This is a pre print version of the following article:

Istituzioni educative e formative: lineamenti storici, configurazioni strutturali, modalità operative / Barbieri, Nicola. - 1:(2006), pp. 1-516.

CLEUP
Terms of use:

The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. For all terms of use and more information see the publisher's website.

08/05/2026 18:28

(Article begins on next page)

Istituzioni educative e formative: lineamenti storici, configurazioni strutturali, modalità operative

a cura di Nicola S. Barbieri

Contributi di

Daniela Baraldo, Nicola S. Barbieri, Federica Bernardini, Roberta Campagnolo, Annamaria Ceriali, Barbara Dall'Asen, Federico De Rossi, Daniela Frison, Paola Lupatin, Elisa Sandrin, Marzia Serra, Alice Zorzan

CLEUP

Prima edizione: febbraio 2004

© Copyright 2004 by CLEUP scarl
"Coop. Libraria Editrice Università di Padova"
Via G. Prati, 19 – Padova (Tel. 049/650261)
www.cleup.it

Tutti i diritti di traduzione, riproduzione e adattamento,
totale o parziale, con qualsiasi mezzo (comprese
le copie fotostatiche e i microfilm) sono riservati.

INDICE

Dedica……..……..p. 9

Introduzione: per una nuova storia delle istituzioni educative e formative (Nicola S. Barbieri)……..….p. 10

Presentazione dei saggi (Nicola S. Barbieri)……..….p. 13

Gli autori……..…p. 15

PARTE PRIMA. L'ambito scolastico

1. I servizi educativi per la prima infanzia (Roberta Campagnolo)……...p. 17
1.1.Lineamenti storici e aspetti legislativi
1.1.1. Le prime esperienze italiane di asilo nido
1.1.2. L'asilo nido come istituzione pubblica: la legge 1044 del 1971
1.1.3. Panoramica della legislazione regionale
1.1.4. L'intervento della Regione Veneto per gli asili nido e i servizi educativi della prima infanzia: la legge 32 del 1990
1.1.5. I nuovi servizi per la prima infanzia: la legge 285 del 1997
1.1.6. Ultimi sviluppi legislativi: l'asilo nido sul luogo di lavoro
1.1.7. La situazione attuale degli asili nido e i servizi educativi per la prima infanzia: alcuni dati quantitativi
1.2.Le modalità operative
1.2.1. La progettazione di un servizio educativo per la prima infanzia: finalità e obiettivi
1.2.2. Il modello socio – psico – pedagogico
1.2.3. Un nido a misura di bambino
1.2.4. La scansione funzionale e pedagogica della vita al nido
1.2.5. Criteri di valutazione della qualità del servizio
1.3. L'educatore dell'asilo nido come operatore pedagogico tra programmazione e sperimentazione
1.3.1. Il significato della programmazione
1.3.2. Osservazione, programmazione, verifica
1.3.3. Per una nuova professionalità educativa
1.3.4. Il ruolo dell'educatore di asilo nido

2. Il laboratorio come risorsa didattica (Daniela Frison)……...p. 55
2.1.Fondamenti storico-epistemologici: il laboratorio nella cultura pedagogica del Novecento
2.1.1. Introduzione: le scuole nuove e l'attivismo
2.1.2. Il *learning by doing* di John Dewey
2.1.3. Le tecniche educative di Célestin Freinet
2.1.4. La scuola su misura di Édouard Claparède per un'educazione funzionale
2.1.5. Osservazione, associazione ed espressione nella scuola – laboratorio di Ovide Decroly
2.1.6. Le scuole nuove in Italia : il laboratorio nella cultura pedagogica italiana
2.1.7. La Casa dei Bambini di Maria Montessori
2.1.8. La Scuola Rinnovata di Giuseppina Pizzigoni
2.1.9. La Scuola Serena di Maria Boschetti Alberti
2.2.Le modalità operative: il metodo didattico del laboratorio nella scuola elementare
2.2.1. Aspetti normativi della scuola elementare italiana
2.2.2. Il laboratorio come *esperienza del fare*: finalità e contenuti
2.2.3. La realizzazione del laboratorio: modalità e strumenti

2.2.4. Laboratorio e valutazione
2.3.Conclusioni

PARTE SECONDA. L'ambito dell'educazione professionale

3. Istituzioni educative per minori ed educatori professionali: uno sguardo storico (Alice Zorzan)……....p. 96
3.1.Lineamenti storici dell'assistenza all'infanzia in Italia
3.1.1. Nascita e sviluppo dell'assistenza extra – familiare all'infanzia
3.1.2. I modelli dell'intervento assistenziale ed educativo cattolico
3.1.3. L'intervento statale
3.1.4. La deistituzionalizzazione
3.2.Tre modelli culturali per tre diverse procedure operative
3.2.1. Il modello della "missione"
3.2.2. Il modello della "esecuzione"
3.2.3. Il modello della "ricerca"
3.3.La svolta della legge 184/83
3.3.1. I presupposti culturali e politici
3.3.2. Il contenuto della legge
3.3.3. Gli affidatari
3.4.I più recenti sviluppi delle problematiche dell'assistenza ai minori in difficoltà
3.4.1. L'educatore "affidatario" oggi
3.4.2. Le nuove prospettive degli anni Novanta
3.4.3. I minori accolti nelle strutture residenziali in Italia: alcuni dati
3.5.Alcune questioni di terminologia
3.5.1. Comunità: una definizione problematica
3.5.2. Il caso specifico della "casa famiglia"
3.6.Il personale delle strutture residenziali educativo-assistenziali in Italia
3.6.1. Questioni preliminari
3.6.2. Le tipologie professionali esistenti
3.6.3. Alcune considerazioni pedagogiche
3.6.4. Le modalità di presenza degli adulti nelle strutture residenziali educativo-assistenziali
3.7.L'educatore di casa famiglia: aspetti professionali ed esistenziali
3.7.1. La professionalità dell'educatore di casa famiglia
3.7.2. La "competenza educativa" dell'educatore professionale
3.7.3. I contenuti fondamentali della competenza educativa
3.8.Conclusioni: per una piena professionalità dell'educatore

4. Le istituzioni educative per minori in Italia: politiche sociali e quadri normativi (Paola Lupatin)……..…….p. 115
4.1.L'evoluzione delle politiche sociali dagli anni Settanta ai nostri giorni
4.1.1. Gli anni Settanta: i primi segnali di cambiamento delle politiche sociali
4.1.2. Gli anni Ottanta: la crisi dei modelli tradizionali di *welfare state*
4.1.3. Gli anni Novanta: la ridefinizione delle strutture e delle politiche di *welfare*
4.2.La cultura della deistituzionalizzazione
4.2.1. Le motivazioni politiche e pedagogiche di una nuova cultura dell'assistenza ai minori in difficoltà
4.2.2. La dimensione politica locale come laboratorio pedagogico di nuove esperienze educative
4.3.Il quadro legislativo nazionale
4.3.1. Gli anni Ottanta: il riconoscimento legislativo della comunità come luogo di sostegno educativo
4.3.2. Gli anni Novanta: da una nuova cultura dell'infanzia una nuova cultura delle istituzioni educative
4.4.La legislazione nella Regione Veneto
4.4.1. Aspetti generali
4.4.2. Tipologia dei servizi offerti

4.5.I minori e le strutture oggi
5.5.1. I dati a livello nazionale
5.5.2. La situazione dei minori nelle strutture in Veneto
4.6.Conclusioni: per una nuova cultura della comunità residenziale

PARTE TERZA. L'ambito socio – sanitario

5. L'assistenza psichiatrica e le istituzioni manicomiali: cenni storici e legislativi (Daniela Baraldo)……..…..p. 138
5.1.La nascita delle istituzioni manicomiali nelle esperienze francesi ed inglesi tra Settecento e Ottocento
5.1.1. La fondazione della *Bicetre* e l'opera di Philippe Pinel
5.1.2. Il "Ritiro" e il *no restraint* di William Tuke
5.2.Cenni sullo sviluppo della psichiatria italiana tra Ottocento e Novecento
5.3.Istituzioni totali e assistenza psichiatrica in Veneto nella seconda metà dell'Ottocento
5.3.1. Panoramica del Triveneto
5.3.2. La situazione padovana
5.4.Le fasi evolutive della legislazione psichiatrica in Italia nel Novecento
5.4.1. Introduzione
5.4.2. Le prime disposizioni sui manicomi e sugli alienati (legge 14 febbraio 1904, n. 36)
5.4.3. Provvidenze per l'assistenza psichiatrica (legge 18 marzo 1968, n. 431)
5.4.4. Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori ispirati dallo psichiatra Franco Basaglia (legge 13 maggio 1978, n. 180)
5.4.5. Interventi legislativi successivi
5.4.6. La proposta di legge Burani Procaccini n. 174
5.4.7. Interventi legislativi della Regione Veneto
5.5.Conclusioni

6. L'assistenza socio-sanitaria ai minori nel territorio bellunese dagli anni Sessanta ad oggi: aspetti storici, istituzionali ed operativi (Barbara Dall'Asen)……..p. 158
6.1. Una storia presente: dall'Istituto Medico Psico-Pedagogico al Servizio di Neuropsichiatria Infantile
6.1.1. Panoramica degli enti per l'assistenza in Provincia di Belluno nei primi anni Sessanta
6.1.2. L'Istituto Medico Psico–Pedagogico (I.M.P.P.)
6.1.3. Il passaggio della gestione dell'I.M.P.P. dalla Provincia all'U.S.L. n.3 di Belluno
6.1.4. Da Istituto Medico Psico–Pedagogico a Servizio di Riabilitazione Funzionale
6.1.5. Il Servizio di Neuropsichiatria Infantile
6.2. Aspetti organizzativi e gestionali dell'Istituto Medico Psico-Pedagogico
6.2.1. Organizzazione e funzionamento
6.2.2. Il Consultorio
6.2.3. L'Istituto Medico Psico –Pedagogico: il personale, i servizi interni, la vita quotidiana
6.2.4. Il lavoro d'équipe e la sua attività sul territorio
6.2.5. L'insegnamento scolastico
6.3. Aspetti organizzativi e gestionali del Servizio di Riabilitazione Funzionale
6.3.1. Apertura del Servizio di Riabilitazione Funzionale
6.3.2. Organizzazione del Servizio
6.3.3. Le Sezioni operative: Consulenza Neuropsichiatrica, Riabilitazione neuro-funzionale, "Day-Hospital"
6.3.4. Il lavoro d'équipe
6.3.5. Il Servizio di Neuropsichiatria Infantile
6. 4. Conclusioni

PARTE QUARTA. L'ambito dell'educazione non formale

7. Lo scoutismo: profilo storico e dispositivo pedagogico di un movimento educativo (Nicola S. Barbieri - Marzia Serra – Federica Bernardini)…….p. 184

7.1.La vita e l'opera di Robert Baden-Powell, fondatore dello scoutismo (Federica Bernardini)

7.1.1. Una vita all'insegna dell'avventura

7.1.2. La carriera militare

7.1.3. La nascita dello scoutismo

7.1.4. Lo sviluppo del movimento scout tra le due guerre mondiali

7.1.5. Gli ultimi anni della vita di Baden-Powell

7.1.6. Il movimento scout mondiale dal secondo dopoguerra ad oggi (Nicola S. Barbieri)

7.2.Lineamenti di storia dello scoutismo in Italia (Marzia Serra)

7.2.1. Le origini dello scoutismo in Italia (Nicola S. Barbieri)

7.2.2. La fondazione del Corpo Nazionale Giovani Esploratori Italiani, la prima organizzazione a livello nazionale

7.2.3. La fondazione dell'Associazione Scoutistica Cattolica Italiana – lo scoutismo italiano durante la Prima Guerra Mondiale

7.2.4. Lo scoutismo italiano nel primo dopoguerra

7.2.5. Lo scioglimento delle organizzazioni scout da parte del fascismo e la "giungla silente"

7.2.6. La ripresa dello scoutismo italiano nel secondo dopoguerra fino agli anni Sessanta

7.2.7. Gli anni Settanta e la rifondazione delle due principali associazioni

7.2.8. Le prospettive attuali dello scoutismo italiano

7.3.I fondamenti pedagogici del metodo educativo scout (Nicola S. Barbieri)

7.3.1. Lo scopo educativo del movimento e i "quattro punti"

7.3.2. Un metodo adattato alla psicologia del ragazzo in crescita: la suddivisione in "branche"

7.3.3. La dimensione religiosa

7.4.Conclusioni pedagogiche (Nicola S. Barbieri)

8. L'inserimento di adolescenti in difficoltà nelle attività scout: ricostruzione ed analisi pedagogica di un'esperienza (Nicola S. Barbieri – Annamaria Ceriali)…….p. 206

8.1. Introduzione (Nicola S. Barbieri)

8.1.1. Motivazioni di una scelta

8.1.2. L'organizzazione delle comunità alloggio per adolescenti della Cooperativa Educatori ed Operatori Sociali (CEOS) di Cremona

8.2. L'incontro tra due agenzie educative: la collaborazione tra la CEOS e il Corpo Nazionale Giovani Esploratori ed Esploratrici Italiani (CNGEI) a Cremona (Annamaria Ceriali)

8.2.1. L'esperienza

8.2.2. La descrizione dei casi

8.3. La ricostruzione di un'esperienza nella memoria degli educatori: gli strumenti di indagine (Annamaria Ceriali)

8.3.1. Il questionario per gli educatori professionali della CEOS

8.3.2. Il questionario per i capi educatori del CNGEI

8.4. La ricostruzione di un'esperienza nella memoria degli educatori: il contenuto delle interviste (Annamaria Ceriali)

8.4.1. Giorgio – educatore professionale

8.4.2. Simona – educatore professionale

8.4.3. Patrizia – educatore professionale

8.4.4. Luciano – educatore professionale

8.4.5. Renza – educatore professionale

8.4.6. Paolo S. – educatore scout – capo branco

8.4.7. Paolo F. – educatore scout – capo reparto

8.4.8. Fabio – educatore scout – capo reparto

8.5. Analisi di un discorso pedagogico (Nicola S. Barbieri)
8.5.1. Introduzione
8.5.2. L'identificazione degli atteggiamenti emersi nella ricostruzione dell'esperienza
8.5.3. Il punto di vista degli operatori nella ricostruzione dell'esperienza
8.5.4. Le modalità di comunicazione tra gli operatori
8.6. Conclusioni (Nicola S. Barbieri)

PARTE QUINTA. Uno sguardo comparativo

9. Le *SkoleFritidsOrdninger* (SFO – Scuole per il Tempo Libero), un'istituzione educativa danese contemporanea: i suoi fondamenti storico-pedagogici nel resoconto di un'esperienza formativa (Federico De Rossi)……p. 232
9.1. Il sistema scolastico danese e l'impronta grundtvighiana
9.1.1. Alle origini di un sistema scolastico
9.1.2. Il primo Ottocento tra restaurazione e riforme
9.1.3. L'opera di Nikolaj F. S. Grundtvig e i suoi effetti sul sistema scolastico
9.1.4. Il sistema scolastico contemporaneo
9.2. Il contesto extrascolastico del sistema formativo danese e le *SkoleFritidsOrdninger* (Scuole per il Tempo Libero)
9.2.1. Il sistema del doposcuola danese
9.2.2. Istituzione e struttura delle *SkoleFritidsOrdninger*
9.3. Una Scuola per il Tempo Libero danese vista da vicino: la SFO-*Saebjornsvej* del comune di Gladsaxe
9.3.1. Un'esperienza di tirocinio sul campo
9.3.2. L'idea di "laboratorio creativo" della SFO-*Saebjornsvej*
9.3.3. Le attività giornaliere
9.4. I fondamenti pedagogici delle pratiche e dei metodi della "Scuola per il Tempo Libero"
9.4.1. Introduzione
9.4.2. Ellen Key e *Il secolo del fanciullo*
9.4.3. Loris Malaguzzi e l'esperienza degli asili nido e delle scuole comunali dell'infanzia di Reggio Emilia
9.4.4. Howard Gardner e la teoria delle intelligenze multiple
9.4.5. Steve Bell e il metodo dello Story Line
9.5. Conclusioni: per una rilettura pedagogica di un'esperienza educativa

10. La formazione degli educatori nelle case famiglia in Italia e in Ecuador: una ricerca sul campo (Elisa Sandrin)……p. 254
10.1 . Ecuador: un paese in via di sviluppo tra molte contraddizioni
10.1.1. La situazione geografico-culturale e politico-economica dell'Ecuador
10.1.2. La cura dell'infanzia in difficoltà tra istituzionalizzazione e nuovi approcci
10.2 . Le strutture residenziali presenti sul territorio nazionale
10.2.1. Italia: il Coordinamento Nazionale Comunità Alloggio (C.N.C.A.)
10.2.2. Ecuador: il *Consorcio de Organizaciones no Gubernamentales en Favor de la Famiglia y de la Infancia Ecuadoriana* (C.O.N.F.I.E.)
10.3 . La strutturazione e le caratteristiche della casa famiglia
10.3.1. Italia: i criteri di qualità del C.N.C.A.
10.3.2. Ecuador: progetti locali alla base di una riforma più ampia
10.4 . Le problematiche familiari dei ragazzi accolti
10.4.1. Italia: il pericolo della disgregazione familiare
10.4.2. Ecuador: la violenza come metodologia educativa
10.5 . I due contesti strutturali a confronto: prime conclusioni
10.6 . Due casi rappresentativi dell'assistenza all'infanzia in difficoltà mediante la casa famiglia
10.6.1. Italia: l'Associazione Maranathà e il suo impegno per il territorio
10.6.2. Ecuador: la Asociaciòn Solidaridad y Acciòn (A.S.A.) e la sfida al degrado sociale

10.6.3. La ricerca sul campo: elementi di confronto
10.7. La *mission* dell'ente
10.7.1. Maranathà: un modo diverso di essere famiglia
10.7.2. A.S.A: una nuova dignità alla famiglia ed al bambino
10.8. L'inserimento del ragazzo nella casa famiglia
10.8.1.: Maranathà: la presenza dei Sevizi Sociali
10.8.2: A.S.A.: la sua completa autonomia di gestione
10.9. La vita quotidiana nella casa famiglia
10.9.1. Maranathà: spazi e tempi individuali e collettivi
10.9.2: A.S.A.: la condivisione della povertà
10.10. I ragazzi e le loro famiglie d'origine
10.10.1. Maranathà: una carenza affettiva che lascia il segno
10.10.2. A.S.A.: la difficile fuoriuscita da una quotidianità di violenza
10.11. Gli educatori
10.11.1. Maranathà: formarsi per essere una presenza significativa
10.11.2. A.S.A.: un profilo professionale non ancora ben delineato
10.12. I progetti educativi
10.12.1. Maranathà: partire sempre dalla storia del ragazzo
10.12.2. A.S.A.: per una rielaborazione originale del modello originario
10.13. Il rapporto con la famiglia d'origine
10.13.1. Maranathà: la doppia appartenenza come strategia pedagogica
10.13.2. A.S.A.: l'applicazione del Progetto Generale della Famiglia
10.14. I rapporti con il territorio
10.14.1. Maranathà: essere comunità nel territorio
10.14.2. A.S.A.: riscoprire le risorse del territorio
10.15. Conclusioni: per il proseguimento di un fecondo cammino di collaborazione

Conclusioni……...…….p. 291

“Il bambino ama la natura e fu messo in stanze chiuse;
gli piace dare scopo alle sue attività e gli fu sottratto lo scopo;
gli piace muoversi e fu reso immobile;
gli piace parlare e fu costretto al silenzio;
vorrebbe ragionare e ci si rivolse solo alla sua memoria;
vorrebbe seguire la sua fantasia e venne indotto a fuggirla;
vorrebbe essere libero e gli fu insegnato a ubbidire passivamente.”

(Adolphe Ferrière)

A QUESTO BAMBINO,
E A TUTTI QUELLI CHE COME LUI
CHIEDONO DI ESSERE EDUCATI
CON CURA, COMPETENZA E AMORE,
GLI AUTORI DEI SAGGI
DEDICANO QUESTA RACCOLTA

Introduzione: per una nuova storia delle istituzioni educative e formative (Nicola S. Barbieri)

Premessa: la ristrutturazione dei percorsi formativi

La nascita dei nuovi corsi triennali ha portato ovunque alla ristrutturazione e riorganizzazione dei percorsi formativi.

Nel campo delle scienze della formazione, la trasformazione dei vecchi indirizzi dell'unico corso di laurea in scienze dell'educazione (scienze dell'educazione, educazione professionale extrascolastica, processi formativi) ha prodotto nuovi corsi di laurea triennali completamente autonomi e maggiormente finalizzati al conseguimento di una professionalità più marcata, dai diversi nomi a seconda delle sedi universitarie, ma che sono raggruppabili in queste macro-aree: scienze dell'educazione, educazione professionale di area socio-sanitaria, animazione socio-culturale, processi formativi.

I corsi di laurea in scienze della formazione primaria sono rimasti quadriennali e si è in attesa di un loro allineamento ai nuovi percorsi pensati sul tandem laurea di primo livello triennale e laurea specialistica biennale.

Il destino delle discipline storico-pedagogiche

Nei precedenti curricoli di scienze dell'educazione, le discipline storico-pedagogiche erano ben presenti con i corsi fondamentali, comuni a tutti gli indirizzi, di storia della pedagogia e di storia della scuola e delle istituzioni educative; a questi si affiancavano spesso come complementari educazione comparata e storia comparata delle istituzioni educative. Nei corsi di laurea in scienze della formazione primaria, erano presenti gli stessi corsi storici, declinati a seconda degli indirizzi, con maggiore attenzione quindi o alla storia della scuola elementare o alla storia della scuola dell'infanzia.

La compattazione di contenuti disciplinari vecchi e nuovi da un quadriennio ad un triennio ha prodotto, in molti casi, un'innaturale penalizzazione delle discipline storico-pedagogiche, che sono state liquidate come poco professionalizzanti e conseguentemente compresse o addirittura espunte dai curricoli.

Anche in corsi di laurea marcatamente interdisciplinari come quello in scienze motorie la storia della pedagogia, declinata come storia dell'educazione fisica e sportiva, sempre presente nei curricoli formativi degli Istituti Superiori di Educazione Fisica, non sempre ha avuto adeguata considerazioni in termini di crediti.

La stessa operazione ha rischiato di essere effettuata nei nuovi corsi di laurea specialistici in quanto, sulla base sempre dello slogan della professionalizzazione e della perfetta corrispondenza tra corso di studio seguito e profilo lavorativo, stavolta di livello superiore, le discipline formative in generale, e quelle storico-pedagogiche nella fattispecie, hanno nuovamente faticato a trovare un collocazione funzionale.

Solo un attenta vigilanza della comunità scientifica degli storici dell'educazione e della pedagogia ha impedito che si delineassero delle situazioni assolutamente paradossali, con corsi di laurea triennali per educatori professionali caratterizzati da massicce dosi di storia della filosofia, disciplina nobile ma molto "generalista" rispetto alla professionalità richiesta, e nemmeno un'ora di storia della pedagogia, perlomeno in prima battuta.

Tuttavia, poiché non si trattava di una banale operazione di difesa corporativa di spazi di potere, gli storici dell'educazione e della pedagogia hanno anch'essi, come tutti del resto, ripensato i contenuti dei corsi storico-pedagogici nei nuovi curricoli triennali di base e biennali specialistici, delineando corsi di impianto storico adatti ai nuovi ed estremamente differenziati profili professionali previsti dalla normativa vigente.

Nuove storie dell'educazione e del pensiero pedagogico

I corsi storici per il corso di laurea in scienze dell'educazione, rimasti molto simili ai precedenti, prevedono dunque l'esame delle strutture educative e del pensiero pedagogico che tali strutture ha contribuito ad implementare.

Per i corsi di laurea che formano educatori professionali, si è pensato ad un corso di storia delle istituzioni educative e formative, che mettesse in evidenza il percorso storico delle istituzioni che si sono occupate di assistenza ai soggetti in difficoltà (minori, malati, anziani) o che hanno aperto nuovi spazi formativi nel rendersi complesso delle società (ricreazione con valenza educativa, educazione degli adulti, *long-life learning*).

Per il corso di laurea egli esperti in processi formativi, è stato delineato un percorso storico che ricapitolasse la pedagogia del lavoro e lo sviluppo proteiforme della formazione professionale: al recupero

della visione pedagogica del lavoro che si è consolidata nella riflessione filosofico-educativa deve affiancarsi la nuova e specifica considerazione dei diversi ambiti formativi (formazione professionale, formazione aziendale, orientamento scolastico e professionale).

Nei bienni specialistici, infine, la cultura storico-pedagogica contribuisce, a seconda dei profili delineati, all'esame delle strutture educative e dei loro fondamenti storico-epistemologici, della storia comparata delle istituzioni, dello sviluppo storico delle politiche educative, al fine di preparare figure professionali di coordinamento pedagogico o di implementazione di servizi educativi e formativi in contesti interculturali..

Contributi per una storia delle istituzioni educative e formative

Per quanto riguarda i corsi di laurea triennali per gli educatori professionali, come si diceva, si è ravvisata la necessità che essi fornissero agli studenti un minimo bagaglio storico relativo alle istituzioni educative e formative nelle quali avrebbero operato una volta laureati: il variegato mondo delle istituzioni assistenziali per i minori (comunità alloggio, case famiglia, gruppi appartamento), le istituzioni socio-sanitarie (ospedali, istituzioni eredi dei vecchi ospedali psichiatrici, residenze per anziani), le istituzioni educative per i soggetti socialmente più deboli o in ogni caso più bisognosi di assistenza specifica e qualificata (asili nido per i bambini dagli 0 ai 3 anni, centri di aggregazione giovanile per adolescenti a rischio e non, centri diurni per anziani), i movimenti ricreativi dalla forte valenza educativa (scoutismo, associazionismo sportivo).

Una storia complessiva e panoramica di queste istituzioni, adatta ad un corso universitario o ad un modulo costitutivo di esso, ancora non è stata scritta[1], perché non rientra nelle tradizionali categorie della ricerca storico-educativa: non è infatti perfettamente circoscrivibile né negli aspetti sociali dell'educazione (costume educativo, infanzia, educazione degli adulti), né nelle idee pedagogiche, né nei vari ambiti della storiografia della scuola (politiche scolastiche, scuola in quanto istituzione, didattica), e non è nemmeno riducibile all'area dei problemi metodologici e storiografici, se non perché ne pone di nuovi (quali contenuti selezionare, quali metodi di ricerca privilegiare, quali forme narrative e comunicative adottare).

Esistono pertanto manuali di storia generale dell'educazione e della pedagogia, nelle quali solo tangenzialmente ci si occupa di queste istituzioni, oppure manuali di storia della scuola e delle istituzioni educative, nei quali peraltro il baricentro è saldamente posto nell'istituzione scolastica, e le altre istituzioni sono ridotte al ruolo di comparse. Esistono poi monografie e saggi specialistici su singole aree: storie della psichiatria e dei trattamenti psichiatrici, storie della medicina e della progressiva ospedalizzazione dei trattamenti sanitari, storie di singole istituzioni (spesso monografie celebrative, composte in occasione di anniversari di fondazione), biografie di educatori e di operatori sociali. Esistono infine archivi immensi, ricchissimi di documenti di prima mano, alcuni ordinati e custoditi con cura, altri caotici e disgregati da continui cambi di sede e di destinazione dei locali preposti alla loro conservazione, archivi che però sono ancora poco conosciuti e poco sfruttati dai ricercatori, spesso anche per restrizioni d'accesso ottusamente imposte dalla burocrazia che li amministra, sulla base di una interpretazione non tanto restrittiva, quanto decisamente irrazionale della normativa sulla riservatezza personale, meglio conosciuta con l'anglicismo *privacy*.

Manca dunque una storiografia di sintesi, che cerchi di alimentarsi delle analisi storiche condotte in modo sparso e redatte da diversi soggetti (storici professionisti, ma anche medici appassionati di storia, eruditi locali, giornalisti e, ovviamente, anche storici dell'educazione e della pedagogia) per avere contenuti sicuri da comunicare, ma che al tempo stesso cerchi anche di comunicarli in forma breve, concisa, efficace, adatta ai tempi sempre più ristretti della formazione universitaria di base: si tenga sempre ben presente il rischio che questo primo approccio storiografico, per studenti che aspirano a diventare professionisti dell'educazione in chiave di "operatori pedagogici", rimanga anche l'ultimo.

Ecco allora che un quadro d'insieme comunicato in fase formativa può costituire una base operativa per ulteriori approfondimenti specialistici e parziali, magari da svolgersi in situazione, come sviluppo professionale e formazione sul campo. Questa storia delle istituzioni educative e formative sarà caratterizzata in modo peculiare da tre aspetti.

In primo luogo, una storia delle istituzioni educative e formative è una storia che si muove nelle nuove storie educative[2] che hanno caratterizzato la seconda metà del Novecento. In parte perché alcune di queste istituzioni sono davvero nuove, nel senso di relativamente recenti; mi riferisco, ad esempio al caso delle strutture residenziali per minori in difficoltà che hanno sostituito gradatamente i vecchi "istituti". comunità

[1] Le categorie elencate sono tratta da F. Cambi (a cura di), *La ricerca storico-educativa in Italia. 1945-1990*, Mursia, Milano, 1992.
[2] Si veda la parte introduttiva del manuale di F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma – Bari, 1995.

alloggio, case famiglia, gruppi appartamento ed altre denominazioni sono testimonianza di una galassia quanto mai variegata di istituzioni, di pratiche educative, di operatori professionali. In parte invece perché solo in quel periodo storico il focus della ricerca si è spostato dalla dimensione storico-pedagogica a quella storico-educativa, e dalla dimensione storico-scolastica a quella storico-sociale: questo non vuol dire però automaticamente dimenticare il momento di ricostruzione della teoresi e della progettualità pedagogica, o trascurare lo scolastico a scapito del socio-istituzionale (proprio in un periodo di grandi o piccole riforme scolastiche, a seconda del punto di vista). La storia delle istituzioni educative e formative non è infatti una nuova moda culturale dettata dalla necessità didattica, ma uno spazio di ricerca che si affianca a quelli già esistenti, completando il panorama del sistema.

In secondo luogo, una storia delle istituzioni educative e formative è una storia da non lasciare agli storici dell'educativo, ma da mantenere saldamente nelle mani dei pedagogisti che sono interessati a fare una storia dell'educativo[3], di questa nuova area dell'educativo consistente nelle istituzioni di queste nuove e vecchie pratiche educative. Questa divisione sociale e professionale del lavoro storico risponde alla necessità di fare in modo che in questa storia ci sia sempre "l'attenzione per il formativo" e la precisa volontà di fare emergere "le modalità e le finalità del processo di formazione"[4], elementi qualificanti del lavoro del pedagogista che si occupa di educazione in chiave storica, più che dello storico generalista che si occupa dell'educazione.

In terzo luogo, infine, una storia delle istituzioni educative e formative, redatta in forma manualistica, è una storia che non sfugge ad uno dei tratti di fondo della storiografica educativa, quello di "essere realizzata per fini pedagogici"[5], con tutti i vantaggi e gli svantaggi del caso: credo però che, in ogni caso, non si debba affidare la formazione storica di una figura educativa come quella dell'educatore professionale a corsi di storia generale, o di generica storia della pedagogia, o peggio ancora a nessun tipo di formazione storica. La nuova storia delle istituzioni educative e formative ha il compito, non facile, di raccogliere l'eredità della più recente produzione storiografica sulle "zone d'ombra" dell'educazione e della ricerca storica su di esse, inserendosi nel filone della storia delle donne educatrici ed educande, della materialità spaziale delle istituzioni, della cultura materiale che ha supportato le pratiche educative e didattiche, del tempo e dei tempi della relazione educativa, della corporeità educata, dell'immaginario sociale dell'educazione[6].

Conclusione: una storia ancora tutta da scrivere

La raccolta di saggi presentati in questo testo vuole essere un contributo al tempo stesso scientifico-culturale e didattico alla storia delle istituzioni educative e formative che nei prossimi anni diventerà certamente terreno fecondo di indagini sia per i giovani ricercatori, sia per i "grandi vecchi" della storia della pedagogia italiana.

I saggi sono stati ordinati in cinque categorie, che coprono a mio avviso le principali aree delle istituzioni educative e formative nelle quali i futuri educatori professionali opereranno: l'area del pre-scolastico e del para-scolastico, dell'educazione professionale diretta ai minori in difficoltà, dell'educazione professionale in ambito sociosanitario, dell'educazione non formale e dei movimenti ricreativi con valenza educativa (ad esempio lo scoutismo), della comparazione tra istituzioni educative di diverse aree geografiche europee ed extraeuropee. E' facile accorgersi delle assenze: per esempio, manca l'area dell'educazione ricreativa di tipo sportivo, che tanta parte occupa nella vita attuale dei soggetti e che grande importanza riveste anche nel percorso di rieducazione dei minori in difficoltà, come ben sanno gli educatori professionali che operano nelle strutture residenziali; o ancora, mancano contributi sull'educazione degli adulti e sull'educazione – accudimento degli anziani. Sono vuoti non da poco, che ci ripromettiamo di colmare in un prossimo futuro, se le circostanze e l'ambiente di ricerca ce lo permetteranno.

I saggi sono presentati in forma ancora monografica, proprio per la difficoltà di reperire registri comunicativi capaci di omogeneizzare contenuti diversi e reperiti con diversi metodi d'indagine: nella loro riduzione da lavori più ampi, si è tuttavia cercato di comporre un mosaico che fosse il più possibile completo, o i cui tasselli esistenti fossero comunque disposti in modo da lasciare intravedere l'insieme.

Gli autori dei saggi e il curatore dell'opera sperano che da questo lavoro traspaia la passione per l'educazione che ha caratterizzato sia il loro percorso di studio, sia le loro scelte professionali, sia infine la loro stessa esistenza: che questa passione possa incontrarsi con quella degli studenti che leggeranno, e che possa dare ulteriori frutti e soddisfazioni.

---

[3] Seguiamo l'auspicio di H. A. Cavallera, *Introduzione alla storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia, p. 55.
[4] *Ivi*, p. 58
[5] E. Becchi, *Introduzione*, in E. Becchi (a cura di), *Storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1987, p. 1.
[6] *Ivi*, pp. 19-30.

Presentazione dei saggi (Nicola S. Barbieri)

***I servizi educativi per la prima infanzia* di Roberta Campagnolo**

Dopo una breve richiamo ai lineamenti storici dell'asilo nido, l'autrice prende in considerazione l'attuale fisionomia di questa istituzione educativa, così come esce dalle legislazioni nazionale e regionali.

Nel quadro della qualificazione educativa dei nuovi servizi per l'infanzia, vengono proposte alcune considerazioni in materia di progettazione e di programmazione di attività educative per i bambini dagli 0 ai 3 anni, sulla base dei recenti sviluppi della cultura pedagogica in materia.

***Il laboratorio come risorsa didattica* di Daniela Frison**

La modalità didattica del laboratorio è reperita nella cultura pedagogica attivistica del primo Novecento, con precisi riferimenti agli autori (da Dewey alla Montessori, da Freinet alla Pizzigoni).

Successivamente, nel quadro delle opportunità offerte dalla legislazione scolastica in materia, il laboratorio viene visto nel suo farsi prospettiva didattica per alcune applicazioni nella scuola elementare italiana.

***Istituzioni educative per minori ed educatori professionali: uno sguardo storico* di Alice Zorzan**

I più recenti sviluppi delle problematiche dell'assistenza ai minori in difficoltà sono puntualmente inquadrati in un contesto storico e legislativo.

A questo segue una disamina dei principali tipi di strutture residenziali e delle caratteristiche dell'educatore professionale operante in tali strutture.

Il testo selezionato per questo volume costituisce la parte introduttiva di uno studio comparato su esperienze di educazione professionale in Italia e in Ecuador, con interviste e lavoro sul campo, condotto con Elisa Sandrin..

***Le istituzioni educative per minori in Italia: politiche sociali e quadri normativi* di Paola Lupatin**

Il saggio prende in esame l'evoluzione delle politiche sociali in Italia, dagli anni della cosiddetta "deistituzionalizzazione" ai nostri giorni, con un'attenzione particolare al caso della Regione Veneto.

***L'assistenza psichiatrica e le istituzioni manicomiali: cenni storici e legislativi* di Daniela Baraldo**

A partire dalle prime esperienze di istituzione manicomiale in Francia e in Inghilterra, viene inquadrata la situazione italiana, sia dal punto di vista della cultura psichiatrica sia da quello dell'attuazione legislativa di tale cultura, fino alle rivoluzioni degli anni Ottanta.

Anche in questo saggio si guarda con particolare attenzione a quanto accaduto nella Regione Veneto, in prospettiva sia diacronica sia sincronica.

***L'assistenza socio-sanitaria ai minori nel territorio bellunese dagli anni Sessanta ad oggi: aspetti storici, istituzionali ed operativi* di Barbara Dall'Asen**

Si prende in esame la storia dell'Istituto Medico Psico-Pedagogico, sorto a Belluno negli anni Sessanta per rispondere alle esigenze assistenziali dei minori con problemi neuropsichiatrici, e divenuto poi, dopo vari passaggi, l'attuale Servizio di Riabilitazione Funzionale.

La ricerca è stata condotto su documenti originali e mediante interviste agli operatori protagonisti delle vicende narrate.

***Lo scoutismo: profilo storico e dispositivo pedagogico di un movimento educativo* di Nicola S. Barbieri, Federica Bernardini e Marzia Serra**

Gli autori presentano, in una concatenazione funzionale, la vita e le opere di Robert Baden-Powell, fondatore dello scoutismo, la storia dell'implementazione del movimento scout in Italia, con una particolare attenzione alle due principali associazioni del CNGEI e dell'AGESCI, e i fondamenti pedagogici del metodo educativo scout, dall'idea del fondatore alle interpretazioni attuali.

L'inserimento di adolescenti in difficoltà nelle attività scout: ricostruzione ed analisi pedagogica di un'esperienza **di Nicola S. Barbieri e Annamaria Ceriali**

La ricerca presentata, condotta mediante interviste agli operatori, cerca di ricostruire un'interessante esperienza, condotta a Cremona dal 1986 al 1993, di inserimento di adolescenti ospiti in strutture residenziali gestite dalla Cooperativa Educatori ed Operatori Sociali (CEOS) nelle locali unità scout del CNGEI.

Si tratta dell'unico resoconto esistente che prende in esame quelle vicende da un punto di vista storico-pedagogico complessivo.

Le Skolefritidsordninger (SFO – Scuole per il Tempo Libero), un'istituzione educativa danese contemporanea: i suoi fondamenti storico-pedagogici nel resoconto di un'esperienza formativa **di Federico De Rossi**

A partire dall'opera del pedagogista danese Nikolaj F. S. Grundtvig e dalla sua influenza sulla scuola danese, vengono messe in luce le peculiarità di un'istituzione educativa che si occupa di tempo libero: la sua strutturazione nel contesto del sistema scolastico danese, la sua fondazione epistemologica e pedagogica, le sue modalità operative.

L'autore ha condotto le sue riflessioni anche sulla base di un'esperienza di osservazione partecipata presso istituzioni educative e culturali danesi.

La formazione degli educatori nelle case famiglia in Italia e in Ecuador: una ricerca sul campo **di Elisa Sandrin**

Un caso di cooperazione educativa tra l'associazione *Maranathà* di Padova e la *Asociaciòn Solidaridad y Acciòn* (ASA) di Quito (Ecuador) viene ricostruito puntualmente, conducendo un preciso confronto su tutti gli ambiti dell'azione educativa di una casa famiglia: inserimento, vita quotidiana, rapporti con le famiglie d'origine e col territorio, formazione degli educatori.

L'autrice, in collaborazione con Alice Zorzan, ha svolto uno studio comparato su esperienze di educazione professionale in Italia e in Ecuador, con interviste e lavoro sul campo.

Gli autori

Nicola S. Barbieri

è ricercatore in storia della pedagogia presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Padova. Iscritto al movimento scout dal 1969, è stato educatore scout e dirigente del Corpo nazionale Giovani Esploratori ed Esploratrici Italiani (CNGEI). Dal 2000 al 2003 è stato direttore del Centro Studi Scout "Eletta e Franco Olivo" di Trieste: con la commissione consultiva di questo Centro, della quale attualmente fa parte, sta approntando una storia dello scoutismo CNGEI in occasione del 90° anniversario della fondazione.

Daniela Baraldo

si è laureata in scienze dell'educazione presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Padova, con una tesi sulla storia del manicomio provinciale di Padova. Attualmente lavora come educatrice a Padova.

Federica Bernardini

si è laureata in scienze dell'educazione presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Padova con una tesi sulla vita e le opere di Robert Baden-Powell, fondatore dello scoutismo, e sull'apprestamento di sussidi didattici per la branca lupetti. Una parte della sua tesi è stata pubblicata sulla rivista "Scautismo", organo ufficiale del CNGEI.

Roberta Campagnolo

si è laureata in scienze dell'educazione presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Padova, con una tesi sugli asili nido e sui servizi innovativi per la prima infanzia. Lavora come educatrice presso la cooperativa Itaca di Valdagno – Schio.

Annamaria Ceriali

si è diplomata educatrice professionale presso lo IAL – CISL di Brescia, con una tesi sull'inserimento di ragazzi difficili nelle unità scout. Capo scout nel CNGEI per molti anni, attualmente lavora come educatrice a Cremona.

Barbara Dall'Asen

si è laureata in scienze dell'educazione presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Padova, con una tesi sull'assistenza ai minori con problemi psichici nel Bellunese. Attualmente lavora come educatrice e coordinatore pedagogico a Belluno.

Federico De Rossi

dopo avere svolto un tirocinio presso alcune istituzioni educative della Danimarca, si è laureato in scienze dell'educazione presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Padova, con una tesi sulla figura di Nikolaj F. S. Grundtvig e sulle istituzioni educative danesi per il tempo libero. Attualmente lavora come educatore ed animatore socio-culturale a Venezia.

Daniela Frison

si è laureata in scienze dell'educazione col massimo dei voti presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Padova, con una tesi sulla valenza pedagogica del laboratorio didattico nella scuola elementare. Attualmente lavora come educatrice a Rovigo.

Paola Lupatin

si è laureata in scienze dell'educazione presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Padova, con una tesi sulla supervisione presso le strutture educative per minori in difficoltà. Attualmente lavora come educatrice a Padova.

Elisa Sandrin

dopo un tirocinio presso alcune case famiglia in Ecuador, si è laureata in scienze dell'educazione col massimo dei voti presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Padova, con una tesi di educazione comparata sulle modalità operative delle case famiglia italiane ed ecuadoriane. Attualmente lavora come educatrice a Padova.

Marzia Serra

si è laureata in scienze dell'educazione presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Padova, con una tesi sulla nascita e lo sviluppo dello scoutismo ad Arco di Trento. Attualmente è in cerca di prima occupazione.

Alice Zorzan

dopo un tirocinio presso alcune case famiglia in Ecuador, si è laureata in scienze dell'educazione col massimo dei voti presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Padova, con una tesi di educazione comparata sulla formazione degli educatori delle case famiglia italiane ed ecuadoriane. Attualmente lavora come educatrice a Padova.

PARTE PRIMA. L'ambito scolastico

1. L'asilo nido e i servizi educativi per la prima infanzia (Roberta Campagnolo)

1.1. Lineamenti storici e aspetti legislativi

1.1.1. Le prime esperienze italiane di asilo nido

L'evoluzione storica che ha portato gli asili nido in Italia ad assumere una connotazione sempre più di servizio a carattere educativo è stata graduale e progressiva nel tempo, nella ricerca e nella sperimentazione di sempre maggiori e diversificati contenuti pedagogici. La storia dell'asilo nido nel nostro paese si presenta molto difficile e tortuosa sia rispetto ai programmi legislativi sia rispetto alle tipologie esistenti. A differenza di altri servizi per l'infanzia, ad esempio le scuole materne, la loro nascita non è collegata con il primo obiettivo di formazione ma nasce come luogo di custodia e di assistenza soprattutto, come si vedrà, per i bambini al di sotto dei 3 anni delle madri lavoratici.

I problemi connessi alla maternità e alla situazione infantile cominciano ad essere presi in seria considerazione dagli intellettuali italiani, più sensibili alle tematiche sociali nel periodo della Restaurazione. L'esperienza degli asili prende avvio proprio sotto il segno della carità "privata" dal momento che tra gli intellettuali vi è sempre maggior consapevolezza delle difficoltà che le madri delle famiglie povere incontravano nella cura e nell'allevamento dei figli più piccoli. Queste difficoltà si ingigantivano nelle regioni in cui, come la Lombardia o il Piemonte, lo sviluppo delle attività manifatturiere e industriali (specie nel settore tessile) e il peso crescente del lavoro a domicilio impegnavano quote crescenti di manodopera femminile[7].

Il termine "asilo" comincia ad essere utilizzato in Italia intorno al 1830 per indicare le istituzioni assistenziali ed educative della seconda infanzia (3-6 anni).

Il primo "asilo di carità per l'infanzia" fu aperto a Cremona nel 1829 da Ferrante Aporti (1791-1858). Gli asili di Aporti erano finalizzati a preparare il bambino per l'istruzione elementare, curavano lo sviluppo intellettuale e morale, concedevano poco spazio al gioco e alla creatività propri di altri asili sorti in Europa (vedi gli asili del pensiero di Froebel): nelle intenzioni del fondatore il loro valore era prevalentemente di tipo religioso. Si trattava di vere e proprie scuole di bambini, dove era prioritario l'insegnare e l'imparare e dove il gioco veniva spesso sostituito da attività artigianali per i maschietti e attività domestiche per le bambine.

Le prime iniziative di assistenza per i bambini più piccoli (0-3 anni), invece, si hanno in Italia a partire dal decennio 1840-1850; nascono delle strutture che vengono denominate "presepio" o "presepe" riferendosi chiaramente alla stalla nella quale secondo il racconto evangelico, nacque Gesù ed alla mangiatoia in cui fu collocato. Sono i primi tentativi di organizzare dei servizi finalizzati ad alleviare il carico per le famiglie povere e a contribuire a lenire la piaga dell'esposizione degli infanti, ancora molto frequente.

Fu il pedagogista milanese Giuseppe Sacchi, che aveva collaborato con Aporti, ad avviare il progetto per l'apertura del "Pio ricovero per bambini lattanti", aperto a Milano nel 1850[8], vera e propria data di inizio delle istituzioni assistenziali per la prima infanzia in Italia. Tali ricoveri erano strutture destinate al servizio delle operaie impiegate stabilmente in manifatture e fabbriche.

Un tale tipo di istituzione nuova aveva conosciuto in Europa i suoi esordi a Parigi nel 1844 ad opera di Marbeau; si creò infatti in questa città un'istituzione diurna di accoglimento del bambino delle classi povere che fu denominata "*crèches*", parola emblematica, carica di significati che può essere tradotta come "presepe" o "presepio". Vienna nel 1849[9] seguì l'esempio di Parigi.

---

[7] F. Della Peruta , *Alle origini dell'assistenza alla prima infanzia in Italia*, in L. Sala La Guardia, E. Lucchini, (a cura di), *Asili nido in Italia: il bambino da 0 a 3 anni*, vol. 1, Marzorati, Milano, 1980, pp. 14-15.

[8] A. Savelli, *L'assistenza alla prima infanzia in Italia dalle origini (metà del secolo XIX) alla legge n. 1044/1971* , in A. M. Marcuccini *et al.*, *L'educatore nell'asilo nido. Manuale per la preparazione ai concorsi e all'aggiornamento professionale*, Rimini, Maggioli Editore, 2000 p. 41.

[9] F. Della Peruta , *Alle origini dell'assistenza alla prima infanzia in Italia*, in L. Sala La Guardia, E. Lucchini, (a cura di), *op. cit.*, 1980, p 35.

La nuova istituzione italiana del milanese Sacchi fu animata e avviata in collaborazione con Laura Solera Mantegazza, la quale svolse la funzione di ispettrice nel primo "asilo nido" milanese[10]. Solera Mantegazza fu una personalità di spicco che curò l'organizzazione della vita dell'istituto, coordinando il personale di custodia e i rapporti con l'esterno per eventuali visite ed accertamenti sanitari. L'impostazione della cura e dell'allevamento dei bambini era adeguata al meglio delle conoscenze igieniche ed educative del tempo: furono abolite le fasciature, fu posta notevole attenzione alla dieta e a permettere a tutti i bambini di mangiare in quantità sufficiente. Il "ricovero" fu finanziato con il solo concorso dei privati ed era articolato in due sezioni, quella dei lattanti e quella degli slattati.

I presepi si diffusero, sulla scia di Milano, nella seconda metà dell'Ottocento soprattutto nell'Italia settentrionale (Venezia, Torino, Como, Genova)[11] ma ebbero subito delle difficoltà legate ai costi e alla continuità di presenza dei bambini. Lo stesso bilancio dell'iniziativa di Milano dimostrò che dei "presepi" si avvalsero in prevalenza lavoratrici a domicilio (filatrici in seta, serventi, sarte)[12] o salariate giornaliere occupate in maniera saltuaria. Questo fatto dimostra le difficoltà che le operaie di fabbrica incontravano ad assentarsi tre o quattro volte al giorno dal luogo di lavoro per allattare; non soddisfaceva inoltre l'alto costo del servizio, anche se fu un servizio utile per le famiglie bisognose che permise la riduzione della mortalità infantile dei bambini ospitati.

Proprio per far fronte al problema delle assenze delle madri lavoratrici per l'allattamento, contemporaneamente ai presepi a carattere territoriale, si ebbe una certa diffusione degli "asili aziendali", cioè strutture aperte in determinate fabbriche per la custodia dei bambini di madri che lavorano in esse, e in primo luogo per consentire l'allattamento. Alla base di queste scelte, vi era ovviamente l'interesse dell'azienda a far lavorare le madri vicino al loro bambino. Nella provincia di Vicenza è esemplare il caso di un noto industriale, il senatore Alessandro Rossi, che visse a Schio dal 1819 al 1898. Egli è ricordato per il lanificio che prese il nome dalla sua famiglia, il lanificio Rossi, uno dei perni dell'industria vicentina dell'epoca. Alessandro Rossi si impegnò in molte opere sociali e infatti viene spesso menzionato per l'interesse all'istruzione riservata agli operai del lanificio; già a partire dal 1867 aveva creato l'asilo infantile che poteva ospitare 150 posti per i figli degli operai[13]. Quest'asilo provvedeva gratuitamente all'istruzione ed all'educazione intellettuale, morale, religiosa e fisica dei bambini. Ma soprattutto per i bambini più piccoli, fino ai 3 anni di età, aveva istituito una cosiddetta "*scuola di maternità*" o "*asilo di maternità*" al fine di accogliere i figli infanti degli operai: tale struttura prevedeva 24 posti, di cui 6 per i lattanti e 18 per i divezzi. L'ammissione era gratuita e la madre aveva l'obbligo di effettuare due allattamenti al giorno[14].

Altra istituzione importante per la storia successiva dell'asilo nido è "l'Istituto pro lattanti" sorto a Mantova nel 1905, per opera di un medico condotto e pediatra, il dott. Ernesto Soncini, che fu anche autore del *Memoriale del neonato* (1908) che costituisce il primo modello di libretto sanitario[15]. A partire da tale data si può certamente riconoscere il nido come presidio territoriale per i servizi sanitari e assistenziali per la maternità e l'infanzia, luogo di diffusione di conoscenze igienico-sanitarie. Tra il 1905 e il 1924 vi sarà un consolidamento e un'espansione di tali iniziative; si diffusero infatti queste tipologie di "nido" fino a circa il 1925, spesso legati agli ospedali o alle cliniche pediatriche e alle scuole di puericultura, che nascono proprio in questo periodo, allo scopo di superare i problemi legati alle malattie infantili e alla mortalità.

Per lungo tempo, quindi, l'affidamento dei bambini sotto i tre anni è stato determinato dallo status sociale per fini assistenziali, senza alcun riconoscimento di tipo educativo; la caratteristica preminente di queste strutture è infatti di guardare alla madre e al bambino come problema demografico e sanitario. Gli asili nido venivano visti come servizi che svolgevano un ruolo "surrogato" per le madri lavoratrici a basso reddito. E' facile immaginare che alle sostitute della madre non fosse richiesto alcun tipo di preparazione professionale specifica.

Gli asili nido ebbero un grosso impulso con la nascita dell'Opera Nazionale Maternità e Infanzia (ONMI), un'organizzazione fascista fondata nel 1925, avente finalità di sostegno alle madri lavoratrici di classe povera. Il compito dell'ONMI non era solo quello di aprire e gestire degli asili nido: l'ONMI fu anche

---

[10] *Ivi*, p. 26.

[11] A. Savelli, *L'assistenza alla prima infanzia in Italia dalle origini (metà del secolo XIX) alla legge n. 1044/1971*, in A. M. Marcuccini, *et al.*, *op. cit.*, 2000, p. 44.

[12] F. Della Peruta, *Alle origini dell'assistenza alla prima infanzia in Italia*, in L. Sala La Guardia, E. Lucchini, (a cura di), *op. cit.,*1980, p. 28.

[13] A. Messina, *Alessandro Rossi sulla pubblica istruzione,* tesi di laurea in Storia Economica, Università di Salerno, anno accademico 1993-94, Archivio Biblioteca Civica di Schio, pp. 30-34.

[14] *Ibidem*.

[15] A. Savelli, *L'assistenza alla prima infanzia in Italia dalle origini (metà del secolo XIX) alla legge n. 1044/1971*, in A. M. Marcuccini *et al*., *op. cit.,* 2000, p. 45.

il primo grande organismo parastatale che ebbe lo scopo e la funzione di promuovere iniziative in molti campi attinenti alla protezione e all'assistenza della maternità e dell'infanzia. Nel 1926 fu approvato il Regolamento d'esecuzione della legge comprendente 238 articoli[16]. Mentre tale Regolamento rimase immutato per tutta la durata dell'ONMI, dopo il 1925 furono emanate varie norme sui compiti dello stesso organismo per la protezione ed assistenza della maternità ed infanzia. Queste norme si raccolsero tutte con regio decreto n. 2316 del 1934 nel *Testo unico delle leggi sulla protezione ed assistenza della maternità e dell'infanzia*.

All'interno del Regolamento, in particolare agli artt. 4 e 6[17], si intravede la continuità tra i compiti dell'ONMI e ciò che nel campo dell'assistenza era stato fatto sino al 1924 per la maternità e l'infanzia (presepi, consultori, dispensari, …).

Le principali strutture dell'ONMI destinate alla prima infanzia erano[18]:

- il *consultorio per lattanti e divezzi* o consultorio pediatrico (art. 132 del Regolamento del 1926);
- il *dispensario* per la distribuzione del latte (art. 200);
- l'*asilo per lattanti e divezzi* che ospitava i bambini a tempo pieno (art. 136);
- l'*asilo-nido per lattanti e divezzi sino a tre anni* che fu istituito in ogni stabilimento dove lavoravano almeno 50 donne di età superiore ai 15 anni (art. 137);
- l'*asilo-nido o presepe*, struttura che corrisponde all'attuale asilo-nido.

Insieme ai consultori materno-infantili, i servizi per l'infanzia dell'ONMI furono ispirati da due preoccupazioni; per prima cosa si doveva garantire la salute della donna incinta e puerpera e poi si doveva incoraggiare ed educare all'assunzione delle responsabilità materne. Solo alle madri "meritevoli" disposte ad allattare oltre che a farsi controllare nei comportamenti quotidiani e nella loro moralità, era permesso accedere ai servizi. Nell'art. 11 del Regolamento dell'ONMI si dice: "*l'asilo nido è un servizio della comunità per i figli dei lavoratori o per bambini di famiglie gravemente impedite di attendere alla loro cura*". La funzione custiodialistica di tali asili viene precisata anche nell'art. 23 delle *Norme sul funzionamento delle istituzioni dell'ONMI*, (edizione 1941), in cui si dice: "*Negli asili per lattanti e divezzi sono ammessi i bambini fino al terzo anno di vita, esenti da malattie trasmissibili e vaccinati contro il vaiuolo e la difterite, la cui madre sia occupata fuori di casa e non possa, quindi, accudirvi*". In questi nidi era quindi prevalente l'aspetto igienico-sanitario.

Gli orari erano rigidi sin dal primo giorno di entrata e gli "estranei al lavoro" erano esclusi compresi i genitori. Sempre all'art. 23 delle *Norme sul funzionamento delle istituzioni dell'ONMI*, viene enfatizzato il fatto che "*durante il soggiorno dei bambini è proibito l'accesso nei locali dell'asilo a chiunque non sia addetto al suo funzionamento*"[19]. Dal momento che il bambino entrava nel nido, questi diventava quasi di esclusiva proprietà del nido stesso. La stessa struttura edilizia dei nidi dell'ONMI prevedeva una rigida distribuzione degli spazi in tre ambienti rituali: il dormitorio con i lettini metallici ben allineati e ordinati; il refettorio; il salone per la ricreazione, immenso, in cui i bambini giocavano e correvano spesso con un rumore assordante e senza la possibilità di organizzare attività particolari di interesse e di sviluppo[20]. Questi tre locali solitamente vasti e con il personale tutto vestito di bianco richiamavano sicuramente l'immagine dell'ospedale infantile più che l'ambiente familiare della casa.[21] Si era pertanto vicini ad un modello più di tipo infermieristico che educativo: del resto le stesse scuole per puericultrici erano annesse agli ospedali.

L'attenzione degli "educatori", obbligatoriamente rivolta alle diete e all'igiene del corpo, non ha permesso all'epoca di considerare il bambino nella sua interezza, nella globalità di rapporto che può permettere allo stesso di crescere in modo armonico, nell'ampiezza dei suoi bisogni (affettività, intelligenza, linguaggio, sviluppo psicomotorio). Una gestione diversa, più tollerante e rispettosa di esigenze individuali, era lasciata alla buona volontà e disponibilità del personale.

Caduto il fascismo, accanto ai nidi ex ONMI sorgono i nidi aziendali, nel quadro della legge 860 del 1950 chiamata *Tutela fisica ed economica delle lavoratrici madri*, secondo la quale viene disciplinato l'obbligo dei datori di lavoro di istituire le camere di allattamento, cioè stanze nelle dipendenze dei locali di lavoro, destinata alla custodia dei soli lattanti nella quale le madri si recavano due volte al giorno per allattare

[16] M. Rizzini, *Asilo nido e sviluppo sociale dal primo "presepe" all'ONMI*, in L. Sala La Guardia, E. Lucchini, (a cura di), *op. cit.*, 1980, pp. 108-109.
[17] A. Savelli, *L'assistenza alla prima infanzia in Italia dalle origini (metà del secolo XIX) alla legge n. 1044/1971* , in A. M. Marcuccini *et al*, *op. cit.,* 2000 pp.52-54.
[18] *Ivi*, pp. 55-57.
[19] *Ibidem*.
[20] M. Rizzini, *Asilo nido e sviluppo sociale dal primo "presepe" all'ONMI*, in L. Sala La Guardia, E. Lucchini, (a cura di), *op. cit.*, 1980, p. 125.
[21] *Ivi*, p.117.

e gli asili nido, cioè strutture adiacenti ai locali di lavoro destinati all'allattamento ma anche all'alimentazione.

Per la necessità di superare i limiti delle leggi esistenti, nel 1960 l'Unione Donne Italiane (UDI) presentò una proposta di legge per il passaggio delle competenze dall'ONMI alle amministrazioni locali; nel 1965 vi fu una proposta di legge di iniziativa popolare per un servizio nazionale di asili nido[22]. Poi anche le tre maggiori Confederazioni sindacali dei lavoratori presentarono nel 1968 una formale richiesta unitaria da collegarsi con la strategia emergente della politica delle riforme.

L'esperienza sia degli asili ONMI sia degli asili aziendali, nonostante il tentativo positivo di provvedere all'assistenza dei bambini piccoli, ebbe dei risvolti negativi:

- la disorganicità nella loro diffusione a livello nazionale per la loro connessione con le realtà industriali;
- lo scollegamento con tutte le politiche sociali rivolte alla famiglia e all'infanzia che cominciavano ad essere portate avanti a livello locale;
- la mancanza di lotta per superare la dimensione originaria prevalentemente assistenziale e custodialistica;
- la mancanza di qualità per la preparazione professionale del personale educativo.

Si rendeva urgente emanare una legge nazionale, che potesse uniformare questi aspetti; si riuscì a raggiungere questo scopo con la legge 1044 del 1971, che verrà analizzata nel paragrafo successivo.

1.1.2. L'asilo nido come istituzione pubblica: la legge 1044 del 1971

Dopo l'esperienza degli asili ONMI e di quelli aziendali, lentamente si giunse alla legge 1044 del 1971, che rappresenta la prima legge importante nelle politiche sociali italiane per l'infanzia, in quanto riconosce a tutti i bambini il diritto di accedere all'asilo nido, che diventa ora un servizio pubblico. Con la legge 1044 si riconosce al bambino il diritto all'educazione e all'assistenza; il bambino diventa un "cittadino", non un semplice membro della famiglia ma un individuo. Il dibattito che porta alla definizione della legge 1044 si impernia attorno ai temi della maternità come valore sociale, dell'educazione come diritto sin dai primi anni di vita e della percezione del bambino come soggetto autonomo portatore di bisogni propri.

Il clima in cui nasce il servizio pubblico rivolto ai minori fa riferimento all'affermazione dei principi dello stato sociale, al decentramento dei poteri e al riconoscimento degli stessi diritti tra uomo e donna. L'infanzia negli anni '70 conosce un momento felice per l'attenzione che le viene rivolta, grazie anche al forte movimento culturale e operativo che portò gli operatori e le istituzioni a considerare e a praticare la politica sociale di deistituzionalizzazione dei minori.

A concorrere all'affermazione e alla nascita dell'asilo nido furono più soggetti politici[23]:

- le donne che si trovavano a difendere il lavoro extradomestico e a rivendicare l'istituzione di servizi sociali;
- i sindacati, che posero al centro della loro politica sociale il tentativo di congiungere i temi dell'occupazione con quelli dell'emancipazione femminile, nonché l'attuazione di riforme e servizi allora non ancora esistenti;
- i partiti, impegnati sul tema dell'uguaglianza sociale in una visione di crescita collettiva;
- gli enti locali, che tentavano la strada di un rapporto più snello tra potere pubblico e cittadini.

L'aumento dell'occupazione femminile, l'esistenza di un movimento femminista molto attivo e lo sviluppo di una cultura dell'infanzia attenta ai bisogni relazionali ed educativi fin dai primi anni di vita, diedero luogo ad una riflessione sul ruolo e sull'organizzazione dei nidi. Fino a tale legge gli asili nido erano stati in gran parte finanziati dai datori di lavoro di aziende, mentre ora si stabilisce il finanziamento con uno speciale fondo pubblico. La legge 1044 fu denominata *Piano quinquennale per l'istituzione degli asili-nido comunali con il concorso dello Stato* e fu collegata alla legge 1204 sulle lavoratrici madri, anch'essa del 1971, chiamata *Tutela delle lavoratrici madri*.

Gli asili nido sono ora emancipati dal collegamento diretto con le aziende in quanto vengono riconosciuti ufficialmente come *servizi sociali pubblici* (art. 1) rivolti quindi a tutte le famiglie indipendentemente dalle condizioni economiche e dal fatto che la madre lavori o non lavori. E' una legge quindi che si ispira a voler riconoscere pari opportunità alle donne e che vuole stare attenta a garantire e valorizzare la partecipazione dei genitori e delle forze sociali presenti nel territorio.

---

[22] E. Lucchini, *Nasce l'asilo nido di tipo nuovo: dalla 1044 alle prime leggi di attuazione regionale*, in L. Sala La Guardia, E. Lucchini, (a cura di), *op. cit.*, 1980, p. 193.

[23] Chiesa R. *e al.*, Regione del Veneto - Assessorato ai servizi sociali - Commissione Regionale di coordinamento per i Servizi all'infanzia, *Orientamenti socio-psico-pedagogici per gli Asili Nido e i Servizi innovativi*, Venezia, dicembre 1994, pp. 1-2.

Il carattere più innovativo della legge riguarda il ruolo degli Enti locali; la legge stipula, infatti, il passaggio di tutti gli asili nido finanziati pubblicamente dallo Stato, al controllo degli Enti locali (Regioni e Comuni), stabilendo nel contempo la riorganizzazione del sistema finanziario. Viene riconosciuta pertanto la gestione dell'asilo nido direttamente alle pubbliche amministrazioni attraverso un coordinamento della Regione: come si evidenzia dagli articoli 5 e 6 (si veda in appendice 1 la legge completa) viene fissato il ruolo di *programmazione* e di *indirizzo generale* alle Regioni e il ruolo di *gestione diretta* ai Comuni. Se in questo vi è una modernità politica e istituzionale della legge, mancano totalmente delle indicazioni programmatiche che specifichino i termini per una qualità educativa da garantire al servizio. L'unico riferimento in proposito, che rimanda ad un successivo intervento legislativo delle Regioni, è contenuto nell'art. 6 in cui si prevede che gli asili nido "*devono essere dotati di personale qualificato sufficiente ed idoneo a garantire l'assistenza sanitaria e psico-pedagogica del bambino*". La legge 1044 demandava pertanto alle Regioni ampi spazi di intervento legislativo e, in effetti, sulla base delle disposizioni previste agli art. 5 e 6, molte Regioni hanno successivamente cercato di affermare la natura educativa dell'asilo nido caratterizzando in tale direzione le scelte edilizie e normative di loro competenza e sviluppando per quanto possibile politiche specifiche di formazione e aggiornamento del personale (per una trattazione più completa della legislazione regionale si veda il par. 1.3).

Rispetto ai nidi dell'ONMI in questa legge è presente la concezione di una funzione più sociale dell'asilo e meno di tipo assistenzialistico, anche se all'art. 1 si prescrive: "*Gli asili-nido hanno lo scopo di provvedere alla temporanea custodia dei bambini per assicurare un'adeguata assistenza alla famiglia e anche per facilitare l'accesso della donna al lavoro nel quadro di un completo sistema di sicurezza sociale*". Il concetto di "*temporanea custodia*", anche se positivo per la volontà sul piano politico di consentire alla donna l'inserimento nel mondo del lavoro, appare ancora inadeguato sul piano pedagogico.

La legge pose l'ambizioso obiettivo di arrivare a coprire in cinque anni (dal 1972 al 1976) almeno il 5% di tutti i bambini sotto i tre anni sviluppando 3.800 nidi; tale traguardo fu raggiunto però solo dopo vent'anni e con fortissime differenze nell'offerta di servizi pubblici tra Regioni e Comuni.

Nella legge si possono individuare sia degli aspetti positivi, legati soprattutto all'avvio di un lento superamento della versione custiodialistico-assistenziale, e altri aspetti negativi che non si sono modificati per anni e che hanno contribuito a differenziare ulteriormente i servizi a livello territoriale[24].

Tra gli aspetti positivi si segnala il fatto che:

- la legge riconosce l'infanzia come presenza storica, difende il bambino sia nella famiglia, sia nella società di massa;
- la legge assicura pari opportunità formative a tutta l'infanzia escludendo le differenze sociali;
- si prefigura il decentramento a Regioni e Comuni;
- la legge trascende l'assistenzialismo degli Enti di carità e degli ONMI per intraprendere il cammino dell'educare l'infanzia 0-3 anni;
- la legge ha poi prodotto una copiosa legislazione nazionale tra il 1972 e il 1976, da cui esce un nido unitario e omogeneo per quanto riguarda le finalità formative e l'architettura istituzionale.

Tra gli aspetti negativi si evidenzia invece il fatto che:

- non si è raggiunto il numero previsto di asili nido; dopo il primo quinquennio della legge (1976) non si è toccato il 10% di quello preventivato;
- si è sempre assistito a una divaricazione tra Nord e Sud del paese, dove vi è sempre stata una debole domanda e dove gli Enti locali hanno fatto ben poco per sensibilizzare e coscientizzare le famiglie;
- vi sono alte cifre di gestione dell'asilo nido pubblico sia per la politica di microinvestimento sia per i veri e propri costi di gestione;
- spesso si è assistito a una burocratizzazione del modello strutturale (orari di entrata/uscita, presenza dei genitori, modalità del pasto) che hanno irrigidito il modello formativo. Vi è la necessità di un modello più elastico e flessibile.

