



MASTER BIENNALE DI SPECIALIZZAZIONE IN

PEDAGOGIA CLINICA E PROCESSI EDUCATIVI

XVI EDIZIONE 2018/2020

MINORI IN COMUNITÀ EDUCATIVA:

IL RUOLO DEL PEDAGOGISTA CLINICO

Dott.ssa Carlotta Caldon

Supervisore: Dott.ssa Gloria Palermo

MINORI IN COMUNITÀ EDUCATIVA:
IL RUOLO DEL PEDAGOGISTA CLINICO

INTRODUZIONE

CAPITOLO I: La comunità educativa per minori.....pagina 8

CAPITOLO II: Chi è il pedagogo di comunità.....pagina 18

CAPITOLO III: Possibili trattamenti in comunità.....pagina 26

-Valutazione pedagogica: il caso di C.pagina 40

-L'importanza del gioco: il caso di G.pagina 50

CONCLUSIONI

BIBLIOGRAFIA

INTRODUZIONE

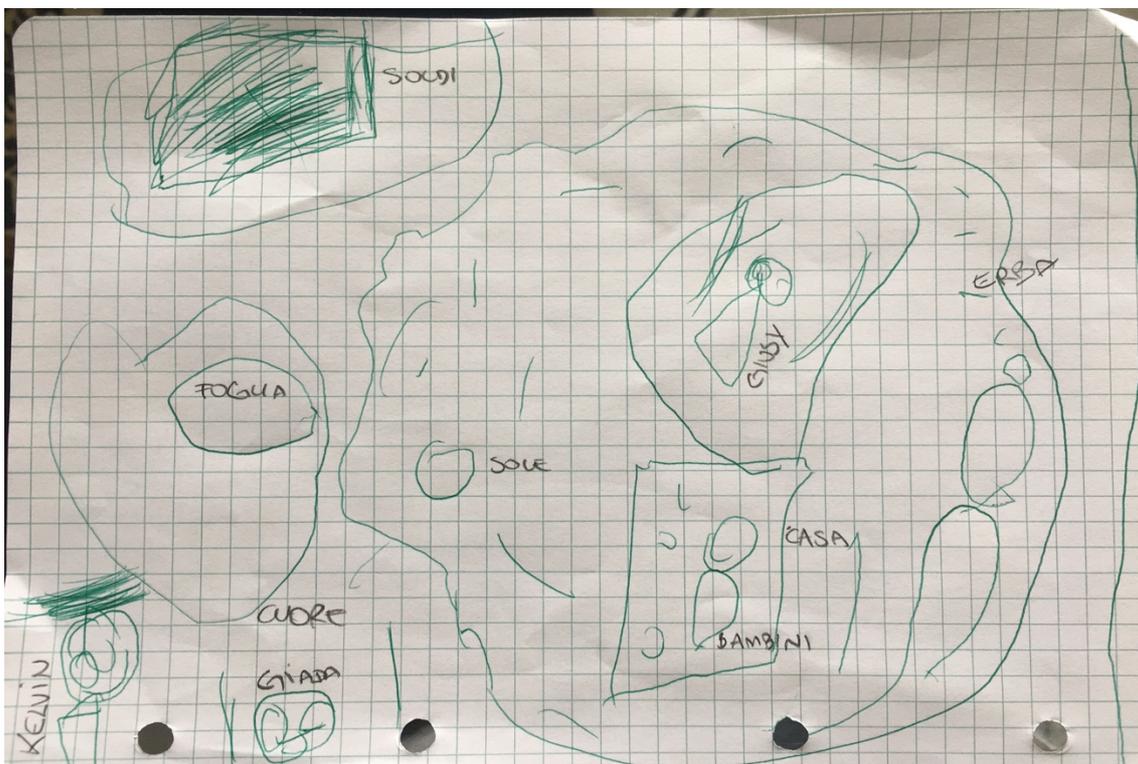
“Il concetto di differenziazione delle relazioni educative, intese come una relazione unica fra ogni operatore e ogni minore ospite, permette di creare le premesse per la determinazione di processi di familiarizzazione, ossia la realizzazione del passaggio dall’estraneità alla familiarità/significatività, processo che rappresenta quell’occasione offerta al bambino o all’adolescente di intraprendere con una compagnia affidabile il lungo viaggio rivolto alla comprensione di chi si è ora, di chi si è stato prima e di chi potrà diventare; di ciò che è accaduto, per responsabilità di chi e per quali ragioni” (Alessandra Tibollo).

“Com’è esser minori e vivere all’interno di una comunità?”

Ho provato a soffermarmi e pensare come possa esser vivere all’interno di una comunità educativa minorile, cosa voglia dire condividere spazi e momenti con ragazzi di ogni età e storie diverse ma, pur lavorandoci ogni giorno, ed essendo a stretto contatto con ognuno di loro, non ho saputo trovare modo per descriverlo. Ho deciso di chiederlo direttamente a loro, ho dato a loro un foglio bianco e ho semplicemente chiesto di dirmi cosa volevo dire vivere in una comunità educativa. Mi sono stupita di come si siano presi dieci minuti del loro tempo, del silenzio che è calato improvvisamente, e del rumore dei loro pensieri, hanno aperto il loro cuore senza troppa fatica, o così mi è sembrato, forse ne avevano bisogno visto anche il preciso momento che stanno e stiamo vivendo di emergenza sanitaria mondiale. Mi hanno fatto un regalo bellissimo, oltre ad un aiuto prezioso per scrivere l’introduzione di questo mio lavoro.

Le loro parole:

G. ha solo sei anni e frequenta l'ultimo anno della scuola materna, ha disegnato la casa circondata dal giardino e con dei bambini all'interno. Ha poi rappresentato alcune figure che gli sono care, altri minori ed educatori, poi il sole un cuore e dei soldi.



G.H.6 anni

“Io sto bene in comunità con i ragazzi e mio fratello G. e con gli educatori. Vado in giardino in bicicletta, la mattina vado a scuola, quando ho finito mangio e vado al doposcuola. Sto benissimo in comunità”.

C.S. 9 anni

“Secondo me, all’inizio quando arrivi in comunità sei un po' spaventato, ma poi quando ti ci abitui può essere la tua seconda famiglia. Questa casa secondo me può esser vista da due lati: il primo è che non essendo la tua casa e essendo distante dai nostri genitori non è sempre semplice; il secondo lato è positivo invece perché oltre a fare nuove conoscenze, ci sono delle persone che ti aiutano e ti portano dall’inizio alla fine del nostro percorso prendendosi molta cura di noi. Per carità non auguro a nessuno di andare in una comunità, però secondo me, è una nuova esperienza e serve per il tuo futuro.

Io personalmente in tutti questi anni che sono stata qui dentro e tutt’ora mi sono trovata bene fin dall’inizio ma soprattutto protetta da parte di tutti gli educatori sia nel bene che nel male. Tra un po' compio diciotto anni e devo ammettere che mi è servita molto come esperienza perché da quando sono qui dentro sono cambiata tantissimo in positivo. In fondo è dura stare qua dentro ma contemporaneamente è divertente perché tutti assieme quasi ogni giorno facciamo dei giochi per passare il tempo. Infine, qui dentro ci sono persone che ci vogliono bene e si vede che ci tengono a noi”.

G.S. 17 anni

“Per me vivere in comunità non è la miglior cosa però non sta a me deciderlo. Quando sono entrato per la prima volta ero un po' spaesato ma i ragazzi e gli educatori mi hanno accolto molto bene, come se fossi già parte della famiglia. La comunità, secondo me, è più di una famiglia perché ogni ragazzo aiuta l’altro in quello che meno sa fare e viceversa. È bello? Diciamo che più che bello è un’esperienza per alcuni brutta e altri bella, per me una via di mezzo. È bella perché fai nuove amicizie, scopri nuove tradizioni di Paesi e culture diverse ma soprattutto la cosa più importante è volersi bene tutti perché è come una seconda famiglia, compresi anche gli

educatori che a volte fanno il turno di un altro che magari sta male e va al posto suo anche se magari ha famiglia a casa, ma secondo me noi siamo la loro seconda famiglia e anche tra di loro colleghi si vogliono bene.

Forse il mio cammino qui dentro sta per finire o magari ancora no ma sono sicuro che anche fuori da qua loro rimarranno sempre nel mio cuore”.

L.S. 15 anni

“Essere in comunità in parte è bello perchè conosci molte persone che poi un giorno se ne andranno via, ma il tempo che passi con loro, che può essere corto o lungo, dipende tutto dall’età o per la situazione personale. Ma oltre ai ragazzi ci sono anche gli educatori che sono e saranno sempre disponibili per te e per le persone che ci saranno dopo di te. Le cose negative sono che in certi casi sei vicino alla famiglia ma in certi no, come nel mio caso. Certe volte si è anche tristi e arrabbiati quindi si può scappare o possono passarti per la testa cose che sono inutili e che non serviranno a nulla per sistemare la tua situazione perché ci saranno persone più in alto di te e di tutti gli educatori.

Questa ormai per me è diventata una casa sicuramente, non come casa mai, ma comunque ci sono persone che mi vogliono bene e me ne vorranno sempre anche quando uscirò e anche noi ragazzi ci ricorderemo di loro perché sono state persone che si sono prese cura di noi anche se qualche volta volevano ucciderci ma ci vogliono bene sempre, con tutti i nostri difetti. La cosa che mi ricorderò quando uscirò da qui sono tutti i sorrisi che abbiamo fatto insieme a tutti”.

G.Z. 15 anni

“Buonasera, per me la comunità è come una normale casa in famiglia, solo che non è veramente la nostra famiglia. Per me, e per tutti gli altri ragazzi, all’inizio sembrava come un carcere, ma con il passare del tempo non è così, ci sentiamo sempre meglio a stare qua..

Per un lato la comunità fa solo pensare alle cose negative che abbiamo passato e per un lato le positive perché conosci persone nuove con le quali puoi confrontarti e riflettere, persone di cui puoi fidarti..

Certo che mi manca passare del tempo con i miei vecchi amici ma alla fine si sta bene anche qui in comunità. È un’esperienza nuova per noi, ma cerchiamo lo stesso ad andare avanti anche se è difficile”.

A.D.16 anni

CAPITOLO I

LA COMUNITÀ EDUCATIVA PER MINORI.

Cosa intendiamo quando parliamo di ragazzi che vivono in una situazione di difficoltà? Quando ci troviamo di fronte a minorenni con una vita più complicata di quella degli altri, che li porta, per esempio, a essere allontanati dalla propria famiglia, perché troppo povera o troppo poco attenta alle richieste del figlio, a volte sono famiglie violente, capita spesso purtroppo che questi bambini/ragazzi siano cresciuti in famiglie con genitori, che in determinati periodi della loro vita, non sono stati in grado di prendersene cura in modo adeguato, minori ripetutamente esposti a episodi violenti, che hanno assistito a frequenti litigi tra genitori o che sono stati vittime di abusi, maltrattamenti o ingiustizie gravi.

