

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA

CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
CURRICOLO SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE

Elaborato finale

**LA FUNZIONE EDUCATIVA NELLA RELAZIONE MAMMA BAMBINO:
L'ESPERIENZA DI TIROCINIO IN UNA COMUNITA' PER MINORI
ACCOMPAGNATI**

RELATORE Prof. Bonaldo Fabio

CORRELATORE Prof. essa Tore Raffaella

LAUREANDA Mazzucato Giulia

Matricola 1226371

Anno Accademico 2021/2022

*“Sei amato solo dove puoi mostrarti debole
senza provocare in risposta la forza”
Theodor W. Adorno*

A Gio’

INDICE

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO 1	
LE DIMENSIONI DELLA RELAZIONE EDUCATIVA.....	3
1.1 CHE COSA SIGNIFICA EDUCARE.....	3
1.2 LA CURA EDUCATIVA	6
1.3 COMPETENZE COMUNICATIVE E RELAZIONALI.....	9
1.4 LA RELAZIONE MAMMA BAMBINO.....	11
1.5 LE RELAZIONI NON FUNZIONALI NELLA DIADE MAMMA BAMBINO	14
1.6 I DIRITTI DEL BAMBINO E IL SOSTEGNO ALLA GENITORIALITA'	16
CAPITOLO 2	
LA FIGURA DELL'EDUCATORE NELLA RELAZIONE DI CURA DENTRO UNA COMUNITA' PER MINORI	21
2.1 LE FIGURE EDUCATIVE ALL'INTERNO DI UNA COMUNITA' PER MINORI....	21
2.2 IL BAMBINO AL CENTRO DELL'AZIONE EDUCATIVA	23
2.3 LA RELAZIONE EDUCATORE EDUCANDO.....	25
2.4 RUOLO DEL PEI E REVISIONE PERIODICA IN EQUIPE	29
2.5 IL PIPPI: PREVENIRE L'ISTITUZIONALIZZAZIONE E' POSSIBILE?	31
CAPITOLO 3	
L'ESPERIENZA DI TIROCINIO NELLA COMUNITA' NAZARETH	37
3.1 ANALISI DEL CONTESTO IN RIFERIMENTO AD UN CASO	37
3.2 LA SITUAZIONE PRE-INGRESSO IN COMUNITA'	39
3.3 L'INGRESSO IN COMUNITA'	40
3.4 IL PROGETTO	42
3.5 ACCOGLIENZA	44
3.6 RECUPERO DELLE COMPETENZE GENITORIALI	48
3.7 SCENARI POSSIBILI.....	50
CONCLUSIONI.....	53
BIBLIOGRAFIA	54

INTRODUZIONE

L'elaborato ha lo scopo di indagare l'importanza della funzione educativa nella relazione mamma-bambino, individuandone gli aspetti interconnessi e le reciproche influenze.

Nel primo capitolo viene data una definizione di agency educativa, del sistema del welfare, del suo assetto storico e sociopolitico che lo caratterizza, degli strumenti e modelli culturali che ne orientano l'intenzionalità e dei principi teorici che sorreggono e giustificano l'azione educativa, analizzando poi le competenze comunicative e relazionali che contraddistinguono la figura dell'educatore, in particolare gli aspetti della cura. La trattazione prosegue poi sugli elementi che interessano la relazione mamma bambino come diade e sulle dinamiche disfunzionali che intervengono nella coppia qualora non vengano adempite a pieno le funzioni genitoriali e salvaguardati i bisogni di sviluppo del bambino.

Nel secondo capitolo vengono inquadrare in termini generali le figure educative preposte all'accoglienza, alla cura e alla riparazione dei precoci modelli relazioni sperimentati dal minore, attorno al quale avvengono le fasi di osservazione, valutazione e progettazione dell'intervento, sottolineando l'importanza degli elementi che contraddistinguono la quotidianità e la complessità degli equilibri interni tra vita istituzionale e vita privata degli operatori.

Nel capitolo viene espressa anche l'efficacia delle misure di prevenzione dell'istituzionalizzazione implementate nell'ultimo decennio con il contributo del programma P.I.P.P.I.

Nel terzo e ultimo capitolo viene presentata l'esperienza di tirocinio vissuta all'interno della comunità Nazareth, una comunità mamma-bambino situata nei pressi di Quinto di Treviso, narrando il contesto in cui avvengono le pratiche educative che interessano i nuclei monoparentali mamma bambino in riferimento ad un caso specifico, in cui vengono analizzati i benefici dettati dal mantenimento dei legami familiari extra-istituzionali, con uno sguardo particolare alla figura dei padri.

CAPITOLO 1

LE DIMENSIONI DELLA RELAZIONE EDUCATIVA

1.1 CHE COSA SIGNIFICA EDUCARE

Quando parliamo di educazione lo facciamo sempre rivolgendoci a un contesto educativo più o meno strutturato con suoi precisi obiettivi e finalità, sostenuto da un sistema di *welfare* caratterizzato da proprie logiche, vincoli, priorità, dalle condizioni socioeconomiche e dalle tendenze culturali del momento storico.

Come se fossimo all'interno di una grande matrioska l'educatore si trova all'interno di un microcosmo in cui ne è implicato in prima persona e si relaziona quotidianamente con un macrosistema la cui influenza genera una sua visione del mondo (Bertolini-Caronia, 2015), di sé in quanto persona e professionista, degli utenti, dei colleghi e “un sapere esperienziale di cui è spesso inconsapevole portatore” (Mortari, 2003; Reggio, 2010; Riva, 2004). Riferendoci al macrocosmo sociale, culturale e politico, esso ha una sua importanza perché è il territorio in cui l'educazione accade, definendosi non come un atto privato, ma sociale e politico, incarnando un insieme di pratiche familiari, istituzionali e diffuse attraverso cui un ambiente riproduce e/o rinnova il proprio assetto incidendo sugli stili di vita individuali. La funzione dell'educazione risulta quindi duplice: da un lato acquista un valore conservativo, dall'altro, trasformativo dell'ambiente socio—economico e culturale in cui è immersa.

L'educazione cosiddetta “buona” è capace di adeguare le persone alle richieste del contesto sociale, di consolidare l'appartenenza consolidando i propri valori e le proprie tradizioni. Ma dove può esprimersi l'azione, l'agire educativo?

Sicuramente necessita di un suo assetto socio-politico che lo giustifichi, in cui si colloca il servizio in cui il singolo educatore lavora, ma anche i vincoli, le modalità di conoscenza e gli strumenti da lui utilizzati e, non per ultime, le condizioni in cui si dipana la sua storia di formazione personale.

In analogia con il concetto di paradigma scientifico elaborato da Thomas Kuhn, il paradigma culturale esplicita il modo in cui una comunità pensa la realtà e opera in essa (Ferrante, 2014) dando vita a modelli di natura antropologica, culturale, sociale e educativa da cui l'educatore attinge finalità e strumenti. Il primo motore di chi educa,

secondo Bruner (1997), è proprio il senso comune della pedagogia popolare che abbraccia educatori, insegnanti, genitori o chiunque desideri accingersi nel ruolo.

Come afferma Baldacci (2010, p.68) un modello educativo è innanzitutto ciò che “media tra teoria e prassi, è uno schema di connessione tra una finalità e un insieme di pratiche educative che acquistano legittimità in relazione a questa e ha una specifica valenza normativa: è capace di guidare l’organizzazione dell’esperienza educativa”.

Il modello educativo è inoltre ciò che rende coerente il modo in cui si pensa l’educazione e il modo in cui si fa educazione.

Dietro ogni agire educativo c’è sempre la possibilità di far riferimento a un pensiero “scientificamente fondato” in grado di riconoscere e nominare l’educazione, ma anche di progettare e metterle in atto in base a conoscenze e orientamenti teorico pratici non ingenui (Bertolini, 1988; Massa, 2003)

Sapere che alla base di ogni azione individuale alberga un modello educativo esplicito dai connotati pedagogici comporta tre tipi di conseguenze per il lavoro educativo. La prima è che c’è una relazione imprescindibile tra orientamenti e metodi, il cui valore non è mai solo strumentale. Alla base di questa relazione c’è un humus culturale, sociale ed epistemologico che fa da sfondo alla scelta di uno strumento, di un metodo, la cui applicazione presuppone delle scelte sul modo in cui trattare i destinatari dell’intervento educativo, lasciando loro più o meno libertà d’azione a seconda dell’esperienza che si vuole che facciano.

La seconda parla di un’ontologia dell’educazione e a quali modelli antropologici da adito. Non solo quindi si cerca la comprensione del nucleo filosofico ma anche di capire se la pratica educativa va verso una direzione di normalizzazione o se si apre a un nuovo “campo di esperienza”.

La terza conseguenza è la tendenza all’autoreferenzialità e al disconoscimento del valore del lavoro educativo, che, in assenza di una buona riflessività, rischia di perdere la sua centratura, cioè ciò che lo rende un’esperienza educativa. Questo rischio si corre quando l’agire educativo si rivolge solo a emergenze sociali, abitative, lavorative e quando perde la reciprocità nei confronti di altri ambienti.

Il punto di partenza dell’agire educativo è sempre un progetto intenzionale che ha come costrutti: il soggetto educando, i mediatori specifici, i contesti in cui ha luogo

l'intervento e il lavoro educativo (di valutazione, progettazione, documentazione e formazione degli educatori).

A questo fanno da cornice i seguenti principi: il principio di inclusione, il principio di valorizzazione, il principio della personalizzazione, il principio della vicarianza, il principio della relazione,

Il primo principio è il principio di inclusione che può essere usato come chiave di lettura e cornice metodologica dell'agire educativo. Secondo questo, la persona viene intesa come agente attivo dello sviluppo della vita civile di un paese e quindi viene riconosciuta la sua piena partecipazione alla vita sociale, trattando le sue necessità come principi di diritto. Dimensione inclusiva e didattica dell'agire sono due "facce della stessa medaglia": disegnano l'orizzonte di senso nel quale ogni incontro tra educatore ed educando, ogni forma di accoglienza possano essere ripensati.

Il principio di valorizzazione, invece, dà una lettura diversa delle situazioni di disagio, di marginalità, delle molte forme di disabilità, come concetto di "difficoltà a farsi soggetto" (Triani, 2006, p.39). Valorizzare un soggetto significa ricomporre una disunità esistenziale che riguarda il rapporto con la propria identità e col prossimo (Milan, 2001). Significa tenere uno sguardo ottimista e solidale, bussando alla porta e attendendo che qualcuno apra. È "l'occhio pedagogico" (Bertolini, p.39) che legge il positivo lì dove tutti notano immediatamente il negativo. Un gesto valorizzante è in grado di restituire agli educandi quella bellezza interiore che in quel momento non sono in grado di scorgere, con la volontà di aprire ai ragazzi un futuro diverso, la forza di andare incontro alle difficoltà superandole. Educare al bello, al difficile, alla responsabilità, sono metodi che aiutano a costruire una soggettività che ha bisogno di mettersi alla prova (Bertolini, Caronia, 1993).

Correlato, il principio della personalizzazione, squisitamente di natura pedagogico didattico, si basa su una differenziazione delle prassi metodologiche secondo i criteri della varietà e della flessibilità presupponendo un paradigma antropologico che interpreta il tentativo di ottimizzare l'apprendimento degli educandi in coerenza con le capacità, i ritmi e i tempi di sviluppo di ciascuno, coinvolgendoli attivamente nei processi decisionali che li riguarda.

Il principio della vicarianza invece, sradica completamente i vecchi schemi funzionalisti della rappresentazione del rapporto tra percezione-cognizione-azione

slegati da una corporeità e assume un costrutto più fenomenologico del ruolo del cervello e dell'empatia inquadrando l'agire educativo come una pratica (anche vicariante), come afferma Mortari, che traduce i vissuti corporei come snodo di un percorso formativo e assume le emozioni come condizioni della cura.

Ultimo, ma fondamentale, che ripercorre le radici dell'esistenza umana è il principio delle relazione.

Buber (1959) dice che l'uomo è un essere relazionale, che si fa Io solo nel Tu.

La progettazione educativa non potrebbe prescindere in primis da un'intenzionalità specificatamente orientata alla costruzione di reti di relazione di qualità infra-contestuali ed extra-contestuali. Nelle dinamiche intersoggettive all'educatore è richiesto di attivare strategie enteropatiche, volte a comprendere la dimensione del mondo dell'educando nella consapevolezza che qualora un disagio si manifesti palesemente, l'intervento acquista potere solo in una prospettiva affettiva e di empowerment, che consenta all'educando di esperire le proprie competenze. Situando la relazione educativa sul versante pedagogico si tratta di scelta e possibilità soprattutto di diventare autenticamente se stessi (De Luigi, 1980).

1.2 LA CURA EDUCATIVA

Nella relazione stessa tra principio di relazione e principio di cura, nel secondo rinveniamo tutto il significato dell'esistenza umana, nascere è "venire al mondo" ma anche "essere chiamati alla cura della vita"(Mortari, p.29). Tutti gli esseri viventi sono interdipendenti tra di loro, hanno una forte necessità di ricevere e di dare cura, come risposta alla condizione umana di mancanza, di incompiutezza.

Heidegger elaborò una concezione molto importante del concetto di cura dal punto di vista pedagogico: cura è "occuparsi e preoccuparsi di", nel senso che l'essere umano nasce con il compito di preoccuparsi di qualcosa, ma anche "premura e devozione" (Heidegger, 1976, p.248), cioè mettersi in ascolto del proprio desiderio di divenire pienamente ciò che si può essere dando forma alla propria originale presenza nel mondo. Seneca invece ribadisce l'importa del tempo della vita come qualcosa da impastare, a cui dare una forma, una consistenza e non prendersene cura è la vera incuria.

In questo però difficile lavoro del vivere, in queste incertezze del nostro divenire, viene a galla una domanda fondamentale, quale sia una giusta cura.

Per Socrate la giusta cura è rispondere ai bisogni e alle esigenze vitali, coltivando la possibilità dell'esserci come presenza anche quando il corpo o l'anima si ammala. Per un educatore la giusta cura è quella che si prende la responsabilità di sé e ogni essere vivente e in quanto disciplina pratica è giusto identificare quali sono i modi d'essere essenziali da mettere in atto.

Il primo modo è la ricettività che viene comunicata all'altro come modalità passiva di mettersi in ascolto, attivando un'intensa presenza, facendo spazio dentro di sé, mostrando un' "attenzione sensibile" (Nussbarn, 1990, p.148) per il suo esserci: solo così possiamo lasciare che sia l'altro a interpellarci o cogliere eventuali segnali del desiderio di sottrarsi alla relazione di cura, interrompendo così la reciprocità.