1.1.3. Panoramica della legislazione regionale

In seguito alla legge 1044/71 ogni Regione ha emanato una propria legge in modo autonomo, predisponendo uno schema interpretativo ed operativo di asilo nido legato alla realtà presente sul territorio regionale. Si è assistito in seguito alla diversificazione delle strutture presenti sul territorio nazionale che ha comportato un ampliarsi del divario tra il Nord e il Sud del paese.

[24] F. Frabboni, (a cura di), *Il pianeta nido: per una pedagogia e un curricolo del nido*, Firenze, La Nuova Italia, 1985, pp. 17-20.

Il fondamento della nascita delle leggi regionali si ha nello stesso art. 6 della l. 1044, nel quale si chiede l'attuazione di un decentramento **regionale** e **comunale**. La comparsa delle ventuno leggi regionali si ha negli anni 1972, 1973 e 1974, in un momento di confusione per la presenza ancora attiva di alcune strutture nate con l'ONMI (la legge di scioglimento e trasferimento delle funzioni dell'ONMI è del 23 dicembre 1976)[25].

Per comprendere l'importanza e l'innovazione date da queste leggi, si deve considerare sia il cambiamento culturale e pedagogico sia i cambiamenti all'interno della famiglia che si hanno in quegli anni.

Innanzitutto a partire dagli anni '70 vi sono nuove acquisizioni socio-pedagogiche che definiscono un'immagine diversa di bambino; da bambino considerato più frequentemente individuo passivo a "bambino competente", cioè soggetto attivo, dotato di caratteristiche comportamentali che lo predispongono al rapporto sociale e di capacità cognitive specifiche. La pedagogia si interessa delle istituzioni pre-scolastiche, dei comportamenti affettivi e sociali dei neonati che aprono nuovi orizzonti di lavoro al di fuori del ruolo delle famiglie. La concezione e l'elaborazione di un simile programma possono costituire una rottura con le pratiche del passato: non è sufficiente occuparsi di pochi bambini (i "bisognosi"- interventi caritatevoli) ma occorre interessarsi a tutti: l'educazione all'infanzia supera i confini della scuola materna perché deve essere praticata in modo sistematico sin dai primi mesi di vita e durante ogni momento della giornata (socializzazione globale).

Dopo una prima fase "custodialistica" quindi il nido si è trasformato progressivamente in un luogo di incontro non solo tra bambini, ma anche tra genitori ed educatori, per un continuo e proficuo confronto sull'educazione dei bambini. L'incontro tra famiglie tende ed è funzionale al superamento del concetto di assistenzialismo ancora presente nella legge 1044 legata al concetto di "custodia temporanea", essendo completamente assente qualsiasi indicazione programmatica che consenta di fornire un livello minimo qualitativo ed una uniformità territoriale del servizio in quanto gli aspetti qualitativi vengono demandati alle Regioni dando luogo ad una profonda differenziazione territoriale.

In secondo luogo nel corso degli anni '80 si sono modificate molto le dinamiche interfamiliari: si è in presenza di un'identità femminile che è propensa a non fare della maternità un motivo per rinunciare all'attività professionale ed inoltre si assiste a un persistente processo di frammentazione (restrizione e isolamento) dei nuclei familiari.

Per far fronte a queste problematiche, le Regioni cercheranno di programmare i propri servizi inserendo anche degli aspetti innovativi, che il legislatore della legge nazionale 1044 aveva tralasciato: in particolare diventano momenti caratteristici l'attenzione alla residenzialità del servizio, la gestione sociale, la qualificazione del personale e le tipologie edilizie e organizzative. Emergerà una differenziazione oggettiva degli asili nido in Italia e la non possibilità di avvalersi di un unico modello ma questo rappresenta anche la possibilità per ogni Regione di rispondere secondo la propria realtà socio-economica e culturale.

Di seguito tenterò di dare una panoramica molto generale sulla legislazione regionale che si è susseguita alla 1044/71; si è scelto di analizzare solamente otto leggi di attuazione regionale coprendo un po' tutto il territorio nazionale da Nord a Sud[26]. Dal momento che analizzare tutte le ventuno leggi regionali sarebbe diventato un compito dispersivo per la finalità di tale elaborato e spesso ripetitivo nei contenuti tra Regione e Regione, si è pensato di prendere in considerazione solamente le Regioni più innovative e significative; numericamente saranno maggiori le Regioni del Nord rispetto al Sud per la loro importanza dal momento che alcune di esse si possono eleggere come modello per il territorio italiano, visto che hanno permesso di migliorare la qualità dei servizi per la prima infanzia grazie alla loro esperienza. Le Regioni scelte sono (in ordine geografico): Piemonte, Lombardia, Veneto, Emilia Romagna, Toscana, Lazio, Campania, Puglia.

Verranno elencate in ordine cronologico in base alla data di emanazione della legge. A queste prime degli anni '70 ogni Regione ha emanato tutta una serie di altre leggi di riordino di norme diventate con gli anni vecchie, ma la loro raccolta è risultata un compito difficile, vista anche la poca bibliografia in merito. Si sono considerati pertanto solamente i testi di prima attuazione.

LOMBARDIA (l. r. n. 39 del 22 dicembre 1972)

La legge lombarda, assieme a quella emiliana, ha costituito un punto di riferimento per molte altre Regioni d'Italia, che a volte hanno ripreso gli articoli e i passi più significativi.

---

[25] A. Savelli, *L'assistenza alla prima infanzia in Italia dalle origini (metà del secolo XIX) alla legge n. 1044/1971*, in A. M. Marcuccini, *e al*, *op. cit.,* 2000 p. 51.

[26] Le 21 leggi di attuazione regionale sono analizzate in modo comparato da E. Lucchini, *Nasce l'asilo nido di tipo nuovo: dalla 1044 alle prime leggi di attuazione regionale*, in L. Sala La Guardia, E. Lucchini (a cura di), *op. cit.*, 1980, pp. 191-270.

Qui c'è innanzitutto l'intenzione chiara dell'inserimento ed integrazione dei soggetti portatori di handicap, già a partire dall'asilo nido: l'art. 13 dice "*L'asilo nido è aperto ai bambini di età fino ai tre anni, residenti nell'area di utenza. Eventuali menomazioni fisico-psichiche non possono costituire causa di esclusione dei bambini dagli asili nido*"[27]. Il numero dei bambini è fissato dai 30 ai 60 posti e tale sarà lo standard prevalente a livello nazionale. Viene individuato in modo deciso la composizione e le competenze del comitato di gestione, a cui è affidata la gestione dell'asilo nido; tra i compiti del comitato stesso al primo posto si ha appunto l'elaborazione degli indirizzi pedagogico-assistenziali ed organizzativi nonché la vigilanza sulla loro applicazione.

Rispetto al personale la Lombardia opera con questa prima legge una distinzione degli addetti all'assistenza o ai servizi. La Regione si è distinta poi per l'impegno mosso nel sostegno e nell'organizzazione di corsi di formazione.

PIEMONTE (l. r. n. 3 del 15 gennaio 1973)

La Regione Piemonte ha un avvio incerto per quanto riguarda l'asilo nido, dal momento che nella stessa legge permangono alcune tracce del modello degli asili nido dell'ONMI. Si pone l'attenzione a collegare l'asilo nido con gli altri servizi sociali ed educativi per l'infanzia definita "*prescolare*"[28]. Il Piemonte individua il numero massimo di 75 bambini ma tale standard, rispetto ad altre Regioni, appare troppo elevato. E' interessante comunque, la proposta di sviluppare l'attività "*psicopedagogica sulla base di piccoli gruppi*".

Sono inoltre opportunamente indicati gli spazi funzionali, oltre che per l'alimentazione e il riposo, anche per "*le attività di sviluppo del linguaggio, dell'imitazione, di conoscenza della natura e per altre occupazioni libere ed organizzate*". Ciò che dà invece perplessità in questa legge, è l'inquadramento del personale che sostanzialmente e nominalmente conserva le strutture mutuate dall'ex ONMI; permangono infatti la figura della *responsabile della direzione* e le *puericultrici* decretando ancora una volta un approccio custodialistico ed igienico-sanitario. Lentamente il Piemonte si avvierà all'innovazione.

VENETO (l. r. del 25 gennaio 1973)

La legge veneta richiama da vicino quella lombarda ma si apre anche a nuove suggestioni. Innanzitutto è una legge che dedica attenzione agli spazi (art. 16: "*I locali adibiti ad asilo nido devono essere collocati in posizione soleggiata, lontani da fonti di inquinamento e di rumori, devono disporre di uno spazio esterno attrezzato e devono essere collocati di preferenza in prossimità di zone a verde pubblico. Gli spazi da prevedersi sono quelli per il soggiorno e per le attività di movimento, per l'alimentazione, per il riposo e per adeguati servizi generali. Le tipologie, le forme architettoniche, i materiali, i colori e l'arredo interno ed esterno dovranno essere progettati a misura e nel rispetto delle esigenze evolutive dell'età infantile*")[29].

La Regione Veneto è attenta alla selezione del personale, non secondo criteri di preferenzialità, ma in base ad apposite valutazioni in sede di concorso, tant'è che agli inizi del 1975 si avvieranno degli appositi corsi di aggiornamento non più per il personale di assistenza dell'asilo nido ma per le **educatrici** di asilo nido, superando finalmente l'infelice espressione legata all'assistenzialismo. Vi sono in questa legge anche delle indicazioni circa gli interventi di medicina preventiva rispetto al disadattamento e alle patologie della prima infanzia. Viene infatti richiesto "*con la necessaria periodicità, un servizio di dépistage medico, psicologico e pedagogico, avvalendosi di équipes specialistiche*" (art.24).

PUGLIA (l. r. n. 3 del 3 marzo 1973)

La legge pugliese non nasconde un enorme bisogno di assistenza e il valore pedagogico del nido, pertanto, viene in un secondo momento. In questa legge si richiede l'attivazione di strutture efficienti e numericamente corrispondenti alle esigenze della popolazione. Vi è solo qualche accenno alle tipologie architettoniche e alle dotazioni degli arredi, per favorire "*l'armonico sviluppo psico-motorio e conoscitivo del bambino*"[30].

E' chiara l'impronta dell'ONMI, permanendo nel personale dei soggetti con il ruolo di direzione e altri con il ruolo subalterno di addette all'assistenza dei bambini.

LAZIO (l. r. n. 5 del 5 marzo 1973)

[27] *Ivi,* pp. 209-211.
[28] *Ivi*, pp. 206-209.
[29] *Ivi*, pp. 213-219.
[30] *Ivi*, pp. 256-258.

Nelle città che crescono in modo molto veloce si fa sentire duramente la scarsità numerica e qualitativa di asili nido. La situazione di Roma è stata amaramente definita "*una storia tra il dramma e la farsa*"[31]. Anche se la legge emanata dal Lazio presenta un'impostazione d'avanguardia, non si risolvono gli immensi e caotici problemi; il movimento sindacale e le donne devono spingere a fondo e in continuità. La legge del Lazio è una delle sintesi più efficaci e confortanti della legge-quadro 1044. Si evidenziano i seguenti aspetti:

- la collaborazione con la famiglia, in una continuità educativa per il pieno sviluppo della personalità dei bambini;
- la promozione delle attività cognitive e sociali;
- l'assistenza psicopedagogica e preventiva in generale.

Il problema della lavoratrice madre viene qui collocato per ultimo, dal momento che si guarda all'asilo nido dalla parte del bambino. Si deve apprezzare inoltre il dominante rilievo dato alla partecipazione dei genitori.

EMILIA ROMAGNA (l. r. n. 15 del 7 marzo 1973)

Anche se la legge emiliana ha una comparsa definitiva tardiva rispetto alle leggi di altre Regioni, è proprio questa la Regione che si è mossa per prima, sul piano operativo oltre che su quello normativo. Già dall'art. 1[32] si intravede l'esemplarità di questa legge, dal momento che viene demandata all'autonomia dei Comuni o dei Consorzi ogni iniziativa riguardante l'istituzione, la gestione e il controllo degli asili nido. Viene quindi enfatizzato il ruolo degli Enti Locali a cui spetta anche la formulazione del regolamento.

Il rapporto minimo tra personale educativo e i posti bambini è stato stabilito in uno a cinque. E' il più basso del paese ma ha comportato anche problemi rispetto alle risorse disponibili. Il personale ha avuto comunque da questa legge tre importanti riconoscimenti:

- innanzitutto viene riconosciuto di ordine "*educativo*" e non più assistenziale;
- è costituito da soggetti "*di ambo i sessi*", con la proclamata esigenza anche della figura maschile;
- è fornito di diploma di scuola media superiore.

TOSCANA (l. r. n. 16 del 24 marzo 1973)

Nella legge toscana la delineazione dell'asilo nido come istituzione aperta a tutti i bambini fino al terzo anno di età, è sostenuta da una forte ed insolita dichiarazione, secondo la quale "*nessuna motivazione può costituire motivo di discriminazione sociale o di esclusione*"[33]. Tra i criteri di ammissione qui viene considerato anche se esistono dei problemi di ordine medico o psicologico nella famiglia, dal momento che il nido non è solo una custodia ma una struttura sociale che si fa carico collettivo delle questioni dell'infanzia.

Particolare attenzione viene rivolta alla distribuzione degli spazi interni ai quali si richiede carattere di "*flessibilità*", in relazione "*al variare dell'ampiezza delle classi di età della popolazione infantile assistita*", oltre che all'introduzione di "*nuovi metodi educativi*".

CAMPANIA (l. r. n. 48 del 4 settembre 1974)

Al di là della data tardiva di nascita di questa legge in questa Regione si deve evidenziare una situazione sconcertante, se non addirittura disastrosa al pari di Regioni come l'Abruzzo, il Molise, la Calabria, la Sicilia e la Sardegna in cui anche dopo circa cinque anni dalla 1044 (cioè agli inizi del 1977) nessun nido risultava funzionante[34], in Regioni dove in realtà si viveva drammaticamente la fame di servizi sociali soprattutto per l'infanzia.

La legge regionale pone un articolo importante sulle condizioni igienico-sanitarie, che risulta essere lungo e analitico e riguarda sia le strutture esterne che quelle interne, con l'indicazione di vari strumenti operativi. Si colloca il tutto in un positivo contesto sociale e in uno stimolante panorama urbanistico, dove l'ambiente "*sarà caricato di un significato funzionale preciso, cioè di collaborazione educativa*".

Come si può intravedere da questa breve rassegna di alcune delle leggi regionali, la legge 1044 ha comportato sostanzialmente più confusione nel territorio nazionale; come si vedrà nel par. 1.7 dove si sono analizzati alcuni dati sulla presenza degli asili nido, le differenze nella realizzazione del piano da una Regione all'altra ha accentuato il divario tra il Nord e il Sud del paese. Un aspetto che ha comportato maggiori difficoltà nell'attuazione del Piano previsto dalla 1044 è stato sicuramente l'inadeguatezza del

[31] *Ivi*, pp. 240-246.
[32] *Ivi*, pp. 223-228.
[33] *Ivi*, pp. 228-234.
[34] *Ivi*, p. 252.

finanziamento e il modo in cui i fondi sono stati erogati[35]. Dove vi è stata la volontà politica, Regioni e Comuni hanno sostenuto un onere finanziario molto rilevante per consentire la realizzazione di almeno una parte dei nidi programmati. Dove invece questa volontà è mancata, non solo non sono stati fatti i nidi, ma si sono verificati anche degli abusi. Il problema si sposta pertanto sul terreno delle politiche sociali.

1.1.4. L'intervento della Regione Veneto per gli asili nido e i servizi educativi della prima infanzia: la legge 32 del 1990

La Regione Veneto è stata una delle Regioni italiane che più ha promosso un lavoro di studio e di innovazione rispetto alla gestione degli asili nido; come in altre parti d'Italia, dopo le leggi che si sono susseguite alla legge nazionale 1044/71 negli anni tra il 1972 e il 1976 (si veda il paragrafo precedente), si è giunti in tempi più recenti, a riordinare le norme che riguardano i servizi della prima infanzia con una legge più vicina alle esigenze delle famiglie degli anni '90, visto anche il rapido modificarsi dei nuclei familiari e delle loro aspettative rispetto ai servizi sociali.

Si è pertanto giunti, per quanto riguarda la Regione Veneto, all'emanazione della legge 32 del 1990, chiamata *Disciplina degli interventi regionali per i servizi educativi alla prima infanzia: asili nido e servizi innovativi*. La legge è articolata in due parti fondamentali: la parte relativa alle nuove disposizioni che regolano il servizio di asilo nido e la parte, completamente nuova, che riguarda i servizi innovativi. La legge ribadisce il concetto di asilo nido come servizio di interesse pubblico, rivolto alla prima infanzia, con finalità di assistenza, socializzazione ed educazione, nell'ottica di una politica di tutela dei diritti della prima infanzia.

La promozione ed il sostegno dell'attività educativa-assistenziale degli asili nido si propone di concorrere a realizzare il pieno sviluppo psico-fisico relazionale dei bambini fino ai tre anni di età (art. 1) ed assicurare alle famiglie un sostegno adeguato, che consenta ed agevoli anche l'accesso della donna al lavoro, nel quadro di un sistema di sicurezza sociale.

La Regione Veneto con i suoi interventi vuole:

- creare uno sviluppo equilibrato del servizio nelle varie aree della Regione;
- realizzare un coordinamento con gli altri servizi e interventi rivolti all'infanzia e alla famiglia in campo sociale, educativo, didattico e sanitario;
- valorizzare la professionalità degli operatori impegnati nelle attività del nido;
- sollecitare la collaborazione tra enti pubblici e privati, ai fini di una migliore sinergia delle risorse.

Rimandando al testo della legge completo in appendice, di seguito vengono analizzate le novità più significative.

L'art. 3 stabilisce la possibilità di istituire una Commissione regionale di esperti, chiamata *Commissione regionale di Coordinamento per i servizi all'infanzia*, con il compito di dare indicazione e coordinare i programmi e le attività di tutti i servizi per la prima infanzia, compresi gli asili nido. Il legislatore ha ritenuto opportuno infatti sostituire la programmazione e la formulazione della strategia educativa realizzata fino ad allora dai Comuni, con l'intervento di una Commissione regionale che omogeneizzasse la strategia del sistema educativo per la prima infanzia. In tale contesto vengono definiti i criteri di ricettività del nido (non inferiore a 30 posti e non superiore a 60), le condizioni di attivazione e il funzionamento dello stesso.

Nel dare alcune indicazioni rispetto all'organizzazione dell'attività psicopedagogica (art. 11), viene data la possibilità di utilizzo sociale della struttura con l'apertura della stessa ai bambini non utenti del nido: condizione è che il familiare segua costantemente il bambino durante la permanenza e non interferisca con le normali attività del servizio. Si evidenzia la volontà di creare un legame significativo tra istituzione e territorio, ponendo il nido al servizio della Comunità.

Viene regolamentata inoltre la partecipazione alla gestione del nido, che si concretizza attraverso uno specifico organo, il *comitato di gestione* (artt. 12 e 13). All'interno del comitato di gestione si individua il numero dei componenti di ciascuna rappresentanza e i compiti fondamentali cui il comitato deve far fronte al fine di rendere l'organizzazione del servizio la più omogenea possibile.

La legge presta attenzione e regolamenta la materia relativa al personale operante nei nidi, che fino a quel momento era molto vario e spesso con poca professionalità (art. 15). Si ritiene opportuno che il personale educativo debba essere in possesso di un titolo di scuola media superiore specifico e non, come richiedeva la norma precedente di un semplice titolo di studio di scuola media superiore. In particolare all'art. 16 si ritiene importante che il personale possa partecipare a momenti di aggiornamento e di qualificazione.

[35] *Ivi*, p. 281.

La stessa legge, al fine di realizzare una più capillare estensione dei servizi per l'infanzia e per soddisfare la molteplicità dei bisogni del bambino e delle famiglie, ha previsto l'istituzione di *servizi innovativi* specifici rispetto all'asilo nido (artt. 17 e 18). E' la parte nuova della legge dove si indica la possibilità di effettuare il servizio di asilo nido in modo diverso dal tradizionale, prevedendo tre tipi di soluzioni diverse: il NIDO INTEGRATO, il NIDO FAMIGLIA e il CENTRO INFANZIA.

Il **nido integrato** viene definito come un servizio strutturato in modo simile ad un "*asilo nido minimo*" (con un numero di utenti inferiori a 30); le caratteristiche del servizio devono essere le stesse di quelle di un nido classico, compreso il regolamento. I locali devono essere idonei e il personale deve avere i titoli previsti per gli operatori dei nidi. Al comma 2 si dice inoltre che "*esso svolge un'attività psicopedagogica mediante collegamenti integrativi con l'attività della scuola materna*".

Il **nido famiglia** è un servizio finalizzato a "*valorizzare il ruolo dei genitori all'intervento educativo prevedendone il diretto coinvolgimento nella conduzione e nella gestione del servizio*". E' un servizio particolare che ha principalmente la funzione di estendere capillarmente il servizio là dove ci sono grandi concentrazioni di popolazione (quartieri) o di lavoratrici (fabbriche) per le quali diventa difficoltoso e inopportuno spostarsi per portare il bambino al nido. In assenza di un servizio di nido classico è possibile organizzare un micro servizio di nido (destinato a non più di 12 bambini) in una struttura che pur avendo tutte le caratteristiche e le idoneità previste dalla legge per un nido (personale, locali…), utilizza quali collaboratori dell'educatore i genitori stessi.

Il **centro infanzia** è un servizio destinato ai bambini di età compresa tra i 12 mesi e i 6 anni "*organizzato sulla base di percorsi pedagogici flessibili in relazione al rapporto tra la maturità dei soggetti e i contenuti dell'intervento educativo*". E' un servizio in cui l'asilo nido e la scuola materna tendono a fondersi, per cui l'integrazione tra i due momenti è massima, integrazione tra metodologie e realtà diverse.

L'art. 18 della legge individua un'altra attività innovativa: **l'atelier**, considerato come un servizio destinato ai bambini di età compresa tra i 15 mesi e i 3 anni "*che si svolge in orari limitati e per periodi di tempo determinati in cicli, su contenuti specifici quali l'animazione, la manipolazione, le attività artistiche ed espressive e la socializzazione*". E' quindi un'attività integrata dei servizi educativi, che ad essi si affianca e alla quale possono partecipare anche bambini non utenti della struttura che organizza l'atelier.

L'obiettivo dei servizi innovativi proposti è quello di creare una rete di servizi aperti fra loro, che coinvolgono più soggetti educativi (famiglia, enti scolastici ed educativi, sanità). Emerge dalla legislazione una cultura dell'infanzia che vede al centro il bambino e la sua famiglia; vi è attenzione alla progettazione strutturale e organizzativa affinché si creino le condizioni ideali di formazione ed educazione alla prima infanzia.

Questa legge regionale ha comportato certamente una riorganizzazione dei servizi esistenti ed ha permesso l'attivazione di servizi nuovi (come l'atelier nel Comune di Vicenza[36]) che hanno preso denominazioni diverse ma hanno contribuito a offrire risposte più flessibili alle famiglie. Con la legge 285 del 1997 (vedi paragrafo successivo) tali servizi innovativi verranno maggiormente definiti in modo unitario su tutto il territorio nazionale.

1.1.5. I nuovi servizi per la prima infanzia: la legge 285 del 1997

Nell'agosto del 1997 il Parlamento italiano ha approvato la legge n. 285 denominata *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*, con relativo stanziamento per il triennio 1997-'98-'99.

E' una legge che si rivolge non solo alla prima infanzia, ma a tutta l'età evolutiva compresa l'adolescenza ed è rivolta anche a soggetti con difficoltà. Il compito assai impegnativo di questa legge riguarda la promozione, attraverso interventi innovativi, dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: viene infatti programmata l'attivazione di servizi a vari livelli che possano assicurare ai cittadini di minore età le opportunità indispensabili per un adeguato processo di sviluppo umano che porti alla costruzione di personalità compiute.

La 285/97 prospetta un metodo di lavoro innovativo dal momento che richiede una collaborazione tra molte risorse esistenti sul territorio, e per tale motivo è stata spesso considerata come una "sfida" per le amministrazioni e per la politica. Le risorse in gioco tra loro sono:

- le istituzioni centrali dello Stato e gli Enti locali a diversi livelli;
- le risorse istituzionali e le risorse del privato sociale;
- le strutture esistenti e i cittadini.

[36] Assessorato all'istruzione - Comune di Vicenza, *Il servizio di asilo nido nella città di Vicenza*, in http://www.comune.vicenza.it/.

Uno degli aspetti maggiormente sottolineati nella legge 285 riguarda infatti la ricerca del collegamento tra i vari attori pubblici e privati che si occupano dell'infanzia e dell'adolescenza. In particolare accanto a scuola ed Enti Locali viene rivalutata la risorsa dell'associazionismo e della cooperazione.

Possiamo individuare quattro obiettivi della legge, che rappresenta sicuramente il primo grande strumento di cambiamento nel sistema delle politiche sociali italiane[37]:

- la legge sceglie degli itinerari di crescita, della formazione e della socializzazione delle persone come luogo di prevenzione del disagio e di rafforzamento delle identità, di sviluppo del benessere e della cultura, di misura dell'efficacia politica ed amministrativa nella gestione degli spazi e dei tempi;
- si definiscono le politiche per l'infanzia e per l'adolescenza non come un "sottosettore" di quelle assistenziali, ma anzi come tratto distintivo delle politiche sociali;
- si richiede alle Istituzioni, alla società civile e a tutte le organizzazioni non lucrative di elaborare i Piani di intervento e non solo di realizzare le attività;
- si auspica l'intreccio tra solidarietà sociale e compatibilità ambientale.

Spetta alle Regioni definire ogni tre anni, nell'ambito della programmazione regionale, gli ambiti territoriali di intervento e annualmente la ripartizione economica delle risorse per assicurare l'efficienza e l'efficacia degli interventi e la partecipazione di tutti i soggetti coinvolti. Ogni amministrazione regionale ha piena autonomia nel definire l'estensione e la caratterizzazione degli ambiti territoriali. Nell'ambito della l. 285/97 si possono realizzare numerosi interventi tra cui quello che più interessa da vicino, i servizi innovativi per la prima infanzia.

Elencherò ora di seguito le varie tipologie di intervento finanziate dalla legge soffermandomi maggiormente in seguito su quella che riguarda la prima infanzia (art. 3 –finalità dei progetti):

- realizzazione di servizi di preparazione e di sostegno alla relazione genitore-figli, di contrasto della povertà e della violenza, nonché di misure alternative al ricovero dei minori in istituti educativo-assistenziali, tenuto conto della condizione dei minori stranieri;
- realizzazione di servizi ricreativi ed educativi per il tempo libero, anche nei periodi di sospensione delle attività didattiche;
- realizzazione di azioni positive per la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, per l'esercizio dei diritti civili fondamentali, per il miglioramento della fruizione dell'ambiente urbano e naturale da parte dei minori, per lo sviluppo del benessere e della qualità della vita dei minori, per la valorizzazione, nel rispetto di ogni diversità, delle caratteristiche di genere, culturali ed etniche;
- azioni per il sostegno economico ovvero di servizi alle famiglie naturali o affidatarie che abbiano al loro interno uno o piú minori con handicap al fine di migliorare la qualità del gruppo-famiglia ed evitare qualunque forma di emarginazione e di istituzionalizzazione.;
- innovazione e sperimentazione di servizi socio-educativi per la prima infanzia;

Vediamo ora più in dettaglio l'innovazione riguardante i servizi per i cittadini da 0 a 3 anni. L'art. 5 della legge 285 individua due modalità per tale fascia di età: l'avvio di "*servizi con caratteristiche educative, ludiche, culturali e di aggregazione sociale per bambini da zero a tre anni, che prevedano la presenza di genitori, familiari o adulti che quotidianamente si occupano della loro cura, organizzati secondo criteri di flessibilità*" e l'avvio di "*servizi con caratteristiche educative e ludiche per l'assistenza a bambini da diciotto mesi a tre anni per un tempo giornaliero non superiore alle cinque ore, privi di servizi di mensa e di riposo pomeridiano*". Viene definito inoltre che tali servizi non devono essere considerati come sostitutivi degli asili nido previsti dalla legge 1044 del 1971; possono essere tuttavia anche "*autorganizzati dalle famiglie, dalle associazioni e dai gruppi*". L'idea di creare delle strutture nuove, innovative per la prima infanzia è partita dall'analisi della complessità della situazione presente in Italia, situazione caratterizzata dalla carenza di strutture rivolte alla prima infanzia (si ricorda come l'accesso agli asili nido sia consentito a poco più del 6% della popolazione 0-3 anni), alla marcata differenza tra le diverse realtà territoriali (vedi par. 1.7), alla complicazione sociale crescente all'interno dei sistemi familiari (aumento delle donne al mercato del lavoro, crescita delle famiglie monoparentali, esigenze di maggiore flessibilità nei servizi per l'organizzazione del lavoro).

L'obiettivo di tali servizi riguarda la creazione di "*uno spazio e un tempo nuovi per i bambini e le loro famiglie*"[38] che già in molte realtà italiane dai primi anni '90, soprattutto nel Centro- Nord, erano nati con

[37] Centro Nazionale di Documentazione ed di Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza, *Infanzia e adolescenza. Diritti e opportunità. Orientamenti alla progettazione degli interventi previsti nella legge 285/97*, Istituto degli Innocenti, Firenze, aprile 1998, pp. 13-14.
[38] *Ivi*, p. 95.

modalità e denominazioni diverse (Centri-gioco, Centri per bambini e genitori, Tempi per le famiglie, Aree Bambini ecc.)[39] grazie anche ad alcune leggi regionali attente a questo problema (si veda la legge 32/90 della regione Veneto che istituisce i servizi innovativi). La legge 285 tenta di unificare nelle modalità, nell'organizzazione e nella gestione questi servizi nuovi che si configurano come luoghi:

- di cura ed educazione dei bambini con orari più ridotti rispetto ai servizi più tradizionali;
- di socializzazione, di gioco e di autonomia per i bambini stessi; di aggregazione sociale e di confronto per le famiglie e per le altre figure che stanno attorno al bambino;
- di sostegno alla genitorialità dove condividere ed elaborare risposte comuni ai problemi che interessano l'esperienza di essere genitori.

Sono pertanto esperienze che chiedono il coinvolgimento attivo dei genitori e della famiglia con orari e modalità di incontro flessibili: si promuove lo sviluppo di competenze cognitive e sociali del bambino garantendogli un tempo condiviso con l'adulto il quale ha la possibilità di conoscere e comunicare con altri genitori esperienze, dubbi, difficoltà e soluzioni educative.

Rispetto all'organizzazione e alla strutturazione dei servizi si devono individuare alcuni aspetti importanti[40]:

- il **tempo**: i servizi devono essere organizzati su tempi medio- lunghi, non inferiori all'anno scolastico, con frequenze di due o tre volte alla settimana e con notevole flessibilità di orari nell'arco della giornata e della settimana per rispondere ai diversi bisogni sociali;
- lo **spazio**: ogni servizio dovrebbe disporre di ambienti accoglienti e attrezzati per i bambini e per gli adulti che li accompagnano, con arredi a misura di entrambi, con materiale di gioco adeguato nella quantità e nella varietà all'età e al numero dei frequentanti prevedendo la possibilità di sviluppo di più esperienze di scoperta e di gioco;
- **personale e formazione**: si devono costruire percorsi appropriati per i bambini ma anche creare delle relazioni significative con i genitori. Determinante sarà curare la formazione in itinere di questi educatori che si potranno avvalere di figure di sostegno tecnico a cui affidare compiti di coordinamento e di supervisione.

All'interno di questa cornice denominata dalla legge "*Centri per i bambini e per le famiglie*"[41] sono state individuate delle tipologie di servizi che presentano diverse proposte:

- **Spazi-famiglia**: qui si offre uno spazio organizzato per i genitori che possono stare con il proprio bambino, lontani dalla quotidianità. Si propongono come servizi ad orari flessibili in cui vi è una situazione ricca di interazioni sociali e di possibili condivisioni con altri adulti e bambini. Si richiede una programmazione molto attenta degli spazi per i bambini e per gli adulti e delle attività proposte. Gli operatori sono immersi in una situazione a grande intensità relazionale e per tale motivo devono essere formati, sostenuti, supervisionati.
- **Spazio bambine-bambini**: sono servizi in cui è il bambino stesso il protagonista e gli obiettivi qui riguardano lo stimolo e il sostegno ai processi evolutivi normali in modo da favorire l'autonomia propria dell'età e del livello di sviluppo. Sono servizi che in genere accolgono bambini dai 18 mesi ai 3 anni, affidandogli agli educatori per periodi limitati di tempo nell'arco della giornata. Vengono create delle occasioni di attività, di gioco, di interazione e condivisione con i pari ed è prevista un'organizzazione degli spazi, dei tempi, di ritualità che permettono a questi bambini che non frequentano l'asilo nido di ricevere gli stimoli propri di un ambiente educativo e di socializzazione (possibilità di far maturare le competenze infantili come l'arricchimento del lessico, la capacità di negoziazione, l'interiorizzazione delle regole, la capacità di autonomia della figura allevante..). Diventa inoltre un'occasione positiva di prima separazione sia per i genitori che per i bambini. Il progetto educativo all'interno di tali servizi, anche se più contenuto per le diverse modalità di accesso del bambino al servizio, rispecchia comunque quello dell'asilo nido.
- **Centri per le famiglie**: questa tipologia di servizio ha come obiettivo l'impegno a sostenere le esperienze di genitorialità e la vita quotidiana delle famiglie. Qui i genitori sono al centro dell'intervento ed essi stessi possono costruirsi una risposta mettendo in comune con altri genitori soluzioni, indicazioni utili, solidarietà.

La legge 285/97 ha avviato sul territorio italiano numerosi nuovi servizi che, dal 1997 a tutto il 1999 (copertura del finanziamento), hanno contribuito a dare risposta ad alcuni bisogni sociali. Dal momento che i progetti avviati sul territorio sono stati ben accolti, è emersa la necessità di rifinanziare la legge per un'altra triennalità (2000-2003), permettendo la continuazione di molti servizi.

[39] *Ibidem*.
[40] *Ivi*, p. 98.
[41] *Ivi*, p. 99.

Ad esempio, il progetto "Tempo per il bambino e la sua famiglia" è stato avviato nell'ambito dell'Ulss n. 5 Ovest Vicentino, soprattutto per quanto riguarda gli obiettivi di promozione di una cultura dell'infanzia e di attivazione di interventi rivolti ad offrire ai genitori un supporto nella relazione adulto/bambino[42].

1.1.6. Ultimi sviluppi legislativi: l'asilo nido sul luogo di lavoro

Il 23 novembre 2001 è stato presentato il nuovo disegno di legge quadro sugli asili nido che individua tra le altre cose la possibilità di permettere a tutti gli Enti pubblici, Ministeri compresi, e alle imprese private di istituire asili nido all'interno delle proprie sedi[43].

Il punto di partenza della nuova legge prende in considerazione il fatto che sul territorio nazionale si è sviluppato negli ultimi anni un sistema di servizi molto eterogeneo con livelli di qualità elevati in alcune Regioni e una totale assenza di servizi in altre, in particolare al Sud del paese. Dalla legge 1044/71 non vi sono stati grossi finanziamenti per gli asili nido pubblici, se si esclude la legge 285/97 per i servizi innovativi. La realizzazione dei servizi è avvenuta infatti grazie all'investimento di risorse e di energie delle Regioni e degli Enti locali. Proprio per rispondere alle nuove esigenze e per garantire un livello omogeneo nell'intervento ai servizi per la prima infanzia, si è presentato il progetto di legge divenuto poi disegno di legge n. 2020, denominato *Piano nazionale degli asili nido*. Ritengo importanti due articoli del disegno di legge che introducono delle novità; tralasciando in appendice l'intero testo, riporto di seguito i passi più significativi.

L'art. 2 dice che "*l'asilo nido deve garantire*" non solo "*l'offerta alle bambine e ai bambini di una sede di cura, di formazione e di socializzazione e di ricreazione al fine di favorire il loro benessere psico-fisico e la promozione delle loro potenzialità cognitive e affettive*" ma anche "*il sostegno alle famiglie, con particolare riguardo a quelle monoparentali, nella cura dei figli, anche allo scopo di facilitare l'accesso delle donne al lavoro*". Si stabilisce in particolare sempre in questo articolo la possibilità di conciliare le "*esigenze professionali e familiari dei genitori lavoratori mediante l'eventuale istituzione di micro-nidi nei luoghi di lavoro*". Più in dettaglio l'art. 6 cita le funzioni dei privati stabilendo che "*i privati, ivi comprese le famiglie, in forma individuale o associata, possono presentare ai Comuni progetti per la organizzazione e la gestione di servizi inerenti gli asili nido, anche sostitutivi integralmente di quelli pubblici, chiedendone il finanziamento totale o parziale*".

L'elemento essenziale, base portante del disegno di legge, è rappresentato quindi dalla previsione del doppio binario pubblico/privato e il pieno rispetto del principio di sussidiarietà nella gestione dei servizi; le attività inerenti i servizi degli asilo nido possono essere affidati anche dai Comuni all'autonoma iniziativa dei cittadini e delle imprese.

Lo Stato ha il compito di definire con le Regioni e gli Enti locali i criteri generali per la realizzazione e lo sviluppo degli asili nido, i requisiti minimi per autorizzare il funzionamento degli asili nido e dei micro-nidi, gli orientamenti nazionali in materia e la ripartizione delle risorse. Le Regioni stesse programmano lo sviluppo degli asili nido, incentivando i Comuni, definiscono i criteri per l'autorizzazione, stabiliscono i profili professionali, promuovono anche mediante eventuali sostegni finanziari, interventi per la creazione di micro-nidi nei luoghi di lavoro. I Comuni costituiscono la base operativa per la gestione dei servizi; in particolare ricevono le proposte dai soggetti privati, provvedono alla gestione diretta dei servizi e definiscono le modalità gestionali ed organizzative degli asili nido.

Se da un alto questa legge rappresenta una grossa novità nella legislazione nazionale, c'è anche il rischio che si compi un ennesimo passo indietro che penalizzi i nidi già funzionanti a scapito della novità di incentivare i nuovi "nidi aziendali". Si è ribadito più volte come il nido non deve essere concepito esclusivamente in funzione delle madri che lavorano e non deve essere considerato come un servizio a domanda individuale.

Il nido non è solo un luogo di cura del bambino ma luogo ideale per la sua crescita, formazione e socializzazione. Nonostante si ponga l'attenzione ad adeguare le strutture chiamate micro-nidi ai requisiti tecnici, strutturali e di personale validi per tutti gli altri servizi per la prima infanzia, rimane il fatto che liberalizzare l'istituzione di tali servizi con maggior facilità, produca nuove confusioni sulle tipologie esistenti sul territorio.

Se è vero che c'è la necessità di avere dei servizi più *aperti* e *flessibili*[44] non si deve intendere a mio parere un'apertura e una flessibilità solo istituzionale, tralasciando invece l'approccio più strettamente

[42] Unità Locale Socio Sanitaria n. 5 Ovest Vicentino, *Piano territoriale attuativo 2000-2002 della legge 285/97*, in http://ulss5.goldnet.it/

[43] Camera dei Deputati, Progetto di legge n. 2020 presentato il 23 novembre 2001 dagli onorevoli Maroni, Prestigiacomo, La Loggia, Scajola, Tremonti, *Piano nazionale degli asili nido*, in http://www.camera.it/.

pedagogico (la "programmazione" e il "programma")[45] al singolo educatore. Come verrà evidenziato nel capitolo successivo, per poter arrivare a costituire degli asili nido aperti e sperimentali, sono necessarie delle linee pedagogiche che difficilmente finora il legislatore ha potuto fornirci, linee che l'educatore di asilo nido dovrà tenere conto nella sua formazione.

1.1.7. La situazione attuale degli asili nido e i servizi educativi per la prima infanzia: alcuni dati quantitativi

Territorio nazionale

La situazione nazionale e regionale della presenza di strutture educative per la prima infanzia è molto varia territorialmente, con discrepanze notevoli da regione a regione e spesso ancora molto in ritardo. L'obiettivo di più tentativi legislativi sia nazionali sia regionali è sempre stato quello di procedere per un incremento delle strutture presenti ma anche cercare di contenere il più possibile i costi.

Se l'asilo nido ha permesso di diffondere una specifica cultura dell'infanzia, è anche vero che è frequentato dal 6% dei bambini a livello nazionale, con punte più alte nelle aree urbane dell'Italia settentrionale e centrale (si veda la tabella di seguito)[46].

ITALIA	1983	1991	1992
ASILI NIDO	1.862	2.133	2.180
TASSO DI FREQUENZA	5,0	5,5	6,0

NORD OVEST	1983	1991	1992
ASILI NIDO	725	747	763
TASSO DI FREQUENZA	9,3	10,2	10,0

NORD EST	1983	1991	1992
ASILI NIDO	451	532	559
TASSO DI FREQUENZA	9,3	10,2	10,3

CENTRO	1983	1991	1992
ASILI NIDO	431	490	491
TASSO DI FREQUENZA	6,5	7,2	7,5

SUD	1983	1991	1992
ASILI NIDO	255	364	367
TASSO DI FREQUENZA	1,5	2,0	2,1

Come si può ricavare dalla tabella più della metà dei posti disponibili si trovano nelle regioni del Nord e la copertura teorica scende mano a mano che si passa al Centro e soprattutto al Sud.

Gli ultimi dati del 2000[47] indicano la presenza nel territorio nazionale di 3008 asili nido e "servizi integrativi"; pur crescendo dal 1992 di due punti in percentuale, in realtà offrono spazio ancora a una bassissima percentuale della popolazione infantile, l'8,6% dell'utenza potenziale.

Il problema si complica se si pensa che è cresciuta la domanda delle famiglie. Sempre più si è assistito ad un ampio divario tra la domanda potenziale e l'offerta; ciò ha contribuito a limitarne l'accesso e spesso a

---

[44] B.Q. Borghi, L. Guerra, *Manuale di didattica per l'asilo nido*, Laterza, Roma - Bari, 1992, pp. 31-34.
[45] *Ivi*, pp.43-45.
[46] Dati ricavati e modificati da *Rapporto sulla condizione dei minori in Italia 1996*, in Presidenza del Consiglio dei Ministri-Dipartimento Affari Sociali, Centro Nazionale di Documentazione e Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza, *Pubblicazioni sull'Infanzia e l'Adolescenza 1996/1998*, Istituto degli Innocenti, 1998 (cd-rom). La tabella completa di tutti i dati per ogni singola regione si trova in appendice.
[47] Fonte: Centro nazionale di Documentazione e Analisi sull'Infanzia e sull'Adolescenza, Istituto degli Innocenti di Firenze

subordinarlo non solo alla condizione di madre lavoratrice, ma ad altre condizioni di bisogno: i figli delle madri nubili, dei genitori separati e/o delle famiglie povere o particolarmente numerose hanno di solito la precedenza sugli altri.

Negli ultimi anni in molte città del Centro-Nord si sta tentando di diversificare l'offerta di servizi per l'infanzia per i bambini al di sotto dei 3 anni e il grosso impulso è stato dato dalla legge 285 del 1997 che ha finanziato l'incentivazione di servizi innovativi (attivazione di *Centro per i bambini e per le famiglie*[48]).

Territorio regionale

Nella Regione Veneto nel 1992 la situazione era questa[49]:

- asili nido 136
- posti 6.382.

Attualmente (dati 2000) il Veneto ha in attivazione 322 nidi. Si è assistito quindi ad un incremento dei servizi, anche se ancora notevolmente insufficiente rispetto alla domanda, ma si è avuto anche un notevole incremento dell'iniziativa privata. D'altra parte, come in molte parti d'Italia, la tradizione storica e culturale del Veneto ha privilegiato nel tempo gli interventi diffusi sul territorio al di fuori di una logica programmatoria delegando la politica per l'infanzia dai poteri pubblici ai soggetti privati, in modo particolare alle associazioni religiose e alle parrocchie. Se da un lato questa delega del pubblico al privato religioso ha garantito risposte sociali diffuse nel territorio, ha dall'altro prodotto una scarsa qualità dell'offerta, una grande carenza di innovazione, soprattutto una gestione privatistica slegata dal controllo pubblico sulla qualità dei servizi stessi. La politica della regione Veneto presenta ritardi, carenze e distorsioni su vari fronti:[50]

- con l'applicazione della legge regionale 32/1990 la percentuale che frequenta il nido è rimasta attorno agli standard nazionali;
- esiste un forte squilibrio territoriale; i servizi sono concentrati quasi esclusivamente nei comuni capoluoghi di provincia e nei comuni più grandi. Alcune province come Treviso e Belluno hanno una frequenza media pari al 2% come pure vaste zone montane dove non esiste alcuna struttura;
- il fenomeno dell'allungamento delle liste di attesa crea grandi disagi alle famiglie e denuncia la carenza di risposte adeguate. Le liste di attesa più lunghe si hanno a Verona, Vicenza, Rovigo in cui la rete dei nidi è anche più estesa (esempio che il servizio induce domanda);
- la rigidità del servizio dei nidi (indotto dalla stessa legislazione nazionale) in ordine agli orari e alle tipologie non si adatta nel territorio veneto alla diversificazione della domanda e comporta costi alti (rette) che ricadono sugli utenti.

Un caso particolare: il Vicentino occidentale

Nell'ambiente del territorio vicentino occidentale, la legge 285 per il triennio 1997-2000 ha permesso di aumentare l'accesso a servizi innovativi per la prima infanzia da parte di un consistente numero di bambini sotto i tre anni (si vedrà più avanti un esempio di tale servizio) con un'attenzione molto particolare rispetto alla formazione del personale e alle sue competenze.

Ci si auspica che con il rifinanziamento della legge 285 per il triennio 2000-2003 si incrementino non solo i posti disponibili per l'utenza ma che sia resa più funzionale e flessibile anche la domanda, senza pensare di creare ulteriori "parcheggi" per il bambino ma lavorando per il suo sviluppo psico-motorio ed educativo.

A livello locale la situazione all'interno dell'Ulss n. 5 Ovest vicentino, e in particolare il distretto Nord, dove risiedo, è la seguente[51]:

DATI DEMOGRAFICI SUI MINORI RESIDENTI COMUNI ULSS 5 (Distretto Nord): fascia d'età 0-5 anni

COMUNE	MASCHI	FEMMINE	**TOTALE**
Brogliano	92	99	191

[48] Centro Nazionale di Documentazione ed di Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza, *Infanzia e adolescenza. Diritti e opportunità. Orientamenti alla progettazione degli interventi previsti nella legge 285/97*, Istituto degli Innocenti, Firenze, aprile 1998, p. 99.

[49] Dati ricavati e rielaborati da Presidenza del Consiglio dei Ministri- Dipartimento Affari Sociali, Centro Nazionale di Documentazione e Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza, *Pubblicazioni sull'Infanzia e l'Adolescenza 1996/1998*, Istituto degli Innocenti, 1998 (cd-rom).

[50] Regione del Veneto, Consiglio Regionale, Progetto di legge n. 449 presentato il 26 giugno 1998 dai consiglieri Paolucci, Vanni, Armano, Campion *et al.*, *Piano d'azione regionale per i diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, in http://www.consiglio.regione.veneto.it/.

[51] Dati ricavati da Unità Locale Socio Sanitaria n. 5 Ovest Vicentino, *Piano territoriale attuativo 2000-2002 della legge 285/97*, in http://ulss5.goldnet.it/

Castelgomberto	183	177	360
Cornedo Vic.no	356	315	671
Recoaro Terme	211	211	422
Trissino	255	213	468
Valdagno	714	685	1399
TOTALE			10.711

Per rispondere ai bisogni di tale utenza, si sono attivati nuovi servizi distribuiti su tutto il territorio finanziati con la legge 285 del 1997. In particolare a favore di tale fascia d'età sono sorti 3 Centri educativi per minori nei comuni di Castelgomberto, Recoaro e Valdagno. Dal momento che le cifre non sono così poco numerose e visto che anche qui sono presenti posti limitati all'interno degli asili nido, questi tre Comuni hanno avviato una collaborazione con il privato sociale, e in particolare con la Società Cooperativa Sociale Itaca, allo scopo di operare a livello territoriale con modalità più flessibili nell'ambito dei servizi all'infanzia e dei minori. Il progetto più in specifico rispetto a queste realtà sarà esposto più avanti essendo questa la sede presso cui ho prestato il tirocinio universitario.

Riferendosi in modo particolare alla situazione del Comune di Valdagno, negli ultimi anni ci troviamo in questa situazione demografica[52] per quanto riguarda la fascia di età compresa tra 0-3 anni:

ANNO	Residenti
1996	241
1997	230
1998	235
1999	231

Il Comune è caratterizzato da un alto tasso di occupazione femminile che trova impiego sia nelle industrie e nei laboratori del territorio comunale, che in comuni limitrofi (Cornedo, Castelgomberto, Trissino, Arzignano, Montecchio, Recoaro e Schio). Sul territorio sono presenti 9 scuole materne (5 pubbliche e 4 private) e 1 solo asilo nido[53]. La differenza rispetto all'offerta è in questo caso estremamente evidente.

Il solo asilo nido presente nel territorio ha una ricettività di 75 posti e si configura come un asilo aziendale aperto anche ai bambini non figli di dipendenti delle Manifatture Marzotto, limitatamente ai posti disponibili. La retta per i figli dei dipendenti della Marzotto è a carico dell'Azienda e ciò comporta un inevitabile aumento della domanda e una conseguente saturazione dei posti. L'accesso agli esterni è regolamentato da una convenzione tra Comune di Valdagno e Fondazione Marzotto. Gli esterni ammessi alla struttura nell'anno 1998-99 sono 17-18. Il loro numero è variabile e dipende dalla richiesta dei dipendenti Marzotto che hanno un criterio preferenziale per l'accesso dei figli al nido[54].

Negli ultimi tre anni (dal 1999) è cresciuto in maniera considerevole il numero delle domande di inserimento che non hanno trovato accoglienza nella struttura della Fondazione Marzotto. Al 31 marzo 2000 furono pervenute 105 nuove domande, delle quali solo 31 furono accolte dal 1° settembre 2000 ed altre 10 dal 1° gennaio 2001. A gennaio 2001 rimasero quindi in lista d'attesa, senza poter essere accolti nel nido della Fondazione Marzotto 64 bambini. La Cooperativa Itaca inoltre, da febbraio 1999 gestisce il progetto "Tempo per il bambino e la sua famiglia" con uno spazio-bambino di mezza giornata per un massimo di 14 bambini da 0 a 3 anni. Per l'anno scolastico in corso le domande a tale servizio sono notevolmente aumentate fino a raggiungere circa 50 bambini[55]. Se si aggiunge a tale quota il numero di domande pervenute al nido aziendale, che anche quest'anno si è aggirato sui 100 bambini, si può chiaramente evidenziare come la domanda sia doppia rispetto all'offerta.

L'amministrazione comunale di Valdagno ha pertanto deciso e deliberato l'attivazione di un nuovo asilo da affidare in convenzione ad una Cooperativa sociale, destinando al nuovo servizio uno stabile di proprietà comunale adatto allo scopo per la copertura di circa altri 40 posti. Il progetto è partito a novembre 2001.

1.2. Le modalità operative

[52] Dati ricavati dal Comune di Valdagno: il numero si riferisce ai residenti alla data del 28 marzo 1999.
[53] Cooperativa Itaca (a cura di), *Progetto per l'asilo nido nel comune di Valdagno*, Documento di progetto, 1998, pp. 4-5.
[54] *Ibidem*, p. 4.
[55] Dati forniti personalmente dai responsabili della Cooperativa Sociale Itaca.

1.2.1. La progettazione di un servizio educativo per la prima infanzia: finalità e obiettivi

Nella progettazione di un asilo nido si deve tenere conto di alcuni aspetti che caratterizzano un servizio che è rivolto a una particolare fascia di età, 0-3 anni, e che rappresentano dei passaggi obbligati per una migliore qualità ed efficienza del servizio stesso. In questo capitolo si tenterà di presentare in modo organico il percorso che conduce a progettare un nido "*aperto*" e "*flessibile*"[56] alla luce delle conoscenze pedagogiche e metodologiche proposte oggi. L'educatore in questo percorso viene ad essere un attore protagonista e non uno spettatore delle vicende legislative e pedagogiche; si ritornerà più avanti in questo capitolo a sottolineare l'importanza di una nuova professionalità al nido in cui lo strumento principale diviene la "*programmazione educativa*" e "*didattica*"[57].

Il progetto di asilo nido deve innanzitutto prendere in considerazione i bisogni della comunità e del territorio; l'erogazione di tali servizi privilegerà la qualità dell'intervento con il bambino e la sua famiglia. Quando si parla di inserire un bambino all'asilo nido, non si può lasciare da parte la famiglia e il contesto in cui vive il bambino; all'interno della struttura sarà quindi fondamentale mantenere e conservare per il bambino stesso un'organizzazione, una gestione e un clima familiare, caratteristico dell'ambiente da cui proviene.

Contemporaneamente alla nascita degli asili nido negli anni Settanta, si ebbe la necessità di fornire questi servizi di una propria "*identità pedagogica*"[58], utilizzando un metodo di ricerca basato sull'osservazione; solo collocandosi come punto di osservazione delle trasformazioni familiari e dei cambiamenti dei modelli pedagogici e degli stili di vita familiari, l'asilo nido può diventare un servizio che si fa carico delle esigenze di crescita e di apprendimento dei bambini piccoli e del bisogno di sostegno culturale delle famiglie. "*Il modello pedagogico del nido, e quindi il suo progetto, si è posto fin dai primi momenti in termini problematici, rendendo complessa la elaborazione di percorsi pedagogico-didattici originali. Il nido propone esperienze cognitive ed affettive che sollecitano i bambini e le bambine ad esercitare le proprie competenze, a verificare le proprie possibilità di conquistare maggiori sicurezze*"[59].

Proprio per la necessità di darsi un'identità pedagogica, l'asilo nido deve rispondere a finalità ed obiettivi specifici: si deve considerare come sia di primaria importanza l'intento di rispondere ai bisogni di assistenza, socializzazione ed educazione dei bambini da 0 a 3 anni, offrendosi contemporaneamente ai genitori come luogo privilegiato di crescita per i loro figli.

Le finalità che si possono individuare sono assistenza, socializzazione, educazione, rapporto con i genitori, servizio innovativo aperto alla comunità[60]: le prime tre finalità sono state promosse in questi ultimi dieci anni dal legislatore (si veda per esempio la legge 32/90 della Regione Veneto); le altre due sono di più recente definizione all'interno della legislazione nazionale (legge 285/97).

Ora verrà ampliata e specificata nei suoi contenuti ognuna di queste finalità: verranno inoltre individuati gli obiettivi specifici che si dovrebbero raggiungere in un servizio tipo e le azioni da intraprendere per il conseguimento di questi obiettivi.

Assistenza e cura

L'asilo nido fin dalla sua storia ha avuto la priorità di assistere i bambini piccoli, e come si è visto dalla carrellata legislativa del capitolo precedente, si è dovuto fare molta strada per togliere l'unicità di questo fine al servizio di prima infanzia. A rimuovere l'appellativo al bambino di un essere bisognoso esclusivamente di cure fisiologiche sono state molte ricerche in campo psicologico, di cui si parlerà in questo capitolo, che hanno messo in luce l'interazione madre-bambino e la capacità del bambino di attuare degli scambi comunicativi particolari con gli adulti in mancanza ancora di adeguati strumenti linguistici.

L'asilo nido ha comunque al suo interno una notevole importanza nell'assistenza al bambino, che deve essere tutelato e soddisfatto nei suoi bisogni primari di cura, igiene, alimentazione, riposo, protezione e sicurezza. L'obiettivo di cura ed assistenza non ha in sé sempre un carattere negativo: tener presente le esigenze del bambino è notevolmente e profondamente pedagogico.

La soddisfazione dei bisogni primari deve prendere in considerazione ogni singolo bambino e la sua personalità e quindi l'educatore si trova impegnato a dover corrispondere nel modo più individuale possibile

---

[56] B.Q. Borghi, L. Guerra, *Manuale di didattica per l'asilo nido*, Laterza, Roma-Bari, 1992, pp. 31-34.
[57] *Ivi*, pp. 56-57.
[58] L. Torricelli, *Dai servizi per la prima infanzia la sfida dei più piccoli?* in P. Bertolini, (a cura di), *Nido e dintorni.Verso orientamenti educativi per le istituzioni della prima infanzia*, La Nuova Italia, Firenze, 1997, p. 65.
[59] *Ivi,* p. 66.
[60] Cooperativa Itaca (a cura di), *Progetto per l'asilo nido nel comune di Valdagno*, Documento di progetto, 1998, pp. 7-9.

al bambino che si trova di fronte. L'educatore deve imparare a comprenderlo nella sua specificità e lo dovrà avvicinare in maniera soggettiva, suscitando in lui il senso della sicurezza.

Le cure del corpo nella giornata al nido rappresentano sicuramente i momenti più ampi ed evidenti e attraverso queste attività quotidiane di alimentazione, sonno, cambio, pulizia delle mani, il bambino comincia a comprendere che il corpo è il mezzo del nostro comunicare. Per questo motivo tanta è l'attenzione da portare per la forte comunicatività di questa relazione intima tra educatore e bambino.

L'educatore inoltre nell'occuparsi dell'alimentazione, del sonno e dell'igiene dei bambini deve fare in modo che il piccolo acquisisca adeguate capacità di padronanza e di autonomia in queste attività, ma al punto che per il bambino diventino delle esperienze piacevoli.

Ecco in sintesi gli obiettivi da perseguire e le azioni da implementare in questa fase:

OBIETTIVI[61]:

- favorire l'autonomia nel bambino garantendo la sicurezza dell'ambiente che lo ospita;
- favorire l'autonomia nel bambino garantendo un adeguato rapporto tra educatori e bambini;
- garantire i ritmi fisiologici di sonno, veglia, alimentazione, igiene nel rispetto dei ritmi personali;
- favorire nel bambino un approccio sereno e curioso al cibo, al sonno e al controllo sfinterico.

AZIONI:

- prevedere dei dispositivi di sicurezza come la scelta di materiali non pericolosi durante l'attività;
- uso di menù personalizzati in cui sia garantita una varietà dei cibi e rispetto dei ritmi individuali;
- uso di prodotti e materiali per l'igiene del bambino adatti all'infanzia;
- nell'attività di cura si deve costruire una relazione interattiva con il bambino (rivolgere parole e gesti, la voce e le mani dell'educatore interrogano il bambino che deve dare una risposta).

Socializzazione

Nella ricerca psicologica sulla prima infanzia si evidenzia spesso la capacità dei bambini, anche piccoli, di essere fornito di competenze sociali e la possibilità di socializzazione precoce con il gruppo dei pari. All'interno dell'asilo nido il bambino ha la possibilità di mettersi in relazione con uno o più "compagni di viaggio" sviluppando così dei processi di socializzazione. Quando un bambino entra all'asilo nido si deve tener conto del delicato passaggio dal rapporto duale madre-figlio al rapporto con i coetanei.

Il periodo dell'inserimento o dell'ambientazione al nido è un momento fondamentale nella vita del bambino. La coppia madre-bambino non è costituita da individui separati ma da individui in fase di progressiva separazione. Dovrà essere pertanto posta molta attenzione al vissuto, sia della madre, che inconsapevolmente comunica al bambino le proprie emozioni, sentimenti, ambivalenze, sia al vissuto del bimbo. Compito dell'educatore sarà limitare l'ansia e l'angoscia del bambino, che si possono manifestare per la separazione dalla madre e accoglierlo nel modo migliore possibile cercando un buon contenimento. L'inserimento in un gruppo di coetanei può essere per il bambino molto positivo, perché può diventare un'occasione per allargare le sue capacità di esplorazione, di curiosità e di conoscenza. In questo modo vengono create delle possibilità di comunicazione dinamiche sia dal punto di vista motorio che relazionale in cui l'educatore ha un ruolo di facilitatore.

E' la possibilità di "*essere-con-gli-altri*"[62], di essere in "*relazione con*" che permette al bambino di conoscersi: "Egli scopre il suo sé in quanto diverso dall'altro, sia esso oggetto o persona. L'oggetto con cui egli si confronta e gioca diventa strumento della relazione che fornisce al bambino stimoli, gratificazioni, frustrazioni, stupore e curiosità. L'oggetto di confronto può essere rappresentato ora da oggetti veri e propri (materiali diversificati, colori, strumenti…), ora da persone (coetanei, adulti, nonni…)"[63].

Un servizio per la prima infanzia attiva per questo, durante il tempo della frequenza del bambino nella struttura, attività socializzanti in cui i bambini imparano a poter esprimere le proprie esigenze affettive e cognitive sia attraverso l'uso del gioco, sia attraverso l'instaurarsi di tutta una rete di relazioni che si stabiliscono con le educatrici e con i bambini coetanei.

Ecco in sintesi gli obiettivi da perseguire e le azioni da implementare in questa fase:

OBIETTIVI[64]:

- favorire la relazione tra bambini e bambini;
- favorire la relazione tra bambini ed educatori;
- favorire lo scambio tra età diverse.

AZIONI:

[61] *Ivi,* p. 10.
[62] V. Iori, *Essere per l'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1988, pp. 129-133.
[63] Cooperativa Itaca a cura di), *Progetto per l'asilo nido nel comune di Valdagno*, Documento di progetto, 1998, p. 7.
[64] *Ivi,* p. 11.

- attività con gruppi misti e flessibili;
- attività che favoriscano la formazione del gruppo ed il rapporto del singolo con gli altri bambini.

Educazione

"*L'educazione è un modo per designare processi complessi che non possono essere scomposti nei minimi termini ...L'educazione è una rappresentazione delle modificazioni modali che coinvolgono singoli individui o aggregati umani: tali rappresentazioni sono, storicamente, mutevoli*" [65].

Da queste parole di Duccio Demetrio si può considerare come l'educazione del bambino non sta in sé stessa ma nelle azioni che permettono di educare e negli effetti che ne scaturiscono, cioè i "cambiamenti". Il cambiamento è un qualcosa di visibile, che si può percepire con le proprie emozioni e che deve essere anche misurabile quantitativamente. L'atto educativo si pone sempre di fronte a un problema di cambiamento; l'attesa del genitore/educatore, infatti, ha in sé un progetto ambizioso che è quello di rilevare nel bambino un cambiamento, inteso come incremento di sviluppo, nel modo di essere, nel modo di comportarsi, di agire, di decidere, di gestire, di divertirsi, di amare, di credere. Il bambino, in quanto persona, ha già intrinsecamente in sé la caratteristica di "*essere per l'educazione*"[66], che è una potenzialità insita che richiede attenzione ed aiuto perché possa essere espressa.

Non si può parlare di educazione senza far riferimento alla forte relazione intercorrente tra chi educa e chi è educato. Spetta all'adulto il compito di fornire tutti gli strumenti, i mezzi e le conoscenze e di creare le opportunità affinché il bambino sia aiutato ad esprimere questa sua capacità di "*essere per l'educazione*" portandolo ad un incremento dello sviluppo:

"*Educare, quindi, non è imposizione di regole, ma stimolo e avvio al cambiamento. Secondo questi presupposti l'asilo nido non è e non vuole essere un parcheggio di bambini e neppure una scuola con programmi rigidi, ma uno spazio e un tempo di crescita. Il bambino è curioso di conoscere ed esplorare: guarda, tocca, mette in bocca; i suoi giochi gli permettono di esprimersi, di costruire, di identificarsi. La presenza di materiali predisposti nelle stanze assolve in parte le esigenze del bambino, che però, non inventando molto da solo, ha l'esigenza di essere aiutato, stimolato, incoraggiato nella esplorazione verso gli oggetti e i materiali, verso se stesso, l'adulto e gli altri bambini. Si ritiene pertanto fondamentale il ruolo dell'educatrice, che si introduce nel gioco del bambino proponendo nuovi stimoli che influiscono sulla crescita stessa del bambino*"[67].

Ecco in sintesi gli obiettivi da perseguire e le azioni da implementare in questa fase:

OBIETTIVI[68]:

- favorire il naturale processo di conoscenza e curiosità nel bambino;
- promuovere lo sviluppo del bambino favorendo i processi di cambiamento;
- favorire i processi imitativi.

AZIONI:

- predisporre spazi e materiali che possano aiutare a far esplorare il bambino e ad avere nuove conoscenze ed esperienze;
- predisporre spazi e materiali per il gioco simbolico, in cui il bambino "si finge" in una situazione o in un determinato ruolo;
- creare delle attività di educazione al cambiamento (ad es. la teatralità) in cui il bambino può avere anche la conferma del proprio io e la sua fortificazione.

Rapporti con i genitori

I rapporti con i genitori non sono affatto un aspetto accessorio dell'attività al nido, anzi costituiscono spesso dei problemi difficili da analizzare e da risolvere, comportando tutta una serie di problematiche psicologiche, culturali e organizzative. Ogni genitore porta con sé nell'approccio al nido propri modelli culturali e propri atteggiamenti collegati strettamente con la sua storia e al coinvolgimento con il proprio figlio. E' necessario quindi un rapporto "personalizzato" con i genitori. Il nido dovrebbe proporsi oggi ai genitori come una struttura che permette loro di confrontarsi e di avere delle informazioni sui possibili strumenti per affrontare al meglio la crescita del loro figlio.

Questo rapporto con il genitore è importante soprattutto in tre momenti: l'inserimento, il periodo di frequenza al nido e il termine della permanenza quando vi sarà il passaggio alla scuola materna.

---

[65] D. Demetrio, *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, pp. 25-27.
[66] V. Iori, *op. cit.*, 1988, p. 132.
[67] Cooperativa Itaca (a cura di), *Progetto per l'asilo nido nel comune di Valdagno*, Documento di progetto, 1998, p. 8.
[68] *Ivi,* p. 11.

L'inserimento del bambino è un momento delicato per la famiglia, che modifica la relazione del bambino con il proprio genitore ed è affrontato spesso con paura di fronte a questa importante novità. Inizia con l'inserimento la relazione fra genitori ed educatori, "entrambi preoccupati di assolvere i bisogni e le richieste del bambino piccolo, dipendente e bisognoso di mediazione nella soddisfazione delle proprie esigenze"[69]. Il nido dovrà pertanto attivarsi per rassicurare non solo il bambino, ma anche la famiglia di fronte all'allontanamento del figlio.

Durante il periodo di frequenza dell'asilo, invece, il nido si dovrà proporre alla famiglia come struttura aperta, permettendo in alcuni momenti la possibilità ai genitori di vivere dei momenti insieme con gli educatori e il gruppo dei bambini. Questa dovrebbe diventare infatti l'interazione educativa ottimale con il bambino "in quanto consente ai tre interlocutori di vedersi, confrontarsi ed aiutarsi scambiandosi reciprocamente le loro idee e vissuti"[70] permettendo una visione più ricca ed oggettiva di una stessa situazione. Nell'ultimo anno di permanenza del bambino al nido, il personale educativo ha il compito di aiutare la famiglia e il bambino "ad attrezzarsi degli strumenti utili per un ulteriore cambiamento sereno"[71].
Il rapporto genitori/nido implica la necessità di andare verso una direzione comune, di integrazione, di reciprocità, di scambio comunicativo in modo tale che l'obiettivo sia quello di mettere in comune il progetto educativo sul bambino.

Ecco in sintesi gli obiettivi da perseguire e le azioni da implementare in questa fase:

OBIETTIVI[72]:

- promuovere la collaborazione dei genitori affinché siano attivi e propositivi;
- favorire lo stabilirsi di rapporti positivi tra gli adulti all'interno del servizio;
- attivare dei percorsi formativi per i genitori;
- promuovere momenti di confronto tra adulti dove condividere ed elaborare risposte comuni ai problemi che interessano l'esperienza dell'essere genitori.

AZIONI:

- organizzare incontri di formazione con degli specialisti;
- creare occasioni di incontri/colloqui individuali;
- organizzare assemblee per le proposte dei genitori;
- organizzare incontri per la verifica e la progettazione del servizio con i genitori.

Servizio innovativo aperto alla comunità

Oggi diventa sempre più importante dover considerare il nido all'interno di una comunità sociale, che lo gestisce e lo sostiene; solo attraverso una "*reale appropriazione del nido da parte della comunità locale*"[73] è possibile che anche la famiglia e i genitori vivano il nido come un'istituzione sociale ed educativa importante e valida. Tutti i cittadini dovrebbero sentirsi responsabili della gestione dei servizi locali alla prima infanzia, e come tali possono rendersi consapevoli di poter fornire delle soluzioni sul piano pedagogico e socio-culturale sui problemi che incontrano i genitori.

