione degli elementi utilizzati dalle figure incontrate nel corso delle attività; -riflessione sui feedback ricevuti dai genitori in merito alle esperienze vissute dai figli e ai loro racconti.
RUBRICA DI VALUTAZIONE	Si veda Allegato .

Terza fase: pianificare esperienze didattiche.

**MACRO
PROGETTAZIONE**

Si veda Allegato 3.

Allegato 3: Progettazione degli interventi.

MACROPROGETTAZIONE					
I nucleo tematico: l'auto della polizia e i poliziotti					
OBIETTIVI (declinati per le attività inerenti a tale nucleo tematico)		-usare la lingua italiana per comunicare con i compagni nel cerchio in merito all'esperienza vissuta con i poliziotti e il loro veicolo e con l'insegnante in sede di colloquio individuale; -individuare e descrivere le caratteristiche dell'auto della Polizia, il suo utilizzo, il ruolo dei poliziotti e nominare alcune delle parti della loro divisa; -esprimere la propria opinione riguardo il possibile utilizzo degli elementi dei veicoli speciali e sull'incontro con gli esperti esterni.			
AUTOVALUTAZIONE (degli alunni)		<i>Che cosa ho imparato di nuovo durante l'incontro con i poliziotti? Come sono riuscito a raccontarlo all'insegnante? Sono soddisfatto?</i>			
VALUTAZIONE (degli alunni)		-individuare il colore dell'auto della Polizia; -collocare gli oggetti del poliziotto nella sagoma della divisa.			
TEMPI	SETTING	CONTENUTI	METODOLOGIE	TECNOLOGIE	ATTIVITÀ
Lez. 1 Inizio previsto a partire da 16.01.23 2 ore	sez. 3, infanzia	I mezzi di trasporto di utilizzo comune e i mezzi del soccorso.	-conversazione per la raccolta delle pre-conoscenze -laboratorio	-cartellone con strade e palazzi -figurine con diversi mezzi di trasporto -3 figurine con un dettaglio dei mezzi del soccorso -fogli e pastelli colorati	Attraverso il dispositivo motivazionale della valigia vengono proposti agli alunni alcuni oggetti di cui si richiede la denominazione: cartellone con strade e palazzi e figurine con diversi mezzi di trasporto. Viene attivata una conversazione all'interno dell'angolo morbido per indagare le loro pre-conoscenze in merito. Successivamente vengono presentate 3 figurine diverse con un solo dettaglio dei mezzi del soccorso (auto della polizia, camion dei vigili del Fuoco, ambulanza). Gli alunni iniziano ad interrogarsi sulla natura di tali elementi e fanno delle ipotesi sul loro utilizzo. In seguito scelgono di focalizzarsi su uno dei tre elementi e in un foglio bianco disegnano e rappresentano le loro idee circa l'impiego di tali elementi. Poi l'insegnante raccoglie i disegni e documenta con delle annotazioni quanto emerge dai singoli bambini.

Lez. 2 2 ore	sez. 3, infanzia	I mezzi di trasporto impiegati dalla Polizia.	-conversazione per il confronto, l'esposizione di idee personali e lo sviluppo della competenza narrativa -intervento di teorizzazione	-disegni della lezione precedente -peluche di un cane poliziotto -poster con le immagini dei veicoli della Polizia -tessere per il gioco del memory e del domino	All'interno del cerchio si chiede ad alcuni bambini di spiegare a turno, con l'aiuto di un microfono, cosa hanno disegnato nella lezione precedente. In seguito dalla valigia viene estratto Chase, il peluche di un cane poliziotto (elemento motivazionale ripreso dai cartoni animati "Paw Patrol") che mostra ai bambini il poster con le immagini dei veicoli utilizzati dalla Polizia. Il peluche propone ai il nome dei vari veicoli e gli alunni sono chiamati a ripetere. Successivamente vengono presentate le tessere e le regole del gioco del memory e del gioco del domino a tema "veicoli della Polizia". I bambini si dispongono a coppie o a gruppetti attorno ai tavoli e giocano con il supporto delle insegnanti e dei compagni più esperti. Ad ogni turno il giocatore deve nominare il veicolo che compare nelle tessere.
Lez. 3 2 ore	giardino e salone, infanzia	ESTERNI L'auto della Polizia e i suoi autisti.	-transfer in situazione reale	-poster con l'immagine dell'auto della polizia con le parti mancanti	Al mattino al loro arrivo gli alunni trovano in classe un altro poster con l'immagine dell'auto della polizia con delle parti mancanti; è un regalo da parte di Chase, il cane poliziotto, perciò nessuno conosce il vero motivo della sua presenza. Successivamente gli alunni delle cinque sezioni della scuola dell'infanzia si ritrovano in salone dove incontrano due poliziotti. Nel corso dell'incontro vengono presentati il ruolo della Polizia, gli oggetti utilizzati e la divisa dei poliziotti. In seguito avviene uno spostamento all'esterno dove i bambini trovano l'auto della Polizia e con l'aiuto degli ospiti conoscono le sue parti fondamentali.
Lez. 4 2 ore	sez. 3, infanzia	Gli oggetti dei poliziotti.	-conversazione per il confronto, l'esposizione di idee personali e lo sviluppo della competenza narrativa -laboratorio	-peluche di un cane poliziotto -poster con l'immagine dell'auto della polizia con le parti mancanti -cancelleria e sagome predisposte per le	In cerchio nell'angolo morbido i bambini vengono invitati a raccontare a turno l'esperienza di incontro con la Polizia. In questa occasione Chase spiega ai bambini la funzione del poster con i buchi e consegna loro le parti mancanti. Un bambino alla volta attacca il suo pezzo e con l'aiuto dell'insegnante denomina la parte di veicolo corrispondente. In seguito i bambini si accomodano nei tavoli disposti a isole dove a rotazione effettuano attività diverse: -costruzione della sagoma del poliziotto con le parti della divisa; -realizzazione della paletta del poliziotto.

				attività laboratoriali	
Lez. 5 2 ore	sez. 3, infanzia	Valutazione e auto valutazione.	-laboratorio creativo secondo la modalità del co- teaching -colloquio individuale insegnante-alunno per l'auto- valutazione e la valutazione dell'esperienza	-cancelleria e sagome predisposte per le attività laboratoriali -griglie di osservazione per l'auto-valutazione e la valutazione dell'esperienza	All'inizio della lezione i bambini vengono coinvolti nel gioco del poliziotto: devono correre attorno al cerchio di sedie fino a quando il "poliziotto" al centro non abbassa la paletta, chi non trova posto assume il ruolo del "poliziotto" al centro del cerchio. I bambini poi vengono disposti nelle tavole a isole per la prosecuzione delle attività laboratoriali con il supporto di una delle due docenti: -alla sagoma della polizia vengono attaccati nella posizione corretta gli oggetti utilizzati dal poliziotto; -viene richiesto, ai fini della valutazione, di colorare con le tempere la sagoma dell'auto della polizia. In contemporanea l'altra insegnante effettua delle interviste individuali agli alunni per facilitare il racconto dell'esperienza vissuta, favorire lo sviluppo della competenza comunicativa e narrativa, misurare lo sviluppo dell'apprendimento raggiunto finora e raccogliere le opinioni ed emozioni degli studenti.