Il secondo è la responsività che si manifesta rispondendo in modo pronto e adeguato agli appelli dell'altro dopo aver compreso la direzione di senso in cui muoversi per essergli di sostegno e agire, mettendo in atto tutte le condizioni necessarie per la fioritura del suo essere e il suo ben-essere globale. Essere responsivi significa essere anche presenze non intrusive, che facilitano il percorso, il cammino dell'altro con sollecitudine senza mai sostituirsi ad adesso.

Educare è farsi presenza discreta: solo così il processo di aver cura può dirsi autentico e generativo.

Educare è anche saper attendere, pazientare (Meyeroff, 1990) che l'altro si faccia presenza e risponda affermativamente all'appello di esistere, offrendo spazi liberi che può sperimentare autonomamente alla ricerca di sé. Al contrario, pretendere, significa sottrarre la libertà di azione, perché viene ristretto il campo delle sue possibilità.

L'aver cura incarna su di sé un aspetto paradossale dell'agire educativo: per promuovere il divenire dell'altro salvaguardando la sua alterità deve spingersi massimamente verso di lui affinché possa realizzare tutto quello di cui ha bisogno ma nello stesso tempo realizzare una relazione non intrusiva, traendosi da parte.

Proprio per questo motivo l'educatore viene coinvolto da un grosso impegno cognitivo ed emotivo per quanto riguarda la sua presenza con l'educando. Essendo la pratica di cura una pratica complessa, richiede uno sforzo continuo di pensiero che riflette, attualizza, situa nel presente l'esperienza reale e concreta, attivando

un'ermeneutica che scava in profondità nella situazione. Siccome ogni persona è unica e singolare così lo è la sua esperienza e non vi è nessuna regola predefinita che possa risolvere più problemi ma ognuna richiede un'attenta valutazione contestuale dell'esperienza vissuta dal soggetto e una buona capacità decisionale.

Mayeroff individua anche nell'onestà uno dei modi d'essere che qualificano una buona cura, intesa come intenzione di favorire nell'altro il suo benessere evitando per quanto è possibile quelle distorsioni provocate dal prevalere degli interessi di chi cura, che non hanno come finalità il suo sviluppo autentico.

Dal punto di vista emotivo l'educatore si trova coinvolto come presenza affettiva costante, caratterizzata da una tonalità dell'umore che definisce la qualità del nostro esserci. Esserci coltivando modi di sentire desiderabili richiede molto lavoro su di sé ma poi questo lavoro restituisce senso perché è mettendo in gioco “varie forme di sensibilità” (Held, 1997, p.63) che è possibile trarre i frutti dell'intervento educativo.

Una di queste forme è la capacità di nutrire fiducia nell'altro; quando una persona si sente investita di fiducia tiene aperta l'anima alla vita, trova con più facilità l'energia di compiere un movimento di trascendenza che riguarda il suo esserci, allenta le barriere difensive che la rendono allo stesso tempo più vulnerabile ma anche capace di affidarsi, dando vicendevolmente fiducia. Connaturata alla fiducia è l'accettazione dell'educando, con le sue risorse e i suoi limiti, che gli conferisce un senso di sicurezza e di accettazione anche di sé stesso.

Un altro sentimento tanto importante quanto vitale è la speranza, che non può essere come la fiducia, insegnata, ma lo si deve incarnare, dando una testimonianza diretta, senza reticenze, di “un salto nel buio”, di un coraggio di sperare che può portare a un finale inedito.

Il coraggio, in quanto virtù dell'educatore, deve essere accompagnata anche da un sentimento di serenità, come condizione che si realizza lavorando sull'agire positivo nonostante possa essere pervaso in un primo momento da un senso di disperazione di fronte all'analisi dell'evento.

Il lavoro educativo deve essere accompagnato anche dal sentimento della tenerezza, che non significa altro che ammorbidire quelle asprezze cognitive e le rigidità caratteriali per incontrare su un terreno relazionale comune, l'altro, come diverso.

Un'altra virtù, un altro modo affettivo di essere presenti è il sentimento dell'empatia che permea e caratterizza la relazione educativa, che permette di sentire e di far proprio il vissuto dell'altro, la sua realtà altra. Empatizzare è sentire assieme, che comporta su chi lo esperisce, effetti trasformativi, arrivando in profondità nell'animo umano.

Infine, all'educatore, spetta anche la conoscenza e la commistione di competenze tecniche che aiutano ad attuare il lavoro educativo. È necessaria un'adeguata padronanza degli alfabeti culturali e delle pratiche didattiche che consentono di facilitare un apprendimento significativo, ma la competenza più spesso dimenticata è l'educazione al pensiero, al pensare questioni significative per l'esistenza umana, alla quale forniscono una cornice simbolica.

Come considerazioni finali bisogna ricordare anche che il primo strumento di cura siamo noi stessi perché per permettere all'altro di divenire deve venire in contatto con il nostro divenire, in modo tale che il suo agire sia nutrimento positivo alla sostanza dell'educando.

1.3 COMPETENZE COMUNICATIVE E RELAZIONALI

Attualizzando il compito della cura, il principio basilare per aver cura dell'altro è prima di tutto aver cura di sé. Infatti, la cura del proprio essere viene permessa prestando attenzione ai propri vissuti, ritagliando momenti di silenzio interiore, che aiutano a ritrovare l'essenziale, usando sentimenti e passioni per orientare i nostri gesti, cercando le parole adeguate per nominare la realtà interna, quella non visibile.

Questa formazione accompagna educatori e pedagogisti e diviene competenza relazionale della cura. Ora più che mai la relazione educativa ha assunto connotati dialettici, tensionali e sempre più aporetici: si conosce l'intenzionalità che deve guidarla, la promozione della maturazione umana e della libertà personale, che sono compiti assai complessi, ma non le sue risposte. Parallelamente, emerge più che mai il bisogno di una formazione relazionale e di una sensibilità clinica (Blandino, 2009) per le equipe professionali, cioè la capacità di individuare e leggere cosa sta avvenendo nella relazione, a livello manifesto e a livello latente, in modo da accompagnare l'intervento educativo con la sapienza che permette, in base al riconoscimento delle componenti in gioco, di orientare l'azione e gli obiettivi a favore del soggetto.

La “cultura del dialogo”, come la nomina Cambi (2021, p. 63) ha assunto una posizione centrale all’interno delle dottrine educative, dal dialogo come principio formativo al dialogo come regola della formazione che interessa tutte le istituzioni.

Ma che cos’è il dialogo? Qual è il suo ruolo?

Attingendo alla dottrine filosofiche, la definizione socratica è sempre attuale e abbraccia la modernità: è incontro e scambio nel confronto di prospettive che partono dal senso comune e si elevano alla riflessività e alla maggiore universalità; è intesa e confronto e in questa dialettica fonda il proprio senso e valore.

Preti (1968) afferma che è una discussione aperta che mette in gioco l’umanità di ogni uomo, la sua capacità di argomentare e di comprendere, di farsi protagonista di una crescita interiore, verso un’etica democratica e una logica plurale.

In filosofia dell’educazione il dialogo acquista una valenza intellettuale, sociale e formativa, in quanto è affinamento delle virtù logiche e teoretiche attraverso un pluralismo universale.

Sul piano educativo il dialogo si individua come dispositivo che permette di superare punti di vista troppo sicuri o troppo distanti l’uno dall’altro, come pure incertezze o atteggiamenti di rifiuto.

Nel rapporto educatore/educando la valenza del dialogo è sempre formativa, aprendo il soggetto a un’altra visione dei problemi, arricchendo l’umanità stessa dell’io. Tra i due viene messo in gioco un modello in cui il primo risveglia nel secondo un habitus volto ad assimilare la tecnica e il valore del dialogo, che all’inizio si rivela spiazzante, ma successivamente lo rende più aperto e maturo.

Da un punto di vista dialogico, esistono dei facilitatori, detti anche dispositivi che ogni buon educatore deve saper calare nella pluralità dei rapporti educativi e sono:

- La relazione io-col-tu, inteso come accoglienza e scambio attivo reciproci;
- la prossemica fisica e psicologica;
- la cura, che diventa aiuto o sostegno nell’intimità del dialogo;
- l’effetto empatia, come partecipazione autentica nel minore e “etica del dono” nell’adulto;
- la verbalizzazione del dialogo che produce un ascolto attivo, creando a sua volta fiducia e condivisione;

- l'accompagnamento della parola attraverso gesti e atteggiamenti accolti dai copartecipanti;
- la creazione di una comunità come ideazione di uno statuto sociale, emotivo e comunicativo secondo uno stare insieme che attiva un modello di convivenza democratica.

I facilitatori che sono stati precedentemente nominati sono essenziali al lavoro educativo ma hanno una gerarchia piuttosto mobile a seconda dell'istituzione educativa in cui ci si trova impegnati, trovando di volta in volta punti di snodo diversi (Cambi, 2021, p. 66).

1.4 LA RELAZIONE MAMMA BAMBINO

Una delle relazioni educative più ancestrali è la relazione mamma bambino, che fin dall'antichità riveste un ruolo importantissimo, è stata documentata da diversi studiosi ma uno dei primi fu Brazelton, negli anni '50, a descrivere la portata delle interazioni precoci madre-bambino. Brazelton (Brazelton 1973, 1974; Koslowski, Main, 1974) aveva capito che i bambini tentano di comunicare con le persone che hanno intorno e che il loro comportamento è una forma di linguaggio. Il suo contributo rivoluzionario fu nel considerare il bambino un essere sociale predisposto ad interagire con la persona che si prende cura di lui e ad evocare il tipo di accudimento adatto alla propria sopravvivenza. Il neonato non appariva più come un essere dotato di risposte riflesse a stimoli esterni, ma acquisisce una sua dignità in quanto persona, il cui adattamento al mondo dipende dal modo in cui è accudito. Più tardi Bruner (1990) sosterrà che gli esseri umani sono "costruttori di significati" della propria relazione con l'esterno. Il modello di mutua regolazione (Brazelton, 2015) concepisce ogni essere umano come un complesso sistema psicobiologico aperto che lavora per acquisire energia e informazioni rilevanti, per attribuire un senso alla relazione con il mondo. La totalità di questi significati prende il nome di "stato psicobiologico di coscienza". Gli stati psicobiologici si allontanano dall'entropia e dal caos man mano che acquisiscono significati coerenti. Un modo per accrescere la complessità di questi stati si verifica quando due o più individui trasmettono e apprendono significati gli uni dagli altri al fine di creare uno stato di coscienza diadico. Brazelton (Brazelton, Koslowski, Main, 1974)

nei suoi studi pionieristici individua che tutto questo succede nella reciprocità della relazione madre-bambino. Il modello di mutua regolazione concepisce il bambino e il caregiver come componenti di un sistema di regolazione più ampio e postula che i neonati abbiano abilità auto-organizzative che organizzano i loro stati comportamentali (sonno, veglia, pianto) e i processi biopsicologici nella creazione del senso di sé e del mondo circostante. Il suo lavoro ha evidenziato come il neonato non sia un essere disorganizzato e indifferenziato, dotato unicamente di riflessi. Nonostante le sue capacità neurocomportamentali di regolazione, il neonato ha chiaramente dei limiti. Difatti è compito dell'altro sottosistema, il caregiver, sostenerne le limitate capacità di regolazione. La mutualità nell'interazione bambino-adulto, bambino-genitore ha portato all'integrazione del concetto di intersoggettività, teorizzato per la prima volta da Habermas, intesa come capacità di capire le intenzioni l'uno dell'altro, come preconditione per la creazione di stati di coscienza e della loro espansione nella relazione duale.

I primi otto mesi di vita (Levorato, 2005) della relazione duale mamma bambino sono caratterizzati dallo sviluppo dell'intersoggettività primaria, in cui osserviamo nello scambio di gesti, suoni, movimenti, oggetti e contatti corporei la prima forma di relazionalità del neonato, indispensabili per la creazione di una base sicura.

Dai nove ai diciotto mesi assistiamo invece allo sviluppo dell'intersoggettività secondaria caratterizzata dall'acquisizione delle abilità di intenzione, attenzione ed emozione condivisa, propedeutiche allo sviluppo del paradigma imitativo.

Durante il primo periodo assumono una posizione rilevante il temperamento del bambino, già nominato da Brazelton all'interno dei suoi studi sulla prima infanzia e il dialogo tonico emozionale, ovvero gli scambi tonici e l'alternanza dei turni all'interno della diade. Il temperamento rappresenta le fondamenta, le strutture neurobiologiche per cui un bambino ha una particolare disposizione individuale a percepire in maniera scarsa, giusta o eccessiva gli stimoli provenienti dall'ambiente, a seconda dei quali può facilmente stancarsi o richiederne ancora. Il modo in cui risponde a queste stimolazioni permette alla madre di capire come aggiustare le proprie risposte in base ai bisogni e alle esigenze espressi in quel momento. Il dialogo tonico ha le sue radici invece nel neuropsichiatra infantile francese Ajuriaguerra (1959) che lo ha definito come la primissima comunicazione tra madre e bambino, esistente fin dal primo istante di vita,

nel quale il neonato ricerca la stessa fusionalità che aveva durante la vita intrauterina per poi attuare il processo di separazione e di individuazione ritrovando i propri confini corporei attraverso la capacità materna di alternare carezze, abbracci, manipolazioni con un contatto più tonico che lo attiverà verso il movimento. Il dialogo tonico emozionale è una sincronizzazione spontanea tra il tono del bambino e il tono della madre che si modifica in maniera adeguata ai suoi bisogni e alle sue reazioni ed è allo stesso tempo un mezzo per comunicare stabilità, sicurezza, calore, affetto, in una parola, contenimento. Grazie a questi aggiustamenti reciproci il bambino impara dalla madre a comunicare i propri bisogni, a ricevere informazioni dall'ambiente e a regolare le proprie emozioni.

La parola contenimento dal punto di vista psicologico assume un significato più forte, *holding*, come funzione materna in grado di contenere le angosce del bambino, fungendo da contenitore non solo fisico ma anche psichico facendo spazio dentro di sé per accogliere, sostenere, rassicurare il bambino fin dalle prime espressioni di sé.