Come dice la legge della Regione Veneto 32/90 all'art. 11 (vedi cap. precedente), l'asilo nido si deve proporre come una struttura aperta al territorio per rispondere ai bisogni delle famiglie con i bambini della prima infanzia. Si ritiene pertanto utile che nella progettazione di un servizio alla prima infanzia, si debba tener conto di proporre l'apertura di spazi all'interno del nido per bambini non iscritti accompagnati dai loro familiari.

Ecco in sintesi gli obiettivi da perseguire e le azioni da implementare in questa fase:

OBIETTIVI:

- organizzare attività che diano la possibilità di arricchire, articolare, approfondire le proposte del nido;
- promuovere momenti di incontro e confronto con altre agenzie che nel territorio operano con i minori;
- promuovere dei momenti di incontro rivolti alla popolazione del Comune sul tema della prima infanzia.

AZIONI[74]:

- aperture pomeridiane estese a bambini esterni accompagnati dai loro genitori;

---

[69] *Ivi*, p. 8.
[70] *Ibidem*.
[71] *Ibidem*.
[72] *Ivi,* p. 12.
[73] P. Bertolini *et al.*, *Le ragioni del nido,* La Nuova Italia, Firenze, 1988, p. 66.
[74] Cooperativa Itaca (a cura di), *Progetto per l'asilo nido nel comune di Valdagno*, Documento di progetto, 1998, p. 9.

- aperture serali (per ipotesi dalle 19.30 alle 22.00 circa) per accogliere i bambini e offrire ai genitori la possibilità di dedicare del tempo a loro stessi, condividendo dei momenti con altri genitori per confrontarsi e raccontare le proprie esperienze educative con i figli;
- organizzazione di momenti specifici per i genitori, in cui essi possano essere i protagonisti dell'attività e del dialogo proposti, in modo tale da poter aiutare la famiglia a superare la solitudine educativa in cui a volte si trova.

1.2.2. Il modello socio – psico – pedagogico

Fondamenti epistemologici

Quanto prima un bambino arriva all'interno di un servizio per la prima infanzia, tanto più importante sarà conoscere quale ruolo cruciale ha l'interazione con l'adulto nello sviluppo personale del bambino. Il bambino inferiore ad un anno non può essere considerato come passivo e quindi totalmente plasmato dall'adulto. Grazie ad alcuni studi in ambito psicologico e neurologico, si è potuto passare da una concezione del neonato che si sviluppa solo grazie ad una maturazione delle strutture messe a disposizione geneticamente, a una visione dello sviluppo del bambino come trasformazione di capacità, di competenze che richiede un'**interazione** tra l'organismo e l'ambiente. Si osserva che il neonato sa rispondere agli stimoli che gli vengono proposti (per esempio di fronte alla coccola regola il proprio pianto); si osserva anche che sin dalle prime settimane di vita i bambini sanno discriminare percettivamente forme diverse e in particolare preferiscono il volto umano all'interno dell'esplorazione visiva dell'ambiente.

Il neonato da questi studi risulta essere un soggetto che sa mettersi in contatto con l'ambiente in modo selettivo e da questo riesce ad acquisire delle capacità di rapporto, di comprensione e di conoscenza di se stesso, degli altri, del mondo.

Nel progettare un servizio di asilo nido quindi, si deve partire da un presupposto teorico fondamentale: il bambino non deve e non può essere considerato una *tabula rasa* che "genitori ed educatori devono riempire, ma è una persona con caratteristiche proprie che attraverso la **relazione** con l'altro e gli altri riesce ad esprimere le sue potenzialità e caratteristiche. Compito dell'educatore quindi non è quello di "insegnare" al bambino delle cose, ma quello di accompagnarlo ed educarlo"[75].

Prendendo in considerazione varie correnti psicologiche che hanno portato avanti altri studi sul bambino piccolo, si possono mutuare alcune idee portanti.

La corrente psicoanalitica R. Spitz e l'approccio etologico di J. Bowlby[76] hanno sostenuto la rilevanza prioritaria dell'essere umano al legame di attaccamento sin dai bambini neonati: a differenza degli animali il bambino piccolo non ha la capacità di crescere autonomamente sia dal punto di vista fisico, sia psicologico, sia affettivo. Diventa fondamentale soprattutto l'attaccamento con la madre; questa esperienza serve al bambino come nutrimento psicologico di base per esistere. I piccoli tendono a restare accanto alla figura materna o a tornarvi se si allontanano e lo fanno soprattutto perché rappresenta una figura di protezione e di difesa. Anche se in prospettiva più biologica e meno relazionale, queste riflessioni sono di particolare importanza per il mondo del nido, che deve tenere conto "*del significato delle relazioni materne, ma anche della consapevolezza che la relazione educativa che si vive nei nidi con dei bambini così piccoli necessita di emozioni forti e della capacità di stare dentro emozionalmente con il bambino*". L'attaccamento "*è dunque considerato una necessità sia fisiologica che psicologica, per cui sono indispensabili i gesti affettivi che lo caratterizzano quali l'essere tenuti vicini, l'essere tenuti in braccio, l'essere accarezzati, coccolati, il ricevere e attendere sorrisi, l'essere chiamati per nome, vezzeggiati; in sintesi avere delle garanzie di continuità nella relazione adulto/bambino*"[77].

La prospettiva interattivo-cognitivista, emersa a partire dalla seconda metà degli anni '70, ha permesso di considerare come le prime interazioni sociali siano la radice dello sviluppo cognitivo del bambino. Il legame madre/bambino permette al piccolo di entrare in un rapporto cooperativo con gli altri membri della propria specie e questo permette di sviluppare in modo più adeguato e precoce il linguaggio e le altre capacità cognitive. E' un indirizzo che supera la concezione dell'attaccamento di Bowlby dal momento che vengono considerate maggiormente le proprietà individuali del bambino. La corrente cognitivista ci ha dato pertanto degli strumenti di lettura delle modalità di apprendimento; la conoscenza delle possibilità di apprendimento del bambino, anche di quello piccolo che è inserito al nido, può favorire lo sviluppo armonico del bambino stesso.

---

[75] Cooperativa Itaca (a cura di), *Progetto per l'asilo nido nel comune di Valdagno*, Documento di progetto, 1998, p. 13.
[76] Un agile riassunto di queste prospettive psicopedagogiche si trova in R. Chiesa, *e al.*, *op. cit.,* 1994, pp. 13-17.
[77] *Ivi*, pp. 15-16.

La prospettiva sistemica, che deriva dalla teoria generale dei sistemi, ha cominciato a studiare le relazioni madre/bambino all'interno di un sistema aperto, che sa correggersi da solo rispetto agli scopi prefissati e sa scambiare le informazioni sia al proprio interno che all'esterno. Le ricerche si sono indirizzate ad allargare il campo di osservazione fino a comprendere l'intera famiglia e non più la diade madre/figlio. Il concetto di sistema prevede la ricerca dei possibili elementi costitutivi che fanno parte di un complesso di cose e che sono tra loro organicamente costituiti. Si studiano quindi le relazioni e la loro flessibilità all'interno di un contesto specifico. Ogni evento educativo è in quest'ottica un'esperienza sistemica complessa in quanto "*sistema di sistemi*"[78], in cui entrano in gioco vari fattori tra loro in reciproca relazione. Vi è l'educando, l'educatore, i contenuti culturali e gli strumenti e i mezzi con cui si realizza l'azione educativa. La corrente sistemica ci ha permesso quindi di vedere il bambino nella sua rete di relazioni, nella sua interazione con il mondo esterno[79]. L'approccio sistemico studia il sistema nella sua globalità e complessità. Il nido pertanto è *un luogo di relazioni* che sono lo strumento attraverso cui il bambino si sviluppa e che quindi devono presentarsi come buone e non contraddittorie.

Il bambino e il nido

Nella quotidianità del lavoro con i bambini le teorie presentate sopra possono diventare degli ottimi strumenti operativi, come già in parte evidenziato con alcuni esempi di applicazione all'ambiente del nido.

Ma si deve tener presente un altro principio teorico che è rappresentato dalla visione di un bambino unitario; il bambino non può essere settorializzato e suddiviso nei suoi aspetti motorio, linguistico, prassico, affettivo, ma deve essere visto nella sua interezza e globalità dal momento che le singole competenze motorie, linguistiche, cognitive, affettive devono essere considerate nelle loro reciproche relazioni. I filoni di ricerca psicologica precedentemente analizzati hanno messo in luce come le competenze sociali e gli aspetti relazionali/affettivi incidano sui processi percettivi e di pensiero: questo ribadisce l'unitarietà della vita psichica infantile. Si deve superare la visione delle tappe di sviluppo da raggiungersi in un determinato tempo, proposte per molto tempo anche dai medici, in favore invece di un bambino accolto nella sua singolarità ed originalità nel rispetto dei suoi ritmi. Questo non significa perdere di vista i traguardi che avvengono nel corso dei primi tre anni, ma a considerarli sempre in relazione alle variazioni proprie di ciascun ambiente sociale e considerare che essi vengono raggiunti sempre secondo ritmi e modalità individuali spesso anche molto diversificati tra loro.

All'interno del nido l'educatore dovrà pertanto tenere conto che davanti a sé c'è un bambino ricco nei suoi contenuti affettivi, cognitivi e relazionali che sono originali e strettamente connessi l'uno all'altro. Acquisisce un valore importante all'interno del nido, per esempio, il rapporto tra il bisogno di esplorazione del bambino e la sicurezza affettiva oppure i processi di costruzione della realtà con le competenze sociali.

Se la famiglia trasmette ai figli i valori etici e morali che le sono propri, l'educatore però ha il compito di trasmettere dei principi fondamentali di libertà, solidarietà, autonomia, condivisione, accettazione dell'altro e valorizzazione della diversità. L'educatore per raggiungere l'obiettivo di una crescita equilibrata dovrà tener conto più aspetti:

"- il bambino ha il diritto di essere felice, di provarsi nelle sue potenzialità, di stare insieme con gli altri, di accettarsi con le proprie difficoltà; l'educatore ha il compito di trasmettere al bambino con tutte le modalità possibili la bellezza del provarsi e dello scoprire e/o scoprirsi, la tranquillità di essere accettato con i propri tempi e le proprie modalità, la possibilità di cambiamento;

- nella relazione educativa il bambino va considerato nella sua "originalità", va incoraggiato nella sua creatività e invitato all'autonomia nel rispetto dell'ambiente e degli altri. Il suo "essere unico" diventa una risorsa e può essere promosso attraverso la relazione affettiva, linguaggi verbali e non verbali, l'attività di gioco, la progettazione;

- l'educatore dovrà verificare la coerenza tra obiettivi proposti e l'ambiente, gli strumenti, l'organizzazione;

- il lavoro dell'educatore dovrà essere quindi continuamente ripensato per poter essere riformulato sulla base delle esperienze, dovrà porre attenzione continua in un lavoro di ricerca e sperimentazione nel rapporto con i bambini"[80].

Il modello pedagogico che si propone è senza dubbio un modello complesso in cui sono in gioco molteplici fattori tra loro in relazione. La visione d'infanzia da tener presente è una visione "*integrata*"[81] dello sviluppo del bambino; ciò significa porre attenzione alle competenze cognitive la cui radice sta nell'interazione del bambino con gli altri, con gli adulti significativi e con i coetanei. "*Il complesso delle*

[78] P. Bertolini *et. al.*, *op. cit.,* 1988, p. 43.
[79] R. Chiesa, *e al.*, *op. cit.,* 1994, pp. 5-8.
[80] Cooperativa Itaca (a cura di), *Progetto per l'asilo nido nel comune di Valdagno*, Documento di progetto, 1998, p. 15.
[81] P. Bertolini *et. al.*, *op. cit.,* 1988, p. 53.

emozioni e degli affetti, dei sentimenti quindi,…" è "*strettamente connesso ed interrelato ai processi cognitivi (pensiero, memoria, intelligenza,ecc.): essi rappresentano un continuum…*"[82].

La progettazione

Il ruolo dell'educatore di asilo nido ha risentito per molto tempo di pregiudizi connessi al modello ideologico basato sullo slancio affettivo, sulla vocazione, sulla capacità di provare amore per i bambini, cioè su un "*modello di forte richiamo domestico legato ad una immagine di donna naturalmente dotata di istinto materno*"[83] (vedi la legge 1044/71). La ricerca psico-pedagogica più avanzata vorrebbe orientare il nido verso una dimensione metodologica in grado di offrire precise indicazioni agli educatori che quotidianamente devono operare scelte in base a stili e strumenti educativi. Il rinnovamento professionale dell'educatore passa attraverso l'acquisizione della "*metodologia della programmazione*"[84]. La prassi della programmazione impegna l'educatore a costruire un "*percorso formativo*", "*…quindi a formulare un'ipotesi; ad individuare in seguito delle strategie che gli consentano di dare un senso ai vari interventi educativi, dunque a sperimentare; a controllare l'adeguatezza dell'azione educativa, dunque a verificare*"[85].

La prospettiva della programmazione può rappresentare il "*perno metodologico*"[86] su cui impostare la realizzazione concreta del nido.

Molti autori, fra cui il più importante Frabboni, sostengono l'assoluta importanza di dotare il nido di uno strumento doppio irrinunciabile che gli permette di diventare un luogo di apprendimento sperimentale: questo doppio strumento o "*binario*"[87] viene chiamato il **programma** e la **programmazione**.

L'abito del programma chiede all'asilo nido di disporre di contenuti e metodi didattici equilibrati, culturalmente significativi. Frabboni individua tre mondi di esperienza dell'infanzia: la *comunicazione*, la *logica*, la *corporeità*. Sono per lui tre mondi che riproducono le idee che si hanno nella tradizione pedagogica della materna: *il bambino sociale* della comunicazione della Agazzi; *il bambino esploratore* della logica della Montessori; *il bambino ludico* della corporeità di Froebel. Nel programma didattico dell'asilo nido si deve pertanto avviare questi processi di *alfabetizzazione motoria, linguistica e logica* per il bambino della prima infanzia.

L'abito della programmazione chiede l'organizzazione di percorsi formativi che muovano da un bambino reale e concreto e che tengano conto dei processi di apprendimento. La programmazione si schiera contro pratiche didattiche spontaneiste.

Secondo Frabboni la programmazione prevede due tempi: la *programmazione educativa* e la *programmazione didattica*:

- Programmazione educativa: oggetti di interesse specifico sono tempi, materiali, rituali, strumenti di osservazione, modi di coinvolgimento delle famiglie e delle altre componenti sociali del servizio, finalità educative e obiettivi generali. Temporalmente tale programmazione si colloca all'inizio dell'anno scolastico e precede quella didattica.
- Programmazione didattica: gli aspetti di cui ci si occupa in questo caso sono l'apprendimento e lo sviluppo cognitivo del bambino. In questa programmazione le attività proposte diventano obiettivi cognitivi; il bambino verrà invitato a sperimentarsi in un mondo fisico attraverso le diverse modalità corporee, sensoriali, emotive, linguistiche tenendo sempre presente l'integrazione tra i vari aspetti.

Se la programmazione educativa "*è chiamata a progettare le linee pedagogiche*", la programmazione didattica "*è chiamata a progettare le linee curricolari delle tre aree formative della corporeità, della comunicazione, della logica*"[88].

Diventa importante considerare che "*la programmazione educativa non è dunque un ricettario, uno schema rigido, valido in tutte le situazioni, non un elenco di attività, ma bensì è un metodo di lavoro per dare rigore, significato e sistematicità al percorso educativo*"[89]: ovviamente la programmazione ha in sé la caratteristica del cambiamento, in relazione alle esperienze che possono arricchire il bambino e in quanto tale diventa fortemente educativa.

---

[82] *Ibidem*.
[83] R. Chiesa, *e* al, *op. cit.*, 1994, pp. 29-40.
[84] *Ivi*, p. 36.
[85] *Ibidem*, p.36.
[86] P. Bertolini *et. al.*, *op. cit.,* 1988, p. 45.
[87] F. Frabboni, (a cura di), *op. cit.*, 1985, pp. 21-30.
[88] *Ivi*, p. 27.
[89] S. Andreoli, N. Bulgarelli, *La programmazione al nido e la formazione professionale*, in P. Bertolini, (a cura di), *Dove va l'asilo nido?*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, pp. 136-137.

Insistere sulla programmazione significa richiamare l'importanza e l'obbligo per l'educatore di pensare l'azione educativa senza situazioni rigide e costrittive. L'educatore sarà impegnato ad operare con rigore scientifico ma anche con una libertà di scelta e di decisione in rapporto ai contesti specifici in cui si trova ad operare.

1.2.3. Un nido a misura di bambino

I rapporti con la famiglia, il territorio, gli altri bambini e gli operatori all'interno dell'asilo sono tra loro integrati e costituiscono il contesto educativo del bambino. Il momento in cui viene posta particolare attenzione a tutto il mondo del bambino è quello dell'inserimento quando il suo contesto educativo cambia e si amplia. Già in precedenza si è parlato dell'importanza della fase di ingresso del bambino all'interno di un servizio: l'inserimento è un'esperienza in cui sono presenti forti valenze emotive e affettive che possono anche non far accettare il nuovo ambiente al bambino. Una buona gestione dell'inserimento dovrebbe partire dallo stabilire rapporti significativi con i genitori prima dell'ingresso vero e proprio del bambino al nido: questi possono essere costituiti da colloqui o da assemblee per la conoscenza reciproca. Si dovrà poi stabilire insieme l'organizzazione del vero e proprio inserimento.

"L'inserimento verrà proposto in modo graduale: la presenza del genitore aiuterà il bambino a conoscere i nuovi ambiti (ambiente, bambino, personale educativo) mantenendo quelli conosciuti"[90], grazie anche alla figura genitoriale. Si è detto anche dell'importanza di considerare non l'inserimento singolo del bambino ma l'inserimento della coppia genitore/figlio, pertanto si chiede la partecipazione del genitore che nello stesso tempo promuove anche il proprio inserimento.

Infatti *"l'accoglienza non è riferita al bambino e/o al genitore ma alla relazione genitore/figlio sulla quale il personale si attiverà prima per conoscerla, poi per favorirne il distacco attraverso rassicurazione, fiducia nei confronti del nuovo ambiente, dei bambini e del personale. Nell'inserimento il bambino ha di fronte a sé molte cose nuove che possono essere invitanti e curiose, che si identificano con materiali e spazi per quanto riguarda l'aspetto ambientale e con bambini e personale nell'aspetto relazionale. L'iniziale presenza del genitore facilita il contatto con tutto ciò; in seguito il clima accogliente e rassicurante verrà mantenuto attraverso un'adeguata organizzazione degli spazi, delle attività socializzanti, di momenti speciali ed importanti tra educatore e bambino"*[91].

Il problema dell'inserimento si deve spostare sull'utilizzo di adeguate procedure di qualità dell'intervento da parte dell'educatore: si deve porre attenzione alla discrezione, alla giusta vicinanza e lontananza creando così una modalità relazionale in cui si sa ascoltare ed aspettare utilizzando pertinenti capacità di negoziazione.

Se il nido si deve configurare a misura del bambino, altrettanto dovrà configurarsi pertanto a misura della famiglia e soprattutto dei genitori[92]. L'educatore che accoglie il bambino al nido accoglie contemporaneamente anche la sua famiglia, con i suoi vissuti diversi di serenità, di ansia e di fiducia. Ci saranno genitori che vorranno essere informati su tutto quello che accade, genitori che si interesseranno prevalentemente di come è stato il figlio nel corso della giornata e genitori frettolosi che scapperanno via il più presto possibile. L'educatore dovrà porre attenzione in particolare all'accoglienza e all'uscita, dal momento che questi sono i momenti in cui si inserisce nel rapporto genitore/bambino, con l'attenzione di favorire in questa coppia il benessere nell'affrontare il cambiamento senza sostituirsi al genitore stesso.

Affinché l'asilo nido si configuri come "*a misura di bambino*" particolare attenzione dovrà essere posta agli spazi e a come questi vengano percepiti dal bambino; muoversi in uno spazio significa entrare in una relazione con esso, in una comunicazione non verbale che permette però opportunità di scambio e di trasformazione. Lo spazio al nido dovrebbe essere caratterizzato da mutevolezza e mobilità, così che il bambino possa sviluppare capacità di esplorazione spaziale ma anche di orientamento.

"La struttura dell'asilo dovrà essere caratterizzata dalla presenza di spazi aperti e chiusi per creare nel bambino sensazioni di accoglienza, ma anche di privacy. Le dimensioni degli spazi saranno a misura di bambino per ovviare ad una sensazione di vuoto qualora fossero troppo grandi e a quella di soffocamento e restrizione qualora fossero troppo piccoli"[93]: se all'interno dell'asilo vi è un grande salone, sarà necessario suddividere in più angoli lo spazio (per es. angolo lettura, casetta, travestimenti, colore) con dei materiali a vista. Gli angoli e i materiali dovranno essere definiti con chiarezza affinché il bambino possa avvicinarsi,

[90] Cooperativa Itaca (a cura di), *Progetto per l'asilo nido nel comune di Valdagno*, Documento di progetto, 1998, p. 18.
[91] *Ibidem*.
[92] *Ivi*, p. 21.
[93] *Ivi*, p. 18.

toccare, scegliere, scoprire e quindi non avere paura e provare a giocare. Si deve prevedere anche uno spazio in cui egli possa rifugiarsi da solo quando ne ha la necessità.

Questo significa prevedere la possibilità di creare sia situazioni e oggetti che possano essere rassicuranti e riconosciuti (come può essere l'angolo morbido in cui il bambino può sentirsi protetto), sia situazioni e oggetti per l'esplorazione e la scoperta, in cui il bambino diventa curioso e prende conoscenza.

Tale strutturazione di spazi sembra la più adeguata per favorire l'integrazione dei bambini e per dare al personale la possibilità di proporre e stimolare attività socializzanti e di gruppo.

"Condividendo quotidianamente tempi e spazi, l'educatore svolge la funzione di cura; proporre dei gesti con ritualità permette non di eseguire semplicemente delle azioni, ma comunicare al bambino la possibilità di esprimersi e l'essere contenuto, trovando risposte ai propri bisogni"[94]: questi gesti di ritualità vengono chiamati routines e si riferiscono a tutte le attività quotidiane effettuate in sequenza fissa. Si possono riferire ai momenti di entrata/uscita, ai momenti della cura personale come l'igiene, l'alimentazione e il riposo e a tutti quei momenti della gestione degli spazi, dei materiali e dell'uso di giochi ricorrenti. Questi momenti di routines dovrebbero avere in sé la caratteristica di "uso educativo alla quotidianità"[95].

L'interazione tra educatore e bambino avviene all'interno di questi episodi quotidiani che per la loro ripetitività permettono al bambino di percepire, riconoscere e ricordare l'alternarsi delle sequenze in cui si attua l'azione. Si crea così uno scambio comunicativo tra educando ed educatore che non deve risultare troppo rigido e strutturato: al bambino è permesso di entrare in un momento conosciuto, in cui possono modificarsi le relazioni con l'adulto. Spetta all'educatore all'interno di questa quotidianità saper leggere e decodificare i comportamenti e gli stati d'animo del bambino addentrandosi nel suo mondo fatto di segni ed espressioni:

"già nel momento dell'accoglienza l'educatore dovrà differenziare le modalità relazionali valutando il bisogno che presenta il bambino; ci sarà il bambino che vuole subito entrare nel gioco con gli altri compagni, così come ci sarà il bambino che avrà difficoltà a staccarsi dal genitore, oppure il bambino che ricerca un gioco affezionato o che ricerca un rapporto preferenziale con l'educatore. Accogliere il bambino vuol dire riconoscere i suoi bisogni, favorire l'inserimento nella struttura e invitarlo a scoprire l'ambiente che lo circonda"[96].

Quando i bambini saranno tutti assieme si favorirà la relazione tra tutto il gruppo e l'educatore avrà il ruolo di stimolare, contenere e rispondere ai bisogni primari. Nel momento in cui si inizieranno le attività, in base ad obiettivi didattici programmati, l'educatore sarà "propositivo" e nello stesso tempo diventerà un "contenitore" dei messaggi che si trasmettono ai bambini.

Nei gesti della quotidianità, come già anticipato, diventano di primaria importanza i momenti dedicati alla cura del corpo del bambino e in particolare l'alimentazione, il cambio, il sonno.

Momento del **pasto**

Il nutrimento ha un valore essenziale e in quanto tale sarà indispensabile creare un clima di tranquillità prima e durante il pasto stesso e lasciare che il bambino stabilisca i suoi tempi. Si devono creare le condizioni affinché il bambino scopra il cibo con i suoi odori, i suoi sapori, la sua forma, la sua consistenza. Il pasto diventa un momento importante nella relazione educatore/bambino ma anche nella relazione educatore/genitore. Nel nido dovrà essere posta attenzione al tipo di dieta da seguire e dovranno essere tenute in considerazione le indicazioni di tipo medico e nutrizionale. Il cibo diventa anche un momento comunicativo: il bambino accettando o non il cibo che gli viene offerto invia un messaggio a cui l'educatore dovrà rispondere con una risposta adeguata.

Momento del **cambio**

Il cambio è un momento di grande intimità in cui l'educatore dovrà avere un atteggiamento rassicurante e rispettoso dei ritmi personali di ciascun bambino. Attenzione si dovrà porre alla qualità e alla coerenza delle cure fisiche offerte dal momento che si crea un legame privilegiato con l'adulto. Nel cambio vi è la conoscenza del bambino del suo corpo, delle sensazioni che questo gli può dare e del controllo che il bambino può avere sulle sue funzioni. In questo momento l'educatore avrà un rapporto privilegiato con il bambino che verrà avviato ad una autonomia sempre maggiore, e dovrà riservare tutta l'intimità di cui ha bisogno il bambino; dovrà essere spogliato senza fretta, con coccole e con un continuo dialogo con l'adulto.

Momento del **sonno**

[94] *Ivi*, p. 19.
[95] P. Bertolini *et. al.*, *op. cit.,* 1988, p. 73.
[96] Cooperativa Itaca (a cura di), *Progetto per l'asilo nido nel comune di Valdagno*, Documento di progetto, 1998, p. 19.

E' un altro momento molto intimo che ha un ruolo importante per la salute e l'accrescimento del bambino. Importante sarà quindi creare un ambiente tranquillo, accogliente e intimo. Qui l'educatore faciliterà il bambino nell'abbandonarsi al sonno individuando strategie che lo aiutino a rilassarsi, utilizzando per esempio massaggi o ninna nanne.

Ciascuno di questi momenti è finalizzato alla crescita globale e unitaria del piccolo e pertanto l'educatore e tutti gli operatori coinvolti devono curare le modalità e i luoghi della realizzazione affinché il nido diventi veramente in questo senso a misura di bambino.

1.2.4. La scansione funzionale e pedagogica della vita al nido

Durante la frequenza-permanenza del bambino al nido, in una prospettiva di sequenzialità (l'uso educativo della quotidianità visto in precedenza) e nel rispetto delle sue esigenze, viene strutturata la "*giornata al Nido*"[97]. Attenzione privilegiata verrà dunque offerta ai momenti di routines, che nella loro scansione e ripetitività costituiscono per il bambino la possibilità di costruire il concetto di tempo ed acquisire un grado minimo di autonomia (es. per attività come lavarsi le mani, togliere e mettere le scarpe, mangiare da solo).

I momenti di attività, strutturati o non, sono invece occasioni diversificate dove il bambino può manifestare i propri interessi, sperimentare le proprie capacità, instaurare nuovi rapporti con le persone e le cose. Il ruolo dell'adulto è qui quello di agevolare, promuovere, orientare le esperienze del bambino in spazi diversificati e flessibili in sintonia con il bambino e il gruppo.

La proposta della giornata tipo non è da ritenersi ovviamente rigida nei tempi e negli spazi dal momento che, se vogliamo che il nido diventi un luogo di apprendimento, si deve dare un senso alle azioni quotidiane offrendo sì delle opportunità formative ma rispettando sempre l'autonomia, i ritmi, gli stili cognitivi e l'affettività di ciascun bambino.

Una giornata tipo può essere esemplificata con la seguente tabella[98]:

ACCOGLIENZA 7.30/9.00	Il bambino viene accolto e l'educatore dà risposta ai suoi bisogni primari nel rispetto dei suoi ritmi.
MERENDA 9.00/9.30	Durante la merenda il personale propone racconti, stimola i bambini al dialogo per favorirne l'incontro.
ATTIVITA' 9.30/1045	Gli educatori si organizzano negli spazi e nella formazione dei gruppi in base alla programmazione. La possibilità di spazio è varia, in base all'angolo di lavoro scelto.
CAMBIO E PRANZO 10.45/11.30	Prima di mangiare c'è il momento del cambio. Poi si pranza. L'educatore dovrà creare un clima a accogliente, caloroso e sereno.
RELAX 11.30/12.00	Dopo il pranzo i bambini si muovono prima di prepararsi al momento del riposo. Ognuno sceglierà liberamente il suo gioco.
CAMBIO E SONNO 12.00/14.30	Il cambio che precede il riposo è un momento in cui l'educatore riserva al bambino la massima cura, tempo, tranquillità in un rapporto privilegiato.
RISVEGLIO E MERENDA 14.30/15.00	Mano a mano che i bambini si svegliano, si alzano e mangiano qualcosa.
SALUTI ED USCITA 15.00/15.30	L'educatore accompagna il bambino nel gioco libero fino a che non arriva il genitore. Attenzione dovrà essere posta al

[97] R. Chiesa, *e al.*, *op. cit.*, 1994, pp. 43-47.
[98] *Ivi*, pp. 23-24.

	momento del saluto.
PROLUNGAMENTO 15.30/18.30	Il personale continua a garantire la sicurezza e la tutela del bambino che rimane. Il nido qui si può aprire anche ad accogliere i bambini esterni.

L'istituzione nido o servizio per la prima infanzia deve creare la possibilità al bambino di espandersi in modo "armonico" ed equilibrato. Importante sarà quindi l'elaborazione del progetto pedagogico: l'educatore si deve fare promotore di modalità e strategie di intervento tenendo conto degli obiettivi didattici programmati e finalizzati al raggiungimento di questi.

Le attività possono essere proposte in base all'età dei bambini. Secondo una programmazione da parte degli operatori le attività si possono alternare fra attività di psicomotricità, laboratori di espressione, laboratori di manipolazione, la drammatizzazione, la lettura di storie, i giochi di libero movimento, i giochi simbolici, di ruolo e di socializzazione.

I "laboratori ludici" sono costruiti per poter offrire ai bambini la possibilità di esprimere tutta la loro creatività suscitando grande interesse; ciò è importante perché è all'interno dell'ambiente nido che il bambino inizia il processo per la costruzione delle rappresentazioni mentali.

Considerando alcuni autori che si sono occupati di didattica dell'asilo nido[99], i laboratori da garantire possono essere raggruppabili nei seguenti quattro:

Laboratorio psicomotorio

Questo laboratorio rappresenta tutte quelle attività che consentono al bambino di sperimentare il proprio corpo in relazione a sé, inserito in uno spazio, collocato nel tempo e in interazione con altre persone. L'educazione motoria e sensorio-percettiva è fondamentale per acquisire gli elementi per muoversi negli spazi. Attraverso l'utilizzo di percorsi strutturati il bambino impara a saltare, dondolare, strisciare e correre. L'attività in genere è molto sentita dai bambini e si dovrà prevedere pertanto anche un momento di esperienza a cui consegue la rielaborazione dei vissuti, il loro ascolto e l'accoglienza.

Laboratorio linguistico o della comunicazione

All'interno di questo laboratorio si possono programmare varie e molteplici attività che interessano la comunicazione. Rientrano qui tutte le attività che fanno uso di un linguaggio verbale e non: rumori, suoni, parole vengono veicolati con il corpo del bambino dall'ambiente esterno. Si deve favorire pertanto la scoperta e l'impiego delle parole e non attraverso codici sonori, mimico-gestuali, musicali e con la lingua scritta. Questo si può attuare con modalità e strumenti diversificati. Alcuni esempi possono essere[100]: l'ascolto" di suoni, voci, parole; il ricrearli con la fantasia" attraverso il proprio corpo, la voce, i movimenti, le mani, la mimica del volto; la magia" di inventarne e scoprirne di nuovi; il viaggio nelle parole": da dove vengono, dove sono, dove vanno, come posso dare corpo ad esse; la costruzione di libri": il libro dei fili, dei segni, dei colori, delle macchie, dei bottoni, delle stoffe, dei cibi…

Laboratorio espressivo

Il laboratorio espressivo riguarda tutte le attività che permettono la libera espressione del vissuto del bambino. Il gioco simbolico per esempio si ha nel momento in cui nel bambino appare un'attività rappresentativa; un oggetto può assumere una funzione di simbolo, può evocare o rappresentare qualche altro oggetto non presente in quel momento. L'attività rappresentativa che permette di evocare idee o immagini formatesi nel passato può essere un valido contributo a far sì che il bambino esprima quello che sente dentro di sé. In questo laboratorio si possono delineare principalmente tre fili conduttori[101]:

"Sperimentazione, scoperta, uso del colore; le magie dei colori prendono vita attraverso le mani, le dita, le polveri, le stoffe, l'acqua e qualsiasi altra cosa che il bambino scopre e con cui va a contatto";

"Con le mani costruisco, tocco, guardo, scompongo, ricostruisco, immagino". L'educatore accompagnerà il bambino nella scoperta ed utilizzo delle mani, lo aiuterà a provare piacere delle sensazioni vissute e a darne un nome. Con le mani si prevedono attività di costruzione e manipolazione. Ciò che si costruisce farà parte di un contesto immaginativo che verrà evidenziato attraverso il rapporto educatore bambino;

"Con il corpo dico: il bambino comunica le proprie emozioni attraverso il corpo, nei suoi movimenti, colori, sapori e odori. Con un pezzo di stoffa mi travesto e posso diventare altro da me (travestimenti); con la

[99] F. Frabboni, (a cura di), *op. cit.*,1985; B.Q. Borghi, L. Guerra, *op. cit.*, 1992.
[100] Cooperativa Itaca (a cura di), *Progetto per l'asilo nido nel comune di Valdagno*, Documento di progetto, 1998, p. 29-30.
[101] *Ibidem*.

mia ombra sono dentro un film in bianco e nero ed il mio corpo è una forma più che un colore (le ombre cinesi); non solo mi travesto, ma parlo, guardo, mi muovo, canto. Sono in teatro e con altri bambini comunico in un altro mondo".

Laboratorio sensoriale

Riguardano tutte le attività di scoperta del mondo dei sensi; "metto in bocca, tocco, guardo, annuso, ascolto. Il bambino fa questo viaggio sensoriale attraverso emozioni, sensazioni di benessere o malessere che il suo corpo percepisce"[102].

1.2.5. Criteri di verifica della qualità del servizio

Parlare di qualità e di verifica di un servizio alla prima infanzia, significa parlare di parametri concreti di riferimento rispetto agli obiettivi del servizio, alle esigenze dei bambini, alle richieste/bisogni espressi dalle famiglie, alla professionalità degli educatori e rispetto anche al controllo costi/benefici.

Oggi è ampio l'interesse a valutare la qualità di un servizio educativo per la prima infanzia e la sua qualità e vi sono nuove esperienze e ricerche sia in Italia che in Europa.

Il concetto di verifica e qualità non è astratto ma dovrebbe diventare sempre più una modalità concreta di lavoro in senso professionale in relazione agli *aspetti individuali*, agli *aspetti generali del programma educativo*, e al *contesto sociale* in cui questi e il servizio si collocano[103].

Uno strumento utile di osservazione analitica per la valutazione di un asilo nido può essere rappresentato dalla Scala SVANI[104], che analizza in particolar modo la qualità pedagogica e proviene da una valutazione americana chiamata ITERS. E' uno strumento costituito da 37 items suddivisi in 7 aree di interesse:

Arredi e materiali a disposizione dei bambini; vengono analizzati gli arredi per le cure di *routine* e per le attività di apprendimento, gli spazi di relax e gli ambienti confortevoli, la disposizione delle sezioni e i materiali.

Cure di *routine*; riguardano i momenti di saluto, quelli dei pasti e delle merende, del riposo, dei cambi, della pulizia e igiene personale, le norme igieniche, la gestione della sicurezza e le regole.

Ascoltare e parlare; riguarda la comunicazione con i bambini, i libri e le illustrazioni a disposizione.

Attività di apprendimento; si analizzano i materiali che permettono lo sviluppo della coordinazione oculo-manuale, i giochi di libero movimento, le attività artistiche, musicali e ritmiche, i giochi di costruzione, con la sabbia e con l'acqua: inoltre si valuta anche la consapevolezza delle specificità culturali.

Interazione; vengono analizzate le relazioni fra bambini e adulti e viceversa, i metodi educativi, le modalità e i tempi di inserimento.

Organizzazione delle attività quotidiane; viene valutato l'orario delle attività, la qualità della cooperazione tra gli educatori e le disposizioni per i bambini con particolari problemi familiari o con handicap.

Bisogni degli adulti: vengono considerati i bisogni degli adulti in relazione a spazi e arredamento, le opportunità di crescita professionale, la zona per gli incontri tra adulti e le iniziative per coinvolgere i genitori.

Per ogni finalità precedentemente descritta (par. 1.2.1), si possono individuare dei fattori di qualità che il servizio deve perseguire, e su cui viene valutato; in questo modo si può misurare con parametri più oggettivi il livello di qualità del servizio.

Si è tentato di individuare allora per ogni finalità alcuni elementi di valutazione (ricavati in parte dalla Scala SVANI) che vengono ora riportati: se questi elementi coesistono tutti si può certamente parlare di un servizio di buon livello e qualità.

ASSISTENZA

Alimentazione (pasti e merende)

- orario dei pasti (se incontra o meno le necessità dei bambini);
- il cibo è servito o meno secondo le condizioni igieniche previste;
- utilizzo o no di una dieta adeguata all'età;
- se si utilizza il momento del pasto come apprendimento (se si ripetono i nomi dei cibi, se i bambini vengono incoraggiati a parlare…).

Cambio e igiene del bambino

---

[102] *Ibidem*.

[103] R. Chiesa, *e al.*, *op. cit.*, 1994, pp. 77-82.

[104] T. Harms, D. Cryer e R. Clifford, *Scala per la Valutazione dell'Asilo Nido*, adattamento italiano di M. Ferrari e P. Livraghi, Franco Angeli, Milano, 1992.

- rispetto delle condizioni igieniche di base per evitare la diffusione di germi (se ad es. si disinfetta il fasciatolo e si cambiano le coperture dopo ogni uso, oppure se si puliscono i piccoli water dopo ogni uso);
- se si controllano e si cambiano i pannolini secondo le necessità;
- se il momento del cambio viene usato per dialogare con i bambini e per sollecitare l'autonomia nella pulizia;
- se si presta attenzione alla pulizia e all'ordine personale del bambino (ad es. lavarsi le mani, cambiare gli indumenti sporchi).

Riposo

- momento e il luogo per il riposo sono adatti oppure no (se troppo presto o troppo tardi, se l'ambiente è affollato, sporco o poco ventilato);
- se il momento del riposo è personalizzato attraverso l'uso di gesti familiari e attraverso delle attività di rilassamento.

Gestione della sicurezza

- se l'ambiente è progettato oppure no a non avere problemi di sicurezza (attrezzature esterne a misura di bambino, protezioni davanti alle prese elettriche, medicinali chiusi a chiave…);
- se vengono trasmessi ai genitori tutte le informazioni che riguardano la sicurezza (opuscoli sulla sicurezza del trasporto,…).

SOCIALIZZAZIONE

Interazioni fra bambini

- se viene data la possibilità ai bambini di potersi muovere potendosi quindi riunire in gruppi spontanei e avere così delle libere interazioni con i pari;
- se gli educatori aiutano i bambini a prendere atto di forme di partecipazione, di alternarsi a turni e di consolarsi l'uno con l'altro;
- se gli educatori costruiscono delle attività socializzanti in cui più bambini possano interagire tra loro, anche con gruppi di età diverse e flessibili al loro interno;

Interazioni adulto-bambino

- se gli educatori modificano oppure no lo stile della loro relazione con il bambino per venire incontro ai suoi bisogni (per es. più calmi con un bambino timido oppure più attivi con un bambino estroverso);
- se gli educatori sono sensibili ai sentimenti e alle reazioni dei bambini dimostrando calore nei loro confronti e ponendosi come figura di riferimento;
- se viene creata una relazione significativa con il singolo bambino e con un piccolo gruppo di bambini;
- se viene rivolta attenzione particolare al momento dell'inserimento che viene organizzato nei particolari assieme al genitore.

Interazione tra adulti

- se gli operatori si scambiano le informazioni sui bambini e se programmano le attività in equipe;
- se viene promossa una buona interazione tra gli operatori organizzando anche incontri per la crescita professionale e incoraggiando la presenza.

EDUCAZIONE

Progetto educativo

- se si favoriscono le capacità del bambino di autorganizzarsi in attività individuali o con altri bambini;
- se vengono favorite le capacità comunicative, simboliche e linguistiche attraverso un'adeguata disponibilità e uso dei libri e delle illustrazioni o organizzando giochi del far finta;
- se si favoriscono le capacità motorie e di orientamento organizzando in modo adeguato spazi e materiali che stimolino varie attività di libero movimento (andare a carponi, camminare, stare in equilibrio, arrampicarsi, giocare a palla);
- se si favoriscono attività artistiche e di manipolazione con varietà di materiale adatti ad ogni età;
- se vengono documentate continuamente le attività svolte e costruita una memoria individuale delle esperienze del bambino attraverso l'uso di schede.

Benessere e sviluppo del bambino

- se gli arredi e i materiali risultano essere a misura di bambino (sedie e tavoli alla loro altezza) per favorire un grado appropriato di autonomia;
- se c'è una diversificazione degli spazi e garanzia di uno spazio per il relax separato da attività meno rilassanti;
- se si attua una personalizzazione degli spazi in modo tale che il bambino possa riconoscersi all'interno in modo significativo.

RAPPORTO CON LA FAMIGLIA

Aiuto psicologico e pediatrico

- se si organizzano incontri di formazione con degli specialisti con incontri a tema o si indirizzano i genitori da esperti per necessità particolari;
- se vengono date da parte dell'educatore delle informazioni su come allevare il bambino fornendo per esempio del materiale su problemi educativi riguardanti il "mestiere di genitori".

Comunicazione personalizzata

- se vengono date informazioni di carattere amministrativo ai genitori (ad es. sulle rette da pagare, sulle ore di servizio, sulle regole sanitarie da rispettare);
- se si fa in modo di tenere i genitori costantemente informati con colloqui, incontri regolari, opuscoli, materiale di tipo sanitario;
- se si rendono consapevoli i genitori dei modelli pedagogici pertinenti allo sviluppo psicologico e delle specifiche strategie messe in atto descrivendo ad esempio le attività che avvengono con il bambino.

Tempo di apertura

- se vengono utilizzate fasce orarie di apertura flessibili andando incontro ai genitori lavoratori di quel particolare territorio locale.

Collaborazione

- se vengono coinvolti i genitori nelle attività come la partecipazione a feste di compleanno, la possibilità di mangiare con i bambini o fare una merenda assieme;
- se i papà e le mamme sono coinvolti nelle decisioni in maniera non formale e agiscono insieme agli educatori (ad es. alcuni rappresentanti dei genitori fanno parte del comitato di gestione).

SERVIZIO INNOVATIVO APERTO ALLA COMUNITA'

Comunicazioni con l'esterno

- se si attuano delle attività di coordinamento pedagogico per promuovere il raccordo con altri servizi (ad es. scuole materne o Ulss);
- se il nido apre la possibilità a utenti potenziali di visitare il servizio in giornate apposite o aprire il nido con orari diversi (pomeridiani o serali per la conoscenza delle attività anche ad altri bambini che non partecipano alla vita del nido);
- se vi è attività di produzione di materiale informativo per far conoscere la realtà del nido anche all'esterno.

1.3. L'educatore dell'asilo nido come operatore pedagogico tra programmazione e sperimentazione

1.3.1. Il significato della programmazione

In questo capitolo si vuole proporre un percorso metodologico, già evidenziato in parte nel capitolo precedente, che dovrebbe essere utilizzato all'interno di ogni asilo nido e di ogni servizio alla prima infanzia soprattutto per la qualificazione di questi servizi e per far superare l'immagine di luogo di assistenza in favore della funzione educativa.

La scelta pedagogica fondamentale dovrebbe essere quella di attuare "*modalità di intervento pedagogico intenzionali*"[105], predisponendo cioè delle esperienze significative che stimolino lo sviluppo del bambino. A tal fine si deve adottare una procedura metodologica, un percorso formativo determinato, come la programmazione, che abbia obiettivi ben precisi di tipo etico-sociale e affettivo, psicomotorio, linguistico, logico e creativo, per rafforzare le capacità del bambino da 0 a 3 anni. Se con la programmazione, cioè con la

[105] R. Chiesa, *op. cit.*, 1994, p. 48.

scelta di obiettivi, di strategie e di metodi e strumenti educativi, il servizio assume una connotazione rigorosa ed entra nella procedura scientifica, non si deve pensare a voler rendere scolastico il nido. Programmare significa "*progettare, da parte degli adulti, interventi educativi per mezzo dei quali gli educatori colgono l'opportunità di effettuare scelte, di individuare strategie, di fissare comportamenti, di organizzare fasi del lavoro*"[106].

La programmazione si contrappone all'improvvisazione, al vivere alla giornata e permette l'elaborazione di un progetto educativo complesso e articolato grazie ad un continuo arricchimento con le esperienze.

Nella progettazione educativa un educatore può trovarsi di fronte a dei quesiti a cui fa fatica dare delle risposte[107]:

- Quali sono i bisogni dei bambini, della scuola, del sociale?
- Quali sono le finalità che si vorrebbero raggiungere nella relazione, nella socializzazione, nell'ambito cognitivo?
- Quali esperienze educative si devono organizzare al fine di raggiungere le finalità previste?
- Quale organizzazione concreta si deve attivare?
- Come controllare se le finalità sono state effettivamente raggiunte?

In questo senso diventa prioritario la precisazione degli obiettivi formativi da perseguire, la necessità di conoscere la realtà con cui e in cui si opera e l'individuazione di strategie adeguate.

Frabboni individua cinque tappe in cui si dovrebbero articolare le risposte a questi quesiti:

- individuazione/analisi dei bisogni; suppone una attenta attività di osservazione e si colloca come premessa;
- definizione delle finalità principali che si vorrebbero raggiungere, legate ad "*aree di esperienze*";
- organizzazione dei contenuti di esperienza; qui si è nella fase della realizzazione di "*progetti didattici*";
- individuazione/organizzazione di esperienze cognitive definite; tale compito è proprio di quella che lui chiama "*unità didattica*", cioè una "*singola struttura cognitiva da ancorare ai percorsi dei progetti didattici*";
- determinazione di ciò che si vorrà controllare e controllo vero e proprio dell'avvenuto raggiungimento degli obiettivi cognitivi.

La programmazione educativa per essere rigorosa deve pertanto porre attenzione agli obiettivi posti ma anche al contesto reale in cui agisce il bambino; per questo vi è la necessità di derivare continuamente nuove conoscenze dal mondo infantile con cui l'educatore interagisce.

In sostanza tre devono essere le tappe che hanno il compito di articolare e organizzare, ma anche di qualificare e ottimizzare pedagogicamente, il lavoro all'asilo nido: esse sono l'**osservazione**, la **programmazione**, la **verifica**.

1.3.2. Osservazione, programmazione, verifica

Osservazione

L'osservazione del bambino all'asilo nido è indispensabile perché l'adulto comprenda ed approfondisca i diversi aspetti della vita del bambino, le diverse caratteristiche specifiche, le soluzioni da adottare per risolvere i problemi, le abilità acquisite in un determinato campo. Osservare il bambino nel suo interagire, nel giocare, nel fare e osservare anche il genitore, i suoi interventi, il modo di rapportarsi con gli altri soggetti è per l'operatore un prezioso materiale. Deve rappresentare uno strumento di lavoro costante per l'educatore, perché continuamente si possono ricavare delle informazioni utili per ripianificare la propria azione educativa; l'osservazione quotidiana del comportamento del bambino consente di capire il rapporto educativo e le esigenze didattiche in modo da confrontare le sue esperienze e le capacità nella sua crescita.

L'osservazione ha quindi una ricaduta fondamentale sull'agire educativo, "*nel senso di rendere l'educatore consapevole dell'importanza di assumere anche un atteggiamento di partecipazione attenta, ma non intrusiva, accanto al più consueto atteggiamento di guida e direzione dell'attività in corso*"[108].

Affinché l'intervento osservativo sia efficace si dovrà porre attenzione ai seguenti aspetti: la definizione e la precisazione di ciò che si vuole osservare seguita dalla registrazione di ciò che si è visto attraverso strumenti come diari, schede, griglie.

---

[106] F. Frabboni, (a cura di), *op. cit.*, 1985, p. 97.
[107] *Ivi*, p. 98.
[108] D. Demetrio, *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, La Nuova Italia, Firenze, 1990, p. 173.

Esistono diversi modelli teorici e organizzativi di osservazione (ad esempio il modello etologico, il problem-solving, il modello clinico/sperimentale), che hanno un approccio diverso al problema della oggettività e soggettività dell'osservazione. Come dice Demetrio[109], non esiste un metodo di osservazione valido in assoluto, ma esistono obiettivi di conoscenza diversi cui corrispondono di volta in volta dei metodi più o meno appropriati.

Lo stesso autore individua "*tre usi dell'osservazione che differiscono per oggetto, obiettivi e modalità e che comportano modi diversi di gestire la relazione educativa*"[110]:

- "*osservazione per definire l'altro*"; si valutano le capacità del soggetto. L'osservatore fa riferimento a parametri fissi, considerando il bambino al di fuori del contesto relazionale in cui è inserito. La relazione educativa che ne consegue è strutturata su una considerazione parziale dell'altro, strumentale al conseguimento di una certa abilità.
- "*osservazione per riconoscere l'altro*"; qui l'obiettivo è capire chi è l'altro. Si pone attenzione alla storia del soggetto e al suo modo di rapportarsi agli oggetti e alle persone. E' un'osservazione che può verificare e orientare in modo più preciso l'intervento dell'educatore, ma richiede anche una certa distanza dal soggetto.
- "*osservare per riconoscersi nel rapporto con l'altro*"; può essere definita come un'osservazione partecipata, in cui si è centrati sulla relazione perché deve includere nel suo oggetto anche l'educatore. Ciò che si osserva si allarga per cogliere la relazione educativa nel suo contesto istituzionale fatto di spazi, tempi, differenti modalità comunicative tra le persone del nido. Se l'educatore decide di condurre un tale tipo di osservazione può ricavarne delle indicazioni importanti: prima di tutto può chiarire come procede nella pratica educativa quotidiana la relazione intrattenuta con i diversi protagonisti della situazione e in secondo luogo si possono avere delle acquisizioni importanti rispetto ai tempi e agli spazi organizzati.

Quindi saper essere degli operatori-osservatori significa poter utilizzare adeguatamente delle informazioni sulla relazione educativa:

"*Attraverso l'osservazione della giornata al nido si interviene sull'organizzazione, sui ritmi, sulle sequenze di momenti collettivi, di piccolo gruppo e individuali, sulla possibilità di spazi per l'adulto*"[111].

E sempre a proposito del "saper essere" degli operatori: "*per gli operatori tutto ciò significa acquisire un abito mentale più rigoroso e controllato sia per conoscere meglio lo sviluppo infantile sia per progettare in modo più corretto la funzione educativa del nido. Il saper vedere come si comportano i bambini e in quale assetto ambientale è di grande aiuto per l'impostazione della programmazione educativa, e nel saper veder i bambini del proprio gruppo sta la condizione preliminare per fare proposte che partano dal loro reale livello invece che intervenire dall'esterno in base a delle semplici presupposizioni*"[112].

Programmazione

Già nel precedente capitolo si era parlato di questa fase centrale di elaborazione all'interno dell'asilo nido, suddividendo la programmazione in educativa e didattica. Qui si vuole enfatizzare il ruolo importante della programmazione connesso strettamente con la fase di osservazione e verifica. "*La programmazione serve per stabilire in anticipo l'ordine, le modalità e gli strumenti adatti ad ottenere un risultato prefissato*"[113].

Programmare significa studiare razionalmente e sistematicamente l'organizzazione del lavoro al nido in tutti i suoi aspetti, per condurre il lavoro educativo su di un piano o di un progetto. Programmare significa essere capaci di dare un senso alle varie occasioni e ai vari interventi educativi sulla base di precise scelte operative che non discendono dal caso.

Tale lavoro però non si deve fermare a priori: con l'osservazione, si è visto, si hanno degli strumenti di esplorazione del rapporto dei bambini con i materiali e degli spazi e dei tempi su cui si conducono le azioni. Su questi elementi l'educatore può riprogrammare il proprio intervento; la programmazione diventa una tappa indispensabile, da effettuarsi anche in itinere attraverso degli strumenti che possano raccogliere i feed-back, le risposte degli apprendimenti dei bambini e su di essi sapersi modificare come educatore.

---

[109] *Ibidem*.
[110] *Ivi*, pp. 176-178.
[111] Bondioli A., Mantovani S., (a cura di), *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano, Franco Angeli, 1993, p. 161.
[112] *Ivi*, p. 181.
[113] F. Frabboni, *op. cit.*, 1985, p.114.

Demetrio afferma che la programmazione in un contesto non prettamente scolastico, come può essere quello di un servizio alla prima infanzia, presenta punti di contatto con il modello curricolare classico, che è strutturato in base alla tipologia delle prestazioni attese, da verificare a medio e lungo termine[114].

Le tappe logiche che si possono ritenere fondamentali per un adeguato curricolo scolastico, ma quindi anche per una adeguata programmazione educativa, sono le seguenti[115]:

- l'identificazione dei bisogni educativi: spesso tali bisogni sono individuati dalle istituzioni, ma compito dei servizi e degli educatori è quello di "*anticipare*" le aspettative latenti. L'educatore può essere un creatore di nuovi bisogni quindi "*si rende attore sociale e protagonista politico dei processi di cambiamento relativamente al modello di analisi di bisogno che si rivelano superati e insoddisfacenti*".
- la definizione degli obiettivi: gli obiettivi possono essere predeterminati in base ai loro contenuti affettivi (saper partecipare, scegliere, accettare, coinvolgersi…), cognitivi (saper acquisire, ripetere, riprodurre, riconoscere…), psicomotori (saper imitare, manipolare, coordinare, usare strumenti…). Gli obiettivi pertanto si configurano come "*intenti dell'educatore definiti in ragione dei cambiamenti che ci si prefigge di veder realizzati da qualcuno*". L'obiettivo è quindi un "*indicatore di cambiamento*", perché segnala che cosa si è imparato.
- la scelta dei contenuti: sono i dati che devono essere comunicati.
- la scelta delle azioni.

Questo richiede che tutta l'équipe di educatori disponga di un atteggiamento di ricerca oltre che di strumenti adeguati, per poter verificare l'intervento educativo e i suoi obiettivi.

Verifica

La verifica è la fase di completamento della programmazione educativa ma nello stesso tempo è ciò che permette di prefigurare i presupposti della futura programmazione, prevedendo tempi, fini, oggetti e modalità diverse di realizzazione.

La verifica quindi diventa parte integrante della progettazione in quanto necessaria per modificare attività e/o stili relazionali e riprogettarli, ma diviene anche uno strumento per verificare la coerenza tra intenzionalità espressa e modalità di realizzazione. L'attenzione sarà quindi rivolta:

- "*verso il bambino*" (E' capace di…? Non è capace di…? Perché..?) dal momento che i suoi comportamenti sono indicatori dell'avvenuta acquisizione di determinati livelli cognitivi, di socializzazione…
- "*verso la programmazione*"[116] (L'obiettivo è stato raggiunto? Perché non lo è stato?) dal momento che i comportamenti del bambino sono indicatori di un approccio metodologico e contenutistico centrato o non.

Dall'analisi di queste tappe si dovrebbe evincere come il percorso formativo all'interno del nido debba tener conto della modalità progettuale di ricerca e sperimentazione. L'educatore quindi seguirà una modalità di programmazione non per contesti ma di tipo sistemico circolare in cui le fasi di osservazione, programmazione e verifica saranno il punto di partenza ma anche il punto di arrivo per un nuovo intervento educativo. L'educatore costruirà un piano su un'ipotesi di partenza, metterà in atto strategie per dare un senso e coniugare gli interventi educativi che poi andrà a verificare.

Si propone di seguito uno schema di tale percorso, che si presenta come una vera e propria "riformulazione dell'esperienza"[117]:

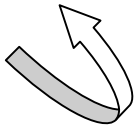
OSSERVAZIONE

Analisi dei bisogni dei bambini:
- descrizione
- quali strumenti utilizzare per rilevarli?
- quando?
-come?

Analisi del contesto:
- chi partecipa all'esperienza (adulti, bambini)?
- dove? quali i tempi? quali gli spazi?

VERIFICA

Analisi dell'esperienza:
- per il bambino (cosa hanno detto, fatto, modificato? In quali tempi?)
- per l'adulto (ho raggiunto gli obiettivi e cosa è successo?)



[114] D. Demetrio, *op. cit.*, 1990, pp. 179-180.
[115] *Ivi*, pp. 180-187.
[116] F. Frabboni, *op. cit.*, 1985, p.114.
[117] Modificato da G. Salonia *e al.*, *Progetto "Goccia-Genera". Proposta di un modello educativo per gli asili nido*, in http://www.ragusaonline.com/.

PROGRAMMAZIONE

Analisi dei bisogni e obiettivi educativi: quali opportunità favorire? quali capacità sviluppare nel bambino? quali esperienze favorire nell'adulto/genitore?

Attività proposte: descrizione - intervento dell'adulto - ruolo dei bambini (per esempio: possono cambiare o scegliere tra più attività?)

Materiali utilizzati: cosa? come? con una o più funzioni? ci sono regole?

Metodologia: come osservare? come proporre? quali spazi di intervento per i bambini?

1.3.3. Per una nuova professionalità educativa

La metodologia della programmazione a spirale, come sopra delineata, per la quale ciascun punto di arrivo costituisce un nuovo punto di partenza del discorso educativo, impegna l'educatore di asilo nido a una serie di operazioni: l'educatore deve costruire un piano, quindi formula un'ipotesi, deve individuare strategie che gli consentano di dare un senso ai vari interventi educativi, quindi sperimenta, deve controllare l'adeguatezza dell'azione educativa, quindi verifica[118].

Per essere educatori di asilo nido non è richiesta oggi la capacità di stare con i bambini e quindi di essere dotati di un naturale istinto materno, ma è necessaria una specifica competenza pedagogica e una chiara consapevolezza del significato culturale del lavoro di educatori.

L'educatore deve possedere delle conoscenze di base (come la conoscenza dello sviluppo dei bambini e le relative caratteristiche di ogni fase) che rappresentano il *sapere*; gli atteggiamenti, il comportamento della persona che si mette in relazione rappresentano invece il *saper essere* e il *saper interagire*; sono inoltre richieste delle abilità metodologiche (come la capacità di progettare concretamente e con attenzione le attività educative) e delle competenze operative che rappresentano il suo *saper fare*.

Oggi si richiede che il nido sia dotato di strumenti precisi sia dal punto di vista pedagogico che sociale. La formazione dei base dell'educatore non può essere sufficiente per ricavare tali competenze pertanto è necessario che si attui la modalità dell'*aggiornamento permanente*[119], in cui è l'educatore stesso protagonista della ricerca (dalla formulazione di ipotesi, al dominio del metodo di indagine, all'elaborazione dei dati, alla definizione dei risultati).

Sapere

Il sapere riguarda essenzialmente la formazione di base, l'aggiornamento e la formazione permanente. La formazione iniziale, di base, rappresenta quel momento in cui l'educatore acquisisce le competenze professionali per mezzo delle discipline scolastiche. Non è da considerare un momento isolato perché la professionalità di educatore necessita di un processo di formazione permanente per poter far fronte alla complessità del mondo dell'infanzia. La scuola dovrebbe essere pronta ad integrare teoria e prassi; l'educatore deve essere in grado non solo di predisporre di adeguate conoscenze di base ma anche di utilizzare degli strumenti di ricerca scientifica applicati al processo educativo: "*l'educatore d'infanzia deve avere la capacità di gestire il processo educativo in termini pedagogico-didattici e di organizzazione, deve facilitare la comunicazione, deve mediare la cultura con il vissuto del bambino. Inoltre deve saper effettuare rilevazioni di dati e condurre una riflessione su essi, deve giustificare teoricamente le esperienze fatte, deve saper elaborare ipotesi di intervento educativo didattico*"[120].

Ogni momento dell'attività formativa dovrebbe pertanto tener conto di arricchire le conoscenze ma anche di facilitarne un'elaborazione attiva attraverso la riflessione individuale, verificare gli strumenti di lettura della realtà operativa e stimolare la progettazione di nuovi interventi. Questa è la formazione permanente che diventa la riflessione costante, in itinere, sul progetto educativo che si sta svolgendo e che è connessa all'ambiente di lavoro con l'obiettivo di migliorare la qualità del servizio. Richiede il coinvolgimento diretto con i gruppi di lavoro e i singoli individui.

La formazione permanente può essere suddivisa in quattro momenti nodali che non sono in scansione temporale[121]:

---

[118] R. Chiesa *e al.*, *op. cit.*, 1994, p.36.

[119] A. Bondioli, S. Mantovani, (a cura di), *op. cit.*, 1994, p.37.

[120] B. Morsiani, B. Orsini, *La professionalità dell'educatore di asilo nido*, in P. Bertolini, (a cura di), *Nido e dintorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1997*, p. 230.*

[121] S. Andreoli, *La formazione professionale degli educatori*, in P. Bertolini, (a cura di), *op. cit.*, 1987, p. 148.

- vi è il momento dell'*informazione* in cui l'educatore arricchisce la conoscenza scientifica spesso attraverso anche l'aiuto di esperti del settore in incontri programmati (aggiornamento professionale);
- si avvale della *discussione* per poter confrontare in gruppo i contenuti informativi proposti in sede di aggiornamento e precisare in gruppo anche gli obiettivi;
- con la *documentazione* si mettono a punto gli strumenti di analisi e di verifica del lavoro educativo (metodologia dell'osservazione);
- con la *progettazione* si definisce un'ipotesi di sperimentazione di una nuova modalità organizzativa elaborata dal gruppo di lavoro.

Aggiornamento e formazione sono i due strumenti di cui deve disporre un educatore per porsi in modo problematico di fronte alla "*complessità della realtà educativa*"[122]; si richiede però che le conoscenze non vengano solo accumulate ma anche rielaborate e sistematizzate attraverso una "*memoria organizzatrice*"[123].

Saper essere e saper interagire

La figura dell'educatore di asilo nido si deve inquadrare all'interno di un'immagine di un soggetto e un professionista *in relazione* con gli altri. Spesso vi può essere in questo lavoro il rischio di subire interferenze e stress emotivo molto forte tra la sfera privata e quella pubblica; spetta all'operatore riuscire a trovare il giusto equilibrio tra il coinvolgimento e il distacco totale dalla situazione educativa. L'educatore potrà trovare sostegno da figure esterne (supervisori) o confrontarsi e scambiare il proprio vissuto con il gruppo di operatori.

Si è già detto come il nido sia un sistema di relazioni complesso in cui interagiscono tra loro più soggetti; spesso l'educatore si trova all'interno di una triangolazione relazionale che lo pone di fronte alle due polarità del bambino da una parte e dei genitori dall'altra.

La competenza dell'educatore e il suo saper interagire si esprimono nel rapporto con queste due polarità, oltre che con i colleghi stessi. In questa competenza si devono trovare le seguenti modalità di relazione:

- la disponibilità all'ascolto: saper comunicare è anche saper ascoltare. L'ascolto attivo permette di focalizzare i bisogni e le richieste dell'interlocutore; a rendere faticoso questo processo è la necessità poi di intraprendere un'*autodiagnosi* e rendersi disponibili ad *autocorreggersi*[124]. L'educatore dovrà essere capace di ascoltare sia in modo passivo che attivo. Passivo quando deve lasciar spazio e occasione affinché il bambino o il genitore si esprima; attivo quando si osservano e si interpretano i messaggi messi in campo: "*L'osservazione-ascolto comunica uno stile educativo non invadente e traduce una volontà di rispettare i tempi e i percorsi del bambino*"[125];
- l'empatia: è intesa come la capacità di comprendere l'altro al di là della comunicazione verbale; è l'arte di condividere le emozioni, di cogliere le gioie e le difficoltà che incontrano genitori e bambini nel loro percorso educativo. La difficoltà ad assumere un atteggiamento empatico sta nel tenersi in modo troppo staccato o al contrario farsi coinvolgere totalmente; il rapporto empatico si caratterizza proprio per la capacità di saper partecipare ai problemi dell'altro per poterlo comprendere, ma nello stesso tempo essere capaci di tenersi a distanza emotivamente per non coinvolgersi totalmente nella relazione. "*L'empatia esige dunque una tensione e un impegno continui perché la comprensione dell'altro non consiste solo nel mettersi nei suoi panni, ma anche nell'accettare l'altro in quanto diverso da me*"[126];
- l'atteggiamento di reciprocità: riguarda la capacità di usare atteggiamenti con scambi alla pari utili a creare benessere nel rapporto con bambini e genitori; solo in questo modo vi è accettazione, aiuto, fiducia, comprensione e si evita il rischio di creare delle relazioni asimmetriche.

Saper interagire significa quindi essere in grado di creare delle relazioni positive e costruttive con l'altro. Importante sarà condividere con tutto il gruppo di lavoro un modello pedagogico coerente basato sulla relazione utile sia per il confronto all'interno dell'istituzione nido, sia per le strutture all'esterno con cui necessariamente si deve imparare a comunicare.

Saper fare

[122] P. Bertolini, (a cura di), *op. cit.*, 1997, p. 232.
[123] *Ivi*, p. 233.
[124] *Ivi,* pp. 170-171.
[125] *Ivi*, p. 185.
[126] *Ivi,* p. 63.

Il saper fare riguarda la capacità di mettersi in gioco nel lavoro quotidiano con i propri mezzi e strumenti di lavoro (conoscenze, metodologie e tecniche relative alle scienze dell'educazione). La riflessione sull'agire educativo all'interno del nido costruisce la programmazione pedagogico-didattica di cui si già parlato. Si vuole ribadire l'idea che la programmazione si realizza in modo articolato riflettendo e conoscendo i soggetti e il contesto in cui si opera. La competenza osservativa dell'educatore non è un semplice guardare ma è un "*processo selettivo, fatto di ipotesi che guidano lo sguardo e l'analisi dell'osservatore*"[127]. Il saper fare diventa quindi non un utilizzo rigido e univoco dei modelli teorici e delle conoscenze apprese ma la possibilità di essere attivi nel proprio lavoro utilizzando le teorie conosciute come modelli per interrogarsi e interrogare la realtà.

1.3.4. Il ruolo dell'educatore di asilo nido

Gli operatori del nido si rivolgono prioritariamente al bambino in crescita a cui si dedica il maggior tempo ed attenzione, ma rivolge un occhio di riguardo anche alla famiglia del bambino. Il problema sarà stabilire con che tipo di atteggiamento porsi di fronte all'azione educativa. Una strada potrebbe essere data dal proporsi come "*maestro*", come mediatore di tecniche e conoscenze. Un'altra strada da percorrere è quella di proporsi come "*contenitore emotivo*"[128], il che significa proporsi come adulto "*osservatore*", "*adulto problematico*" che studia, che capisce, che prepara l'ambiente.

Questa seconda scelta rappresenta sicuramente un modo di lavoro più difficile, a cui però può seguire una maggiore capacità di autonomia del bambino, perché a partire dall'esperienza diretta si può costruire con il bambino stesso la sua crescita individuale: "*ecco allora che pensare al bambino, osservarlo individualmente e in gruppo, vedere-capire-stimolare i suoi bisogni, accoglierlo con la sua storia personale, contenerlo quando si sente insicuro, ascoltarlo quando esprime le sue fragilità, offrirgli percorsi-regole perché possa scegliere di essere autonomo significa attribuirgli competenze e potenzialità, significa rispettarlo, considerarlo individuo*"[129].