II nucleo tematico: il camion dei Vigili del Fuoco e il Vigile del Fuoco.					
OBIETTIVI (declinati per le attività inerenti a tale nucleo tematico)		-usare la lingua italiana per comunicare con i compagni nel cerchio e in coppia in merito all'impiego dei diversi oggetti dei Vigili del Fuoco e con l'insegnante; -individuare e nominare gli oggetti utilizzati dal Vigile del Fuoco e presenti nella sua divisa; -esprimere la propria opinione riguardo l'incontro con il Vigile del Fuoco e sull'attività di simulazione.			
AUTOVALUTAZIONE (degli alunni)		<i>Che cosa mi è piaciuto di più delle attività fatte?</i> <i>Come sono riuscito a raccontarlo al mio compagno in coppia? Sono soddisfatto?</i>			
VALUTAZIONE (degli alunni)		-individuare il colore del camion dei Vigili del Fuoco; -collegare gli oggetti del Vigile del Fuoco al loro utilizzo.			
TEMPI	SETTING	CONTENUTI	METODOLOGIE	TECNOLOGIE	ATTIVITÀ
Lez. 6 2 ore	sez. 3, infanzia	I veicoli dei Vigili del Fuoco.	-conversazione per la raccolta delle pre-conoscenze -simulazione (caccia al tesoro)	-peluche di un cane vigile del Fuoco -indizi caccia al tesoro -figurine con veicoli dei Vigili del Fuoco	A partire dallo strumento della valigia gli alunni vengono esposti a nuovi stimoli e incontrano Marshall, il peluche del cane vigile del Fuoco (elemento motivazionale ripreso dai cartoni animati "Paw Patrol"). A partire da questo elemento si genera una conversazione per raccogliere le pre-conoscenze degli alunni sui Vigili del Fuoco, quanto emerge viene annotato in un cartellone secondo la modalità del brainstorming. Il peluche rivela ai bambini che anche i Vigili del Fuoco utilizzano molteplici mezzi di trasporto ma per scoprirli devono fare una caccia al tesoro all'interno della scuola. Dopo aver trovato le tessere con i diversi veicoli si costruisce un cartellone riassuntivo, come il poster dei veicoli della Polizia. Poi si invitano i bambini a pensare al loro utilizzo.
Lez. 7 2 ore	salone	ESTERNI Il Vigile del Fuoco, la divisa e gli oggetti.	-transfer in situazione reale	-oggetti in uso ai Vigili del Fuoco	Gli alunni delle cinque sezioni vengono radunati nel salone della scuola dove incontrano un volontario dei Vigili del Fuoco in divisa. Vengono quindi presentati le mansioni dei Vigili del Fuoco, gli oggetti principalmente utilizzati durante gli interventi e gli elementi della divisa. Tutti gli elementi presentati vengono denominati e si coinvolgono i bambini nell'esplorazione e nella conoscenza degli stessi oggetti.

Lez. 8 2 ore	sez. 3 e giardino, infanzia	Gli oggetti del Vigile del Fuoco e i suoi compiti.	-conversazione per il confronto, l'esposizione di idee personali e lo sviluppo della competenza narrativa -transfer in situazione simulata	-tessere con oggetti utilizzati dai Vigili del Fuoco -albo illustrato "Il Vigile del Fuoco" -bicchieri con il simbolo del fuoco -contenitore spray con acqua	Vengono riproposti ai bambini gli oggetti presentati dal Vigile del Fuoco nell'incontro della lezione precedente e attraverso una conversazione guidata dall'insegnante si ripercorrono i nomi e l'utilizzo dei singoli oggetti. Per consolidare i contenuti si propone la lettura dell'albo illustrato "Il Vigile del Fuoco" di Liesbet Slegers. Dopo una breve ripresa del testo i bambini vengono investiti del ruolo di "Vigili del Fuoco" con il compito di spegnere l'incendio. Per questa attività verrà utilizzato lo spazio del giardino, in alternativa il salone. Attraverso il gioco simbolico dei "Vigili del Fuoco" gli alunni dovranno simulare una situazione di incendio, la chiamata alla stazione e l'intervento dei Vigili per sedare l'incendio. Precedentemente in classe vengono condivise con l'insegnante le regole del gioco e si riepilogano le espressioni da dire e le azioni da fare in base al ruolo che si assume. Per il gioco verranno forniti alcuni strumenti utili per l'immedesimazione. I bambini a turno ricopriranno tutti i ruoli previsti.
Lez. 9 2 ore	sez. 3, infanzia	Valutazione e auto valutazione	-lezione attiva con scambio e dibattito	-immagine con il camion dei Vigili del Fuoco -mollette con disegno dell'orecchio e della bocca	In cerchio nell'angolo morbido i bambini ritrovano Marshall e, grazie ad un microfono, raccontano cosa è accaduto nelle lezioni precedenti. Il peluche poi consegna ai bambini delle mollette con il simbolo di una bocca o di un orecchio. Tali strumenti vengono impiegati nell'attività successiva di ascolto e narrazione. Si formano delle coppie e ognuno dei due bambini ha una molletta, uno riceve quella con il simbolo della bocca e l'altro riceve quella con il simbolo delle orecchie. In questo modo è ben visibile il ruolo di ogni bambino. Al via dell'insegnante i bambini devono raccontare al compagno la cosa più bella accaduta nelle lezioni fatte finora e una cosa che hanno imparato per la prima volta. Poi vengono invertiti i ruoli e possono essere fatte ulteriori <i>manche</i> di gioco. Infine completano lo strumento auto-valutativo dell'esperienza indicando in quale parte si sono sentiti più a loro agio, ascoltare o raccontare. Per valutare l'esperienza, si richiede ai bambini di colorare del colore corrispondente la sagoma del camion dei Vigili del Fuoco.