Un'altra funzione importante è l' *handling* materno, che, a differenza del primo, riguarda la cura personale, la pulizia, le carezze, i massaggi, le coccole, cioè la capacità di imparare a toccare il proprio bambino. Questa capacità materna rafforza il legame genitore bambino e lo aiuta a sostenere lo sviluppo e l'immagine di sé.

Un terzo termine importante usato per la prima volta dallo studioso Bruner (1976) per caratterizzare la relazione educativa madre bambino è *scaffolding*, che nella traduzione italiana significa impalcatura. Sostenere il bambino, fornirgli un'impalcatura significa porci da esperti nei suoi riguardi, fornendogli un esempio, un modello, strategie facilitanti per risolvere il suo compito evolutivo che può consistere nella transizione da uno stadio a quello successivo e più avanti alla risoluzione di compiti educativi e didattici. Se introduciamo il termine *scaffolding* non possiamo non parlare del concetto di "zona di sviluppo prossimale" elaborato da Vygotskij (1980) cioè quella zona costituita dal livello effettivo di sviluppo del bambino (competenze acquisite) e il suo livello potenziale (competenze che si possono acquisire). L'impalcatura che viene fornita dall'adulto dovrebbe compensare il livello tra abilità richieste e capacità del bambino, permettendogli di operare ad un livello di poco superiore al suo sviluppo effettivo.

Le funzioni materne di *handling*, *holding* e non per ultimo ma trasversale alla crescita dell'individuo, il concetto di *scaffolding* permettono al bambino di strutturare un legame di attaccamento sano nei confronti della madre perché costituito da costanza e affidabilità nella risposta materna, che viene riconosciuta come una base sicura, da cui separarsi e a cui far ritorno, nel momento del bisogno, ma che rende in grado il bambino di essere partecipe alla vita di relazione, di provare piacere nella socialità, di essere competente e di creare e manifestare il suo senso di competenza traslandolo nell'ecologia del sistema in cui vive, individuandosi nella propria comunità di appartenenza (Winnicot, 1965).

1.5 LE RELAZIONI NON FUNZIONALI NELLA DIADE MAMMA BAMBINO

Come abbiamo prima descritto, un buon funzionamento delle capacità materne che ricoprono una funzione educativa di base che man mano si evolve durante la crescita del bambino, possono fungere anche da fattori protettivi nei confronti di eventuali sbilanciamenti in adolescenza e in particolar modo in preadolescenza ma non possono esserlo laddove le dinamiche materno-familiari sono esse stesse disfunzionali.

Gli esempi sono molteplici: l'immatunità delle figure genitoriali dovuta alla giovane età, la multiculturalità e le istanze religiose che detengono paradigmi e tradizioni molto diversi e lontani dall'Occidente, la mancanza di integrazione nel territorio, di aiuti e sussidi da parte delle reti locali, le minoranze etniche, le difficoltà linguistiche che generano estraneamento e isolamento sociale, problematiche di dipendenze e tossico dipendenze, violenza domestica e assistita, problematiche psichiatriche di uno o entrambi i genitori o malattie debilitanti, disoccupazione e basso reddito. Tutti questi esempi hanno un denominatore comune: la carenza o mancanza delle competenze genitoriali, la negligenza genitoriale, l'incuria o situazioni a rischio con bisogno di protezione per abusi o maltrattamenti su minori.

Questo genere di situazioni incorrono sempre più spesso nella popolazione, di cui da un'indagine emersa nel 2021 risultano circa 77500 casi di maltrattamento e 401500 casi di prese in carico dai servizi sociali, la maggioranza dei quali per patologie legate all'incuria.

Sempre più casi quindi in cui l'allontanamento dal nucleo di origine e il rischio di istituzionalizzazione o di affidamento eterofamiliare sono elevati per motivi legati a grossi disagi nella sfera socio-economica, culturale, familiare e religiosa.

In molti di questi nuclei familiari sono presenti elementi di conflittualità molto accentuati, per esempio la conflittualità presente all'interno della coppia. La conflittualità tra madre e padre può destabilizzare, interrompere bruscamente le funzioni genitoriali, e influenzare la relazione della madre con i propri figli, che si trovano a perdere di vista i punti di riferimento e iniziano a percepire i sentimenti negativi della madre nei confronti del padre, che senza volerlo, sfoga la sua frustrazione, la sua rabbia sui figli. Nel peggiore dei casi però la conflittualità genera un'aggressività non verbale, fisica, che vede nelle sue vittime il genitore più debole, e i figli assistere impotenti. I traumi dovuti alla violenza domestica e assistita possono essere molto forti e duraturi portando poi a severe problematiche comportamentali, crisi aggressive e rabbia nei maschi e forti inibizioni, chiusure o totale isolamento da parte delle femmine.

Come la coppia "disfunzionale" non tiene conto dei confini reciproci, ma è alla ricerca costante del predominio sull'altro, per non sottostare alle altrui decisioni, così anche nella diade madre-figlio la perdita dei reciproci confini può declinarsi nella perdita e nella confusione dei ruoli genitoriali, in cui il genitore debole, malato, depresso, dipendente da sostanze, non sia più in grado di badare al figlio e sottende la chiamata a un'inversione di ruoli in cui il bambino o adolescente va incontro a un'adultizzazione precoce e si sente in obbligo nei confronti del genitore di assisterlo laddove non può più assolvere la sua funzione.

Un altro caso di conflittualità, in questo caso di interessi, riguarda un nucleo familiare troppo giovane, dove la coppia non ha raggiunta quella maturità per assumere nel pieno le funzioni genitoriali o laddove la madre rappresenta una figura molto giovane accompagnata da un uomo più anziano, magari con problemi di dipendenze da alcol e già noto ai servizi; qui si può verificare un passaggio continuo di figure vicarianti per l'accudimento del minore per dar spazio alla propria vita, ai propri svaghi, alla volontà di avere una vita che non dipenda dal bambino con l'annullamento di qualsiasi progettualità genitoriale.

Un altro caso che riguarda i rapporti disfunzionali nella diade possono emergere dall'ingerenza del parentado nella regolazione dei rapporti intrafamiliari, che può

avvenire qualora la figura paterna che dovrebbe esprimere autorevolezza risulta pressoché assente.

In generale i rapporti disfunzionali nella diade mamma bambino oltre che a motivazioni dettate da conflittualità e quindi rimandate direttamente o di riflesso possono emergere nei comportamenti di ambiguità materna, in risposte non adeguate e poco sollecite, in risposte assenti.

Non tutte le esemplificazioni, sebbene problematiche, sono soggette all'ingresso in comunità perché in un continuum situazionale che va dal meno grave al più grave in termine di rischio, si cerca di relativizzare "il rischio", laddove è possibile e non ci sono provvedimenti giudiziari in corso, attivando risorse, potenzialità e resilienza attraverso interventi di "home visiting", educativa domiciliare e implementazione della rete familiare, scolastica e assistenziale (Pedrocco Biancardi 2013).

1.6 I DIRITTI DEL BAMBINO E IL SOSTEGNO ALLA GENITORIALITÀ

La Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza è stata approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e ratificata dall'Italia con la legge n. 176 il 27 maggio 1991. Il testo si compone di 54 articoli di cui dall' art 1 al 41 sono elencati tutti i diritti riconosciuti a ogni bambino, senza distinzione, di cui identifichiamo 4 come principi fondamentali: il diritto alla non discriminazione (art 2), il rispetto del superiore interesse del bambino (art.3), il diritto alla vita, alla sopravvivenza e a un corretto sviluppo (art. 6) e il diritto all'ascolto (art. 12). In Italia, la prima legge a legittimare invece il tema del sostegno alla genitorialità si è imposta verso la fine degli anni Novanta come legge 285/1997. Questa legge ha avviato un grande movimento di apertura alle politiche familiari, per dare risorse alle famiglie ridando vigore a percorsi di sostegno parentale a scuola e nel territorio.

Poco dopo, la legge 328/2002, afferma che le responsabilità educative delle famiglie vadano sempre sostenute in quanto generative di un capitale sociale e di giustizia sociale per tutta la società, in quanto l'educazione dei bambini non è un'idea privatistica, né collettivistica bensì di tutti: da qui nacque poi l'idea che bisogna promuovere la cittadinanza attiva e un'autentica democrazia. (Serbati, Milani, 2013). Nonostante ciò, in Italia questa legge non è stata mai pienamente applicata a causa di una riforma costituzionale che ha inteso in senso federalista il sistema delle competenze

sociali e socio-assistenziali, lasciando il sistema degli interventi di prerogativa non definita. Nel 2006 la Comunità Europea ha insistito sull'emanazione di documentazioni sull'importanza dell'accompagnamento dei genitori nel compito educativo, lanciando per esempio l'espressione di "genitorialità positiva", inteso come intervento trasversale orientato a supportare il sistema familiare non solo nell'ottica della prevenzione primaria, ovvero nelle situazioni di "normalità" ma anche nelle situazioni più specifiche per sostenere le funzioni genitoriali, sia in situazione di emergenza che in maniera precoce e diffusa (Save the Children, 2012).

Successivamente la Strategia Europa 2020 con i suoi 5 obiettivi (occupazione, ricerca e sviluppo, cambiamenti climatici/energia, istruzione, povertà ed emarginazione, Serbati, Milani, 2013) da raggiungere entro tale data è servita a riportare sul tavolo delle priorità l'aiuto e il sostegno alla genitorialità e soprattutto il coinvolgimento attivo dei bambini e dei genitori con il fine di dare ai bambini un buon inizio e di spezzare lo svantaggio socio-culturale. La Strategia era volta anche a conciliare in una logica multidisciplinare e integrata il paradigma socio-educativo, socio-assistenziale a quello clinico rivolgendosi in particolar modo alle famiglie vulnerabili. Nella teoria ma anche nella pratica è possibile pensare che interventi a carattere universale siano rivolto anche a famiglie in situazione di maggior vulnerabilità e sono per esempio percorsi di sostegno alla genitorialità attraverso gruppi di parola e laboratori, dispositivi vari di coinvolgimento dei genitori nell'esperienza educativa dei figli al nido e/o a scuola, punti informativi per i genitori, corsi di formazione per insegnanti sulle tematiche "fragilità genitoriale", percorsi educativi di varia natura rivolti al tema dell'educazione dei bambini (Serbati, Milani, 2013)

Il criterio da cui gli interventi partono è il criterio di guardare alle potenzialità piuttosto che alle disfunzioni, alle risorse interne piuttosto che ai segnali di debolezza. L'obiettivo principale è l'empowerment familiare, con il proposito di trasmettere l'idea che essere buoni o bravi genitori non è né facile né naturale e nella attuale società multiculturale sempre più complicato. L'ottica in cui bisogna fornire il sostegno è di tipo relazionale, basata sulla centralità della famiglia e non sui professionisti, sulle capacità genitoriali e non sulla dipendenza dagli esperti ma sull'assunto che ogni genitore è competente, attraverso un percorso di riflessività individuale e sociale. Non esiste un modo universalmente valido per formare la genitorialità, non esiste un modello

esemplare, solo sostenendo la fatica, la forza intrinseca, la creatività, assumendo un atteggiamento di ricerca e lasciando al genitore anche il diritto alla *défaillance* (Milani, Serbati, 2009), alla rinuncia, all'imperfezione che si può incontrare lungo il percorso la sua fioritura.

Come afferma Cunti (2014) il significato più profondo di un impegno educativo è quello di sostenere la coppia genitoriale a far maturare dentro di sé una genitorialità che li realizzi come adulti, anche attraverso l'esercizio all'autoriflessione come pratica dialogica, che potrebbe far emergere incoerenze proprie nell'agito, tra idee ed azioni messe in campo, o spinte interiori rimaste inascoltate.

Per quanto riguarda invece interventi di sostegno di carattere specifico rivolti a genitori che sono alle prese con sfide importanti con se stessi (tossicodipendenze, negligenze ecc) o ai loro figli (con disabilità, BES) il numero di progetti e dispositivi è in aumento. La maggioranza di questi dispositivi riguarda i programmi di "preservation families" (Serbati, Milani, 2013, p.87), movimento nato con la reazione alla politica di separazione familiare all'interno di interventi intensivi di cure domiciliari, atto a prevenire il più possibile l'allontanamento dei bambini dalle famiglie di origine e i successivi programmi di "re-unification families" (Serbati, Milani, 2013, p.87), destinati a rendere l'esperienza di collocamento esterno al nucleo familiare come un'esperienza che "permetta al bambino non di perdere quanto di conquistare il suo diritto alla famiglia" (art. 1, legge 149/2001).

La situazione di presa in carico familiare, in caso di allontanamento, richiede interventi di vario tipo ma sempre strategici al progetto complessivo di tutela del minore. Non si può per esempio lavorare sulle competenze educative parentali di base, in caso di negligenza, senza che vi sia affiancato un supporto di tipo psicologico o sociale, coerente con i bisogni di quella famiglia.

Vagliando invece i risultati provenienti dall'attivazione di progetti di presa in carico familiare sono tanto più rilevanti quanto più efficaci se seguono dei mediatori specifici:

- l'intervento in parallelo sui bisogni di sviluppo del bambino e la formazione e i bisogni del genitore, in quanto adulto e in quanto genitore;
- la globalità dell'intervento educativo, che al fine di essere ritenuto tale deve agire sul legame umano come "cuore pulsante" del cambiamento. Nella relazione con

gli operatori i genitori e i bambini trovano dei modelli positivi di identificazione , attraverso una prossimità professionale che emani calore, trasparenza e prossimità;

- la precocità dell'intervento;

- il processo come chiave interpretativa del sostegno: trovare la motivazione della famiglia al cambiamento è una conquista che avviene per tappe, anche difficili, in cui la famiglia non è collaborante e non sembra possibile attivare un percorso partecipato; la diffidenza e lo scetticismo possono però essere superati grazie alla costruzione di un contesto di fiducia e rispetto reciproci (Serbati et al., 2012; Davies, Ward, 2012; Quinton, 2005, p 88-89).

La fede nel processo di cambiamento, di evoluzione, di apprendimento deve sfidare l'improbabile. L'educatore è però munito di saperi e conoscenze che lo rendono consapevole che è possibile scontrarsi anche con l'imprevedibilità e il fallimento, e contemplarli significa dar comunque spazio al divenire.