Il ruolo dell'adulto/educatore diventa allora quello di essere un "*scenografo dell'ambiente*" e un "*organizzatore delle proposte*"[130] in modo tale da agevolare, promuovere e orientare le esperienze del bambino in spazi e situazioni diverse e flessibili.

L'educatore ha quindi la funzione di **connessione**, di dare significato alle varie situazioni che accadono attorno al bambino. E' lavorando sul **contesto** che si possono ricavare degli elementi per la programmazione educativa e didattica: il contesto va inteso come un sistema all'interno del quale vi è una reciproca interazione tra più elementi (ad esempio tra bambini e adulti, tra bambini e bambini, tra bambini ed elementi percettivi, spaziali, oggettuali che compongono l'ambiente stesso).

Per arrivare a un tale tipo di professionalità, come già evidenziato, l'educatore di asilo nido dovrà possedere sia determinate competenze di tipo metodologico-didattico, che si possono considerare come gli "strumenti del mestiere", sia competenze che riguardano la sfera relazionale.

Le competenze di tipo metodologico rientrano nelle capacità di organizzare, osservare, programmare e valutare e sono sintetizzabili nelle seguenti[131]: capacità di analisi dei comportamenti; capacità di costruzione di strumenti di osservazione e monitoraggio; capacità di mettersi in contatto con strutture esterne a fini collaborativi; capacità di individuare fini e obiettivi appropriati alla situazione; capacità di dosare i tempi e i metodi dell'intervento; capacità di formulare un programma di lavoro coerente e redigere un progetto; capacità di usare gli strumenti a disposizione in funzione della verifica delle ipotesi, per modificare attività o stili relazionali; capacità di valutare l'andamento organizzativo del servizio.

Se da un punto di vista strettamente metodologico l'educatore deve saper essere in grado di utilizzare lo strumento della programmazione, non si deve trascurare l'importanza di avvalersi di un atteggiamento relazionale adeguato alle situazioni che accadono con il bambino e la sua famiglia. Le competenze relazionali richieste per dei servizi che si rivolgono alla prima infanzia, si possono riassumere in: ascolto empatico che, come già si è detto, significa il mettersi nei panni dell'altro, percepire i suoi sentimenti e capirne il significato; riconoscimento dell'altro come interlocutore attivo nella relazione; valorizzazione delle risorse del singolo e del gruppo: la relazione con l'altro può essere utilizzata come fonte di conoscenza; promozione di uno stile cooperativo e partecipativo; capacità di gestione di una relazione educativa significativa con il singolo; capacità di gestione dei conflitti: l'educatore deve essere in grado di inserirsi nel

[127] *Ivi*, p. 200.
[128] A. Bondioli, S. Mantovani, (a cura di), *op. cit.*, 1994, pp. 38-39.
[129] R. Chiesa *e al.*, *op. cit.*, 1994, pp. 41-42.
[130] *Ivi*, p. 44.
[131] D. Demetrio, *op. cit.*, 1990, p. 165 (modificato).

conflitto tra bambini, tra bambini e adulti e tra adulti, usando il conflitto come risorsa per il cambiamento; capacità di gestione e conduzione di un gruppo di bambini, di adulti e di adulti/bambini.

L'utilizzare questo atteggiamento nei confronti del bambino e della sua famiglia, significa riconoscere l'importanza dei rapporti tra più soggetti; il ruolo dell'educatore diventa allora quello di saper comprendere che ogni bambino ha una sua specificità e un suo modo di essere, pertanto dovrà essere avvicinato in maniera soggettiva, suscitando in esso il senso della sicurezza e relazionandosi emotivamente e affettivamente con lui per stimolarlo. Nello stesso tempo si dovrà porre attenzione al rapporto con la famiglia o il genitore, che dovrà essere improntato sulla fiducia e sulla chiarezza affinché vi possa essere una buona partecipazione alla vita del nido e alle sue attività.

Ma che cosa significa per l'educatore professionale, in ultima analisi, educare all'interno dell'asilo nido o di un servizio per la prima infanzia?

Le pagine precedenti possono essere state di aiuto proponendosi come delle ipotesi di lavoro: educare significa organizzare l'ambiente e predisporre adeguate scansioni temporali, significa mettere in atto delle strategie di intervento che possano favorire e stimolare la crescita di ogni soggetto che viene a contatto con queste istituzioni. L'operatore però deve vivere il proprio lavoro in modo "problematico", "aperto", "interrogante", sia nei confronti di se stesso, riflettendo sul proprio stile educativo, sull'impostazione del rapporto con gli altri, sulla disponibilità a mettersi in discussione, sul bisogno di aggiornarsi, sia nei riguardi degli altri; il che significa osservazione dei bambini, disponibilità al lavoro di gruppo e con enti diversi, apertura dei rapporti con i genitori e con coloro che sono interessati alla vita del nido.

Questo può rappresentare l'**atteggiamento sperimentale** dell'educatore per cui ogni situazione vissuta diventa nuova ed è soggetta continuamente ad essere osservata in relazione ai bisogni; da qui si muove in modo costruttivo verso obiettivi specifici la coscienza dei quali permette di programmare determinati interventi educativi scelti in base a determinati strumenti educativi e didattici. Vivere in modo problematico e sperimentale significa anche alla fine verificare quanto ipotizzato e saper andare a conoscere e a osservare criticamente di nuovo la realtà.

Ecco quindi che il lavoro all'interno del nido diventa un percorso scientifico di ricerca con contenuti, obiettivi e strumenti di verifica. E' necessario che però tutto questo stia nel rapporto con il bambino in sottofondo altrimenti il rischio è quello di strutturare al massimo l'attività perdendo la spontaneità delle relazioni tra i diversi attori che partecipano a questa splendida avventura educativa (bambini, adulti, operatori…).

Molti asili nido si presentano rigidi nella loro struttura, ed è una rigidità che incide anche nel percorso di sviluppo sociale del bambino; molte volte un bambino entra in una sezione ed ha un rapporto privilegiato quasi esclusivo solo con quel gruppetto di bambini della stessa età, senza poter scambiare delle esperienze e delle acquisizioni con bambini di fasce d'età diverse dalla propria. Un nido così strutturato è molto chiuso nei rapporti sociali, la relazione significativa si ha solo con pochi soggetti e con l'educatore singolo.

Un servizio innovativo deve invece rispecchiare un'apertura maggiore e configurarsi certamente come una struttura diversificata dall'asilo nido tradizionale; vi è una maggiore flessibilità negli orari e negli spazi, tutti i bambini sono a contatto tra loro, senza distinzioni di sezione e si favorisce notevolmente l'aggregazione spontanea delle famiglie, che nascondono un enorme bisogno di confronto e di sostegno alla propria funzione di genitori. L'utente di questi servizi non è quasi mai né il bambino, né il genitore, ma la coppia genitore-figlio e come tale si attuano anche delle modalità di osservazione e di intervento educativo diversificate, vista anche la possibilità della presenza del genitore al suo interno.

Se il nido lo si può ancora intendere come una strada "necessaria" alle madri lavoratrici, altri servizi posso essere una scelta del genitore che coinvolge l'adulto stesso; spesso i genitori devono tornare bambini, partecipando attivamente e mettendosi in gioco loro stessi. Si crea un ambiente comunitario, costruito con gli stessi genitori in cui vi è la possibilità sia di confronto con gli stili educativi di altre famiglie, sia la possibilità di vedere e capire meglio il proprio bambino nel gruppo. Questo servizio risponde quindi a bisogni diversi rispetto all'asilo nido, che è un'istituzione tendenzialmente codificata e precostituita indipendentemente dai genitori.

Lo svilupparsi di tali servizi innovativi è un'occasione di riflessione anche per il nido tradizionale; si creano le condizioni per un servizio centrato sui processi di educazione e socializzazione del singolo bambino ma con il coinvolgimento della famiglia e in particolare del genitore. Si deve riuscire a mettere in primo piano la relazione adulto-bambino per far superare la concezione di nido come "parcheggio".

Il percorso storico dei nidi ha configurato due tipi di istituzioni diverse[132]:

[132] R. Chiesa, *op. cit.*, 1994, pp. 87-88.

- un nido centrato esclusivamente sulla relazione adulto/bambino, che rischia un eccesso di vicinanza, ponendo il bambino in situazione di forte dipendenza;
- un nido centrato sull'ambiente, dove protagonista è il contesto con i suoi oggetti e con le sue funzioni, che rischia un eccesso di distanza con una perdita di relazioni empatiche e di significati relazionali: "*la qualità del nido e/o del servizio innovativo deve collocarsi in un ambito di spazio potenziale di sviluppo soggettivo, e pertanto con un buon livello di riconoscimento personale (con una buona presa in carico), ma arricchirsi, modularsi, integrarsi con relazioni nel senso di uno spazio di libero movimento tra persone, oggetti, situazioni, campi d'esperienza, negoziazioni*"[133].

Ecco allora che l'educatore professionale diventa una figura centrale di tutti i servizi per i bambini 0-3 anni in quanto soggetto in grado di progettare e realizzare dei percorsi fondamentali per lo sviluppo e la crescita dei bambini e soggetto in grado di mediare e facilitare le relazioni tra tutti coloro che ruotano all'interno e all'esterno di queste istituzioni. Si richiede un incessante sforzo di modulazione, mediazione ed elaborazione di proposte educative che tengano conto sia delle potenzialità, ma anche del confronto con l'interezza della persona.

Gli operatori dei nidi e dei servizi innovativi devono rispondere professionalmente a bisogni, esigenze, evoluzioni dei bambini con un carico professionale "*condotto e bilanciato*"[134] non solo con il sapere ma anche con la comprensione empatica e con la capacità di entrare in relazione-con. L'educatore "*è in relazione*"[135] con il soggetto educando e con tutto il suo contesto, "*crea relazioni*" che prima non esistevano tra più soggetti coinvolti nel percorso educativo del bambino, "*riempie di relazioni*" spazi e tempi prima vuoti di comunicazione, "*riflette sulle relazioni*" che ha promosso.

Per creare le opportunità di una buona professionalità la prima competenza è proprio quella di saper comunicare con gli altri sostenendo, ascoltando e creando un decentramento da se stessi. L'educatore-formatore ha bisogno poi di una competenza di ricercatore in situazione che sa usare i modelli teorici, i saperi per poter interrogare il contesto e formulare domande, attraverso strumenti che si è visto sono l'osservazione e la verifica.

Il gruppo di lavoro di un servizio innovativo deve dimostrarsi competente rispetto alla comunicazione di tutto il sistema (bambini e adulti) e competente anche rispetto alle metodologie di ricerca utilizzate; questi educatori sono infatti protagonisti dell'elaborazione di un progetto pedagogico e in grado di interrogarsi continuamente sull'azione educativa proposta, rielaborandone eventualmente le soluzioni.

Tale atteggiamento di ricerca e continua sperimentazione deve finire per caratterizzare anche i servizi innovativi per la primissima infanzia i quali possono, a partire da un modello pedagogico e metodologico comune agli asili nido tradizionali, dimostrarsi di qualità e aperti alla famiglia e alla comunità sociale.

[133] *Ibidem*.
[134] *Ivi*, p. 89.
[135] P. Bertolini, (a cura di), *op. cit.*, 1997, pp. 249-255.

2. Il laboratorio come risorsa didattica (Daniela Frison)

2.1. Fondamenti storico-epistemologici: il laboratorio nella cultura pedagogica del Novecento

2.1.1. Introduzione: le scuole nuove e l'attivismo

Verso la fine del diciannovesimo secolo una sorta di rivoluzione copernicana stravolge l'ottica con cui la pedagogia guarda al rapporto insegnante – allievo. Tale rivoluzione prende il nome di "puerocentrismo" e indica uno spostamento del centro dell'educazione dall'educatore all'educando. Ne consegue una necessità di individualizzazione che prende piede dalla consapevolezza che ogni allievo apprende secondo un ritmo ed un tempo personali che comportano la rinuncia ad un metodo "collettivo". Ogni educando possiede interessi, esperienze, iniziative propri e queste differenze individuali devono essere assolutamente valorizzate e mai appiattite. Il fanciullo con i suoi bisogni è sì centro dell'educazione, ma un centro "non angustamente individualistico" bensì "impegnato in un'espansione sociale, in relazioni umane, nell'adattamento all'ambiente in cui le cose, le persone e le istituzioni si configurano e si muovono in una determinazione storica"[136].

E' fondamentale che l'attività scolastica risponda agli interessi dei discenti e da essi venga continuamente arricchita e stimolata: solo così può adeguatamente rispondere ai loro bisogni. La cultura infantile è, infatti, determinata da "la necessità del riferimento umano, la forma attiva e pratica di apprendimento, l'inclusione di elementi affettivi e personali, il bisogno di comunicazione e di espressione"[137].

E' in quest'ottica che si muove l'attivismo ed è in questa dimensione che trova ragion d'essere il laboratorio come forma espressiva. Il *fenomeno* delle scuole nuove e la *filosofia* attivistica che lo supporta si fondano propriamente su questa attenzione alla globalità delle esperienze infantili le quali devono, secondo gli autori, penetrare le mura scolastiche e contribuire all'adempimento delle funzioni del processo educativo.

Il principio di base che sottende alla fondazione delle scuole nuove è, dunque, sempre lo stesso mentre varie sono le realtà culturali e scolastiche in cui esse sono sorte a partire dall'opera di Cecil Reddie e di J. Haden Badley. Le scuole di Abbotsholme e di Bedales (fondate rispettivamente nel 1889 e nel 1892) rappresentano infatti il primo tentativo di favorire lo sviluppo armonico della personalità del fanciullo. La scuola nuova è un *laboratorio di pedagogia pratica* che sorge prevalentemente in campagna per favorire il rapporto dell'alunno con l'ambiente circostante: l'ambiente naturale stimola, infatti, lo sviluppo del bambino e gli permette di accostarsi alle attività lavorative. La città non deve trovarsi, però, troppo lontano poiché fondamentali sono gli stimoli culturali che essa può offrire.

L'insegnamento è, dunque, basato sui fatti e sulle esperienze, sull'attività che nasce dagli interessi spontanei del bambino il quale opera nello spirito della coeducazione e del lavoro manuale ed è impegnato nell'esercizio della responsabilità. Accanto alle esperienze pratiche quali sono state, in seguito, l'*École de l'Ermitage* sorta in Belgio per opera di Ovide Decroly, psicologo-pedagogista belga, o l'istituto fondato a Ginevra dal pedagogista svizzero Édouard Claparède, o ancora in Italia la scuola nuova dell'educatrice milanese Giuseppina Pizzigoni per citare soltanto alcuni tra gli esempi celebri di scuole nuove, è fondamentale soffermarsi sui tentativi di teorizzazione.

Il pensiero di pedagogisti celebri quali John Dewey e Célestin Freinet e il contributo da loro dato alla definizione di una "nuova educazione" deve essere considerato alla luce del periodo storico in cui esso va affermandosi. La pedagogia del XIX secolo ha esordito con due grandi esperienze educative, il pestalozzismo e il froebelismo le quali hanno lasciato ben presto via libera alla didattica oggettivistica dello herbartismo quasi rinunciando all'eredità di pedagogisti della portata di Rousseau, Pestalozzi e Froebel che, per primi, avevano teorizzato l'educazione naturale. Gli ultimi decenni del secolo sono però dominati da correnti antiintellettualistiche e antipositivistiche.

E' l'età della seconda rivoluzione industriale, l'epoca della grande fabbrica. Si assiste all'emergere della società di massa e a grandi fenomeni sociali quali la crescita demografica e l'urbanizzazione, accompagnati da una ridefinizione della classi sociali: si riduce la popolazione contadina e sorge un nuova forma di borghesia imprenditoriale mentre la figura esemplificatrice di questo periodo è l'operaio, il lavoratore di fabbrica, privo di qualificazione e addetto ad operazioni semplici. La società del tardo ottocento non muta

[136] F. De Bartolomeis, *Introduzione alla didattica della scuola attiva*, La Nuova Italia, Firenze, 1958 , p. 58.
[137] *Ivi*, p. 59.

però solo nei suoi aspetti economico-sociali ma anche in quelli culturali: la crescita della scolarizzazione è affiancata da uno sviluppo dei mezzi di comunicazione tradizionali – i giornali, i libri – e dalla diffusione di nuovi strumenti comunicativi quali il telegrafo, il telefono, la radio. Nell'ambito politico il potere della borghesia liberale reso possibile da una situazione di suffragio ristretto inizia a vacillare grazie ad uno dei più grandi eventi dell'epoca ossia il sorgere del partito di massa: le masse entrano come protagoniste nella vita politica.

E' in questo contesto che il nucleo del pensiero positivista viene messo in discussione. Si accentua il carattere pratico-operativo del sapere scientifico portando in primo piano la soggettività del ricercatore rispetto all'oggettività dei fatti. Questa visione strumentale della scienza culmina nel cosiddetto *pragmatismo* di cui Dewey è il massimo esponente novecentesco.

Nel tentativo di teorizzazione operato dal pedagogista francese Roger Cousinet, esponente dell'attivismo europeo, quest'ultimo viene "scomposto" in tre correnti principali: una corrente filosofica, una corrente mistica e una scientifica. Per quanto concerne la prima egli fa riferimento proprio al pragmatismo mentre colloca nell'ambito della corrente mistica la rivalutazione dell'infanzia e della fanciullezza e la grande fiducia riposta nel singolo bambino. E' necessario liberare il fanciullo dal peso dell'adultismo difendendo il suo diritto a vivere la propria vita superando la visione del bambino come essere imperfetto e incompleto e riconoscendolo, al contrario, come soggetto attivo, protagonista di un continuo sviluppo. La corrente scientifica è invece collegata da Cousinet alla scienza psicologica e alla grande importanza che essa assume in questo periodo in ambito pedagogico. Il riferimento alla psicologia è uno tra gli aspetti fondamentali su cui i teorici si soffermano a riflettere. Accanto ad esso viene percepita la particolare importanza di altri *principi* dell'attivismo: il collegamento attivismo – democrazia strettamente connesso con i concetti di autogoverno e cooperazione e le attività espressive e manuali come componenti irrinunciabili del percorso scolastico.

La scuola rinnovata "rispetto alla scuola di vecchio tipo" permette, infatti, la "massima considerazione di ogni oggetto o disciplina in relazione con gli interessi vitali dell'educando; addestramento dell'individuo nel lavoro manuale; esercizio dei poteri attivi dell'educando nel governo di sé"[138]. Nella classe – laboratorio, dunque, il lavoro impedisce un'attività che non sia esclusivamente "libresca e compiuta nell'immobilità del corpo, ma esteriore. L'educatore propone agli allievi una serie progressiva di occupazioni manuali, dai disegni sulla sabbia […] all'esercizio delle industrie semplici, come quella del fornaio, la tessitura […] fino alle collezioni, alle composizioni teatrali e alla costruzione di apparecchi scientifici: occupazioni che, mentre rendono necessaria la collaborazione degli alunni e promuovono il senso sociale, concentrano l'attenzione su oggetti di studio e contribuiscono all'accrescimento della cultura"[139]. Per quanto riguarda la democrazia si sottolinea la necessità che il fanciullo maturi quelle capacità di autocontrollo e autodirezione che all'interno di uno stato democratico si sostituiscono all'esercizio dell'autorità esterna. Gli alunni vengono pertanto organizzati in "comunità di lavoro" ed esercitano gli stessi poteri che spettano ai cittadini di uno stato. Se ciò acquisisce in determinati paesi, quali la Russia, una connotazione politica, è, però, la finalità educativa che preoccupa maggiormente: il fanciullo, infatti, prende coscienza attraverso questo esercizio delle proprie responsabilità. E' necessario rinunciare all'ottica che vede il bambino come un suddito rispetto al sovrano senza però cadere nell'errata convinzione che "la libertà dell'alunno sia in proporzione inversa coll'autorità del maestro e che quindi quella si avvantaggi di quanto è perduto da questa"[140].

Il ruolo dell'educatore, infatti, è quello di predisporre le attività dei fanciulli dissimulando con cura il suo intervento. La didattica dell'attivismo si fonda, dunque, sulla necessità di una cooperazione tra maestro e scolaro e sulla rinuncia ad un metodo sempre valido e prefissato.

La differenza fra scuola tradizionale e scuola attiva sta, quindi, nel fatto che nella prima è prevista una semplice trasmissione delle materie d'insegnamento mentre nella seconda il fanciullo viene posto nelle condizioni di assimilare secondo i propri ritmi e bisogni.

Da ogni fronte si sottolinea, inoltre, l'esigenza di sviluppare nel fanciullo le facoltà creatrici. Il bambino deve poter dare libero sfogo alle sue capacità inventive e per fare ciò è necessario che abbia a sua disposizione il materiale per le attività creative più disparate: pittura e disegno, incisione su linoleum, ritaglio, tessitura, ceramica, fabbricazione di strumenti musicali, marionette… Tutto ciò si sviluppa in un'intensa vita sociale in cui diventa fondamentale la capacità di controllo. L'autogoverno viene messo in primo piano accanto ad "una concezione sociale e culturale del lavoro". Viene posto l'accento anche

[138] L. Stefanini, *Mens Cordis.Giudizio sull'attivismo moderno*, CEDAM, Padova, 1933, p. 233.
[139] *Ivi*, p. 256.
[140] *Ivi*, p. 277.

"sull'importanza dell'espressione, dai giuochi ricreativi ai giuochi drammatici, dalla raffigurazione grafica e plastica alla composizione scritta; l'importanza data a quel complesso di relazioni sociali che richiede per via naturale l'autocontrollo e l'autogoverno"[141]. Si sottolinea anche l'importanza delle attività infantili che si caratterizzano specificamente in rapporto alle motivazioni dei fanciulli: l'esplorazione dell'ambiente, le relazioni umane, le attività espressive, la vita affettiva, il possesso delle cose e infine le attività costruttive. Il costruire, specificamente, rappresenta "una forma genuina di conoscenza" che scaturisce dal contatto attivo e sperimentale con i materiali e "le cose da conoscere"[142]. Il processo di conoscenza ha luogo mediante le attività espressive che permettono al fanciullo di esprimere il suo modo di sentire la realtà e di formulare delle interpretazioni circa i fatti e gli eventi che lo circondano. Tra le attività sociali da sviluppare in classe trovano spazio i lavori manuali, il canto, la musica, le danze, la drammatizzazione e il teatro, le feste e lo studio dell'ambiente. E' inoltre costante il riferimento ad una *educazione su basi psicologiche* secondo la quale l'attività espressiva ed artistica viene concepita come una forma prevalentemente senso-motoria della conoscenza: alla scuola attiva spetta, a riguardo, il merito di aver riconosciuto diritto di cittadinanza alle forme creative.

Il pensiero di alcuni tra coloro che hanno tentato una teorizzazione delle componenti distintive della scuola nuova dimostra come alcuni principi cardine siano condivisi da tutti. L'aspetto che, in questa trattazione, maggiormente interessa è il ruolo riconosciuto alle attività manuali, ruolo messo in rilievo da alcuni esponenti dell'attivismo come, tra i più celebri, John Dewey e Cèlestin Freinet, Ovide Decroly ed Édouard Claparède e, in Italia, Maria Montessori, Giuseppina Pizzigoni e Maria Boschetti Alberti.

2.1.2. Il *learning by doing* di John Dewey

Il ruolo di principale interprete e divulgatore dell'attivismo va senza dubbio riconosciuto a John Dewey[143], il quale non fu solamente un teorizzatore della nuova tendenza pedagogica diffusasi a partire dall'inizio del Novecento negli Stati Uniti e in Europa ma si dedicò alacremente anche alla sperimentazione. Egli infatti concretizzò le sue convinzioni pedagogiche nelle scuole sperimentali che fondò presso l'Università di Chicago e la Columbia University di New York all'interno dei dipartimenti di pedagogia.

La sua filosofia dell'educazione e le scelte metodologiche ad essa correlate vanno interpretate e comprese alla luce del suo "strumentalismo", del cosiddetto "migliorismo deweyano" e, ancor prima, del contesto socio-economico del tempo.

E', infatti, convinzione di Dewey che il metodo e i programmi dell'educazione debbano assolutamente adeguarsi ai mutamenti della situazione sociale al fine di rispondere alle esigenze di quella nuova società a cui la rivoluzione industriale, la nascita di un mercato mondiale e la diffusione dei mezzi di comunicazione hanno dato origine. L'attenzione dell'autore si concentra notevolmente sulle modificazioni a cui questi eventi sottopongono le abitudini di vita, le idee, gli interessi morali e religiosi degli individui. La famiglia, da sempre centro di ogni attività produttiva, perde il proprio ruolo esecutivo e il suo equilibrio viene stravolto dalla dirompente affermazione del "sistema della fabbrica".

Il pensiero deweyano non matura esclusivamente alla luce di questa rivoluzione tecnologica ma viene profondamente plasmato dalla psicologia del fanciullo, in particolare dagli insegnamenti dello Stanley Hall rispetto alle tappe psicologiche dell'età evolutiva. Dewey individua alla luce di ciò tre momenti fondamentali nello sviluppo del bambino che vedono il suo apprendimento centrato inizialmente sull'immediatezza degli interessi, successivamente sull'adozione di mezzi e, infine, sul conseguimento di una specializzazione tecnica o intellettuale. Questa suddivisione risponde pienamente allo stumentalismo deweyano secondo cui ogni conoscenza umana è collegata con l'azione in quanto ha origine da esigenze pratiche. Ecco la giustificazione del suo costante richiamo al *learning by doing* ossia all'apprendimento ottenuto con il fare. Affinché il bambino percepisca l'attività scolastica come un arricchimento della propria esperienza è indispensabile che essa riconosca ampio spazio agli esercizi di laboratorio. Dewey, accanto a Freinet, Decroly, Montessori è, non solo tra coloro che vedono i loro nomi intimamente connessi alla nascita dell'*Éducation Nouvelle* ma anche tra i più convinti sostenitori dell'attività manuale sulla base di una concezione dell'infanzia valida ancora oggi. Il fine delle attività didattiche oggi intraprese nelle scuole materne ed elementari sia dagli insegnanti che da esperti esterni incaricati di realizzare laboratori creativi nelle classi, è innanzitutto centrato sul bambino e non sull'insegnante-animatore il cui ruolo non è quello di

[141] F. De Bartolomeis, *op. cit.*, 1958, p. 5-6.
[142] *Ivi*, p. 81.
[143] John Dewey (Burlington, Vermont, 1859 – New York, 1952). Tra le principali opere pedagogiche dell'autore: *Il mio credo pedagogico* (1897); *Scuola e società* (1900); *Democrazia ed educazione* (1916); *L'arte come esperienza* (1934); *Esperienza ed educazione* (1938); *Educazione oggi* (1940).

"detentore" del sapere e della tecnica quanto piuttosto quello di un educatore che si mette in gioco con i bambini concedendosi il lusso di "pasticciare" con materiali inusuali. E' fondamentale che egli focalizzi l'attenzione dei bambini sulle sensazioni che scaturiscono dalla manipolazione e dalla creazione di un risultato che non rappresenta assolutamente il fine ultimo dell'attività. Il focus è senza dubbio sul processo ossia sul lavoro che impegna i bambini per la realizzazione di una sorta di "souvenir" dell'attività svolta. Con ciò non si intende privare il risultato finale di un suo valore, soprattutto partendo dalla constatazione che è in particolare con la sua riuscita che il bambino si misura ormai assuefatto a quella "cultura del prodotto" che accompagna ogni tappa del nostro esistere, ma piuttosto sottolineare che il fine del laboratorio è la partecipazione reale e spontanea di ogni singolo bambino.

Il valore educativo di un'esperienza in classe che sia strettamente connessa alle esperienze vissute dall'allievo nella sua quotidianità non scolastica è ciò che connota di novità l'educazione nuova. Dewey, in particolar modo, intende ripristinare una confidenza perduta tra il bambino e le attività che lo coinvolgevano in famiglia prima dell'avvento della rivoluzione industriale. I piccoli, infatti, assistevano nel contesto familiare ad attività di produzione che permettevano loro di "formarsi nell'azione". Era loro garantita una familiarità "con la natura, con le cose e i materiali reali, con i processi effettivi della manipolazione. Tutto questo implicava un ininterrotto esercizio dell'osservazione, dell'ingegno, dell'immaginazione costruttiva, del pensiero logico, e del senso della realtà attraverso il contatto di prima mano con il mondo effettuale"[144].

L'educazione, inoltre, deve assumere, secondo l'autore, un ruolo liberatorio. Essa deve liberare il naturale bisogno di azione insito in ogni fanciullo. Ciò non significa che le lezioni teoriche e l'esercizio mentale non trovino una loro collocazione nel percorso scolastico definito da Dewey; egli intende semplicemente affiancare ad essi un'educazione pratica che stimoli gli interessi e le tendenze del fanciullo. Si propone di affrontare attraverso i suoi metodi, il cosiddetto dualismo mente-corpo che da sempre contrappone la funzione intellettuale e conoscitiva della mente alla superficialità e irrilevanza dei fattori fisici. Ciò ha condotto i metodi tradizionali a considerare l'attività fisica come una distrazione da evitare inducendo gli insegnanti a reprimere con una ferrea disciplina ogni espressione corporea accusata di allontanare la mente dal contesto scolastico. Isolare la mente dal corpo significa dimenticare che l'apprendimento richiede non solo una concentrazione mentale ma, anche, l'uso dei sensi, vista e udito, degli organi vocali e delle mani per riprodurre verbalmente e per iscritto i contenuti immagazzinati. Prima di frequentare la scuola inoltre, le vie di conoscenza del bambino sono rappresentate prevalentemente dai sensi "adoperati per fare qualcosa con uno scopo"[145].

L'introduzione nella scuola del cosiddetto lavoro manuale intende appunto stimolare gli istinti dei bambini "avendo scoperto che quella specie di lavoro appaga un'esigenza vitale degli alunni"[146].

E' a partire da queste considerazioni che Dewey sferra una pesante critica nei confronti della scuola tradizionale e della sua organizzazione. Egli lamenta l'assenza di una continuità tra scuola e vita. La scuola non è in grado di mettere a frutto il bagaglio di esperienze che il bambino porta con sé dall'esterno ed è incapace di arricchirlo con apprendimenti trasferibili nella vita quotidiana. L'autore parla a tale proposito di *isolamento della scuola* e *isolamento della vita*. La scissione che ne deriva è dovuta al fatto che nelle aule tradizionali tutto è fatto per ascoltare: l'apprendimento del bambino risulta passivo, lontano dai suoi veri interessi. Il centro dell'educazione non è infatti l'allievo ma il maestro con il suo ruolo istituzionale che gli attribuisce il potere di trasmettere un sapere preconfezionato. I metodi tradizionali d'insegnamento, dichiarati disciplinari, sono al di sopra di ogni critica e revisione. Il materiale da trasmettere è considerato adeguato ai metodi e non è sottoponibile a prove specifiche; pertanto il fallimento di un allievo è attribuibile esclusivamente alla sua incapacità di sottomettersi alla disciplina e non all'inadeguatezza dei metodi d'insegnamento.

Tutto, dall'aula al metodo ai programmi, è dunque predisposto al fine di favorire questo processo di trasferimento della conoscenza fondamentale per preparare il discente alle responsabilità che la vita gli richiederà in futuro. Merito di Dewey è, a tale proposito, l'aver riconosciuto, invece, l'infanzia come una fase dello sviluppo della persona che va valorizzata e arricchita come tutte le altre e non come un momento di preparazione alla vita adulta e quindi priva in sé di qualsiasi valore. Questa valorizzazione dell'infanzia e della libertà di educazione sono principi che la pedagogia attuale ha ereditato proprio dall'educazione nuova

[144] J. Dewey, *The School and Society*, Chicago, The University of Chicago Press, 1900; traduzione italiana a cura di E. Codignola e L. Borghi, *Scuola e Società*, La Nuova Italia, Firenze, 1949, p. 5.
[145] J. Dewey , *Democracy and Education*, New York, The Macmillan Company, 1916; traduzione italiana a cura di E. Enriques Agnolotti e P. Paduano, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949, p. 183.
[146] J. Dewey, *op. cit.*, 1900 - 1949, p. 6.

che si è fermamente opposta ad una pedagogia retrograda che cerca di plasmare il bambino secondo un ideale astratto di adulto non riconoscendogli un'individualità propria.

L'educazione tradizionale, muovendosi in quest'ottica, tratta i fanciulli come *massa*, non permette loro di individualizzarsi, di esprimere ciò che realmente sono al di fuori delle mura scolastiche. L'uniformità implica che essi siano soggetti ad un trattamento passivo. Il docente si rapporta ad essi seguendo uno stesso metodo: "l'orecchio, e il libro che riflette l'orecchio, costituisce il mezzo identico per tutti. C'è una certa somma di risultati e di abilità che tutti i fanciulli devono acquistare ugualmente in un tempo determinato"[147]. Il centro di gravità dell'educazione risiede dunque al di fuori del fanciullo, nel testo scolastico e nel maestro il quale si rende autore di un'imposizione dall'alto e dal di fuori. L'educazione formale, corre troppo spesso il rischio di diventare *remota e morta* perché eccessivamente ancorata ad un modello di trasmissione astratto e libresco e a contenuti artificiali. Essa si rende necessaria al fine di rendere il fanciullo capace di partecipare alle attività degli adulti ma è inadatta a coinvolgerlo in esse in modo personale e vitale. Il materiale che si propone di trasmettere è lontano dalle abitudini dei discenti e rimane perciò un mero argomento scolastico isolato rispetto alle loro esperienze di vita. L'educazione progressiva, come viene definita dallo stesso Dewey, pone invece l'accento sull'importanza della partecipazione attiva del discente il quale deve sentirsi libero e capace di trasferire nella vita scolastica gli insegnamenti ricevuti nella vita quotidiana, seguendo una sorta di principio dei vasi comunicanti.

L'obiettivo del laboratorio, che è parte integrante dell'educazione attiva, è proprio quello di mettere l'allievo in contatto con la realtà, con quegli stessi materiali e attività con cui egli si misura al di fuori della scuola. Solamente giochi e occupazioni che stimolino e soddisfino gli interessi dei discenti vengono percepiti come attività non meramente scolastiche e sollecitano pertanto, l'uso della riflessione e del giudizio al fine di conseguire dei buoni risultati. Lo scopo non è l'apprendimento di un mestiere quanto piuttosto un approfondimento della conoscenza dei processi naturali e una rivisitazione dello svolgimento storico dell'uomo. Dewey si difende facilmente dall'accusa di voler preparare, nella sua scuola, degli specialisti; definisce tale critica "un'obiezione ridicola" sottolineando come sia invece l'educazione tradizionale ad essere specializzata e angusta in quanto fondata su una concezione medioevale del sapere come eredità esclusivamente intellettuale trasmissibile a pochi eletti e incentrata esclusivamente sul desiderio di apprendere. Gli impulsi, le tendenze all'agire e al costruire ne sono completamente esclusi. E' proprio su questi aspetti che Dewey basa, invece, l'educazione progressiva. Egli propone addirittura una classificazione di tali impulsi distinguendo gli istinti sociali, l'impulso per l'indagine, l'impulso a costruire e l'istinto del fare, e l'impulso all'espressione o istinto artistico. Il primo si manifesta nel dialogo e nei rapporti personali: il bambino misura ogni argomento di conversazione con la propria esperienza e mediante il linguaggio la comunica agli altri. L'interesse per la scoperta, per l'indagine è strettamente connesso all'istinto del fare. Il fanciullo ama sperimentare i materiali, plasmarli: si rapporta ad essi nel gioco e nell'attività manuale che non presenta come finalità l'apprendimento di leggi della fisica o della chimica quanto piuttosto la sollecitazione di un impulso che non dev'essere assolutamente abbandonato a se stesso ma colto e accompagnato nel suo ulteriore sviluppo. La stessa attenzione va riconosciuta all'istinto artistico che nasce, secondo Dewey, dagli istinti della comunicazione e della costruttività.

E' in relazione a questi impulsi che l'autore si rifà nuovamente agli insegnamenti della psicologia moderna. Dewey definisce, infatti, la propria scuola, un "laboratorio di psicologia applicata" in cui si considera "l'educazione infantile alla luce dei principi dell'attività intellettuale e dei processi di sviluppo resi noti dalla psicologia moderna"[148]. L'autore si propone "l'organizzazione di un corso di studi in armonia con lo sviluppo del fanciullo in capacità ed esperienza. Si tratta di scegliere la specie, la varietà e la debita quantità di materie che rispondono meglio ai bisogni e alle possibilità di un dato periodo dello sviluppo e di quei modi di presentazione che permetteranno al materiale scelto di diventare parte vitale dello sviluppo stesso"[149].

Dewey attribuisce alla psicologia il merito di aver riconosciuto il ruolo dei fattori sociali nello sviluppo dell'individuo e di aver rinnegato la visione che considerava lo spirito come entità individuale semplicemente in contatto con il mondo esterno. E' a partire da quest'ottica che egli coglie l'esigenza che il ragazzo abbia nel suo bagaglio di esperienze svariati contatti con la realtà sociale e fisica per evitare che sostituisca simboli teorici e convenzionali all'esperienza del reale. E' anche basilare che questo contatto con la realtà stimoli nel fanciullo la formulazione di problemi, domande, interessi che richiedono il sussidio dei

[147] *Ivi*, p. 23.
[148] *Ivi*, p. 63.
[149] *Ivi*, p. 63.

libri. Affinchè queste due condizioni si verifichino è necessario pensare per l'allievo una vasta gamma di attività in termini di occupazioni, conversazioni, costruzioni ed esperimenti. Questo percorso, secondo Dewey, si sviluppa per stadi progressivi. Egli definisce un primo periodo, che si riscontra nei bambini tra i quattro e gli otto anni, e che si caratterizza per l'immediatezza degli interessi sociali e personali e del rapporto fra impressioni, idee e azioni. In questa fase c'è una forte necessità di movimento per esprimersi e le attività più conformi ad essa sono i giochi, i racconti, il disegno e la conversazione.

Tra gli otto-nove anni e gli undici si sviluppa un secondo periodo dominato, invece, dalla capacità del fanciullo di collegare le proprie azioni a dei risultati concreti. Egli non trae più soddisfazione da un gioco fine a se stesso ma avverte la necessità di realizzare attività che conducano a dei risultati definiti. Un terzo periodo ha inizio quando il ragazzo ha una conoscenza di base di varie forme di realtà e di svariate attività e ha acquisito una certa padronanza dei metodi d'indagine dell'esperienza.

Dewey attinge a questi aspetti non solo per giustificare determinate forme di attività nel percorso scolastico del ragazzo ma anche per definire il rapporto individuo-ambiente visto e pensato secondo l'ottica dell'educazione attiva.

Egli definisce l'ambiente come "condizioni che interagiscono con i bisogni, i desideri, i propositi, le capacità personali per creare l'esperienza che si compie"[150]. E' nella transazione tra individuo e ambiente che l'esperienza si realizza ed è di questa interazione che l'educatore ha dovere di preoccuparsi. Il suo ruolo non consiste nel prescindere da queste condizioni e neppure nell'abbandonare il fanciullo in balia di esse ma piuttosto nel determinare l'ambiente con cui i suoi allievi si rapporteranno regolando quelle condizioni oggettive che è in suo potere adeguare alle capacità e ai bisogni degli alunni stessi. Questo compito dell'insegnante non deve assolutamente essere frainteso con un tentativo di rendere l'ambiente scolastico precostituito e artefatto. A tale proposito, Dewey attribuisce alla scuola il dovere di offrire agli alunni un *ambiente semplificato* che garantisca loro la possibilità di fruire degli stimoli fondamentali atti a suscitare una reazione, senza doversi imbattere nella complessità che connota invece la società al di fuori del contesto scolastico. Questa semplificazione è funzionale anche ad una *purificazione* da tutti gli aspetti dell'ambiente esistente che avrebbero un'influenza esclusivamente negativa sullo sviluppo e sulle abitudini degli allievi. La scuola, infatti, deve essere soprattutto permeata di valori umani e rappresentare un organo sociale che costituisca un "compendio veramente tipico della vita in comune"[151]. E' , inoltre, compito dell' ambiente scolastico garantire ad ogni individuo la possibilità di sfuggire alle limitazioni che gli vengono imposte dall'appartenenza ad un determinato gruppo sociale e di entrare in contatto con un ambiente allargato. La concezione deweyana della scuola e del suo ruolo sociale emerge proprio dalla strutturazione della scuola elementare dell'Università di Chicago e della scuola "Horace Mann" del Teachers College della Università di Columbia. Si tratta di "un ambiente dove 1) si potesse , mediante un giardino o un orto, avere esperienza diretta e attiva di piante ed animali; 2) dove si dovesse provvedere, almeno per uno o due pasti, alle necessità del vitto; 3) dove vi fosse qualche locale adatto a fungere da laboratorio, con l'indispensabile di strumenti e materiali; 4) dove i ragazzi fossero il meno possibile divisi rigidamente in classi; 5) dove gli allievi avessero normali contatti con un buon numero di docenti; 6) dove fossero favorite le passeggiate, le escursioni, i campeggi"[152].

E' fondamentale, dunque, che l'ambiente veda soddisfatti aspetti sia naturali che sociali strettamente collegati tra loro richiamando il principio dell'interazione deweyano secondo il quale il mancato adattamento dell'ambiente e del materiale ai bisogni e agli interessi dei fanciulli può comportare un'esperienza non educativa così come il mancato adattamento di un individuo alla dimensione ambientale e naturale. Dewey, infatti, la definisce "essenza dell'educazione", connotandola in termini di "ricostruzione o riorganizzazione dell'esperienza, che accresca il significato dell'esperienza e che aumenti la capacità a dirigere il corso dell'esperienza seguente. L'incremento del significato corrisponde all'aumentata percezione del nesso e della continuità delle attività nelle quali siamo impegnati"[153]. Uno dei principi fondamentali del pensiero pedagogico deweyano è dunque la continuità dell'esperienza. Il fine dell'educazione è proprio permettere agli individui di continuare la loro stessa educazione partendo dal presupposto che ogni esperienza riceve un input da quelle che l'hanno preceduta e contribuisce a modificare la qualità di quelle che la seguiranno. Per quanto concerne la specificità dell'allievo, è dovere dell'educatore progressivo prevedere i possibili sviluppi degli interessi e degli impulsi dei ragazzi e dunque disporre le condizioni che influenzeranno le loro

[150] J. Dewey, *Experience and Education*, Kappa Delta Phi, Chicago, 1938; traduzione italiana a cura di E. Codignola, *Esperienza e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1949, p. 33.
[151] A. Visalberghi, *John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze, 1951, p. 84.
[152] *Ivi*, p. 87.
[153] *Ivi*, pp. 58-59.

esperienze senza cadere nell'errore di dar vita ad un ambiente innaturale e viziato che renderebbe vano ogni tentativo di sviluppare esperienze autentiche. E' fondamentale che venga sempre garantito il "libero giuoco dell'esperienza individuale"[154] in un'ottica che sia però comunitaria e che veda l'educazione non solo come processo continuo ma anche come processo sociale.

Il principio di continuità e il concetto di processo sociale rappresentano, infatti, i cardini del pensiero pedagogico di Dewey, fermamente convinto che il ruolo dell'insegnante debba essere quello di *direttore di attività* e non tanto di *fonte di sapere* da trasferire alla classe. Solo in questa direzione è possibile sostenere e garantire una dignità dell'infanzia come età autonoma con interessi e inclinazioni da valorizzare in un ambiente naturale che metta i bambini realmente a confronto con ostacoli, problemi e difficoltà da sperimentare. Dewey afferma addirittura che "la mera ingestione di fatti e di verità è un affare così esclusivamente individuale che tende in modo molto naturale a diventare egoismo"[155]: egli intende sottolineare la profonda distanza tra un'educazione fondata su un metodo individualistico di trasmissione dei contenuti e l'educazione progressiva che, al contrario, fa dell'esperienza concreta e del lavoro comune i suoi pilastri. Il lavoro attivo rende possibile la collaborazione, l'aiuto reciproco, lo scambio di idee e trasforma la scuola in una embrionale comunità di vita: "la scuola deve rappresentare la vita attuale, una vita altrettanto reale e vitale per il fanciullo di quella che egli conduce a casa, nel vicinato o sui campi di gioco"[156].

L'attività che, secondo Dewey, meglio riesce a garantire questa continuità tra la vita familiare e la vita scolastica del bambino è il lavoro manuale nella sua semplicità ed immediatezza. Il termine *lavoro manuale* non deve essere assolutamente frainteso con un tentativo di impegnare l'allievo in attività produttive ma deve invece essere colto come uno sviluppo naturale del gioco che permetta al bambino di esprimersi attingendo alle proprie esperienze personali e trasferendole all'interno delle mura scolastiche. L'autore, partendo dal presupposto che l'attività fisico-manuale coinvolge attivamente i bambini mettendo in gioco il loro impulso naturale ad esplorare, maneggiare, costruire, sottolinea la necessità di riconoscere la rilevanza delle "occupazioni" manuali nel curricolo scolastico. Quando, infatti, la manualità e lo sviluppo delle tendenze innate che spingono l'allievo ad agire, ottengono un loro spazio concreto e riconosciuto nel programma scolastico regolare, "la distanza artificiale fra vita nella scuola e fuori della scuola si riduce" in quanto giovani e bambini sono coinvolti "in forme di attività analoghe a quelle che li vedono impegnati nella vita extra-scolastica"[157]. Dewey procede, infatti, ad una enumerazione di quelle che lui stesso definisce "occupazioni utili", qui di seguito riportate: "lavorare con carta, cartone, legno, cuoio, stoffa, filo, argilla e sabbia, e coi metalli, con o senza utensili. Fra gli esercizi" cita "il piegare, il tagliare, il trapanare, il misurare, il modellare, il plasmare, il fare dei modelli, il riscaldare, il raffreddare e l'uso di dati strumenti come martelli, seghe, lime ecc.; gite, giardinaggio, cucina, cucito, stampa, rilegatura di libri, tessitura, pittura, disegno, canto, recite, resoconti, lettura e scrittura come occupazioni attive con scopi sociali oltre a un'infinita varietà di giuochi e sports"[158]. Le attività elencate da Dewey non hanno il solo scopo di favorire l'abilità manuale e l'efficienza tecnica ma sono principalmente funzionali a conseguire migliori risultati intellettuali e a stimolare nel discente la disposizione alla socialità. Con il termine *occupazioni attive* egli inoltre, intende tanto il gioco quanto il lavoro. Il gioco, infatti, ha una sua dimensione all'interno del programma scolastico in quanto motiva ed orienta attività successive che coinvolgono il bambino in processi di conoscenza e previsione delle conseguenze delle azioni intraprese in forma ludica.

Gioco e lavoro, dunque, possono essere posti lungo un *continuum* in quanto entrambi sono finalizzati ad uno scopo e si servono di mezzi specifici subordinati al fine. La sola differenza risiede nell'estensione temporale di queste due attività: i fini del gioco si collocano in una temporalità limitata mentre il lavoro mira a raggiungere risultati più estesi nel tempo che richiedono quindi una maggior attenzione. L'attività scolastica essendo continuativa e richiedendo via via un impegno sempre più costante è imperniata su un passaggio graduale dal gioco al lavoro. Le attività scolastiche, quindi, coinvolgono il bambino in una dimensione inizialmente giocosa in cui egli si misura in semplici occupazioni con materiali grezzi per arrivare, gradatamente, ad attività più ricche e significative. Esse acquisiscono la connotazione di "lavoro" nel momento in cui, oltre ad essere continuative e a porsi come determinante il raggiungimento di certi fini, garantiscano la promozione di attività ulteriori a partire dalle capacità apprese. Il lavoro, inoltre, secondo Dewey, tende a divenire naturalmente collaborativo e sviluppa, in tale direzione, il senso sociale. L'autore promuove, quindi, il superamento della radicata antinomia tra educazione finalizzata all'apprendimento di

[154] J. Dewey, *op. cit.*, 1938 - 1949, p. 48.
[155] J. Dewey, *op. cit.*, 1900 - 1949, p. 8.
[156] F. De Bartolomeis, *Cos'è la scuola attiva*, Loescher, Torino, 1962, p. 92.
[157] J. Dewey, *op. cit.*, 1916 -1949, p. 250.
[158] *Ivi*, p. 253.

una professione ed educazione in vista di una vita oziosa che determina il conflitto fra le istituzioni educative, fra i percorsi scolastici che le contraddistinguono e conseguentemente fra i diversi scopi che esse perseguono. Il superamento di questa visione duplice e contrapposta garantirebbe all'istituzione scolastica la possibilità di muoversi in un'unica direzione che vedrebbe la funzione professionale convivere pacificamente accanto a quella intellettuale fornendo al discente una formazione completa e paritaria. A tale scopo Dewey riconosce nel curricolo scolastico da lui pensato e attuato tre gruppi di materie d'insegnamento che sviluppano sia l'aspetto intellettuale quanto quello pratico: i lavori o occupazioni attive, gli studi che danno all'allievo la padronanza delle forme e dei metodi della comunicazione e dell'indagine intellettuale e, appunto, le materie che mettono il bambino a contatto con lo sfondo delle vita sociale. Dewey sottolinea, inoltre, che tutte le materie sono finalizzate a promuovere un'esperienza più ricca e continuativa nel fanciullo e propone il principio di concentrazione e alternanza degli insegnamenti scolastici che devono, tra l'altro, seguire un ordine psicologico e non logico. E' fondamentale, infatti, partire dalle esperienze concrete, come proponeva Rousseau, piuttosto che dalle regole generali per facilitare l'apprendimento e l'acquisizione degli strumenti e delle capacità da parte dell'allievo. L'educatore, quindi, esercita, in un certo senso "un'arte, giacché come l'artista ha il problema di curare qualcosa che non è l'esatto duplicato di alcuna cosa che sia stata già elaborata e compiuta in precedenza"[159]. Egli intende valorizzare l'unicità e la specificità di ogni fanciullo e calarlo in una relazione concreta con l'educatore, relazione che va oltre la semplice trasmissione-ricezione di contenuti. Dewey si propone di garantire agli allievi la possibilità "di agire, di esprimersi, di fare qualcosa, di costruire e di creare, invece di rimanere passivi e di conformarsi agli altri"[160]. Le attività pratiche rispondono principalmente a questi presupposti e mantengono un equilibrio tra il profilo individuale e quello sociale del bambino e tra la fase pratica e intellettuale dell'esperienza. Esse coinvolgono gli organi fisici, come gli occhi, le mani e implicano una continua osservazione e manipolazione dei materiali ed è in questa possibilità di espressione ed esperienza che risiede il loro fine. Il lavoro manuale non è fine a se stesso e il suo scopo ultimo è "l'addestramento dei sensi e la disciplina del pensiero"[161]. Dewey cita a tale proposito, il lavoro d'officina con legname e arnesi, il lavoro di cucina, il lavoro di cucito e tessitura accanto ai lavori manuali connessi con la scienza. Egli inoltre collega strettamente l'attività manuale allo studio della storia in quanto rende possibile la costruzione di strumenti e arnesi che permettono all'allievo di ripercorrere le tappe significative dello sviluppo dell'ingegnosità umana. Non dimentica inoltre il lavoro artistico, che accanto alle altre attività offre al bambino un'ampia possibilità di mettere alla prova non solo i propri organi sensoriali ma anche le sue abilità di coordinamento tanto da parlare di "esercizio salubre" in quanto è richiesta all'allievo "una quantità di attività fisica molto maggiore rispetto a quella offerta dal programma ufficiale della comune scuola elementare"[162]. Il laboratorio inoltre educa il bambino all'ordine, alla cura per gli strumenti utilizzati e per il lavoro svolto e alla sistematicità che deriva dalla conduzione di un'attività che si sviluppa gradualmente. Il profilo morale ed estetico dell'allievo sono invece favoriti dalla musica e dall'arte così come l'attenzione, l'osservazione e la capacità di vedere le parti in rapporto al tutto.

Ovviamente affinché queste attività siano realizzabili la scuola sperimentale di John Dewey necessita di un ambiente adeguato e di locali ad esse adibiti. Egli predispone infatti, la presenza di un giardino o di un orto che consenta ai ragazzi un contatto diretto con le piante e con gli animali e soprattutto di laboratori muniti di strumenti e materiali indispensabili alla conduzione delle attività. La disponibilità di spazi adeguati è fondamentale soprattutto per quanto riguarda la realizzazione del profilo "professionale" dell'apprendimento. Dopo aver ampiamente contrastato l'antinomia tra educazione alla pratica ed educazione contemplativa precedentemente affrontata, egli riconosce la rilevanza rivestita dall'educazione professionale nell'epoca in cui egli affronta la questione tanto da essere uno degli argomenti di conflitto tra le teorie filosofiche del periodo. Egli definisce la professione in termini di "direzione delle attività della vita in un senso che le renda percepibilmente significative per chi le pratica in virtù delle loro conseguenze. Il contrario di attività professionale non è né l'ozio né la cultura, ma la mancanza di scopo, il capriccio, l'assenza di acquisizioni cumulative nell'esperienza, dal lato personale e dal lato sociale, il lusso vano, la dipendenza parassitaria dagli altri"[163]. Ciò che l'autore intende sottolineare è l'infondatezza di una correlazione diretta tra occupazione e prodotto tangibile così come l'assurdità di una professione unica e specialistica per ogni individuo. Nella vita di ogni soggetto vi è ovviamente un'occupazione che tende ad

[159] A. Visalberghi, *op. cit.*, 1951, p. 98.
[160] J. Dewey, *op. cit.,* 1900 - 1949, p. 52.
[161] *Ivi*, p. 92.
[162] *Ivi*, p. 93.
[163] J. Dewey, *op. cit.,* 1916 - 1949, p. 394.

assumere un ruolo dominante rispetto ad altri interessi personali che devono però essere valorizzati e stimolati.

L'educazione professionale ha senso, secondo Dewey, soprattutto per favorire un adeguamento del percorso scolastico ai traguardi raggiunti dalle tecnologie industriali e ai mutamenti che hanno plasmato il profilo socio-culturale delle città. La responsabilità sociale è più generalmente riconosciuta rispetto al passato così come hanno acquisito un maggior rilievo le professioni specificamente industriali e le competenze tecnologiche. I successi conseguiti in ambito tecnico-industriale amplificano la necessità di applicare la conoscenza scientifica ad ambiti prima contrassegnati da un lavoro artigianale arricchito esclusivamente dall'esperienza. La scuola, ripensata in questa nuova dimensione non diventa appendice dell'industria e del commercio ma fa propri i fattori tecnologico-industriali per arricchire l'educazione e l'apprendimento di aspetti concreti che, come "esige" Dewey, creino un collegamento costante tra vita scolastica ed extrascolastica. La trasformazione desiderata dall'autore condurrebbe ad una "società nella quale ogni persona attenda a qualcosa che renda più degne di essere vissute le vite altrui, e che perciò renda più percettibili i vincoli di interdipendenza fra le persone, che abbatta cioè barriere che le separano"[164]. Si tratta prevalentemente di un cambiamento "mentale" come lo definisce lo stesso Dewey, che consenta di riprodurre all'interno della scuola l'organizzazione sociale in cui giovani e bambini si trovano ad interagire quotidianamente.

Il laboratorio deweyano, in conclusione, rappresenta un tentativo di integrazione tra il processo di apprendimento canonico, fondato sulla trasmissione-ricezione di conoscenza, e la vita pratica condotta dai bambini all'esterno dell'istituzione scolastica. Trasferendo i fondamenti del pensiero deweyano in merito alle occupazioni attive dai primi del Novecento ad oggi emerge palesemente quanto la necessità di completamento della vita scolastica con quella extra-scolastica sia ancora più forte o, addirittura, indispensabile. Se già la rivoluzione industriale, all'epoca del pedagogista americano, aveva allontanato i bambini da alcune occupazioni prima di dominio della famiglia, oggi il divario dalle attività manuali si fa ancora più ampio. Il progresso tecnologico e l'irrompere della realtà virtuale catapultano il bambino in un mondo ricco di nuovi e molteplici stimoli ma, contemporaneamente, lo rendono estraneo rispetto ad attività più semplici e pratiche in grado, comunque, di sollecitare il suo pensiero progettuale. Potrebbe essere proficuo, dunque, affiancare a laboratori di alfabetizzazione linguistica ed informatica imperniati sull'utilizzo di tecnologie avanzate, attività apparentemente più semplici quali il giardinaggio, la ceramica, la carta riciclata e quant'altro. Simili occupazioni consentono, infatti, all'allievo, di sperimentarsi, di valorizzare le proprie percezioni tattili nonché di misurarsi con un procedimento e un prodotto finale che rappresentano un riscontro concreto del proprio lavoro.

2.1.3. Le tecniche educative di Célestin Freinet

Esponente del movimento delle scuole nuove nonché pioniere indiscusso di una didattica singolare e alternativa, Cèlestin Freinet[165] viene riconosciuto quale fondatore dell'*École Moderne Française*. Il maestro francese, infatti, innesca, a partire dal suo piccolo paese situato sulle Alpi Marittime, Bar sur Loup, un processo di rinnovamento e rimodernamento dell'istituzione scolastica che, tra critiche e approvazioni, sfocia nella cosiddetta "École Freinet" di cui Vence, in Costa Azzurra, è il primo nucleo esemplificativo.

La pedagogia di Freinet mira, in particolar modo, ad un adeguamento della scuola e della didattica alle nuove esigenze manifestate dalla società di fine Ottocento. La questione, affrontata da tutti gli esponenti delle scuole nuove, è imperniata sui mutamenti socio-culturali che connotano l'epoca in cui l'autore vive ed opera: il progresso tecnico e, maggiormente cruciale per Freinet, la costante ascesa delle classi popolari e l'estensione della democrazia. In questo contesto si rivela dirompente la necessità di una scuola nuova, poiché "la vita stessa è ogni giorno nuova" e la scuola "deve adattarvisi non da una generazione all'altra, ma ogni anno, ogni giorno" dal momento che "l'educazione è l'adattamento all'ambiente dell'individuo che ascende verso l'efficienza del suo essere"[166].

L'istituzione scolastica deve preparare il fanciullo per una società armonica ed equilibrata e perciò la *pedagogia popolare* di Freinet mira a soddisfare le più profonde aspirazioni di un popolo che inizia cautamente ad avanzare le proprie pretese di riconoscimento e dignità. Egli affronta con estrema consapevolezza il rapporto scuola-società, aspetto che lo accomuna strettamente a Dewey. Per entrambi,

---

[164] *Ivi*, p. 406.

[165] Principali opere di Célestin Freinet (Gars, Mentone, 1896 – Vence, 1966): *La scuola moderna* (1946); *L'educazione del lavoro* (1947); *Nascita di una pedagogia popolare* (1949); *L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale* (postumo 1968).

[166] C. Freinet, *L'école moderne française*, 1946; traduzione italiana a cura di G. Tamagnini e G. La Marca, *La scuola moderna*, Loescher, Torino, 1984, p. 6.

infatti, la scuola deve fornire al bambino gli strumenti indispensabili per vivere in società e deve inoltre creare un canale di collegamento con la realtà quotidiana in cui l'allievo vive e si sperimenta. Le concezioni pedagogiche di Freinet, inoltre, "partono dal basso": egli è, infatti, fermamente convinto che, per garantire un concreto rimodernamento dell'istituzione scolastica e un reale collegamento scuola-società, sia necessario puntare l'attenzione, non sui nuclei direttivi, bensì sugli insegnanti, coloro che fanno scuola e sono a contatto diretto e quotidiano con gli allievi.

Secondo le parole di Freinet "gli educatori debbono senza più indugio prendere coscienza di questo riadattamento, operare lo sforzo di ringiovanimento che s'impone, mettersi arditamente in ascolto della vita nuova, adattarsi a questa vita, al suo spirito, alle sue tecniche, ai suoi obblighi"[167]. La scuola, per essere realmente un'istituzione integrata al mondo umano e sociale, deve ideare e seguire metodi e tecniche che non siano in contrasto con la dimensione socio-ambientale in cui gli allievi sono inseriti.

Il rinnovamento scolastico portato avanti dagli educatori è stato dunque pensato da Freinet, in favore della società proletaria e in funzione di quell'intimo rapporto che lega l'alunno al suo ambiente di provenienza. La scuola da lui ideata è infatti incentrata sul fanciullo e non sulla materia da insegnare e sui programmi come invece è sempre avvenuto nella scuola tradizionale. Accanto all'allievo, la figura cardine del nuovo sistema scolastico proposto e sostenuto da Freinet è, come si è detto, l'educatore che deve assolutamente promuovere e difendere questa centralità del discente nel processo di apprendimento: "La scuola di domani sarà accentrata sul fanciullo, membro della comunità. Dai suoi bisogni essenziali, in funzione dei bisogni della società alla quale appartiene, deriveranno le tecniche da usare, le materie d'insegnamento, il sistema di acquisizione, le modalità dell'educazione"[168]. E' dunque fondamentale ricordare sempre che l'apprendimento deve basarsi sull'esperienza personale del bambino e sullo sviluppo delle sue capacità che sono il punto di partenza del processo educativo. Freinet, in particolar modo, tende a sottolineare la rilevanza del termine processo e la necessità che, in ambito educativo, ogni attività avviata, anziché esaurirsi in un ciclo chiuso, trovi in sé la forza per generare dopo ogni fase, una fase successiva ad un livello più elevato. L'autore, infatti, "amava paragonare sé e i suoi collaboratori a degli incorreggibili fanciulli che non sono mai completamente soddisfatti, per i quali le esperienze riuscite non rappresentano che un trampolino per un nuovo salto e non temono di rimettere in discussione ogni giorno le proprie concezioni"[4].

Freinet definisce l'educazione innanzitutto come processo di socializzazione mettendo in primo piano l'aspetto dinamico , il passaggio da un punto di partenza ad una meta. L'educando viene riconosciuto, infatti, come fulcro del processo in quanto "persona, individuo concreto; l'educatore deve educare quel particolare bambino che ha un nome, un cognome, che ha quei certi genitori, che vive in quel certo ambiente, che è influenzato da quei certi stimoli, che presenta quelle caratteristiche psicologiche che sono sue e di nessun altro, che ha certe tendenze, certi interessi, in una parola che ha una sua originale individualità"[5]. La meta del processo educativo è invece l'uomo educato, ben inserito nella società del suo tempo, capace di operare attivamente e collaborare con gli altri nel contesto sociale in cui vive. Questo fine ultimo è raggiungibile solo mediante un insegnamento individualizzato che presti concretamente attenzione alle peculiarità dell'individuo evitando di negarle per permettere la semplice trasmissione di contenuti piatti e uniformi. Individualizzare il lavoro significa consentire all'allievo di scegliere l'attività che preferisce, che sente maggiormente consona alle proprie capacità e attitudini. "Si tratta di dare a tutti la possibilità di riuscire, di lavorare con amore e passione, di respirare un'atmosfera positiva e stimolante"[6] e il metodo individualizzato offre al discente la possibilità "di lavorare secondo le sue forze, secondo il suo ritmo, in un gruppo di coetanei interagenti. L'esigenza di una motivazione del lavoro scolastico evidenzia la caratteristica sociale del lavoro stesso: il ragazzo vuole conoscere il fine della propria attività"[7]. L'insegnamento differenziato consente all'allievo di vedere riflessa nel lavoro la propria personalità e di avvertirlo così più vicino a se stesso stimolando in tal modo la motivazione a proseguire e ad impegnarsi per raggiungere un obiettivo. Secondo l'autore, infatti, ogni individuo è dotato di un "potenziale massimo di vita" che lo spinge incessantemente a perfezionarsi, a crescere e questa "potenza vitale" è profondamente influenzata dalle condizioni ambientali.

---

[167] *Ivi*, p. 7.
[168] *Ivi*, p. 12.
[4] R. Eynard, *C. Freinet e le tecniche cooperativistiche*, Roma, Armando, 1968, p. 31.
[5] G. Tamagnini (a cura di), *Didattica operativa. Le tecniche Freinet in Italia*, Frontale, Movimento di Cooperazione Educativa, 1965, p. 10.
[6] R. Eynard, *op. cit.,* 1968, p. 41.
[7] *Ivi*, p. 42.

Freinet cerca dunque un *escamotage* per ovviare a quello che lui stesso definisce il *grande dramma dell'educazione* ossia la profonda distanza fra l'interiorità del discente, il suo bisogno di vivere in armonia ed equilibrio con l'ambiente che lo circonda e il continuo modificarsi dell'ambiente esterno che rende complesso qualsiasi tentativo di adattamento. Il rapporto individuo – ambiente è talmente rilevante per Freinet da indurlo a paragonare il bambino ad un chicco di grano: solo se l'ambiente in cui si trova gli garantisce i principi essenziali per la sua alimentazione, gli assicura un'atmosfera serena, permeata di luce e di affetto allora crescerà con la massima potenza vitale possibile. Anche Freinet, come Dewey, dedica una particolare attenzione alla dimensione ambientale da cui dipendono, appunto, il sano sviluppo del bambino e la sua capacità di realizzarsi quale cittadino attivo nella società di cui fa parte.

Sintetizzando è possibile ricondurre il pensiero dell'autore a tre aspetti fondamentali:

- il sano sviluppo dell'individuo e delle sue facoltà attive e creative;
- la ricchezza dell'ambiente educativo;
- la cura del materiale e delle tecniche che caratterizzano l'ambiente scolastico.

Freinet dedica particolare attenzione a queste tre componenti del processo educativo poiché sono strettamente correlate alla sua concezione di *expérience tâtonnée*. L'esperienza a tentoni o, più brevemente, *tâtonnement* come lui stesso la definisce, consiste nella serie di tentativi che l'individuo compie per soddisfare i propri bisogni, secondo un procedimento che si avvicina molto all'apprendimento per prove ed errori. Il processo che all'origine è puramente meccanico, vede intervenire ad un certo momento l'intelligenza che consente all'individuo di fare tesoro delle esperienze precedenti e di dare così un senso e una direzione al *tâtonnement*. Freinet sottolinea, a tale proposito, che, seppure l'esperienza per tentativi sia un processo di apprendimento strettamente personale, il fanciullo non può essere lasciato solo, abbandonato a se stesso e ai propri errori; egli ha bisogno di una guida che gli impedisca di ricadere costantemente negli stessi intoppi, ripercorrendo strade già percorse da altri con gli stessi rischi di errore. Per evitare ciò è necessario però un intervento che non sia assolutamente autoritario ed esterno ma che faccia, invece, parte integrante dell'ambiente in cui il bambino compie le proprie esperienze. Per tale motivo l'ambiente educativo deve offrire all'allievo un'ampia varietà di possibilità e di materiali che concorrano a rendere il processo di apprendimento più rapido e completo. Allo stesso tempo, non devono però mancare quelli che l'autore definisce *recours-barrières* ossia soccorsi-barriera e che identifica nella famiglia, nella società, nella natura: questi elementi possono fungere da sostegno per il fanciullo nel momento in cui abbia necessità di un punto di riferimento cui appoggiarsi ma devono, al contempo, garantirgli lo spazio sufficiente per muoversi liberamente, sperimentarsi e realizzarsi. Il fine dell'educazione, infatti, "è da rintracciarsi funzionalmente all'interno dell'individuo stesso, e consiste nel lasciare sbocciare la vita, soddisfare il bisogno di potenza vitale secondo linee naturali"[8]. In una scuola così concepita diventa impossibile e controproducente adottare i metodi tradizionali creati per una situazione artificiale ben diversa dall'ambiente vivo in cui Freinet prospetta l'educazione del fanciullo. L'artificiosità è talmente rigettata dall'autore che egli arriva a criticare il metodo montessoriano poiché troppo centrato su oggetti che dirigono eccessivamente l'esperienza del bambino secondo attività predisposte e definite esclusivamente dall'educatore. Organizzare l'ambiente significa per Freinet "creare le condizioni perché la vita stessa possa manifestarsi in tutto il suo rigoglio"[9]. Il solo metodo possibile affinché ciò avvenga è quello naturale che rispetta la libera espansione della *potenza vitale* in quanto stimola lo sforzo vivo e prepara all'ordine e alla disciplina che sono aspetti essenziali della vita.