III nucleo tematico: l'ambulanza della Croce Verde e il medico.					
OBIETTIVI (declinati per le attività inerenti a tale nucleo tematico)		-usare la lingua italiana per comunicare con i compagni nel cerchio le azioni da svolgere durante il gioco simbolico del "dottore"; -individuare e nominare gli oggetti utilizzati dal medico e le parti principali dell'ambulanza; -esprimere la propria opinione sull'esperienza del gioco simbolico e sull'incontro con i volontari della Croce Verde.			
AUTOVALUTAZIONE (degli alunni)		<i>Che cosa mi è piaciuto di più delle attività fatte?</i> <i>Come sono riuscito a raccontare la mia esperienza al gruppo? Sono soddisfatto? Mi piace raccontare qualcosa di me ai miei compagni?</i>			
VALUTAZIONE (degli alunni)		-individuare il colore dell'ambulanza; -spiegare quale oggetto ho utilizzato durante il gioco del dottore..			
TEMPI	SETTING	CONTENUTI	METODOLOGIE	TECNOLOGIE	ATTIVITÀ
Lez. 10 2 ore	sez. 3, infanzia	I veicoli impiegati nel soccorso medico.	-conversazione -lezione attiva	-immagini veicoli 118 -scatole con indicazione terra, mare, aria	I bambini ritrovano in classe la valigia dalla quale vengono estratte le immagini di diversi veicoli impiegati dalla Croce Verde (e soprattutto dal 118 nel soccorso medico). Attraverso un'attività di seriazione viene chiesto agli alunni di collocare le immagini nel contenitore corretto in base alla tipologia di veicolo (via terra, via mare, via aria).
Lez. 11 2 ore	salone e giardino, infanzia	ESTERNI L'ambulanza della Croce Verde e i medici.	-transfer in situazione reale	-oggetti presenti nell'ambulanza	I bambini si dispongono nel salone della scuola dell'infanzia dove incontrano alcuni volontari della Croce Verde di Padova. Gli esperti esterni mostrano ai bambini gli oggetti presenti sull'ambulanza e le caratteristiche del veicolo, inoltre offrono una breve panoramica del loro ruolo e dei compiti loro affidati nelle emergenze.
Lez. 12 2 ore	sez. 3, infanzia	Gli oggetti del medico e il loro utilizzo.	-conversazione per raccogliere le impressioni in merito all'esperienza vissuta -role play	-fonendoscopio -griglia per la registrazione delle interazioni dei bambini	Si dispongono gli alunni nel cerchio nell'angolo morbido e si avvia una conversazione rispetto all'esperienza di incontro con la Croce Verde. Si può ricorrere al dispositivo del microfono per facilitare gli scambi conversazionali e incoraggiare tutti i bambini a partecipare. Successivamente viene estratto dalla valigia un fonendoscopio e, dopo aver riflettuto con i bambini sul suo utilizzo, si invitano gli stessi a immedesimarsi nel dottore: dovranno effettuare un controllo della salute

					di un loro compagno a scelta. L'insegnante rileva le interazioni tra gli alunni nel corso dell'attività.
Lez. 13 2 ore	sez. 3, infanzia	Valutazione e auto valutazione.	-laboratorio creativo -conversazione di gruppo, guidata dall'insegnante	-immagine dell'ambulanza -disegno dell'esperienza del dottore	Al termine del nucleo tematico relativo all'ambulanza i bambini sono chiamati a colorare la sagoma dell'ambulanza del colore corrispondente e a ricomporre la sagoma del medico con tutti gli strumenti utilizzati. Successivamente viene chiesto ai bambini di realizzare un disegno rappresentativo dell'esperienza del gioco simbolico del dottore o dell'incontro con i volontari della Croce Verde. Poi tale disegno verrà utilizzato nella posizione del cerchio per presentare ai compagni le proprie impressioni rispetto a quanto vissuto.
Lez. 14 2 ore	sez. 3, infanzia	Elaborazione del compito autentico.	-laboratorio creativo	-cancelleria e documentazione prodotta durante l'esperienza -questionario finale genitori	La lezione prende avvio da una conversazione in cerchio circa l'esperienza nella sua interezza, soprattutto gli alunni vengono stimolati con una domanda "Come sono riuscito a raccontare la mia esperienza al gruppo? Sono soddisfatto? Mi piace raccontare qualcosa di me ai miei compagni? Mi piacerebbe raccontare la mia esperienza alla mia famiglia?". In particolare quest'ultima domanda apre alla possibilità di costruire un albero di supporto per presentare ai genitori l'esperienza vissuta a scuola. Con l'aiuto dell'insegnante vengono assemblati tutti i materiali realizzati nel corso delle lezioni e vengono aggiunti anche tutti gli strumenti di autovalutazione utilizzati dagli alunni stessi. Al termine della lezione i bambini vengono invitati a portare a casa il prodotto finale e a raccontare ai genitori, ai nonni, etc... Dopo questa occasione i genitori sono invitati a compilare il questionario digitale in merito al racconto fatto dai figli sulle attività didattiche vissute.
Lez. 15 A distanza di una settimana almeno 2 ore	sez. 3, infanzia	Valutazione.	-conversazione conclusiva dell'esperienza -lezione attiva	-fogli con immagini di tutti gli oggetti presentati nell'intervento -cancelleria	A distanza di una settimana almeno dall'ultimo incontro, l'insegnante raccoglie i bambini nel cerchio e li stimola nel raccontare che cosa è accaduto a casa quando hanno raccontato delle attività svolte a scuola con gli ospiti esterni. Successivamente, dopo aver riportato in una griglia quanto emerso dalla conversazione, viene chiesto agli alunni di impegnarsi in un'ultima attività necessaria per la valutazione da parte delle insegnanti dello sviluppo dell'apprendimento e del livello di comprensione raggiunto dai bambini. Viene consegnato loro un foglio con all'interno le immagini di diversi oggetti in uso a Polizia, Vigili del Fuoco e medici; l'insegnante guida passo passo gli alunni nell'attività di individuazione degli oggetti appartenenti alle diverse figure.

Allegato 4: Riprogettazione degli interventi.