La comunità per minori diventa, per il bambino accolto, lo spazio della sua vita attuale, la sua nuova casa, ambiente favorevole che lo aiuterà a rispecchiarsi, a capire ed accettare il suo passato e a trarre spunti per la ricostruzione della propria identità personale, grazie all'intervento di un Equipe preparata e al lavoro del pedagogo.

In questo scenario la comunità per minori, la cui funzione sembra essere sempre più incentrata sulla protezione e la tutela del minore, è chiamata ad integrarsi in progetti a più ampio respiro e a svolgere funzioni adeguate alle necessità. Nascono dunque differenti tipologie di comunità, classificate in diverso modo a seconda del criterio utilizzato di volta in volta: comunità educativa, di pronta accoglienza, di tipo familiare e, infine, il gruppo appartamento giovani.

Dibattiti molto accesi sono avvenuti sull'opportunità o meno di inserire bambini, soprattutto quando molto piccoli, in comunità per minori. Da più autori è stato affermato come non sia opportuno, ad esempio, inserirvi bambini e ragazzi che dovranno restarvi a lungo, sostenendo l'importanza di privilegiare l'affido familiare perché ritenuto un contesto relazionale più vicino alla normalità, più affettivo e più stabile.

Certamente l'affido etero familiare può essere una risposta adatta per un bambino che, pur non completamente "privo" della sua famiglia, ha sperimentato in essa inadeguatezza, trascuratezza e relazioni distorte; tuttavia questo non è sempre un percorso facilmente praticabile e, nel contesto di uno specifico caso, a volte può rivelarsi inopportuno. Di fatto non sempre si riescono a reperire famiglie affidatarie adeguate e necessariamente preparate ad affrontare le molteplici problematiche dei minori allontanati e delle loro famiglie d'origine.

Quello che viene immediatamente da chiedersi è: quale sarà il futuro di questi ragazzi? Chi o che cosa potrà sostituire le cure e le attenzioni di cui avevano bisogno nella loro famiglia di origine? Il trauma dell'attaccamento si potrà riparare?

I "bambini di comunità" sono bambini che nella maggioranza dei casi si porteranno sempre dietro ferite profonde e le cui ripercussioni sulla vita e sulla personalità adulta possono essere molteplici. Dunque, l'allontanamento del minore da una famiglia d'origine dannosa e maltrattante, nonostante porti con sé una grossa dose di dolore, tanto per la famiglia che per il bambino e addirittura per gli operatori coinvolti, resta in una prospettiva futura, la soluzione migliore in molti casi.

All' interno della comunità per minori ci lavora un'equipe formata che permette al minore di rispecchiarsi, di capire ed accettare il suo passato e di trarre spunti per la ricostruzione della propria identità personale. La comunità, quindi, va intesa in senso terapeutico, come occasione favorevole per crescere serenamente ed essere aiutato a ripensare in modo diverso alla propria difficile storia. Nella comunità per minori vi è naturalmente un'interdipendenza fra l'organizzazione della quotidianità e lo sviluppo delle competenze sociali e cognitive dei bambini.

Dai momenti in cui si gioca, si mangia, si studia, ai momenti meno strutturati in cui "non si fa niente" aiutano il minore a ricostruire, o spesso ad incominciare a costruire, per la prima volta, una propria identità. La vita quotidiana nella comunità è importante perché è riparativa, in un certo senso prevedibile, familiare e quindi rassicurante.

Moltissimi studi e ricerche hanno confermato come, anche nel caso di bambini molto deprivati o portatori di gravi psicosi, un nuovo ambiente di vita che fornisce al minore quello che gli è mancato nei primi anni di vita, può portare a risultati sorprendenti (Bowlby). Fondamentali in quest'ottica sono le relazioni affettive autentiche che si instaurano fra minori ed adulti (in primis gli educatori che condividono con loro la quotidianità), come punto chiave per il recupero di risorse e la nascita di nuove prospettive. La comunità è un sistema di relazioni: vi sono le relazioni che si instaurano fra coloro che vivono all'interno della comunità, cioè le relazioni di adulti con minori, di minori con minori e di adulti che lavorano insieme. Ci sono poi le relazioni con l'esterno cioè con la famiglia d'origine, con i servizi, con i membri della rete che si prende cura del minore e con il Tribunale per i minori. Questa dimensione relazionale comprende sia chi

accoglie, sia chi è accolto; la comunità in quest'ottica può essere considerata "luogo strutturato di relazioni e legami significativi" (Fusi, 2010).

I bambini e ragazzi accolti in comunità provengono generalmente da storie di separazioni traumatiche dalle figure genitoriali, condizioni di maltrattamento fisico e psicologico, deprivazione affettiva e instabilità relazionale, o da percorsi interrotti di recupero emotivo-affettivo (un affidamento familiare fallito): nei settori più svantaggiati dell'utenza, la gravità delle ferite si osserva con relativa evidenza sul piano dello sviluppo delle competenze cognitive, emotivo-affettive, socio-comunicative. Nelle situazioni più compromesse è il Sé ad apparire come la dimensione più danneggiata da un'inadeguata relazione adulto/bambino in ambiente familiare multiproblematico ad alto rischio psicosociale.

I bambini traumatizzati hanno sperimentato quasi sempre un attaccamento disfunzionale con le figure genitoriali e necessitano di una riparazione a tale trauma primario, sperimentando relazioni significative con figure adulte positive che possano fungere da "base sicura" da cui ripartire (Ainsworth).

E' qui che entrano in gioco gli educatori. Infatti, nel contesto di un servizio tutelare come quello descritto fino ad adesso, la relazione educatore/minore rappresenta a volte la prima relazione sana che il soggetto sperimenta nel corso della sua vita; tale relazione appare quindi fondamentale e si connota di alcune caratteristiche distintive. In primo luogo, tale relazione ha una valenza sostitutiva temporanea della funzione genitoriale: l'educatore intenzionalmente agisce "come se fosse" il genitore ma senza esserlo, in luogo dei genitori reali del ragazzo; è un modello adulto e genitoriale che

temporaneamente e parallelamente si affianca alla famiglia di provenienza. L'educatore di comunità "vive" a stretto contatto con i minori con cui lavora, mangia, dorme, guarda la televisione, cucina, passeggia a fianco del ragazzo, in una parola condivide con lui la sua quotidianità, non di rado dunque si instaura tra i due una relazione forte che assume le caratteristiche di quella genitoriale.

I "bambini di comunità" necessitano di sperimentare un'esperienza relazionale riparativa positiva, che possa fungere da riparazione rispetto ai traumi subiti con le figure di attaccamento della loro infanzia: ciò di cui hanno bisogno è una relazione affettiva ed emotiva stabile e priva dei vissuti abbandonici che hanno caratterizzato le loro precedenti relazioni significative. Grazie alla relazione con un adulto sano, costantemente presente anche nei momenti difficili, i ragazzi possono sperimentare che esistono adulti "buoni", in grado di occuparsi di loro e di tollerare la frustrazione che deriva dal rapportarsi ad un bambino così affettivamente danneggiato.

La funzione riparativa della relazione educativa sta proprio qui: l'educatore funge da contenitore per le emozioni negative, il malessere e la sofferenza del bambino, è in grado di elaborarle insieme a lui e di restituirglielle trasformate rendendole più accettabili e tollerabili.

Un positivo rapporto di attaccamento instauratosi con una figura educativa può inoltre aiutare i ragazzi migliorando la loro percezione di sé e favorendo l'aumento dell'autostima e della sicurezza. Diventa, come accennavo prima, quella "base sicura" di cui parlava Bowlby (1989) che è tanto fondamentale per poter esplorare il mondo circostante con la consapevolezza di aver un posto sicuro in cui tornare quando se ne ha

voglia; è ben chiaro, arrivati a questo punto, la relazione d'aiuto che si crea tra il pedagogo che opera all'interno di una comunità minorile e il soggetto che ci vive.

Il mio interesse per questo tipo di ragazzi trova fondamento dal lavoro che quotidianamente, con immensa passione e soddisfazione, svolgo presso la comunità educativa minorile "Casa Mamma Gina" di Rovigo nella quale appunto, vengono accolti minori fino al compimento dei 18 anni, di entrambi i sessi, che provengono dal territorio italiano e non, senza alcuna distinzione di sesso, razza, lingua, religione, condizioni personali e sociali (Cost. art.3) inviati dai Servizi Sociali.

I minori arrivano in comunità attraverso procedure civili del Tribunale per i minorenni perché privi di un luogo in cui crescere e per i quali non è possibile un affidamento familiare, oppure, avviene quando i soggetti inviati dai Servizi Sociali attraverso procedure amministrative mostrano difficoltà comportamentali connesse a situazioni di disadattamento sociale. Un'ultima utenza accettata all'interno della comunità sono i minori stranieri non accompagnati.

La *mission* che ogni giorno ci poniamo è quella di offrire ai ragazzi una vita serena cercando di aiutarli a elaborare e alleggerire il peso dello "zaino" che si portano appresso. Gli aiutiamo a trovare un nuovo equilibrio e a crescere in modo sano, li accompagniamo dalla mattina fino alla sera, siamo con loro ad aiutarli nelle difficoltà e nelle soddisfazioni scolastiche, rinforzandoli ogni giorno nelle loro capacità e sostenendoli nei loro sogni, condividiamo momenti di gioco e svago, li sosteniamo negli

sport e nelle loro grandi passioni, li teniamo per mano nelle giornate di gioia e prestiamo una spalla in quelle di sconforto. Offriamo a questi ragazzi il sostegno che una famiglia naturale dovrebbe dare.

Miriamo, quindi, ad offrire ai ragazzi una struttura accogliente e sicura per rispondere alle esigenze psicofisiche e relazionali di ciascuno garantendo quindi un ambiente di vita adeguato che sostituisca il nucleo familiare in condizione di fragilità e temporaneamente incapace di assolvere le proprie responsabilità genitoriali.

Ogni ragazzo è diverso e ognuno di loro ha esigenze diverse, per questo motivo viene progettato un percorso educativo di cambiamento per accompagnarlo verso una presa di coscienza di sé e degli altri in modo tale da attivare in lui la capacità di riprogettare la propria vita. Attorno a loro ruota 24 ore 24 un'Equipe così composta:

- Educatori: programmano l'intervento educativo tramite il progetto educativo individualizzato (PEI), verificano il lavoro educativo durante le riunioni di equipe, partecipano agli incontri di supervisione. Nello specifico l'operatore pedagogico ha funzioni educative e animative, assicurando l'attuazione del progetto individualizzato, del progetto di vita cercando di realizzare tutte le attività previste;
- Coordinatore di struttura: partecipa ai colloqui di assunzione, garantisce successivamente la stesura dei progetti, mantiene rapporti con i Servizi Sociali inviando aggiornandoli sul percorso del minore, gestisce i turni di lavoro degli operatori, assicura il rispetto di tutte le norme di sicurezza;

- Supervisore psicologo: professionista che, con cadenza regolare e mantenendo una visione dall'alto, distaccata ed esterna, è in grado di osservare le relazioni esistenti tra colleghi stessi e tra professionisti e utenti. Molto spesso capita che nelle relazioni d'aiuto ci siano ostacoli che generano conflitti e mettono in crisi la professionalità o il clima di lavoro. La supervisione è essenziale e, secondo Falender (2008), comprende le fasi di osservazione, valutazione e feedback e facilita l'autovalutazione del supervisionato, l'acquisizione di conoscenze e competenza attraverso la formazione, il modellamento (*modeling*) e il *problem solving* reciproco.
- Assistente sociale di struttura; professionista che mantiene i rapporti di rete con l'intero Territorio;
- Personale ausiliario addetto alle pulizie e cucina: figure che portano un grande aiuto nella gestione dell'ordine e pulizia della casa quotidianamente e che inoltre si prendono cura dell'alimentazione degli utenti sia a pranzo che a cena garantendo un menù ricco e variegato secondo una dieta equilibrata.