Il metodo fondato sul *tâtonnement*, infatti, oltre a basare l'apprendimento sulle esperienze di vita quotidiana del bambino, consente di "superare il divorzio fra pensiero, esperienza da un lato e meccanicismo dall'altro, per realizzare una vera cultura, in cui il momento formale sia saldamente fondato sul processo di vita e motivato da esso"[10]. Concretamente il *tâtonnement*, in un primo periodo, fino ai 4-5 anni, avviene proprio mediante una presa di contatto con l'ambiente libera e incondizionata che non comporta risultati utili immediati ma rappresenta una sorta di investimento per il futuro del bambino. Successivamente, infatti, egli imparerà ad organizzare le proprie attività sulla base delle esperienze ambientali realizzate e partirà, come dice Freinet, *alla conquista del mondo* con precisi obiettivi da raggiungere. L'expérience tâtonnée è strettamente correlata al *gioco-lavoro*, fase che, secondo l'autore, ha inizio nel momento in cui il fanciullo cerca di apportare nell'ambiente modificazioni intenzionali. Il binomio è stato scelto da Freinet per sottolineare l'aspetto creativo, autogratificante e libero, non costrittivo di questa fase di sperimentazione del bambino. Inizialmente consisterà in attività molto semplici condotte in uno spirito non d'imposizione ma di

[8] A. Pettini, *Celestin Freinet e le sue tecniche*, La Nuova Italia, Firenze, 1968, p. 30.
[9] *Ivi*, p. 53.
[10] *Ivi*, p. 57.

gioco fino a diventare via via più complesse con uno scopo ben preciso ovviamente misurato sulle possibilità del fanciullo.

Alla luce di quanto detto si evince come per Freinet non esista una netta separazione tra gioco e lavoro, separazione che invece la società moderna tende ad enfatizzare riducendo il lavoro ad un male umano ed esaltando invece il gioco. Per l'autore essi rappresentano due forme diverse di un'unica esigenza: "soddisfare i bisogni vitali e favorire l'adattamento all'ambiente"[11].

Questa intersecazione tra lavoro e gioco rende la scuola dell'autore un vero e proprio cantiere in cui i bambini sono impegnati in laboratori le cui attività li coinvolgono "con lo stesso entusiasmo con cui deviano il corso di un ruscello, riempiono uno stagno, acchiappano pesci, costruiscono un fortino"[12].

Con i laboratori, infatti, secondo Freinet, si offrono "possibilità di lavoro ai fanciulli e non forme per l'addestramento"; non si devono obbligare "tutti i bambini a passare alternativamente in ciascuno di questi laboratori per un'iniziazione ritenuta indispensabile. E' raro che un individuo s'interessi ugualmente alle diverse attività manuali e che vi riesca con uguale padronanza. Noi lasceremo il fanciullo scegliere la sua attività nel quadro delle necessità comunitarie, accontentandoci di aiutarlo a riuscire, a procedere con successo verso la padronanza e la potenza"[13]. Le attività fondamentali che Freinet intende proporre agli allievi sono, oltre che libere e non imposte, strettamente collegate con le esperienze che il bambino conduce nell'ambiente immediato. Come Dewey, anche l'insegnante francese opta per i lavori tipicamente artigianali quali: lavori agricoli, allevamenti, falegnameria, lavorazione dei metalli, filatura e tessitura, cucito e cucina. Entrambi gli autori, infatti, riconoscono in essi i mestieri che sono alla base del reale progresso umano e la cui pratica consente l'integrazione del fanciullo nel sistema sociale del suo tempo.

Accanto ai "laboratori per il lavoro manuale di base" Freinet colloca altri "laboratori d'attività evoluta socializzata e intellettualizzata destinati all'effettuazione di :

- esplorazione, ricerche, documentazione;
- creazione, espressione e comunicazione grafica;
- sperimentazione;
- creazione, espressione e comunicazione artistica"[14].

Mediante questa seconda categoria di laboratori vengono rielaborate a livello culturale-formale le esperienze realizzate con le attività manuali di base, permettendo così un'integrazione funzionale tra lavoro e pensiero. Essi incarnano ovviamente, la concezione didattica di Freinet, fondata sull'attività motivata e sulla comunicazione sociale.

In particolare, l'autore ha riconosciuto la rilevanza delle attività espressive come parte integrante del rinnovamento tecnico della classe, in quanto attività che consentono al fanciullo di manifestare se stesso attraverso il disegno, la pittura, la musica. Freinet ha attribuito a queste modalità di comunicazione un valore pari a quello dei linguaggi fonico-verbali, in quanto egli è "tutto teso alla ricerca di tecniche che riescano a liberare i sentimenti dei bambini e a rendere le loro opere personali e significative; anche le attività espressive sono liberatrici e il bambino inconsciamente le adopera come tali, esprimendo attraverso i segni, i suoni, e i movimenti i suoi interessi e i suoi bisogni".[15]

Il fanciullo nell'espressione figurativa e plastica utilizza modalità comunicative creative che rivelano da un lato i suoi interessi e il suo adeguamento al mondo che lo circonda e, dall'altro, la sua disponibilità a dialogare con questo stesso mondo dandone una chiave di lettura estremamente personale. A tale proposito, Dewey definendo l'arte dice "l'arte non è natura, ma è natura trasformata dall'entrare in nuove relazioni in cui evoca una nuova reazione emotiva"[16].

Per favorire questa libertà di comunicazione nel bambino, Freinet realizza un vero e proprio atelier attrezzato, nel quale gli allievi possano dipingere a loro agio, individualmente o in gruppo. Ciò che conta, infatti, per l'autore è il profondo rispetto verso l'attività creativa di ognuno e il suo modo di interpretare la realtà che lo circonda. E' per questo che le pareti dell'atelier sono rivestite di pannelli dipinti a colori vivaci che riportano soggetti più diversi, talvolta rappresentati in forma rudimentale, ma pieni di vita e di movimento. L'importanza della spontaneità e della genuinità dei prodotti artistici dei bambini sono un punto

[11] *Ivi*, p. 43.
[12] *Ivi*, p. 49.
[13] C. Freinet, *op. cit.,* 1963, p. 77-78.
[14] A. Pettini, *op. cit.,* 1968, p. 50-51.
[15] R. Eynard, *op. cit.,* 1968, p. 136.
[16] J. Dewey, *Art as experience*, edizione a cura di Minton, Balch & Co., New York, 1934; traduzione italiana a cura di Maltese C., *L'arte come esperienza*, La Nuova Italia, Firenze, 1967, p. 95.

fermo da cui Freinet assolutamente non può prescindere e questo vale non solo per il disegno ma anche per tutte le altre attività espressive, dal canto alla drammatizzazione, dal modellaggio alla danza.

Ovviamente ciò non significa piena libertà del bambino e completa assenza del maestro. La presenza dell'insegnante è necessaria per evitare di cadere in uno spontaneismo acritico e per stimolare la creatività del fanciullo. L'intervento dell'adulto consisterà, ad esempio, nel mettere a disposizione del bambino materiali adatti quali pennelli e colori, e, soprattutto, nel guidarlo a scoprire particolari originali di un disegno che potranno essere sviluppati in vista della conquista di uno stile tutto personale. Soprattutto nella fase più delicata della pittura infantile, quella in cui il fanciullo rivolge il suo interesse verso il mondo esterno e tenta di dipingere ciò che vede, il ruolo del maestro è indispensabile. Egli deve evitare che il bambino scada in una banale e piatta riproduzione dal vero, deve guidarlo a interpretare la realtà, a riviverla e ad esprimerla originalmente.

La pittura libera reca, quindi, all'allievo grandi vantaggi educativi: non solo è un potente mezzo di comunicazione ma è anche un mezzo efficace di conoscenza della psicologia infantile; in un disegno realizzato in piena libertà si esprime tutto il fanciullo, il suo carattere, il suo ambiente di provenienza, le sue relazioni familiari. La pittura inoltre sviluppa la capacità di esprimersi, di guardarsi dentro ed esternare il proprio mondo interiore e quindi di espandere la propria personalità.

L'attenzione riconosciuta alla capacità espressive del bambino costituisce "un aspetto di quel generale processo di rivalutazione dell'infanzia e delle sue possibilità che caratterizza l'educazione nuova. Nelle scuole che praticano le tecniche Freinet, i bambini pitturano, disegnano, incidono, inventano poesie e canti, rendendo così possibile ad un numero considerevole di persone l'accesso a certe attività cui troppi esseri umani, finora, sono stati tenuti lontani"[17].

In particolare, le attività che connotano di novità il percorso scolastico ideato da Freinet e che rendono possibile la realizzazione di una pedagogia moderna ed efficiente sono senza dubbio il testo libero, la tipografia scolastica, la corrispondenza e gli schedari. L'autore colloca questi percorsi didattici nell'ambito di quelle che egli tiene a definire *tecniche educative* piuttosto che metodi e che costituiscono "l'insieme degli strumenti materiali e dei procedimenti didattici che possono aiutare il bambino nel suo processo di formazione"[18].

Le tecniche di Freinet sono suscettibili di modificarsi e di arricchirsi al contrario del metodo che, secondo l'autore, sarebbe sinonimo di immobilismo e staticità in quanto predisposto dal suo conduttore. E' invece irrinunciabile la dinamicità, la capacità di migliorarsi, di adattarsi ai cambiamenti dell'ambiente e della società senza fossilizzarsi in forme prestabilite. Altro aspetto fondamentale delle tecniche Freinet è la loro consequenzialità: ognuna di esse prende avvio dalla vita della classe e dal mondo concreto dei bambini che la compongono per poi scaturire una in conseguenza all'altra permettendo così uno sviluppo necessario della tecnica precedente e un filo logico costante che garantisce al bambino esperienze continuative e mai scisse le une dalle altre.

Il testo libero, ad esempio, celebre tecnica sviluppata da Freinet nelle sue classi, trae origine proprio dal mondo individuale degli allievi: il bambino comunica il suo pensiero alla comunità-classe che ascolta attenta, valuta, sceglie innescando così un processo di socializzazione che conduce il fanciullo ad acquisire piena consapevolezza del suo stesso mondo che prima gli appariva immediato e scontato e su cui invece il processo educativo lo conduce a riflettere. "Un testo libero è", infatti "un testo che il bambino scrive liberamente quando ha desiderio di scriverlo, e secondo il soggetto che lo ispira; è in sostanza l'espressione libera del bambino rispecchiante un interesse in atto relativo alla sua vita e ai suoi rapporti con l'ambiente"[19]. Molto spesso il testo libero nasce da una conversazione introdotta in classe e relativa ad una lettura, una passeggiata, un'attività realizzata rispetto alle quali il bambino sente di dover comunicare qualcosa. Questa tecnica consente, quindi, di ottenere ottimi risultati sul piano espressivo ma anche sul piano sociale e umano. La classe infatti condivide i testi liberi redatti dai bambini, li corregge, sceglie ogni volta il migliore dando vita così ad una situazione di "democrazia vivente": l'errore viene privato della sua dimensione peccaminosa e colpevolizzante evitando così di generare frustrazioni ed insuccessi. Il testo libero è inoltre uno strumento che facilita l'apprendimento linguistico, l'arricchimento lessicale, ortografico e sintattico nonché, come già sottolineato, la capacità espressiva. In quest'attività l'insegnante lavora insieme ai suoi allievi, li incoraggia. Affinché i testi degli allievi siano qualitativamente e quantitativamente ricchi è fondamentale, infatti, che

[17] A. Pettini, *op. cit.,* 1968, p. 86.
[18] *Ivi*, p. 5.
[19] G. Tamagnini, *op. cit.,* 1965 , p. 45.

essi si trovino immersi in situazioni stimolanti e motivanti quali sono, ad esempio, quelle offerte loro dalla stampa e dalla corrispondenza.

Per quanto concerne la stampa, la sua introduzione a scuola garantisce a Freinet il titolo di profondo innovatore e promotore di una nuova visione dell'istituzione scolastica. La tipografia da lui applicata, innanzitutto, non mira ad una preparazione pre-professionale e si basa su strumenti notevolmente diversi da quelli usati dai tipografi professionisti in quanto pensati appositamente per scopi didattici. Non si tratta, inoltre, di un'attività manuale pura e semplice quanto piuttosto di un'attività pratica che consente di proseguire un percorso educativo di socializzazione. Il bambino infatti trova nella tipografia l'ennesimo strumento di comunicazione che gli permette di condividere e diffondere le proprie esperienze personali. Essa rappresenta uno stimolo costante per l'allievo che si mette in gioco, osserva i fenomeni che si svolgono intorno a lui e partecipa attivamente. Il lavoro di stampa è un tipico lavoro di gruppo che necessita, quindi, di un rapporto di collaborazione dettato dalla condivisione delle stesse esperienze, dalla partecipazione alle vicende altrui e dalla soluzione comune degli eventuali problemi che possono sorgere durante l'esecuzione. Oltre che un fattore di socializzazione, la tipografia rappresenta, prima di tutto, uno strumento che facilita l'apprendimento della lettura e della scrittura in quanto, attraverso la stampa, il bambino vede concretizzarsi la funzione delle lettere, degli spazi, della punteggiatura affiancando così il lavoro puramente manuale al lavoro mentale di decifrazione. Il complessino tipografico richiede, inoltre, attenzione e precisione al fine di evitare cattive stampe e imperfezioni, richiedendo così al bambino di assumersi la responsabilità del lavoro che sta conducendo e del risultato che riuscirà ad ottenere insieme ai compagni.

Prodotto principale del lavoro di stampa è il giornalino di classe che deve essere, secondo Freinet, esclusivamente opera dei ragazzi. Esso rispecchia i ritmi di attività e le esigenze di ogni classe e contiene testi che descrivono le esperienze di vita dei ragazzi che ne fanno parte. Esso "deve riportare racconti inventati o tratti dal folklore locale, poesie ed, in genere, opere di fantasia. Inoltre sul giornale trovano posto inchieste, interviste, studi d'ambiente".[20]I temi trattati nel giornalino di classe devono essere, inoltre, sufficientemente vari da poter interessare i ragazzi di altre scuole a cui vengono inviati secondo la tecnica della corrispondenza scolastica. Quest'attività rappresenta, in un certo senso, la motivazione stessa dell'uso della tipografia. Senza corrispondenza e, prima ancora, senza stampa, i testi liberi dei bambini potrebbero essere letti esclusivamente dai compagni di scuola, dai familiari e dai conoscenti ma non supererebbero questa cerchia limitata. La possibilità di stamparli e di inviarli invece alle altre scuole che aderiscono alle tecniche Freinet consente ai bambini di comunicare con altri allievi, di diffondere il proprio pensiero. La corrispondenza permette, infatti, di ottenere "un atteggiamento umano di apertura e comprensione, un allargamento dell'orizzonte dei ragazzi su di un mondo umano sempre più vasto, l'estensione delle loro esperienze al di là dell'ambiente limitato in cui vivono e infine una motivazione soggettiva a molta parte dell'attività scolastica"[21]. Attraverso la corrispondenza viene stimolata la curiosità degli allievi che si interessano alla vita degli amici lontani e si sbizzarriscono nel chiedere spiegazioni riguardo argomenti da loro proposti. Accanto ai giornalini, talvolta, vengono spediti anche oggetti che possano aiutare i bambini a dare una risposta ai loro "perché" e placare la loro sete di notizie e spiegazioni. Questa spinta motivazionale rende i testi liberi prodotti ancor più ricchi ed espressivi e i bambini prendono l'iniziativa di scrivere addirittura senza che l'insegnante li solleciti. "L'elemento innovatore calato in ambito didattico attraverso la corrispondenza è la capacità liberatrice della comunicazione, nel senso che il testo è un prodotto della creatività e dell'inventività dell'individuo, che si integra alla società e all'ambiente"[22].

Si evince da questa connotazione della corrispondenza interscolastica come la dimensione comunicativa caratterizzi tutte le tecniche introdotte da Freinet soprattutto in funzione della promozione di un contesto scolastico che favorisca la socializzazione e la collaborazione tra gli allievi. Come riporta l'autore stesso, le scuole da lui dirette "hanno come prima ragion d'essere la rispondenza ai bisogni delle nostre scuole pubbliche. Non discendono da qualche progetto immaginario o da teorie pedagogiche, ma salgono esclusivamente dalla base, dal lavoro stesso e dalla vita dei fanciulli delle nostre classi"[23]. Egli è altrettanto consapevole che per raggiungere questo obiettivo è fondamentale che la scuola offra agli allievi un ambiente adeguato che sia sufficientemente attrezzato e stimolante.

E' per questo che Cèlestin Freinet dedica particolare attenzione all'organizzazione strutturale e ambientale della scuola.

---

[20] R. Eynard, *Op. cit.,* 1968, p. 95.
[21] G. Tamagnini, *Cèlestin Freinet e il rinnovamento della metodologia*, in C. Freinet, *op. cit.,* 1963, p. XXIV.
[22] R. Eynard, *Op. cit.,* 1968, p. 101.
[23] C.Freinet, *Op. cit.,* 1963, p. 58.

Innanzitutto egli è fermamente convinto che "ricorrere alla natura sia più che mai per il fanciullo una tonificante necessità". E' dunque necessario che la scuola sia "circondata e arricchita da un ambiente naturale con il suo giardino, orto, frutteto, il suo prato, il suo alveare, la sua uccelliera, senza dimenticare gli spazi liberi per giochi, accampamenti, costruzioni…"[24]. Secondo Freinet, infatti, non sarebbe possibile avere una scuola elementare moderna se essa non si collocasse in un ambiente che permetta il contatto con la natura. E' fondamentale inoltre dedicare la massima cura alla costituzione di un ambiente pedagogico funzionale. La scuola di Freinet è, prima di tutto, un*'officina di lavoro* e pertanto dovrà disporre di sale ampie, luminose e arieggiate dove i fanciulli si possano riunire per tutti i lavori collettivi, di laboratori interni nonché di laboratori esterni in cui, ad esempio, occuparsi degli allevamenti. L'organizzazione dello spazio consente di ridurre al minimo l'intervento dell'insegnante. In una scuola in cui tutto sia predisposto al fine di incoraggiare i ragazzi nell'attività e in cui l'arredamento stesso non sia funzionale esclusivamente alla lezione cattedratica che ha da sempre caratterizzato la scuola tradizionale, il maestro ha il solo compito di sorvegliare minimamente il lavoro del gruppo. "L'insegnante dovrà fare come il meccanico che sorveglia un gruppo di macchine e può riposarsi sulla soglia della porta quando non vi è alcun intoppo. Ma appena ode un rumore sospetto, sente un rallentamento o uno scoppio bisogna che accorra per mettere dell'olio, eccitare un meccanismo, rallentare un ingranaggio". Egli non avrà, come nelle istituzioni tradizionali, il costante problema di mantenere la disciplina poiché in una scuola organizzata al fine di incoraggiare le attitudini pratiche ed espressive degli allievi, i ragazzi saranno talmente occupati nelle loro piacevoli attività da ridurre al minimo il problema dell'ordine. Come dice Freinet "l'insegnante cessa di essere il caporale di giornata per diventare in permanenza il consigliere e l'assistente" [25]. Ciò non significa ovviamente raggiungere la perfezione dell'armonia scolastica. L'autore è però fermamente convinto del potere *autodisciplinante* dell'ambiente e dell'organizzazione scolastica.

L'arredamento della scuola tradizionale, inoltre, era strutturato come un *auditorium-scriptorium* che facilitasse la lezione frontale del maestro. Nella nuova scuola di Freinet esso non è più funzionale in quanto in essa si rifiuta l'apprendimento passivo e si favoriscono, al contrario, gli spostamenti che rendono possibile la collaborazione tra gli allievi. Sono necessari, dunque, banchi che non siano adatti solamente alla lettura e alla scrittura ma che possano essere utilizzati anche per tutte le attività manuali previste dal curricolo scolastico introdotto da Freinet: "i nostri tavolini sono pratici per la scrittura, per la lettura, per il ritaglio, l'incollatura, il disegno, la consultazione di carte e documenti; disposti uno accanto all'altro formano una grande tavola per il lavoro a gruppi"[26].

Ogni aspetto, dunque, dalla collocazione geografica della scuola alla disposizione interna della cattedra e dei banchi, dalla struttura del percorso scolastico alle attività in esso previste, sottolinea come Freinet intenda rivalutare le potenzialità del bambino e rifiutare l'immobilismo e l'astrattismo della scuola tradizionale. Egli intende incoraggiare l'allievo mettendo a sua disposizione disparati mezzi di comunicazione che facilitino il processo di socializzazione partendo dalla libera espressione di sé e dei suoi stati d'animo. Come Dewey intende colmare la distanza tra l'ambiente di provenienza e le esperienze quotidiane dell'allievo da un lato e l'esperienza prettamente scolastica dall'altro, distanza che la scuola tradizionale aveva sempre amplificato. Per questo riconosce ampio spazio all'attività manuale, attribuendole il valore di linguaggio, strumento comunicativo che il bambino da sempre utilizza anche e soprattutto nella vita extra-scolastica per relazionarsi al mondo circostante, per sperimentare materiali, per costruire giocattoli rudimentali. Perché dunque non sviluppare questa potenzialità innata mossa dalla curiosità e dallo spirito di scoperta del fanciullo? E soprattutto perché non far leva su di essa per rendere meno astratto il curricolo scolastico e avvicinarlo maggiormente alle esigenze di una società popolare che avanza pretese di riconoscimento e di scolarizzazione? Le tecniche Freinet rappresentano, dunque, nella storia della pedagogia europea un tentativo originale e alternativo di soddisfare le esigenze di concretezza della popolazione scolastica di fine Ottocento, in linea con l'ondata di rinnovamento portata, su scala internazionale, dal movimento delle scuole nuove.

Il laboratorio frenetiano, in conclusione, costituisce come per Dewey, uno strumento didattico di notevole portata poiché garantisce, *in primis*, la valorizzazione del bambino nella sua globalità, in quanto attribuisce rilevanza anche alle sue esperienze extra-scolastiche, e, inoltre, lo riconosce nella sua individualità promovendo così il rispetto verso attitudini ed interessi del tutto personali.

[24] *Ivi*, p. 62.
[25] *Ivi*, p. 65.
[26] *Ivi*, p. 70.

Le occupazione pratiche di Freinet possiedono, inoltre, una connotazione del tutto comunicativa. Attraverso la corrispondenza, il giornalino e le attività creative in genere, il pedagogista intende promuovere, infatti, la libertà di comunicazione ed espressione del bambino sollecitandolo, così, a riflettere se stesso nei lavori realizzati.

Le finalità comunicativa ed espressiva sono preponderanti nei laboratori tuttora proposti agli allievi della scuola elementare. In essi, infatti, come emergerà nel corso della trattazione, si accompagna all'apprendimento di nozioni e tecniche, una valorizzazione della libera espressione creativa del bambino che, supportato da un ambiente e da strumenti adeguati, riconosce nel laboratorio uno spazio in cui mettersi in gioco individualmente e con i compagni. Come per Freinet, quindi, il laboratorio attuale si propone di garantire agli allievi una favorevole dimensione comunicativa e collaborativa.

2.1.4. La scuola su misura di Édouard Claparède per un'educazione funzionale

La reazione antipositivistica che connota il pensiero e la cultura di fine Ottocento e dei primi del Novecento, non risparmia neppure l'ambito educativo. Il Positivismo che, con il suo culto per i dati, per i fatti concreti, per la scienza giova senza ombra di dubbio alla scuola, è anche il sostenitore di una scuola cattedratica che vede il maestro, dispensatore di nozioni, in primo piano.

L'opposizione naturalistica che gradualmente sposta l'attenzione dall'insegnante al fanciullo, richiamandosi alle intuizioni di Rousseau, afferma la necessità di rispettare la personalità dell'allievo, le sue esigenze, i suoi interessi e lo identifica come essere dinamico, curioso, spontaneo, in una parola, attivo. Ciò che contraddistingue e avvalora questa ribalta pedagogica del fanciullo è il tentativo di considerarlo nella sua completezza anche tenendo in considerazione i grandi passi avanti compiuti da una nascente psicologia dell'età evolutiva sulla quale lo psicologo americano Stanley Hall intendeva fondare la riforma della pedagogia.

In questo contesto Édouard Claparède[168] si sforza soprattutto di rinsaldare il ponte tra psicologia e pedagogia pur essendo considerato essenzialmente uno psicologo nonostante il suo stretto contatto con i ragazzi. Egli si propone infatti di unire "gli studiosi di psicologia e tutti coloro che, nei diversi rami dell'insegnamento, si dedicano all'educazione ed all'istruzione del fanciullo; riunire tutti gli educatori di ogni tendenza per un'educazione la quale abbia le sue radici in una psicologia dell'età evolutiva che sia patrimonio comune degli psicologi di ogni tendenza". Quella di Claparède rappresenta, dunque, "una concezione psicologica dell'educabilità del fanciullo"[169], a cui l'educatore si dovrebbe ispirare per conoscere e meglio considerare i bisogni e gli interessi dell'allievo in quanto essi rappresentano il vero punto di partenza di ogni processo educativo.

Accanto a Claparède, tra coloro che hanno fatto della psicologia la loro maestra, è necessario ricordare Ovide Decroly[170], il quale però, più che uno psicologo, fu essenzialmente un grande educatore oltre che un "attento e perspicace indagatore della psicologia infantile"[171] e un "anticipatore" dell'attivismo poiché "quando altri erano ancora nella fase teorica lui aveva già realizzato la scuola nuova"[172].

Ad accomunare Claparède e Decroly è, dunque, il grande rispetto per la psicologia ma anche e soprattutto, una profonda critica nei confronti della scuola tradizionale accusata da entrambi di trasmettere ai ragazzi cognizioni slegate e disorganiche, di pretendere da loro l'apprendimento forzato di nozioni che non li interessano e non li coinvolgono e ancora di essere eccessivamente verbalistica anziché intuitiva ed attiva. E' a partire da questa constatazione che entrambi gli autori sferrano un pesante attacco all'organizzazione scolastica proponendo ipotesi di soluzione del tutto in linea con la pedagogia attivistica e con il pensiero degli autori precedentemente trattati, Dewey e Freinet.

Affrontando in primis il pensiero dello psicologo svizzero, è fondamentale richiamare la sua "concezione funzionale" dell'educazione e dell'insegnamento. "La pedagogia deve fondarsi sulla conoscenza del fanciullo, come l'orticoltura si fonda sulla conoscenza delle piante. Per quanto semplice, questa verità è ignorata dalla maggior parte degli educatori"[173]: esordisce così Claparède nella sua pubblicazione *Psicologia*

---

[168] Édouard Claparède (Ginevra 1873 – 1940), psicologo e pedagogista svizzero. Tra le sue opere si ricordano: *Psicologia del bambino e pedagogia sperimentale* (1905*), La scuola su misura* (1920), *L'educazione funzionale* (1931).

[169] M. Valeri, *Edoardo Claparède*, in É . Claparède., *L'Education Fonctionelle*, Paris-Neuchâtel, 1931; traduzione italiana a cura di M. Valeri, *L'educazione funzionale*, Marzocco Bemporad, Firenze, 1963, p. VI.

[170] Ovide Decroly (Renaix 1871 – Uccle, Bruxelles, 1932), psicologo e pedagogista belga. Opere principali: *Programma di una scuola per la vita* (1908); *Verso la scuola rinnovata* (1921); *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento* (1929).

[171] É. Claparède, *op. cit.,* 1931, p. 17.

[172] P. Cipriani, *Il metodo Decroly*, Marzocco Bemporad, Firenze, 1953, p. 13.

[173] É. Claparède, *Pshycologie de l'enfant et pédagogie expérimentale,* 1905; traduzione italiana a cura di T. Bertolotti, *Psicologia del fanciullo e pedagogia sperimentale*, Mattei, Speroni & C., Pavia, 1912, p. 1.

del fanciullo e pedagogia sperimentale portando in primo piano la necessità che gli insegnanti basino i loro metodi didattici sull'allievo. In questo la "scienza psicologica" contribuisce "se non ad ispirare l'educatore, ad allontanarlo almeno da certi errori" e a ravvivare "col suo metodo e spirito la pedagogia"[174].

Educazione ed insegnamento devono essere per lo psicologo, funzionali agli interessi e, ancor prima, ai bisogni del fanciullo. Egli promuove il superamento di quella psicologia tradizionale che vede qualsiasi attività come reazione ad uno stimolo e considera, invece, l'azione come reazione ad un bisogno che può essere soddisfatto mediante essa. E' sempre il bisogno che, secondo Claparède promuove nel bambino quell'attività per la quale egli si sviluppa fisicamente, intellettualmente, esteticamente o moralmente. E', infatti, a partire da questo presupposto che egli attribuisce al bambino e all'adolescente esclusivamente bisogni di crescita che necessitano, per essere soddisfatti, di una sola attività: il gioco.

Il gioco, al contrario del lavoro, è fine a se stesso e prepara il fanciullo all'età adulta: giocando egli impara a conoscere le proprietà degli oggetti, esercita i propri sensi, si sperimenta. Non si tratta quindi di semplice gioco-divertimento quanto piuttosto di un gioco funzionale "col quale i poteri costitutivi dell'uomo si manifestano, si rafforzano, col quale si costruisce la personalità". "Il gioco è la normale attività del fanciullo con la quale egli si prepara alle attività dell'adulto e sarà un adulto tanto meglio a posto quanto più avrà giocato"[175].

In quest'ottica è dunque fondamentale attribuire all'infanzia e all'adolescenza una dimensione propria e un valore che va potenziato e prima ancora riconosciuto. "Il fanciullo non è un uomo in miniatura, l'infanzia ha una sua funzione nella vita della specie e dell'individuo, essa deve essere rispettata e messa in grado di manifestarsi spontaneamente nella sue caratteristiche"[176]. Le attività tipiche dell'infanzia (gioco, imitazione) e il suo linguaggio devono non solo essere rispettati ma anche considerati come punto di partenza per ogni interazione con il fanciullo. L'errore più comune degli educatori che Claparède intende denunciare è la pratica comune di rivolgersi agli allievi con un linguaggio da adulti, prescindendo dai loro interessi e dai loro bisogni. Un'istruzione e un'educazione che procedano per questa via saranno incapaci di stimolare l'impegno e l'attenzione degli educandi che non saranno in grado di comprendere fino in fondo un linguaggio a loro estraneo. Lo psicologo sottolinea infatti che "i fanciulli e gli adolescenti non concedono tutto l'impegno di cui sono capaci se non gli viene richiesto nel loro linguaggio e al fine di ottenere qualcosa di cui sentano il bisogno"[177]. L'educatore deve garantire loro la possibilità di manifestare le loro attività peculiari e riconoscere quindi il significato biologico dell'infanzia piuttosto che cercare di trasformare il più presto possibile il bambino in adulto.

E' sulla base di questi presupposti che anche Edouard Claparède può essere annoverato tra coloro che come Dewey e Freinet, hanno promosso una nuova visione della scuola, dei suoi compiti e soprattutto, un nuovo *modo di fare scuola*.

Sebbene egli, essendo in primis uno psicologo e solo indirettamente un educatore, non abbia affrontato concretamente il ruolo e l'organizzazione del laboratorio didattico all'interno del curricolo scolastico, il suo pensiero va senza dubbio nella direzione che porta a considerare il fanciullo nella sua completezza e nella sua individualità e rappresenta, quindi, l'ennesimo contributo alla riforma della pedagogia e dei programmi scolastici.

In particolar modo il concetto che maggiormente esprime la novità delle sue convinzioni psico-pedagogiche è quello di "attitudine individuale" ossia "una disposizione naturale a comportarsi in un certo modo, a comprendere o a sentire di preferenza certe cose o a eseguire certe specie di lavori (attitudine alla musica, al calcolo, alle lingue straniere, ecc.)"[178]. Egli sottolinea, inoltre, come le attitudini non varino esclusivamente in rapporto all'età e al sesso ma soprattutto come esse siano diverse da un individuo all'altro. La sua denuncia è dunque relativa all'indifferenza con cui la scuola tradizionale si pone di fronte a queste diversità cui essa attribuisce un valore esclusivamente quantitativo che viene espresso dai voti assegnati agli alunni. Esiste, invece, per Claparède, un significato qualitativo di queste differenze attitudinali da cui il percorso scolastico "imposto" dall'educatore non può prescindere. La scuola ha, infatti, la tendenza ad appiattire le peculiarità degli alunni e a conformarli "a un certo tipo schematico, che essa stessa ha creato a propria immagine, un tipo mostruoso e contro natura, lo scolaro medio". Egli sottolinea inoltre che "la scuola sembra supporre nel fanciullo qualità sovrumane, come una passione innata per le cose noiose, una capacità

[174] *Ivi*, p. 4.
[175] É. Claparède, *L'Ecole sur mesure,* Lausanne, Librairie Payot et C., 1920; traduzione italiana a cura di E. Cassin, M. Fasolo, M. Valeri, *La scuola su misura*, La Nuova Italia, Firenze, 1952, p. 12.
[176] M. Valeri M., in É. Claparède, *op. cit.*, 1931 - 1963, p. VII.
[177] É. Claparède, *op. cit.,* 1920 - 1952, p. 9.
[178] *Ivi*, p. 33.

di lavoro inesauribile, ma in pratica non risponde affatto ai bisogni intellettuali degli spiriti originali e veramente al di sopra della media"[179]. Questo costringe gli allievi ad investire tutto il loro impegno e le loro energie in materie di studio verso le quali non sentono alcuna particolare disposizione e risultano perciò estremamente faticose. Ne consegue un *doppio inconveniente* come lo definisce lo stesso Claparède: nessun rendimento e disgusto. Quest'ultimo, in particolar modo, è investito dall'autore di una grande valenza morale e sociale di cui la scuola tradizionale non si è mai preoccupata. Condividendo pienamente il pensiero di Freinet, infatti, egli è convinto che sia troppo elevato il rischio che i ragazzi associno il disgusto al lavoro. L'amore per il lavoro viene messo a dura prova dalla costrizione ad eseguire sforzi eccessivi in materie di studio poco *sentite* ottenendo così risultati scarsi non adeguati alle energie investite.

"Anziché insegnare ad apprezzare lo sforzo, la scuola abitua a considerarlo come sterile. E' come se si insegnasse agli apprendisti di un'officina a utilizzare di preferenza le macchine che fabbricano soltanto cattiva merce, e a lasciare da parte quelle che darebbero buoni prodotti. Essi finirebbero per disprezzare completamente il lavoro"[180].

Claparède partendo, quindi, da questi presupposti delinea alcuni tratti di una nuova organizzazione scolastica, la *scuola su misura*, che consentirebbero il superamento dei limiti della scuola tradizionale. Egli definisce:

Le *classi parallele*: accanto ad una classe "più forte" di cui fanno parte i più intelligenti, esiste una classe debole per chi segue con maggior difficoltà. In questa seconda classe il programma è ridotto, è minore il numero degli alunni che possono essere così seguiti più direttamente e i metodi applicati sono più intuitivi. Ovviamente questa proposta di soluzione poggia sulle differenze attitudinali per cui chi farà parte di una classe forte in matematica, ad esempio, potrà essere debole in tedesco o viceversa.

Le *classi mobili*: consentono all'alunno di seguire per le diverse materie lezioni di grado diverso.

Le *sezioni parallele*: offrono all'allievo più indirizzi di studio rivolti a mete differenti, più o meno come avviene negli istituti secondari dove accanto alla sezione classica sono presenti quella tecnica e quella pedagogica.

Le *opzioni*: Claparède vorrebbe ridurre le ore settimanali di lezione obbligatorie dedicandone metà allo svolgimento del programma fondamentale e lasciando libero l'allievo di scegliere le materie di studio da seguire nell'altra metà delle ore, consentendo così lo sviluppo delle attitudini e degli interessi di ogni fanciullo.

Nella scuola su misura di Claparède, grazie ai cambiamenti organizzativi sopra esposti, sarebbe così garantito il rispetto delle peculiarità di ogni allievo e verrebbe modificato, per non dire stravolto, il ruolo dell'insegnante. In un'ottica che è anche quella di Freinet, egli diventerebbe uno *stimolatore di interessi*, che anziché attribuire arbitrariamente e dall'esterno dei bisogni al fanciullo, promuoverebbe la sua presa di coscienza rispetto agli interessi e ai bisogni che l'allievo stesso avverte dentro di sé.

La concezione funzionale dell'educazione si esprime proprio in questo "gioco interattivo" tra insegnante e allievo che l'autore riassume dicendo: "l'educazione del fanciullo deve attuarsi dal di dentro, non dal di fuori; deve consistere non in un'azione esteriore esercitata dal maestro sullo scolaro, ma in un'azione dello stesso fanciullo, azione che consegue al manifestarsi dei bisogni interiori"[181]. Trattando della scuola su misura Claparède si dilunga in una similitudine estremamente chiarificatrice tra il lavoro dell'insegnante e il lavoro del sarto, del calzolaio e del cappellaio che è utile riportare al fine di rendere ancora più esplicito il suo pensiero riguardo la scuola tradizionale. Egli dice:

"Quando un sarto fa un vestito lo adatta alla corporatura del cliente e se questi è grosso e piccolo, non gli fa indossare un abito troppo stretto, col pretesto che ha la larghezza corrispondente, di regola, alla sua altezza. Il calzolaio che fa una scarpa comincia dal tracciare su un foglio di carte il contorno del piede che deve calzarla, e ne segna le particolarità, ossia le deformazioni. Il cappellaio adatta i suoi copricapo ad un tempo alla forma e alle dimensioni dei crani…

Al contrario, l'insegnante veste, calza, incappella tutte le menti nello stesso modo. Egli ha solo roba fatta in serie, e i suoi scaffali non consentono la minima scelta: qualche numero di grandezza, è vero ma sempre lo stesso modello! Così fra gli alunni delle nostre scuole ne vediamo alcuni che annegano negli anfratti di un programma troppo immenso per le loro deboli aspirazioni e le loro capacità problematiche, ed incespicano ad ogni passo nelle falde sovrabbondanti di quella uniforme che essi non riescono a riempire né fino alla cima né fino al fondo – mentre altri sono soffocati da una disciplina troppo stringata che impedisce

[179] *Ivi*, p. 38.
[180] *Ivi*, p. 43.
[181] *Ivi*, p. 96.

lo sviluppo normale delle loro personalità intellettuale e morale, tanto che non possono permettersi un movimento senza fare saltare qualche bottone.

Perché non si avrebbero per le menti i riguardi di cui si circondano il corpo, la testa e i piedi?" [182].

Lo psicologo svizzero ha colto, dunque, al pari di Dewey e Freinet, la necessità di invertire la direzione del processo educativo: non più dall'insegnante all'allievo ma dall'allievo all'insegnante collocando il discente al centro di ogni azione educativa. Il passo citato dimostra, infatti, come l'esigenza di una scuola flessibile che risponda al profilo psico-attitudinale del singolo allievo stia a cuore all'autore. E' per la centralità che egli riconosce al fanciullo e per l'originalità del suo contributo psicologico che il pensiero di Claparède è, quindi, importante ai fini della trattazione dello sviluppo del laboratorio nella pedagogia del Novecento nonostante egli non abbia direttamente toccato questo aspetto della didattica. La valorizzazione del gioco in quanto attività che consente al bambino di sperimentare la portata delle proprie azioni e di entrare in relazione con gli oggetti che lo circondano esplorandone le proprietà ed esercitando così i propri sensi, è in linea con la dimensione ludico-sensoriale del laboratorio. Lo stesso vale per la definizione di una scuola su misura che garantisca sia l'espletamento di funzioni teorico-intellettuali accanto ad un riconoscimento delle attitudini personali del fanciullo.

L'organizzazione scolastica proposta dal Claparède, dunque, è finalizzata ad amplificare la libertà di espressione dell'allievo secondo una concezione pedagogica in linea con l'ondata di riforma che porterà al riconoscimento di un più ampio valore di tutte le capacità del fanciullo e non esclusivamente nell'ambito dell'attività intellettuale.

2.1.5. Osservazione, associazione ed espressione nella scuola – laboratorio di Ovide Decroly

Il pensiero del pedagogista belga Ovide Decroly si sviluppa di pari passo con quello di Édouard Claparède. Praticamente coetanei i due autori esprimono chiaramente attraverso le loro pensiero pedagogico e il loro operato, un'avversione concreta e motivata verso i metodi della scuola tradizionale. Le parole con cui Decroly spiega il proprio disappunto sembrano quasi una parafrasi del pensiero dello psicologo svizzero. Entrambi, infatti criticano il soffocamento degli interessi e dei desideri di conoscenza degli allievi provocato dall'organizzazione scolastica. Anche per Decroly "i fanciulli che pur sono pieni di curiosità sono costretti ad apprendere cose noiose, con metodo innaturale e attraverso esposizione tediose e più tediose ripetizioni, col risultato che diventano apatici e svogliati… Che fare dunque? Una cosa, ma fondamentale: introdurre nella scuola la vita"[183]. La scuola dovrebbe tener conto dei bisogni naturali dell'uomo che i fanciulli manifestano fin dalle prime età e dovrebbe promuovere quanto più possibile il potenziamento delle facoltà degli allievi.

A tale proposito Decroly individua nel fanciullo tre particolari tipi di facoltà: le ricettive, le elaboratrici o critiche e le attive. Egli ritiene che la scuola tradizionale, per quanto riguarda la prima categoria di facoltà, si avvalga esclusivamente della via uditiva e tralasci, erroneamente, la vista e il senso motore, che sarebbero per l'allievo importanti strumenti di conoscenza. Quanto al senso critico e di rielaborazione, l'organizzazione scolastica vigente non consente il suo esercizio in modo spontaneo e originale e questo vale anche per le facoltà attive poiché "la scuola sedentaria e passiva, le colpisce a morte"[184]. Decroly, al contrario delinea una scuola in accordo con le esigenze di esperienza, movimento, osservazione ed espressione dei fanciulli proponendo loro cultura ed istruzione accanto ad attività pratiche di gioco e lavoro manuale.

La scuola decrolyana, che trova la sua realizzazione concreta nell'*École de l'Ermitage* istituita nel 1907, si fonda su un'attenta cura dell'ambiente e su un programma definito sulla base delle peculiarità psicologiche e sociali dell'allievo. Secondo Decroly il percorso scolastico deve:

- tendere all'unità ossia le sue parti devono formare un tutto organico che si sviluppa progressivamente;
- adeguarsi al maggior numero possibile di mentalità in modo da favorire l'apprendimento di tutti gli allievi;
- garantire l'acquisizione di un minimo di conoscenze di base indispensabili per l'adattamento del fanciullo alla vita sociale e alle sue regole;
- favorire lo sviluppo globale di tutte le facoltà dell'allievo e l'integrazione nell'ambiente naturale e sociale.

[182] *Ivi,* pp. 51-52.
[183] P. Cipriani, *op. cit.,* 1953, p. 19.
[184] F. De Bartolomeis, *Ovide Decroly*, La Nuova Italia, Firenze, 1953, p. 68.

Decroly intende concretizzare un programma che permetta il raggiungimento dei suddetti obiettivi attraverso tre "processi" fondamentali: osservazione, associazione ed espressione. L'autore riconosce, infatti, in queste tre "tappe" i processi di apprendimento dell'allievo che sono alla base del superamento della cultura oggettiva e intellettualistica che connota la scuola tradizionale e le collega a due domini fondamentali di conoscenza: la conoscenza da parte del fanciullo della propria personalità e quindi dei propri bisogni e aspirazioni e la conoscenza delle condizioni dell'ambiente naturale e sociale in cui egli vive e dal quale deve trarre le condizioni positive per poter soddisfare i bisogni e realizzare i propri obiettivi. Come dice De Bartolomeis "l'ambiente non basta da solo a dare un orientamento nuovo all'educazione: occorre saper trarre partito da esso"[185] ed è a partire da questo presupposto che Decroly, al pari di Dewey, riconosce il notevole impatto che la cura e la "definizione" di un ambiente adeguato possono avere nel processo educativo. "La scuola", infatti, "appare vittima dell'influenza di un certo ambiente artificiale, povero di forze stimolatrici, in cui il fanciullo con i suoi bisogni di guida, di assistenza, di oggetti proporzionati alle sue capacità, fa la figura dell'intruso e, più o meno coscientemente, come tale viene trattato"[186]. Ciò avviene soprattutto nelle grandi città dove gli stimoli cui sono sottoposti i ragazzi superano ampiamente le loro capacità di assimilazione e di reazione produttiva causando così uno stato di squilibrio e determinando un livello di acquisizione della conoscenza ridotto e superficiale.

L'autore sottolinea, al contrario, la necessità che la scuola si trovi in un ambiente rurale per favorire il più possibile le occupazioni attive dei fanciulli e stimolare la loro curiosità e la loro sete di conoscenza attraverso la ricchezza dei fenomeni naturali e la semplicità del loro linguaggio. Decroly ovviamente non propone una fuga dalla città verso la campagna ma suggerisce di introdurre nella scuola quanta più natura possibile per permettere ai fanciulli di entrare in contatto con essa mediante la coltivazione, l'allevamento, le escursioni e per mostrare e far praticare loro i mestieri semplici del calzolaio, del sarto, del fabbro, ecc. La campagna inoltre permette agli allievi di mettersi in relazione con le forme elementari della vita sociale e di apprenderne le regole e l'organizzazione garantendo così la realizzazione del programma psico-sociale di cui Decroly si fa promotore.

Se da un lato, infatti, l'ambiente rurale facilita la realizzazione della dimensione sociale del programma, dall'altro favorisce l'apprendimento del fanciullo fornendo continui stimoli per l'osservazione, l'associazione e l'espressione. L'ambiente pensato da Decroly, infatti, supera il concetto di aula come spazio chiuso fra quattro mura e riconosce la necessità delle passeggiate all'aperto, dei laboratori in giardino cosicché "la classe è dovunque: in cucina, nel campo, nella fattoria, nel laboratorio, nell'officina, nella cava, nel negozio, nel museo, alle esposizioni, durante le escursioni e i viaggi"[187]. Solo un ambiente così vario offre ai fanciulli e al loro insegnante continui spunti per osservare fenomeni naturali, oggetti che sono sempre a portata di mano e che consentono all'educatore di dilungarsi meno in lezioni teoriche e proporre agli allievi continui esempi e riferimenti concreti. L'esigenza di fornire un ambiente in condizioni naturali non solleva, però, l'insegnante dal compito di "predisporlo" nel modo più favorevole alle capacità di esperienza dell'allievo, il quale altrimenti subirebbe una quantità eccessiva di stimoli senza essere messo nelle condizioni di poterne trarre vantaggio. Anche per Decroly, come per Freinet, organizzare l'ambiente non significa privarlo della sua spontaneità e originalità costringendo l'apprendimento dell'alunno entro schemi prestabiliti ma vuol dire piuttosto offrire a quest'ultimo un contesto ricco e stimolante che lo guidi nel suo processo di conoscenza.

In quest'ottica il ruolo del maestro consiste nel favorire il passaggio dall'osservazione dell'ambiente circostante all'associazione con contenuti teorici forniti da libri, documenti, illustrazioni, garantendo una conoscenza che si compone sia di riferimenti concreti ma anche di nozioni teoriche. Come dice Cipriani "l'associazione lega gli oggetti e i fatti presenti e vicini con oggetti e fatti lontani nel tempo e nello spazio, mediante il ricordo o mediante i documenti"[188]

La tappa successiva consiste nell'espressione in quanto "ciò che osservando, confrontando, richiamando alla memoria con esperienze occasionali o sistematiche, con ricerche spontanee o fatte sotto la guida dell'insegnante, il fanciullo ha appreso, trova il suo sbocco logico nell'espressione, la quale, non è solamente la parola parlata o scritta, ma anche il disegno e il lavoro manuale"[189]. In particolare il lavoro manuale riveste una grande importanza per Decroly, secondo il quale soddisfa il bisogno di fare e di sperimentare del fanciullo e gli permette, inoltre, di concretizzare nozioni e idee che altrimenti manterrebbero una dimensione

[185] *Ivi*, p. 72.
[186] *Ivi*, p. 93.
[187] *Ivi*, p. 98.
[188] P. Cipriani, *op. cit.,* 1953, p. 31.
[189] *Ivi*, p. 34.

eccessivamente astratta. La sua introduzione inoltre garantisce la trasformazione da "scuola-uditorio" a "scuola-laboratorio" in cui l'allievo si sperimenta nella cura degli animali e delle piante, nella rilegatura di libri, nella tipografia in un'ottica di apprendimento attivo che stimoli la sua capacità d'iniziativa e d'inventiva.

Decroly considera accanto ai lavori manuali anche il modellaggio e il disegno che fa rientrare nelle forme di espressione concreta che egli distingue dalle forme espressive astratte quali il linguaggio parlato, scritto e la drammatizzazione. Riguardo al modellaggio, De Bartolomeis ricorda che "l'espressione più primitiva del bisogno di modellare è rappresentata dal piacere che il bambino prova a giocare con sostanze di cui può cambiare la forma; all'inizio si limita ad esercitare funzioni senso-motorie, poi comincia a copiare non dalle cose esterne ma da immagini interne"[190]. Modellaggio e disegno, diversamente dal laboratorio manuale, rientrano infine nel campo più specifico della produzione artistica a cui Decroly ha dedicato importanti ricerche psicologiche.

In *Verso la scuola rinnovata*, in particolare, l'autore, insieme a Gèrard Boon, propone una vera e propria classificazione dei lavori manuali tra i quali indica anche il lavoro manuale d'arte. Decroly parte dal presupposto che "la funzione del lavoro della mano nella vita umana ha un peso enorme se non preponderante; tutte le attività che hanno una funzione di primo piano nella conservazione e nella difesa dell'esistenza individuale e collettiva, richiedono l'intervento delle mani; anche le macchine stesse che tendono a sostituirle in alcune di queste attività non possono essere fabbricate, guidate senza un loro aiuto"[191].

Egli inoltre connota il lavoro manuale per differenziazione rispetto alla ginnastica, agli sports e ai giochi in quanto nella prima attività i movimenti sono imposti dall'insegnante, lo scopo è principalmente quello di favorire lo sviluppo fisico e le funzioni intellettuali superiori intervengono solo in maniera accessoria. Negli sport sono dominanti la competizione e lo spirito di gruppo mentre nel gioco sono fondamentali l'attività e il movimento. "Nel lavoro manuale, invece, il piacere è soprattutto nel fine". Esso "implica dei materiali e degli arnesi; può richiedere l'intervento di tutte le funzioni fisiche e mentali e per conseguenza contribuisce innanzitutto a favorire le varie funzioni fisiologiche: respirazione, circolazione, digestione, traspirazione. Esso è dunque un fattore importante nella conservazione della buona salute. Ma quando esso rende necessaria l'attenzione, la riflessione, la precisione, il ragionamento la logica, quando esso richiede l'adattamento dello sforzo all'arnese, alla macchina, alla materia utilizzata, esso favorisce anche l'accordo tra lo spirito ed il corpo, ed aiuta a far sì che un'anima sana si sviluppi in un corpo sano, a stabilire l'equilibrio totale dell'individuo"[192].

Decroly procede distinguendo i lavori manuali in cinque categorie:

- *il lavoro che si fa in maniera meccanica, automatica* che comprende: lavori meccanici come trasportare oggetti; lavori per i quali è necessaria una preparazione minima come cucire dei bottoni; lavori che richiedono allenamento e imitazione come lavorare a maglia;
- *il lavoro manuale che richiede l'intervento di attività mentali più alte e soprattutto più solide, un'abilità motrice sviluppata, o un prolungato tirocinio e soprattutto un certo grado d'iniziativa* che comprende: lavori che richiedono attenzione costante senza l'uso di utensili come lavare e stirare; lavori con strumenti o macchine come cucire; lavori con utensili delicati come la meccanica di precisione, lavori di orologeria o gioielleria;
- *il lavoro manuale qualificato* in cui si distinguono i lavori che non necessitano di cognizioni matematiche come la fabbricazione di oggetti e quelli che invece le richiedono insieme alla capacità di guidare collaboratori come il capo officina;
- *il lavoro manuale d'arte;*
- *il lavoro manuale e trattamento delle malattie mentali e nervose* in quanto secondo l'autore il lavoro manuale costituisce uno dei mezzi più efficaci per curare le persone che sono colpite da disordini mentali e nervosi.

Per quanto riguarda quest'ultima categoria citata è importante ricordare che l'autore, avendo iniziato il suo percorso di educatore con fanciulli "difficili o tardivi" esplicita l'importanza che il lavoro può rivestire proprio per queste persone ma non manca di elencare alcuni consigli utili per portare avanti un buon programma con la maggior parte dei fanciulli. Egli suggerisce di prediligere i lavori utili, in particolare il giardinaggio, l'allevamento, la cucina, la fabbricazione di giocattoli e la tessiture. I lavori più complessi

[190] F. De Bartolomeis, *op. cit.,* 1953, p. 123.
[191] O. Decroly, G. Boon G., *Vers l'école rénovée*, 1921; traduzione italiana a cura di M. Valeri , *Verso la scuola rinnovata - una prima tappa*, La Nuova Italia, Firenze, 1953, p. 37.
[192] *Ivi*, p. 38.

come la rilegatura, il cartonaggio e la falegnameria possono essere aggiunti gradualmente in particolare durante l'inverno o nei giorni di cattivo tempo. E' importante riconoscere responsabilità agli allievi e concedere loro libertà e iniziativa sempre procedendo per gradi e tenendo conto della loro età e del loro carattere.

Alla luce di questa analisi del pensiero decrolyano viene spontaneo definire il pedagogista belga un vero e proprio riformatore in quanto sostenitore convinto e attivo di un'educazione che sia *in primis* "liberatrice". Egli focalizza l'attenzione sulla singolarità del fanciullo e sulla necessità di intraprendere nella scuola percorsi individualizzati che stimolino la curiosità dell'allievo e, soprattutto, che sviluppino non solo la dimensione intellettuale dell'apprendimento ma anche quella psico-sociale. La pedagogia decrolyana sottolinea inoltre l'esigenza di non fossilizzarsi su metodi prestabiliti ma di adeguarli progressivamente ai mutamenti della società, alle conquiste della scienza e quindi ai cambiamenti che coinvolgono la popolazione scolastica. Decroly, inoltre, valorizza le occupazioni pratiche in quanto stimolatrici di iniziativa e creatività. E' in quest'ottica che egli sostiene la necessità di rivisitare la definizione di aula scolastica. Partendo, infatti, dal presupposto che il fanciullo necessita di essere continuamente stimolato nello svolgimento delle sue attività, sia pratiche che intellettuali, egli propone di spalancare le porte dell'aula al fine di permettere al mondo esterno di essere in costante comunicazione con la classe. Il superamento di una visione statica e formale della vita scolastica sostenuto da Decroly è, come emergerà, uno dei principi cardine del laboratorio poiché garantisce al fanciullo apprendimento attivo e libertà di espressione.

2.1.6. Le scuole nuove in Italia : il laboratorio nella cultura pedagogica italiana

Il panorama pedagogico italiano all'inizio del Novecento si arricchisce di esperienze al femminile che testimoniano la portata che il movimento delle *scuole nuove* ha avuto anche nel nostro paese. Si pensi alle *Case dei Bambini* di Maria Montessori, alla *Scuola Materna* delle sorelle Agazzi, ma anche alla *Scuola Rinnovata* di Giuseppina Pizzigoni e alle esperienze condotte a Muzzano prima e ad Agno poi, da Maria Boschetti Alberti.

Pur trattandosi di esperienze diverse, in quanto l'attenzione della Montessori e delle sorelle Agazzi si rivolge particolarmente ai piccoli ospiti della scuola dell'infanzia mentre la Pizzigoni e la Boschetti Alberti si occupano dell'educazione dei fanciulli della scuola elementare, in tutte emerge il puerocentrismo che ha connotato le correnti attivistiche europee ed extraeuropee e che ha condotto autori come Dewey e Freinet, Decroly e Claparède ad un atteggiamento di vivace e talvolta pungente reazione contro la scuola tradizionale.

Con la fine dell'Ottocento si apre il *secolo del bambino*, riconosciuto nella propria individualità, valorizzato come soggetto in crescita e non più svalutato in quanto adulto in miniatura. Per usare le parole di Maria Boschetti Alberti, il fanciullo va rispettosamente seguito come il *germe che sboccia* e ognuna delle esperienze pedagogiche sopra citate ha valorizzato il fanciullo a suo modo, secondo le convinzioni e i precetti delle educatrici che le hanno condotte.

Maria Montessori, pur essendosi concentrata particolarmente sui bambini dai 3 ai 6 anni, ospiti della Casa dei Bambini, ha dedicato la sua attenzione anche ai fanciulli in età scolare e, perciò, oggetto della trattazione è il percorso di continuità seguendo il quale la pedagogista collega l'educazione sensoriale – motoria dei più piccini all'educazione morale e intellettuale dei bambini dai 7 ai 12 anni.

La scuola rinnovata di Giuseppina Pizzigoni costituisce un altro esempio italiano di scuola nuova mediante il quale l'educatrice ha cercato di delineare il profilo di un maestro e di uno scolaro altrettanto nuovi che rispondessero all'esigenza dei fanciulli di trarre insegnamenti concreti dalle fonti più svariate superando così la concezione dell'insegnante come unico detentore del sapere.

L'esperienza di Maria Boschetti Alberti sottolinea, in linea con la didattica delle scuole nuove, la necessità di riconoscere e di rispettare la peculiarità dei tempi e delle modalità di apprendimento di ogni alunno. L'interesse del fanciullo è il solo punto di partenza del processo educativo e qualsiasi ambiente, anche quello contadino di Agno, offre agli allievi gli stimoli per apprendere, purché la scuola e gli insegnanti non pongano limiti fra i fanciulli e la natura[193].

2.1.7. La Casa dei Bambini di Maria Montessori

[193] La scuola *materna* di Mompiano, dove le sorelle Agazzi hanno messo in atto un nuovo metodo educativo che ha raccolto vasti consensi, non è oggetto di trattazione, nonostante la sua peculiarità, poiché l'attenzione delle due educatrici si rivolge esclusivamente ai bambini di età prescolastica.

La formazione medico-scientifica, l'impegno sociale e il lavoro accademico di Maria Montessori[194] confluiscono nell'esperimento pedagogico da lei intrapreso nelle Case dei Bambini[195], esperienza che segna un tappa importante nell'educazione moderna e nel movimento delle scuole nuove.

Tra le prime donne medico in Italia, la pedagogista marchigiana, ha successivamente focalizzato la sua attenzione e i suoi studi sull'educazione degli anormali prima, sull'educazione dei fanciulli normali in età prescolastica poi, per passare alla scuola elementare e infine dedicarsi all' istruzione secondaria e universitaria.

La sua esperienza con i bambini frenastenici, con i quali ha sperimentato i metodi di Itard e Séguin, riveste un'importanza decisiva nella maturazione del suo metodo scientifico poiché parte dal presupposto che l'applicazione dei metodi utilizzati per il recupero dei bambini handicappati con i fanciulli normali avrebbe garantito la libera espressione della loro personalità. La scuola tradizionale, al contrario, costringe i bambini all'immobilità, al silenzio e alla disciplina senza consentire la manifestazione naturale del fanciullo. In un ambiente scolastico radicalmente riorganizzato in modo da permettere agli alunni di muoversi e sperimentarsi sarebbe, invece, possibile, secondo l'educatrice, abbandonare il cammino della costrizione e intraprendere quello della libertà, il solo atto ad un più favorevole e naturale sviluppo della personalità infantile.

La pedagogista "vagheggiava per l'infanzia una scuola senza programmi, senza banchi e senza costrizioni disciplinari, in cui il bambino potesse muoversi a suo agio, secondo il desiderio e la volontà del momento, scegliendo a piacere l'occupazione preferita, con la disponibilità di un materiale didattico ricco e vario, sapientemente disposto ai fini dell'educazione sensoriale"[196].

Secondo la Montessori è questo il primo passo per realizzare una pedagogia scientifica portatrice di un nuova visione del processo educativo che veda il fanciullo e non il maestro come punto focale e di cui, a suo dire, si vagheggia soltanto, senza applicazioni concrete.

Il bambino va lasciato libero nelle sue attività di trovare nell'ambiente "qualche cosa di organizzato in rapporto diretto alla sua organizzazione interiore che sta svolgendosi per leggi naturali. Come l'insetto libero deve trovare nella forma e nelle qualità dei fiori una corrispondenza diretta di forma e di sostanze"[197]. Lo scopo dell'educazione e dell'intervento dell'insegnante non è, dunque, quello di predisporre e organizzare la personalità interna del bambino, quanto il fornire al piccolo *l'alimento* che gli è necessario per crescere. Nella libertà il fanciullo esercita i propri impulsi primitivi e, allo stesso tempo, coltiva intelligenza, pazienza, costanza ossia qualità che è consuetudine non attribuirgli.

In questo processo la maestra deve *eclissarsi*, per dirlo alla maniera della Montessori, ossia intervenire il meno possibile poiché la sua azione non può avere, secondo la pedagogista, alcuna influenza immediata né sulla formazione né sulla disciplina dell'alunno.

L'insegnante deve rappresentare semplicemente il *trait d'union* tra il bambino e l'ambiente ducativo preparato per le sue attività.

La Montessori individua, inoltre, alcune qualità fondamentali che la maestra deve possedere:

- la capacità di saper osservare le attività libere del bambino;
- la capacità di essere paziente e di apprezzare i minimi passi compiuti dal fanciullo padroneggiando la tendenza a soffermarsi esclusivamente sui grandi risultati e a far passare inosservati i piccoli successi conseguiti;
- la capacità di saper affascinare attraverso lo sguardo, la posa, il tono di voce.

L'insegnante dotata di queste virtù deve, infine, vigilare affinché il bambino assorto nel suo lavoro non sia disturbato da nessun compagno e il suo primo compito è di essere un punto di collegamento tra gli allievi e il materiale didattico.

Il materiale predisposto dalla Montessori per l'educazione sensoriale dei piccoli nelle Case dei Bambini rappresenta l'elemento più caratteristico e insieme più discusso della sua pedagogia. Gli oggetti che lo costituiscono sono raggruppati secondo una determinata qualità fisica dei corpi – colore, forma, dimensione, peso, temperatura, etc. – e ogni singolo gruppo si caratterizza per la stessa qualità presente in gradi diversi. Il

---

[194] Maria Montessori (Chiaravalle, Ancona, 1870 – Noordwijk, L'Aia, 1952). Opere principali: *Il metodo della pedagogia scientifica applicata all'educazione infantile nella casa dei bambini* (1909); *L'autoeducazione nelle scuole elementari* (1916); *Manuale di pedagogia scientifica* (1930); *Il segreto dell'infanzia (*1950); *La mente del bambino* (1952).

[195] La prima Casa dei bambini viene inaugurata il 7 gennaio 1907 presso il quartiere di S.Lorenzo – Roma – e la seconda sempre a S.Lorenzo nell'aprile del 1908. Successivamente altre Case montessoriane sorgono in quartieri borghesi della capitale e poi a Milano dove, come a Roma, sono parte di un nuovo piano edilizio.

[196] C. Motzo Dentice di Accadia, *Il pensiero e il metodo di Maria Montessori*, Libreria Scientifica, Napoli, 1971, p. 22.

[197] M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Garzanti, Milano, 1962, p. 6.

materiale, così strutturato, aiuterà, quindi, il bambino a valutare e distinguere gli oggetti e ad ordinarli in base alle loro caratteristiche. Esso garantirà, inoltre, l'*autoeducazione* dei piccoli, in quanto oggetti come, ad esempio, gli incastri solidi, permettono al bambino di rendersi conto da solo dei propri errori stimolandolo così all'autocorrezione.

Nella Casa dei bambini non solo il materiale didattico ma anche l'ambiente assume una connotazione particolare. Tutto dev'essere predisposto in modo da garantire la libertà di movimento dei piccoli ospiti: "la scuola deve diventare il luogo dove il bambino può vivere nella sua libertà; e la sua libertà non può essere soltanto quella intima, spirituale, della crescenza interiore. L'intero organismo del bambino deve trovarvi le migliori condizioni di sviluppo"[198].

I tavoli, per cominciare, non dovrebbero essere disposti a file e nemmeno a circolo, ma indipendenti gli uni dagli altri per garantire ai bambini una maggiore indipendenza nel lavoro. Essi, infatti, preferiscono, almeno inizialmente, lavorare individualmente e solo in seguito cercano la collaborazione degli altri bambini, quando sono più maturi e inizia a svilupparsi la loro coscienza sociale.

Per quanto riguarda le mensole porta-oggetti non devono necessariamente essere tutte alle pareti ma anche nel mezzo dell'aula per creare angoli separati in cui i bambini possono raccogliersi per le loro attività.

Il tavolino della maestra dev'essere sempre ordinato, con poche cose essenziali e non deve mai diventare il deposito degli oggetti inutilizzati.

I mobili, inoltre, tavoli, sedie, devono essere leggeri per poter essere spostati facilmente e affinché la loro fragilità denunci i movimenti maldestri e affrettati dei bambini che vengono, invece, educati alla calma e alla padronanza di sé.

L'ambiente, quindi, così come il materiale didattico, testimonia, come la Casa dei bambini sia, in tutte le sue parti, finalizzata a stimolare lo sviluppo sensoriale – motorio dei piccoli dai 3 ai 6 anni.

Pur rappresentando l'esperienza montessoriana più celebre, la Casa dei bambini è, però, come sottolineato in precedenza, solo il punto iniziale di un percorso che conduce la pedagogista ad occuparsi anche della scuola elementare fino all'istruzione secondaria.

In questa trattazione, in particolare, è proprio l'attenzione che la Montessori ha dedicato ai bambini dai 7 ai 12 anni che più interessa ma, visto lo spessore che la prima infanzia riveste nella sua opera pedagogica, non era possibile esulare dal suo operato nella Casa dei bambini. Nel pensiero della pedagogista, inoltre, non esiste un passaggio netto dalla scuola dell'infanzia alla scuola elementare ma si tratta, più semplicemente, di una naturale evoluzione: "la Casa dei Bambini e le elementari non sono cose distinte ma sono la stessa cosa, la continuazione dell'identico fatto"[199].

L'esperienza della pedagogista parte dunque dal *periodo sensoriale* per dedicarsi successivamente al secondo piano dello sviluppo che è in prevalenza morale ed intellettuale. La seconda infanzia è, infatti, l'età in cui il bambino presta attenzione ai giudizi degli altri, cerca di comprendere la propria collocazione nel mondo ed è, pure, l'età dell'immaginazione. I fanciulli sono dotati di grande curiosità, desiderano, in questo periodo, conoscere, sapere e capire ed è per questo importante garantire loro la possibilità di spaziare tra varie opportunità, dalle discipline tradizionali all'arte figurativa e musicale[200]. Essi hanno, inoltre, bisogno di stabilire i rapporti sociali con una società più vasta e la scuola, quale ambiente chiuso, com'è concepita tradizionalmente, non risponde a queste loro esigenze.

Di fronte a questi mutamenti anche il ruolo del maestro deve adeguarsi e rispondere alla necessità dei fanciulli di essere guidati alla scoperta del mondo. È fondamentale che gli allievi entrino in contatto diretto con la realtà che si offre ai loro occhi quindi "invece di fabbricare degli oggetti che rappresentano delle idee e rinchiuderli in un armadio, facciamo uscire il fanciullo, mostriamogli le cose nella loro autenticità"[201].

---

[198] *Ivi*, p. 125.
[199] *Ivi*, p. 318.
[200] La Montessori giustifica i propri metodi proprio a partire dalle caratteristiche delle diverse età del bambino paragonandole, in una suggestiva metafora contenuta nella sua opera *Dall'infanzia all'adolescenza*, alle metamorfosi degli insetti: "Quando l'insetto esce dall'uovo è molto piccolo e presenta aspetto e colori definiti. In seguito, a poco a poco, si trasforma, pur restando un animale dello stesso genere, che conserva gli stessi bisogni, le stesse abitudini. E' un individuo che si evolve. Ma, un bel giorno, si produce un fatto nuovo: l'insetto fila il suo bozzolo e diventa crisalide. Poi la crisalide, a sua volta, subisce una nuova e lenta evoluzione. Infine, l'insetto esce dal bozzolo sotto forma di farfalla". Secondo l'educatrice si può stabilire un parallelo tra la vita dell'insetto e quella del bambino sottolineando che l'evoluzione del piccolo non è così netta a chiara come quella dell'insetto e che sarebbe, quindi, più corretto parlare di *rinascite* piuttosto che di metamorfosi. Ad ogni tappa si ha, dunque, di fronte, un bambino diverso che presenta caratteristiche nuove rispetto alle età precedenti. (Montessori M., *Dall'infanzia all'adolescenza*, Garzanti, Milano, 1970, p. 9).
[201] *Ivi*, p. 42.

L'immaginazione, che secondo la Montessori, caratterizza il periodo della seconda infanzia, completerà l'opera intrapresa dal contatto con la realtà[202].