RIPROGETTAZIONE: INTERVENTI EFFETTUATI					
OBIETTIVI (uguali per i tre nuclei tematici)			<p>-usare la lingua italiana per comunicare con i compagni nel piccolo e grande gruppo in merito all'esperienza vissuta con gli esperti esterni e il loro veicolo;</p> <p>-individuare e descrivere le caratteristiche del veicolo, il suo utilizzo, il ruolo di tali professionisti e nominare altri veicoli impiegati dagli stessi;</p> <p>-esprimere la propria opinione sull'incontro con gli esperti esterni.</p>		
AUTOVALUTAZIONE (degli alunni)			Attività di movimento e rappresentazione grafica su cartellone collettivo e poi su supporto cartaceo individuale, il tutto a tema "veicoli".		
VALUTAZIONE (degli alunni)			<p>-osservazione della partecipazione alle attività e alle interazioni nel piccolo e grande gruppo;</p> <p>-analisi delle interazioni attraverso appunti e registrazioni audio e video;</p> <p>-rubrica valutativa per la rilevazione sull'uso della lingua, esplorazione dei veicoli, motivazioni e interessi.</p>		
TEMPI	SETTING	CONTENUTI	METODOLOGIE	TECNOLOGIE	ATTIVITÀ
Lez. 1 16.01.23 2 ore	sez. 3, infanzia coccinelle: 4/5 api: 6/6 farfalle: 5/8 (2 assenti al Progetto)	I mezzi di trasporto di utilizzo comune e i mezzi del soccorso.	-conversazione per la raccolta delle pre-conoscenze -laboratorio	-cartellone con strade e palazzi -figurine con diversi mezzi di trasporto -3 figurine con un dettaglio dei mezzi del soccorso -fogli e pastelli colorati	Attraverso il dispositivo motivazionale della valigia vengono proposti agli alunni alcuni oggetti di cui si richiede la denominazione: cartellone con strade e palazzi e figurine con diversi mezzi di trasporto. Viene attivata una conversazione all'interno dell'angolo morbido per indagare le loro pre-conoscenze in merito. Successivamente vengono presentate 3 figurine diverse con un solo dettaglio dei mezzi del soccorso (auto della polizia, camion dei vigili del Fuoco, ambulanza). Gli alunni iniziano ad interrogarsi sulla natura di tali elementi e fanno delle ipotesi sul loro utilizzo. In seguito scelgono di focalizzarsi su uno dei tre elementi e in un foglio bianco disegnano e rappresentano le loro idee circa l'impiego di tali elementi. Poi l'insegnante raccoglie i disegni e documenta con delle annotazioni quanto emerge dai singoli bambini.
Lez. 2 20.01.23	sez. 3, infanzia	I veicoli dei Vigili del Fuoco.	-conversazione per la raccolta delle pre-conoscenze	-peluche di un cane vigile del Fuoco	A partire dallo strumento della valigia gli alunni vengono esposti a nuovi stimoli e incontrano Marshall, il peluche del cane vigile del Fuoco (elemento motivazionale ripreso dai cartoni animati "Paw

2 ore	coccinelle: 3/5 api: 5/6 farfalle: 6/8 (3 assenti al Progetto)		-simulazione (caccia al tesoro)	-indizi caccia al tesoro -figurine con veicoli dei Vigili del Fuoco	Patrol”). Si genera una conversazione per raccogliere le pre-conoscenze degli alunni sui Vigili del Fuoco. Il peluche rivela ai bambini che anche i Vigili del Fuoco utilizzano molteplici mezzi di trasporto ma per scoprirli devono fare una caccia al tesoro all’interno della scuola. Le figurine dei diversi veicoli vengono analizzate con una discussione nel grande gruppo: per ogni veicolo si fornisce una descrizione e si ipotizza la funzione. Poi le figurine vengono incollate in un foglio.
Lez. 3 27.01.23 2 ore	sez. 3, infanzia	Il lavoro del Vigile del Fuoco	-conversazione per il confronto, l’esposizione di idee personali e lo sviluppo della competenza narrativa -transfer in situazione simulata	-albo illustrato “Il Vigile del Fuoco” -bicchieri con il simbolo del fuoco -contenitore spray con acqua -fogli e colori per rielaborazione grafica	Si propone la lettura dell’albo illustrato “Il Vigile del Fuoco” di Liesbet Slegers e successivamente si chiede agli alunni una riformulazione dei contenuti. Dopo una breve ripresa del testo i bambini vengono investiti del ruolo di “Vigili del Fuoco” con il compito di spegnere l’incendio. Per questa attività si utilizza lo spazio della classe dove viene disposto un percorso: attraverso il gioco simbolico dovranno simulare una situazione di incendio, la chiamata alla stazione e l’intervento per sedare l’incendio (colpire i disegni delle fiammelle con lo spruzzino) e raccogliere i tronchi caduti (sedie rovesciate a terra). Tutti i bambini effettuano il percorso, uno alla volta. Al termine rielaborazione grafica dell’esperienza.
Lez. 4 03.02.23 2 ore	sez. 3, infanzia coccinelle: 5/5 api: 6/6 farfalle: 7/8 (1 assente al Progetto)	Riepilogo e condivisione dell’esperienza con i veicoli dei Vigili del Fuoco	-lezione attiva con scambio e dibattito	-disegni dei bambini sul percorso -mollette con disegno dell’orecchio e della bocca	In cerchio nell’angolo morbido i bambini ritrovano Marshall e, grazie ad un microfono, raccontano cosa è accaduto nelle lezioni precedenti. Il peluche poi consegna ai bambini delle mollette con il simbolo di una bocca o di un orecchio. Tali strumenti vengono impiegati nell’attività successiva di ascolto e narrazione. Si formano delle coppie e ognuno dei due bambini ha il proprio disegno e una molletta, uno riceve quella con il simbolo della bocca e l’altro riceve quella con il simbolo delle orecchie. In questo modo è ben visibile il ruolo di ogni bambino. Al via dell’insegnante i bambini devono raccontare al compagno che cosa hanno rappresentato e cosa hanno vissuto nella lezione precedente (vengono coinvolti anche i compagni assenti come pretesto per motivare gli alunni a raccontare). Poi vengono invertiti i ruoli e possono essere fatte ulteriori <i>manche</i> di gioco.
Lez. 5 10.02.23	sez. 3, infanzia	I mezzi di trasporto impiegati dalla Polizia.	-conversazione per il confronto, l’esposizione di idee personali e lo	-peluche di un cane poliziotto -tessere per il gioco del memory	All’interno del cerchio viene portata la valigia e si estrae Chase, il peluche di un cane poliziotto (elemento motivazionale ripreso dai cartoni animati “Paw Patrol”). Subito viene letto un messaggio di