Gli incontri d'equipe avvengono con cadenza bisettimanale, solitamente con la durata di due ore.

Ci sono figure che stanno a stretto contatto con i ragazzi quotidianamente, altre figure che invece si interfacciano meno con i minori ma che comunque sono fondamentali in un lavoro come questo.

La nostra struttura si trova in una zona residenziale, in un quartiere ben collegato in cui i ragazzi più grandi e autonomi possono raggiungere la fermata degli autobus per andare a scuola ogni mattina. I piccoli invece frequentano l'asilo e scuola primaria a pochi metri da casa e vengono accompagnati dall'educatore ogni giorno. La casa è molto grande e suddivisa in due piani: al piano terra si trova la cucina (poco utilizzata da noi perché nella casa di fronte, comunità residenziale per anziane, la cucina per tutti), il soggiorno con un ampio tavolo da pranzo, la zona tv con un divano (che ha accolto anche otto ragazzi tutt'insieme), e una stanza studio, dove ogni ragazzo ha la possibilità di raccogliere nella libreria le proprie cose per la scuola: libri, quaderni e materiale vario, ma è anche il luogo dei giochi, da quelli in scatola a alle macchinine, alle piste e al lego. Sempre al piano terra si trova una camera con due letti e un bagno adibiti a "pronta accoglienza" e il bagno educatori.

Al piano di sopra invece si trovano le varie camere dei ragazzi con due letti ciascuna, due bagni, uno per le ragazze e uno per i ragazzi, infine in questo piano si trova anche l'ufficio di noi educatori. L'ufficio del coordinatore si trova invece nella casa di fronte, come già detto comunità alloggio per anziane.

La casa è circondata da un bellissimo giardino in cui i ragazzi passano momenti di condivisione, ma soprattutto i bambini possono correre in bicicletta, o giocare a pallone: quest'estate avevamo anche una piscina gonfiabile!

L'idea è quella di una casa accogliente e viva, mai ferma, tranne la notte, quando tutti dormono..

I rapporti con la famiglia d'origine e l'equipe vengono mantenuti in forma indiretta attraverso i servizi stessi, ma anche in forma diretta, se previsti, indispensabili per il proseguimento della relazione con i loro figli, infatti, se accordati con i Servizi sono possibili rientri in famiglia solitamente per qualche ora e nel week end.

La dimissione del minore dalla struttura è un momento ugualmente delicato. A conclusione quindi del percorso educativo individualizzato, con il raggiungimento della maggiore età e degli obiettivi di esito positivo, verranno valutate le possibilità future come: il rientro in famiglia, l'elaborazione di un progetto di vita in completa autonomia o altri percorsi proposti dai Servizi Sociali.

In casi particolarmente gravi è comunque possibile realizzare dimissioni anticipate a causa di incompatibilità tra minore e caratteristiche della struttura o resistenze riguardo al progetto educativo individualizzato.

CAPITOLO II

CHI È IL PEDAGOGISTA CLINICO?

Il pedagogo clinico lavora sul campo a contatto con l'utente in una prospettiva ecologica e dinamica, con valore clinico appunto; il suo è un intervento ravvicinato e diretto al singolo caso, si può dire che si rivolge alla persona nella sua singolarità e individualità, descrivendo e non misurando, ma osservando, interpretando e progettando interventi individuali.

L'intervento del pedagogo clinico non è fine a sé stesso ma egli collabora con una serie di figure professionali che ruotano intorno al benessere del bambino, si interfaccia con le scuole, e ovviamente con la famiglia stessa per favorire una crescita armonica. Egli quindi favorisce lo sviluppo equilibrato del soggetto, lo supporta nel percorso evolutivo individuando le potenzialità, progetta e gestisce i modelli e le strategie educative, potenzia i percorsi specifici e individuali, pianificando ed avviando progetti sia intrascolastici che extrascolastici, e anche lavorativi. Il professionista esercita il suo aiuto utilizzando tecniche ben precise, strumenti che è fondamentale saper padroneggiare per esser più flessibile nelle varie situazioni che si presentano.

Il campo d'azione in cui opera il pedagogo clinico sta tra l'adattamento e la relazione d'aiuto: per adattamento intendiamo la capacità propria del soggetto di rispondere alle esigenze richieste dall'ambiente, del contesto quindi in cui ci troviamo durante le varie fasi evolutive dello sviluppo. Spesso capita che il soggetto non reagisce in maniera adeguata alle richieste dell'ambiente, del contesto quindi in cui ci troviamo durante le

varie fasi evolutive dello sviluppo. La relazione d'aiuto è una categoria largamente inclusiva delle azioni che persone, gruppo o servizi istituzionalizzati rendono a fasce di popolazione che ne fanno richiesta, ai fini di un migliore adattamento ai cambiamenti di vita privata, di coppia, professionale o relazionale in genere. Quindi, attraverso diverse modalità, incoraggia il soggetto a far emergere le proprie potenzialità e a capire come poterle sviluppare nel tempo, per questo motivo il pedagogo non lavora solo con il bambino, come spesso si pensa, ma con l'adulto e l'anziano.

Il pedagogo utilizza strumenti conoscitivi, metodologici e d'intervento per la prevenzione, la valutazione, le attività di assistenza, di consulenza, trattamento abilitativo e riabilitativo in ambito educativo, culturale e pedagogico rivolto alla diversa utenza che si trova di fronte.

Comprende la gestione diretta delle attività di orientamento scolastico e professionale, di progettazione, coordinamento, direzione e attuazione di progetti per la formazione professionale, l'aggiornamento, la qualificazione, la riqualificazione e la selezione del personale nell'ambito di enti, istituzioni, imprese pubbliche e private, e le attività di sperimentazione, di ricerca, di didattica, di formazione e di verifica.

Il pedagogo potrà intervenire direttamente in contesti educativi e sociali dove la sua competenza pedagogica indirizzerà l'iter formativo e riabilitativo di persone che vivono situazioni personali e socio-affettive molto difficili e coordinerà gli educatori sociali e sanitari, i psicologi junior e gli assistenti sociali triennali. Potrà esercitare la sua azione

in agenzie educative, in strutture pubbliche e private che si occupano, dall'infanzia all'età adulta, di persone con profondi bisogni specifici.

In particolare è in grado di assumere ruoli molto qualificati nell'ambito della consulenza, supervisione, formazione, coordinamento, progettazione nelle seguenti aree:

- area socio-sanitaria: ospedali e centri riabilitativi nei reparti di pediatria, ginecologia e ostetricia, servizi di neuropsichiatria infantile, malattie infettive, oncologia, progetti di educazione alla salute, sessuali ed emozionali, bulimia e anoressia, per le mansioni riferite alla consulenza pedagogica;
- area socio-educativa e socioassistenziale: centri socio-educativi, centri occupazionali diurni, centri di accoglienza per disabili, asili nido, cooperative di lavoro deputate all'accoglienza delle persone con disabilità, oratori, ludoteche, centri di aggregazione giovanile, consultori, centri per le famiglie, servizi di sostegno alle famiglie, servizi di mediazione familiare, comunità residenziali per disabili, comunità residenziali per minori, servizi per minori stranieri, servizi di operatori di strada, servizi socio-culturali, servizi socioeducativi degli enti locali, servizi per la tutela dei diritti dell'infanzia, servizi di volontariato e cooperative sociali; centri di recupero per tossicodipendenti; servizi educativi in carcere; telefoni rosa e azzurri e centri per la violenza su donne e su minori, servizi per l'inserimento lavorativo mirato per soggetti disabili o problematici; per le mansioni riferite alla consulenza pedagogica e alla progettazione;
- area scolastica: servizi di consulenza pedagogica nelle scuole comunali e provinciali, attività di progettazione e interventi educativi e speciali, in

particolare in soggetti in situazione di svantaggio e handicap, coordinamento pedagogico speciale nelle Scuole dell'infanzia, progetti di prevenzione del disagio sociale, della dispersione scolastica, del bullismo, servizi per l'orientamento scolastico e professionale, servizi di dopo-scuola e attività educative extrascolastiche, centri di formazione professionale; e come insegnanti nei licei e negli istituti tecnici di filosofia psicologia e scienze dell'educazione;

- area giuridica: consulenze in ambito giuridico, mediazione e consulenza familiare e minorile, affido, adozione, situazioni di abuso e maltrattamento di minori, criminalità minorile, nuove dipendenze, nei tribunali come Consulente Tecnico d'Ufficio (CTU) e Consulente Tecnico di Parte (CTP).

La valutazione che effettua è una modalità di conoscenza dell'altro che si riferisce all'individualizzazione delle potenzialità, abilità e disponibilità e delle aree di "educabilità" della persona. Analizza, attraverso strumenti che gli sono propri, le potenzialità, ma anche i deficit, attraverso una visione ecologica per elaborare un intervento mirato a risolvere la situazione di disagio; per questo motivo è un intervento individuale.

La valutazione è punto di partenza quindi, non di arrivo, offre il punto da dove poter iniziare il progetto di intervento riabilitativo. Gli strumenti di cui dispone il professionista dell'educazione sono: l'osservazione, il colloquio clinico, che può

avvenire anche sotto forma di questionari-interviste, può svolgere esami funzionali, somministrare scale di livello o tavole di sviluppo. Sono tutti strumenti che indagano precise aree dello sviluppo, capaci di dare precise indicazioni sul percorso da intraprendere con il singolo caso e che consentono di pianificare un intervento educativo andando a sollecitare le aree deficitarie emerse.

Possiamo dire che i criteri di qualità, quelli cioè che rendono una valutazione pedagogica valida, sono:

- L'essere ecologica: permette di cogliere le connessioni tra l'individuo e il suo ambiente, tiene conto sia delle componenti individuali che contestuali, questo consente una visione globale del soggetto.
- Avere una prospettiva diacronica e sincronica: viene preso in considerazione il "qui e ora" e si offre anche un occhio al potenziale miglioramento del soggetto in un'ottica futura;
- La soggettività e oggettività del professionista: ognuno di noi porta la soggettività nel momento dell'osservazione ma la rendiamo oggettiva con la nostra professionalità;
- L'utilizzo di strumenti psicometrici: vengono utilizzati test per indagare una determinata area, ma non sono l'unico dato a cui si fa riferimento.