La capacità immaginativa è utile, dunque, al fanciullo per *ricostruire l'insieme,* per completare ciò che la realtà non gli permette di sperimentare concretamente ma egli non la possiede esclusivamente per sognare cose meravigliose ma soprattutto per creare: "oltre al lavoro di osservazione della realtà materiale, c'è un lavoro creativo che innalza l'uomo dalla terra e lo trasporta in un mondo superiore dove ogni anima, nei propri limiti, può giungere"[203].

L'immaginazione del fanciullo trae le proprie basi dall'educazione sensoriale, impartitagli nella Casa dei Bambini, che gli ha insegnato a percepire i dettagli differenziati tra le qualità delle cose permettendogli così di raccogliere dal mondo esterno il materiale utile a stimolare questa capacità.

E' proprio a partire dal riconoscimento del ruolo dell'immaginazione che la Montessori attribuisce ampia importanza al disegno nel curricolo della scuola elementare.

Caratteristica della visione montessoriana è, a tale proposito, la quasi risoluzione delle varie materie (storia, geografia, scienze) nella lingua e la loro cristallizzazione nei quattro filoni (lingua, aritmetica, disegno e musica) che la pedagogista ha accomunato alla *quadriga trionfante.*

Il disegno, in particolare, rappresenta, nell'ottica montessoriana, una possibilità per il bambino di soffermarsi maggiormente sulle figure geometriche che ha precedentemente maneggiato e combinato. L'allievo, riproducendole, impara, inoltre, ad utilizzare sapientemente strumenti quali la riga centimetrata, la squadra, il goniometro e i compassi. Si tratta, quindi, essenzialmente, di disegno lineare geometrico che permette al bambino di esercitare la propria immaginazione limitatamente ai motivi decorativi e alla scelta dei colori.

A completare la stimolazione della capacità immaginativa sono utili, secondo la pedagogista, i disegni artistici e l'osservazione diretta della natura: i precedenti disegni "geometrici" sono, dunque, in preparazione al disegno libero e al disegno dal vero. A questo livello il disegno diviene un bisogno di espressione così come il linguaggio ed è apprezzabile lo sforzo che il fanciullo compie per perfezionarsi.

Ciò che va sottolineato, a tale proposito, è la connotazione montessoriana del significato di "disegno libero": esso non comprende gli *sgorbi* e le deformità "che gli psicologi definiscono documenti dell'anima infantile. I disegni liberi non sono quelli. Si comincia ad avere il disegno libero, quando si ha un fanciullo libero, che poté crescere e perfezionarsi in tutte le sue attività di assimilazione dell'ambiente e di riproduzione meccanica e che, libero di creare e di esprimere, crea ed esprime."[204]

Per quanto concerne più specificamente il lavoro manuale, la Montessori lo distingue dalla ginnastica manuale in quanto il primo ha lo scopo di compiere un lavoro determinato, che abbia o simuli uno scopo socialmente utile mentre la seconda è finalizzata essenzialmente all'esercizio della mano. La ginnastica manuale, dunque, perfeziona l'individuo mentre il lavoro manuale arricchisce l'ambiente. Le due attività sono, comunque, strettamente collegate fra loro poiché solo chi, in precedenza, ha allenato la mano può essere in grado di compiere un lavoro utile.

Partendo da questo presupposto la pedagogista marchigiana ha incentrato l'attività manuale sulla riproduzione di oggetti d'uso comune; l'arte vasaia, la lavorazione della creta rappresentano alcune tra le attività condotte dalla Montessori con i fanciulli, attività che, secondo l'educatrice, hanno, da un lato, un fine utile e, dall'altro, garantiscono il libero sviluppo delle potenzialità artistiche dei bambini.

Si ripete anche nel caso dell'attività manuale, così come per il disegno, la tendenza della Montessori a *limitare* il libero interesse del fanciullo per indirizzarlo verso forme di espressione da lei ritenute più consone all'educazione e alla formazione dell'allievo. Se il bambino della Casa montessoriana cresce in una sorta di campana di vetro in cui tutto è su misura per lui, così l'alunno della scuola elementare vede la propria capacità immaginativa delimitata da un perimetro di attività strettamente legate alla realtà che circonda i fanciulli e derivanti dall'educazione sensoriale ricevuta nell'infanzia attraverso il materiale didattico predisposto a tal fine. E' stato, infatti, obiettato all'educatrice di aver fatto assopire, mediante la sua minuziosa predisposizione dei materiali e delle attività proposte ai fanciulli, l'originaria intuizione che l'ha

[202] "Quando si incontra un fiume o un lago, è forse necessario aver visto tutti i fiumi e tutti i laghi del mondo per sapere cos'è? L'immaginazione può, in seguito, rappresentarsi il mondo. E' evidente che il possesso delle cose reali e il loro reale contatto poetano prima di tutto una somma reale di cultura; l'ispirazione che essa ingenera rende più viva l'intelligenza che si è interessata e che ha voluto sapere. Allora, da tutte queste cose viste con i propri occhi sorgono degli interessi intellettuali e l'istruzione diventa vivente". *(Ivi*, p. 43).

[203] *Ivi,* p. 215.

[204] *Ivi,* p. 551.

condotta alla realizzazione della Casa dei Bambini e che valorizzava maggiormente lo spontaneismo e l'interesse personale dell'allievo.

Di fatto il metodo montessoriano, nonostante fosse incentrato prevalentemente sull'educazione sensoriale, concretizza, comunque, nel contesto italiano, i principi basilari dell'attivismo e delle scuole nuove. Maria Montessori, infatti, così come gli autori precedentemente trattati pone come centrale l'esperienza infantile e focalizza l'attenzione sugli stimoli che conducono il piccolo alla conoscenza del mondo.

Anche il laboratorio, nello specifico il lavoro manuale, rappresenta, infatti, nell'ottica montessoriana, uno strumento di conoscenza: il bambino attraverso l'attività pratica si sperimenta nelle occupazioni artigianali e, al contempo, può esprimere le proprie potenzialità artistiche.

Nonostante i pareri controversi, quindi, l'esperienza montessoriana rappresenta un pilastro delle pedagogia italiana del Novecento e soprattutto una testimonianza dell'influenza che, anche nel nostro paese, hanno avuto le *dottrine* attivistiche, vere sostenitrici della centralità del fanciullo.

2.1.8. La Scuola Rinnovata di Giuseppina Pizzigoni

Giuseppina Pizzigoni ha dedicato la sua attenzione ad un ideale di scuola "rinnovata", come lei stessa la definisce, che vuole essere, *in primis*, un tentativo di far convergere all'interno delle mura scolastiche "gioia, sincerità, attività e disciplina". "Scuola nuova" è, per l'educatrice milanese, "quella che ha spazio quanto ne ha il mondo; quella che esperimenta e che lavora; quella che si preoccupa fondamentalmente dell'igiene del corpo e dell'igiene dello spirito; quella che tiene in onore il libro e la granata; la penna e la vanga"[205]. Essa, come la scuola tradizionale, vuole formare "l'uomo sano" attraverso un metodo che riconosce nell'esperienza dell'allievo la fonte stessa della propria educazione e si propone di orientare il ragazzo nella vita e nel lavoro formandolo attraverso le cose e i fatti. La "scuola nuova" secondo Giuseppina Pizzigoni insegna, infatti, mediante il linguaggio della natura e degli eventi che accadono intorno ai fanciulli. La scuola è dovunque, "in una valle, in un prato,in riva a un lago, lungo i margini di un torrente, lungo le sponde di un fiume, in un campo, in un giardino, e così pure per le vie della città, in una piazza, in un laboratorio, lungo il collettore della fognatura, in un luogo pubblico o privato"[206]. L'educatrice milanese dunque, intende valorizzare tanto la scuola rurale quanto quella urbana, al contrario di altri promotori della "scuola nuova", quali Dewey o Freinet, che vedevano quasi esclusivamente nell'ambiente naturale della campagna la possibilità di offrire continui stimoli ai fanciulli e di garantire loro una libertà di movimento e di scoperta negata in parte dalla vita cittadina. Allo stesso modo il Decroly denunciava la frenesia e l'eccesso di informazioni con cui l'allievo si trovava a "combattere" in una sorta di battaglia in cui l'assimilazione e l'apprendimento erano resi confusi e difficili. La semplicità e, allo stesso tempo, la ricchezza dell'ambiente contadino sembra, per tutti gli attivisti, favorire il fanciullo nel suo processo di apprendimento, garantendogli esperienze di vita sana e contatto diretto con la natura che lo circonda.

Per Pizzigoni non è, dunque, l'ambiente che trasforma la scuola in "scuola nuova" quanto piuttosto il maestro e la sua capacità di andare oltre ai propri interessi particolari. Egli diviene "maestro nuovo" nel momento in cui non si accontenta di trasmettere ai suoi allievi una cultura esclusivamente libresca che egli possiede in quanto è *colui che sa.* E' fondamentale che egli abbia "quel tanto di cultura libresca che è indispensabile completamento di quanto egli sa senza aver letto. Il maestro deve sapere per aver vissuto e per quanto egli giornalmente vive"[207]. Il maestro della *scuola rinnovata* riconosce di non essere l'unico detentore del sapere e insegna ai fanciulli ad apprendere anche da altri. Perciò li mette in contatto con i contadini, con gli ingegneri, con i medici, permettendo così agli allievi ma, ancor prima, a se stesso di imparare continuamente dalle persone che circondano la vita di ognuno e che svolgono professioni diverse dalla propria. "Egli stesso continuamente impara e si evolve e approfondisce la verità, facendosi egli sempre ogni giorno, un *maestro nuovo*"[208].

Si intravede nella definizione che Giuseppina Pizzigoni dà del maestro nuovo, quasi un'anticipazione dell'idea di formazione permanente. La pedagogista, infatti, tende a superare il mito del maestro sapiente e a ridimensionare il suo ruolo definendolo come soggetto che non cessa mai di apprendere, al pari dei suoi allievi. Se già i promotori della scuola nuova avevano favorito un'apertura dell'istituzione scolastica verso il mondo esterno, apertura che era pensata, però, in funzione dei soli allievi, la Pizzigoni sembra andare oltre, vedendo nel contatto con l'ambiente circostante un'occasione per i fanciulli ma anche per il maestro. "Il

[205] G. Pizzigoni, *Scuola nuova, maestro nuovo, scolaro nuovo*, Opera Pizzigoni, Milano, 1937, p. 5.
[206] *Ivi*, p. 7.
[207] *Ivi*, p. 17.
[208] *Ivi*, p. 19.

maestro nuovo, insegnando, impara. Egli si fa sempre più buono, più sapiente, più umile, più grande nell'opera sua"[209].

L'opera del maestro nuovo permette l'educazione dello *scolaro nuovo,* considerato dalla pedagogista, prima di tutto, come individuo nella collettività, con caratteristiche proprie che lo differenziano da tutti gli altri, pur vivendo con loro in un determinato ambiente e in un'epoca particolare. E' necessario, dunque, che la scuola rispetti l'individualità del fanciullo e soprattutto risponda alle esigenze dell'epoca in cui egli vive e dell'ambiente in cui cresce.

Come dice la Pizzigoni, "lo scolaro nella scuola nuova non si forma *a serie*"[210]: egli si comporta secondo la propria forza fisica e le proprie capacità mentali, secondo l'educazione ricevuta e le sue aspirazioni e va, dunque, riconosciuto come *entità personale*.

Il programma della scuola nuova, in virtù di questa definizione,

"promette non soltanto di curare l'igiene fisica, ma l'igiene mentale con l'applicazione del metodo dell'esperienza personale del ragazzo; e promette ancora di curare l'igiene spirituale con una vita di attività feconda, con visioni di bellezza e di bontà, con la pratica di una vita forte e pura; promette di preparare il cristiano, nella forma più alta di cosciente sottomesso alle leggi divine; promette di preparare all'Italia il lavoratore, che si rende conto della sua parte feconda nella compagine umana e nella fortune della Patria; promette di sviluppare nei ragazzi le caratteristiche della razza latina e della stirpe italica; promette di preparare l'Italiano conoscitore e amante del proprio Paese, fiero di appartenere all'Italia"[211].

Oltre al patriottismo che ha spinto la Pizzigoni a rifiutare i metodi stranieri nelle scuole italiane, emerge in questo passo, l'impegno della scuola a garantire al fanciullo un'educazione globale che gli permetta di trovare "il proprio alimento spirituale e la propria strada"[212].

Questo obiettivo è raggiungibile, secondo l'educatrice milanese, applicando nella scuola rinnovata il metodo sperimentale. Anche la Pizzigoni, infatti, denuncia il verbalismo della scuola tradizionale che costringe gli allievi ad un incessante sforzo di attenzione e di ragionamento. Il fanciullo è, infatti, costretto a sopportare un carico di lavoro superiore alle sue forze e ad affrontare compiti che vanno contro la sua tendenza naturale. Egli è, infatti, portato all'azione mentre la scuola lo costringe allo studio verbale ottenendo così scarso impegno da parte degli allievi e continue assenze da scuola. E' necessario, dunque, secondo la Pizzigoni, instaurare nella scuola un metodo di apprendimento che poggi sulla partecipazione diretta dello scolaro, metodo che lei stessa definisce sperimentale. L'esperienza personale del fanciullo permette, infatti, di alimentare un'attenzione spontanea continua che facilita il processo di apprendimento.

Il metodo verbale, al contrario, richiede all'allievo un continuo sforzo volitivo per prestare attenzione alle lezioni frontali e per rivestire d'immagini le parole del maestro.

"Per mezzo del metodo sperimentale che presenta cose, fatti, paesaggi reali, relazioni varie, tale lavoro nel campo dell'astrazione è assolutamente evitato; le immagini prese dalla realtà s'imprimono così nella memoria, da non essere dimenticate mai, non solo, ma da poter venire rievocate con limpidezza ogni qualvolta lo scolaro ne abbia bisogno"[213].

Le discipline che traggono maggiori vantaggi dall'applicazione del metodo sperimentale sono, secondo la Pizzigoni, la geografia, le scienze naturali e il lavoro agricolo, da un lato, in quanto esigono la vita all'aperto e il contatto diretto dell'allievo con la flora, la fauna e i fenomeni naturali e, dall'altro, l'educazione fisica, il disegno e l'educazione estetica.

La ginnastica spontanea, il gioco, il movimento risultano ancora più piacevoli se eseguiti all'esterno e permettono al fanciullo di godere dei benefici del sole e dell'aria.

Per quanto riguarda il disegno, esso viene riconosciuto alla Rinnovata, come una delle forme di espressione del pensiero e il suo esercizio mira ad incrementare nel fanciullo l'abilità e il gusto di riprodurre un oggetto nelle sue tre dimensioni. Anche questa disciplina viene favorita dall'essere condotta all'aria aperta: l'allievo gode degli stimoli che l'ambiente circostante gli offre e trae spunto da ciò che può osservare in giardino o lungo una strada o ancora in aperta campagna.

A proposito dell'educazione estetica la Pizzigoni denuncia la scarsa attenzione che la scuola tradizionale ha dedicato al senso estetico dei ragazzi. E' importante, invece, riconoscere ampio spazio a questa disciplina poiché la scuola stessa deve essere allegra e festosa, ricca di ornamenti e decorazioni che contribuiscano a trasmettere agli allievi il senso del bello.

---

[209] *Ivi*, p. 20.
[210] *Ivi*, p. 23.
[211] *Ivi*, p. 23.
[212] *Ivi*, p. 21.
[213] G. Pizzigoni, *La scuola rinnovata secondo il metodo sperimentale*, Tipografia Ferraboschi, Reggio Emilia, 1930, p. 6.

E anche in questo caso condurre i fanciulli all'aperto offre al maestro la possibilità per far cogliere loro lo splendore del paesaggio circostante, i colori, i profumi, i suoni.

"Fuori, fuori dall'aula scolastica! Sia aula scolastica il mondo!"[214]:è questo, dunque, il "motto" di Giuseppina Pizzigoni, che fa dell'osservazione diretta dei fatti il punto di partenza del processo di apprendimento.

Nella Rinnovata, dunque, insegnamento scientifico e lavoro manuale, trascurati dalla scuola tradizionale, si svelano gradualmente come strumenti educativi privilegiati. Gli allievi, infatti, curano la loro pulizia personale, i servizi di refettorio e di cucina, si dedicano alla costruzione di sussidi didattici in cartone, plastica, legno, metallo, all'allevamento di animali da cortile e alla coltivazione dei campi. Da questa "dimensione naturalistica" della scuola traggono beneficio anche le attività espressive quali il canto, il disegno, la recitazione in quanto si arricchiscono dell'esperienza vissuta acquisendo concretezza di contenuto.

Ogni disciplina, quindi, alla Rinnovata risponde ad un aforisma pedagogico, spesso ripetuto dalla sua ideatrice, che potrebbe essere calato senza dubbio nella dimensione del laboratorio: "al mondo delle parole si sostituisca il mondo dei fatti"[215].

2.1.9. La Scuola Serena di Maria Boschetti Alberti

I principi dell'individualità e dell'interesse dell'alunno che l'educazione nuova ha posto alla base della propria didattica sono anche i pilastri dell'esperienza pedagogica condotta a Muzzano, prima, e ad Agno, poi, da Maria Boschetti Alberti. L'educatrice uruguayana, infatti, vede nella Scuola Serena "un tentativo di scuola nuova" che "consiste nel dimostrare come sia perfettamente possibile portare nelle classi comuni i benefici delle scuole nuove: libertà, auto-educazione, rispetto dell'individuo"[216].

Ed è soprattutto ad Agno che la scuola tradizionale merita l'appellativo di Scuola Serena poiché a Muzzano la Boschetti Alberti si era preoccupata principalmente dell'istruzione dei suoi piccoli alunni più che della loro educazione: a suo dire, nella sua prima esperienza italiana, di stampo montessoriano, non si preoccupava ancora di formare le anime quanto piuttosto di colmare le menti.

L'esperienza di Agno testimonia, invece, che la trasformazione di una classe comune in Scuola Serena è per la Boschetti Alberti *possibilissima*, *purché lo si voglia*. E il fine ultimo di questa metamorfosi è garantire l'interesse e l'entusiasmo dei ragazzi, figli di contadini e operai, che già conoscono le privazioni e le durezze della vita; offrire loro un ambiente permeato di calma e tranquillità che permetta loro, almeno per qualche ora al giorno, di staccare dalla fatica che si respira nelle abitazioni; inebriare, infine, le loro anime del bello poiché conoscono esclusivamente lo squallore del loro ambiente. I fanciulli, alla Scuola Serena, "son naturali, son svelti, son vivi. Passata la porta della scuola i visi si coprono d'una maschera; gli occhi perdono la loro viva luce, cessano di esprimere l'anima, son occhi di vetro"[217].

La scuola tradizionale, denuncia l'educatrice, si fonda, al contrario, sulla bugia, sulla finzione; obbliga il fanciullo più debole ad una corsa snervante per raggiungere il più forte e quest'ultimo ad un'attesa forzata per aspettare il più debole. Perciò gli alunni si ribellano ai maestri e fanno l'opposto di ciò che l'insegnante ha loro richiesto.

Nella Scuola Serena, invece, la Boschetti Alberti, mira a saziare la fame dei suoi *arabi affamati*[218], avidi di verità e di vita.

L'educatrice, infatti, sottolinea come ogni nozione sia interessante per i ragazzi nel momento in cui essi possono applicarla alla loro vita; ciò vale in particolare per gli allievi della Scuola Serena poiché provengono da ambienti poveri , permeati dalla fatica e dall'ansia del lavoro.

E' necessario, dunque, valorizzare proprio la non-eccezionalità dell'ambiente contadino per dimostrare che è possibile realizzare un insegnamento nuovo e proficuo in qualsiasi scuola comunale, per qualsiasi tipologia di fanciulli, purchè si valorizzi il loro contesto di vita e la loro libertà di interessi.

Dal punto di vista dell'organizzazione curricolare, la Boschetti Alberti assegna ad ogni materia di studio[219] una giornata ed essendo tredici le

---

[214] *Ivi*, p. 17.

[215] G. Pizzigoni, *Perché la Scuola "Rinnovata" di Milano – viaggi e come viaggi*, in "La nuova era", anno I, n. 4 (ottobre), 1926, p. 3.

[216] M. Boschetti Alberti, *La Scuola Serena di Agno*, La Scuola Editrice, Brescia, 1953, p. 73.

[217] *Ivi,* p. 31.

[218] *L'arabo affamato* è il titolo di una composizione scritta da un allievo della Scuola Serena. Dice a tale proposito la Boschetti Alberti: "Il fatto sta che, senza saperlo, mi scrisse una grande verità. E' lui l'arabo affamato! Lui, nella scuola comune. Il poveretto moriva per l'ardore della fame (fame di verità, fame di vita, fame di amore!) ed i suoi maestri gli presentavano perle! Perle vere, perle di valore, ma scheletri di vita!". (*Ivi,* p. 34).

materie trattate, ogni tredici giorni una materia viene dichiarata, a turno, materia ufficiale della giornata scolastica.

La mattinata si apre con *l'Accademia del mattino,* destinata a suscitare negli allievi il senso del bene e del bello. Inizialmente è l'insegnante a gestire questo spazio dedicato al culto del sentimento estetico e morale, incaricandosi di scegliere letture, poesie, recitazioni da proporre ai ragazzi. Successivamente sono gli alunni stessi a preparare il programma dell'Accademia e ad improvvisarsi in canti patriottici, poesie umoristiche o a dedicarsi alla decorazione dell'aula secondo le esigenze delle rappresentazioni.

L'Accademia del mattino è seguita dal *controllo*, individuale o collettivo, del lavoro liberamente svolto dagli allievi e dalla *conferenza*, tenuta da uno degli alunni, su un argomento attinente alla materia del giorno.

Cardine della Scuola Serena è, infine, il *lavoro libero*[220] basato essenzialmente sulla *libertà di modo* e di *tempo*.

La prima riconosce ad ogni fanciullo la possibilità di apprendere in modo diverso a seconda del proprio grado di intelligenza e delle proprie peculiarità poiché "c'è una legge di natura mirabile che da, ad ogni grado d'intelligenza, un suo particolare modo di sviluppo; per un tipo intelligente è una linea breve, una retta tra l'intelligenza e la cognizione; per un altro meno dotato è una lunga via tortuosa"[221].

La seconda garantisce all'alunno la possibilità di dedicarsi ad una materia fintanto che l'interesse non si esaurisca. Nelle scuole tradizionali, denuncia la Boschetti Alberti, questa libertà non viene rispettata e si impone all'allievo di dedicarsi ad ogni materia secondo tempi imposti dall'insegnante che non rispettano e non tengono in considerazione il suo interesse personale[222].

Riconoscere che i tempi e le modalità di apprendimento sono peculiari ad ogni fanciullo significa nella Scuola Serena, così come in tutte le scuole attive, rispettare l'individualità dell'allievo.

L'educatrice estremizza la necessità di lasciare libero il fanciullo fino a considerare come limitazioni il materiale didattico di Maria Montessori, l'orticello di Giuseppina Pizzigoni o i centri d'interesse di Decroly. E' fondamentale non porre limitazioni tra la vita, la natura e l'allievo, *nessun limite, mai*! L'allievo, circondato dalla natura, ha intorno a sé gli stimoli più svariati per coltivare i propri interessi: "il fanciullo interessato allo studio sormonta ogni e qualunque soggetto facilmente, purché possa arrivare alla cognizione per una via individuale e per mezzo di sue scoperte individuali"[223].

Anche per la Boschetti Alberti, quindi, si rivela centrale il riconoscimento delle attitudini e degli interessi propri a ciascun allievo e la lotta contro ogni forma di appiattimento e omologazione. Ogni contenuto teorico assume rilevanza per gli allievi nel momento in cui è ricollegabile alla vita quotidiana e all'esperienza diretta.

2.2. Le modalità operative: il metodo didattico del laboratorio nella scuola elementare

2.2.1. Aspetti normativi della scuola elementare italiana

I programmi didattici per la scuola primaria, emanati nel 1985, rappresentano una tappa importante nel percorso che conduce l'istituzione scolastica a superare il suo isolamento e ad interagire con il territorio che la circonda.

Tra i principi che connotano la scuola elementare, oltre ad essere sottolineata la necessità di una continuità educativa con i gradi di istruzione che la precedono e che la seguono, si fa specifico riferimento alla rilevanza dell'interazione formativa con la famiglia e con l'ambiente socio-culturale. S'intende, infatti, a tal fine, valorizzare le risorse culturali, ambientali e strumentali offerte dal territorio e riconoscere, inoltre, l'importanza rivestita dalla vita extrascolastica del bambino.

Lungo il percorso di valorizzazione del *territorio extrascolastico,* un ulteriore traguardo è rappresentato dalla legge n. 59 del 15 marzo 1997 che introduce l'autonomia scolastica. In virtù di essa le istituzioni

---

[219] Le materia previste alla Scuola Serena sono nell'ordine: 1. lettura, 2. dettato poesia, 3.grammatica, 4. aritmetica, 5. geometria, 6.computisteria, 7. geografia, 8. storia naturale, 9.scienza fisiche, 10. storia, 11.educazione civica, 12. francese, 13. igiene. (*Ivi,* p. 52).

[220] "Finito il controllo, ogni ragazzo si mette a lavorare liberamente. Con grande silenzio, in grande calma, si formano diversi gruppi. Talvolta un debolino cerca uno più forte di lui; ma quasi sempre si uniscono invece secondo il grado di levatura intellettuale. I gruppi non sono stabili: si formano, si disfano secondo le diverse materie". (*Ivi,* p. 65).

[221] *Ivi,* p. 79.

[222] "La libertà di tempo è un diritto sacrosanto del fanciullo, diritto che dovrebbe essere garantito dal codice svizzero. Il ragazzo che è interessato all'aritmetica, deve poter continuare per ore ed ore o per giorni fino ad interesse esaurito. Fino a tanto che dura l'interesse, un lavoro non deve essere interrotto; così come non deve essere imposto di continuare un lavoro quando l'interesse è esaurito". (*Ivi,* p. 92).

[223] *Ivi,* p. 51.

scolastiche divengono soggetti protagonisti nella progettazione del servizio educativo-formativo offerto alle famiglie e agli allievi. L'autonomia consente, inoltre, di valorizzare la comunità socio-culturale in cui è collocata la scuola e di cui essa è espressione garantendo ad ogni istituto di individuare gli enti con cui avviare rapporti di collaborazione finalizzati ad arricchire il curricolo scolastico.

Il riconoscimento dell'autonomia, quindi, attribuisce alle singole scuole "un complesso di ambiti nei quali possono governarsi da sole, sulla base della libera adozione di fini e degli strumenti adeguati al loro conseguimento. Questi ambiti concernono: l'autonomia amministrativa e finanziaria; l'autonomia organizzativa; l'autonomia didattica."[224] Queste forme di autonomia garantite a ciascun istituto, comportano concretamente una differenziazione delle offerte formative e quindi una maggiore possibilità di scelta riconosciuta alle famiglie e agli studenti.

L'autonomia didattica consente alle istituzioni scolastiche di concretizzare gli obiettivi nazionali in percorsi formativi *su misura,* a partire dal profilo del territorio e della comunità in cui la scuola è inserita, riconoscendo e valorizzando le diversità e progettando un percorso scolastico individualizzato secondo le discipline e i ritmi di apprendimento degli allievi. Ciascuna scuola quindi può articolare differentemente il monte ore annuale previsto per ciascuna disciplina, attivare percorsi didattici individualizzati, aggregare le discipline in aree disciplinari, realizzare iniziative di recupero e sostegno, ecc[225].

L'autonomia organizzativa è invece finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, nonché al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture[226].

E', inoltre, riconosciuta un'autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo strettamente correlata alle esigenze del contesto culturale, sociale o economico delle realtà locali. Essa si esplica nella raccolta di documentazione educativa, nello scambio di informazioni, esperienze e materiali didattici, nella ricerca didattica sull'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sulla loro integrazione nei processi formativi.

L'autonomia, dunque, come espresso nel DPR 275/99, "è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo"[227].

Per quanto riguarda, in particolare, il rapporto con le famiglie, l'autonomia permette la costruzione di un vero e proprio ponte che collega l'istituzione scolastica ad esse garantendo a studenti e genitori forme di partecipazione diretta e indiretta ai problemi di gestione della scuola in un diffuso clima democratico.

Le nuove disposizioni, inoltre, modificano le dimensioni dei tempi e degli spazi scolastici. Per quanto concerne i primi, ogni istituto ha la possibilità di promuovere un modello orario che tenga conto degli obblighi prescritti a livello nazionale ma, anche "delle risorse offerte dal territorio in guisa di potenziali aule didattiche decentrate".[228]

In riferimento agli spazi, l'autonomia consente di *personalizzare* i luoghi di ogni scuola al fine dell'individualizzazione della classe e della realizzazione dell'interdisciplinarietà e di specifici progetti didattici.

La classe può divenire, così, "interclasse" al fine di dar vita ad uno spazio didattico che inserisca gli allievi in un contesto sociale che migliori la qualità dell'apprendimento: "autonomia significa sia allargare le pareti della scuola, sia allungare sul fuori scuola i percorsi di conoscenza e di relazione, di alfabetizzazione e di socializzazione del soggetto in età evolutiva."[229]

---

[224] L. Ruggiu (a cura di), *Dizionario critico dell'autonomia scolastica*, Carocci Editore, Roma, 2000, p. 17.

[225] "L'autonomia didattica è finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà d'insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto ad apprendere. Essa si sostanzia nella scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento, da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche, e in ogni iniziativa che sia espressione di liberà progettuale, compresa l'eventuale offerta di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi e nel rispetto delle esigenze formative degli studenti". (Legge 15 marzo 1997, n. 59, *Disposizioni per il decentramento delle funzioni statali*, art. 21, comma 9).

[226] "L'autonomia organizzativa è finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, alla integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale. Essa si esplica liberamente, anche mediante superamento dei vincoli in materia di unità oraria della lezione, dell'unitarietà del gruppo classe e delle modalità di organizzazione e impiego dei docenti, secondo finalità di ottimizzazione delle risorse umane, finanziarie, tecnologiche, materiali e temporali". (*Ivi*, art. 21, comma 8).

[227] *Ivi*, art. 1, comma 2.

[228] F. Frabboni, *Il piano dell'offerta formativa*, Bruno Mondadori, Milano, 2000, p. 17.

[229] *Ivi*, p. 19.

Il cammino intrapreso dalle istituzioni scolastiche a partire dalla legge sull'autonomia, mira, quindi, a realizzare un *sistema formativo integrato* in cui le agenzie educative formali (la scuola), non formali (la famiglia, gli enti locali, l'associazionismo, il privato sociale, il mondo del lavoro) e informali (i mass-media) siano riconosciute parte integrante del processo educativo e di apprendimento del bambino. L'interconnessione culturale tra la scuola e l'extrascuola rappresenta, infatti, un presupposto irrinunciabile per garantire uno sviluppo globale del fanciullo, che consideri cioè la dimensione cognitiva, creativa, psicologica, affettiva, e che non prescinda dall'ambiente socio-culturale in cui l'allievo è inserito.

E' solo grazie ad un'integrazione tra "il dentro scuola e il fuori scuola" che le discipline scolastiche possono arricchirsi grazie alle "opportunità/risorse formative delle aule didattiche decentrate del territorio: naturali e paesaggistiche, quali i parchi, gli ecosistemi vallivi, orografici, idrografici e così via; sociali e culturali quali i musei, le pinacoteche, le biblioteche, le mediateche, i centri culturali e sportivi, i laboratori territoriali, le zone monumentali e artistiche".[230] Viene così permesso alla scuola di abbandonare il proprio vissuto di isolamento per passare ad una vera e propria conoscenza e socializzazione con quanto la circonda, in virtù, anche, del processo di individualizzazione che la vede coinvolta proprio grazie all'autonomia.

La differenziazione del servizio proposto da ogni scuola è, infatti, garantita, secondo le disposizioni del DPR 275/99, dal Piano dell'Offerta Formativa (POF), ossia "il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche" che "esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia".[231]

Il curricolo predisposto dai vari istituti si compone di tre tipi di percorsi: percorsi obbligatori comuni a tutte le istituzioni scolastiche, obbligatori locali che consentono alle scuole di affiancare al curricolo nazionale discipline e attività scelte sulla base delle esigenze delle famiglie e del contesto locale e, infine, percorsi aggiuntivi da realizzarsi in orari che si sommano a quello regolare e che possono consistere in attività di laboratorio, animazione, orientamento o altro.

Il POF, elaborato dai docenti, disegna quindi le linee entro le quali ogni scuola si muove annualmente e, a partire dalle quali, si impegna a concretizzare un determinato percorso educativo con i propri allievi. Esso ha quasi il potere di trasformare il servizio scolastico in un abito su misura che ciascuno sceglie e veste secondo le proprie esigenze di famiglia o studente.

Il Piano dell'Offerta Formativa, quindi, arricchisce la scuola di tutta una serie di attività e servizi di cui precedentemente l'allievo non godeva se non in misura della professionalità e creatività dei propri insegnanti. L'autonomia consente la valorizzazione della progettualità del corpo insegnante e la completa grazie all'apporto delle competenze di altri esperti del territorio.

Il laboratorio didattico rappresenta, in questo contesto, proprio un'opportunità in più di cui gli allievi usufruiscono in quanto, sempre più spesso, nell'ottica dell'interdisciplinarietà e della *scuola aperta*, esso è occasione per loro per rielaborare le discipline scolastiche, per vivere esperienze concrete che coinvolgano la loro creatività, le loro abilità manuali facilitando così il processo di apprendimento di contenuti astratti. *Fare laboratorio* non significa necessariamente uscire sul territorio, sviluppare gli insegnamenti scolastici mediante un'escursione o una visita al museo, significa anche "organizzare la classe per gruppi/laboratorio necessariamente composti da un numero inferiore di alunni" cha appartengano alla stessa classe ma anche a classi diverse e che siano accomunati dagli stessi interessi o dalle stesse esigenze di apprendimento. Il laboratorio, inoltre, risponde essenzialmente al principio della concretezza: esso è "per definizione costruito sul fare e sul progettare, anche in termini cooperativi degli allievi; può concentrarsi su lavoro intellettuale ma anche su esperienze fisiche, emozionali, manuali".[232]

Nell'ottica del sistema formativo integrato, le attività di laboratorio, possono, inoltre, essere condotte dagli insegnanti in relazione alle loro competenze e ai loro interessi personali, possono essere affidati a docenti di altri istituti mettendo così in rete le scuole del territorio, oppure possono essere commissionati ad "esperti esterni provenienti dal mondo dell'impresa e del lavoro, in modo da anticipare esperienze di raccordo con il mondo produttivo locale".[233] I temi delle attività possono essere i più diversi, dall'interculturalità alle abilità artistiche, dalle abilità motorie a quelle artigianali oppure possono mirare al recupero di conoscenze di base. L'attenzione si focalizza, dunque, sugli allievi e sulle loro necessità correlate

[230] *Ivi*, p. 56.
[231] Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999 n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, art. 3, comma 1.
[232] M. T. Moscato, *Progettare il curricolo nella nuova scuola*, in "Scuola italiana moderna", anno 109, n. 6 (15 novembre 2001), p. 18.
[233] *Ivi*, p. 19.

all'età, al loro vissuto esperienziale, al contesto di vita, ai contenuti scolastici che stanno affrontando e che necessitano di essere sempre collegati alla realtà circostante. Questa centralità del fanciullo è, però, accompagnata, grazie alla legge sull'autonomia, ad una centralità del corpo docente che acquisisce, all'interno delle mura scolastiche, il titolo di *progettista.*[234] I progetti elaborati dagli insegnanti, oltre a rappresentare un apprezzabile investimento della loro creatività, consentono di mettere in pratica la cosiddetta *didattica modulare,* che mira a coinvolgere il soggetto in tutte le aree del suo sviluppo e della sua comunicazione interpersonale e a cogliere punti di contatto tra le varie discipline evitando che le materie scolastiche siano lontane le une dalle altre come binari paralleli richiedendo così al bambino uno sforzo eccessivo per la comprensione di contenuti slegati dalla realtà.

Compito degli insegnanti "non è, quindi, quello di dire parole, ma quello di proporre cose, di proporre attività, moduli di lavoro e, ovviamente, di ricerca, studio, produzione".[235] Le esperienze guidate offrono all'allievo mille occasioni per approfondire i contenuti teorici affrontati in classe, per questo "il fiume, come la strada, il mercato, il giornalaio o il giardino della scuola o il monumento della piazza principale costituiscono così altrettanti moduli, occasioni di lavoro, di ricerca, di studio".[236]

La differenza con il passato è, dunque, che, se un tempo le uscite dall'edificio scolastico rappresentavano un evento estemporaneo che interrompeva il normale corso delle attività didattiche, oggi, invece, il contatto con l'ambiente circostante e con la vita extrascolastica degli allievi, trovano nella normativa vigente i presupposti per diventare parte integrante del curricolo scolastico.

Il laboratorio, inteso nelle diverse accezioni di laboratorio didattico, manuale, creativo e considerato in tutte le sue forme (laboratorio interculturale, artistico, ambientale e quant'altro) può diventare una metodologia didattica di fondamentale importanza affinché la scuola, come già sottolineato, si prenda in carico il fanciullo nella sua globalità e si renda mediatrice tra i contenuti intellettuali disciplinati dai *Programmi* e l'esperienza del reale.

2.2.2. Il laboratorio come *esperienza del fare*: finalità e contenuti

La realizzazione dei laboratori didattici nella scuola primaria è indice di una rivalutazione della creatività e dell'esperienza del bambino e, quindi, testimonia una messa in discussione di alcuni pregiudizi e limiti che i programmi per l'insegnamento e la didattica, seguita dalla quasi totalità degli insegnanti, avevano da sempre imposto entro le mura scolastiche.

L'istituzione, come già sottolineato in precedenza, si presta ad accogliere e valorizzare il confronto e la collaborazione con il territorio in cui è situata e, specificamente, con le risorse umane e strutturali che esso è in grado di offrirle, che finalmente, grazie alla citata legge sull'autonomia, fanno il loro ingresso a scuola dalla porta principale.

Mutuando l'ottica propria dello sviluppo di comunità, potremmo dire che la scuola del ventunesimo secolo, si avvia a superare il proprio isolamento per interagire con altre agenzie partendo da un riconoscimento dell'extrascuola come risorsa e rendendosi disponibile ad uno scambio arricchente per entrambe le parti. "La scuola", infatti, "diventa un piccolo mondo sociale in interazione con altri mondi, che ha la pretesa di porsi come grembo materno in cui l'individuo può venire alla luce". In "un'ottica sistemica",

---

[234] La rivista "La vita scolastica" propone in un articolo di Alfredo Pierotti, dirigente scolastico di Lucca, "le caratteristiche strutturali di definizione di un progetto:

- Titolo e *abstract*: sintetizzano l'idea, l'obiettivo, lo scenario;
- Analisi della situazione: non deve limitarsi a una mera fotografia dell'esistente, ma chiarire in termini specifici i bisogni formativi, le risorse umane e materiali, i soggetti e gli enti coinvolti;
- Definizione degli obiettivi: in questa fase si esplicitano le conoscenze, le competenze, le valenze educative che ci si aspettano dai soggetti coinvolti nell'iter progettuale (profilo in uscita); secondo un altro approccio, gli obiettivi possono essere dichiarati in termini di sapere, saper fare, saper essere;
- Organizzazione del percorso: suddivisione in moduli o fasi; definizione dei tempi; individuazione dei contenuti specifici e profilo in uscita di ogni fase; previsione e reperimento dei materiali; utilizzo ottimale delle risorse umane ed eventuale coinvolgimento di altri soggetti (genitori, enti, associazioni); definizione degli strumenti di verifica in itinere; esplicitazione del metodo di lavoro; strumenti di flessibilità e aggiustamento;
- Verifica degli esiti finali in rapporto agli obiettivi di partenza: strumenti di verifica/valutazione (produzione materiali, attività, test, questionari, interviste); documentazione ed eventuali ipotesi di sviluppo.

Un progetto si fonda teoricamente sui Programmi e sulla situazione specifica della scuola e del territorio in una prospettiva di unitarietà e di autonomia: ha però bisogno di un'idea, di una scintilla dalla quale si parte e alla quale si ritorna. Le scansioni indicate non sono esaustive né rigidamente applicabili a qualsiasi progetto: rappresentano soltanto un esempio e una modalità operativa, uno strumento unificante per tutti gli insegnanti interessati". (A. Pierotti, *Dietro le quinte,* in "La vita scolastica", anno 56°, n.1, 1° settembre 2001, p. 25).

[235] M. Tiriticco, *La didattica modulare*, in "La vita scolastica", anno 56°, n.1, 1° settembre 2001, p. 26.

[236] *Ivi,* p. 26.

quindi, essa rappresenta "un microcosmo sociale, un laboratorio sociale dove al rallentatore le nuove generazioni possono sperimentare e controllare i nessi sociali che si vengono di volta in volta ad attivare".[237] Questa identificazione della scuola come *mondo sociale* è il presupposto imprescindibile per concretizzare i laboratori interdisciplinari i quali, non solo, rappresentano una modalità di collegamento tra gli insegnamenti, ma, soprattutto, consentono agli allievi "l'esplorazione della cultura umana" e la trasformazione della "cultura già fatta" in "cultura del fare".[238]

Il laboratorio, quindi, oltre a garantire il raggiungimento di obiettivi prettamente curricolari, consente l'ingresso nell'istituzione scolastica dell'animazione nella sua connotazione di "evento socio-culturale".[239]

L'animazione, infatti, è, da sempre, stata relegata ai momenti ludici della scuola o identificata con il superamento del modello di lezione cattedratica consentito da attività, le più svariate, che coinvolgessero maggiormente l'allievo. Essa rappresenta, invece, prima di tutto, un metodo, un modo di procedere che va oltre il semplice *agire in gruppo.* Si propone, primariamente di "attivare processi attraverso cui i valori possano essere messi in gioco, incontrarsi e scontrarsi, per dare vita a nuove combinazioni e a nuove forme di sapere" e incarna, inoltre, una vera e propria scommessa educativa poiché "crede incondizionatamente nelle potenzialità di ogni ragazzo".[240]

Si tratta, quindi, di dare vita ad una scuola che sia, innanzitutto, adeguata alla valorizzazione delle risorse umane di ogni individuo e che, partendo dalla collaborazione-integrazione con "imprese di animazione socio-culturale", possa offrire accanto "all'educazione intenzionale" che è chiamata a garantire, "l'aiuto preziosissimo dell' educazione funzionale, predisposta e non affidata soltanto alle occasioni e all'improvvisazione".[241]

Si ripropone, a questo punto, il problema del rapporto tra l'animazione e l'educazione e varie sono le connotazioni che la prima assume: si parla di animazione socio-culturale come di iniziative extrascolastiche; se ne parla in termini di metodo per aiutare determinati nuclei sociali a prendere coscienza dei propri diritti; la si collega strettamente all'azione della scuola; la si affianca, infine, alla spontaneità per garantire la creatività degli individui. Si tratta quindi, da un lato, di salvaguardare l'identità e la forza dell'animazione e, dall'altro, di riconoscere la portata del ruolo che svolge nell'ambito delle agenzie educative, la scuola *in primis*, al fine di "difendere sempre il diritto della persona ad affermarsi, anche nel rapporto sociale, nella sua originalità".[242]

La realtà, però, testimonia come le attività animative non abbiano ancora acquisito, all'interno della scuola, una cittadinanza effettiva quale è, invece, quella riconosciuta alle materie canoniche. Gli spazi e i tempi ad essa dedicati sono quelli dell'extrascuola e del doposcuola e l'animazione, così come il laboratorio, nello specifico, viene associata al bricolage pomeridiano proposto agli allievi per interrompere lo sforzo mentale richiesto dagli insegnamenti di natura prettamente intellettuale.

E' fondamentale, quindi, sottolineare ed insistere sul "riconoscimento delle affinità" dell'animazione e delle sue "interazioni con gli orizzonti dell'atto educativo".[243] Essa, infatti, consegue una *trasformazione* del soggetto in crescita, una sua valorizzazione ed espansione che abbiano come presupposto l'attenzione costante alla globalità dei suoi interessi, ai suoi bisogni espressivi e creativi.

Da più parti, dunque, si propone la necessità di stabilire, anziché una scissione dell'animativo dall'educativo, un rapporto dialettico tra queste due *dimensioni* strettamente connesse tra loro: "l'esplicito incontro dell'animazione con le potenzialità dello spazio educativo", infatti, " può evolvere fino ad evidenziare un trasferimento della risorsa animativa in campo educativo, tale da qualificarsi come interazione di sostegno alla dimensionalità educativa"[244] evitando, però, che questo affiancamento comporti una minimizzazione del ruolo animativo. E' necessario, quindi, concentrarsi "sugli esiti di un incessante confronto-incontro, di una continuativa apertura e reciproca integrazione tra i due fronti di definizione"[245].

Alla luce di queste considerazioni, un'analisi degli obiettivi del laboratorio didattico, dimostrerà come essi siano in linea con le finalità delle attività animative. Il laboratorio, infatti, oltre a rappresentare un simbolo dell'attivismo e del suo costante richiamo all'esperienza e al coinvolgimento del bambino,

---

[237] F. Floris, *L'animazione a scuola: opzioni culturali e strategie d'intervento*, in *L'animazione a scuola: accoglienza, apprendimento, comunicazione*, "Quaderni di animazione e formazione", Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1996, p. 9.
[238] *Ivi*, p. 9.
[239] *Ivi*, p. 8.
[240] *Ivi*, p. 7.
[241] M. Mencarelli M., *Metodologia didattica e creatività*, La Scuola Editrice, Brescia, 1983, p. 69.
[242] *Ivi*, p. 93.
[243] M. Borsaro, *L'animazione alla luce dell'educativo*, Imprimitur, Padova, 2000, p. 50.
[244] *Ivi*, p. 73.
[245] *Ivi*, p. 110.

testimonia la stretta relazione tra la dimensione educativa e quella animativa, in quanto permette di "fare esperienza di socialità e di una socialità intesa come lasciarsi coinvolgere emotivamente, avere il controllo delle interazione in cui si è immersi, sentirsi responsabili del piccolo mondo sociale in cui si ha la ventura di vivere", essendo "parte attiva" e avendo "cura di quella piccola parte di mondo che vive a scuola".[246]

Il laboratorio consente, dunque, di perseguire una *conoscenza attiva, creativa, interattiva*[247] favorendo il superamento di una scuola basata essenzialmente sulla parola e sull'ascolto e facilitando un apprendimento basato sul *fare* più che sul *dire*. E' fondamentale promuovere il protagonismo e la partecipazione attiva degli allievi e lo si può fare attraverso la "metafora del laboratorio, evocatrice di una scuola in cui apprendere attivamente e operativamente quelle abilità con cui costruire il proprio sapere".[248]

Obiettivo primario del laboratorio è, quindi rendere l'allievo artefice delle proprie conoscenze garantendogli costantemente la possibilità di *toccare con mano*, nel senso letterale dell'espressione, ciò che lo circonda e che rappresenta per lui una fonte inesauribile di sapere. Il bambino diventa, secondo quest'ottica, una sorta di tirocinante che sperimenta nuove situazioni e rielabora costruttivamente il proprio patrimonio conoscitivo.

L'idea del laboratorio è supportata dalle idee di *attività incessante*, di *ricerca alacre*, di *produttività creativa*[249] che nella scuola dovrebbero trovare la loro concretizzazione in situazioni di gruppo e di collaborazione tra i membri che lo compongono.

L'esperienza del fare rappresenta, quindi, il punto di partenza del laboratorio didattico e mira a coinvolgere in qualsiasi attività, il bambino *tutto intero*, in quanto protagonista creativo del lavoro che conduce. Il fine è renderlo padrone delle proprie percezioni ed emozioni affrancandolo così "dalla dipendenza e dalla passività percettiva per costruire una mente creativa".[250] Troppo spesso, infatti, accade che la scuola offra al bambino la possibilità di esprimersi trascurando però tutto ciò che si trova a monte dell'espressione e ignorando, quindi, la reale esperienza dell'allievo. Talvolta, infatti, anziché garantire agli alunni la libertà di espressione si suggeriscono loro gli argomenti e le modalità che la loro attività deve seguire impedendo così che la creatività del bambino prenda liberamente forma.[251]

Altro obiettivo del laboratorio, quindi, è anche costruire un ponte tra il fanciullo e la realtà che lo circonda, una realtà che non è più esclusivamente fisica, ma anche virtuale. Il bambino è fruitore quotidianamente di immagini che alcune volte richiamano alla sua mente esperienze da lui stesso vissute o lo mettono a confronto con realtà lontane, di altri tempi o di altri paesi, e altre volte invece lo catapultano in un mondo irreale, fittizio che può disorientarlo qualora gli venga a mancare un sostegno che riconduca gli stimoli a cui è sottoposto alla situazione reale in cui vive. Questo "mondo dei fantasmi, è quello che arriva a noi con i mezzi di comunicazione di massa" e "i rubinetti sono nelle nostre mani, basta aprirli e queste merci d'obbligo scorrono a getto continuo pronte al consumo".[252] E' fondamentale, dunque, partire dal presupposto che il mondo dell'esperienza, per il bambino come per l'adulto, non è più, semplicemente, quello vissuto e sperimentato mediante i sensi ma è, anche, quello impalpabile che viene offerto dai media, televisione *in primis*. L'insegnante ha, quindi, il compito di aiutare l'allievo a mettere a fuoco le immagini, i personaggi, che più fortemente lo hanno colpito, a collegarli, attraverso il dialogo, ai propri ricordi e al proprio presente e, infine, ad esprimersi liberamente.

La libertà d'espressione che sottostà all'attività del laboratorio si scontra, da un lato, con il timore di un eccessivo spontaneismo, dall'altro, con la necessità di imporre un metodo. Di fatto non si tratta più, fortunatamente, di *educare l'occhio e la mano*, fornendo all'alunno copie da riprodurre mediante l'applicazione di determinate tecniche, quanto, piuttosto, di individualizzare i percorsi di insegnamento-

---

[246] F. Floris, *op. cit.,* 1996, p. 9.
[247] I. Paganotto, *Brainstorming: una tecnica per mille occasioni- riflessioni e percorsi di animazione in classe*, in *L'animazione a scuola: accoglienza, apprendimento, comunicazione*, "Quaderni di animazione e formazione", Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1996, p. 94.
[248] *Ivi*, p. 94.
[249] *Ivi*, p. 94.
[250] R. Pittarello, *I laboratori creativi con adulti e bambini*, Stampa Daniele, Padova, 1996, p. 8.
[251] Carlo Piantoni denuncia, in particolare, la didattica "della mela e della castagna" sostenendo che "è soprattutto durante il periodo delle mele e delle castagne che questo tipo di didattica dispiega maggiormente i suoi poteri. E' allora che il fanciullo sistematicamente sottoposto al bombardamento della ricerca stagionale: le mele e le castagne, l'uva e le noci, il grano che scende nei solchi e le foglie che svolazzano rosseggianti nel cielo diventano gli argomenti d'obbligo per temi, relazioni, disegni. Si dimentica che l'ambiente che il bambino oggi trova intorno a sé non è più l'ambiente pastorale e contadino di 50-60 anni fa. […] L'ambiente è quello che si vede e si tocca" ed è fondamentale insistere, secondo l'autore, sul fatto che "il punto di partenza non può essere costituito dagli elementi statici di una realtà scelta dall'insegnante, bensì dagli aspetti dinamici di una realtà scelta dal bambino". (C. Piantoni, *Le attività espressive*, La Scuola Editrice, Brescia, 1974, p. 41-42).
[252] *Ivi*, p. 44.

apprendimento e di garantire, quindi, ad ogni bambino la possibilità di esprimere se stesso, in quanto individuo con vissuti e interessi propri. Il raggiungimento di questa finalità non comporta, assolutamente, la negazione del ruolo e dei dovere organizzativi dell'insegnante come salvaguardia di uno spontaneismo portato all'eccesso. E', invece, in una scuola ben organizzata che si offrono "le condizioni necessarie per un efficace apprendimento e per una piena affermazione della personalità degli alunni".[253] E', inoltre, fondamentale un metodo, che rispetti, però, la natura infantile. Il dovere dell'insegnante non si deve, dunque, ridurre a fornire al bambino materiali e strumenti affinché egli si sbizzarrisca a proprio piacimento, ma deve consistere in una sorta di accompagnamento del piccolo *apprendista* nella sua evoluzione, rispettando le differenze di espressione e le disposizioni individuali degli allievi.

Si tratta, quindi, di sollecitare la creatività dei bambini anche attraverso un clima positivo che si instauri tra docenti e discenti intorno ad attività in cui prevale l'aspetto pratico. L'atmosfera che si viene a creare "aiuta i ragazzi a prendere coscienza della propria identità, delle proprie attitudini, rendendoli protagonisti e reali risorse dell'apprendimento e , al contempo, favorisce il dialogo educativo".[254]

Accanto al fanciullo, quindi, non bisogna sottovalutare la presenza attiva dell'insegnante. Altro obiettivo del laboratorio è, infatti, la dimensione socializzante, riguardo sia al gruppo dei bambini ma, anche, alla relazione tra i bambini e il corpo docente e, ancora, alla collaborazione tra gli insegnanti. Per quanto riguarda gli allievi, il laboratorio, così come ogni attività animativa rappresenta "una pratica di gruppo" in quanto "opera nei piccoli gruppo, formati dall'insieme delle interazioni in cui i singoli, almeno per una parte di sé, accettano di dipendere dal gruppo, apprendendo a coniugare insieme autonomia personale e appartenenza ad un'entità più grande di loro".[255] Il bambino, quindi, nel gruppo di lavoro è soggetto che apprende all'interno di una dimensione, quella di gruppo appunto, che è anch'essa in fase di apprendimento. L'insegnante si rapporta da un lato con il singolo allievo secondo un approccio individualizzato ma, aldilà dell'attività pratica che i bambini stanno conducendo, il gruppo e le dinamiche che si realizzano al suo interno forniscono all'insegnante-conduttore un *feed-back* costante circa l'impatto che il lavoro proposto esercita sul singolo allievo collocato nella più vasta entità del gruppo. Il docente, in questo contesto, non è più un semplice trasmettitore di informazioni ma acquisisce il ruolo, più complesso, di mediatore tra gli allievi e il mondo del sapere disciplinare trovandosi, inoltre, a gestire "nello stesso tempo la dimensione cognitiva, quella emotiva come quella relazionale, unificando una molteplicità di compiti professionali in un'azione formativa complessa" attuando così una "didattica esperienziale ed attiva" che faccia di ogni apprendimento "un'esperienza di successo e conquista personale carica di significato".[256]

E' fondamentale, quindi, che l'adulto accompagni il bambino a scoprire il mondo attraverso i sensi, senza dare giudizi di valore sui suoi elaborati poiché non è il prodotto terminato il fine ultimo del laboratorio quanto, piuttosto, il procedimento che l'attività ha permesso di innescare. Aspetto rilevante di questo processo è lo scambio di esperienze che l'insegnante deve favorire tra i bambini: i più svelti potranno aiutare i più lenti superando così ogni forma di competitività.

Alle dinamiche relazionali che vedono coinvolto il gruppo con il corpo insegnante si aggiunge il rapporto che lega gli insegnanti tra loro all'interno della stessa istituzione scolastica e il corpo docente di una scuola con gli insegnati di altri plessi e, ancora, con le figure del territorio che varcano la soglia scolastica per concretizzare il ponte tra istituzione e contesto territoriale di riferimento. La regia dei progetti e dei laboratori che germogliano in seno alle varie scuole spetta, infatti, agli insegnanti, chiamati ad esprimere nel Piano dell'Offerta Formativa le linee guida che sottostanno a tutte le attività da realizzarsi durante l'anno scolastico. Il primo livello di collaborazione riguarda, quindi, il corpo docente che deve farsi carico del proprio ruolo di guida e accompagnatore e, ancor prima, di organizzatore. E' fondamentale, infatti, al fine della realizzazione dei laboratori, oltre ad un costante riferimento ai "bisogni dei bambini" e alla "presenza di cose e sussidi nell'aula, l'azione produttiva degli insegnanti" che predispongono "luoghi, momenti e occasioni". Il laboratorio, infatti, "è una dimensione più che un luogo. Esso è il momento organizzato intenzionalmente dai docenti allo scopo di utilizzare alcune competenze di base per agevolare il conseguimento di abilità specifiche in uno o più linguaggi." Esso rappresenta "il luogo e il momento della conoscenza di contenuti connessi con una o più discipline".[257] Accanto all'apprendimento del sapere disciplinare e al contatto interattivo con la realtà circostante, il laboratorio è sempre da ricondurre,

[253] M. Mencarelli, *op. cit.,* 1983 , p. 82.
[254] C. Mazzocchi, *I burattini strumento di interazione educativa*, in "Scuola e didattica", anno XLVII, n.6, 15 novembre 2001, p. 29.
[255] F. Floris, *op. cit.,* 1996, p. 15.
[256] I. Paganotto, *Lavorare in classe in una logica di animazione culturale,* in *L'animazione a scuola: accoglienza, apprendimento, comunicazione*, "Quaderni di animazione e formazione", Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1996, p. 49-54.
[257] G. Rispoli, *I laboratori didattici*, in "Scuola dell'infanzia", anno I, n. 9, 16 gennaio 2001, p. 22.

principalmente, ad una sorta di lotta per la salvaguardia della creatività, sia dell'insegnante, visto il suo ruolo di regista delle attività, sia, ovviamente, del bambino. "Il tema della creatività" è, infatti, strettamente collegato alla "ricca complessità della persona, alla forza produttiva che le è coessenziale e alla disposizione all'iniziativa".[258]

Questa correlazione con la dimensione personale di ciascun allievo e la sua connotazione interdisciplinare, rendono il laboratorio una modalità di rielaborazione del sapere e di *full immersion* esperienziale adatta a qualsiasi argomento scolastico. Attraverso una rapida analisi della letteratura, ancora piuttosto limitata, dedicata ai laboratori didattici, emerge, infatti, che i contenuti sviluppati secondo questa modalità di lavoro sono i più svariati. Lo stesso laboratorio viene, talvolta, definito *creativo*, o *espressivo*, *manuale*, o, appunto, più in generale, didattico a seconda dell'aspetto che viene maggiormente valorizzato.

Bruno Munari[259], grafico milanese, autore nel 1977 del primo *Laboratorio per l'infanzia* alla pinacoteca di Brera, propone, ad esempio, quali "metodi per la stimolazione della creatività infantile" i laboratori di comunicazione visiva, ceramica, tattile, di design, stampa, tessitura, dei suoni, del legno, del libro e delle materie plastiche. Pur nella loro varietà, le suddette attività perseguono un fine comune ossia il permettere di innestare l'informazione storica, culturale su un'esperienza vissuta in prima persona. "Il bambino che gioca con le tecniche", infatti, " aiutato dall'adulto che gliele semplifica, acquisisce quella serie di dati che a tempo opportuno, quando il bambino vorrà, potranno diventare contenitori di messaggi e il bambino potrà inventare egli stesso delle regole".[260]

I laboratori munariani si sono espansi, a partire dalle esperienze museali, nelle scuola e nelle ludoteche dove l'artista ha dato vita ad un *cantiere continuo* dove i bambini possano progettare, costruire, demolire per poi ricostruire nuovamente. Il fare rappresenta, dunque, "un metodo per sperimentare la più importante regola del mondo, che è quella della mutazione. In quest'ottica i bambini comprendono che non è importante il prodotto che viene confezionato, ma il processo mentale che permette di realizzare quel progetto".[261]

I laboratori di Munari, quindi, così come le attività che insegnanti e operatori esterni propongono agli alunni della scuola primaria, permettono di concretizzare l'esperienza del *fare giocando* e soprattutto consentono ai bambini di apprendere contenuti teorici in un clima collaborativo dominato dalla pratica. Trova, dunque, ragion d'essere in questa modalità di lavoro un proverbio orientale spesso citato dall'artista: *se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio capisco*.

2.2.3. La realizzazione del laboratorio: modalità e strumenti

Il laboratorio oltre a rappresentare uno stile operativo, una modalità di interazione con i bambini, costituisce, prima di tutto uno spazio fisico predisposto in modo da facilitare l'attività del *fare*. "L'ambiente scolastico", infatti, "deve aiutare il bambino a rafforzare il proprio equilibrio attraverso la presenza di cose belle (arti plastiche, musica, decorazione dei luoghi dove si lavora)".[262] Lo spazio deve suggerire al piccolo *apprendista* un senso di libertà che garantisca la totale espressione della sua creatività. Il laboratorio è, quindi, un "posto dove si va a giocare e lavorare". In esso "si fanno imprese, esperimenti", "si fanno tante prove, perché le idee trovino un posto su cui germogliare". E' "il luogo materiale in cui si respira il piacere del fare. Allora non può che essere un posto gradevole, luminoso, semplice, essenziale ma attrezzato".[263]

Laddove sia possibile, molti istituti elementari, allo scopo di rendere il laboratorio un luogo accogliente e stimolante per il bambino, destinano un'aula a questa funzione allestendola in modo tale da creare un clima collaborativo e, in un certo senso, più intimo rispetto alla classe. I bambini, ad esempio, possono avere la possibilità di distribuirsi in piccoli gruppi, evitando, quindi, la classica disposizione per singoli banchi separati, e condividere, così, il materiale necessario allo svolgimento di una determinata attività. L'aula

---

[258] M. Mencarelli, *op. cit.,* 1983, p. 40.

[259] Bruno Munari nasce a Milano nel 1907 e a diciotto anni inizia a lavorare come grafico nel capoluogo lombardo. Frequentatore dei futuristi, è conosciuto per le sue macchine inutili sulle quali ha pubblicato un libro per poi iniziare a costruirle nel 1947. A partire dal 1949 costruisce libri illeggibili. Il mondo dell'infanzia lo attira sempre più finché, nel 1977, realizza il primo laboratorio per l'infanzia alla pinacoteca di Brera. Le esperienze munariane coinvolgono ben presto, oltre ai musei, scuole e ludoteche mentre l'artista continua a dedicarsi al design e alla pubblicità. Muore nel 1998. Tra le sue pubblicazioni: *Design e comunicazione visiva, contributo a una metodologia didattica* (1968); *Fantasia* (1977); *Da cosa nasce cosa* (1981); *Il laboratorio per bambini a Brera* (1981); *I laboratori tattili* (1984).

[260] B. Munari, *I laboratori d'arte per bambini. Conversazione con Bruno Munari e Giovanni Belgrano*, in C. De Carli (a cura di), *Arte per la didattica*, Vita e Pensiero, Milano, 1990, p. 60.

[261] P. Antonini, *Dal laboratorio nasce il laboratorio: dieci anni di esperienze munariane*, in C. De Carli (a cura di), *op. cit.,* 1990, p. 80.

[262] C. De Carli (a cura di), *op. cit..,* 1990, p. 40.

[263] R. Pittarello, *op. cit.,* 1996, p. 28.

destinata a laboratorio, inoltre, custodisce gli strumenti e i materiali quali ad esempio, colori, pennelli, carta di vario tipo, colla, che rendono la stanza variopinta e, quindi, attraente per gli allievi: "qui tutto va predisposto in modo da favorire lo sviluppo dei vari linguaggi che verranno di volta in volta proposti al bambino. Nel laboratorio-atelier non vi sono dotazioni individuali di materiali e strumenti: i colori, i pennelli e tutto il resto sono a disposizione della comunità".[264]

Laddove, invece, non si disponga di una stanza da poter identificare propriamente come laboratorio è fondamentale "sentire l'aula come spazio che può essere trasformato per i vari laboratori, per la lettura, il teatro, i piccoli concerti, le mostre…"[265]. Fare laboratorio, non significa, quindi, esclusivamente trasmettere ai bambini nuove tecniche o proporre loro attività alternative ma significa, soprattutto, creare, anche attraverso una disposizione fisica dell'aula diversa da quella canonica della classe, un nuovo stile di comunicazione con gli allievi, di conduzione del gruppo e di interazione con la realtà esterna. E' fondamentale, inoltre, l'approccio con cui l'insegnante, l'educatore o l'animatore esterno si pongono di fronte ai bambini per proporre loro nuove tecniche e mezzi di espressione. "La tecnica è un imbroglio. Se non ce l'hai sei povero. Se ce l'hai, devi rinunciarci. Per esprimerti"[266]: la tecnica, infatti, garantisce l'acquisizione di nuove abilità ma, contemporaneamente non dev'essere in primo piano nelle attività che si propongono agli allievi altrimenti sarebbe vanificato il vero senso del laboratorio, ossia la promozione della libera espressione e creatività dei bambini. Le tecniche devono, quindi, essere considerate semplicemente come risposta al "bisogno di mettere ogni soggetto umano nella felice condizione di esprimere se stesso in tutta la sua originalità".[267] Due sono infatti i punti fermi che ogni attività scolastica dovrebbe rispettare: primo "che ogni alunno-individuo ha risorse sue, particolarissime, ch'egli ambisce a valorizzare"; secondo "che l'educatore pur dovendo ottemperare alla necessità di tutelare i valori oggettivi, non può prescindere dal dovere di favorire in tutti i modi possibili questa manifestazione della personalità prepotentemente reclamata e voluta dalla natura stessa".[268]

Il limite imposto alla trasmissione della tecnica al fine di salvaguardare "il soffio umano che è al principio dell'espressione"[269], è in linea con l'attenzione riconosciuta a tutte le manifestazioni espressive del bambino, a partire dallo scarabocchio. Il riconoscimento dell'importanza degli scarabocchi nella vita dei bambini è una scoperta piuttosto recente. Prima, infatti, "tutte le manifestazioni grafiche infantili che non approdavano nella figurazione venivano considerate come l'espressione più chiara dell'incapacità del bambino e rappresentavano un periodo di caos e di disordine che doveva essere superato al più presto".[270] Lo scarabocchio rappresenta, invece, la prima tappa che conduce il piccolo alla consapevolezza di potersi esprimere e "segue, nel tempo, una sua linea evolutiva che viene a riflettere il processo di maturazione psicologica del bambino".[271] L'insegnante deve, quindi, rispettare questa naturale evoluzione e mettere a disposizione del piccolo artista gli strumenti e i materiali più adeguati ad una determinata fase di sviluppo, oltre ad "esercitare un'azione sollecitante per favorire l'approfondimento del rapporto con i contenuti della realtà".[272]

Il laboratorio permette, infatti, al bambino di entrare in contatto con la realtà circostante. In parte, questa interazione con l'ambiente dipende dai contenuti trattati, in parte, invece, è strettamente connessa alla raccolta di materiale. Il ruolo di *stimolatore* che è proprio dell'insegnante gli impone non solo di fare attenzione alle modalità espressive seguite dall'allievo ma di sollecitarlo nell'esplorazione dell'ambiente che lo circonda, invitandolo a mettersi alla ricerca del materiale necessario alla realizzazione di una determinata attività. Mediante questo aspetto del laboratorio l'allievo sperimenta un contatto diretto con la materia: "i bambini toccano e nel fare ciò conoscono e memorizzano i nomi e le caratteristiche strutturali dei materiali comuni della loro esperienza, conoscono e verbalizzano le sensazioni prodotte dal tatto e inizia il gioco delle relazioni".[273]

---

[264] C. Piantoni, *op. cit.,* 1974, p. 67.
[265] R. Pittarello, *op. cit.,* 1996, p. 117.
[266] *Ivi*, p. 28.
[267] M. Mencarelli, *op. cit.,* 1983, p. 240.
[268] *Ibidem*.
[269] *Ibidem*.
[270] C. Piantoni, *op. cit.,* 1974, p. 71.
[271] *Ivi*, p. 73.
[272] *Ivi*, p. 94.
[273] R. Pittarello, *op. cit.,* 1996, p. 12.