2 ore	coccinelle: 4/5 api: 5/6 farfalle: 6/8 (3 assenti al Progetto)		sviluppo della competenza narrativa -gioco da tavolo		presentazione del cagnolino e si avvia una conversazione nel grande gruppo sul lavoro dei poliziotti. Poi vengono proposte le figurine dei veicoli della Polizia e si invitano i bambini a ripeterne il nome e descriverne la funzione. Successivamente vengono presentate le tessere e le regole del gioco del memory a tema “veicoli della Polizia”: è importante ripetere bene (anche con eventuale simulazione) le regole del gioco e chiedere ai bambini di riformulare quanto detto dall’insegnante. I bambini si dispongono a coppie o a gruppetti attorno ai tavoli e giocano con il supporto delle insegnanti e dei compagni più esperti. Ad ogni turno il giocatore deve nominare il veicolo che compare nelle tessere.
Lez. 6 13.02.23 2 ore	sez. 3, infanzia coccinelle: 3/5 api: 6/6 farfalle: 6/8 (2 assenti al Progetto)	I mezzi di trasporto impiegati dalla Polizia.	-conversazione per il confronto, l’esposizione di idee personali e lo sviluppo della competenza narrativa -gioco da tavolo	-peluche di un cane poliziotto -tessere per il gioco del domino	Viene aperta nuovamente la valigia con all’interno Chase e le figurine del memory, di cui si riepilogano le regole del gioco. Successivamente viene proposta la lettura dell’albo illustrato “La volante della Polizia” e ci si sofferma brevemente sulle caratteristiche di tale veicolo. Per consolidare i nomi dei diversi veicoli della Polizia si propone un’ulteriore gioco da tavolo: il domino. L’insegnante presenta le regole del gioco (con simulazione e richiesta di riformulazione ai bambini), poi gli alunni iniziano a giocare divisi in gruppi.
Lez. 7 27.02.23 2 ore	sez. 3, infanzia coccinelle: 5/5 api: 6/6 farfalle: 7/8 (1 assente al Progetto)	Riepilogo e condivisione sull’esperienza con i veicoli della Polizia.	-gioco da tavolo -conversazione nel piccolo gruppo e intervista personale agli alunni	-tessere del memory e del domino -dado con tutti i veicoli della Polizia -microfono e registratore per intervista	Dalla valigia si estrae un dado con tutti i veicoli della Polizia e si propone nuovamente un’attività di denominazione dei veicoli nel grande gruppo. In seguito gli alunni vengono divisi in gruppi nei tavoli disposti a isole e a rotazione si sfidano utilizzando il gioco del <i>memory</i> o il gioco del domino o il dado. L’insegnante affianca a turno i diversi gruppi portando supporto agli alunni e dopo alcune <i>manche</i> di gioco propone un’intervista di gruppo e singola agli alunni di ogni gruppo per riflettere sull’esperienza di gioco e di relazione con i compagni.
Lez. 8 06.03.23 2 ore	sez. 3, infanzia coccinelle: 5/5 api: 6/6 farfalle: 6/8	L’esperienza con l’ospedale e i veicoli dei dottori	-conversazione -lezione attiva	-immagini veicoli 118 -scatole con indicazione strada, acqua, cielo, rotaie	I bambini ritrovano in classe la valigia dalla quale viene estratto l’albo illustrato “Mattia va dal dottore”. Si propone la lettura dell’albo e successivamente l’insegnante presenta il personaggio del prossimo nucleo tematico e la sua esperienza in ospedale. I bambini vengono coinvolti in una conversazione sull’esperienza di Mattia e la propria esperienza personale con i dottori o con piccoli incidenti quotidiani. Successivamente vengono estratte le immagini di diversi veicoli

					<p>impiegati dai dottori nel soccorso medico e si riflette nel grande gruppo sulle loro caratteristiche e funzioni.</p> <p>Attraverso un'attività di seriazione viene chiesto agli alunni di collocare le immagini di tutti i veicoli conosciuti finora vicino all'immagine corrispondente la via di comunicazione utilizzata (strada, acqua, cielo, rotaie).</p>
<p>Lez. 9 10.03.23 2 ore</p>	<p>sez. 3, infanzia coccinelle: 3/5 api: 5/6 farfalle: 6/7 (1 bambino dei grandi si è RITIRATO)</p>	<p>Gli oggetti del medico e il loro utilizzo.</p>	<p>-conversazione per raccogliere le impressioni in merito all'esperienza vissuta -role play</p>	<p>-fonendoscopio -griglia per la registrazione delle interazioni dei bambini -scheda in cui disegnare elettrocardiogramma</p>	<p>Si dispongono gli alunni nell'angolo morbido e dopo aver portato la valigia si ripercorre la lezione precedente (storia di Mattia che va in ospedale, incontro con le diverse figurine di veicoli). Si può ricorrere al dispositivo del microfono per facilitare gli scambi conversazionali e incoraggiare tutti i bambini a partecipare.</p> <p>Successivamente viene estratto dalla valigia un fonendoscopio e, dopo aver riflettuto con i bambini sul suo utilizzo, si invitano gli stessi a immedesimarsi nel dottore: vengono disposti in coppia o a trio in diversi punti dei tavoli e l'insegnante a turno li affiancherà nell'osculare il battito cardiaco dei compagni; chi ha già svolto l'attività o attende il proprio turno è impegnato nella colorazione della scheda fornita.</p>
<p>Lez. 10 13.03.23 2 ½ ore</p>	<p>salone e giardino, infanzia</p>	<p>ESTERNI L'ambulanza della Croce Verde e i volontari</p>	<p>-transfer in situazione reale</p>	<p>-il veicolo dell'ambulanza</p>	<p>La tirocinante, la tutor mentore e la direttrice accolgono gli ospiti (Ambulanza viene parcheggiata in giardino, vicino alla porta di ingresso del Salone mentre i volontari vengono fatti accomodare all'interno). I bambini delle cinque sezioni si dispongono nel salone della scuola dell'infanzia dove incontrano alcuni volontari della Croce Verde di Padova, introdotti da una delle insegnanti. Viene mostrato un video di presentazione del lavoro della Croce Verde e i volontari si presentano brevemente. Successivamente i bambini suddivisi in piccoli gruppi salgono sull'ambulanza e viene mostrato loro le parti essenziali (barella, sedia, coperta termica, cassette con siringhe e cerotti, aspiratore, luci interne), agli altri bambini in attesa vengono proposti alcuni cartoni animati a tema veicoli.</p> <p>Nel momento del saluto i bambini si dispongono in giardino e l'ambulanza percorre il vialetto con i lampeggianti e le sirene accesi.</p> <p>A seguire rielaborazione grafica dell'esperienza e rappresentazione della forma e dei colori corrispondenti al veicolo.</p>
<p>Lez. 11 17.03.23</p>	<p>sez. 3, infanzia</p>	<p>Riepilogo e condivisione sull'esperienza</p>	<p>-conversazione -lezione attiva</p>	<p>-microfono -albo illustrato</p>	<p>Viene estratto dalla valigia l'albo illustrato "L'ambulanza di Max" e si propone la lettura come punto di partenza per avviare una</p>