CAPITOLO 2

LA FIGURA DELL'EDUCATORE NELLA RELAZIONE DI CURA DENTRO UNA COMUNITA' PER MINORI

2.1 LE FIGURE EDUCATIVE ALL'INTERNO DI UNA COMUNITA' PER MINORI

Nella comunità educativa per minori è presente un'équipe multidisciplinare e integrata, che converge al suo interno diversi tipi di professionalità e competenze che accompagnano i minori nel loro percorso di ingresso, accoglienza e permanenza nella comunità, che solitamente si tratta di una contesto residenziale per minori accompagnati o per minori allontanati dalle famiglie di origine. L'ingresso in una struttura istituzionalizzata da parte di un bambino non è mai un processo semplice e coinvolge più attori: i Servizi Sociali, le famiglie, il tribunale dei minori, la Ulss di appartenenza. Le figure però che si intravedono più di frequente al suo interno sono gli operatori che ci lavorano: l'educatore socio- pedagogico, lo psicologo coordinatore, gli operatori per la prima infanzia, gli oss e i volontari. Questi adulti che co-costruiscono con i minori la vita quotidiana non sono uniti da legami biologici, sono per lo più sconosciuti o estranei con cui non hanno deciso di trascorrere il tempo della loro convivenza; ma sono stati costretti e possono non avere affinità o simpatia reciproca e sviluppare “sentimenti di odio, rancore e recriminazione” (Bastianoni, Baiamonte, 2014, p.19).

Sono proprio queste figure però a cui viene affidato il compito di protezione che non è stato svolto dalle famiglie di origine per inadeguatezza o assenza dei genitori. Per far questo, il prerequisito essenziale di un ambiente riparativo, che accoglie, contiene e ascolta, è la costruzione di una relazione significativa.

Altrettanto importante è la familiarizzazione con i minori con cui si entra in contatto. Essere un adulto affidabile e responsabile delle proprie azioni e delle proprie promesse è indispensabile per avviare una qualsiasi progettazione educativa. All'interno dello spazio della comunità l'educatore si pone come “altro significativo” (Bastianoni, Baiamonte, p. 21) in grado di perturbare i precoci e precedenti modelli relazionali, attraverso nuove modalità che rompono la continuità con le precedenti, e di produrre al contempo un cambiamento positivo. All'interno di un frame, una cornice interattivo-

costruzionista, va inserito il richiamo alle funzioni di *tutoring* e *scaffolding* che accompagnano l'educatore nel percorso di sostegno all'educando.

Affinché il viaggio, il percorso educativo con ogni bambino/adolescente possa compiersi è necessario superare il concetto di indifferenziazione dell'agire educativo concentrando le energie sulla capacità di personalizzare l'approccio relazionale con ogni bambino, determinando il passaggio dall'idea di estraneo all'idea di volto familiare al quale poter dare rispetto, ascolto e fiducia. Per attivare la realizzazione di una storia comune condivisa è necessario partire dalla condivisione dei tempi e degli spazi della quotidianità, ricordando che ogni bambino ha il suo tempo per conoscere lo spazio fisico e relazionale; per acquisire i tempi del sonno e della veglia, del gioco e del pasto.

La figura educativa deve avere un orientamento relazionale, che non vada a penalizzare i processi interattivi e simbolici che orientano la programmazione delle attività.

Dopo una fase di conoscenza iniziale l'educatore fa entrare empaticamente l'altro nella conoscenza dei propri ambienti di vita: gioca un ruolo quindi centrale la scoperta e la conoscenza dei luoghi di vita vissuti dall'educatore. La possibilità per i bambini e per i ragazzi di raffigurare l'educatore impegnato in attività con amici e familiari fuori dalla comunità, vedere la casa in cui abita, la scuola che frequentava è un modo di prefigurarsi la sua assenza attribuendole un significato. Anche se le comunità, analizzando a livello profondo la loro valenza, possono dirsi famiglie solo su un piano "finzionale" (Antonacci, Cappa, 2001, p.3), in questi luoghi ci sono contaminazioni altrettanto profonde di culture dei membri che la abitano, di storie personali pregresse e di relazioni affettive che si instaurano all'interno dell'équipe con gli utenti rilasciando il loro "portato transferale e controtransferale" (Ulivieri Stiozzi, 2012, p. 3).

I processi di scoperta reciproca appaiono sempre necessari qualora si vogliano appianare le dicotomie istituzionali (vita privata e vita professionale) per seguire un orientamento centrato sulle relazioni interpersonali. Questo avviene sempre con il necessario rispetto per la dimensione privata e per l'intimità dell'educatore che non risulta incompatibile con l'incontro sul piano tangibile da parte dei ragazzi.

Ovviamente l'accesso all'altro è monitorato in maniera consapevole e intenzionale per soddisfare e andare nelle direzioni di senso degli obiettivi strutturati per quel bambino. In questo spazio l'individuo può rispecchiarsi e ritrovarsi, non si esaurisce "in

presenza di altri oggetti d'amore, ma si dilata e si amplia nell'accoglienza e nell'accettazione specifica di ognuno" (Bastianoni, Baiamonte, 2014, p. 25). Questo spazio non crea competizione con il proprio partner o con i propri figli o tra i bambini della comunità ma è uno spazio che segue i tempi della professionalizzazione relazionale.

Diventare un adulto familiare di cui ci si può fidare è un processo che richiede una grossa assunzione di responsabilità e continuità nella presenza fisica, simbolica, nonché nella sua valenza emotiva e strumentale (Bastianoni e Taurino, 2007).

Per l'educatore risulta altresì importante trovare una continuità e una matrice comune al lavoro che sta svolgendo, "che consenta di non frammentare il valore pedagogico degli interventi e la tenuta del progetto complessivo" (S. Ulivieri Stiozzi, 2012, p. 3).

Le figure educative sono nel contesto gli attori istituzionali, con il loro portato formativo e la loro eredità personale che insieme agiscono come "mente unica" (Bion, 1971) rapportandosi con un concetto di memoria istituzionale che ne orienta le pratiche e i comportamenti.

2.2 IL BAMBINO AL CENTRO DELL'AZIONE EDUCATIVA

Ripercorrendo attraverso un excursus storiografico i primi del Novecento notiamo che la cultura dominante era quella della scuola tradizionale passiva dove vigeva di regola l'eteroeducazione e la spinta individualistica, che spingeva il singolo a primeggiare e ad essere plasmato dalla società. Grazie però al movimento dell'Attivismo che ha il suo fondatore in J. Dewey, americano statunitense creatore della Scuola di Chicago (1894-96), ebbe inizio una nuova visione dello sviluppo umano in cui uomo, natura e società si intrecciano e il loro adattamento all'ambiente risulta su un piano sincretico il criterio fondamentale per analizzare la realtà umana. Con lui, ha inizio un nuovo filone pedagogico che ha come fondamento una cultura puerocentrica, legata al punto di vista del fanciullo e all'autoeducazione. Dalla Montessori (1907), con l'istituzione della prima Casa dei Bambini e il principio di autoeducazione a Cleparède, (1920) fautore di una "scuola su misura" a Freinet (1951), teorizzatore di una "pedagogia popolare" e non più classista, a Freire (1970), che sostiene una pedagogia per le situazioni di oppressione sociale e infine a Bruner (1960), che sostiene che

l'essere umano debba "imparare ad apprendere" basando il suo apprendimento su tre livelli: orizzontale, verticale e trasversale.

Qualche anno più tardi la teoria bioecologica di Bronfenbrenner (1979) afferma l'impatto che ha l'ambiente sociale sullo sviluppo umano rilevando un micro-, meso-, eso- e macrosistema per definire i rapporti sistemici tra ogni individuo.

Allo stesso modo possono essere letti i vari livelli dei rapporti tra utenti, famiglia, équipe, scuola, assistenti sociali, servizi e enti nei servizi di accoglienza.

Il bambino appartiene al microcosmo attorno al quale agiscono diverse istituzioni, le più importanti delle quali sono la comunità in cui il bambino risiede e i rapporti con la famiglia.

Se il bambino è al centro dell'azione educativa in potenza, le Linee guida di accoglienza per minori (Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, 2018) ricordano che tra i diritti dei bambini un posto importante è assunto dal diritto di crescere ed essere educato nell'ambito della propria famiglia e che "solo in casi particolari, quando la famiglia non risulti in grado, anche con specifici e mirati sostegni esterni ad assicurarne un'adeguata crescita sociale e culturale, (..), è prevista la predisposizione di un percorso di accoglienza etero-familiare"(p.8).

Questo significa che, quando un bambino viene accolto in comunità, la sensibilità di chi fa le veci genitoriali, è quella di fornirgli prioritariamente un contesto che senta come familiare, noto e prevedibile, esito di un "impianto intenzionalmente costruito" (Infantino, 2018).

Dunque, nell'avvio di un progetto e di una presa in carico, gli spazi fisici e l'organizzazione del quotidiano all'interno di una struttura residenziale vanno ripensate come parte integrante dell'intervento educativo. La quotidianità deve volgere lo sguardo verso una ripetitività rassicurante e una prevedibilità che sia facile per il bambino da rappresentare a livello mentale. Ragion per cui le regole che sostengono la routine (pranzo, cena, compiti, riposo, ecc.) e la ritualità di certe azioni sono creati in modo da diventare momenti di negoziazione e di condivisione di significati.

Sono questi i presupposti su cui si fonda l'organizzazione della vita quotidiana nelle comunità residenziali per minori: impostare la struttura come parte integrante dell'intervento educativo ha una funzione intrinseca riparatrice verso i precoci fallimenti ambientali (Bastianoni, Baiamonte, 2014).

Se i primi obiettivi che hanno come sfondo il lavoro riparativo sul minore sono la familiarizzazione della figura educativa, la strutturazione dei luoghi, il terzo obiettivo sarà la riduzione dell'aggressività, che si manifesta in dialoghi, in forme passivo/aggressive che risultano potenzialmente distruttive per molti adolescenti e preadolescenti se correlate a vissuti estremi con figure genitoriali imprevedibili, spaventanti e non adeguate. Spesso in età precoce e poi in adolescenza reiterano i modelli relazionali sperimentati e le loro valenze disadattive; in questo modo si va incontro a una monotonia affettiva centrata su un'emozione prevalente e prevaricante, la rabbia, che va a discapito dell'attivazione di nuovi affetti, in cui gli aspetti aggressivi possono essere messi da parte, lasciando spazio a una ricchezza interiore differente.

Questo tipo di problemi può portare il bambino a sfogarsi verso tutti, operatori in primis, per "rimuovere il bisogno di essere accudito, contenuto interpretato a se stesso e agli altri" (Bastianoni, Baiamonte, 2014, p. 33). Non solo, l'aggressività si manifesta sotto forma di violazione delle regole e del rifiuto di qualsiasi tipo di accudimento e di contatto con le figure di riferimento, derivati dalla mancanza di fiducia che può creare il giusto grado di intimità con la figura educante.

La centralità del bambino e del futuro preadolescente coinvolge tutte le fasi della progettazione educativa e ne diventa esso stesso guida, orizzonte di speranza e di senso perché egli ha in sé tutto il potenziale e la possibilità di fermare il suo passato, camminare il suo presente e costruire il suo futuro ancora incerto.

2.3 LA RELAZIONE EDUCATORE EDUCANDO

La parola educare dal latino ha tre declinazioni: educare, educere e edere. Educare (crescere) nel ruolo di "far crescere" che pone l'educatore come guida, come garante di colui che gli viene affidato in un percorso intenzionalmente orientato; educere viene dalla radice latina ex-ducere (condurre fuori), come significato di "far emergere" nell'educando le sue potenzialità, agendo da catalizzatore nei confronti della sua persona; infine edere che assume il significato di generare nel senso di divenire una figura genitoriale simbolica per l'educando, creando un legame "viscerale" in cui vi è un'attenzione e un coinvolgimento particolare nei suoi confronti, ma senza che questa assuma una connotazione intima (Mari, 2019, p. 24).

Con queste tre espressioni la relazione educativa assume un senso di circolarità con due punti che convergono tra di loro: la dinamicità, cioè il suo continuo movimento, la sua spinta dall'interno verso l'esterno e l'originalità del processo educativo, attraverso cui l'educando si fa soggetto di ogni azione.

In un'ottica personalista, corrente filosofica di pensiero che si fa strada ai primi del Novecento, la centralità della persona assume un'importanza fondamentale: l'essere umano potenza creatrice e libera, dotato di singolarità, che non può accettare l'annichilimento nella massa (anonimia).

Mounier, nel 1964, afferma che “la persona esiste se non in quanto diretta verso gli altri, si ritrova soltanto negli altri. La prima esperienza della persona è l'esperienza della seconda persona”. Con queste parole Mounier aiuta l'esplicitarsi di tre funzioni della relazione: la funzione ontologica in cui siamo definiti, la funzione epistemologica che vede nella comprensione una forma di conoscenza dell'altro e la funzione formativa, che permette alla persona di migliorarsi apprendendo valori, contenuti, habitus...

L'idea di relazione come educazione era già stata intravista da Rousseau come educazione diretta o indiretta, positiva o negativa che poteva poi trasformarsi in una relazione impersonale, o in una relazione interpersonale. Perché possa dirsi “relazione educativa”, una relazione deve avere i seguenti costituenti: intenzionalità, educabilità dell'educando e responsabilità di chi educa (Mari, Minichiello, Xodo, 2014)

L'educabilità è la condizione e possibilità di educare e può essere espressa come : tensione teleologica (Aristotele) in cui ogni divenire dell'uomo tende a un fine, al suo compimento; come ricerca della perfezione che ha la sua nascita in Agostino che spingerebbe l'uomo a cercare le verità nel confronto con l'Assoluto, con l'immagine di Dio; come perfettibilità, come espresso in Rousseau, cioè come miglioramento continuo. Infine, Dewey, riconosce l'essere umano come un individuo che ha in sé un potere illimitato di crescita e di sviluppo della propria personalità, dalla nascita alla morte e che quindi si trova in una condizione di immaturità costante che con l'aiuto dell'ambiente e l'insegnamento dell'esperienza, può trovare la sua maturità.

La responsabilità, dalla radice latina re-spondere, interpella direttamente l'educatore ad impegnarsi, a promettere nuovamente anche dopo essere stato interrogato, ad assumere un coinvolgimento emotivo verso l'educando e verso i propri

simili, all'interno dell'esperienza universale della nascita. Il terzo costituente, l'intenzionalità, invece, viene intesa come direzione condivisa che non corrisponde solo a bisogni di crescita e di accudimento, ma è anche e in particolare iniziazione e inculturazione, via privilegiata verso una forma umana ideale (Mari, Menichiello, Xodo, 2014).