Le considerazioni finora esposte valgono non solo per i laboratori strettamente imperniati sulle attività artistiche ma per tutte le attività espressive che possono essere valorizzate in ambito scolastico. Tra queste è possibile citare[274]:

Il gioco e il lavoro. A riguardo la storia della pedagogia offre un'ampia gamma di suggerimenti collegati a vari tipi di materiali didattici: dal materiale froebeliano a quello montessoriano, da quello del Decroly a quello delle sorelle Agazzi. Il fine di questi oggetti è stimolare lo sviluppo percettivo del bambino e garantire la libera espressione del bambino. La scuola ha, infatti, il compito di "favorire l'espressione di sé" evitando "l'alienazione dei talenti personali e quindi della personalità" dovuta al fatto che "l'alunno è preso dalla coreografica disposizione dei mezzi, dal loro suggestivo funzionamento, dalla loro meccanica perfezione".[275]

Il disegno spontaneo. La sua funzione è prevalentemente comunicativa. I pedagogisti, a tale proposito, insistono sulla necessità che il bambino possa esprimersi a suo modo. La varietà di strumenti che gli vengono proposti è finalizzata a garantire al piccolo la possibilità di trovare il più idoneo a manifestare ciò che egli sente.

La composizione spontanea. E' la più classica fra le attività espressive ma anche una tra le più criticate poiché si attribuiscono ad essa gli errori ortografici, il disordine. Di fatto, però, essa rappresenta una modalità di riflessione personale sull'esperienza vissuta a scuola e, soprattutto, fuori dall'ambiente scolastico.

La drammatizzazione. Essa "parte dal presupposto di far rivivere un fatto storico o di far calare un'idea nell'azione al fine di permetterne una reale compenetrazione, che le parole non consentono sempre."[276] Questa tecnica favorisce, da un lato, l'espressione della personalità e, dall'altro "opera nella formazione di un saldo sentimento sociale in virtù della collaborazione che esige fra fanciulli".[277]

Teatro e burattini. Il teatro rappresenta una forma complessa di drammatizzazione. Il suo scopo non è assolutamente creare bambini attori quanto, piuttosto, "stimolare la creatività, coinvolgere la partecipazione attiva di alunni e docenti, gestire le emozioni in una situazione di relazione".[278] Mediante il teatro viene offerta al bambino la possibilità di "mettersi in gioco con regole diverse da quelle normalmente in vigore" e "di esprimere la verità, e la verità di sé, proprio perché è accettato che si stia agendo sul terreno della finzione".[279] Per quanto riguarda l'esperienza dei burattini, essa si pone come obiettivo quello di considerare il bambino come protagonista e reale risorsa dell'apprendimento. Essa offre ai piccoli burattinai la possibilità di immedesimarsi in un personaggio e farlo parlare permettendo, così, da un lato, la libera espressione di ciò che il bambino si sente di dire, dall'altro, la possibilità di sviluppare mediante questa tecnica, contenuti affrontati in classe che risulterebbero per i bambini troppo pesanti e impegnativi. Attraverso i burattini è, infatti, possibile investire qualsiasi disciplina o affrontare un percorso di recupero qualora ci siano segnali di difficoltà o disimpegno.

Il canto spontaneo. L'espressione musicale, nelle sue forme più semplici, rappresenta sempre una modalità comunicativa che coinvolge attivamente il bambino.

Collage e mosaico. Il collage richiede l'impiego delle funzioni motrici, intellettuali, cromatiche, immaginative del bambino e il mosaico ne rappresenta una forma più complessa.

La plastica. La tecnica della modellazione "è un fatto naturale che spinge l'individuo a sottomettere la materia alla propria volontà, dandole una forma e una significazione".[280] L'esperienza con i materiali plastici viene inoltre ricondotta all'espressione dei processi proiettivi del bambino: "mentre modella l'argilla o la plastilina il bambino", infatti, "realizza oggetti e personaggi che rivestono per lui un particolare valore affettivo" e manifesta così "le sue ansie, le sue fantasie, i suoi problemi".[281]

L'analisi delle suddette esperienze proponibili ai bambini delle scuola primaria dimostra come la letteratura pedagogica veda nelle attività espressive una modalità di incontro del bambino con se stesso e con il mondo di relazione. Esse non devono essere percepite come tecniche fine a se stesse, da realizzarsi prescindendo dai contenuti disciplinari che l'allievo sta affrontando dal punto di vista intellettuale. Nell'ottica del laboratorio devono essere applicate ai suddetti contenuti e predisposte secondo tempi e modalità che valorizzino l'esperienza di vita degli allievi, compresa quella che essi hanno maturato prima

[274] La classificazione delle attività espressive è riportata da Mario Mencarelli come esempio "della migliore esperienza didattica scolastica per favorire l'espressione della personalità" (M. Mencarelli, *op. cit.,* 1983, pp. 240-249).
[275] *Ivi*, p. 241.
[276] *Ivi*, p. 245.
[277] *Ivi*, p. 246.
[278] E. Pasinetti, A. Pennacchio, *Perché il teatro a scuola,* in "Scuola Italiana Moderna", n. 6, 15 novembre 2001, p. 15.
[279] *Ivi*, p. 16.
[280] M. Mencarelli, *op. cit.,* 1983, p. 249.
[281] C. Piantoni, *op. cit.,* 1974, p. 119.

dell'ingresso e scuola. E' fondamentale, inoltre, "considerare unico ogni bambino" poiché "ognuno deve arrivare a scoprire le proprie attitudini, le proprie dotazioni" e fare in modo che "tutti i bambini partecipino attivamente ai progetti in cui sono coinvolti".[282]

2.2.4. Laboratorio e valutazione

Vista la dimensione interdisciplinare del laboratorio e il pieno coinvolgimento intellettivo e motorio nonché emotivo-relazionale che richiede agli allievi, si pone anche per questa attività considerata ancora, talvolta, estemporanea, più che parte del percorso scolastico della classe, l'esigenza di un processo di valutazione.

Come sostengono i *Programmi* del 1985, infatti, "al fine di assicurare un'effettiva valutazione dei punti di partenza e di arrivo, dei processi, delle difficoltà riscontrate e degli interventi compensativi attuati, gli insegnanti devono raccogliere in maniera sistematica e continuativa informazioni relative allo sviluppo dei quadri di conoscenza e di abilità, alla disponibilità ad apprendere, alla maturazione del senso di sé di ogni alunno"[283]. Il laboratorio, dunque, coinvolgendo il bambino in una duplice dimensione relazionale e di apprendimento, merita di essere documentato e valutato in quanto fornisce dati circa la sua evoluzione come individuo e come allievo. Al di là di abilità prettamente manuali che sono esibite da ogni bambino secondo modalità e gradi differenti, il laboratorio è, per gli insegnanti, una valida occasione di osservazione da effettuarsi nel corso dell'attività didattica. La disponibilità al coinvolgimento e il livello di espressione raggiunto dagli allievi nell'ambito di un'attività che assume, rispetto al tempo dedicato alle materie canoniche, una dimensione connotata da maggiore libertà espressiva e di movimento, da una maggiore interazione con l'insegnante o con l'animatore e con i compagni, possono costituire un dato osservabile di notevole portata. La scelta di fotografare o filmare i bambini durante i loro lavori consente, quindi, di disporre di materiale da rivedere e dal quale ricevere dei feed-back e, ancor prima, di valorizzare ulteriormente agli occhi dei piccoli apprendisti il loro impegno.

Uno strumento maggiormente strutturato che potrebbe risultare utile per la valutazione è, sicuramente, il questionario. Esso va, ovviamente, calibrato in base all'età dei bambini coinvolti e può essere somministrato anche agli insegnanti soprattutto qualora il laboratorio sia stato condotto da un esperto esterno.

Emerge, però, dalla letteratura relativa al laboratorio, quanto l'attenzione dedicata al momento della valutazione sia limitata, poiché maggiormente correlata alle materie e ai contenuti *ufficiali*.

Il tentativo di teorizzare il laboratorio, articolandone e sviluppandone gli aspetti principali nonché mettendone in luce il rilevante contributo didattico, è finalizzato anche a valorizzarne momenti, come quello valutativo, talvolta trascurati.

Alla luce di quanto detto a proposito del laboratorio si evince la complessità delle attività in esso realizzate, attività che coinvolgono il bambino su più fronti: intellettivo, pratico-manuale ed emotivo-relazionale. E' proprio questo coinvolgimento globale dell'allievo che dovrebbe rappresentare il presupposto per una maggiore attenzione al laboratorio e al contributo che la sua valutazione potrebbe fornire agli insegnanti per acquisire un più completo quadro informativo sulle conoscenze e abilità di ogni alunno.

2.3. Conclusioni

Quando un bambino vede un adulto che fa qualcosa,
vuol vedere che cosa fa e poi lo vuol fare anche lui.
Questa è la via più diretta per far conoscere qualcosa ai bambini
senza tante parole e senza costrizioni.
I bambini sono lì pronti e aspettano
che qualcosa succeda.

(Bruno Munari)

Riepilogando, vediamo quali sono le tappe fondamentali per la giustificazione e l'implementazione di attività laboratoriali nella scuola elementare.

Il Piano dell'Offerta Formativa della nuova istituzione scolastica delineata in seguito alla legge 59/97 sull'autononomia, illustra le finalità istituzionali che la scuola si propone di perseguire, le scelte educativo-

[282] R. Pittarello, *op. cit.,* 1996, p. 118.
[283] *Programmi Ministeriali della Scuola Elementare*, 1985, III Parte – *Programma e programmazione*, La valutazione.

curricolari adeguate, le relazioni che intrattiene con il territorio e i progetti innovativi che la collegano con l'extrascuola.

L'attenzione si focalizza su molteplici aspetti, dall'intercultura all'apprendimento delle lingue, dall'alfabetizzazione informatica all'educazione affettiva e infine si riconosce diritto di cittadinanza a progetti teorico-operativi come il laboratorio teatrale, le attività manuali, l'animazione alla lettura e quant'altro.

La scuola elementare, dunque, si impegna a garantire uno spazio definito e adeguato ad attività che coinvolgano il bambino nella sua dimensione emotivo-relazionale e stimolino la libera espressione della sua creatività. Il laboratorio rappresenta, dunque, un contesto attivo in cui il piccolo *apprendista* ha l'opportunità di immergersi nell'esperienza mettendo in gioco le proprie abilità e le proprie relazioni con i compagni in un clima favorevole in quanto collaborativo.

Il percorso storico-critico intrapreso ha permesso di ripercorrere, nell'ambito della filosofia attivistica, proprio le tappe evolutive del laboratorio inteso come opportunità di espressione creativa del fanciullo nonché di gioco interattivo con l'insegnante e con i compagni, *in primis*, e, secondariamente, con l'ambiente circostante.

Per ogni autore trattato l'attenzione si è focalizzata su concetti cardine del pensiero pedagogico di ciascuno che rappresentassero al contempo i presupposti per l'integrazione del curricolo teorico con occupazioni pratiche valorizzanti l'esperienza diretta del fanciullo.

L'intento deweyano di *portare la vita dentro la scuola*, ad esempio, costituisce il fondamento della suddetta integrazione. John Dewey mira, infatti, a superare la scissione che il bambino è costretto a subire per il semplice fatto di trascorrere parte della propria giornata all'interno dell'istituzione scolastica e, parte, al suo esterno. Il pedagogista americano sottolinea, infatti, la necessità di condurre i due contesti, scolastico ed extrascolastico, ad essere l'uno il completamento dell'altro affinché l'allievo si senta arricchito dall'esperienza didattica e non da essa aridamente privato delle proprie radici esterne.

Le occupazioni attive rappresentano, quindi, per Dewey, il punto di incontro delle due realtà, nonché l'occasione per valorizzare l'unicità e la specificità di ogni fanciullo.

L'esigenza di integrazione fra scuola ed extrascuola è avvertita anche da Cèlestin Freinet, che si propone, in particolare, di favorire la libera espressione delle attitudini e delle capacità degli allievi.

Il giornalino scolastico, la corrispondenza, la tipografia sono proprio strumenti atti a garantire questa libertà offrendo, così, al fanciullo l'opportunità di vedere riflessa nel lavoro la propria personalità. Il lavoro proposto dal pedagogista francese ai propri alunni si pone, quindi, come finalità principale il sano sviluppo dell'individuo e delle sue facoltà attive e creative.

L'attenzione frenetiana dedicata agli interessi individuali di ogni fanciullo viene ripresa anche dai successivi autori trattati: Édouard Claparède e Ovide Decroly. Per il primo i metodi didattici vanno pensati e costruiti a partire dal fanciullo, dal suo linguaggio e dalle sue attività. Esclusivamente una presa di coscienza rispetto al mondo infantile e alle sue peculiarità può rappresentare il presupposto per la creazione di un gioco interattivo tra insegnante e allievo che sia alla base della *scuola su misura* delineata dallo psicologo svizzero.

Anche Decroly, a suo modo, postula una scuola a misura di bambino, in accordo con le esigenze di movimento, esperienza ed espressione degli allievi, proponendo cultura ed istruzione accanto ad attività pratiche di gioco e lavoro manuale. Le occupazioni attive sono, infatti, finalizzate a stimolare la curiosità e la sete di conoscenza dei fanciulli garantendo, così, un apprendimento attivo che promuova in essi la capacità d' iniziativa e di inventiva.

Pur nella specificità delle esperienze realizzate dai pedagogisti presentati, emergono, circa il laboratorio e l'esperienza del *fare,* presupposti di base condivisi e comuni anche agli "esperimenti" italiani di scuole nuove, realizzati da Maria Montessori, Giuseppina Pizzigoni e Maria Boschetti Alberti. Sia nella Casa dei Bambini che nella Scuola Rinnovata così come nella Scuola Serena, infatti, le attività pratiche trovano, seppur con connotazioni diverse, ampio riconoscimento.

La pedagogista marchigiana propone il lavoro manuale come attività socialmente utile che garantisca il libero sviluppo delle potenzialità artistiche dei bambini. Nell'esperienza montessoriana è, inoltre, prevalente la dimensione sensoriale a cui è direttamente connessa la predisposizione dell'ambiente e dei materiali offerti ai piccoli ospiti della Casa.

Giuseppina Pizzigoni, invece, pone a fondamento dell'esperienza didattica da lei proposta, un metodo sperimentale fondato sull'azione e sulla partecipazione diretta dell'allievo. Nella Scuola Rinnovata, dunque, il lavoro manuale insieme all'insegnamento scientifico vengono gradualmente riconosciuti come strumenti

educativi privilegiati. L'educatrice milanese, inoltre, affianca ad essi le attività espressive che traggono, dal riconoscimento dell'esperienza vissuta dal fanciullo, concretezza e ricchezza di contenuto.

La valorizzazione dell'esperienza individuale rappresenta un presupposto imprescindibile dell'attività didattica anche per Maria Boschetti Alberti che nella sua Scuola Serena intende, in primis, valorizzare la non eccezionalità dell'ambiente contadino e della vita pratica e, inoltre, riconoscere ampio spazio al lavoro libero, modulato secondo le peculiarità di ciascun fanciullo.

Il richiamo alla libertà espressiva del bambino e il rispetto della sua specificità nonché delle attitudini individuali connota dunque sia le esperienze italiane realizzate dalle pedagogiste trattate, sia le esperienze europee ed extraeuropee considerate.

La maggior rilevanza gradualmente riconosciuta alle occupazioni attive, connotate dalla partecipazione diretta del fanciullo, e alla dimensione di scuola-laboratorio piuttosto che di scuola-uditorio emerge, ulteriormente, dall'analisi dei *Programmi della scuola elementare*. Il profilo dell'insegnante e dell'allievo di volta in volta delineato dal documento ministeriale determina il ruolo e la rilevanza del laboratorio nel curricolo scolastico. Grazie all'influenza dell'attivismo e del pensiero pedagogico deweyano, ad esempio, si assiste al riconoscimento dell'allievo quale centro del processo di apprendimento e non quale semplice ricettore di informazioni come in passato.

La centralità riconosciuta al fanciullo rappresenta il primo passo verso la valorizzazione della creatività e della libertà espressiva che rappresentano i principi primi e, al contempo, le finalità trasversali, del laboratorio. Le attività realizzate nell'ambito del laboratorio, considerato principalmente nell'accezione di *esperienza del fare*, rispondono al principio della concretezza, poiché si fondano sulla progettazione e sull'azione diretta degli allievi.

Nel quadro descrittivo dell'attuale istituzione scolastica il laboratorio si pone, inoltre, come modalità di collegamento tra i vari insegnamenti concretizzando così l'interdisciplinarietà di cui la scuola contemporanea si fa portatrice. Esso stabilisce, altresì, in un'ottica tutta deweyana, un punto di contatto tra l'allievo e la realtà circostante, una realtà complessa che si arricchisce di esperienze virtuali che necessitano di essere integrate nella vita scolastica del fanciullo poiché troppo elevato sarebbe, altrimenti, il rischio di frammentarietà e astrazione dal contesto di vita in cui egli è abitualmente inserito al di fuori dell'attività didattica.

Il laboratorio, infatti, consente al bambino di esprimere se stesso attraverso il fare e di proiettare nell'attività realizzata la propria esperienza. Il tutto si realizza in una dimensione socializzante, in un contesto che facilita la partecipazione attiva del fanciullo grazie al clima positivo che si può instaurare tra docenti e discenti intorno ad attività in cui prevale l'aspetto pratico. Agli insegnanti spetta, infatti, il ruolo di registi progettuali, di mediatori che valorizzano il laboratorio come metodo didattico finalizzato alla rielaborazione del sapere, all'apprendimento di tecniche nonché ad una *full immersion* esperienziale che consenta il coinvolgimento globale dell'allievo dal punto di vista intellettivo, manuale-motorio ed emotivo-relazionale.

Alla luce del tentativo di teorizzazione condotto dalla sottoscritta, del percorso storico-critico intrapreso per verificare e valutare l'evoluzione del laboratorio quale connubio di teoria e prassi, e dell'esperienza maturata nella scuola elementare, il laboratorio merita di essere valorizzato quale metodo didattico che consenta una comunicazione dialettica fra scuola ed extrascuola nonché l'effettiva integrazione tra l'esperienza didattica dell'allievo e la sua ricchezza individuale.

PARTE SECONDA. L'ambito dell'educazione professionale

3. Istituzioni educative per minori ed educatori professionali: uno sguardo storico (Alice Zorzan)

3.1. Lineamenti storici dell'assistenza all'infanzia in Italia

3.1.1. Nascita e sviluppo dell'assistenza extra – familiare all'infanzia

Il fenomeno dei minori in stato di abbandono si può considerare come la forma estrema che assume il disagio giovanile. Nel nostro Paese, per risolvere, o almeno per tentare una soluzione dei problemi gravissimi dei ragazzi che si trovano in questa condizione, è stato predisposto l'istituto giuridico dell'affidamento, una misura temporanea e rinnovabile che pone il minore privo di un ambiente familiare idoneo, sotto la tutela di un affidatario, che può essere una famiglia o una comunità apposita.

L'affidamento in Italia è stato notevolmente potenziato da alcune disposizioni legislative emanate negli anni Ottanta, in sintonia con una serie di documenti e raccomandazioni elaborati dalle organizzazioni internazionali in tema di diritto minorile e di protezione all'infanzia.

In ogni caso, le prime iniziative sistematiche di assistenza all'infanzia attraverso la fondazione di istituti per il ricovero e la cura dei bambini abbandonati risalgono al secolo XVIII e la loro diffusione su larga scala al secolo scorso. Prima di questo periodo sono documentate soltanto attività assistenziali svolte nei conventi e concepite quasi esclusivamente in vista del mantenimento in vita dei bambini abbandonati.

Tra le cause della lentezza dello sviluppo di attività assistenziali per minori si possono probabilmente annoverare, da un lato, la presenza della famiglia allargata che a suo modo costituiva una forma di solidarietà sociale e, dall'altro, l'accettazione della morte di bambini malnutriti o abbandonati dopo la nascita come fatto comune e frequente. La presa di coscienza del problema dell'infanzia si può quindi datare alla prima rivoluzione industriale, quando masse consistenti di abitanti delle campagne si spostarono nelle città. Il fenomeno provocò lo sradicamento di intere famiglie e condizioni di vita disumane per gran parte degli abitanti dei nuovi quartieri operai.

Per ovviare a questi problemi furono fondati i primi grandi istituti per orfani ed "esposti", nei quali si concentravano migliaia di bambini derelitti.[284] Progressivamente si raggiunse anche una più viva consapevolezza dell'esigenza di fornire a questi bambini non soltanto cure materiali, del resto spesso carenti, ma anche un ambiente affettivamente significativo. All'inizio del '900 cominciò quindi a farsi strada una concezione dell'assistenza all'infanzia che teneva in conto, almeno teoricamente, delle esigenze di sviluppo del bambino e non più soltanto quelle della mera sopravvivenza fisica.

La progressiva disintegrazione della famiglia allargata e lo sviluppo di consistenti fenomeni migratori legati all'industrializzazione provocarono una ristrutturazione del sistema assistenziale per l'infanzia e l'adolescenza. La mancanza di punti di riferimento al di fuori della famiglia "nucleare" nelle grandi metropoli industriali provocò la nascita di una rete di grandi dimensioni anche su iniziativa Statale oltre che di ordini religiosi.

In Italia le prime norme concernenti il "trasferimento" di minori dalla famiglia di sangue ad un'altra famiglia risalgono al codice civile del 1865, successivamente modificate nel periodo fascista con il codice civile del 1942 e, prima ancora, con la legislazione che regolamentava gli enti educativo-assistenziali. Al di là dei fortissimi limiti che questi provvedimenti dimostrarono, occorre sottolineare che introdussero un nuovo principio nella legislazione italiana sui minori: il diritto del bambino a crescere in un ambiente familiare idoneo.

Le strutture che accolgono minori in difficoltà attualmente operanti risentono, anche quelle più recenti, dell'evoluzione storica del sistema dei servizi sociali rivolti all'emarginazione minorile e all'infanzia abbandonata. Sul piano normativo e delle consuetudini sociali, occorre ricordare che nel nostro Paese esiste una tradizione secolare di opere per la "protezione" dell'infanzia, specialmente nel settore delle opere assistenziali cattoliche.

[284] F. Pesci, *Ragazzi inquieti, storia, realtà urbane, valori giovanili*, Edizioni Universitarie Romane, Roma, 1996, p. 66.

Schematicamente si può dire che nel corso della storia si è passati dal concetto della "beneficenza" come elemosina a quello della "assistenza" come predisposizione di strutture per il sostentamento minimo dei bambini, per giungere solo in ultimo e parzialmente ad un'idea dell'intervento sociale con valenze non più solo assistenziali, ma anche di sviluppo delle potenzialità personali.

Allo stesso modo, secondo l'analisi di C. Girelli si può dire che l'evoluzione delle risposte ai bisogni dei minori in difficoltà nel nostro Paese può essere letta attraverso due linee di tendenza che s'intersecano:

- dall'assistenza all'educazione;
- dallo Stato agli enti locali.[285]

Naturalmente in questi passaggi, che hanno coperto un lungo tratto di tempo, anche le figure professionali di affiancamento a questi minori variavano dipendentemente dal periodo storico di riferimento e dal clima culturale predominante.

3.1.2. I modelli dell'intervento assistenziale ed educativo cattolico

Da molti secoli la Chiesa cattolica ha investito cospicue energie in attività assistenziali ed educative per la gioventù, tanto che il complesso delle opere assistenziali cattoliche ha assunto in Italia dimensioni molto ampie da coprire il settore dei "servizi sociali". Infatti, il risveglio della sensibilità verso i poveri e gli abbandonati e il formarsi della consapevolezza della necessità di una risposta comunitaria alle problematiche dell'emarginazione sociale si può far risalire alla diffusione del Cristianesimo in Europa. Più precisamente si deve osservare che alla Chiesa furono delegate da parte dei poteri politici, a partire dal Medioevo e per tutta l'età moderna, le funzioni di assistenza sociale, di cura delle forme di disagio, di copertura delle esigenze minime di sopravvivenza delle categorie sociali emarginate.

Ad occuparsi di minori erano dunque ecclesiastici, uomini di Chiesa. Per esempio le grandi abbazie benedettine svolsero un ruolo di assistenza ai poveri anche attraverso l'assorbimento delle forze di lavoro in attività economiche; analoghe funzioni furono svolte dagli Ordini mendicanti nelle città a partire dal XIII secolo. È infatti nei contesti urbani di quel periodo che si svilupparono le prime attività sistematiche di ricovero e assistenza per l'infanzia.[286]

Lo sviluppo delle città e il mutato panorama religioso e culturale dell'Europa moderna contribuì, dal Cinquecento, al sorgere di congregazioni religiose dedite specificamente all'educazione e al lavoro con la gioventù povera. È il caso dei Padri Filippini ma anche di altri Ordini e Congregazioni quali i Fratelli delle Scuole Cristiane, i Barnabiti, i Teatini, ecc. Dopo la Riforma Cattolica l'Ordine dei Frati Cappuccini fondò numerosi ospedali, orfanotrofi e ricoveri di vario genere assumendo un ruolo significativo nelle opere di assistenza all'infanzia.

Nel XVII secolo un movimento essenziale fu quello di S. Vincenzo de' Paoli che si caratterizzò per la sistematicità e programmaticità dell'intervento ma soprattutto perché vi fu un coinvolgimento diretto del laicato come soggetto attivo; appaiono quindi sulla scena, in un certo senso, i primi "educatori" laici: l'intervento sociale si qualifica autonomamente, come atto fondamentale della vita cristiana e come proposta non soltanto spirituale, ma con valenze anche per la vita civile e quotidiana. I laici vengono coinvolti per la prima volta sistematicamente nell'organizzazione delle strutture assistenziali ed anzi si "laicizza" persino la figura del religioso.[287] Questa trasformazione si comprende con l'evoluzione sociale del tempo che ha visto uno sviluppo della società borghese e un'industrializzazione che hanno portato, a loro volta, ad una trasformazione dell'ideologia dell'assistenza.

3.1.3. L'intervento statale

All'inizio dell'Ottocento, comunque, sono ancora figure religiose ed organizzazioni ecclesiastiche a caratterizzare il panorama degli interventi assistenziali a favore dei ragazzi poveri benché una nuova sensibilità pedagogica abbia portato le attività assistenziali a specializzarsi orientandosi verso segmenti specifici dell'emarginazione. Soprattutto nella seconda metà del secolo si assiste ad una fioritura di nuove organizzazioni educativo-assistenziali per la gioventù.

Non bisogna inoltre dimenticare che nell'Ottocento una profonda trasformazione è provocata dall'ingresso diretto dello Stato nelle attività assistenziali pubbliche. Anche nel settore degli interventi sull'infanzia abbandonata la presenza dello Stato si fa massiccia ma tale intervento risulta ancor più

[285] C. Girelli, *Da istituto per minori a comunità educative, un percorso pedagogico di deistituzionalizzazione*, Centro Studi Erickson, Trento, 2000, p. 10.
[286] R.M. Russo, *La politica dell'assistenza*, Guaraldi, Rimini, 1974.
[287] Le congregazioni femminili fondate da S. Vincenzo si caratterizzano ancora oggi per il fatto che le loro aderenti non emettono voti perpetui, ma solo temporanei.

impersonale di quello caritatevole delle organizzazioni ecclesiastiche. Gli "educatori" si limitano ancora a fornire il minimo sostentamento giornaliero e la poca bibliografia presente al riguardo[288] testimonia il clima di abbandono affettivo e, spesso, di autentica contrapposizione tra personale e ospiti che regnava in quegli istituti.

In Italia, durante gli ultimi decenni dell'Ottocento lo Stato si sforzò di regolamentare la struttura gestionale e l'attività delle opere pie, alle quali fu conferita una vera e propria delega per vari compiti di servizio sociale. Nacquero così opere di beneficenza statali: colonie e convitti, collegi e orfanotrofi pubblici che affiancarono le strutture ecclesiastiche già esistenti, è da sottolineare, comunque, che nella quasi totalità dei casi il personale rimase costituito da religiosi.

Le strutture che risalgono alla fine dell'Ottocento e agli inizi del Novecento sono tutte caratterizzate dalle grandi dimensioni degli spazi e dal notevole numero degli ospiti. Istituti che ospitavano centinaia di bambini orfani in edifici a due o tre piani con soffitti altissimi e stanzoni ampi centinaia di metri quadri, con lunghe camerate in cui ciascun bambino aveva a disposizione come spazio personale soltanto il letto e un comodino era la regola. In questo clima dominante una posizione diversa fu assunta da educatori come don Giovanni Bosco e, don Leonardo Murialdo. Il primo pose l'accento sulle attività di prevenzione, per le quali ideò gli oratori, e il secondo si può considerare come l'inventore della casa-famiglia, avendo avuto l'idea di affidare a famiglie diverse da quella naturale i bambini che toglieva dalla strada e dal riformatorio.

In epoca fascista lo Stato procedette ad una parziale centralizzazione delle attività assistenziali per l'infanzia abbandonata attraverso la reazione o il potenziamento di vari enti, ai quali fu affidata la gestione di grandi complessi residenziali per bambini orfani o di paternità sconosciuta. Al periodo fascista risale anche la creazione dei tribunali per i minorenni.

3.1.4. La deistituzionalizzazione

Con la nascita della Repubblica e l'aggiornamento del diritto minorile sulla base di alcuni documenti internazionali, si procedette ad un ripensamento dello stesso concetto di "assistenza" e così nella seconda metà degli anni Sessanta cominciò la cosiddetta "critica delle istituzioni totali" (denominazione che comprendeva manicomi, caserme, carceri e anche orfanotrofi, strutture, cioè, caratterizzate essenzialmente da regole di vita che conducevano alla spersonalizzazione dei loro ospiti), finì per portare alla ribalta il problema dei minori che vivevano in stato di abbandono o di grave disagio. Nasceva tra l'altro tra l'opinione pubblica, grazie all'opera di alcuni studiosi quali Canevaro, Palmonari e altri, la consapevolezza dei gravi problemi che l'ambiente degli istituti tradizionali crea allo sviluppo di bambini e adolescenti.[289]

Furono allora pensate nuove strategie d'intervento che, facendo leva anche sulla riorganizzazione delle strutture sociosanitarie, condussero localmente all'attivazione di servizi sociali territoriali più agili. Furono così incoraggiate esperienze alternative all'istituto tradizionale, con l'apertura di comunità di dimensioni ridotte. La posizione critica a proposito delle forme di assistenza per minori era avanzata soprattutto dagli stessi operatori del settore; essi, infatti, contribuirono alla ricerca di nuove soluzioni tra cui i pensionati, volti a facilitare il graduale reinserimento dei giovani provenienti dall'istituto di rieducazione.

Una novità significativa soprattutto allo scopo di individuare, per quanto possibile, lo sviluppo storico della figura di educatore, fu apportata con la creazione dei cosiddetti Focolari. Questi ultimi, promossi in via sperimentale all'inizio degli anni '50 per iniziativa di alcuni volontari, erano strutture di tipo familiare che ospitavano piccoli gruppi di adolescenti, che avevano già avuto rapporti con l'autorità giudiziaria o con problemi familiari, guidati da alcuni adulti, coppie di coniugi e collaboratori, che assumevano i ruoli parentali e non quelli di semplici tutori dell'ordine e della disciplina.[290] Il limite dei Focolari fu che, visto il loro funzionamento totalmente dipendente da un'istituzione nazionale, si arrivò rapidamente a una loro istituzionalizzazione.

All'interno delle sperimentazioni, l'elemento che collega le situazioni di vita comunitaria alla realtà familiare è rappresentato dalla dimensione di gruppo primario, insieme al rispetto di alcune condizioni ritenute necessarie alla crescita dell'individuo, quali la condivisione, l'interazione diretta, le piccole dimensioni, la familiarità e il radicamento nella realtà locale.

Gli anni '70 e '80 sono stati ricchi di elaborazioni culturali e della promozione di nuove professionalità, con l'obiettivo di rinnovare l'apparato assistenziale italiano, a partire dalla consapevolezza, ormai acquisita e

[288] Si rimanda ai testi: A. M. Dell'Antonio, *Bambini in istituto*, Bulzoni, Roma, 1977; Donelli, *I minori in istituto*, Centro Studi Problemi Assistenziali, Milano, 1965.
[289] Per ulteriori approfondimenti a riguardo si rimanda al testo di F. Carugati, *Gli orfani dell'assistenza,* Il Mulino, Bologna, 1973.
[290] P. Macario, *Il bambino negato, teoria ed esperienza di pratica educativa nelle condizioni di abuso all'infanzia*, Editrice ELLE DI CI, Torino, 1995, p. 93.

diffusa, dell'effetto emarginante subìto da coloro che trascorrono lunghi periodi in istituti residenziali. Anche in quegli anni, dunque, la figura di educatore è nodo fondamentale di un passaggio verso una migliore condizione dei servizi offerti ai minori, si comincia a puntare sulla qualità dell'operatore impegnato a lavorare con i bambini, sulle sue competenze professionali e sulla sua motivazione.

Era ormai chiaro, infatti , come le caratteristiche istituzionali frenassero il processo evolutivo di chi vi era ospitato tramite la monotonia degli orari, l'omogeneità , le regole che limitavano l'autonomia e la creatività del soggetto e soprattutto la mancanza di sperimentare e sperimentarsi in relazioni affettivamente significative. Pertanto il ricorso all'esperienza comunitaria viene proposto non come semplice scelta tecnica, ma come precisa scelta politica per un rinnovato sistema assistenziale. Le prime comunità nascono nel decennio 1970/80, spesso anche a partire da gruppi spontanei impegnati personalmente nella costruzione di un'alternativa all'istituto e basandosi sull'autofinanziamento o sulla disponibilità di qualche ente privato.

3.2. Tre modelli culturali per tre diverse procedure operative

Osservando e analizzando il funzionamento di queste istituzioni e tenendo conto dei diversi periodi storici in cui l'assistenza per minori ha operato in Italia, è evidente come i modelli culturali abbiano influenzato l'organizzazione degli istituti e soprattutto il modo degli operatori di lavorare al loro interno. Per questo motivo, facendo riferimento a tre modelli culturali che Orsenigo ritiene caratterizzino modi diversi di lavorare all'interno degli istituti per minori, cercherò di riportare schematicamente la professionalità di educatore nel corso del tempo, facendo proprio riferimento a tali modelli: "missionario", "esecutivo", "della ricerca".

3.2.1. Il modello della "missione"

Nel primo caso, gli operatori degli istituti del passato a stampo prettamente cristiano, sentivano e affermavano di avere una "missione" da compiere, era lei che portava gli educatori a testimoniare qualcosa o a lottare per qualcosa. I problemi quotidiani passavano in secondo piano di fronte a obiettivi sublimi. Si legge nei documenti delle comunità, o si parla, di obiettivi quali: "costruire uomini nuovi", "trovare la verità", "amare", "cambiare la città"[291]. In nome di una tale "missione" si è disposti a sopportare pesi notevoli: superlavoro, confusioni, sofferenze e la vita stessa del singolo è messa in secondo piano. In un tale modello culturale l'organizzazione del lavoro era generalmente approssimativa, il disegno molto semplice e poco o nulla predeterminato e la figura dell'autorità, il fondatore, aveva un ruolo centrale per la vita di una struttura che funzionava sulla linea di questo modello.

3.2.2. Il modello della "esecuzione"

Nel modello "esecutivo", che possiamo riferire al periodo dell'intervento statale, uno degli elementi che colpisce è come gli operatori siano indirizzati a una partecipazione emotiva alla vita d'istituto molto ridotta. Gli operatori erano chiamati a eseguire un disegno, ciascuno sapeva quindi cosa doveva fare ma in realtà appariva molto debole la conoscenza e la consapevolezza della finalità dell'istituto e dei problemi dei ragazzi. Alla base vi era dunque l'idea che ognuno doveva fare la sua parte, stare al mansionario, che ci fosse una logica sicura e stabile a guida dell'organizzazione, e che ciò fosse a garanzia di successo. Il lavoro educativo era percepito dagli operatori principalmente come funzionale alle proprie esigenze economiche, era un lavoro come un altro e non si pensava certo di essere protagonisti di una missione.

3.2.3. Il modello della "ricerca"

Il modello "della ricerca", più vicino ai nostri giorni, presenta dei vantaggi rispetto agli altri due: negli operatori compare un tipo di motivazione diversa, non idealizzata ma legata alla realtà delle situazioni sulle quali l'opera educativa mira ad incidere; gli operatori tendono a sviluppare nel loro lavoro, un percorso di ricerca sulle forme di disagio e su quelle di intervento. La qualificazione professionale è sentita come un valore positivo, si adottano punti di riferimento teorici precisi e strumenti di osservazione e verifica adeguati e coerenti rispetto all'impostazione teorica. La stessa concezione del lavoro educativo e rieducativo come ricerca costituisce una fonte di protezione dallo stress generato dalle difficoltà operative e da eventuali fallimenti. Con il modulo della ricerca si mettono a fuoco strumenti diagnostici, schede di accoglienza, linee guida per riunioni, differenziazioni accurate dei diversi momenti della comunità e tutto perché l'attenzione è

[291] C. Kaneklin - A. Orsenigo, *Il lavoro di comunità, modalità di intervento con adolescenti in difficoltà*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1992, p. 98.

posta sul singolo, ogni ragazzo assume un'importanza particolare e su di lui si cercano le soluzioni adatte, si adottano comportamenti specifici, e tutto ciò è reso possibile proprio dal numero ridotto dei minori presenti nelle comunità rispetto agli istituti e da questa professionalità nuova degli educatori. Vi è sottesa l'idea di una situazione dinamica, di un processo, quello educativo, che si può determinare, influenzare, registrare.

Sulla base di queste premesse, l'educatore di oggi, si caratterizza per una professionalità che non aveva in passato ma procedendo nell'analisi della sua storia, bisogna soffermarsi su un provvedimento legislativo (la legge 184 del 4 maggio 1983) che permette all'educatore di comunità di essere l'adulto affidatario dei minori ospiti.

3.3. La svolta della legge 184/83

Come si è avuto modo di vedere, gli anni '70 e '80 sono stati particolarmente ricchi di elaborazioni sul tema della tutela all'infanzia, a partire dal riconoscimento dei danni dell'istituzionalizzazione sullo sviluppo dell'individuo, e contraddistinti dall'avvio della sperimentazione di soluzioni alternative. Nell'ambito del dibattito sui servizi di comunità, inizia ad approfondirsi la riflessione su altre forme di accoglienza a favore di minori in stato di abbandono o di disagio familiare, aprendosi la strada alle possibilità concrete di praticare sempre di più l'istituzione dell'affido.

L'affidamento familiare a scopo educativo si pone come espressione di tutela del bisogno-diritto fondamentale del minore, riconosciuto dalla nostra legislazione, di crescere in un ambiente familiare e quando non sia rispettabile il suo prioritario diritto a vivere nella sua famiglia d'origine, esso si offre sotto l'impronta della comunità per quanti siano temporaneamente o definitivamente privi della propria famiglia, ponendosi come integrazione e non come sostituzione di quest'ultima.

3.3.1. I presupposti culturali e politici

Questa legge ha costituito per la legislazione italiana una svolta radicale. In effetti maggiori elementi di novità derivano dalle consapevolezze accumulate dagli operatori del settore nel periodo 1967/1982, quando si fece sempre più strada il riconoscimento dell'inadeguatezza del solo istituto dell'adozione per risolvere tutte le situazioni di più acuto disagio minorile.

In particolare fu riconosciuto il fatto che il distacco del minore dall'ambiente d'origine è utile soltanto in casi estremi, mentre in tutti gli altri casi risulta più opportuno risolvere i problemi all'interno del nucleo familiare d'origine. Di qui la necessità di assumere provvedimenti che avessero efficacia limitata nel tempo e orientati al conseguimento di obiettivi determinati.

Vi erano, infine, alcune consapevolezze radicate nell'esperienza degli operatori sociali: soprattutto, appariva estremamente problematico definire in senso assoluto e definitivo lo stato d'abbandono del minore, con la conseguente assunzione di provvedimenti irrevocabili quali l'adozione. Per questo motivo gli istituti erano, all'epoca dell'entrata in vigore della legge, pieni di minori in stato di semi-abbandono, dovuto a situazioni contingenti, quali la carcerazione dei genitori, loro problemi economici o di salute, emigrazione, ecc. e per questi casi era evidentemente improponibile l'assunzione di provvedimenti d'adozione. Si richiedeva, dunque, la definizione di un nuovo modello di intervento, ancora sconosciuto alla legislazione italiana.

Fu così introdotto, nella nuova legge sulle forme di protezione dei minori in difficoltà o abbandonati, l'istituto dell'affidamento, che rispondeva alle esigenze di quei casi nei quali le difficoltà che ostacolavano lo svolgimento normale della vita familiare e la crescita serena dei minori fossero soltanto temporanee e si potesse prevedere un loro superamento. Questo nuovo istituto, che viene ad affiancare quello dell'adozione, è stato formulato in modo da corrispondere ai principi fissati dalla Costituzione per la tutela dei diritti del minore.

3.3.2. Il contenuto della legge

La legge ha una sua struttura già di per sé significativa: essa è infatti divisa in tre parti, la prima delle quali è proprio quella dedicata all'affidamento292 ; le due parti successive trattano delle varie forme di adozione e di norme transitorie di raccordo con il resto della legislazione vigente.

Sul piano giuridico si distinguono due tipi fondamentali di affidamento: a) quello pre-adottivo (sul quale non entreremo in merito), ossia una misura transitoria in vista e in funzione di una successiva adozione e b)

[292] Si rimanda all'allegato n. 3 *Legge 4 Maggio 1983, n. 184, Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori.*

quello temporaneo (a famiglie, oppure a singole persone, o a comunità di tipo "familiare" o a istituti) di minori "privi di un ambiente familiare idoneo".

Il riconoscimento dello stato di inidoneità dell'ambiente familiare deve avvenire attraverso la ricognizione da parte del servizio sociale e possono verificarsi due possibilità: a) che la famiglia acconsenta alla dichiarazione di idoneità (affido consensuale) e in questo caso si procede per via amministrativa dove l'affidamento per diventare esecutivo viene sancito dal giudice tutelare o b) che la famiglia non acconsenta (affido giudiziale) e in questo caso provvede il Tribunale dei minori. In entrambi i casi è implicato comunque un investimento sulle risorse positive della famiglia d'origine[293] (come del resto avremo modo di vedere nei prossimi capitoli) che rimane un punto fondamentale su cui portare avanti un progetto globale per il benessere del minore.

L'elemento essenziale dell'affidamento è quindi la sua temporaneità. Il provvedimento viene infatti preso per rimuovere le cause dell'inadeguatezza dell'ambiente familiare e limitatamente al periodo in cui questa perduri.

La prima affermazione contenuta nella L. 184 è che "il minore ha diritto di essere educato nell'ambito della propria famiglia". Questa affermazione costituisce una novità perché per la prima volta l'accento non viene posto sulle responsabilità dei genitori ma sui diritti degli stessi minori ad avere un ambiente familiare idoneo.[294] Ne consegue che l'intervento limitativo delle potestà genitoriali può essere giustificato soltanto in casi estremi, di comprovata inidoneità.

L'affidamento può essere applicato a qualsiasi minore, neonato o quasi diciottenne.[295]

In generale, quindi, l'affidamento viene applicato a quei casi nei quali non si possano attuare i diritti del bambino e la privazione dell'ambiente familiare non si possa considerare definitiva.

I provvedimenti emanati devono contenere l'indicazione dei motivi per cui sono stati presi e delle modalità d'attuazione (compresa la durata del tempo). In particolare la legge prescrive che nel momento in cui vengano a cessare le cause che hanno determinato il provvedimento, il minore faccia ritorno in famiglia.

3.3.3. Gli affidatari

Per quanto riguarda in dettaglio i presupposti previsti dalla legge per l'affidamento, l'art.2, comma 1 dispone: "Il minore che sia temporaneamente privo di un ambiente familiare idoneo può essere affidato ad un'altra famiglia, possibilmente con figli minori, o ad una persona singola, o ad una comunità di tipo familiare, al fine di assicurarne il mantenimento, l'educazione e l'istruzione". Nel caso in cui non si riuscisse a reperire uno dei soggetti affidatari sopra menzionati, il secondo comma precisa che "(…) è consentito il ricovero del minore in un istituto di assistenza pubblico o privato, da realizzarsi di preferenza nell'ambito della regione di residenza del minore."

La legge elenca queste possibili soluzioni con l'intento di stabilire un chiaro ordine di preferenza che privilegia le soluzioni di tipo familiare rispetto a quelle di tipo comunitario. La misura dell'affido, data la sua funzione di ovviare a problemi che turbano lo sviluppo equilibrato della persona, si attua nel migliore dei modi quando si offre al bambino un ambiente di vita familiare.

L'accoglienza dei minori in affido da parte di "comunità di tipo familiare" appare posta in secondo piano e presa in considerazione soltanto nei casi in cui non sia possibile provvedere all'affidamento presso famiglie.

I requisiti richiesti alle comunità sono piuttosto generici: la loro precisazione spetterebbe alle istituzioni locali. In effetti, in questo campo vi sono state numerose e preoccupanti oscillazioni da regione a regione, seguendo la logica dell'accettazione dell'esistente pur di realizzare le misure d'affidamento necessarie.[296]

Genericamente la legge lascia intuire che le comunità di tipo familiare, debbano essere luoghi nei quali adulti e minori convivono come in una famiglia, con una divisione di ruoli ed una distribuzione di cure ed affetti ispirata alla vita familiare, ma non si precisano né i ruoli degli adulti, né le dimensioni numeriche delle comunità, per le quali si auspica un numero ridotto (sotto le dieci unità) di ospiti.

Il ricovero in istituto viene considerato dalla legge come l'ultima spiaggia; in effetti nella maggior parte delle regioni italiane oggi esistono varie alternative valide che, nello spirito della legge, permettono di evitare questa soluzione; tuttavia la carenza di un numero sufficiente di famiglie affidatarie e di comunità di tipo

---

[293] G. Gabrielli (a cura di), *Luoghi comuni, crescere in comunità*, Comunità Edizioni, Ascoli Piceno, 1999, p. 117.

[294] Innovativo è anche il fatto che da questa legge siano scomparse tutte le distinzioni tra figli legittimi e naturali.

[295] E' stata sottolineata la preoccupazione derivante dall'assunzione di provvedimenti di affido precoci. Si preferisce procedere all'affidamento dei bambini di pochi mesi di vita soltanto in casi gravissimi, vista la difficoltà di questi bambini a distinguere i ruoli delle "due" famiglie di intervento.

[296] F. Pesci, *Ragazzi inquieti, storia, realtà urbane, valori giovanili,* Edizioni Universitarie Romane, Roma, 1996, p. 59.

familiare impedisce ancora la definitiva scomparsa degli istituti tradizionali. In più a questo proposito emerge un problema di non poco conto: spesso, infatti, la famiglia d'origine non riesce a tollerare la possibile conflittualità e concorrenza con un'altra famiglia. Come conseguenza di ciò gli operatori competenti rilevano che è più facile ottenere il consenso del nucleo di appartenenza per il ricovero in una struttura residenziale a carattere educativo piuttosto che l'accettazione dell'appoggio di un'altra famiglia, seppur temporaneamente, a causa del timore di subire un esproprio delle proprie funzioni genitoriali peraltro considerate come provvisoriamente non funzionali e non sufficienti.[297]

Per quanto riguarda le comunità, ossia la seconda soluzione riportata dalla legge, che tra l'altro è quella che ci interessa ai fini di questo studio, la L. 184 parla di "comunità-alloggio" e "istituti". In effetti le tipologie appaiono piuttosto vaghe. Sono entrate in uso altre espressioni quali "casa-famiglia" e "comunità educativo-residenziale". Il criterio forse più corretto è quello di distinguere le strutture d'affido in tre tipi: a) le case-famiglia propriamente intese, in cui famiglie naturali e minori loro affidati vivono insieme; b) le comunità-alloggio di piccole dimensioni, con pochi minori affidati alle cure di operatori qualificati; c) gli istituti residenziali di grandi dimensioni, con decine di ospiti, che nonostante rappresentino l' *extrema ratio* sono ancora presenti anche nel nostro Paese.

Il modello che da questo momento in poi verrà preso in considerazione è appunto quello della casa-famiglia (chiamata così anche nel contesto ecuadoriano, sebbene i minori non vivano in una famiglia naturale bensì in una comunità-alloggio, visto la terminologia appena assunta).

Il ricorso all'affido permette dunque al bambino di far parte di due famiglie, quella di origine e quella affidataria: quest'ultima si occupa di lui e favorisce i suoi rapporti con la prima.

L'affido può essere la risposta più adatta anche quando ci si trova di fronte a un bambino che non è abbandonato, ma che proprio all'interno della sua famiglia sperimenta inadeguatezza e trascuratezza, misconoscimento, sopraffazione, relazioni distorte. Se nella sua famiglia la situazione è così difficile da rendere opportuno il suo allontanamento, nella famiglia affidataria o in comunità il bambino può trovare risposta ai suoi bisogni di accudimento e di educazione, di relazioni personali stabili e affettuose, tutto ciò mentre mantiene rapporti con i suoi familiari, attraverso adeguati interventi di sostegno.

Come si può chiaramente immaginare il ricorso all'affido non è sempre facile anche perché le famiglie affidatarie sono numericamente poche e spesso non sono adeguatamente formate e preparate. Le comunità d'accoglienza nascono così per rispondere alle situazioni di disagio familiare, in cui non è possibile ricorrere a soluzioni più a misura di bambino quali l'affido familiare o altri interventi di tipo domiciliare. Per questo motivo il dibattito sull'inadeguatezza degli istituti educativi e delle comunità è ancora aperto e già molto si è detto per sottolineare come neppure le comunità costituiscano l'ambito più idoneo per la crescita di un bambino, soprattutto se il bambino accolto è molto piccolo.[298]

Malgrado tutto questo le comunità di accoglienza restano uno strumento necessario per rispondere ai bisogni di tanti bambini e ragazzi in difficoltà, ma quello che conta in maniera ancora più determinante è la presenza, all'interno di tali strutture, di educatori professionali, che oggi, dopo anni di incertezze e confini non definiti hanno la consapevolezza della presa in carico del minore, del suo sviluppo fisico e morale, delle sue problematiche rispetto al passato e delle sue potenziali speranze verso il futuro.

3.4. I più recenti sviluppi delle problematiche dell'assistenza ai minori in difficoltà

3.4.1. L'educatore "affidatario" oggi

Una volta inserito in comunità, si presenta il problema delle relazioni che si instaurano tra il bambino e l'ambiente. Per un'evoluzione positiva della fase di adattamento alla nuova situazione, occorre che la comunità stessa si ponga obiettivi educativi precisi in funzione del minore stesso. Questa consapevolezza è oggi alla base del lavoro di molti operatori anche in Italia. Esso si deve prefiggere chiaramente l'obiettivo della "presa in carico" del ragazzo, della globalità dei suoi problemi, predisponendo un ambiente di comunità attento alla qualità delle relazioni che si instaurano tra operatore e minore.

Pertanto, un elemento che caratterizza fortemente, con tutti i rischi che pure comporta, il lavoro specifico delle comunità rispetto agli altri interventi degli operatori giudiziari e sociali con i minori in affido, è l'accentuato valore contrattuale, non direttivo delle relazioni interpersonali.[299] Gli operatori delle comunità,

[297] T. Vecchiato, *Culture di servizio per l'età evolutiva: esperienze residenziali, comunitarie e di accoglienza familiare*, in *Il bambino incompiuto*, n. 2, 1993.
[298] L. Babolin, *Il sapere e il sapore*, *le comunità di accoglienza per minori,* Edizioni Paoline, Milano, 2000, p. 67.
[299] F. Pesci, *Ragazzi inquieti, storia, realtà urbane, valori giovanili,* Edizioni Universitarie Romane, Roma, 1996, p. 104.

quando si decide di impostare l'identità della struttura in funzione dei suoi posti, svolgono la loro attività senza esercitare "poteri", ma gestendo una contrattualità quotidiana che sia stimolo alla crescita della persona.

Sulla gestione dei rapporti tra educatori e utenti e delle reciproche occasioni di maturazione, si può sottolineare come i percorsi che conducono alla professione di educatore siano oggi ancora in buona parte segnati dalla casualità o da motivazioni esistenziali che spesso non sono accompagnate da una preparazione specifica. Ciò può compromettere almeno parzialmente le possibilità di riuscita del lavoro educativo, al di là dei "talenti" che senz'altro influenzano positivamente sia quegli operatori che non hanno alle proprie spalle una formazione psico-pedagogica, sia quelli che, al contrario, l'hanno.

In effetti, il problema dell'identità stessa del lavoro di comunità e della professionalità degli operatori educativi è tra i più sentiti oggi nella realtà delle istituzioni esistenti. Si è parlato di un impegno educativo di questi operatori "tra professionalità e dedizione"; oggi, si tende ad identificare l'esigenza della professionalità e quella della motivazione ideale come le due facce di un dilemma che potrebbe essere risolto attraverso la loro integrazione.

Questa esigenza è resa ancor più urgente dal fatto che, per quanto parziali e contraddittori possano essere stati i mutamenti nella realtà quotidiana delle comunità negli ultimi vent'anni in Italia, l'esigenza di un coinvolgimento umanamente molto intenso degli operatori adulti nei processi di socializzazione all'interno di queste strutture e nello sviluppo relazionale dei singoli ospiti è sentita con notevole intensità. Di conseguenza, anche lo stile di lavoro degli educatori si è trasformato, con un impegno personale molto più diretto e prolungato, meno mediato dai ruoli. Ciò, pur essendo un grande passo in avanti, significa che concretamente le fonti di stress per il personale si moltiplicano, con frequenti casi di "abbandono" da parte di operatori stressati.300 D'altro canto, l'educatore di casa famiglia, tenta sempre di incentivare le occasioni di vicinanza diretta, "fisica" e "affettiva" con i singoli ospiti, che permettono di sviluppare relazioni interpersonali molto più significative, di manifestare i propri sentimenti in maniera più spontanea e di condividerli con altri.

3.4.2. Le nuove prospettive degli anni Novanta

Le comunità a carattere familiare sono nate per iniziativa di Associazioni o cooperative del volontariato e del privato sociale, e non sono state istituite dall'ente pubblico. In Italia, le prime esperienze si sono costituite negli anni '70 in un clima politico e culturale che poggiava le basi sul processo di deistituzionalizzazione e su un modo nuovo di leggere il problema dei bisogni a carattere sociale e dell'assistenza, attraverso strutture di convivenza più contenute, dove potevano aver luogo rapporti personali di tipo individualizzato con valenza educativa. La diffusione delle piccole comunità per minori ha avuto in tutte le regioni un andamento irregolare con momenti di espansione e altri di crisi ma si può affermare che molte delle prime iniziative sono sorte nel centro-nord e in particolare in Emilia Romagna e in Piemonte[301].

Le comunità e le strutture residenziali educativo-assistenziali cercavano di dare risposta a problemi considerati sempre più sociali e sempre meno individuali; sorte per evitare che la vita di tanti minori venisse segnata negativamente da istituzionalizzazioni prolungate, hanno fatto di questa finalità l'occasione per un più ampio impegno politico e culturale.

La nuova qualità dell'esperienza comunitaria, rispetto alle precedenti esperienze di istituzioni di tutela dell'infanzia, consiste nell'obiettivo di "restituzione" alla società, attraverso la socializzazione e la culturalizzazione dei relativi bisogni sociali, di coloro che in precedenza, ospiti-utenti all'interno di istituzioni locali, venivano "separati" dalla società.[302] Si può arrivare forse a dire che, mentre le istituzioni avevano il compito di raccogliere i portatori di malessere per isolarli dalla società, operando al proprio interno con una logica curativa e custodialistica, il compito delle comunità è stato proprio quello di accogliere i bisogni di assistenza per esporli, facilitandone il coinvolgimento, richiedendone la condivisione.

Col passare degli anni il sostegno ai minori in difficoltà ha trovato con sempre maggiore frequenza forme diverse dall'istituzionalizzazione come la semplice diffusione dei servizi sociali, l'affido o l'adozione.

Di fatto se negli anni '70 l'emergenza era costituita dall'alto numero dei minori rinchiusi in istituto fino alla maggiore età, negli anni '90 colpisce l'alto numero di minori che si trovano in condizioni di rischio o hanno difficoltà all'interno della loro famiglia. In questo modo se negli anni '70 le comunità erano sorte con

---

[300] E. R. Martini, *Il lavoro nella comunità*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1998.

[301] F. Emiliani - P. Bastianoni, *Una normale solitudine, percorsi teorici e strumenti operativi della comunità per minori*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1993, p. 50.

[302] P. Macario - G. Damilano, *Il bambino negato, teoria ed esperienza di pratica educativa nelle condizioni di abuso all'infanzia,* Editrice ELLE DI CI, Torino, 1995, p. 91.

lo scopo di sostituire la famiglia evitando l'istituzionalizzazione fino alla maggiore età, negli anni '90 si trovano anche e soprattutto ad affiancare la famiglia d'origine e quindi ad affrontare questioni diverse da quelle di un tempo, che richiedono una diversa organizzazione della comunità e ne cambiano il senso e le prospettive.

Le comunità, quindi, per continuare a perseguire la loro finalità, ossia quella di sostenere i minori che si trovano in difficoltà, sono dovute cambiare trasformandosi nel corso degli anni per non contraddirsi, assumendo fisionomie diverse nel tempo e nello spazio, confrontandosi con il cambiamento dell'utenza e dei suoi problemi così come con le più ampie trasformazioni della realtà sociale.[303] Non a caso, infatti, molte realtà hanno affiancato alla comunità alloggio altri interventi, quali l'assistenza domiciliare, l'educativa di strada, i centri diurni, le attività formative, preventive, animative rivolte ai minori e agli adulti e gli interventi per l'inserimento lavorativo.

Facendo una panoramica più precisa della situazione si può dire che le strutture residenziali educativo-assistenziali in Italia nel 1998, sono 1.802, con un potenziale di accoglienza per ospiti minorenni pari a 29.148 posti disponibili, ma con una popolazione effettivamente presente (al 30 giugno 1998) di 14.945 bambini ed adolescenti.[304] La maggioranza di queste situazioni deriva, molto probabilmente, da un processo di riconversione di istituti per minori di medie e grandi dimensioni che si è sviluppato nel corso degli anni.

Oggi, nonostante la quota delle strutture residenziali gestite da enti religiosi sia pressoché dimezzata, la presenza di enti religiosi continua a mantenere un forte rilievo nella configurazione dell'odierna offerta di accoglienza per minori.

Viene di seguito riportata una tabella che evidenzia come nel tempo siano nate nuove ed innovative forme di gestione dei servizi quali quelli forniti dal settore no-profit.

Strutture residenziali educativo-assistenziali secondo gli enti gestori (valori percentuali) [305]

	1958	*1998*
Enti pubblici	3,9	4,6
Istituzioni locali	20,5	7,9
Enti religiosi	73,1	40,3
Cooperative	/	18,4
Associazioni	/	20,9
Altro	2,5	7,9
Totale	100,0	100,0
(N)	(3.370)	(1.802)

Altro argomento riguarda la distribuzione per regione delle strutture e dei minori presenti. Si può dire che essa si presenti in modo capillare, ma non omogeneo sul territorio nazionale, essa riflette, infatti, situazioni specifiche e tradizioni culturali particolari. A indiretta conferma di questo si rivela come, in termini assoluti, la regione con più strutture residenziali per minori è la Lombardia seguita, a molta distanza, dalla Sicilia e ancora, dal Veneto e dal Lazio. Altro particolare da rilevare è come nelle regioni del sud ci sia una maggiore presenza di minori per ogni struttura.

3.4.3. I minori accolti nelle strutture residenziali in Italia: alcuni dati

Tra i 14.945 minori accolti (al 30.6.98 nelle strutture residenziali di accoglienza) sono in maggioranza i bambini ed i ragazzi rispetto alle bambine e alle ragazze, ed anche in misura più che proporzionale rispetto alla distribuzione per genere dei residenti in Italia con meno di 18 anni (51,2% maschi e 48,8% femmine). Sono diversi gli aspetti che caratterizzano questa differenza e che, probabilmente, la determinano:

- La variabile 'nazionalità' è importante in quanto, anche se la quota di minori stranieri rappresenta il 12% del totale degli accolti, tra queste 1.769 persone il genere maschile incide per il 61% e può essere utile rilevare come nella modalità 'stranieri non accompagnati' 1'81% del totale è costituito da maschi;

[303] G. Gabrielli (a cura di), *Luoghi comuni, crescere in comunità*, Comunità Edizioni, Ascoli Piceno, 1999, p. 127.
[304] *I bambini e gli adolescenti fuori dalla famiglia*. Indagine sulle strutture residenziali educativo-assistenziali in Italia, 1998. Dossier monografico. Firenze, Istituto degli Innocenti, ottobre 1999.
[305] *Ibidem.*

- anche il 'luogo di vita prima dell'inserimento nella struttura di accoglienza' sembra essere in relazione con la presenza dei minori nelle strutture, infatti sono le femmine a prevalere nella modalità 'famiglia di origine' mentre i maschi hanno valori percentuali sensibilmente più alti delle femmine nelle modalità 'comunità familiare' e, soprattutto, 'comunità accoglienza'; questo rappresenta un indizio confermato dalle risposte alla domanda 'Trasferito da un'altra struttura?' di una maggiore mobilità dei bambini e dei ragazzi tra le strutture residenziali di accoglienza per minori;
- rispetto alla variabile "condizione del minore" non emergono significative differenze di genere se si esclude un dato, per cui rispetto alle femmine ci sono quasi 180 minori maschi in più nella modalità figlio non unico con genitori;
- è in questa prospettiva che può essere letto il dato per cui, tra i motivi di inserimento nella struttura, per le femmine si rileva la prevalenza di fattori che riguardano difficoltà e problemi della famiglia di origine, mentre nella modalità "problemi comportamentali del minore" i maschi raggiungono una percentuale più che doppia dell'altro sesso.

La distribuzione per età dei minori accolti nelle strutture residenziali educativo-assistenziali rappresenta un altro importante elemento di analisi. Anche se numericamente meno rilevante, la quota percentuale di oltre il 10% degli accolti costituita da minori tra 0 e 5 anni di età, desta particolare preoccupazione, anche in relazione ad alcune caratteristiche:

- rispetto alla 'condizione del minore' prevalgono i casi di 'figlio di genitori ignoti' (con quasi il 40% del totale delle risposte a questa modalità) e di 'figlio di madre nubile' (oltre il 31% del totale); questi dati sono comprensibili in quanto è la fascia di età in cui minori in queste condizioni hanno come esito possibile e più probabile l'adozione, ma risulta anomala la quota (quasi il 30% del totale) della modalità 'figlio unico con genitori';
- l'alto valore della modalità 'altro' (41%) alla domanda 'dove viveva il minore prima dell'inserimento' fa riferimento a strutture sanitarie, in particolare ospedali, in quanto molto probabilmente si tratta di neonati in situazione di abbandono o trascuratezza da parte dei genitori;
- ad avvalorare questa ipotesi possono essere letti i dati per cui è abbastanza più alta della tendenza generale la quota di minori, in questa fascia di età, che hanno un Tutore che non sia parente ed anche quella per cui sono stati presi provvedimenti dall'Autorità giudiziaria; a conferma ulteriore c'è il 14% dei casi totali in cui è il Tribunale per i minorenni che ha deciso l'inserimento;
- tra i motivi dell'inserimento, rispetto alla tendenza normale, sono più alte le percentuali delle modalità: 'maltrattamento e incuria', 'problemi giudiziari' e 'problemi sanitari' di uno o dei genitori, 'problemi abitativi della famiglia di origine' ;

I problemi legati alla nascita sembrano caratterizzare le motivazioni che spingono ad utilizzare le residenze educativo-assistenziali per i minori in questa fascia di età; anche se la permanenza media è relativamente contenuta (rispetto ai presenti al 30.6.98 si rilevano i valori più alti di tutta la distribuzione per le modalità 'fino a tre mesi' e 'da tre mesi ad un anno', ma è proprio l'età bassa le può condizionare queste percentuali), vanno certamente verificate le caratteristiche delle strutture di accoglienza in cui sono inseriti questi minori, in quanto devono avere requisiti specifici in grado di garantire una reale dimensione familiare.

Un minore su quattro fra quelli accolti nelle strutture residenziali educativo- assistenziali ha tra i 6 e i 10 anni; in genere prima dell'inserimento vivevano nella propria famiglia, dalla quale sono stati allontanati per problemi economi o per problemi lavorativi della famiglia di origine in misura più che proporzionale rispetto alle altre fasce d'età. Non è questa la sede ne, probabilmente, è possibile stabilire in via teorica , se l'allontanamento di un minore dalla famiglia, con la conseguente accoglienza in una struttura residenziale, sia preferibile realizzarlo nei primi anni di vita o quando il minore ha, ad esempio, più di dieci anni. Nel primo caso si avrebbe la possibilità di limitare i danni di una famiglia non adeguata e la prospettive di recupero delle capacità genitoriali attraverso specifico sostegno, ma si determinerebbe uno strappo ed una lontananza dai genitori in una fase fondamentale per la crescita e la costruzione dell'identità del minore.

Nell'altra evenienza la lacerazione sarebbe per certi versi più forte perché più consapevole e le conseguenze negative della vita in una famiglia multiproblematica più consolidate, ma si avrebbe l'opportunità di intervenire positivamente nella fase della preadolescenza, con la progressiva autonomia dalla famiglia d'origine, per poter mantenere e recuperare un rapporto corretto, non patologico, con la famiglia naturale. Nel nostro Paese è comunque diffusa la tendenza ad intervenire sulla problematica minorile, attraverso lo strumento dell'accoglienza residenziale, in età preadolescenziale.

Alcune indicazioni relative ai 'motivi dell'inserimento' e a 'chi ha deciso l'inserimento' permettono di cogliere alcuni aspetti specifici che interpellano operatori sociali e sanitari, educatori e magistrati rispetto ad alcune tendenze generali:

- i problemi scolastici seguiti dai problemi comportamentali del minore e dai problemi lavorativi di uno dei genitori sono i motivi che incidono più per la fascia di età tra gli 11 ed i 14 anni rispetto alle altre; per la fascia di età compresa tra i 15 ed i 18 anni il motivo di inserimento che incide di più è quello dei problemi comportamentali del minore, seguito dai problemi relazionali con la famiglia di origine e, nella modalità 'altro', i 'problemi giudiziari del minore';

- tra chi ha deciso l'inserimento nella struttura residenziale per i minori, nella fascia di età tra gli 11 ed i 14 anni, si ha una preponderanza, relativa ai valori percentuali che rappresentano il 29% del totale, della modalità 'famiglia' (intesa sia come 'entrambi i genitori' che come 'un solo genitore'), mentre per i minori che vanno dai 15 ai 18 anni, dopo i Servizi sociali territoriali è il Tribunale per i minorenni che interviene proporzionalmente di più. L'impressione è che si assista ad una progressiva espulsione di minori 'difficili' dalla famiglia che, terminata la fase della fanciullezza, non riesce più a contenere il minore (che in genere va anche male a scuola ma diventa difficile stabilire quali sono le cause e quali sono gli effetti) e quindi chiede aiuto alle strutture residenziali, in genere tramite i Servizi sociali; con l'avanzare dell'età del minore la famiglia sembra diventare addirittura impotente, o comunque cresce l'iniziativa dei Servizi e, soprattutto, del Tribunale per i minorenni.

Questi, come molti altri dati distribuiti per tutta la ricerca, sottolineano fortemente la necessità di intervenire, con misure adeguate sia in termini quantitativi che qualitativi, a tutela delle esigenze di base (casa e lavoro) delle famiglie più povere, a sostegno della genitorialità, al potenziamento delle capacità educative delle famiglie di origine.

3.5. Alcune questioni di terminologia

3.5.1. Comunità: una definizione problematica

Come si è visto precedentemente le prime comunità nascono nel decennio 1970/80, spesso anche a partire da gruppi spontanei impegnati personalmente nella costruzione di un'alternativa all'istituto e basandosi sull'autofinanziamento o sulla disponibilità di qualche opera o ente privato. Costruite sulla base di nuovi principi, queste esperienze si collocano in una prospettiva di opposizione all'istituzione chiusa e di riparazione ai danni da essa provocati, sostituendo l'isolamento dell'istituto con l'attenzione al contesto sociale, ai rapporti con il territorio, con la scuola, con le famiglie di origine e con il quartiere.

I modelli di comunità adottati sono però sostanzialmente differenti da luogo a luogo, per ragioni culturali e legate alla storia dei contesti sociali.

In alcuni casi si sottolinea la valenza terapeutica dell'esperienza comunitaria, in altri quella psicosociale; alcune iniziative, inoltre, si fondano strutturalmente su una coppia di riferimento, altre sull'intervento di operatori professionali e, altre ancora, prevalentemente sulla disponibilità del volontariato.