Mi sembra giusto, prima di continuare il capitolo, ricordare ancora una volta che la pedagogia è una scienza umana che studia l'educazione e la formazione dell'uomo nella sua interezza, in tutto il suo intero ciclo di vita, ecco perchè il pedagogista clinico è un professionista dotato di una formazione multidisciplinare, che solitamente comprende la pedagogia stessa, la psicologia, l'antropologia, la sociologia, la filosofia e la storia.

Ma chi è e cosa fa di preciso il pedagogista clinico all'interno delle comunità?

In primo luogo, si occupa della gestione delle attività come la formazione, il coordinamento e la progettazione nelle aree socio-educative in cui opera. È proprio il lavoro educativo che viene svolto, il fulcro centrale del lavoro in una comunità educativa minorile, ed è ciò che spesso e volentieri viene messo in discussione, a causa del vissuto del soggetto che può comprendere paura, angoscia, ed emozioni che certi traumi possono ricordare.

Il lavoro del pedagogista clinico all'interno di una comunità è quello di costruire, se non c'è mai stata, o ricostruire l'azione educativa degli utenti, cioè mettere allo scoperto i propri punti di debolezza, di difficoltà e le varie problematiche, significa essere scossi quotidianamente "dentro" per ricreare un giusto equilibrio personale.

Il pedagogista, inoltre, aiuta gli educatori che quotidianamente lavorano a stretto contatto con i minori che portano con sé un carico emotivo pesante, egli dunque attua dei principi guida dell'agire educativo proiettati e trasmessi agli operatori e utenti allo stesso tempo.

Uno di questi principi è quello della reciprocità che comprende la relazione uno a uno, la temporalità che va a valorizzare ogni attimo presente del “qui e ora”, inserendolo in una progettualità esistenziale; segue poi il principio della socialità ed è proprio qui in cui il pedagogo clinico aiuta a favorire e regolare la comunicazione tra i soggetti; dopo questo definisce un altro principio e cioè quello della sistematicità quindi una collaborazione con altre agenzie educative, per formare una rete, mirando l’obiettivo di promuovere azioni coordinate di fronte a situazioni di disagio; e per ultimo il principio della testimonianza, manifestandosi autentici e coerenti tra il dire, il fare e l’essere.

Il pedagogo clinico ha quella consapevolezza di fungere da bussola in ogni intervento, per esempio nella ricerca del benessere dell’utente attraverso l’osservazione, l’ascolto, la comunicazione verbale, la gestualità, e individuare e far proseguire gli obiettivi di cambiamento, modificare gli interventi di pari passo con le evoluzioni e le involuzioni che si presentano, considerare e fare considerare a tutti i presenti la globalità della persona, concretizzando ciò nel rispetto della dignità, della storia e del contesto familiare dell’utente, sia quello d’origine sia, in certi casi, anche quella affidataria.

Il pedagogo clinico in questo contesto è strettamente correlato al progetto educativo individualizzato e ai valori educativi che l’equipe di lavoro persegue quotidianamente, esegue una verifica costante che favorisca il raggiungimento degli obiettivi di crescita che in alcune realtà non ci sono mai state, o se presenti, sempre in modo frammentato.

Il progetto educativo rappresenta quindi la cornice all’interno della quale questo può avvenire e va a toccare l’igiene personale, le relazioni, l’ambito scolastico, la gestione delle emozioni; sono aree fondamentali in cui il pedagogo clinico può e deve valutare

l'acquisizione di un livello di autonomia sufficiente per far fronte alle diverse fasi della crescita. Durante le riunioni d'equipe i progetti educativi elaborati, vuoi a livello individuale vuoi a livello globale, presentati dal pedagista clinico vengono analizzati, discussi per poi essere condivisi anche con gli utenti in maniera diversa rispetto all'età del minore. Questo lavoro necessita di tutta l'equipe attuando continuamente verifiche, riadattamenti, modifiche, aggiustamenti attraverso strumenti dinamici e personalizzati. Diventa un lavoro molto coinvolgente se viene svolto con sinergia.

Il pedagista clinico e l'equipe tutta, promuove e tutela l'utente che viene seguito nel suo percorso evolutivo-educativo affrontando cause e problemi, utilizzando tutti i metodi pedagogici-educativi possibili per rimettere in gioco la vita stessa con un approccio sicuramente multidisciplinare, biosocio-psico-educativo e i loro relativi interventi come quello psicoterapeutico, educativo, relazionale, ricreativo sempre tenendo in considerazione un progetto in prospettiva che prevede non solo un "prima" e un "durante", ma soprattutto un dopo.

CAPITOLO III

POSSIBILI TRATTAMENTI IN COMUNITÀ

Vorrei, in questo ultimo capitolo, soffermarmi sul caso particolare di due fratelli affidati alla comunità educativa in cui opero dal Maggio 2019. Dopo una breve descrizione delle loro origini e situazione familiare prenderò in esame i progetti educativi che sono stati creati per venire incontro alle loro diverse esigenze e difficoltà.

Situazione familiare

I due fratelli, G. di 5anni e C. di 8 anni, sono di origine bosniaca e arrivano da noi dopo un intervento di TSO alla madre, sono due bimbi impauriti, silenziosi, sporchi, mal nutriti ma, fin da subito, disponibili alle cure che gli stavamo per offrire. Le cose che sappiamo della famiglia d'origine sono poche e limitate per insufficienza di documenti, infatti dal 2015 al 2016 diversi familiari sono stati cancellati dai comuni di residenza per irreperibilità, e questo ha lasciato un buco nella cronologia storica della famiglia.

Il nucleo di origine è composto dai due genitori, il padre spesso in carcere e la madre con diversi ricoveri in psichiatria per episodi sia di scompenso psichico ma anche autolesionistici a cui i quattordici figli assistevano. La famiglia era abituata a vivere principalmente in una roulotte. I sette fratelli maggiori si sono sposati e hanno avuto a loro volta diversi figli, mentre gli altri sette sono stati trovati a maggio 2019 in una casa fatiscente a Crespino (RO), tanto che è stato necessario procedere secondo l'art. 403 del Codice Civile ed allontanarli dalla madre, al momento, scompensata, e probabilmente anche ubriaca e procedere per tutti loro con un collocamento immediato in ambiente

protetto. Tale articolo del codice civile recita appunto che quando un minore si trova in una condizione di grave pericolo per la propria integrità fisica e psichica la pubblica autorità, a mezzo degli organi di protezione dell'infanzia, lo può collocare in luogo sicuro sino a quando si possa provvedere in modo definitivo alla sua protezione (art. 403 c.c.).

Il padre, al momento del fatto, era in carcere e i fratelli maschi maggiori erano già agli arresti domiciliari, le sorelle più grandi, probabilmente, non hanno rapporti con i più piccoli e comunque a loro volta erano state segnalate nel 2013-2014 al tribunale dei minori di Venezia per furto e induzione alla prostituzione, in particolare, in uno degli ultimi comuni di residenza le due sorelle maggiori, sembravano essere istigate dalla stessa madre a rapportarsi con gli anziani del bar per farsi pagare in cambio di "palpeggiamenti", tanto che era stata segnalata la situazione ma non vi erano ulteriori riscontri perché, nel momento in cui sono state avviate le indagini, l'intero nucleo era già sparito.

Le condizioni igienico-sanitarie, abitative, affettive ed educative di questi minori erano pressochè nulle, i genitori non hanno mai lavorato e l'unica loro fonte di guadagno era data dai furti che commettevano sia gli adulti, ma soprattutto i minori.

A livello familiare il nucleo era isolato rispetto agli altri gruppi rom della zona e non erano affatto aiutati, probabilmente per le problematiche psichiche della madre e/o il loro temperamento aggressivo.

Dei sette fratelli allontanati, i due più piccoli sono stati collocati nella Comunità Educativa "Casa Mamma Gina", le tre sorelle adolescenti dovrebbero essere scappate,

mentre gli altri sono stati collocati in affido familiare e, grazie alle informazioni giunte dai Servizi, tutto procede bene. Nessuno di loro chiede di tornare dai familiari d'origine e si stanno ben adattando ai nuovi stili di vita.

Progetto “Diventare Grandi e Autonomi”

Date le scarse, se non nulle, condizioni di igiene di educazione e sviluppo in cui i minori erano abituati come Equipe abbiamo dovuto creare diversi progetti e attività pedagogiche educative per meglio inserirli in un contesto comunitario ma anche sociale. Uno de progetti più importanti, che ancora viene utilizzato a distanza di mesi, lo abbiamo chiamato “Diventare Grandi e Autonomi” con lo scopo di stimolare le autonomie, cercando di stimolare i bambini al graduale raggiungimento dei seguenti obiettivi a lungo termine:

1. *Sviluppo della capacità di interiorizzazione*: il bambino viene invitato a riguardare le proprie azioni significative e gli esempi che gli arrivano dall'esterno (guidati dall'educatore, soprattutto nella fase iniziale del progetto), acquisendo competenze e familiarità nel processo di interiorizzazione e nella conseguente formazione della propria identità;
2. *Sviluppo di una maggiore coesione del Sé*: il bambino a fine giornata viene aiutato a ripercorrere gli eventi vissuti per favorire una maggiore consapevolezza della continuità e della consequenzialità spazio-tempo degli eventi stessi con l'obiettivo di rinforzare l'autodeterminazione;

3. *Acquisizione di nuove competenze*: il bambino ottiene nuove sicurezze e un consolidamento di conoscenze pregresse, attraverso l'analisi e la promozione degli aspetti comportamentali desiderabili, evidenziati nelle varie aree di attività quotidiane.

Con il raggiungimento di alcuni obiettivi vengono evidenziate le eventuali criticità e, di conseguenza, proposte nuove attività integrando o modificando quelle già esplicitate in base alle necessità evidenziate, in modo da poter proporre al bambino un percorso personalizzato e dinamico di crescita.

Durante il momento di riflessione giornaliera si aiuta il bambino a far emergere le sue aree di competenza in cui ancora non si è sperimentato o quelle in cui si è trovato in difficoltà.

Metodo

Le metodologie proposte per lo svolgimento di tale progetto sono:

- Educazione tramite rinforzo positivo: i punti positivi guadagnati durante il momento di autovalutazione porteranno al minore un'attività o un oggetto gratificante da condividere in momenti aggreganti con gli altri utenti o educatori. Sarà il bambino stesso durante il momento guidato di autovalutazione ad assegnarsi il bollino (rosso, giallo o verde) il cui valore rispecchi l'andamento

della giornata. Ad inizio mese si deciderà che al raggiungimento di un dato numero di bollini si potrà godere di una gratificazione;

Questa teoria trova le sue origini nei primi decenni del secolo scorso quando all'interno della psicologia sperimentale si iniziò a parlare del Comportamentismo che aveva come obiettivo lo studio dei comportamenti direttamente osservabili, partendo dal presupposto che i fenomeni del mondo psichico non potevano essere misurati e quantificati attraverso metodologie scientifiche. Secondo lo psicologo comportamentale ciò che determina il comportamento umano e l'apprendimento di una competenza è lo stimolo ambientale, di conseguenza il controllo degli stimoli ambientali comporta il controllo del comportamento.