La relazione educativa si basa su tre caratteristiche: la natura sistemica, la natura asimmetrica e la dialettica autorità/libertà. Per natura sistemica si intende una "relazione biunivoca" e interdipendente (Xodo, 2003, p. 121), in cui ogni componente ha la responsabilità della realtà che va a plasmare. Per spiegare meglio il rapporto che intercorre nella natura sistemica basta immedesimarsi nell'allievo nel momento in cui riconosce le verità offerte dal maestro e questo riconoscimento porta all'innescarsi di una relazione educativa che condivide la medesima verità, "che sovrasta e regola sia il maestro che lo scolaro"(Xodo, 2003, p. 125).

Affinché sia possibile parlare di relazione educativa la natura di questo rapporto deve essere asimmetrica ovvero sbilanciata in favore di chi educa, perché è colui che detiene il sapere, l'esperienza e la maturità e che può trasferire la sua saggezza all'educando. Entrambi hanno pari dignità ma diversa identità. Se la relazione fosse simmetrica le distanze si dissolverebbero, e l'educando non avrebbe più la percezione di avere accanto a sé una guida, una persona in grado di essere un punto di riferimento lungo il cammino.

La dialettica autorità-libertà è un'antinomia pedagogica cioè una dialettica tra due poli di concezioni letteralmente opposte tra loro, la cui peculiarità è la non esclusione l'uno con l'altro, di cui resta però la difficile conciliazione e il superamento in ordine ideologico, culturale e pratico. Autorità dal latino augere (innalzare, elevare, puntare in alto..) è l'espressione dell'intenzionalità e della responsabilità dell'educatore nei confronti dell'educando. Nel momento in cui l'educando pratica l'obbedienza rimane libero, in quanto accetta la guida dell'educatore, sottomettendosi all'intenzionalità che essa esprime. (Xodo, 2003) L'autorità educativa può utilizzare la potestà, cioè il potere attraverso la forza, ai fini di impedire comportamenti che possono ledere la crescita individuale delle libertà personali. L'autorità decresce con il grado di maturazione degli educandi necessario affinché mantengano la disciplina. Senza l'autorità non esisterebbe la libertà, ognuna è condizione dell'altra, la libertà senza autorità cade nel

permissivismo, l'autorità senza libertà sfocia nell'autoritarismo. L'autorità educativa decresce con l'autonomia ed è accompagnata da un delicato equilibrio empatico tra i partecipanti della relazione.

Il rapporto educativo deve contenere in sé anche la testimonianza attiva di quello che l'educatore vuole trasmettere, non solo a parole, ma con i fatti. Si chiede all'educatore non solo di essere coerente in primis con i suoi valori, i suoi ideali, il suo comportamento, quindi non solo di agire bene educativamente parlando ma anche di agire verso la crescita morale dell'individuo seguendo una specifica direzionalità. L'educatore virtuoso deve saper presentare all'educando un orizzonte di senso che possa far intravedere prospettive di vita buona. La virtù dell'educatore apre nuovi scenari esistenziali perché anticipa, attraverso la quotidianità, quello che può valere la pena ricercare, condividere in una vita buona. L'azione virtuosa può costituire un valido sostegno nell'offrire all'educando quell'aiuto indispensabile nel controllare le disposizioni temperamentali nel costruire un percorso di vita liberamente pensato (Balduzzi, 2015)

Un'altra disposizione virtuosa di cui non si parla molto è il perdono, in grado di rinsaldare, riaggiustare, quel che è stato perso dall'individuo in un determinato momento della sua esistenza, fornendogli la possibilità del riscatto, della rinascita.

Il perdono racchiude in sé la gratuità, che scardina la reciprocità dei rapporti umani per aprirsi alla forma più alta del dono, il "dono disinteressato" (Balduzzi, 2015, p. 169).

Nell'ottica del personalismo il termine persona nella sua accezione più autentica ha il valore della libertà, perciò non è manipolabile e non può essere cambiata contro la sua volontà, non è riducibile, cioè non può essere scomponibile nelle sue facoltà essendo unità intrinseca, non può essere considerata statica, in quanto è in continua evoluzione e si conosce solo attraverso l'azione e il sentimento della comprensione, che sottende una totale apertura verso l'umanità in ogni sua forma (Mari, Menichiello, Xodo, 2019).

2.4 RUOLO DEL PEI E REVISIONE PERIODICA IN EQUIPE

Il PEI, o progetto educativo individualizzato, si delinea come parte integrante ma al contempo distinta del Progetto Quadro, è costruito in relazione ad esso e da quanto eventualmente disposto dall'Autorità giudiziaria competente. Il PEI definisce ed esplicita le fragilità esistenziali del minore accolto, gli aspetti relazionali e di socialità, le dimensioni di tutela di cui occuparsi, i fattori educativi e di riparazione su cui intervenire (Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali, 2018)

Il ruolo del P.E.I riveste una grande importanza nel contrastare le logiche istituzionalizzanti a favore di logiche pro relazionali. Ogni progettazione educativa dovrebbe essere orientata intorno all'idea di perseguire il mandataro interesse del minore, cosa che in genere non coincide con gli interessi delle istituzioni e/o con le esigenze degli educatori o degli operatori sociali.

L'interesse del ragazzo è assicurato laddove il modello culturale adottato dalla comunità faccia esplicito riferimento a una matrice relazionale che abbia caratteristiche organizzative e comunicative specifiche ben differenti da quelle rintracciabili nei modelli istituzionali (Rigamonti, Formenti, 2020).

Quando viene applicato un approccio istituzionale si riconosce negli operatori in genere un atteggiamento difensivo e un "arroccamento sul proprio ruolo professionale" che permette di nascondersi dietro procedure, regolamenti e mandati istituzionali" (Bastianoni, Taurino, 2007; 2008; 2009; p.46).

Spesso succede all'educatore, nei processi di prossimità fisica e relazionale con gli adolescenti, di reiterare proiezioni dei propri conflitti interiori non risolti, relativi ai propri vissuti adolescenziali. Per qualcuno può essere motivo di lavorare in maniera introspettiva, per altri la fuga dai vissuti che questi scontri quotidiani fanno emergere sembra l'unica soluzione, additando come sbagliato qualsiasi comportamento che inneschi un coinvolgimento personale, mantenendo una comunicazione e una prossemica impersonale, distanziante. Il linguaggio istituzionale, quindi, si rifugia nell'anonimato del ruolo, sintetizzabile nell'espressione che in comunità si è tutti educatori, tutti svolgono le stesse funzioni, tutti hanno lo stesso orientamento, fanno le stesse cose e conoscono tutto in base al diario di bordo, all'agenda, alle osservazioni, che rimangono gli unici strumenti che garantiscono agli utenti l'unicità nella molteplicità. (Bastianoni, Baiamonte, 2019)

In contrapposizione, il modello culturale basato sulle relazioni interpersonali ha il suo target nell'adattamento alle esigenze evolutive e personali nei minori, crede nell'azione strutturante della vita quotidiana, tramite routine relazioni e regolatorie e nell'investimento in funzioni protettive e preventive.

Il progetto educativo individualizzato deve spuntare come una metodologia partecipata, atta a fornire alle équipes educative uno strumento di valutazione del proprio intervento e dei soggetti presi in carico, di facile utilizzo e passibile di verifica esterna.

Il coinvolgimento va esteso a tutti i referenti del caso in esame allo scopo di definire gli obiettivi che andranno perseguiti con l'ingresso in comunità, in modo da evidenziarne la convergenza e le aspettative tra i diversi attori coinvolti (familiari, insegnanti, assistenti sociali, psicologi, e laddove, possibile, i ragazzi stessi) e ridurre le discrepanze qualora ci fossero opinioni diverse. Gli stessi ragazzi sono coinvolti nella programmazione del loro progetto come agenti attivi del loro percorso all'interno della comunità.

Il primo di questi elementi di valutazione è l'elenco degli obiettivi educativi che ogni educatore dovrà redigere per ogni ragazzo in un'ora di tempo confrontandoli con quelli presentati di default dalla scheda informatizzata. Alla fine ci si confronta sugli obiettivi individuati e si scelgono quelli in cui risulta massimo il consenso su priorità e finalità condivise. In un secondo momento si individuano per ogni obiettivo dei descrittori comportamentali o delle azioni facilitanti che siano in grado di valutare la minore o maggior lontananza dal raggiungimento dell'obiettivo stesso. Queste azioni devono rispondere a criteri di perseguibilità e devono essere operazionalizzabili. Infine, in un terzo momento, il lavoro condotto viene sigillato dagli atti professionali che ogni educatore è chiamato a stilare per ogni obiettivo e, attenendosi ai quali, compila una griglia di osservazione in base alle azioni più idonee selezionate in precedenza.

Questo modus operandi di realizzazione di un progetto individualizzato non permette solo di avere una revisione periodica più costante, in cui, ad esempio, le azioni raggiunte o i microobiettivi acquisiti vengono sostituiti velocemente da altri ma anche permette di arrivare e coinvolgere con più tempestività i ragazzi qualora ci fossero dei malfunzionamenti o emergessero degli aspetti problematici che richiedono una maggior attenzione e riprogettazione.

2.5 IL PIPPI: PREVENIRE L'ISTITUZIONALIZZAZIONE E' POSSIBILE?

Da quello che emerge dal vasto panorama europeo, le condizioni di svantaggio e di povertà vissute dai bambini sono sempre più preoccupanti. Dagli anni Ottanta sono state create due Raccomandazioni (Positive Parenting del 2006 e Investing Children del 2013) che impegnano gli Stati ad assumersi la responsabilità per garantire tutte le risorse disponibili per una crescita adeguata, con l'obiettivo di spezzare il filo dello svantaggio sociale.

Il programma P.I.P.P.I (Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione) si inserisce come risposta italiana ai problemi legati allo sviluppo e all'emarginazione dei bambini (Serbati, 2016). L'acronimo PIPPI deriva dal personaggio di Pippi Calzelunghe, una bambina creativa e molto resiliente conosciuta in tutto il mondo nella letteratura per l'infanzia. P.I.P.P.I assume una nuova configurazione come metodo alternativo per trovare soluzioni all'allontanamento del bambino dalla famiglia di origine, attraverso intervento in grado di attivare un processo di empowerment.

Il programma è stato avviato nel 2010 grazie alla collaborazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e l'Università di Padova. Esso ha una durata di due anni e dal 2010 fino ad oggi ha già vissuto una serie di implementazioni (5) che hanno portato a un allargamento su scala nazionale fino a coinvolgere 123 Ambiti Territoriali (AT) per circa 2000 bambini (Serbati, 2016,).

Per evitare i rischi derivanti dalla marginalità sociale il P.I.P.P.I in linea col modello ecologico di U. Bronfenbrenner mira a rispondere alle esigenze dei bambini attuando delle azioni collettive che vedono l'utilizzo di quattro dispositivi:

1. L'educativa domiciliare: viene gestita da educatori professionali e si realizza nell'abitazione delle famiglie per circa due volte a settimana per un totale di 4 ore.
2. I gruppi per i genitori: vengono coinvolti in attività collettiva una o due volte a settimana e mirano alla riflessione e all'autoriflessione.
3. Collaborazione scuola-famiglia-servizi: gli insegnanti assieme ad altri professionisti delineano le possibili azioni per favorire un ambiente positivo per il bambino.

4. La famiglia d'appoggio: le famiglie di appoggio o gli aiutanti naturali si configurano come un supporto concreto per affrontare meglio la quotidianità- Queste persone sono volontari con cui si concorda la frequenza e la disponibilità.

I primi tre dispositivi che sono stati citati rientrano nella rete di supporto sociale formale, mentre l'ultimo rientra nella rete di supporto sociale informale. E' stato dimostrato negli ultimi studi neurobiologici come avere accanto un supporto non riduca solo gli effetti dello stress nella vita quotidiana ma mobiliti anche nuove capacità di risposta da parte del cervello, quindi nuovi pattern comportamentali. Quando si assiste a una cronicizzazione degli eventi stressogeni, il rilascio costante di cortisolo da parte dei circuiti neuronali causa effetti epigenetici, influenzando l'umore, gli stati emotivi, la memoria, la flessibilità cognitiva e l'autoregolazione. Nei bambini, per esempio, avviene un'alterazione della soglia della vigilanza, causando un'ipereattività al pericolo. Il contatto sociale, invece, la prossimità relazionale riducono la reattività biologica di un adulto in condizioni di stress, migliorando le strategie di coping (Taylor, 2011) . Questo ha benefici sulla crescita sana del bambino correlando il suo sviluppo ottimale con la responsabilità sociale per il suo perseguimento.

Dalla prima distinzione che abbia fatto per supporto sociale formale intendiamo l'aiuto concreto, decisionale, informativo e psicologico sostenuto da professionisti come educatori, assistenti sociali, facilitatori all'interno di attività istituzionali; mentre per supporto sociale informale intendiamo una rete di contatti, per lo più volontari o conoscenti della famiglia che non rientrano nel sistema istituzionale. A questa seconda tipologia appartengono le famiglie d'appoggio. Entrambi questi supporti risultano centrali nel contrasto al manifestarsi della negligenza genitoriale, attivi attraverso due funzioni: il controllo sociale, che può avvenire attraverso il riconoscimento di segnali di stress da parte di amici e conoscenti e l'approvvigionamento di risorse sociali, emotive, e materiali che rafforzano l'impegno genitoriale, riducendone l'isolamento e lo stress.

Non sempre però il supporto sociale offre aspetti che facciano da garanti alla prevenzione della negligenza genitoriale sia poiché il supporto sociale può essere vissuto negativamente dalle famiglie, sia perché può far scaturire sentimenti di umiliazione e quindi, in entrambi i casi, essere rifiutato. Spesso succede che le famiglie vulnerabili abbiano un rapporto di dipendenza con le reti formali, non modificando effettivamente l'ambiente e la comunità in cui vive la famiglia.

Il supporto sociale (formale e informale), da solo, non è uno strumento che può prevenire l'insorgenza di dinamiche di negligenza familiare, ma può farlo solo strategicamente attraverso un lavoro di collaborazione integrato in una rete di servizi alla famiglia.

Come avviene questo lavoro strategico all'interno del P.I.P.P.I.?

Il supporto sociale informale offerto dalle famiglie di appoggio permette di lavorare in maniera integrata rispetto agli altri tre dispositivi attraverso dei percorsi di valutazione e progettazione detti valutativi e trasformativi (Serbati & Milani, 2013). Nel percorso riflessivo e relazionale sono coinvolti i genitori assieme a tutte le altre persone per la definizione e realizzazione dei risultati attesi del progetto della famiglia, che, insieme, costituiscono il patto educativo, valido anche per le famiglie d'appoggio.