2 ore	coccinelle: 5/5 api: 6/6 farfalle: 6/7	con i veicoli dei dottori		-scheda con veicoli dei dottori	conversazione sull'incontro con l'ambulanza e sull'intera esperienza vissuta nell'ambito dei veicoli dei dottori. Si riprendono anche le <i>flashcard</i> dei veicoli dei dottori e si stimolano gli alunni alla denominazione e descrizione degli stessi. Successivamente viene proposta una scheda riassuntiva contenente le immagini di tutti i veicoli dei dottori e si chiede agli alunni di collegare i veicoli all'immagine corrispondente la via di comunicazione percorsa dal mezzo scelto.
Lez. 12 20.03.23 2 ore	sez. 3, infanzia coccinelle: 4/5 api: 5/6 farfalle: 6/7	Costruzione copertina albo illustrato e disegno guidato della valigia	-laboratorio	-cartoncini colorati con titolo -cerchi cartoncino colorato per creare valigia -foglia A4 bianchi, matite e pastelli colorati -lavagna ardesia supporto	Attraverso una conversazione nell'angolo morbido si annuncia agli alunni la fine del viaggio e si riflette sul percorso compiuto e sull'importanza di ricordare le tappe compiute. Pertanto si fanno accomodare gli alunni in una grande tavolata e si comunica loro l'attività di costruzione del prodotto finale per raccogliere i materiali prodotti: l'albo illustrato. Si parte dalla copertina (2 cartoncini per il fronte e il retro) nel quale viene scritto il nome e si incollano gli spicchi di un cerchio tagliato in quattro per ricreare la forma di una valigia antica. Successivamente l'insegnante guida gli alunni nel disegno della valigia utilizzata per l'intero "viaggio": sul supporto di una piccola lavagna in ardesia vengono tracciati i contorni e i dettagli della valigia, gli alunni copiano ogni passaggio e riproducono l'immagine nel foglio e poi la colorano.
Lez. 13 23.03.23 2 ore	-porta ingresso -aule -giardino della scuola dell'infanzia	ESTERNI La volante della Polizia e i poliziotti	-transfer in situazione reale	-la volante della Polizia	Alle 9.15 tutte le sezioni della scuola dell'infanzia vengono raggruppate nell'atrio di ingresso per osservare il pulsante (che risulta acceso) e scoprire il messaggio che è arrivato. Le sezioni vengono rimandate in classe in attesa di una chiamata. Nel frattempo la tirocinante, la direttrice e l'insegnante mentore hanno accolto gli ospiti e li hanno fatti accomodare in giardino. La squadra della polizia raggiunge una sezione alla volta e porta i bambini in giardino per conoscerli, spiegare il lavoro del poliziotto e mostrare la volante della Polizia anche all'interno. Poi i poliziotti accompagnano nuovamente il gruppo in sezione e si recano in quella successiva. In seguito rielaborazione grafica dell'esperienza.
Lez. 14 24.03.23	sez. 3, infanzia	Costruzione albo illustrato – prodotto finale	-laboratorio	-copertine albi illustrati	Gli alunni vengono fatti accomodare nella grande tavolata e si ripropone una riflessione sul termine del viaggio. Poi ad ognuno si consegna una parte alla volta dei materiali costruiti lungo il percorso

2 ore	coccinelle: 4/5 api: 4/6 farfalle: 7/7			-materiali prodotti durante il percorso	e si avvia talvolta un confronto e una condivisione liberi sulle attività svolte. È importante far riflettere gli alunni sul senso di quanto vissuto e far esplicitare loro le esperienze e le conoscenze apprese. Vengono quindi analizzati i manufatti realizzati per i 3 nuclei tematici e riordinati nella forma dell'albo illustrato.
		Cura della documentazione			La tirocinante si occupa di completare l'assemblaggio dei manufatti degli alunni e ne cura la predisposizione nella forma finale.
Lez. 15 31.03.23 2 ore	sez. 3, infanzia	Auto- valutazione	-gioco di movimento -autovalutazione	-ostacoli per i percorsi -cartellone con strada -figurine con automobili (uno per alunno) -fogli A4 bianchi per riprodurre l'autovalutazione	Gli alunni prendono visione dell'albo illustrato finale e a turno lo mostrano ai compagni narrando la loro esperienza attraverso le immagini e i manufatti raccolti. Successivamente viene proposta un'attività di autovalutazione dell'intero percorso per rilevare il grado di partecipazione e di competenza che ritengono di aver raggiunto durante gli incontri. Prima un gioco di movimento: gli alunni si immedesimano nei veicoli e devono superare 4 percorsi ad ostacoli con difficoltà crescente, al termine di ciascuno viene chiesto di riferire il proprio stato d'animo nel percorrerli. In seguito attività di rappresentazione grafica collettiva: viene esposto un cartellone con 4 settori, ovvero 4 strade con livello di "traffico" crescente (dal più scorrevole che rappresenta il percorso facile, al più intasato che rappresenta il percorso più complesso); ogni alunno riceve una figurina con un'automobile nel quale è scritto il nome e devono collocarla nella strada che rappresenta l'esperienza vissuta con la tirocinante. Poi ad ognuno viene consegnato un foglio nel quale riproducono una strada con il livello di traffico nel quale si sono collocati nel cartellone.

Allegato 5: Rubrica valutativa.

RUBRICA VALUTATIVA						
DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	LIVELLI			
			IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
Uso della lingua.	Partecipazione adeguata alle conversazioni in gruppo ed esplicitazione delle proprie idee.	L'alunno partecipa alle conversazioni in gruppo e interviene fornendo un apporto personale.	L'alunno, se opportunamente guidato dall'insegnante o dai compagni, partecipa alle conversazioni in gruppo.	L'alunno partecipa alle conversazioni in gruppo ma si avvale, di tanto in tanto, anche del supporto dell'insegnante o dei compagni.	L'alunno partecipa alle conversazioni in gruppo e interviene, se incoraggiato, fornendo un apporto personale.	L'alunno partecipa alle conversazioni in gruppo e interviene autonomamente con contributi personali nel rispetto dei turni di parola.
Esplorazione dei veicoli.	Curiosità verso le attività di esplorazione dei veicoli.	L'alunno comprende ed esplora le caratteristiche principali dei veicoli.	L'alunno, se opportunamente guidato dall'insegnante o dai compagni, comprende le caratteristiche dei veicoli.	L'alunno comprende le caratteristiche dei veicoli, poi con il supporto dell'insegnante o dei compagni ne esplora il funzionamento.	L'alunno comprende autonomamente le caratteristiche dei veicoli, poi ne esplora il funzionamento.	L'alunno riflette e comprende autonomamente sulle caratteristiche dei veicoli, poi ne esplora il funzionamento ponendo delle domande.
Motivazione e interesse.	Motivazione per le attività proposte.	L'alunno si dimostra motivato e interessato alle attività.	L'alunno, se opportunamente coinvolto dall'insegnante o dai compagni, è interessato alle attività.	L'alunno è interessato alle attività, propone qualche idea ma deve essere supportato di tanto in tanto dall'insegnante o dai compagni.	L'alunno è interessato alle attività, è propositivo e lavora attivamente, talvolta coinvolge i compagni meno motivati e offre il suo aiuto.	L'alunno è fortemente interessato alle attività, propone idee, si mette in discussione e si confronta con gli altri, coinvolge i compagni meno motivati e li sprona.