Il padre di questa teoria fu il filosofo russo Pavlov che, studiando il fenomeno della secrezione psichica dei cani alla vista del cibo, capì e spiegò il processo per cui l'apprendimento era il frutto dell'associazione tra stimolo incondizionato (naturale) a uno condizionato (artificiale), che acquistava la capacità, assente prima del condizionamento, di evocare risposte che l'organismo era in grado di produrre. Questo processo fu chiamato Condizionamento classico.

Pochi anni dopo si parlò anche di Condizionamento Operante, paradigma comportamentale in cui il soggetto, inteso come un organismo attivo, seleziona i suoi comportamenti in base alle risposte che questi suscitano nell'ambiente. Essenzialmente si fa riferimento a ciò che ogni uomo involontariamente pratica nella propria vita: un comportamento che porta un'esperienza piacevole o positiva tende ad essere riprodotto, mentre uno che porta un'esperienza negativa, ad esempio una punizione,

tende ad essere evitato. I comportamenti controllabili dalle loro conseguenze sono definiti “operanti”, poiché le loro risposte operano sull’ambiente e generano delle conseguenze. Quindi quello che si vuole raggiungere con questa teoria del 1953 di Skinner è la modificazione dei comportamenti osservabili non desiderati.

- Alfabetizzazione delle emozioni: nel riepilogo giornaliero, si aiuta il bambino ad individuare alcuni episodi salienti e a verbalizzare lo stato d’animo che provava al momento e quello che ne suscita il ricordo, così da favorirne l’introiezione.

È noto che questo processo di insegnamento e di apprendimento delle emozioni non fa bene solo ai bambini ma anche ai genitori e all’intera comunità educativa. Non è importante solo prestare attenzione a cosa proviamo e come dobbiamo sperimentarlo, è importante anche come lo esprimiamo, assieme a come dobbiamo processare le informazioni che le emozioni ci trasmettono. E infine, il modo in cui le gestiamo influisce sul nostro benessere psicologico.

Per questo motivo abbiamo ritenuto necessario lavorare sulle azioni e comportamenti attuati nei confronti degli altri e capire le reazioni che queste hanno generano sugli altri ma anche sui bambini stessi. Dopo questa analisi è fondamentale far capire al bimbo che esiste, quasi sempre, la possibilità di rimediare e soprattutto comprendere che certe azioni non sono da ripetere più.

- “Errare Humanum Est”: condurre il bambino a capire se e quali sono stati i comportamenti da rivedere nel corso della giornata poiché hanno causato malessere per il minore stesso e/o per le altre persone. È importante fargli capire

che succede di comportarsi male ma che, al tempo stesso, è necessario e possibile ripararvi.

Il metodo del rinforzo positivo non esula dal fatto che se un minore non rispetta le regole comunitarie o reitera atteggiamenti maleducati o non sicuri può essere comunque messo in “time out” o punizione. Sarà poi compito dell’educatore che guida la riflessione serale aiutare il minore a riflettere sulle motivazioni che lo hanno portato ad agire in tale modo e sulle conseguenze di tali comportamenti.

Realizzazione

La realizzazione di tale momento di “ascolto” si divide in due parti: prima si utilizza il foglio settimanale delle autonomie e dei comportamenti desiderabili, subito dopo invece il bambino viene invitato a fare il punto della giornata per ripercorrerla e applicare un simbolo nel percorso mensile.

È presente infatti una tabella settimanale con sei macroaree (scelte dell’educatore referente in base alle necessità attuali) che siano comprensive di attività quotidiane che i bambini possono migliorare, insieme a quelle già consolidate. La macroarea dà una visione più globale rispetto alle singole attività che la compongono, andando così a compensare l’insuccesso di un’attività con l’esito poco positivo con altre in cui il minore è più forte e sicuro. In tale modo la macroarea può esser letta secondo molteplici punti di vista che non escludono ma si compensano.

MACROAREE	LUNEDÌ	MARTEDÌ	MERCOLEDÌ	GIOVEDÌ	VENERDÌ	SABATO	DOMENICA
Essere puntuali							
Vestirsi da soli							
Igiene personale							
Tenere in ordine							
Aiutare nella nostra casa							
Comportarsi bene							

Le attività base comprese nell'area di riferimento sono state individuate durante un colloquio preliminare con i minori (specialmente con il più grande) e alla domanda relativa al significato del titolo di ogni macroarea, i minori hanno individuato delle attività che secondo loro ne descrivevano il significato (esempio "cosa intendi per essere puntuale?" ecc.). Tali attività vengono considerate come punto di partenza per la prima fase del progetto, verranno poi mensilmente integrate con atteggiamenti e azioni, che su invito dell'educatore, i bambini sentono di non aver ancora acquisito.

La lista degli atteggiamenti va sottoposta sotto forma di domanda ogni sera prima dell'addormentamento al bambino in modo singolo, apportando nel foglio predisposto delle etichette di colore in base al raggiungimento globale delle varie attività dell'area. L'etichetta viene dunque assegnata considerando una visione di insieme. Durante la riflessione sulle varie attività si decide quindi se assegnare all'area un adesivo verde, se nel complesso la parte delle attività risultano positive, di colore giallo se ci sono più punti su cui potersi migliorare, e infine di colore rosso se si riscontrano delle forti carenze e c'è ancora molto da lavorare su più aspetti della macroarea.

Una volta completata la colonna rappresentante il giorno di riferimento si riflette con il bambino circa i colori delle etichette, i vari colori dovrebbero aiutarlo a monitorare l'andamento globale della giornata (es. più etichette rosse, gialle o verdi). Bisogna guidare il bambino, soprattutto nelle prime fasi di messa in atto del progetto, a capire che la presenza di etichette rosse e gialle non contraddistingue necessariamente un'incapacità di portare a termine determinati compiti, bensì possono essere prese come punto di partenza per mettersi in gioco e migliorare determinati aspetti della quotidianità.

Prendendo in considerazione le etichette appena attaccate il bambino poi decide un colore di un bollino (anche esso presente all'interno di 3 bustine appositamente incollate nel faldone) e lo applicherà nel secondo foglio, quello mensile. Tale colore dovrebbe rispecchiare l'andamento generale della giornata ed è il bambino a sceglierlo, anche se guidato ed aiutato dall'educatore presente.

Il verde rappresenterà quindi una giornata che secondo il minore è stata soddisfacente, il giallo se sente che qualcosa avrebbe potuto essere fatto in maniera diversa, il rosso se ritiene che i suoi comportamenti non siano stati del tutto adeguati.

Ogni sette giorni si provvede alla consegna di un premio intermedio simbolico di poco valore ma che gli permetta di avere comunque un rimando positivo in un tempo più breve del mese.

È importante lasciare che siano i bambini ad auto valutare la propria giornata stimolandoli ad essere autocritici ed ammettere anche gli sbagli, fare errori è umano ed ogni giorno è un percorso per migliorarsi.

Per questa motivazione è l'autovalutazione mensile e non la tabella delle macroaree settimanale a portare il premio alla fine del mese, per evitare di far entrare il minore nell'ottica del *do ut des* o della vincita a punti.

Svolgimento

Lo svolgimento è così strutturato:

-l'educatore incaricato accompagna i bambini nella loro camera da letto prendendo dall'ufficio il materiale dal loro faldone;

-nelle prime pagine trova il foglio settimanale, le etichette e la guida delle domande da porre ai bambini;

-in base all'esito delle varie attività si sceglie il colore dell'etichetta per ogni macroarea e la si consegna al bambino che la attacca nell'apposito spazio. I fogli delle tabelle e le etichette sono già preimpostati basta solo riflettere sulle attività e incollare l'adesivo nella casella indicata dal nome dell'area e dal giorno;

-una volta terminato di incollare le varie etichette si domanda al bambino come sia andata la giornata;

-alla fine del faldone stesso ci sono tre buste, ognuna contiene bollini del colore della busta stessa. Nella stessa parte sono presenti i due fogli mensili (uno per ciascun bimbo) a cui è già applicato nastro biadesivo;

-si prende dalla bustina il bollino del colore scelto dal minore per rappresentare la giornata e lo si applica nella casellina corrispondente del foglio mensile;

-si rimettono via i fogli settimanali con le etichette e il mensile e si procede con l'addormentamento.

I materiali utilizzati vengono preparati dagli educatori referenti dei due fratelli, sta a loro quindi procedere con la preparazione delle stampe della tabella settimanale e delle etichette colorate, come pure accertarsi la presenza del percorso mensile con appositi bollini pronti per essere appiccicati allo scotch.

Verifica degli obiettivi

La valutazione avverrà una volta al mese durante la riunione di Equipe, in tale sede gli educatori si riservano di portare a conoscenza comportamenti desiderabili mancanti o da migliorare che verranno condivisi con i minori ed inseriti nella *base line* del progetto.

Si raccomanda l'aggiunta di pochi comportamenti alla volta dando priorità a quelli che si possono realizzare in un intervallo di tempo abbastanza rapido per non rischiare di sovraccaricare i bambini.

Questo progetto è sicuramente quello più importante attuato finora con i due fratellini all'interno della nostra struttura che ha portato considerevoli miglioramenti nella loro vita. Consideriamo ora le macroaree:

- Essere puntuali: è stato fondamentale determinare orari per limitare gli impegni quotidiani come la sveglia della mattina e di conseguenza l'arrivo puntuale a scuola, dal tempo prefissato per il "gioco libero", ai compiti e attività in compagnia, e infine importantissimo rispettare l'orario della "Buonanotte". È normale che dei bambini non comprendano da subito l'importanza di rispettare degli orari ben precisi, ma ripetendoli ogni giorno si crea una routine che dà un senso di stabilità ai minori.
- Vestirsi da soli: arrivati ad una certa età bisogna sapersi vestire da soli e soprattutto con ordine. Al fratello più grande è stato anche dato il compito di scegliere l'abbigliamento da solo ma tenendo conto della temperatura e dei suoi impegni scolastici (lezione di motoria o meno). A volte è stato necessario dargli qualche accortezza. Con il fratello più piccolo, invece, è stato più complicato dal momento che ancora non riconosce il dritto con il rovescio, o fa fatica a mettere le scarpe nel piede corretto.
- igiene personale: i minori hanno acquisito una consapevolezza di igiene personale che, al momento del loro arrivo in comunità, non conoscevano affatto. Erano terrorizzati a farsi la doccia perché che non erano abituati ad avere una giusta cura dell'igiene personale, è stato indispensabile chiedere il coinvolgimento dei ragazzi più grandi per attuare una sorta di rito serale in cui, a

turno dopo cena, andavano a farsi la doccia, in questa maniera anche i più piccoli hanno accolto le nostre cure e i nostri insegnamenti attraverso l'imitazione di tutti gli altri ragazzi. Il piccolo ha imparato a chiamare quando sente il bisogno di andare in bagno, abitudine che prima mancava. Con il fratello maggiore, invece, permane la difficoltà di mantenere la biancheria pulita, alcuni giorni sembra ci siano miglioramenti altri no; questa sua resistenza sembra provenga da un insegnamento della famiglia d'origine infatti, il minore ha dichiarato che era impossibile fermarsi a fare i propri bisogni quando si stava rubando.