La famiglia d'appoggio, infatti, è inserita nel patto educativo ed è bene precisarne con chiarezza le azioni che può mettere in campo.

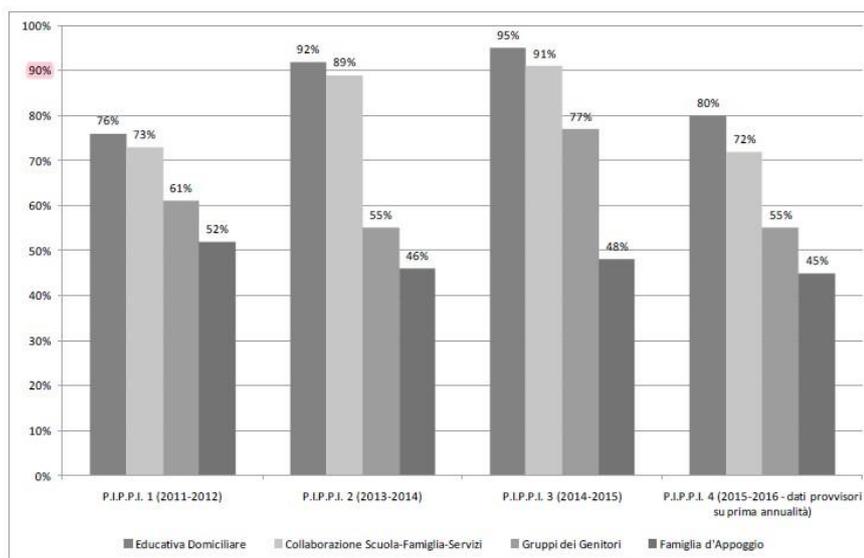


Figura 1: percentuali di attivazione dei dispositivi d'intervento P.I.P.P.I.¹

Da un confronto emerso dalle prime quattro implementazioni del programma, si nota come la famiglia d'appoggio risulti essere il fanalino di coda dei dispositivi attivati.

Cambiando però strumento di misurazione e utilizzando il questionario *Il Mondo del Bambino* o MDB (Milani et al., 2015) che abbina a ciascuna delle 17 sottodimensioni presenti una scala Lickert (con 6 livelli da punto di forza a problematicità) si assiste nel

¹ Serbati, S. (2016) *Rivista italiana di Educazione Familiare*, p. 103.

biennio 2013-2014 a un dato incoraggiante sulla richiesta e quindi attivazione di questo dispositivo. Si assiste dunque a una conferma presente già in letteratura del rapporto positivo tra il supporto sociale e il manifestarsi di condotte positive nei genitori e quindi la correlazione tra relazioni sociali e sviluppo cognitivo, emotivo e sociale del bambino.

Uno dei limiti più frequentemente riscontrati dagli operatori è rappresentato dal momento dell'avvio del dispositivo rivolgendosi per primi alle risorse già conosciute. Un secondo limite è stato riconosciuto nella difficoltà nel trovare famiglie d'appoggio che non provenissero direttamente dai Centri per l'Affido, anche se risultano i posti più adatti per cercare una nucleo familiare di sostegno ma ciò comporterebbe una snaturalizzazione dell'appoggio momentaneo, transitorio, così come viene inteso nel programma P.I.P.P.I. Infatti, la volontà dell'intervento vuole essere quella di servire a trovare o attraverso la rete naturale di amici e conoscenti o attraverso le famiglie di appoggio formali una rete sociale di relazioni che possano accompagnarli nel loro percorso anche successivamente alla chiusura dell'intervento istituzionale (Milani et al, 2015).

Inoltre, la partecipazione delle famiglie ai processi valutativi e decisionali circa lo svolgimento del loro percorso è uno degli elementi chiave del metodo del programma (Tuggia, Zanon, 2017) che fa sentire queste famiglie accompagnate e non più prese in carico. La sensazione che accompagna queste famiglie deve essere l'idea di fare un percorso assieme, in cui “ il fine” e “il come” siano decisi assieme, come se si volesse operare all'interno di un'orchestra, in cui équipe multidisciplinare, professionisti e famiglia concertano insieme, toccando e suonando gli strumenti del “gioco della vita” (Ius, 2017). Un gioco che, nonostante si districchi in circostanze e situazioni di difficoltà, possa plasmare famiglie più resilienti, guardando la resilienza nelle sue connotazioni più positive, come capacità di navigare e orientarsi tra diversi tipi di risorse sociali, relazionali e culturali che sostengono il benessere dei singoli, dei nuclei e della comunità, rendendoli più in grado di negoziare significati delle stesse per riappropriarsi di un'identità sociale che si era sbiadita e smarrita tra i problemi e le difficoltà del vivere.

In P.I.P.P.I. il modello teorico della VPT (Valutazione Trasformativa a Partecipativa) trova la sua espressione nel dare voce e ascolto all'altro, raccogliendo i punti di vista individuali e co-decidendo gli obiettivi e quali sono i primi passi per

raggiungerli. Molte connessioni con il tema della narrazione e dei significati fanno ritorno al concetto di “identità narrativa”, che mette in luce la possibilità di conferire un significato agli eventi attraverso la parola (Ricoeur, 1983-85). Un'altra strategia di cui fa uso il P.I.P.P.I è rivisitare la problematica del bisogno, della mancanza trasformandola nel significato di desiderio, aiutando i genitori a ritrovare le loro competenze genitoriali,, a smarcare la loro vulnerabilità attraverso mezzi più creativi e in grado di coinvolgerli sempre come agenti attivi e capaci (Zanon, Tuggia, 2017).

Per concludere, l'architettura del programma si può riassumere in tre parole: valutare, partecipare e trasformare e si avvale di strumenti necessari (il modello multidimensionale del Mondo del Bambino, l'RPM online, i questionari MdB e SDQ e il pre e post assessment) e strumenti non necessari bensì personalizzati, che vanno selezionati e concordati insieme alle famiglie affinché possano garantire il migliore sostegno ai bisogni del bambino e riattivare una miglior responsabilità genitoriale.

CAPITOLO 3

L'ESPERIENZA DI TIROCINIO NELLA COMUNITA' NAZARETH

3.1 ANALISI DEL CONTESTO IN RIFERIMENTO AD UN CASO

L'esperienza di tirocinio si svolge nella comunità mamma bambino "Nazareth", struttura residenziale che nasce all'interno della casa religiosa Domus Nostra per l'accoglienza di madri e donne di varia provenienza, religione, età e cultura segnate da vulnerabilità temporanee e strutturali derivate da vicende di varia natura che possono avere ricadute dolorose sulla crescita sulla crescita dei figli, in particolare: conflitti familiari, difficoltà e negligenze genitoriali, violenza domestica e assistita, crisi dei progetti migratori e vittime di tratta per scopi sessuali.

La Domus Nostra è una realtà presente nel territorio trevigiano dal 1962 per opera della Congregazione di Nostra Signora della Carità del Buon Pastore presente qui in Italia e in altri 70 paesi del mondo a fianco di donne, bambini, famiglie vulnerabili e organizzazioni locali, in percorsi di sostegno alla dignità delle persone e di rigenerazione del bene comune.

All'interno dei servizi della Domus Nostra una particolare attenzione è rivolta ad allestire, far emergere, verificare e accompagnare le potenzialità di resilienza delle ospiti nella riparazione delle funzioni genitoriali nei percorsi di reinserimento socio-lavorativo attraverso la tutela dei minori; la verifica e l'accompagnamento di funzioni genitoriali integrate, materne e paterne; il sostegno della donna in situazioni di violenza garantendole un posto sicuro; la promozione della donna finalizzata a ritrovare la propria identità; l'empowerment lavorativo e sociale.

La comunità Nazareth prevede l'accoglienza, secondo l'accreditamento nazionale 1975 del 10/10/2019 di un massimo di sei nuclei mamma/bambino in situazioni di plurivulnerabilità. La maggior parte delle accoglienze avvengono a fronte di un decreto del Tribunale dei Minori che prevede l'affidamento del minore ai Servizi Sociali e il suo inserimento in comunità con la madre, se consenziente. L'accoglienza non è prevista per donne con una dipendenza da droghe o alcool in corso e non prevede l'accoglienza di minori non accompagnati.

Nella struttura sono previsti ampi spazi comuni dove le mamme e i bambini condividono i pasti, il tempo libero e dove si svolgono le attività proposte dall'equipe educativa.

Ogni ospite ha la propria stanza e il proprio bagno, spazi privati che le mamme sono invitate a personalizzare per renderli accoglienti e familiari per sé e per i propri figli.

La quotidianità è scandita da attività mattutine successive l'accompagnamento dei bambini a scuola che riguardano le pulizie e il riordino dei locali su turnazione, la scuola di italiano per chi la frequenta e i laboratori dell'Officina delle Api, che si occupano di sartoria creativa e cucina generativa, la cui vendita dei prodotti è fonte interna di autofinanziamento e da cui le donne possono ricevere una minima fonte di reddito, e quello dei Sogni Liberati, un laboratorio che coinvolge i più piccoli in particolar modo nel periodo estivo o nello spazio pomeridiano per aiutarli nella rielaborare dei traumi e delle situazioni drammatiche che hanno vissuto, attraverso lente "riparazioni" dei vissuti.

I laboratori delle pratiche generative sono tenuti in parte dal personale dell'equipe educativa, in parte da volontari in pensione che dedicano quotidianamente il loro tempo alla mission della Domus.

L'equipe educativa è composta da una religiosa, Direttrice dei Servizi della Domus; una codirettrice laica, responsabile delle nuove progettualità, una coordinatrice dei Servizi di Accoglienza; tre educatrici professionali, tre operatrici e dalla Comunità apostolica delle suore del buon pastore, che sono di appoggio in caso di necessità dell'equipe e svolgono la sorveglianza notturna.

I quadri di riferimento metodologico a cui si ispira il lavoro dell'equipe educativa sono gli studi sulla resilienza integrati tra le varie discipline umanistiche, le teorie di Winnicott rispetto ad aggressività e devianza, i principi del management educativo di R. Normann e alla Pedagogia Comprensiva di Santa Maria Eufrasia, madre fondatrice della Congregazione che si colloca nel diciannovesimo secolo come intuitrice di una chiave metodologica moderna e generativa, basata sul rinforzo positivo e sulla valorizzazione dell'altro.

Il lavoro dell'equipe si avvale poi dei seguenti strumenti: il P.E.I; *il progetto educativo individualizzato*, costruito per ogni nucleo in riferimento al Progetto Quadro

del Servizio inviante che settimanalmente viene aggiornato in base a quanto emerge durante le riunioni di équipe e dopo gli incontri a cadenza quindicinale (chiamati, ticket) in funzione delle seguenti *aree specifiche* di osservazione e intervento: *relazione mamma-bambino, scuola/lavoro, scuola, sanità, reti esterne e convivenza in comunità*.

I ticket sono incontri quindicinali svolti a rotazione (ogni tre mesi circa) dalle educatrici con cui la donna condivide punti di forza e criticità riguardo il suo progetto personale per lei e per i propri figli, si individuano insieme gli aspetti da rinforzare e si concordano insieme nuovi obiettivi specifici da rivalutare all'appuntamento successivo.

L'équipe ha da poco introdotto la forma del ticket, molto importante per permettere un aggiornamento a breve termine ma anche per mantenere coerenti e attuali gli obiettivi del progetto individuale in un'ottica evolutiva e flessibile. (e non rigidamente adattata).

Infine, è presente un diario di bordo informatizzato, in cui alla fine di ogni turno le educatrici annotano gli eventi significativi riguardanti le ospiti e il clima generale della comunità e permette un'integrazione delle singole osservazioni personali.

All'interno del contesto della comunità Nazareth ho la possibilità di conoscere più approfonditamente un nucleo cinese, costituito da una mamma e dal suo bambino, che con nomi di fantasia chiameremo Maria e Matteo.

3.2 LA SITUAZIONE PRE-INGRESSO IN COMUNITA'

Maria e Matteo sono un nucleo cinese arrivato direttamente da una cittadina del Friuli in cui vivevano con il padre del bambino con cui la signora è attualmente coniugata. L'esperienza del Covid-19 sembra avere però travolte le loro vite, forse anche grazie all'esperienza oltre continente vissuta dai connazionali e all'esacerbazione dei periodi di lockdown, che sembrano avere perso completamente le priorità e scardinato i sistemi di riferimento stabili che hanno caratterizzato la loro vita familiare. Nel momento dell'arrivo del coronavirus in Italia la famiglia si è completamente ritirata dalla vita sociale barricandosi entro le mura domestiche dove, con assidui e continui interventi di disinfezione della casa, delle superfici e di tutto quello con cui veniva a contatto il bambino, per mandare via la polvere che sarebbe stata portatrice del virus, si sono dimenticati della vera pulizia degli ambienti, di smaltire con costanza

l'immondizia e, elemento che determinerà poi il loro ingresso in comunità, l'abbandono di Matteo dell'ultimo anno di scuola materna e la non pervenuta iscrizione al primo anno della scuola dell'obbligo. In riferimento alle aree di vita del bambino; Matteo non risultava iscritto in nessun registro dei pediatri di base e le sue condizioni psicomotorie erano debolmente compromesse. Un altro elemento che avrebbe portato la famiglia a chiudersi in casa sarebbe stata l'impossibilità di difendersi dalla malattia attraverso il vaccino, che per problematiche mediche di entrambi, una malformazione cardiaca, non avrebbero potuto effettuare, nemmeno sul bambino.

L'intervento delle forze dell'ordine sarebbe stato determinato da una forte lite verbale in famiglia, che avrebbe insospettito un vicino di casa che chiamò i carabinieri. Questi recatisi presso la loro abitazione per chiedere se fosse tutto a posto, all'apertura della porta avrebbero notato una situazione raccapricciante: il tavolo pieno di pattume che non veniva pulito da giorni, il pavimento non pulito adeguatamente da mesi e un ambiente fortemente maleodorante.

3.3 L'INGRESSO IN COMUNITA'

L'ingresso in comunità si è verificato in seguito a un decreto di emergenza emesso dal Tribunale dei Minori (rif. art 403) in ottemperanza al quale il minore doveva essere collocato in un luogo sicuro in seguito al riscontro di comportamenti pregiudizievoli da parte di entrambi i genitori per negligenza e trascuratezza genitoriale sul minore. Maria si è dimostrata consenziente ed è entrata presso la struttura il 5 luglio 2022. La donna e il marito si sono dimostrati fin da subito molto collaborativi con i Servizi e con quello che è stato detto in udienza, ascoltando quello che gli assistenti avevano da dire.