Allegato 6: Valutazione api (4 anni) e farfalle (5 anni).

ALUNNO/A (API)	COMMENTO	DIMENSIONI	LIVELLI			
			IN VIA DI ACQ.	BASE	INTERM.	AVANZ.
T.	non sempre rispetta i turni di parola, chiede insistente di intervenire, interventi non pertinenti	Uso della lingua.			X	
	fa collegamenti con altre veicoli	Esplorazione veicoli.				X
	molto motivato ed eccitato per le attività, poco direzionato verso gli altri e più su di sé	Motivazione e interesse.			X	
Lo.	pertinente e con uso di lessico specifico	Uso della lingua.				X
	conosce già molti aspetti dettagliati	Esplorazione veicoli.				X
	molto motivato per le attività, alcune volte con R si ipereccitano e perdono il focus del compito	Motivazione e interesse.				X
R	pertinente, qualche volta non rispetta i turni di parola	Uso della lingua.				X
	si dimostra curioso	Esplorazione veicoli.				X
	molto motivato per le attività, alcune volte con L. si ipereccitano e perdono il focus del compito	Motivazione e interesse.				X

ALUNNO/A (API)	COMMENTO	DIMENSIONI	LIVELLI			
			IN VIA DI ACQ.	BASE	INTERM.	AVANZ.
M	l'insegnante nella maggior parte dei casi lo coinvolge e lui interviene, quasi sempre pertinente (corallo illustrato molto dettagliato nella narrazione)	Uso della lingua.	X			
	si dimostra curioso e comprende le caratteristiche generali del veicolo, riguarda fa collegamenti	Esplorazione veicoli.		X		
	molto motivato per le attività, non si rivolge agli altri, segue compito ma non tutta la parla a termine	Motivazione e interesse.		X		
Ch	non sempre rispetta i turni di parola, poco pertinente e con contenuti inerenti al vissuto personale relativo a giorni/mesi precedenti	Uso della lingua.			X	
	si dimostra curiosa	Esplorazione veicoli.				X
	non sempre partecipa, spesso si isola perché "offesa" e non vuole portare a termine il compito, nelle conversazioni in cerchio non sempre segue e si dimostra poco interessata	Motivazione e interesse.	X			
C.	pochi interventi autonomi (ma pertinenti), su richiesta non vuole parlare	Uso della lingua.		X		
	non fa domande per approfondire, poco motivata alla scoperta ed esplorazione	Esplorazione veicoli.			X	
	non sempre partecipa, spesso si isola o si distrae con F (5anni), nelle conversazioni in cerchio partecipa poco e si dimostra poco o per niente interessata	Motivazione e interesse.	X			

ALUNNO/A (FARFALLE)	COMMENTO	DIMENSIONI	LIVELLI			
			IN VIA DI ACQ.	BASE	INTERM.	AVANZ.
D. [redacted]	frasi non complete e non sempre corrette in italiano, viene guidata dall'insegnante per rispondere in modo pertinente, non sempre rispetta i turni di parola	Uso della lingua.	X			
	non fa domande, con l'aiuto dell'insegnante viene guidata nell'esplorazione dei veicoli e nel riconoscimento caratteristiche generali	Esplorazione veicoli.		X		
	deve essere guidata a rispondere per mantenere l'attenzione sul compito soprattutto nel grande gruppo	Motivazione e interesse.		X		
L. [redacted]	interventi non sempre spontanei ma pertinenti e con costruzione corretta delle frasi,	Uso della lingua.				X
	autonomo ma non si dimostra sempre curioso e interessato ad approfondire	Esplorazione veicoli.			X	
	non molto partecipe e interessato	Motivazione e interesse.		X		
E. [redacted]	nella maggior parte dei casi interventi spontanei e pertinenti (unica farfalla che si propone)	Uso della lingua.				X
	curioso, fa domande e collegamenti	Esplorazione veicoli.				X
	curioso e motivato, non troppo rivolto verso gli altri	Motivazione e interesse.			X	
		Uso della lingua.				

ALUNNO/A (FARFALLE)	COMMENTO	DIMENSIONI	LIVELLI			
			IN VIA DI ACQ.	BASE	INTERM.	AVANZ.
G. [redacted]	si coinvolge dall'insegnante non si esprime qualche intervento con uso adeguato della lingua e pertinente (meglio singolarmente, nel piccolo gruppo e quando spiega un compito già noto - memory)	Uso della lingua.			X	
	non fa domande e non si dimostra curiosa	Esplorazione veicoli.			X	
	nella maggior parte delle attività non appare motivata	Motivazione e interesse.	X			
F. [redacted]	si coinvolge dall'insegnante non si esprime qualche raro intervento con uso adeguato della lingua e pertinente (meglio singolarmente, nel piccolo gruppo con compagni e con albo personale)	Uso della lingua.			X	
	non fa domande e non si dimostra curiosa	Esplorazione veicoli.			X	
	all'inizio della lezione (o con PowerPoint) appare motivata, durante le conversazioni non partecipa	Motivazione e interesse.		X		
Z. [redacted]	si incoraggiato racconta, in autonomia si propone per intervenire da metà intervento (quasi sempre pertinente) difficoltà nell'uso della lingua (balbettie?)	Uso della lingua.			X	
	curioso, esplora, fa collegamenti con aiuto insegnante	Esplorazione veicoli.				X
	curioso e motivato, qualche volta deve essere richiamato all'attenzione non troppo rivolto agli altri,	Motivazione e interesse.			X	
A. [redacted]	si esprime per parole, difficoltà nell'uso della lingua si coinvolge dall'insegnante non si esprime o usa parole, si coinvolge dai compagni non si esprime (meglio singolarmente o in piccolo gruppo)	Uso della lingua.	X			
	non fa domande e non si dimostra curiosa	Esplorazione veicoli.			X	
	nella maggior parte delle attività non appare motivata, alcune volte si eccita con Z. in occasioni partecipa (peluches, giochi motori, sorpresa, arrivo della valigia)	Motivazione e interesse.		X		

Allegato 7: Diario di bordo del 31.03.2023 sull'esperienza di autovalutazione.

Diario di Bordo per la conduzione dell'intervento

Studente/essa	MARTA CELLERE
Argomento della lezione	Autovalutazione
Data	31.03.2023
Orario	8.30-9.30 routine, 9.30-11.30 intervento n° 17
Scuola di afferenza e sezione	sez. 3, viola, scuola dell'infanzia "E. Vendramini", Padova

PRIMA - Riflessioni anticipatorie

Nella lezione di oggi desidero proporre agli alunni una modalità di autovalutazione nuova per me. Due anni fa ai bambini della sez. 5 della stessa scuola dell'infanzia avevo proposto un questionario con degli smile. Lo scorso anno, però, durante il tirocinio indiretto abbiamo riflettuto sull'importanza di rendere autentico e non banale tale momento, evitando la classica proposta delle faccine. Inoltre due settimane fa, nel penultimo incontro di tirocinio indiretto del 5° anno, la tutor Busatto ha tenuto una sessione di Philosophy for Children di cui mi ha colpito molto l'autovalutazione finale.