- tenere in ordine
- aiutare nella casa: come per tutti i minori ci sono dei turni da rispettare per apparecchiare la tavola da pranzo, e a questa lista sono stati inseriti anche i più piccoli della casa ma ovviamente sono aiutati dagli educatori, soprattutto G. Sentirsi parte di un gruppo e avere delle responsabilità fa bene, accresce lo sviluppo e la consapevolezza di essere fondamentale all'interno di questo.
- Comportarsi bene: è stato di fondamentale importanza far percepire ai bambini che ad ogni azione corrisponde una reazione, positiva o negativa che sia, l'esempio che avevano avuto fino a quel momento, era completamente diverso. Non fare i compiti per mancanza di voglia o non segnarli nel diario scolastico perché occupati a fare dell'altro, comporta note di merito sia all'interno della casa ma anche a scuola. Vivendo in una realtà comunitaria in cui la condivisione è il principio base dello stare insieme, è stato necessario far acquisire ai piccoli le "regole" di convivenza e i limiti oltre cui non andare, essendo loro abituati a rubare e adottare comportamenti sbagliati per ottenere l'oggetto desiderato

Nel mese di febbraio entrambi i bambini sono stati valutati da una logopedista viste le loro difficoltà di apprendimento. Dopo una prima valutazione di tre incontri è stato deciso, in accordo con la NPI, di iniziare un trattamento di 10 incontri per C. ma, a causa dell'emergenza sanitaria che ha colpito il nostro Paese, tale trattamento non è mai stato avviato.

VALUTAZIONE PEDAGOGICA

IL CASO DI C.

C. è stato valutato, su richiesta delle insegnanti e dei Servizi che lo hanno in carico, in primis la Neuropsichiatra, per problematiche legate all'apprendimento scolastico. Al momento della valutazione, avvenuta in tre incontri della durata di un'ora nei mesi tra Gennaio e Febbraio 2020, il bambino ha 9 anni ed è stato inserito nella classe seconda della scuola primaria in seguito. La storia del minore è delicata, viene affidato nel Maggio 2019, assieme al fratellino minore, alla comunità educativa "Casa Mamma Gina" di Rovigo. Fin da subito gli educatori, che lo seguono nel quotidiano, hanno notato delle lacune in vari aspetti dell'apprendimento ma anche carenza nell'attenzione.

Non sono molti i dati anamnestici del minore per mancanza di documenti del nucleo familiare in generale essendo loro rom e avendo cambiato più comuni di residenza, il padre è in carcere e la madre spesso ubriaca e con disturbi psichiatrici. Da quando il bambino è stato affidato a nuove cure ha imparato, con qualche difficoltà, a tenersi pulito, vestirsi in ordine e mangiare in modo sano.

Lettura

La lettura strumentale, indagata attraverso la lettura ad alta voce di un brano (*Prove MT-3*), è deficitaria in entrambi i parametri di accuratezza e rapidità. Tale profilo trova conferma ad un approfondimento condotto attraverso la lettura di liste di parole isolate e di non parole (*DDE-2*). La capacità di lettura è instabile e insicura, collocandosi ad un livello che limita significativamente la possibilità di accesso autonomo al testo.

Comprensione

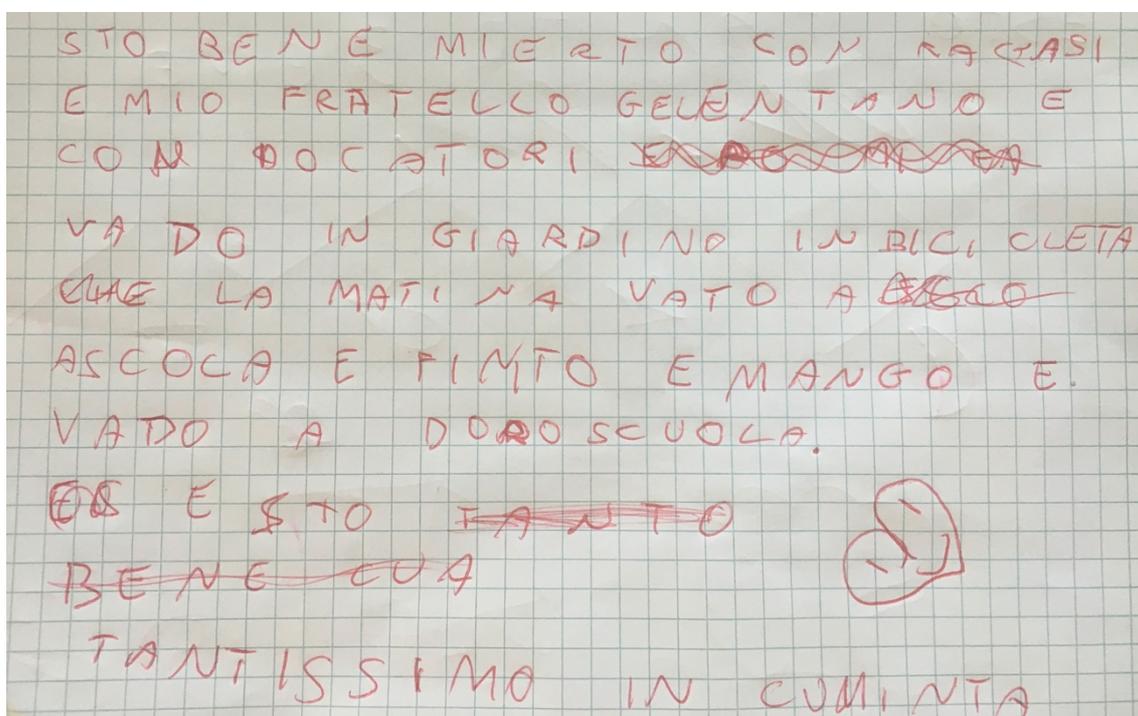
L'abilità di comprensione del testo scritto è stata valutata attraverso una prova di comprensione di un testo narrativo (*Prove MT-3 Clinica*). Alla luce delle difficoltà presenti nella lettura strumentale, il compito è stato proposto in modalità da ascolto, ossia il testo e le relative domande sono state lette dall'esaminatore. La prestazione non è del tutto adeguata.

Scrittura

La componente grafo-motoria della scrittura è stata valutata attraverso tre prove di velocità di scrittura (*BVSCO-2*), ciascuna dalla durata di un minuto. Si rileva in tutte le prove proposte un significativo rallentamento nella realizzazione dei segni grafici richiesti. La scrittura, rigorosamente in stampatello maiuscolo, risulta lenta, incerta, disordinata.

La componente ortografica della scrittura è stata valutata attraverso prove di dettato di brano (*BVSCO-2*) e di liste di parole isolate e non parole (*DDE-2*). Tali prove sono state proposte chiedendo al bambino di scrivere manualmente, per cui la loro correzione è stata penalizzata dalla scarsa qualità del tratto grafico che spesso non rende discriminabili le singole lettere e le parole. La prestazione è deficitaria in tutte le prove proposte.

Ad un'analisi qualitativa delle prove di scrittura, si rileva la presenza di errori di varia tipologia: fonologici (omissioni, sostituzioni di lettere ed errori legati a digrammi e trigrammi), non fonologici (fusioni illegale di parole, uso dei grafemi omofoni non omografi c/cq/q) e legati all'uso di accenti e doppie. La grafia si conferma in generale poco leggibile, con frequenti casi in cui le singole lettere e le parole risultano del tutto incomprensibili se estrapolate dal contesto.



Numero e calcolo

La conoscenza numerica e le abilità di base del calcolo sono state indagate attraverso la somministrazione delle prove tratte dalla *Batteria AC-MT 6-11*. Le conoscenze lessicali, semantiche e sintattiche legate al numero sono sufficientemente acquisite. C. mostra una sufficiente capacità di effettuare confronti di quantità tra coppie di numeri e tra serie contenenti più numeri da disporre in ordine crescente o decrescente.

Funzionamento cognitivo generale

Le capacità cognitive generali, indagata precedentemente attraverso la somministrazione della WISC-IV dalla NPI, si collocano complessivamente poco sotto della norma. Dall'analisi del profilo cognitivo si rileva una sostanziale omogeneità tra le competenze inerenti al dominio verbale-linguistico e quelle relative all'ambito visuo-percettivo; anche se la velocità di elaborazione, capacità di focalizzare l'attenzione e di elaborare rapidamente stimoli di tipo visivo non è in linea con il livello atteso per l'età. La memoria di lavoro, cioè la capacità di mantenere temporaneamente in memoria ed elaborare informazioni di tipo verbale, risulta debole collocandosi ai limiti di norma.

Abilità motorie

Le abilità di coordinazione visuo-motoria sono state indagate chiedendo al minore di copiare figure geometriche di diverso livello di complessità. La prestazione si colloca al di sotto rispetto al livello atteso per età. La capacità di coordinazione fine-motoria sono state indagate attraverso prove di *Tapping delle dita*, in cui si chiede di eseguire il più velocemente possibile movimenti ripetitivi o sequenze di movimenti delle dita usando prima la mano dominante e poi quella non dominante; la prova *imitazione delle posture manuali*, in cui si chiede al minore di imitare gesti mostrati dall'esaminatore prima con la mano dominante e poi con l'altra. La prestazione risulta inferiore rispetto ai parametri normativi di riferimento.

Osservazioni

Nel corso della valutazione C. si è dimostrato parzialmente collaborativo rispetto alle prove proposte, in particolare di fronte alle richieste per lui complesse (leggere ad alta voce) ha mostrato segni di disagio e scoraggiamento, anche con una piccola reazione di pianto. In alcune occasioni il bambino ha assunto un atteggiamento di chiusura e rifiuto sostenendo di non essere in grado di effettuare il compito richiesto.

Si è rapportato in modo sereno e positivo e con entusiasmo ma di fronte alle richieste che riguardano gli apprendimenti scolastici è stato possibile osservare un atteggiamento rinunciatario e oppositivo da parte del bambino che tende a ritirarsi dal compito e a delegare all'adulto. Ciò rischia di accentuare le ricadute negative delle marcate difficoltà presenti, ostacolando l'espressione di quegli spazi di evoluzione delle competenze che potrebbero comunque essere presenti. Al contrario, di fronte a richieste percepite come più affrontabili o a risultati positivi, appare più sereno e propositivo.

Conclusioni e suggerimenti

Dagli elementi raccolti durante la valutazione e nel colloquio si rivela la presenza di un profilo di Disturbo misto delle abilità scolastiche (dislessia e disortografia di grado severo) e Disgrafia (altri disturbi delle abilità scolastiche, F81.8) da certificare in NPI. Tali criticità sembrano incidere negativamente sul piano emotivo e motivazionale, portando C. a manifestare vissuti di disagio e ad assumere un atteggiamento rinunciatario e di

chiusura di fronte alle richieste percepite come complesse. Si rilevano, inoltre, facile affaticabilità e difficoltà di autoregolazione dell'attenzione.