L'ingresso in comunità da parte di Maria e Matteo è stato caratterizzato da un impatto emotivo contenuto e sminuito rispetto al nuovo contesto, forse inizialmente reticente, in particolar modo nella madre.

Solo dopo qualche tempo, nell'aprirsi al mondo dopo due anni di lockdown, si assiste prima un forte stupore e poi un certo piacere da parte di entrambi nella scoperta della novità.

Il primo passo è stato quello di fare una visita pediatrica al bambino per capire se a livello fisico fosse tutto nella norma, in quanto Matteo mostrava una debolezza fisica e un andamento difficoltoso nella corsa e nell'atto di salire le scale.

Dopo un responso positivo, dettato principalmente dal fatto che il bambino era rimasto in casa per molto tempo e non ha potuto sperimentarsi sufficientemente a livello muscolare e motorio.

Il secondo passo in direzione del bambino è stato un inserimento graduale di qualche ora in un centro estivo dove ha potuto riappropriarsi gradualmente dell'interazione con gli altri bambini e della voglia di giocare con loro, nonostante all'inizio stesse molto appartato e non sapesse come poter entrare in relazione con gli altri, in particolar modo per via della lingua, di cui sia lui che la madre sono completamente estranei.

Come passo successivo il bambino è stato iscritto al primo anno della scuola elementare, di cui si ha avuto un riscontro positivo da parte delle insegnanti; Matteo anche se non sa parlare e capisce poco l'italiano, riesce comunque ad afferrare il contenuto delle lezioni e durante la ricreazione manifesta un forte bisogno, entusiasmo di giocare con i compagni, che però a fronte di un atteggiamento goffo e un po' maldestro quasi lo respingono.

Per quanto riguarda Maria, la prima valutazione è stata fatta osservando le usanze e i modi tipici di una cultura con tradizioni diverse.

Nella preparazione del pranzo la madre utilizzava esclusivamente cibo cinese e preparava delle zuppe al bambino, che risultavano in certo qual modo adeguate rispetto all'apporto nutritivo e calorico.

La stessa cosa non si poteva dire però a livello delle pulizie poiché la donna non presentava un'adeguata conoscenza e competenza dell'uso degli strumenti forniti.

Il primo passo verso Maria è stato quello di inserirla in una scuola di italiano e la possibilità di fruire di ripetizioni nel pomeriggio grazie a un progetto attivato da una tirocinante interna.

Il secondo passo accolto di buon grado dalla donna è stato quello di inserirla nella sartoria creativa, partecipando attivamente al laboratorio dell'"Officina delle Api" apportando delle buone competenze con la macchina da cucire. Maria in realtà possedeva già questa competenza che ha veicolato anche la possibilità per lei di

riattivarsi propedeuticamente al lavoro, di conoscere altre donne, e quindi di riaprirsi lentamente alla società, che per lei e il bambino risultavano un tasto molto dolente.

Nonostante questi piccoli progressi e la buona relazione con l'équipe educativa, la donna manifestava ancora con forti segnali la paura verso qualsiasi forma di raffreddamento, febbre o stati influenzali con modalità di distanziamento sociale, la mascherina ffp2, sia per lei che per il bambino, e sfregamenti continui delle mani e degli oggetti utilizzati per l'igiene personale con prodotti alcolici e candeggina. Spesso, anche verso la mezzanotte, le suore riportavano di vedere la donna alzarsi per lavare effetti personali e indumenti.

Risulta quindi in corso di valutazione il comportamento ossessivo della donna verso la disinfezione delle cose con cui viene a contatto e l'assiduo uso della mascherina, che viene abbassata solo nel momento del pranzo.

Da un punto di vista relazione è apprezzabile la propensione della donna al contesto della comunità ma è difficile individuare la valenza della rete esterna di riferimenti, oltre al marito.

3.4 IL PROGETTO

Per comprendere bene le vicende del nucleo familiare e avvalersi di strategie e strumenti efficaci e promotori del ripristino di una sintonia e di una serenità familiare, nonché il benessere e lo sviluppo psicofisico del bambino, bisogna contestualizzare l'accaduto nel momento storico in cui viviamo e dare un inquadramento al caso attraverso una matrice di natura culturale che porti a capire da un lato il grosso terrore in cui ha vissuto questa famiglia che vedeva dall'altra parte del continente quello che vivevano i propri connazionali attraverso il monitor del computer e della tv e dall'altro l'esiguità o la frammentarietà dei rapporti con i concittadini italiani come rete amicale, di conoscenti esterni di supporto alla dinamiche personali e genitoriali.

Questo fa capire come gli elementi di chiusura verso l'esterno probabilmente esistessero già da prima dell'avvento del Covid, avendo sempre vissuto entrambi, Maria e il marito, in ambienti frequentati da connazionali, ma si siano abbondantemente amplificati in seguito ad esso.

Il pregresso reddito maturato in Cina e la fonte di reddito derivata dal lavoro del marito ha permesso loro di fermarsi e di avere il necessario per continuare a vivere

senza però portarli a una consapevolezza tale da chiedere aiuto all'aggravarsi delle problematiche.

Per quanto riguarda gli obiettivi generali previsti per la permanenza in comunità possiamo considerare le seguenti aree:

Relazione mamma bambino:

1) L'importanza di un proseguimento nell'osservazione della relazione mamma/bambino, attraverso la validazione delle modalità positive adottate dalla madre e l'individuazione di elementi che possono apparire discordanti o conflittuali nella diade;

2) Verifica delle conoscenze e competenze genitoriali di Maria, la loro implementazione e consolidamento attraverso strategie relazionali più efficaci e adattive;

Lavoro scuola:

1) Accompagnamento della donna all'empowerment lavorativo, attraverso il coinvolgimento in attività laboratoriali propedeutiche al lavoro (sartoria per esempio) e ricerca di un'autonomia lavorativa futura;

2) Proseguimento dell'istruzione scolastica del minore presso le agenzie educative del territorio, responsabilizzando la madre durante il percorso a gestire i rapporti con gli insegnanti e i genitori;

3) Favorire il minore nella socializzazione con il gruppo dei pari, vista la tendenza del bambino a giocare e a intrattenersi con bambini di età molto inferiore.

Reti esterne:

1) Introduzione degli incontri protetti col padre, con osservazione delle competenze genitoriali paterne e valutazione del rapporto della madre con il padre del bambino;

2) Inserimento e mantenimento in un tessuto sociale per la donna, che possa costituirsi come riferimento futuro alla fine dell'intervento istituzionalizzante.

3) Intervento dei Servizi nel contattare l'ambasciata cinese per avere maggiori dettagli e informazioni sullo status familiare;

Situazione sanitaria:

- 1) Attivare un'osservazione e valutazione neuro e psicomotoria del bambino, monitorando l'andamento degli apprendimenti e l'acquisizione della letto-scrittura;
- 2) Osservazione della modulazione dell'allerta materna in funzione delle condizioni di salute del figlio.

Vita in comunità:

- 1) Adattamento alle regole e ai ritmi scanditi della vita in comunità, attraverso una solidarietà condivisa.

3.5 ACCOGLIENZA

Segue successivamente il progetto di accoglienza di Maria e Matteo riguardo agli obiettivi specifici d'intervento e alle strategie con cui mediare sempre in riferimento alle aree prima citate.

Per quanto riguarda l'area delle competenze genitoriali materne bisogna sollecitare Maria nel rispetto degli orari della preparazione e del consumo dei pasti per lei e Matteo, che tendono a slittare di circa un'ora rispetto agli orari consentiti. Il bambino rientra circa dopo le 13 da scuola e quindi l'orario in cui pranzare non viene necessariamente ritardato. *Episodio 1 Un giorno arrivo in comunità ed era ormai passato l'orario di pranzo da un po'. Quando mi avvicino per salutarla Maria mi offre uno dei suoi anemoni impanati. Io ringrazio e colgo l'occasione per chiederle come mai stesse ancora pranzando a quell'ora e lei risponde: "Ci vuole tanto tempo per preparare mia cucina, pesce, verdure e pietanze a base di soia. Prima troppa confusione."* Quello che ne evinco è che la donna fatica a permanere nella stessa stanza con molte persone nel momento dei pasti e preferisce arrivare per ultima, anche se viene richiamata, per consumare il pranzo con più calma e serenità.

Viene spiegato però a Maria che il bambino deve mangiare in determinati orari perché poi c'è il tempo dei compiti e lei sembra capire.

Per quanto riguarda nello specifico la relazione madre-figlio, si sta lavorando in parallelo sulla responsività genitoriale e sull'autorevolezza materna, cioè sulla capacità di porre limiti e regole al bambino (per esempio, se prende una nota a scuola, la madre deve essere in grado di sgridarlo) e sulla gestione delle paure sue e di Matteo in merito a possibili contagi all'interno della comunità.

Il bambino, infatti, quando è fuori a giocare continua a indossare la mascherina ffp2, ma da un'osservazione protratta, più volte si ferma perché senza fiato e anche su proposta dell'educatrice non toglie il dispositivo.

Maria viene valorizzata quando riesce a mediare efficacemente col bambino, soprattutto perché, vista l'inequivocabilità dell'ostacolo linguistico, l'unica che riesce a spiegare bene i concetti al bambino è proprio lei.

Nonostante l'ostacolo linguistico sia presente, è bene però stimolarlo alla socializzazione interna con gli altri utenti e sostenerlo nella ricerca di relazioni anche con i compagni di classe, che incontra nella quotidianità, rendendo consapevole poco per volta la madre dell'importanza di partecipare alle occasioni di incontro fuori da scuola, per esempio le feste di compleanno.

Si riporta un episodio.

Episodio 2. Verso metà ottobre c'è una serie di festeggiamenti per i compleanni di una mamma marocchina e del bambino appartenente al suo nucleo. La loro usanza è di fare molta festa, preparando pietanze e dolci tipici e di portare avanti i festeggiamenti ad oltranza. Durante il pomeriggio dei festeggiamenti, si era riunita tutta la comunità ma ancora non si vedevano Maria e Matteo. Un'educatrice mi dice di scendere e di andare a vedere se stavano ancora facendo i compiti nello Spazio Giochi. Quindi scendo a chiamarli e gli dico di partecipare mangiando e bevendo qualcosa. La mamma ha un'espressione un po' di disappunto ma mi seguono. Quando arrivano percepisco subito il loro imbarazzo, la mamma prende la fetta di torta che le è stata offerta ma la riappoggia quasi subito sul tavolo e Matteo prende un bicchiere di aranciata, che però nel tentativo di berlo rovescia sul pavimento.

Nonostante il nucleo avesse accanto una presenza supportiva e inclusiva queste occasioni apparivano per loro piuttosto estranee e le fuggivano appena possibile.

Sia la madre che il bambino funzionano meglio nelle dinamiche uno a uno con l'educatore, in tempi e spazi di gioco privilegiati dove riescono a sentirsi più rilassati.

Per quanto riguarda la sfera scuola/lavoro sarebbe opportuno far coincidere l'inserimento di Matteo alla scuola primaria con quello in agenzie educative non formali (come sport, parrocchia, scout..) e informali (biblioteche, teatro, cinema..) del territorio, sia per lui che per la madre.

La madre, che attualmente è inserita in un percorso di "empowerment lavorativo" sta interiorizzando i ritmi del lavoro, anche se talvolta ritarda nel rientrare in comunità, non dimostrando ancora completa autonomia nell'accompagnamento e nella partenza con le educatrici per la ripresa del figlio a scuola.

Per quanto riguarda il livello di istruzione ed esperienze, Maria riporta di avere fatto qualche lavoretto saltuario all'interno di negozi per alimentari ma emerge che abbia il diploma di conservatorio di canto lirico ottenuto, probabilmente in Friuli, dove viveva prima di arrivare in comunità. Sarebbe quindi auspicabile per la donna poter riuscire ad avvicinarsi a intraprendere un lavoro che concerne le sue competenze.

Sotto il profilo dei rapporti con le reti esterne, a metà ottobre circa sono iniziati gli incontri protetti col padre di cui è ancora in accertamento l'adeguatezza delle competenze di cura e accudimento e il rapporto con la madre del bambino.

Riporto due episodi.

Episodio 3 e 4. Nel primo pomeriggio in cui Maria avrebbe incontrato il marito la vedo prepararsi tutta di fretta e uscire "trascinandosi" letteralmente dietro Matteo dalla contentezza. L'incontro dura abbastanza e sono di ritorno solo intorno al tardo pomeriggio e quando li vedo rientrare gli chiedo com'era andata questa prima uscita. Maria mi risponde nel suo italiano molto sdentato "mancati tanto". Intuisco che questa distanza, anche se compresa dai due, sia in effetti un po' difficoltosa per Maria e anche per il bambino. La settimana successiva è di nuovo il loro turno e Maria non torna solo con approvvigionamenti di cibo e scorte di crostacei ma con una ciotola piena di granchi, che avrebbe cucinato per tutti, educatrici comprese.

Questi elementi fanno comprendere, almeno in parte, che non solo il padre è attento alle esigenze della madre e del bambino ma che ci sono aspetti di cura, attesa e preparazione all'incontro successivo. Per quanto riguarda la quotidianità la coppia può sentirsi ogni giorno senza vincoli dettati dal tribunale.

Per quanto riguarda invece la creazione di un tessuto sociale in cui la donna possa coltivare delle relazioni che possono fungere da riferimenti nella sua rete di contatti, potrebbe essere bello per lei inserirsi in un coro, un contesto informale che allacci la passione della donna per il canto con la possibilità di conoscere nuove persone e farsi degli amici.

Sotto il profilo sanitario invece emerge la necessità di modulare l'attivazione delle risposte materne per il bambino soprattutto in caso di febbre, tosse o episodi di raffreddamento, cercando di rassicurare Maria sulla normalità per lui di ammalarsi o contrarre infezioni brevi, avendo iniziato da poco la scuola e sull'attenuazione della paura per il rischio di positività.

Mentre per Matteo, valutando inizialmente le sue difficoltà motorie e l'imaturità della sfera affettivo-relazionale, sarebbe consigliabile una valutazione neuropsicomotoria in modo da escludere possibili coinvolgimenti di tipo coordinatorio, disprassico per quanto riguarda la motricità globale.