Per questo motivo, dopo essermi confrontata anche con la mentore, ho deciso che proverò a riproporre una versione simile a quest'ultima ai miei alunni, orientando la tematica sull'argomento affrontato in classe, ovvero i veicoli. Chiederò ai bambini di fare una breve esperienza di movimento corporeo e poi immaginarsi automobili che percorrono strade con livelli di traffico diversi.

Mi auguro che la mia presentazione sia più chiara e ordinata possibile, in modo da rendere il momento autovalutativo efficace per me e per i bambini.

DURANTE – Appunti di viaggio

All'inizio della lezione ho invitato tutti gli alunni ad accomodarsi nel tappeto dell'angolo morbido e ho fatto un'introduzione sulla fine del nostro viaggio e sull'importanza di fermarsi a riflettere sul vissuto. Allora ho detto loro che per riflettere sul viaggio fatto assieme avremmo vissuto una breve esperienza con dei percorsi ad ostacoli.

Mentre preparavo l'ambiente ho mostrato ai bambini i cartellini con il numero del percorso e ho fatto vedere la diversa quantità di ostacoli che predisponevo in ogni percorso.

Poi ho chiesto di fare una fila e di partire uno alla volta per percorrere il primo percorso. Al termine li fermavo e chiedevo alla classe un'impressione sul livello di difficoltà di percorrere quella strada. E così ho fatto anche per gli altri tre percorsi, confrontandoli sempre con i precedenti e stimolando i bambini a riflettere sul crescente grado di difficoltà a svolgere il percorso senza rovesciare ostacoli e senza cadere.

I bambini erano piuttosto divertiti dal momento e hanno affermato che tutti e quattro i percorsi erano stati facili. Però osservandoli in movimento ho notato che erano più concentrati e attenti all'esecuzione del compito pratico nei percorsi tre e quattro, indice del fatto che non era facile fare lo slalom tra i diversi birilli.

Dopo l'esperienza motoria ho disposto i bambini nuovamente nel tappeto e ho appeso alla parete il cartellone con le quattro strade (segnalate con i bollini gialli numerati da 1 a 4, come avevo fatto sul pavimento) e i relativi percorsi.

Ho riproposto la spiegazione sul viaggio e sull'importanza di ripensare alle esperienze vissute e ho fatto alcuni richiami alle lezioni precedenti. Poi ho dato le istruzioni per procedere con l'autovalutazione: ripensare al proprio percorso e a tutte le esperienze e scegliere in quale strada collocarsi a seconda che il percorso sia stato facile o difficile.

Dopodiché chiamavo un bambino/a alla volta, scrivevo il nome nel bollino con il simbolo di una macchinina e chiedevo all'alunno/a di incollarlo nella strada che più rappresentava il vissuto.

Successivamente i bambini si sono disposti attorno ad un tavolo e con colori a cera e le tempere ognuno ha ricreato la corsia in cui si era collocato.

In seguito ho consegnato ai bambini il loro prodotto finale, l'albo illustrato con i loro manufatti dell'intero percorso, e a turno si sono proposti per raccontare la loro storia di fronte ai compagni. È stato un momento particolarmente significativo perché anche i bambini che durante le lezioni non avevano mai parlato, e nei momenti di conversazione non intervenivano autonomamente, si sono offerti per narrare e mostrare agli altri il proprio albo illustrato. Alla fine sono riusciti a spiazzarmi e a lasciarmi positivamente sorpresa.

DOPO - Riflessioni

A dispetto dei timori iniziali, posso dire di essermi sentita calma e sicura nella conduzione. Sono riuscita a parlare in modo pacato e mi sembra di aver tenuto il controllo della classe anche nei momenti più concitati durante l'esperienza corporea.

Secondo me è stato importante per i bambini vivere prima una parte in movimento e sperimentare sul proprio corpo quello che poi hanno visto rappresentato nel cartellone che ho appeso sulla parete. Allo stesso tempo, però, mi è sembrato che qualche bambino sia rimasto focalizzato su quell'esperienza e abbia espresso la sua autovalutazione più riferendosi all'esperienza corporea che non al vissuto dell'intero intervento didattico.

I bambini di 4 anni poi erano molto eccitati per l'ambiente che avevo predisposto (con birilli e palline come ostacoli) e non hanno immediatamente colto la richiesta di passare dall'esercizio motorio all'attività di autoriflessione. Invece i bambini di 5 anni hanno vissuto l'attività di movimento con più serietà ma hanno tutti affermato che era facile e non hanno avvertito una differenza tra i quattro livelli di percorso motorio. Però di fronte al cartellone sono riusciti a cogliere la differenza tra le quattro strade e i relativi livelli di traffico.

Mi ha colpito un bambino di 4 anni che dopo aver svolto l'attività di movimento ha affermato che i percorsi erano facilissimi, ma poi ha scelto di collocare l'immagine della sua automobile nella corsia con più traffico (quella corrispondente al livello di maggiore difficoltà incontrata lungo l'esperienza dell'intervento didattico).

Rispetto al momento dedicato ai prodotti finali, vedendo le reazioni di meraviglia dei bambini di fronte ai loro albi, a posteriori mi sento dispiaciuta per non aver dedicato più tempo al momento della narrazione con gli albi. Eppure questa breve esperienza mi ha dato la possibilità di riflettere sul buon esito dell'esperienza: forse i bambini erano più a loro agio rispetto alle altre occasioni di confronto su temi non noti, inoltre avevano la possibilità di mostrare agli altri il loro prodotto ed erano fieri di ciò che avevano fatto.

Ad ogni modo al termine di questa lezione sono fiera della proposta che ho fatto agli alunni perché sono riuscita a trovare una modalità innovativa, diversa e coerente con la tematica del progetto per l'autovalutazione. In quest'ultima lezione del tirocinio del quinto anno mi guardo indietro e ripenso a tutte le lezioni che ho condotto e alle esperienze che ho vissuto in classe. Mi sembra quasi impossibile aver raggiunto questo senso di sicurezza che provo oggi e sono molto felice e grata per quanto ho imparato e per gli errori che ho commesso negli anni.

Mi auguro per il futuro di fare ancora molti errori e di saper ricominciare a cercare la strada giusta, spero di riuscire a fare in modo che i miei alunni si abituino all'esercizio dell'autovalutazione per poter vivere tali momenti nel modo più significativo possibile.