Alla luce del profilo emerso, si suggerisce di far intraprendere al minore un percorso specialistico volto a potenziare la lettura strumentale e la competenza ortografica al fine di stimolare il raggiungimento di un livello di competenza maggiore.

Nell'ambito di tale percorso, inoltre, si ritiene importante anche sostenere C. dal punto di vista emotivo-motivazionale, favorendo un approccio più costruttivo e propositivo rispetto agli apprendimenti pur in presenza di un quadro di difficoltà.

Si suggerisce, inoltre, a chi si prende cura del minore, di stimolare il contatto con la lingua scritta, promuovendo l'individuazione di testi di interesse per il bambino da leggere e proponendo attività ludiche che richiedano la manipolazione dei suoni che compongono le parole, come giochi enigmistici.

Il profilo emerso rientra tra quelli normati dalla legge n. 170 dell'8 ottobre 2010 e dalle linee guida per il Diritto Allo Studio degli alunni e degli studenti con DSA allegate al Decreto Ministeriale 12 luglio 2011. Si ricorda alla scuola che in questi casi, al fine di evitare che C. risulti penalizzato nell'acquisizione delle conoscenze, è prevista l'introduzione di alcune misure compensative e dispensative. In particolare, si riportano di seguito alcuni suggerimenti generali che vengono menzionati in questi casi:

- evitare di richiedere la lettura ad alta voce in classe o concordarne le modalità (es. consentendo al bambino di allenarsi a casa sulla porzione di testo che dovrà poi leggere a scuola), se questa attività costituisce motivo di disagio per il bambino;
- privilegiare il canale orale al fine di evitare che le difficoltà nella lettura strumentale penalizzino la comprensione del testo e delle consegne (ad es. prevedendo, se possibile per tutta la classe, una prima fase di ascolto del materiale da leggere);
- concedere tempo in più nei compiti e nelle verifiche scritte, o ridurre la quantità di richieste, al fine di consentire al bambino di disporre di un tempo sufficiente per il loro svolgimento;
- promuovere l'utilizzo di strategie di controllo durante la scrittura che consentano al bambino di commettere meno errori. Alcune strategie utili in tal senso possono essere: l'autodettatura o spelling delle parole, il ragionamento su aspetti grammaticali, la riflessione semantico-etimologica, il confronto tra il suono che le parole assumono con o senza il raddoppiamento o l'accento ecc.;
- guidare il bambino nella revisione degli elaborati modulando il grado di aiuto fornito (es. indicare la parola errata e lasciare al bambino il compito di correggerla);
- evitare di sottolineare gli errori ortografici, privilegiando la sostituzione della parola scorretta con l'etichetta ortografica corretta;

- dispensare il bambino da attività che richiedano di trascrivere grosse quantità di materiale (es. lunghi dettati, copia dalla lavagna, ecc.), fornendo in alternativa materiale precostituito che ne riporti i contenuti;
- considerare che le difficoltà a livello grafo-motorio possono riflettersi su vari compiti come disegno tecnico, disegno geometrico, ecc.;
- privilegiare le verifiche orali rispetto a quelle scritte e prevedere la possibilità di compensare tramite l'orale gli eventuali esiti negativi di compiti scritti;
- adottare modalità di valutazione delle verifiche scritte che valorizzino maggiormente i contenuti, piuttosto che la forma;
- prevedere una programmazione delle verifiche, evitandone la sovrapposizione all'interno della stessa giornata, in modo che C. possa suddividere il carico dello studio;
- dispensare dallo studio mnemonico di regole, formule e procedure, consentendo al bambino di poter disporre di tabelle promemoria e formulari come supporto durante lo svolgimento delle attività e delle verifiche;
- limitare all'essenziale la richiesta di memorizzazione della terminologia specifica, stimolando il ricorso a strategie non prettamente basate sul canale fonologico per favorirne il ricordo;
- consentire l'uso della tavola pitagorica e della calcolatrice;
- consentire l'uso a casa e a scuola del computer con programmi di videoscrittura e sintesi vocale;
- considerare che le difficoltà di lettura e scrittura si riflettono anche sull'apprendimento delle lingue straniere, per le quali si suggerisce di

privilegiare il canale orale e di adottare le misure sopradescritte. Può essere utile, al contempo, promuovere gradualmente la memorizzazione di un vocabolario di base, non facendo affidamento sugli aspetti fonologici, ma stimolando associazioni di significato con altre parole conosciute, anche attraverso l'uso di immagini;

- adottare criteri di valutazione che tengano conto dei progressi effettuati dal bambino;
- modulare il carico di lavoro a scuola e per casa al fine di evitare eccessivo affaticamento e conseguenti cali di attenzione.

Al fine di favorire un miglior controllo dell'attenzione, inoltre, può essere utile:

- organizzare lo spazio fisico, collocando C. in prossimità della cattedra e lontano da fonti di distrazione;
- strutturare le attività facendo in modo che siano varie e di durata limitata, tenendo conto della tenuta attentiva del bambino e dell'affaticabilità. Può essere utile a tal fine suddividere le attività più complesse e lunghe in più parti;
- alternare momenti di spiegazione passiva a momenti di coinvolgimento attivo degli studenti;

- pianificare la routine quotidiana esplicitando ad inizio lezione quali attività saranno svolte e i tempi necessari per il loro svolgimento;
- prevedere brevi momenti di pausa che consentano al minore anche di muoversi (es. distribuire fotocopie, uscire per piccole commissioni, ecc.);

Infine, si ricorda l'importanza di sostenere il minore dal punto di vista emotivo e motivazionale, rinforzando l'impegno e i risultati positivi ottenuti al fine di accrescerne l'autostima e preservare la motivazione all'apprendimento.

L'IMPORTANZA DEL GIOCO

IL CASO DI G.

Situazione diversa invece per il fratellino più piccolo che, al momento del loro affido in comunità, per quanto avesse 5 anni ne dimostrava 3. Il bambino non parlava e per spostarsi da una parte all'altra della casa preferiva farlo in braccio di noi adulti, richiedendolo con pianti. Il suo sviluppo non aveva assolutamente seguito il normale andamento e per questo motivo abbiamo creato una serie di giochi, da quello libero a quello più strutturato, che gli permettesse di trovare la sua identità e i suoi spazi per ritrovarsi ed imparare ad esprimersi in libertà, infatti, come affermano molti studiosi, il gioco trae origine da un bisogno interiore di manifestarsi.

Il gioco come sublimazione dell'aggressività consente di dirottare gli impulsi distruttivi verso attività socialmente accettabili. L'attività ludica avvia il bambino alla conoscenza di ciò che accade intorno a lui e stimola lo sviluppo delle funzioni cognitive: con il gioco il bambino adatta le situazioni ai suoi scopi, ne analizza le caratteristiche e stabilisce le relazioni tra vari elementi della realtà.

Rousseau fu il primo a introdurre il gioco nel campo educativo, sottolineando la sua fondamentale importanza, ma solo con i pedagogisti moderni si realizzò un'impostazione psicologica ed educativa dei giochi infantili, intesi come formidabile mezzo per sviluppare integralmente la vita psico-fisica del bambino. Il gioco infatti introduce le attività mentali complesse e favorisce lo sviluppo delle funzioni simboliche, aumenta l'immaginazione e stimola la creatività, permette inoltre al bambino di

realizzare la sua integrazione nell'ambiente. Nel gioco del "far finta", il gioco simbolico, il bambino non riproduce la realtà così come la percepisce ma la assimila e le attribuisce caratteristiche personali. Il gioco del "nascondino" gli permette di prevenire all'acquisizione della "permanenza dell'oggetto". Presto l'attività diventa imitativa e consente al bambino di riformulare movimenti ed espressioni viste da altri.

L'attività ludica aiuta il bambino ad affrontare il mondo degli adulti senza rimanere preda dei pregiudizi, a superare i timori e l'angoscia dell'ignoto. A volte è sufficiente cercare in un pupazetto un sostituto della persona temuta e creare delle situazioni in cui il bambino non si lascia sopraffare dalle emozioni, ma può superare le difficoltà. Il gioco assume così un valore catartico, di liberazione dagli stati angosciosi, contribuendo all'organizzazione della vita emotiva ed affettiva. Nel gioco simbolico il bambino non riproduce la realtà come la percepisce, ma le attribuisce caratteristiche personali. L'oggetto perde i suoi caratteri universali e diviene il simbolo di qualcos'altro (ad esempio una sedia rovesciata può trasformarsi in un trenino).

È proprio attraverso questa modalità che abbiamo conosciuto il nuovo arrivato e abbiamo provato a capire cosa volesse dirci. È servito del tempo per far sì che prendesse confidenza con i materiali e gli oggetti che gli offrivamo, molto spesso non sapeva come avvicinarsi a questi, a volte li utilizzava nel modo sbagliato buttandoli a terra e rompendoli in mille pezzi, ma appunto, si stava esprimendo. Ad ogni gioco gli abbiamo dato tutto il tempo necessario perché facesse emergere qualcosa, senza "bombardarlo" con stimoli continui, è vero che le modalità che utilizzava erano le stesse di un bambino di tre anni, ma bisognava tener conto della grande privazione avuta precedentemente.

Un bambino della sua stessa età, tra i 5 e 6 anni, si diverte non soltanto a sentir raccontare le favole, ma soprattutto a inventarle egli stesso, immaginandosi in un mondo fantastico, costruito sulla base dei suoi desideri. A volte il bambino si immerge a tal punto nelle storie che ne inventa delle altre, in modo da continuare il suo gioco anche con gli adulti, tentando di coinvolgerli nel proprio mondo fantastico. Così com'è importante il gioco nell'età evolutiva, risultano esserlo anche le favole. Le favole danno la possibilità ai bambini, e non solo, di entrare alla scoperta del proprio mondo emotivo. Spesso, quando si ascolta una fiaba si viene totalmente assorbiti da questa. È possibile attraverso le fiabe apprendere schemi nuovi di comportamento, imparare a rispondere più efficacemente a situazioni difficili o di disagio. In questo modo si impara a non rimanere vinti dalle emozioni che si vivono. Riconoscersi nei protagonisti, identificandosi con loro, darà modo al bambino di entrare in contatto con le emozioni, impareranno a riconoscerle, a dargli un nome e quindi ad esprimerle.

È importante sviluppare il "muscolo" dell'immaginazione, sia per l'età infantile che, in futuro, per quella adulta. E' utile per capire e superare i drammi della vita, come l'abbandono, la cattiveria, la paura. Le favole, insieme a diverse modalità di gioco possono essere utili a favorire la fiducia in sé stessi, a comprendere meglio alcuni eventi, infondere nel bambino un senso di accoglienza e protezione. Ogni forma di attività ludica riveste un ruolo rassicurante e di compensazione della realtà e quindi il gioco è necessario per crescere, conoscere e socializzare.