Sarebbe ipotizzabile che il bambino possa intraprendere un percorso di psicomotricità relazionale che posso accompagnarlo nella maturazione delle competenze indietro per età.

Con l'inizio della scuola il bambino ha manifestato anche una difficoltà nell'avvio della letto-scrittura, proprio per la difficoltà di non aver sviluppato dei prerequisiti, per il quale è stato pensato un accompagnamento allo studio con la presenza della madre.

Racconto un episodio. *Episodio 5. All'inizio Matteo prima di entrare nel tempo dedicato ai compiti, aveva bisogno di svagarsi, e lo vedevo puntualmente andare a giocare con le costruzioni o preparare qualche cosa nella cucinetta da dare alla mamma. Successivamente, entrato in stanza, si lasciava dietro i giochi e con l'aiuto della mamma apriva il quaderno e il diario. Esercizio: le letterine maiuscole da ripetere. Matteo impugna debolmente la matita e inizia a ricopiare le lettere una di fianco all'altra, una più giù e una più su, una più piccola e una più grande non riuscendo a seguire la linea tracciata. Vedo che la madre non dice nulla. Nel frattempo si fa strada il "dilemma relazionale"² : intervengo o non intervengo? Paziente ancora*

² Per "dilemma relazionale" (Infantino, 2018, p.107) si intende quella situazione in cui gli educatori si trovano quotidianamente nel qui e ora nel valutare e decidere se intervenire o meno nel prendersi cura del

un po' e mi decido ad intervenire, spiegando alla mamma che deve puntualmente richiamare Matteo sulla modifica dell'impugnatura mentre scrive, sulla posizione delle lettere, magari attuando l'espedito di ricalcare con un colore le linee per dare maggior controllo e contenimento al bambino. La madre, che conviene nel ragionamento, poi esclama: "Colpa mia! Io a casa insegnato qualcosa lui ma non bene".

Queste parole trasmettono un concetto importante: che le mamma sa di essere stata inadeguata nei confronti del bambino e che adesso, grazie all'aiuto delle educatrici e della scuola, farà di tutto per porvi rimedio anche se costerà forse il doppio della fatica.

L'intervento è stato, dunque, positivo, perché ha sensibilizzato la madre sulle difficoltà del figlio rendendola in grado di aiutarlo.

L'ultimo ambito che richiama obiettivi specifici di intervento è quello della vita in comunità. Maria, come accennato in precedenza, è un po' in difficoltà a rispettare le regole della comunità tanto che deve essere spesso richiamata non solo sugli orari ma sulla difficoltà di capire che ogni nucleo ha diritto a un suo armadietto dove riporre le cose per la cucina mentre lei sta occupando anche quelli riservati ad altri inserimenti. La questione dell'igiene e della pulizia si ripropone: Maria non vuole che la sua macchina per la cottura a vapore e i suoi strumenti della cucina vengano toccati da altre persone, quindi non li ripone, come potrebbe, nell'armadio della sala. Le erano stati proposti dei carrellini dove tenere il surplus di pentole e alimenti, ma lo stesso non si è giunti ad una soluzione.

Risulta però apprezzabile e di esempio la solidarietà che dimostra offrendosi per le pulizie anche quando non è il suo turno e quando prepara una cena speciale per tutti.

3.6 RECUPERO DELLE COMPETENZE GENITORIALI

Maria ha fatto il suo ingresso in comunità intorno ai primi di luglio e agli inizi di novembre sono circa quattro mesi che risiede in comunità con il figlio.

bambino nell'immediato o dare il tempo alla madre di assumere e svolgere, attivamente e adeguatamente, il proprio ruolo genitoriale Più in generale per Bertotti (2013, p.46) si parla di "dilemma strutturale".

Il suo percorso risulta positivo, la donna si fida e affida alle educatrici, le ascolta e dialoga molto con loro, non c'è mai stato bisogno di arrivare a provvedimenti o a mettere regole più restrittive per le regole in comunità.

La sua passione e le sue competenze manuali nel lavoro di sartoria creativa con le stoffe africane le permettono di cucire delle creazioni molto belle che possono essere vendute su commissione e diventare un lavoro a cottimo.

Il suo italiano sta lentamente migliorando, i costrutti si fanno più chiari, anche se non capisce ancora molte parole, ma la scioltezza nell'uso del "Google translator" le permette di farsi comprendere dalla maggior parte delle ospiti.

Il percorso di accompagnamento allo studio per Matteo ha avuto un buon esito, Maria lo segue ancora e puntualmente lo riprende se necessario, ma ora riesce anche a portare a termine le consegne in autonomia.

Nei suoi confronti riesce a essere un po' meno rigida e a mediare di più sulle cose che servono, come nel mantenere comportamenti appropriati in comunità e a scuola con le insegnante.

La madre, vista da un assetto più generale, sembra più serena e tollerante verso la vita in comunità, motivo per cui è venuta meno anche l'idea di supportare la donna con alcuni incontri al Centro di Salute Mentale o con uno psicoterapeuta, diminuendo i momenti in cui la donna igienizza compulsivamente le mani e gli oggetti che le appartengono.

Matteo, sotto il profilo dello sviluppo sembra aver leggermente potenziato le abilità motorie, muovendosi con più fluidità, nonostante permangono alcuni movimenti più rallentati.

Sicuramente per il benessere del bambino hanno avuto importanza gli incontri periodici col padre.

Nel caso di Maria e Matteo la figura del padre riveste un ruolo chiave nel mantenimento dei rapporti familiari in seguito alla separazione giudiziaria del nucleo: il padre non ha solo un ruolo marginale, è colui che si occupa in buon parte del sostentamento della famiglia ed è affettivamente ed emotivamente vicino al bambino, adempiendo, nel possibile, alla sua funzione. A livello educativo ancora non sono chiare le dinamiche tra madre-padre-bambino, ma da un'osservazione intenzionale e

sistematica durante gli incontri sembrano funzionali alla promozione del benessere del bambino.

Nel momento in cui però è stato emesso un decreto del tribunale è necessario attendere notizie dai contatti presi con l'Ambasciata in Cina per un approfondimento sul progetto migratorio e in che tipo di dinamiche la famiglia può essere implicata.

3.7 SCENARI POSSIBILI

La permanenza in comunità di questo nucleo familiare non è detto sia necessariamente di lunga durata; in genere i percorsi per le ospiti si attivano per almeno uno o due anni, un arco di tempo necessario per raggiungere gli obiettivi con l'equipe educativa, la tutela delle mamme e dei loro figli e l'ipotesi di un'abitazione di sgancio dove possano proseguire in seconda accoglienza con il progetto Facciamo Home (complesso di appartamenti autonomi) o presso le sedi di altre associazioni in partenariato.

Nel caso in oggetto gli scenari possono essere diversi: quello più probabile potrebbe essere che Maria possa rimanere in comunità fino a quando non ci sarà una nuova udienza, una nuova UVMD in cui vi sia una rivalutazione del progetto e dei risultati ottenuti fino a quel momento che possano decidere o un proseguimento del percorso dove possano consolidarsi maggiormente le competenze genitoriali e sociali della donna, al termine del quale possa esserci un ricongiungimento con il marito e padre di Matteo e una ricomposizione del nucleo nella casa dove vive attualmente il padre, vicino al capoluogo friulano o una conclusione di questo seguita dall'attivazione di un progetto di educativa domiciliare in cui la famiglia sia seguita settimanalmente, dall'intensificazione della frequenza dei corsi di italiano per stranieri col progetto CPIA e dalla supervisione periodica dell'assistente sociale.

In entrambe le ipotesi, congiuntamente, devono attivarsi delle reti naturali o costituirsi delle relazioni di valenza amicale che possano essere non solo validi punti di appoggio nella vita quotidiana ma con cui ci sia la possibilità di creare un sodalizio culturale e affettivo per la crescita di Matteo.

È molto importante per questa famiglia evitare nuovamente l'isolamento linguistico e sociale, che col tempo può tramutarsi anche in isolamento psicoemotivo,

innescando dei meccanismi inconsci di paura verso l'esterno, con il terrore che possano materializzarsi portando a delle catastrofi.

Sotto il profilo dell'inclusione e dell'integrazione multietnica attraverso il monitoraggio di questa variabile è possibile prevenire l'innescarsi di nuove fragilità familiari, il costituirsi di nuove forme di vulnerabilità mantenendo aperti verso l'esterno in uno scambio continuo di significati, opinioni, punti di vista, che non sempre trovano una realizzazione, un humus fertile nel privato, ma più di frequente vanno accolti e integrati in una nuova modalità di vivere il presente.

CONCLUSIONI

Come si è potuto evincere dalla prima parte della trattazione non vi è un solo significato di agire educativo e non esiste un solo modello o paradigma teorico-epistemologico che fa da caposaldo al nostro intervento educativo, ma l'unica certezza è che è sempre, come afferma Baldacci (2010) una sintesi tra teoria e prassi, che sia in grado di guidare l'organizzazione dell'esperienza normativa e posso costituirsi come sapere "scientificamente fondato". In un ambiente istituzionalizzato di cura la funzione dell'educatore è fondamentale nel mediare da tutte le prospettive il rapporto con l'educando, o, nello specifico la relazione che intercorre nella diade mamma-bambino, utilizzando tutti i dispositivi che sono a sua disposizione: il dialogo, l'ascolto attivo, l'empatia, la fiducia, il contenimento e la regolazione emotiva, la dialettica autorità-libertà, aprendo scenari di senso in cui la relazione educativa riconosca la sua intenzionalità e la sua finalità identitaria. Molte donne, come molti bambini, subiscono grossi traumi e ingiustizie che ledono la loro parte identitaria che può essere ritrovata solo attraverso percorsi in cui ridivengono partecipanti attivi delle loro esistenze, ritrovando attraverso vissuti ed esperienze positive, le capacità di resilienza e coping per fronteggiare positivamente le loro vite. Nella seconda parte infatti si approfondiscono le dinamiche di prevenzione e di tutela del minore attraverso appositi programmi implementati nel territorio grazie alla collaborazione del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali con l'università di Padova deducendo dai dati osservati, l'efficacia delle rete naturali o delle famiglia di appoggio, all'interno di interventi non formali, nel contrastare l'allontanamento eterofamiliare e di conseguenza l'istituzionalizzazione, soprattutto in contesti multiculturali.

Proprio nell'analisi critica del caso, fornitomi dall'esperienza di tirocinio, è possibile vedere come utilizzando una matrice culturale e un paradigma antropologico sia possibile comprendere il disagio, la vulnerabilità e la marginalità di questa famiglia disposta ai limiti di una caduta strutturale e sociale in una chiave positiva e trasformativa, e notare come la vicinanza e la funzione dell'educatore possano fissare dei piccoli cambiamenti che continuano a far evolvere le dinamiche reciproche messe in atto. Altresì è rilevante osservare come la responsività materna e paterna si attivi sollecitamente se adeguatamente stimolata dall'esterno, accorciando considerevolmente i tempi di latenza in cui si inserisce intenzionalmente un nuovo intervento educativo.

BIBLIOGRAFIA

Balduzzi, E. (2015) *La pedagogia alla prova della virtù: emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*. Milano: Vita e Pensiero editore.

Bastianoni, P., Baiamonte, M. (2014) *Il progetto educativo nelle comunità per minori*. Trento: Centro Studi Erickson.

Fiorillo A., (2014) *Le comunità familiari ed educative. Fondamenti pedagogici e modelli applicati*. Macerata: Edizioni Simple.

Formenti, A., Rigamonti, L. (2020) Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni. *Rivista italiana di educazione Familiare*, 2, 113-120.

Infantino, A. (2018) Il ruolo dei padri e le comunità mamma bambino. *Rivista italiana di Educazione Familiare*, 1, 105-118.

Ius, M., (2017) Gli strumenti del P.I.P.P.I: orchestrare l'incontro per trasformare la realtà. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 95-109.

Lester, B., M., Sparrow, J., D. (2015). *Bambini e famiglie. L'eredità di T. Berry Brazelton*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Levorato, M., C. (2005). *Lo sviluppo psicologico. Dal neonato all'adolescente*. Torino: Giulio Einaudi editore.

Mari, G. (2019). *La relazione educativa*. Bologna: Scholé editore.

Mari, G., Minichiello G., Xodo, C. (2014). *Pedagogia Generale*. Brescia: editore La Scuola.

Mariani A., (2021) *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci Editore e Studi Superiori.

Marucci, M., Porcarelli, C., & Scialdone, A. (2021) Tra *Child Guarantee* e "Patti educativi di comunità". La rilevanza di approcci inclusivi basati su pratiche territoriali di contrasto alla povertà educativa minorile. *Rivista italiana di educazione familiare*, 20,1, 87-100.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, (2017) *Linee di indirizzo nazionali sull'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*. Roma

Ministero del lavoro e delle Politiche Sociali, (2018) *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni*. Istituto degli Innocenti.

Pati L (ed), (2014). *Pedagogia della famiglia*. Milano: Editrice La Scuola.

Pedrocco Biancardi, M., T., (a cura di) (2013). *Curare senza allontanare. Esperienze di home visiting per il sostegno educativo alla famiglia*. Milano: Franco Angeli.

Perla L., Riva, M., G. (2016). *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali*. Milano: editrice La Scuola.

Petrella, A., Serbati, S. (2021) La vicinanza solidale in contesti di vulnerabilità familiare. La partecipazione nella comunità come strada per ricostruire i tessuti sociali. *Rivista italiana di Educazione Familiare*, 1, 273-299.

Serbati, S. (2016). Il supporto sociale informale: esperienze e prospettive in P.I.P.P.I Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione. *Rivista italiana di Educazione Familiare*, 2, 95-116.

Serbati, S., Milani, P. (2013) *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci Editore e Studi Superiori.

Tuggia, M., Zanon O. (2017) La partecipazione della famiglia al proprio percorso di accompagnamento: quali competenze per i professionisti dei servizi? *Rivista italiana di educazione familiare*, 2, 25-39.

Ulivieri Stiozzi, S. (2012) L'ascolto clinico della biografia istituzionale di una comunità per minori. Intercettare il campo istituzionale e valorizzare gli scarti delle pratiche educative. *Journal of Theories and Research in Education*, 7, 1-12.

Vygotskij, L., S. (1987) *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.

Winnicott, D., W. (1962) The theory of the power infant relationship: further remarks. *International journal of Psychoanalysis*, 43, 238-245.

Xodo, C. (2003) *Capitani di sé stessi*. Brescia: La Scuola.