In ambito psicologico, pedagogico e sociologico, il gioco è stato per anni focus di analisi sullo sviluppo infantile, con l'intento di comprendere il mondo soggettivo, relazionale,

cognitivo e comportamentale del bambino. Il bambino, quando presenta un normale sviluppo psico-affettivo e quando è a lui offerta questa possibilità, utilizza quotidianamente un gran numero di giochi. Per la sua valenza di mediatore fra realtà esterna e realtà interna, il gioco costituisce un mezzo terapeutico privilegiato con i bambini i quali, pur con differenze legate all'età, non hanno le competenze degli adulti nel riconoscere ed esprimere i propri stati d'animo né per dare un corretto significato agli eventi; la dimensione del gioco, mediante l'utilizzo fantastico di oggetti reali, ben si presta allora a rappresentare i vissuti dei bambini, a renderli "visibili" e quindi condivisibili.

M. Klein, psicoanalista inglese, introduce il gioco nel suo lavoro terapeutico che diventa un linguaggio da interpretare prestando attenzione ai diversi fattori che lo costituiscono: durata, materiale, simboli, caratteristiche, difficoltà, partecipazione. M. Klein sostiene che attraverso i giochi che mettono in atto i bambini è possibile capire un contenuto latente con un'analisi accurata ma, ciò che è importante oltre alla distinzione dei giochi da bambine ("mamma casetta") e bambini (lotte, scontri tra macchine) è riconoscere il gioco senza inibizioni, infatti questa modalità o l'ossessivo interesse per una sola specifica modalità ludica sono interpretabili come conseguenze di inadeguatezza che generano conflitti emotivi nel bambino.

Osservare come, con cosa e con chi gioca il bambino può aiutare l'adulto a promuovere la progettazione di ambienti ludici più stimolanti, l'adozione di comportamenti propedeutici al suo sviluppo, modelli di interazione con il bambino centrati sul linguaggio e sulla capacità di esprimere in modo differenziato i propri sentimenti,

l'impiego di materiale che si presti a molteplici combinazioni ludiche e a diverse rappresentazioni simboliche. Aiutare il bambino a giocare meglio e di più equivale a permettergli di esteriorizzare le sue fantasie di onnipotenza, così come quelle di inadeguatezza. Giocare diviene così il modo per esprimere i propri stati d'animo e, nello stesso tempo, per individuare possibili conflitti. È stato proprio questo il nostro primo "progetto" con lui, osservarlo nel gioco, assisterlo quando ci voleva al suo fianco, accompagnarlo e motivarlo.

La prima persona ad utilizzare in maniera formale il gioco associandolo all'interazione verbale fu Hermine von Hug-Helmut, una studentessa di Freud. Hug-Helmut nel 1920 scrisse un articolo nel quale evidenziava come i bambini trovassero sollievo e aiuto non tanto nell'intuizione e nell'apprendimento cosciente, quanto nel gioco in sé.

Secondo Erikson (1902-1994), attraverso il gioco, il bambino può controllare la propria aggressività organizzandola in funzione sociale e può inoltre controllare una realtà frustrante in quanto il gioco assolve alla funzione di superamento della sofferenza. Se osserviamo un bambino che gioca, vediamo che egli spesso distrugge ciò che fa con tanta cura: è questo un tentativo di controllare un'esperienza che lui ha vissuto negativamente su di sé. Il gioco nella vita infantile è anche l'elemento principale che favorisce l'apprendimento; dà la possibilità di passare gradualmente dai problemi (giochi) più semplici a quelli più complessi e difficili; ed inoltre la possibilità di verifica del successo o dell'errore. Erickson osservò come il gioco è il mezzo di cui i bambini dispongono per arrivare a controllare l'esperienza traumatica; sostenendo che la

finzione che si genera nel gioco va ad eliminare l'eventuale sopraggiungere di sensi di colpa che potrebbero comparire qualora quella stessa finzione divenisse dolore reale.

CONCLUSIONI

“I mali della prima infanzia li portiamo con noi per tutto il resto della vita”.

Quando ho letto questa frase di Maria Montessori, mi è rimbombata dentro con tutto il suo significato più profondo. Ogni bambino, adolescente, minore porta con sé una storia, a volte la più felice e serena, costruita tra case luminose e colorate, case vive, piene d’amore e di equilibrio tra genitori e figli, ma altre volte purtroppo, è fatta di sconfitte e cicatrici, di case che provocano dolori e che risuonano di urla e litigi che rimarranno per sempre vivi nella memoria dei bambini. Spesso mi sono domandata il perché ed è per questo che ogni giorno sono felice e soddisfatta del lavoro che ho scelto, come fosse una missione: sostenere questi minori che meritano molto di più di quello che la vita gli ha dato.

Ho portato il caso dei due fratellini, le “mascot” della nostra comunità, ma si potrebbe parlare di ogni singolo bambino; tutti con il loro “zaino” di storia sono motivo di riflessione per noi educatori, che offriamo loro un posto sicuro e un luogo in cui crescere e manifestarsi al meglio, senza privazioni o offese, ma nello stesso tempo loro ci regalano il vero significato della vita.

“Questo è il nostro dovere nei confronti del bambino: gettare un raggio di luce e proseguire il nostro cammino”. Ogni giorno è una sfida, ogni giorno è diverso da quello precedente, e quando si entra in quella casa non si sa mai come se ne uscirà, se felici o amareggiati per non esser riusciti a portare conforto e aiuto a qualcuno. Spesso non si

vede l'ora di terminare il turno ma poi, riflettendoci bene, ci si rende conto di quanto quei ragazzi ci regalino inconsapevolmente emozioni.

Lo scopo di questo approfondimento è cercare di creare un'occasione per pensare alla comunità per minori in termini diversi dalla concezione che molte persone hanno, al fine di evidenziare le potenzialità che questa struttura può offrire rispetto ai bisogni evolutivi dei minori. Con questo lavoro si è voluto dimostrare come i servizi per minori siano essenziali all'interno di una società fatta di famiglie che si trovano sempre più in difficoltà e di genitori che non riescono a prendersi cura dei propri figli e che non assicurano loro la giusta "dose" di affetto e di educazione, lasciandoli a loro stessi.

Da questo si può capire come le strutture per minori siano utili per tutelare bambini e ragazzi che non hanno una famiglia "alle spalle" e che altrimenti sarebbero soli nella crescita. All'interno delle comunità un minore può trovare dei punti di riferimento stabili, gli educatori, che lo aiutano a svilupparsi e a "combattere" gli aspetti negativi della sua personalità; educatori su cui possono contare anche in un futuro fuori dalle strutture e nei momenti più difficili della vita. Con questo non si vuole dire che gli educatori devono e possono sostituire i genitori, anzi questi ultimi dovrebbero seguire passo per passo tutto il percorso rieducativo dei loro figli, ma un operatore si rende disponibile e viene preso dai ragazzi stessi come figura su cui possono sempre contare e con cui possono stabilire anche una relazione di profonda fiducia e affetto, cosa che manca molto spesso in famiglia.

Un altro scopo di questo elaborato è stato quello di descrivere ed evidenziare l'importante lavoro dell'educatore. Un educatore è una persona che deve possedere un

bagaglio di conoscenze e, soprattutto, di competenze molto vasto in quanto svolge un difficile lavoro che lo porta a relazionarsi continuamente con persone in difficoltà, e questo rende ancora più complicata la sua professione. Un educatore deve mettersi in relazione con l'altro mettendo in gioco tutto se stesso, comprese emozioni e sentimenti, e deve assolvere il difficile compito di comprendere e accettare l'altra persona per quella che è, lasciando da parte i propri pregiudizi.

La figura del pedagogo all'interno della struttura in cui opero ancora non c'è, ci si affida a professionisti esterni ma credo che l'aiuto che questa figura possa portare sia immensa e non da sottovalutare. Si offrirebbe alla struttura una figura professionale aggiuntiva capace di osservare la situazione e il percorso del ragazzo in un'ottica ecologica e permetterebbe di intervenire con strumenti e metodi adatti in tempi più brevi. Il minore, inoltre, potrebbe godere di un momento individuale mirato al suo sviluppo e alla sua crescita nel "qui e ora", infatti, non è da sottovalutare il fatto che l'intervento del pedagogo interno alla struttura, che conosce al meglio la storia e le dinamiche del ragazzo, potendolo osservare nella sua quotidianità, potrebbe creare interventi più vasti e completi che non si riducono solamente ad un'ora di trattamento.

Si può concludere, quindi, dicendo che l'educatore, il pedagogo e tutta la struttura della comunità operano per la crescita, la cura e lo sviluppo equilibrato del minore deviante, tutelandolo e proteggendolo nelle situazioni più difficoltose e promuovendo un percorso educativo e, soprattutto, rieducativo che punti all'uscita di un minore

“nuovo” dalla comunità che sappia fare degli insegnamenti offertogli dalla struttura, dagli strumenti per la costruzione di un suo futuro significativo e autonomo.

BIBLIOGRAFIA

Ainsworth, M. D. (1967). *Infancy in Uganda*. Baltimore: Johns Hopkins.

Ainsworth, M. D. (1989). *Attachment beyond infancy*. *American Psychologist*

Ainsworth, M. D. (1989). *Attachment beyond infancy*. *American Psychologist*, 44(4).

Ainsworth, M. D., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ainsworth, M., Bell, S.M., Stayton, D.J. (1971). *Individual differences in Strange Situation behavior of one-years-olds. The origins of human social relations*. London: The Academic Press.

Alessandra Tibollo, *la comunità per minori. Un modello pedagogico*. Franco Angeli, 2016

Arnold Arnold, *"I giochi dei bambini"*, 2ª ed., Milano, Mondadori, 1981 [1972].

Barbanotti G., Iacobino P. (1998). *Comunità per minori*. Carocci Editore: Roma.

Bastianoni P. (2000). *Interazioni in comunità. Vita quotidiana e interventi educativi*. Carocci: Roma.

Bertolini P., Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1, Attachment*. London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Vol.2, Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1979, 1982). *Costruzione e rottura dei legami affettivi*. Milano: Raffaello Cortina.

Bowlby, J. (1980). *Attaccamento e perdita: Vol.3: La perdita della madre*. Torino: Bollati Boringhieri.

Bowlby, J. (1991). *Proscript. Attachment across the life cycle*. London: Tavistock/Routledge.

Cancrini L. (2012). *La cura delle infanzie infelici*. Raffaello Cortina Editore: Milano.

D'ambrosio G. – “*Genitori e figli: l'importanza delle favole nei bambini...e non solo*” Giugno 2013

Erickson E. “*Il gioco nello sviluppo e nella terapia psicomotoria*” a cura di Ambrosini C., Pellegatta S. 2012

Fusi S. (2010). *Minori, famiglia, comunità. Dall'analisi del contesto agli strumenti operativi*. Franco Angeli: Milano.

Klein M., *La psicoanalisi dei bambini*, G.Martinelli, Firenze, 1988

Milani P., *Bambini e ragazzi in comunità: dimensioni dell'educare e formazione degli educatori*, Taurino, Bastianoni, 2009.

Winnicott, D. W. (1971). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.

Winnicott, D.W. (1965). *The maturational process and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*. London: Hogarth Press/ Institute of Psycho-Analysis.