Volendo comunque delineare alcune caratteristiche comuni si può parlare della dimensione del piccolo gruppo, dell'inserimento nella realtà locale, dell'adozione della logica della vita comunitaria, dello sviluppo di forme di collegamento e collaborazione di altri servizi e altre esperienze analoghe.

Addentrandoci in queste questioni di terminologia è utile citare la ricerca condotta dal Coordinamento Nazionale Comunità per Minori nel 1992, che propone, proprio per cercare una chiarezza terminologica che sia la base comune tra gli addetti ai lavori, un raggruppamento di queste molteplici e diversificate esperienze in tre tipologie: le case famiglia, le comunità alloggio, e i gruppi appartamento.

Le **case famiglia** (o comunità di tipo familiare) rappresentano, nel tempo, l'iniziale trasformazione degli istituti, che venivano così suddivisi in appartamenti destinati a gruppi di 8-15 bambini, affidati a 2-3 educatori, pur rimanendo comuni alcuni servizi come, ad esempio, la cucina. Sono comunque diverse alcune modalità di casa famiglia, esse si possono ad esempio differenziare per:

- la natura stessa dell'istituzione (laica o religiosa);
- il sesso degli ospiti (può essere una casa famiglia con minori unicamente maschi, o con sole femmine o di sesso misto);
- le fasce d'età dei minori accolti (dai 0 ai 18 anni o solo adolescenti e preadolescenti);
- la presenza degli educatori (essi possono essere residenti nella casa famiglia, oppure avere dei turni di lavoro, anche se in realtà le comunità di tipo familiare sono da molti intese unicamente composte da una coppia genitoriale);[306]
- gli incontri dell'équipe (settimanali, quindicinali, mensili, in casi di emergenza, ecc.).

[306] Anche in questo studio sarà chiamata casa famiglia la struttura residenziale ecuadoriana malgrado gli educatori che vi lavorano siano organizzati in turni di presenza.

Nonostante queste differenti modalità la casa famiglia è generalmente intesa come un luogo, una casa o un appartamento, in cui adulti e minori fanno vita in comune.

Tra le **comunità alloggio**, di gestione pubblica o privata, ma in convenzione con l'ente pubblico, rientrano differenti modelli, sorti prevalentemente in Piemonte dalla fine degli anni '60 in poi; uno studio promosso dal Gruppo Abele nel 1981/82 aveva proposto una distinzione tra queste comunità a seconda dell'orientamento, dell'organizzazione e dei rapporti con gli altri servizi, in altre tre aree: le comunità para familiari (con la presenza di 6-8 minori), le comunità di accoglienza (connotate dal carattere volontario delle prestazioni degli adulti di riferimento) e le comunità professionali (caratterizzate dalla concezione del lavoro educativo come scelta professionale).

I **gruppi appartamento** sono esperienze nate agli inizi degli anni '70, prevalentemente in alcune città dell'Emilia Romagna, con l'obiettivo principale di riparare ai danni provocati nei minori dal precedente ricovero in istituto, proponendosi inoltre come alternativa al collegio, centrandosi quindi di più sull'individuo e sui suoi bisogni.

È attraverso la verifica di queste sperimentazioni che negli anni '80 si rende possibile il consolidamento del quadro dei servizi per l'età evolutiva e la famiglia, arrivando a definire le comunità come lo strumento privilegiato per affrontare molteplici problemi legati alla tutela dell'infanzia, sollecitando l'idea di uno spazio strutturato per caratterizzare l'esperienza di vita di un gruppo di ragazzi e di adulti, sulla base di un progetto di vita comune.

Dopo questo breva spiegazione sulle varie tipologie di comunità esistenti in Italia, la mia attenzione si sofferma sulla casa-famiglia, ossia su un luogo in cui adulti, in veste di educatori professionali, e minori ospiti, fanno vita in comune.

3.5.2. Il caso specifico della "casa famiglia"

Come si è avuto modo di capire dalla precedente spiegazione, una casa famiglia si differenzia fortemente dall'istituto, anche nella sua struttura fisica, oltre che dalle relazioni che in essa intercorrono. Essa, infatti, è una casa vera e propria: ci sono camere da letto e non un dormitorio; c'è una sala da pranzo e non un refettorio, sono le persone che la abitano a decidere come arredarla ed è proprio l'intrecciarsi delle esistenze di queste persone che fa di questa casa una comunità.

In casa famiglia si ripropongono esperienze di intimità e di confine, di appartenenza e di distinzione, di accoglienza, di progettualità e autonomia.

La casa famiglia è un luogo in comune, un luogo inestricabilmente fisico e relazionale, un luogo mentale ed emozionale. Gli spazi, i tempi e i gesti quotidiani costituiscono il substrato necessario all'incontro tra le persone che formano la comunità: è un esercizio continuo di esplorazione, ascolto, affermazione, comprensione e riconoscimento, e il tutto avviene all'interno di mura domestiche, di una casa vera e propria, è una comunità a valenza familiare, una comunità in cui tutti sono legati l'uno con l'altro da legami più o meno solidi, da storie di vita condivise, da esperienze personali raccontate, da un quotidiano che assume una forte valenza educativa.

La casa famiglia è il contesto nel quale si cerca di trattare le persone come tali, riconoscendo loro quel diritto di relazioni positive che è dato dalla loro stessa esistenza.[307]

Per concludere, quindi, possiamo definire una casa famiglia come un luogo, in genere una casa o un appartamento, in cui un gruppo di ragazzi e bambini, di solito non più di sette o otto, vivono insieme ad alcuni adulti, mediamente quattro o cinque. In alcuni casi i ragazzi vivono stabilmente in comunità, in altri casi rientrano in famiglia uno o più giorni la settimana. Allo stesso modo ci sono realtà in cui gli adulti abitano nella strutture e altre in cui gli adulti vi lavorano avendo una casa propria, esterna alla comunità.

Una casa famiglia, tra le altre cose, è inserita in modo attivo all'interno di un territorio e costituisce perciò un tentativo di costruire appartenenza, essa infatti non è un presidio tecnico-specialistico di riabilitazione, non si tratta di normalizzare, ma di costruire appartenenza tra la comunità, il territorio e tutti i suoi membri.

3.6. Il personale delle strutture residenziali educativo-assistenziali in Italia

3.6.1. Questioni preliminari

Prima di giungere a parlare della figura di educatore professionale e del suo ruolo all'interno della casa famiglia, è bene addentrarsi sulla questione del personale che lavora in generale nelle strutture educativo-

[307] L. Babolin *et al.*, *Il sapere e il sapore. Le comunità di accoglienza per minori,* Edizioni Paoline, Milano, 2000, p. 22.

assistenziali presenti in Italia. I dati su cui mi baserò sono tratti da un'indagine voluta dal Ministero della Solidarietà Sociale nel 1998.[308]

La questione del personale e, più in generale, della presenza degli adulti nelle strutture residenziali educativo-assistenziali per l'infanzia e l'adolescenza, è molto delicata perché le dimensioni collegate sono molte e diverse: da quella istituzionale (con la necessità di personale competente e professionalizzato e presente in numero adeguato per garantire gli standard regionali e le esigenze degli accolti), a quella educativa (che si propone ancora in termini di competenza ma anche di multidisciplinarità degli interventi), da quella economica (con le questioni inerenti i compensi e le forme di impiego e collaborazione), a quella culturale (che porta a confrontarsi sulle tipologie delle strutture definite in base ai tempi di presenza degli adulti), da quella organizzativa (con riferimento ai ruoli e alle funzioni interne alla struttura ma anche alle modalità di rapporto con gli operatori dei servizi sociali pubblici), a quella territoriale (che affronta il rapporto tra struttura residenziale e contesto sociale, fortemente condizionato dall'approccio degli adulti che si impegnano nella struttura).

Il dato complessivo del numero di operatoti impegnati nelle strutture residenziali per minori (14.688) non ha un valore molto indicativo in quanto non è possibile esplicitarlo in termini di unità lavoro per tempo pieno; le indicazioni date dalle strutture sono molto diverse per cui coesistono soggetti impegnati, con collaborazione professionale, per pochissime ore la settimana, con persone impiegate a tempo pieno e assunte a tempo indeterminato, con altre ancora, che, vivendo nella struttura, offrono il loro tempo al di là degli impegni contrattuali; d'altra parte questo è indice dell'ampiezza degli adulti direttamente impegnati nell'ambito dell'accoglienza residenziale educativo-assistenziale per i minori e delle potenzialità occupazionali.

Le figure professionali più presenti nelle strutture rilevate sono, in valore assoluto, gli operatori di base seguiti dagli educatori senza diploma e dagli educatori con diploma; al quarto posto i coordinatori (definiti evidentemente non in base alle competenze professionali, ma rispetto alla funzione). In effetti il coordinatore è la figura presente nel maggior numero di strutture in quanto è segnalata da una su quattro; appare consistente la presenza degli psicologi (anche se il loro impiego prevalente è per un numero limitato di ore alla settimana) e, ma certamente non è figura specifica, quella degli amministrativi.

A questo proposito può essere utile segnalare le distinzioni che vengono fatte da alcune strutture tra educatore ed animatore o tra operatore di base e assistente (che a sua volta può sostituire anche l'educatore); le diverse normative regionali oltre alla mancanza di riferimenti normativi nazionali per alcune tipologie professionali, costituiscono un ulteriore motivo di confusione che non facilita la corretta interpretazione dei dati raccolti.

Un altro aspetto specifico è il dato relativo alla figura dei religiosi; il dato emerso corrisponde solo in parte alla realtà, in quanto quasi il 75% delle strutture facenti capo ad enti gestori religiosi (541) dichiara la presenza di almeno un adulto convivente nella struttura. Per questo, probabilmente, le strutture che hanno voluto esplicitarne la presenza in questa domanda hanno fatto riferimento al personale religioso in organico.

3.6.2. Le tipologie professionali esistenti

Un'analisi più approfondita deve fare riferimento alle figure professionali specifiche che si trovano presenti, a vario titolo, nelle istituzioni educative preposte all'assistenza all'infanzia.

a) Sulla figura dell'**operatore di base** è importante riflettere perché la definizione comprende tutta una serie di figure professionali tecniche, importanti, ma non specifiche rispetto alla struttura residenziale per i minori (cuoco/a, operaio, inserviente, autista, collaboratrice domestica, lavandaia…). La presenza e la qualificazione di questa tipologia di personale va messa in relazione ad almeno due dimensioni problematiche: la partecipazione ed il coinvolgimento di queste figure nelle dinamiche educative, alla verifica dei progetti educativi individuali, ai momenti progettuali delle strutture residenziali; il ruolo subordinato, verso gli altri operatori, e la funzione contenitiva verso i minori accolti, che spesso ricoprono. Al di là della competenza professionale specifica sembra indispensabile richiedere a questi operatori una sensibilità ed una responsabilità-competenza educativa particolari in considerazione del fatto che si trovano a contatto con soggetti in crescita e, spesso, in situazioni di sofferenza e di difficoltà relazionali. Gli operatori di base presentano i seguenti elementi distintivi: si coglie una netta e progressiva diminuzione di questo complesso di figure professionali col diminuire dell'età delle strutture, indice probabile che le strutture più giovani sono nate con quote progressivamente maggiori di professionalità, almeno rispetto ai titoli di studio;

[308] Quaderni del Centro nazionale di documentazione ed analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *I bambini e gli adolescenti fuori dalla famiglia*, *Indagine sulle strutture residenziali educativo-assistenziali*, Dossier monografico, Firenze, Istituto degli Innocenti, 1999.

a possibile conferma della tendenza si rileva come questa tipologia è meno presente nelle strutture più piccole (in genere le più giovani) ed in misura più che proporzionale nelle strutture più grandi; in relazione alla tipologia di enti gestori solo gli enti religiosi hanno valori che indicano una presenza leggermente maggiore degli operatori di base rispetto agli altri.

b) Rispetto agli **educatori** va premessa una riflessione sulla compresenza degli educatori con e senza diploma. Il riferimento al diploma è principalmente alla qualificazione professionale determinata da corsi di formazione, ormai quasi sempre triennali, tenuti da scuole professionali, in genere private ma anche regionali, spesso con una esperienza pluriennale e con un patrimonio consolidato di presenza nei diversi territori regionali; ultimamente, con la laurea universitaria in Scienze dell'Educazione, anche le Università abilitano a questa professione per la quale si è definito un profilo professionale proprio.

Mentre è abbastanza certo chi è l'educatore professionale, con diploma, non lo è altrettanto per l'educatore senza diploma; non si hanno elementi per disaggregare il dato in quanto è stata scelta l'autodefinizione da parte dei rispondenti, quindi in questa categoria ci possono essere operatoti senza alcun titolo di studio ma solo con esperienza nel settore a fianco di operatori sociali con titoli equivalenti (tipo assistenti sociali o altri diplomi universitari) o anche superiori (tipo lauree in sociologia, psicologia, pedagogia ma anche in altre facoltà non del settore), ma certamente non equipollenti, cioè che abbiano lo stesso valore in termini di competenze specifiche acquisite. La presenza di oltre 5.300 educatori su 14.600 operatori di strutture di accoglienza residenziale per minori se, da un lato, esprime chiaramente la prevalenza che questa figura professionale ha nell'ambito di questo settore e, quindi, afferma come si configuri come la specifica competenza da ricercare per caratterizzare correttamente le strutture, dall'altro, denota la necessità di rafforzare la presenza di personale qualificato e competente, con una professionalità che sia data dalla specificità degli studi unita ad una indispensabile esperienzialità nel settore particolare delle residenze per i minori.

In relazione agli *educatori con diploma* si rilevano le seguenti specificità: sono proporzionalmente meno presenti nelle strutture residenziali più vecchie (fino al 1949); sono presenti in quantità maggiore (più di due) nelle strutture più recenti (dopo il 1970); meno univoca è la distribuzione secondo le dimensioni ricettive della struttura in quanto sono più presenti nelle realtà con 6-10 minori e, naturalmente, sono complessivamente più presenti nelle strutture più grandi anche se si registra un 'buco' nella classe da 51 a 99 minori; sulla tipologia dell'ente gestore va rilevato come i valori più alti della presenza si rilevano per gli enti pubblici (anche per il necessario rispetto degli standard) e per le cooperative (che hanno il valore più basso in assoluto della risposta 'nessuno', sono in genere abbastanza piccole e, forse, più adeguate agli standard di personale previsti); nonostante siano le strutture con le maggiori dimensioni è abbastanza basso il valore relativo agli enti religiosi; molto alto il valore della modalità 'nessuno' per le associazioni, ma questo è un dato ricorrente anche per altre professionalità e merita un approfondimento specifico.

Rispetto agli *educatori senza diploma* emergono i seguenti elementi: la distribuzione per età delle strutture è abbastanza omogenea, si rileva solo un valore leggermente più alto della modalità 'nessuno' per le realtà che hanno avviato l'attività residenziale tra il 1960 ed il 1969; sono le strutture più grandi ad utilizzare, mediamente di più, gli educatori senza diploma; anche in questo caso c'è, invece, un valore più basso per la classe 51-99 minori; la distribuzione per tipologia di ente gestore ricalca l'andamento riscontrato per gli operatori con diploma.

c) Le caratteristiche dei **coordinatori** sono le seguenti:

i coordinatori sono, mediamente, più presenti nelle strutture nate tra il 1960 ed il 1969 mentre è una figura poco presente in quelle più vecchie. Naturalmente è una figura più assente nelle strutture più piccole (anche se si rileva un alto valore della modalità 'più di uno', forse in relazione alle funzioni di responsabilità congiunta delle coppie nelle comunità familiari), mentre la concentrazione più alta (più di uno) si ha soprattutto nelle strutture più grandi (oltre 50 minori); la funzione è molto più presente nelle cooperative che nelle altre tipologie di enti gestori.

d) Il **personale amministrativo** si caratterizza per i seguenti aspetti:

una, relativamente, alta concentrazione di questa figura si ha per le strutture nate tra il 1950 ed il 1979, prima e dopo i valori sono sensibilmente più bassi; rispetto alle dimensioni della struttura la presenza di questa figura segue le distribuzioni in base alla grandezza ad eccezione della classe 'fino a 5 minori' che presenta un alto valore della risposta 'più di 2', per cui si può ipotizzare che a fianco di funzioni amministrative questi soggetti svolgano anche attività educativa; il personale amministrativo è, proporzionalmente, più presente nelle strutture che fanno capo ad enti pubblici e meno presente negli enti religiosi.

e) Altre indicazioni sparse riguardano **varie figure professionali:** le assistenti sociali presentano i valori più alti della presenza nelle strutture nate tra gli anni '40 e '50 mentre sono abbastanza meno presenti nelle realtà più recenti; le figure sanitarie sono relativamente poco presenti, soprattutto nelle strutture più piccole come in quelle più recenti, si rileva un valore abbastanza alto per i medici nelle strutture nate nel periodo 1960-1969; gli specialisti sono quantitativamente poco presenti (soprattutto pedagogisti e sociologi, gli psicologi presentano valori più alti) e soprattutto, probabilmente, non sono impegnati a tempo pieno; si rileva un dato congiuntamente maggiore nei casi delle strutture aperte nel periodo 1960-1969.

3.6.3. Alcune considerazioni pedagogiche

I dati sull'andamento coerente di educatori con e senza diploma che si distribuiscono in maniera sostanzialmente analoga nelle strutture residenziali, può essere interpretato almeno in due modi: le strutture hanno sviluppato un mix, più o meno equilibrato, tra educatori professionali ed altre competenze educative non specifiche per garantire spazi anche a personale senza titolo specifico ma con esperienza diretta e capacità; la difficoltà di trovare educatori professionali con qualifica ed esperienza e la scarsa possibilità di inquadrare economicamente i collaboratori in maniera corrispondentemente adeguata può aver spinto a compensare le presenze. In ogni caso può essere ribadito lo specifico della titolarità dell'educatore professionale nelle strutture residenziali per minori e, quindi, l'importanza di una qualificazione e di una riqualificazione del personale ove necessarie.

Il dato sul basso valore della presenza di specializzazioni professionali quali psicologi, pedagogisti, sociologi, medici può essere, a seconda dei modelli teorici di riferimento, valutato positivamente o meno. Verrebbe da dire che, comunque, il numero limitato di questi professionisti è accettabile se corrisponde alla volontà e alla operatività delle strutture residenziali per minori di interagire correttamente con le strutture sociali e sanitarie del territorio e quindi, ove presenti e competenti, con gli specialisti delle strutture pubbliche. In questo senso andrebbe verificato il ruolo degli specialisti interni, quanto sia orientato sui casi, sulla definizione dei progetti educativi individuali (e con quale integrazione con gli specialisti del pubblico che, comunque, mantengono la titolarità ultima), sulle dinamiche del gruppo di accolti, sugli operatori presi singolarmente o come team. Una riflessione particolare riguarda la 'punta' di presenze di questi specialisti in quelle strutture nate tra il 1960 ed i11969; al di là di un riferimento al particolare periodo culturale sembra difficile valutare se la presenza attuale di queste figure sia collegata alla loro origine (se cioè queste figure erano già presenti allora), o se sia dovuta ad una maturazione successiva delle strutture.

Il dato sul personale delle strutture residenziali per minori che fanno capo ad enti gestori che sono associazioni lascia abbastanza perplessi; infatti, al di là del valore quantitativo (comunque leggermente più basso), sono le tipologie professionali più indistinte e con basso livello del titolo di studio, a rappresentare l'elemento caratterizzante.[309] Per spiegare la distribuzione delle risposte si può richiamare la non sempre precisa normativa che regola questo tipo di forma societaria, soprattutto relativamente al personale stipendiato e alla possibilità di iscriversi ad albi e registri regionali in base a delle caratteristiche peculiari (associazione di volontariato, Onlus, enti ausiliari).

3.6.4. Le modalità di presenza degli adulti nelle strutture residenziali educativo-assistenziali

Una questione, spesso discriminante, nelle discussioni sulle diverse forme di strutture residenziali per minori e sulle modalità di presenza in queste dell'adulto, è quella della convivenza: ci sono adulti che vivono stabilmente nella struttura, condividendo completamente l'esperienza comunitaria dei minori accolti? non ce n'è nessuno? ce n'è uno o più? in questo caso è una coppia? e se sì, è coniugata?

Rispetto alle esigenze di classificazione delle strutture residenziali, l'intervento della Conferenza Stato-Regioni del 21 gennaio 1999 [310] ha offerto un elemento di superamento delle ambiguità contenute anche nel testo della legge 184/83 dove ci si riferisce, abbastanza indistintamente, a comunità di tipo familiare e a comunità di accoglienza. Tra le altre tipologie, aver definito che per Comunità di tipo familiare (o casa famiglia) si intende: una struttura educativa residenziale che si caratterizza per la convivenza continuativa e

[309] Va esplicitato che il dato complessivo risente di una situazione particolare che riguarda la posizione della Associazione Papa Giovanni XXIII di Rimini, a cui fanno riferimento oltre 110 strutture rilevate; per motivi propri l'associazione non ha inteso rispondere ad alcune delle domande dei questionari e, nello specifico, alle domande sul numero e sulla tipologia del personale presente nelle proprie strutture. Questa posizione ha condizionato l'andamento complessivo anche se non in maniera decisiva.

[310] Relazione del gruppo di lavoro Stato-Regioni, istituito dalla Conferenza Stato-Regioni il 13 novembre 1997 (rep. Atti n. 357 del 13 novembre 1997) sull'attività svolta in merito ai campioni di riferimento per la rilevazione dei dati e alle tipologie delle strutture socio-assistenziali indicate dai criteri di cui all'art.1, comma 2 della legge 28 agosto 1997, n.285 recante: "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza".

stabile di un piccolo gruppo di minori con due o più adulti che assumono le funzioni genitoriali, offrono un rapporto di tipo familiare e per i quali la struttura costituisce residenza abituale (...), permette di avviare un processo di chiarificazione a cui dovranno attenersi sia le amministrazioni regionali che le reti di comunità residenziali e di istituti operanti sul territorio nazionale.

Le strutture con la presenza di una coppia, coniugata, residente stabilmente nella struttura di accoglienza per minori, sono 263, pari al 14,6% del totale; a questa tipologia può essere aggiunta la piccola quota dell'1,4% (24 strutture) in cui è presente una coppia non coniugata.

Una presenza massiccia è costituita dalla figura dell'adulto (o degli adulti) convivente in quanto si viene a trovare in questa situazione più della metà delle strutture residenziali destinate a minori (52,1 %). Questa particolare situazione viene a determinarsi, per una parte molto ampia, in quelle strutture residenziali che, facendo capo ad un ente ecclesiastico o ad una congregazione religiosa vedono uno o più religiosi o religiose presenti stabilmente nello stesso edificio con i minori accolti (il valore della tipologia 'ente religioso' è di 20 punti percentuali più alto del dato medio). D'altra parte, anche ipotizzando che in tutte le strutture residenziali a matrice religiosa sia presente la convivenza di un adulto (religioso), rimane una quota pari a circa i1 10% del totale in cui è stabilmente residente nella struttura un adulto (molto probabilmente non un ecclesiastico).

In base a questi dati risulta che solo in un terzo delle strutture residenziali per minori la presenza degli adulti è garantita da operatori che si turnano e che, comunque, non risiedono stabilmente nella struttura.

Presenza nella struttura di coppia coniugata convivente

	N. strutture	Valori percentuali
Si	263	14,6
No	1.539	85,4
Totale strutture	**1.802**	**100,0**

Presenza nella struttura di coppia non coniugata convivente

	N. strutture	Valori Percentuali
Si	24	1,4
No	1.729	98,6
Totale strutture	**1.753**	**100,0**

Senza risposta: 49 casi pari al 2,8% del totale complessivo

Presenza nella struttura di adulto convivente

	N. strutture	Valori percentuali
Si	911	52,1
No	839	47,9
Totale strutture	**1.750**	**100,0**

Senza risposta: 52 casi pari al 2.9% del totale complessivo

3.7. L'educatore di casa famiglia: aspetti professionali e esistenziali

3.7.1. La professionalità dell'educatore di casa famiglia

La fisionomia professionale dell'educatore non è molto delineata e se questo discorso vale ancora oggi in Italia, esso assume caratteristiche ancora più evidenti in molti paesi in via di sviluppo, dove la professionalità è praticamente inesistente e l'educatore è considerato, per la maggior parte delle strutture, come un volontario che dedica del proprio tempo per aiutare dei bambini abbandonati o in grosse difficoltà.

La letteratura evidenzia come sotto questa denominazione professionale si aggregano persone che hanno formazioni di base le più diverse e disparate, curricula lavorativi e formativi discontinui, collocazioni e orientamenti eterogenei. Non si tratta di una professionalità forte, forse più ancora che per le caratteristiche sociologiche della categoria, per il fatto che non si può identificare chiaramente un corpus tecnico scientifico specifico a cui la professione possa far riferimento. Non sono esistite finora neppure istituzioni che ne garantiscano l'esistenza e la continuità.[311]

Malgrado ciò, è facile osservare come il lavoro di educatore sia molto ricco e movimentato, e spinga a un forte coinvolgimento personale, ma sia poco definito, diversamente da altri impieghi routinari, guidati o anche costretti da precisi compiti e mansioni.

La dimensione ridotta delle case famiglia e le caratteristiche specifiche del ruolo richiedono generalmente educatori capaci di fare cose tra loro molto diverse, distanti da altri operatori del settore educativo e socio-sanitario: saper cucinare, organizzare giochi, fare colloqui, stendere relazioni, organizzare la pulizia della casa, condurre riunioni, tenere la contabilità, analizzare la situazione, far addormentare un ragazzo, ecc.

Più in generale nell'articolazione del lavoro in casa famiglia è osservabile una spinta all'assunzione diffusa, anche quando esiste una differenziazione di ruoli, delle diverse funzioni organizzative, funzioni che comportano un rapporto sia diretto che indiretto con i ragazzi. Ciò è la risposta, spesso inconsapevole, a una serie di esigenze lavorative più pressanti e complesse che in altri servizi.

Il processo lavorativo in comunità familiari, infatti, è profondamente segnato dalla turbolenza importata dai minori e dalle loro famiglie, che impedisce un lavoro standardizzato. La vita in casa famiglia con bambini e adolescenti è caratterizzata da una serie di incidenti imprevedibili, di azioni repentine, che richiedono rapide risposte ed elevate capacità di coordinamento, per contenere i rischi di reazioni a catena.

Ogni membro della casa famiglia e lo staff nel suo insieme sono chiamati a rispondere e a gestire questioni emotivamente intense non rinviabili nel tempo ed è quindi necessaria una capacità di elaborazione diffusa.

Nel corso dei prossimi paragrafi si cercherà appunto di capire chi è un educatore di casa famiglia, sia dal punto di vista professionale che esistenziale.

3.7.2. La "competenza educativa" dell'educatore professionale

Parlare di competenza educativa non è facile, visto che sono ancora molto diversi i criteri con cui si giudica un educatore competente o meno. Come prima cosa è comunque importante cercare di capire di cosa si sta parlando quando si fa riferimento alla competenza educativa, e ciò lo si può fare considerando solamente gli elementi della letteratura.

Nessuno può improvvisarsi educatore proprio perché nessuno nasce tale. Per questo motivo, alla base della scelta di diventare educatore sussiste un atto consapevole, che si fa forza di una serie di qualità che possiamo definire "dell'essere", e di competenze professionali. Al primo gruppo appartengono quegli aspetti che possiamo definire caratteriali e ideali: la propensione alla relazione e all'empatia, la spontanea apertura all'accoglienza e all'ospitalità, la tolleranza verso l'opposto e la valorizzazione della diversità, una forte motivazione a vivere e a operare accanto a bambini e ragazzi già segnati dalla vita, a confrontarsi con la loro sofferenza e il loro dolore, a comprendere e gestire le manifestazioni e le provocazioni che ne derivano, la volontà e la capacità di mettersi in discussione, una discreta e sana dose di buonsenso.

Dall'altro lato ci sono le competenze più specialistiche, quelle che si costruiscono con lo studio, con i corsi di formazione e di aggiornamento, con i tirocini, col lavoro, con l'esperienza di comunità, con l'acquisizione di tecniche.

Ma la competenza educativa è qualcosa di più della somma delle singole conoscenze ed abilità perché riguarda anche la sfera dell'eticità, della volontà e dell'affettività del soggetto, perché fa affidamento sulla disponibilità di questi ad affrontare le sfide che gli si parano davanti e perché racchiude in sé le tracce lasciate da esperienze precedenti, da relazioni sociali e da riflessioni personali. Per un educatore, quindi, è importantissimo tener conto della realtà in cui si agisce e riuscire ad affrontare in modo intuitivo (più che analitico) situazioni che non dispongono di soluzioni predeterminate.[312]

Naturalmente questo paragrafo non può e non deve racchiudere tutte le argomentazioni che in letteratura si sono e si stanno tutt'oggi sviluppando su questo argomento, ma mi pare doveroso ricordare che in campo

[311] C. Kaneklin – A. Orsenigo, *Il lavoro di comunità, modalità di intervento con adolescenti in difficoltà,* La Nuova Italia Scientifica, Urbino, 1992, p. 149.

[312] S. Angori, *Professioni educative: quali competenze comuni?*, monografia in corso di pubblicazione in un volume a cura di S. S. Macchietti, Bulzoni Editore.

educativo oggi si parli di competenza rifacendosi alla triade *conoscenza – capacità – competenza* , la quale riporta ai piani del *"sapere" – "saper fare" – "saper essere"*. Quest'ultima triade, ricorrente nella letteratura sulla formazione, ha il pregio di evidenziare la trasformazione che il sapere subisce dalla teoria alla prassi, prevenendo l'equivoco di contrapporre le competenze alle conoscenze come obiettivo alternativo della formazione.[313] Tutto questo ci riporta all'importanza di alcune caratteristiche che portano un educatore professionale ad avere un determinato comportamento lavorativo, tali caratteristiche sono disposizionali, esperienziali e motivazionali, le quali, incontrandosi con le varie esigenze del caso e con i diversi fattori situazionali determinano l'agire educativo.[314]

Una delle funzioni peculiari dell'educatore all'interno della casa famiglia è, tra le altre, quella di farsi persona autentica in un certo sistema di relazioni, senza però mai abbandonare il suo bagaglio di conoscenze tecniche e specialistiche.

Il possesso e l'impiego di contenuti, metodi e tecniche; l'esclusione di legami disfunzionali, incuranti del Tu; l'analisi dei fatti; il realismo e il perfezionamento degli interventi: tutto questo e altro ancora trova sostegno nell'istanza dell'autenticità personale dell'educatore di professione. Ciò significa avere consapevolezza di sé, della propria funzione educativa, dei propri limiti e competenze, della propria fallibilità e perfettibilità, dei principi e valori assunti, della condizione di interdipendenza in cui si vive: sono tutti fattori che aiutano l'educatore ad avere fiducia nell'uomo, in questo caso nel ragazzo e nella sua capacità di autoricupero.[315]

Un educatore, dunque, si fa persona autentica quando è capace di soddisfare nella maniera più adeguata le richieste dell'educando e, senza tradire i suoi orientamenti culturali e tecnici, sa intrecciare con lui una relazione <<da persona a persona>>.

3.7.3. I contenuti fondamentali della competenza educativa

Sono di conseguenza importanti alcune categorie pedagogiche che sottolineano la specificità operativa dell'educatore professionale.

Prima fra tutte l'*integralità* che impone di considerare l'educando, sempre e in ogni caso, come persona unica, originale, irripetibile. Il minore, cioè, va compreso nella sua integralità di uomo e l'educatore è chiamato ad avere fiducia nella persona che gli è davanti assumendo di conseguenza alcuni atteggiamenti quali l'accettazione, la conferma e l'empatia. Accettazione significa accogliere l'altro come un Tu originale, a prescindere dalla giustificazione e condivisione di tutti i suoi atti e gesti, riconoscere cioè la diversità del ragazzo/a dissociando sempre la persona dagli errori in cui incorre. La conferma consiste nel fatto che l'educatore fa capire all'educando di avere recepito la sua realtà personale e si comporta con delle modalità d'aiuto idonee a rinforzare nell'educando il suo sforzo di miglioramento e di assestamento personale. L'empatia, infine, non è da confondere con l'identificazione: non è un'assimilazione dell'altrui realtà psicologica ma implica un profondo legame interpersonale e la capacità individuale di tutelare il diverso da sé. Essa poggia sulla capacità dell'educatore di affinare la sensibilità personale e di coltivare un insieme di condizioni psico-affettive con cui cogliere appieno l'universo esistenziale dell'educando e contribuire al suo procedere, rimanendo sé stesso.

La *comunicazione* è l'asse portante del rapporto tra educatore e minore. Con la comunicazione interpersonale l'educatore sospinge l'educando, in maniera intenzionale e continua, ad affrontare e risolvere le proprie difficoltà, a pervenire a uno stato di consapevolezza, a scegliere i propri criteri di riferimento. L'educatore educa in modo intenzionale e permanente, in tutti i suoi comportamenti emerge la capacità di riconoscere, avvalorare, rinforzare la persona del minore accolto in comunità, mentre al tempo stesso lo accetta e lo accoglie in modo totale e incondizionato. Naturalmente la comunicazione educativa deve essere densa di valori e questo soprattutto all'interno di una casa famiglia dove i significati si manifestano attraverso una comunicazione per lo più analogica, non verbale, che si instaurano nel quotidiano, in ogni piccolo gesto. I valori come la disponibilità, la tolleranza, il rispetto, la cooperazione, la giustizia, l'amore, il perdono, vanno insegnati giorno per giorno e l'educatore, che ha a che fare con una fragilità morale del minore, ha il compito di esaltare in modo continuo questa direttività axiologica[316] attraverso la quale sospingere il ragazzo a costruirsi un equilibrato sistema normativo. L'educatore, infatti, non impone regole esterne e nemmeno la propria visione del mondo e della vita ma si preoccupa di offrire un sistema di valori

[313] C. Xodo, *Modello pedagogico delle competenze*, CLEUP, Padova, 2001, p. 55.
[314] *Competenze trasversali e comportamento organizzativo, le abilità di base per il lavoro che cambia*, a cura dell'ISFOL, Franco Angeli, Milano, 1994, p. 33.
[315] L. Pati, *L'educazione nella comunità locale*, Editrice La Scuola, Brescia, 1990, p. 288.
[316] *Ivi*, p. 294.

che possono aiutare la crescita affettiva, relazionale e appunto morale del ragazzo, l'adulto sa impiegare la propria esperienza e conoscenza per giovare al chiarimento e alla precisazione degli schemi di comportamento del minore.

L'azione educativa non può limitarsi al "qui e ora" , ecco perché la *progettualità* ha una grande valenza pedagogica. Essa, infatti, pur valutando nel giusto modo i fattori ambientali, i bisogni minorili, le contingenze operative e strutturali, mira a fare leva sulle capacità del minore per favorirlo nel processo di personalizzazione. La progettualità fa capire come l'organizzazione degli interventi educativi non sia una richiesta estrinseca all'intero processo educativo, ma invece costituisca uno dei fattori fondamentali per far si che il minore si avvii ad affrontare in una maniera più equilibrata il corso dell'esistenza. Tale progettualità tutela il dinamismo del processo di crescita dei minori adolescenti accolti nelle case famiglia e costituisce la base su cui disegnare una proposta di sviluppo che, lungi dal risultare statica, si mostra congruente e flessibile, coerente cioè con i compiti di sviluppo di bambini e adolescenti. Il criterio della progettualità fa intendere come la competenza dell'educatore non possa essere perseguita trascurando il momento pedagogico-didattico. Occorre pertanto preparare l'educatore all'impiego di criteri d'analisi affidabili e personalizzati, i quali permettano di programmare con razionalità pedagogica gli interventi educativi.

3.8. Conclusioni: per una piena professionalità dell'educatore

Come abbiamo visto, per sommi capi, in questo capitolo, le case famiglia e gli educatori professionali che in esse operano sono gli eredi di una lunga storia di assistenza all'infanzia, e di questa storia vogliono essere protagonisti.

Il loro progetto istituzionale richiama in causa i diritti all'infanzia e la volontà di porsi come strumento per riuscire a dare a quei ragazzi allontanati dalle loro famiglie d'origine un luogo in cui crescere e reinterpretare, per quanto possibile, le difficoltà e i problemi incontrati.

Il loro progetto educativo si fonda sulla ricerca di situazioni ambientali e sull'attivazione di competenze professionali adeguate allo scopo, che risultano essere premesse necessarie affinché si possano avverare le condizioni per il reinserimento del minore nella sua famiglia naturale.

Nelle situazioni in cui maggiormente si manifestano le carenze educative dei genitori, occorre riconoscere agli educatori professionali un ruolo preciso nella procedura in svolgimento, allo scopo di non generare confusione nella mente del minore, mantenendo però sempre alto, ove possibile, il grado di coinvolgimento dei genitori nei processi di cambiamento delle relazioni familiari e nei percorsi di sviluppo dei figli.

Perché questo avvenga, è necessario che la formazione di base degli educatori professionali, anche all'interno dei nuovi curricoli universitari triennali, tenda a garantire un livello ottimale di conoscenze, a fare acquisire una serie di abilità specifiche e a sviluppare atteggiamenti e comportamenti coerenti con le motivazioni soggettive e con le condizioni di lavoro oggettive.

La funzione di educatore non è infatti una qualità innata, o legata esclusivamente a caratteristiche personali, ma un lavoro a tutti gli effetti, nel senso nobile del termine, che si può e si deve apprendere in forme adatte.

4. Le istituzioni educative per minori in Italia: politiche sociali e quadri normativi (Paola Lupatin)

4.1. L'evoluzione delle politiche sociali dagli anni Settanta ai nostri giorni

4.1.1. Gli anni Settanta: i primi segnali di cambiamento delle politiche sociali

La storia delle comunità educative per minori è strettamente connessa con il profondo cambiamento nelle politiche sociali, iniziato in Italia dagli anni Settanta.

Quegli anni hanno rappresentato infatti "la fine della tradizione dell'assistenzialismo e hanno avviato la ricerca di nuove modalità di intervento in ambito sociale"[317].

L'intervento assistenziale non discrezionale aveva trovato le sue fondamenta nell'articolo 3 della Carta Costituzionale, in cui al secondo comma si sancisce che «è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese».

Fra i principali fattori del cambiamento suddetto, non sempre lineare nella sua evoluzione e differente da una zona all'altra del paese, si individuarono:

- la programmazione economica e sociale elaborata negli anni Sessanta, che sosteneva una concezione dei servizi come cardine dei compiti dello Stato in campo sociale;
- la discussione sviluppatasi intorno alla legge sull'adozione speciale (legge n. 431 del 5 giugno 1967), la quale: "aveva espunto dall'ordinamento giuridico il principio per cui i genitori potevano fare del proprio figlio ciò che volevano anche delegando a terzi funzioni affettive ed educative; ed aveva ribaltato vecchie prassi assistenziali che ricorrevano sistematicamente alla scorciatoia del ricovero in istituto del bambino comunque in difficoltà"[318]. Inoltre, la stessa legge riaffermava la diretta responsabilità familiare nella cura e nell'allevamento dei figli riconoscendo al bambino il diritto ad avere una famiglia in cui crescere e che lo aiuti nella costruzione della propria identità personale e sociale;
- la contestazione nei confronti di qualsiasi tipo di istituzione totale da parte dei movimenti del Sessantotto, che favorì l'avvio dei "processi di riforma nell'area dei servizi sociali in generale e di quelli assistenziali e sanitari nello specifico"[319];
- l'avvento delle Regioni a statuto ordinario;
- la riforma delle politiche sociali (di particolare interesse è la riforma sanitaria del 1978);
- l'opera di alcuni magistrati minorili (Meucci, Battistacci, Moro) che hanno contribuito a sviluppare nel loro lavoro e nel dibattito culturale e politico, un approccio che valorizzi i diritti dei minori.

Nello specifico, proprio per quanto riguarda i minori, la presa di consapevolezza dei loro bisogni ha "spostato l'attenzione dall'atteggiamento assistenzialistico verso l'incremento dello sviluppo della personalità"[320], originando così un'individualizzazione dell'intervento, passando dai tradizionali istituti, brefotrofi e orfanotrofi, alle comunità.

Di fondamentale importanza è il D.P.R. del 24/7/1977 n. 616, che attua l'articolo 117 della Costituzione riguardante la funzione socio-assistenziale della Pubblica Amministrazione, innescando "un processo organico di decentramento amministrativo e di autonomia politica in materia di assistenza , servizi sociali per famiglie e minori in condizione di bisogno, attribuendo agli Enti Locali responsabilità dirette ed esclusive, con limitati vincoli di soggezione gerarchica"[321] nei confronti degli organi centrali; ai Ministeri dell'Interno e della Sanità infatti, spettano una esclusiva funzione di legislazione, pianificazione e coordinamento nazionali.

---

[317] G. Barbanotti, P. Iacobino, *Comunità per minori. Pratiche educative e valutazioni degli interventi,* Carrocci Editore, Roma, 1998, p. 17.

[318] CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE ED ANALISI DELL'INFANZIA E DELL'ADOLESCENZA, *I bambini e gli adolescenti fuori dalla famiglia- indagine sulle strutture residenziali educativo assistenziali in Italia, 1998,* in "Pianeta infanzia", n. 9, ottobre 1999, Istituto degli Innocenti, Firenze, p. 262.

[319] L. Tosco, *Politiche Sociali e comunità per minori,* in "Animazione sociale", anno XXVII, n. 10, ottobre 1997, Gruppo Abele, Torino, p. 19.

[320] C. Girelli, M. Achille, *Da istituto per minori a comunità educative. Un percorso pedagogico di deistituzionalizzazione*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2000, p. 29.

[321] L. Pati, *L'educazione nella comunità locale*, Editrice La Scuola, Brescia, 1990, p. 83.

Sono gli enti locali quindi a rilevare i bisogni della comunità in cui si trovano, predisponendo le modalità opportune con le quali soddisfarli. Orbene, il decentramento amministrativo promosso dal Decreto Legislativo in questione "accoglie la sollecitazione, teorizzata da tempo dal discorso pedagogico, secondo la quale non si dà educazione senza attenzione alle specificità delle situazioni personali, ambientali, relazionali"[322].

Nel decreto, inoltre, viene sottolineata *l'importanza della programmazione*, la quale viene assunta come metodo per l'attività di tutti gli enti pubblici, introducendo "la partecipazione alla programmazione come modalità di raccordo tra diversi livelli di governo"[323].

Bisogna considerare però che la traduzione pratica dei principi contenuti nel D.P.R. n. 616/77 "si scontrava con ostacoli di varia natura, come ad esempio il frazionamento delle competenze"[324] tra i diversi Enti Locali nonché tra questi e l'amministrazione pubblica statale, "generando in tal modo incertezze che rendevano difficoltosa l'esigibilità dei diritti"[325].

Un caso esemplificativo, al quale vale la pena di dare risalto, concerneva il rapporto tra USSL ed assessorato ai servizi sociali del Comune, in cui "il prevalere del significato giuridico dei servizi sanitari su quelli sociali ha provocato negli anni scorsi il passaggio di operatori dai secondi nei primi"[326], causando così la sanitarizzazione degli interventi sociali. Conseguenze di una tale situazione sono state:

- la gestione di questi ultimi soltanto da parte di assistenti sociali e psicologi senza la figura del pedagogista;
- una mancanza di coordinamento tecnico tra USSL e assessorato ai servizi sociali;
- l'assenza di un unico referente di gestione a cui le varie figure professionali di diversi enti pubblici potessero riferirsi, facendo sì "che il funzionamento dei servizi socio-educativo-assistenziali fosse spesso oggetto di palesi o malcelati conflitti di competenza"[327].

Proprio per tali ragioni il lavoro di rilevamento delle situazioni precarie e di progettazione delle stesse era spesso approssimativo o dipendente dalla disponibilità dei singoli operatori.

A corollario del D.P.R. n. 616/77, vi fu l'approvazione della prima legge quadro sull'ordinamento sanitario del nostro Paese, la n. 833 del 23 dicembre 1978. Il Sistema Sanitario Nazionale viene definito all'art. 1 della legge come «il complesso delle funzioni, delle strutture, dei servizi e delle attività destinati alla promozione, al mantenimento ed al recupero della salute fisica e psichica di tutta la popolazione». I principi che ispirarono il legislatore nella realizzazione di tale sistema furono la garanzia delle varie prestazioni a tutti i cittadini che ne abbiano bisogno; la globalità degli interventi; la uniformità delle prestazioni sull'intero territorio nazionale; il rispetto della libertà del cittadino; il decentramento e la democraticità della gestione.

4.1.2. Gli anni Ottanta: la crisi dei modelli tradizionali di *welfare state*

In questo quadro, sin dagli anni '80, si registrò un panorama fortemente disomogeneo, legato alla capacità dei vari Governi regionali di interpretare i bisogni emergenti nel proprio territorio, di rispondere alla crescente domanda di partecipazione dei cittadini, di pianificare in maniera integrata i servizi sociali, di indirizzare in maniera innovativa funzioni pubbliche e private ed infine, di mettere a disposizione risorse adeguate per l'erogazione dei servizi.

Il nostro sistema di *welfare*[328] negli ultimi anni ha accusato una crisi sempre più profonda "imputabile a problemi di compatibilità finanziaria e di debito pubblico che non permettono ulteriori implementazioni della spesa"[329]. Ciò appare evidente per i servizi erogati dai Comuni, in quanto vi è stata una progressiva riduzione dei trasferimenti statali alla finanza locale.

Bisogna precisare però che i fattori di crisi non sono solo di tipo finanziario, ma dipendono anche da una inadeguatezza dei servizi sociali alla persona "nella risposta a bisogni sempre più articolati, mutevoli, individualizzati. E' emersa quindi una domanda e un'esigenza di interventi flessibili, non standardizzati nelle

---

[322] *Ivi*, p. 99.
[323] F. Rao, *I principi di riferimento della legge sull'assistenza. Guida alla lettura della legge sull'assistenza/1*, in "Animazione Sociale", anno XXX, n.3, marzo 2001, Gruppo Abele, Torino, p. 29.
[324] L. Pati, *op. cit.*, p. 85.
[325] F. Rao, *op. cit.*, p. 71.
[326] L. Pati, *op. cit.*, p. 86.
[327] *Ivi*, p. 87.
[328] Inteso come quel "complesso di interventi che, in base ad una specifica legislazione, promuovono la tutela della persona in ogni ambito della sua vita: età, lavoro, salute, malattia, povertà, emarginazione.
[329] L. Tosco, *op. cit.,* p. 21.

prestazioni "[330], in grado di offrire risposte personalizzate. Come ha affermato Claudio Calvaruso, uno dei relatori al primo convegno nazionale sul ruolo delle comunità alloggio tenutosi a Torino nel 1984, "il *welfare state* del resto è entrato in crisi non, come si è spesso sostenuto, a causa della crisi economica bensì proprio per la sua inadeguatezza a far fronte alla nuova struttura emergente dei bisogni sociali"[331].

In effetti, il *welfare state* sviluppandosi insieme alla società industriale rifletteva i valori e gli schemi organizzativi della cultura industriale dominante. I cardini principali, secondo lo stesso autore, su cui lo stato sociale si basava erano:

1. una forte specializzazione e burocratizzazione delle strutture di intervento, con una conseguente distanza tra utenti e operatori sociali simile all'organizzazione gerarchica dei sistemi industriali;

2. una uniformità delle risposte ai bisogni sociali (indennità economiche, medicinali) del tutto simile ai criteri di produzione dei beni materiali;

3. una frammentazione dei bisogni sociali con conseguenti risposte specifiche e settorializzate che non consideravano mai l'uomo nella sua totalità, ma intervenivano sul piccolo bisogno particolare, in un modo del tutto simile al criterio del lavoro a catena riscontrabile in fabbrica;

4. l'affidamento da parte dei singoli cittadini allo Stato, della responsabilità di soddisfare i propri bisogni, attuando in tal modo il principio della delega, già presente nel sistema industriale, dove gli operai affidano al proprio datore di lavoro l'insieme del processo produttivo.

Altro punto critico del *welfare state* viene individuato in quella che è definita "l'antropologia dell'uomo assistito e descritta come l'uomo che si muove in una dimensione puramente quantitativa (reddito, prestazioni sanitarie, tempo libero), che non conosce l'incertezza del futuro, che rifiuta il bisogno coessenziale alla condizione umana, che non conosce altri beni che non siano beni esclusivi, che è radicalmente dipendente dallo Stato, dal collettivo e dal sociale"[332].

Da queste riflessioni possiamo dedurre che il *welfare state* così strutturato, ha retto finché la società era caratterizzata dalla priorità dei bisogni materiali, ma nel momento in cui i bisogni sono cambiati, il *welfare state* è entrato in crisi, in quanto non era più possibile "rispondere alla richiesta di rapporti umani qualitativi che emergeva dai bisogni post-materialistici, mantenendo fermi valori di riferimento e procedure di intervento ispirati alla cultura industriale"[333]. La stessa tesi è sostenuta anche da Pati, quando afferma che: "dagli anni settanta in poi la società civile ha cominciato a manifestare l'esigenza di ottenere la soddisfazione, accanto ai bisogni materiali e istituzionali, dei bisogni post-materialistici o valoriali"[334].

4.1.3. Gli anni Novanta: la ridefinizione delle strutture e delle politiche di *welfare*

Per le ragioni precedentemente indicate, le esperienze di ridefinizione del *welfare* si sono indirizzate pian piano verso modelli di intervento che si basano sulla ***partecipazione degli utenti*** alla definizione degli interventi necessari, per perseguire il benessere e la giustizia sociale. Questa concezione dei servizi alla persona sancisce il superamento della logica dello sportello in un modello domanda-offerta mirando sempre più alle effettive esigenze della popolazione, in particolare, vi è stato un susseguirsi di tre paradigmi di intervento, ma che tutt'oggi sono utilizzati sincronicamente in alcuni casi. Si è passati in principio dal paradigma *dell'assistenza*, per cui l'altro è soltanto soggetto-utente di un intervento e "l'operatore è al centro della relazione, il soggetto è esterno alle decisioni che lo riguardano, le sue motivazioni e la sua intenzionalità non sono tenute in considerazione"[335], è una relazione io-esso. Successivamente si è sperimentato il paradigma *dell'aiuto* in cui vi è un soggetto-cliente che insieme all'operatore decide ciò che è meglio per il proprio benessere, in tal modo il soggetto è al centro di una relazione io-tu ed è considerato nella sua globalità. Per ultimo vi è il paradigma dello *scambio,* in cui si innesta un tipo di relazione io-io, dove c'è un soggetto-partner e "l'operatore aiuta il partner della relazione a inserirsi in una rete sociale in cui trovare risposte ai suoi bisogni ed essere risorsa per la comunità"[336], è dunque uno scambio reciproco tra due soggetti poiché entrambi sentono il bisogno dell'altro per la propria crescita personale. Gli operatori dei servizi a questo punto diventano catalizzatori di risorse e mediatori di relazioni, sono chiamati a cercare di

---

[330] *Ibidem.*
[331] C. Calvaruso, in *Quattro mura di umanità. Convegno nazionale sul ruolo delle comunità alloggio,* Torino, 27-29 settembre 1984, Volume I, Regione Piemonte, p. 29.
[332] C. Calvaruso, *Il protagonismo dei poveri nelle politiche sociali. Verso un welfare community*, in "Animazione Sociale", anno XXIV, n. 2, febbraio 1994, Gruppo Abele, Torino, p. 29.
[333] *Ivi*, p. 30.
[334] L. Pati, *op. cit*., p. 101.
[335] P. Milani, *La comunità,* in "Studium Educationis" n. 2, 1999, CEDAM, Padova, p. 308.
[336] *Ibidem.*

valutare non solo il bisogno, il problema, ma anche le disponibilità, gli altri soggetti, la rete formale e informale.

Ne deriva che nel nuovo modello di *welfare* debba rientrare la società nelle sua dimensione comunitaria, in cui ogni persona si senta coinvolta nell'attivazione di processi comuni. Ciò comporta la necessità di un notevole cambiamento di prospettiva da parte delle istituzioni, "teso ad assumere la società civile come interlocutore a tutti gli effetti delle politiche socio-assistenziali"[337]. Le strutture locali di *welfare* possono, infatti, confrontarsi con le aspettative dei cittadini e rimodellare costantemente le loro risposte; "possono altresì collegarsi con le risorse e le disponibilità presenti nella comunità, sostenendo la formazione di un modello di intervento flessibile, affidato ad un reticolo di opportunità diversificate, che connetta strutture pubbliche, risorse del privato sociale, reti di solidarietà"[338]. La collaborazione tra pubblico e privato viene a concretizzarsi secondo diverse modalità, come la *gestione per progetti* e le *strategie di accreditamento,* in cui l'istituzione pubblica diventa garante di un sistema di regole non rinunciando alle proprie funzioni di programmazione, controllo e valutazione.

Nella gestione per progetti non si parte da una formula precostituita, calata "dall'alto", ma dalla corretta analisi del bisogno, dalla condivisione degli obiettivi, delle strategie e delle modalità di verifica, stimolando il coinvolgimento e la partecipazione di tutti gli attori. Diviene necessario definire le responsabilità e i processi organizzativi attuando modalità di comunicazione autentiche tra i diversi protagonisti e prevedendo la verifica (misurazione quantitativa dell'efficacia e dell'efficienza, cioè il rapporto risultati/obiettivi l'uno e il rapporto risultati/risorse l'altro) e la valutazione (giudizio sui dati che emergono dalla verifica) preliminare, in itinere e finale.

"L'accreditamento è il processo per mezzo del quale un organismo "autorevole" valuta e riconosce formalmente che un organizzazione, o una persona, è capace di svolgere determinati compiti"[339]: l'accreditamento istituzionale è il modello scelto in Italia, sia per i servizi sanitari che per quelli sociali ed i requisiti sono fissati dalle regioni, dalle province autonome e sono aggiuntivi rispetto a quelli minimi richiesti per l'autorizzazione al funzionamento. I soggetti accreditati sono quindi dei potenziali erogatori, e solo dopo la stipula di eventuali accordi contrattuali possono di fatto erogare prestazioni. Al contempo, le organizzazioni del privato sociale "debbono garantire l'effettiva assunzione di quei compiti di rappresentanza degli interessi diffusi, che va oltre la propria singola esperienza e passa anche attraverso la capacità di auto-coordinamento e di raccordo con le realtà informali del territorio"[340]. Pertanto, l'obiettivo comune dovrebbe essere per entrambi la rappresentanza dei diritti e delle istanze dei cittadini.

Risultato delle prospettive appena descritte è la realizzazione del cosiddetto *welfare mix*, che presuppone un concetto di servizio sociale come dispositivo di rete, all'interno del quale i diversi attori operano in assoluta parità di funzioni, diritti e doveri.

Il verificarsi di questo processo viene definito ad esempio da Calvaruso, come la realizzazione di un *welfare community,* di una **comunità del benessere,** "dove il mix più importante e determinante per un effettivo cambio di modello riguardi le istituzioni e la società civile attraverso una loro integrazione costante nel fornire risposte ai bisogni sociali"[341]. Conseguenza di tutto questo ad esempio, è il fatto che "per l'ente locale rilevare e soddisfare i bisogni dei soggetti-gruppi in condizione di disagio vuol dire superare la logica di una politica dei servizi sociali fondata sullo sterile intervento economico-assistenziale, a pro dell'ampliamento del proprio raggio percettivo e organizzativo, nella prospettiva del perseguimento di traguardi squisitamente axiologici. [E' necessario quindi] l'adeguamento degli interventi alle caratteristiche esistenziali degli utenti, la professionalità degli operatori e degli enti che erogano il servizio sociale, il raccordo tra l'andamento del contesto ambiente e la vita del cittadino, la partecipazione alla gestione della cosa pubblica e alla programmazione delle diverse politiche di settore"[342].

Le proposte di legge presentate alla Commissione affari sociali della Camera dei Deputati, durante l'iter parlamentare, iniziato nel 1997, che hanno portato all'approvazione della legge n. 328 del 2000 (*Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*) riflettono le prospettive sopra descritte.

---

[337] C. Calvaruso, *op. cit.,* p. 12.
[338] CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE ED ANALISI DELL'INFANZIA E DELL'ADOLESCENZA, *op. cit.,* p. 231.
[339] C. Favaretti, P. De Pieri, *L'accreditamento dei servizi: note terminologiche*, in "Studi Zancan. Politiche e servizi alle persone", anno II, n. 5-6, settembre-dicembre 2001, p. 101.
[340] M. Merana, *Garanzie reciproche tra terzo settore ed enti locali,* in "Animazione sociale", anno XXVII, n. 12, dicembre 1997, Gruppo Abele, Torino, p. 24.
[341] C. Calvaruso, *op. cit.,* p. 13.
[342] L. Pati, *op. cit*., p. 102.

Gli aspetti fondamentali emersi durante il dibattito parlamentare sono stati il raggiungimento di un'equità nell'accesso ai servizi; la suddivisione della programmazione delle politiche sociali a livello nazionale, regionale e locale; la collaborazione tra soggetti pubblici e privati per la realizzazione della rete integrata degli interventi sociali.

Il primo punto riguardante l'equità nell'accesso ai servizi, lo si può ritrovare all'articolo 1 primo comma della legge n. 328/2000, il quale fissa i principi generali disponendo che «La Repubblica assicura alle persone e alle famiglie un sistema integrato di interventi e servizi sociali, promuove interventi per garantire la qualità della vita, pari opportunità, non discriminazione e diritti di cittadinanza, previene, elimina o riduce le condizioni di disabilità, di bisogno e di disagio individuale e familiare, derivanti da inadeguatezza di reddito ,difficoltà sociali e condizioni di non autonomia, in coerenza con gli articoli 2, 3 e 38 della Costituzione».

Il testo appena citato richiama alcuni principi fondamentali della Carta Costituzionale, nello specifico, alla tutela dei diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali (art. 2) e al principio di eguaglianza (formale e sostanziale) sancito all'art. 3. Proprio in riferimento al principio dell'eguaglianza sostanziale, vi è il richiamo all'art. 38 della Costituzione in cui si afferma al primo comma che «ogni cittadino inabile al lavoro e sprovvisto di mezzi necessari per vivere ha diritto al mantenimento e all'assistenza sociale».

Ancor prima di affrontare i due aspetti riguardanti il principio della ***sussidiarietà***[343] sopra elencati, è fondamentale definirne l'orientamento generale, cioè essa può essere intesa come l'applicazione del criterio della solidarietà ai rapporti fra le istituzioni e fra le formazioni che agiscono nella società. La sussidiarietà dà quindi importanza al livello istituzionale o sociale più basso, più vicino al cittadino, capovolgendo in tal modo la prassi finora più diffusa che vedeva lo Stato quale detentore e talvolta distributore di compiti alle istituzioni subordinate. La responsabilizzazione delle istituzioni più vicine al cittadino si realizza però, non soltanto con la devoluzione di funzioni e compiti da parte dello Stato ma anche con la capacità delle stesse di finanziarsi autonomamente, ricevendo dalle istituzioni centrali solidarietà economica se non riuscissero a raggiungere da sole gli obiettivi prefissatesi.

Al secondo dei punti elencati precedentemente, viene enunciato il principio di sussidiarietà verticale, recepito nell'articolo 1 terzo comma della legge quadro: «La programmazione e l'organizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali compete agli enti locali, alle Regioni e allo Stato….secondo i principi di sussidiarietà, cooperazione,….autonomia organizzativa e regolamentare degli Enti locali». Questo si fonda "sull'idea secondo cui ciò che di regola e per competenza l'Ente (o l'organo) inferiore è in grado di fare da sé, spetti all'Ente (o l'organo) superiore solo in via eccezionale"[344]. Tale principio è stato ispiratore dei provvedimenti legislativi di riorganizzazione delle competenze tra Stato, Regioni e Enti locali, come la legge n. 59 del 1997 detta del «federalismo amministrativo» e il decreto legislativo n. 112 del 1998, sul conferimento di funzioni e competenze amministrative dello Stato alle Regioni e agli Enti locali.

Infine, il terzo punto riguarda il principio di sussidiarietà orizzontale, che determina le competenze a livello della comunità locale tra soggetti pubblici e privati. Lo si ritrova infatti agli artt. 4 e 5 della legge quadro: «Gli Enti Locali, le Regioni e lo Stato, nell'ambito delle rispettive competenze, riconoscono e agevolano il ruolo degli organismi non lucrativi di utilità sociale, degli organismi della cooperazione [...] delle organizzazioni di volontariato, con le quali lo Stato ha stipulato patti, accordi o intese operanti nel settore, nella programmazione, nella organizzazione e nella gestione del sistema integrato di interventi e servizi sociali»; «Alla gestione e all'offerta dei servizi provvedono soggetti pubblici nonché» soggetti privati previsti dalla legge quadro. Secondo tale principio lo Stato non deve sostituirsi all'iniziativa delle persone e delle società intermedie negli ambiti in cui esse possono agire autonomamente, tutto questo per non limitare la manifestazione della loro libertà.

Secondo Fortunato Rao, quest'ultimo principio riguardante il rapporto pubblico-privato, è stato applicato in «modo attenuato», in quanto "la gestione e l'offerta dei servizi appartiene ai soggetti pubblici"[345], mentre i soggetti privati intervengono nel momento della progettazione dei servizi e nella realizzazione concordata degli interventi.

---

[343] Alcune pubblicazioni riguardanti il principio della sussidiarietà sono: P. Ferrari Da Passano, *Il principio di sussidiarietà,* in "La civiltà cattolica", 20 giugno 1998; C. Cattaneo (a cura di), *Terzo settore nuova statualità e solidarietà sociale,* Giuffrè Editore, Milano, 2001; G. Vittadini, *Sussidiarietà: la riforma possibile,* ETAS Libri, Milano, 1998; P. De Pasquale, *Il principio di sussidiarietà nella Comunità europea,* Edit. Scientifica, Napoli, 2000.

[344] F. Rao, *op. cit.*, p. 74.

[345] *Ivi*, p. 80.

In realtà oggi è in costante aumento la richiesta da parte dei soggetti privati, in particolare il terzo settore (ONLUS, associazioni cooperative, fondazioni, organizzazioni di volontariato), di avere la possibilità di intervenire nella gestione dei servizi pubblici "in forza della legittimazione loro conferita dal ruolo e dalla capacità di rappresentare le istanze sociali, di cogliere i bisogni emergenti"[346], di costituire rapporti diretti con i diversi soggetti della comunità locale.

4.2. La cultura della deistituzionalizzazione

4.2.1. Le motivazioni politiche e pedagogiche di una nuova cultura dell'assistenza ai minori in difficoltà

La cultura della deistituzionalizzazione in Italia iniziò verso la fine degli anni '60 e l'inizio degli anni '70. Alla sua formazione concorsero molteplici fattori, sia di ordine politico sia di esplicita natura pedagogica.

Per quanto riguarda i primi, un forte impulso venne dalla stagione dei movimenti di contestazione del Sessantotto, cui vi aderirono "forze appartenenti a settori ideologico-culturali dissimili"[347]. I movimenti del '68 ebbero il merito di veicolare a livello di massa gran parte di quelle idee e di quei progetti, che gli esperti avevano elaborato entro cerchie ristrette di addetti ai lavori, dando loro forza politica e modificando i modi correnti di pensare i servizi e la loro funzione sociale. "La cultura del '68, con la mobilitazione e la politicizzazione del mondo giovanile, orientando disponibilità personali ed energie nuove verso le diverse forme di iniziative anti-istituzionali e anti-autoritarie, facilitò la progettazione e la realizzazione delle piccole comunità"[348]. In particolare, la loro serrata critica nei confronti delle istituzioni totali, portò "sul fronte dei servizi sociali, a un ripensamento del ruolo e della funzione di chi vi operava in rapporto allo Stato e alla società"[349].

L'opposizione alle istituzioni totali psichiatriche e penali, fatta in alcuni paesi del mondo occidentale da settori scientifici e da parte di alcuni addetti ai lavori, si estese in poco tempo a tutto il sistema assistenziale, e di conseguenza anche agli istituti per minori disadattati e devianti. In questo clima molto rilievo ebbe "la denuncia concernente i dinamismi di destrutturazione della personalità promossi, pur se nella gran parte dei casi in modo accidentale, dalle istituzioni totali"[350]. Esemplificative al riguardo sono le parole di Ervin Goffman, quando nel 1961 prese in considerazione il degente delle strutture psichiatriche: "[l'individuo internato] si trova completamente spogliato di ogni convinzione, soddisfazione e difesa abituali, soggetto com'è a una serie di esperienze mortificanti: impossibilitato a muoversi liberamente se non entro limiti consentiti; costretto a una vita in comune; sottomesso all'autorità di un'intera squadra di comandanti.

E' qui che si incomincia ad apprendere quanto sia limitata l'estensione entro la quale può essere mantenuto il concetto di sé, qualora l'insieme di sostegni abituale venga improvvisamente a mancare"[351].

Non meno significativa fu l'esperienza anti-istituzionale dell'équipe di Franco Basaglia nell'Ospedale psichiatrico di Gorizia e la pubblicazione nel 1968 del libro-dossier *L'istituzione negata*, che propose all'attenzione delle professioni d'aiuto l'analisi "demistificata del loro ruolo e denunciò la natura violenta dell'istituzione psichiatrica"[352]. Queste due esperienze fornirono un contributo essenziale per formare un apparato concettuale e strumentale, volto ad affrontare la realtà dell'emarginazione e delle strutture di controllo dei devianti.

Tra i fattori di ordine pedagogico che contribuirono alla deistituzionalizzazione, dobbiamo ricordare l'ormai radicata consapevolezza del fatto che gli interventi assistenziali non seguivano una logica promozionale, poiché la preoccupazione principale da parte del sistema socio-politico era di isolare i soggetti disturbati (non si promuovevano altre soluzioni di intervento).

---

[346] *Ibidem.*
[347] L. Pati, *op. cit.*, p. 171.
[348] CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE ED ANALISI DELL'INFANZIA E DELL'ADOLESCENZA, *op. cit.,* p. 225.
[349] C. Girelli, M. Achille*, op. cit.*, p. 32.
[350] L. Pati, *op. cit.*, p. 170.
[351] E. Goffman, *Asylums. Le istituzioni totali: La condizione sociale dei malati di mente e di altri internati,* Einaudi*,* Torino ,1968, pp. 173-174.
[352] CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE ED ANALISI DELL'INFANZIA E DELL'ADOLESCENZA, *op. cit.,* p. 224.

Inoltre "si denunciava la mancanza di servizi assistenziali di base, che potessero favorire la corresponsabilità della comunità locale nella soluzione del disadattamento minorile"[353].

Ultimo fattore non trascurabile, era l'esistenza di un orientamento verso la medicalizzazione degli interventi assistenziali.

Dal punto di vista educativo tutto questo aveva portato a tre conseguenze. Pe rprima cosa, l'internamento avveniva per soggetti "per i quali non si davano serie giustificazioni all'istituzionalizzazione (orfani, deboli mentali non gravi, lievi disadattati, ecc.)"[354]. Troppo rari erano gli interventi di prevenzione ed inoltre i servizi di protezione all'infanzia, intervenivano soltanto nel momento in cui la situazione di un soggetto aveva assunto caratteristiche allarmanti, che rendevano accettabile il ricorso alla segregazione;

In secondo luogo, l'allontanamento dei minori dal proprio luogo di residenza, motivato dal proliferare dagli istituti in alcune regioni rispetto ad altre. Non v'era quindi, nessuna preoccupazione per i bisogni del minore o per quelli che potevano essere i suoi legami famigliari;

Infine, e questa è la conseguenza più significativa, gli istituti, dotandosi di tutti i servizi di cui gli ospiti potevano avere bisogno (scuola, campi sportivi, sale cinematografiche, ecc.), erano chiusi nei confronti dell'ambiente esterno. Questa chiusura "motivava l'adozione di metodologie «rieducative» mortificanti, che aggravavano la condizione di emarginazione dei minori, pertanto, contribuivano direttamente al fallimento dei tentativi di reinserimento degli stessi nell'ambiente familiare e sociale di provenienza"[355].

In campo pedagogico dunque, si sottolineava negativamente il ruolo subordinato dell'istanza educativa rispetto a quella custodialistica.

Tale posizione era condivisa da vari settori operativi coinvolti nella problematica assistenziale, come ad esempio l'Associazione Italiana dei Giudici per i minorenni, la quale nel 1975 dichiarava che gli istituti "imponevano uno stile di vita passivo, standardizzato e impersonale, privo di sollecitazioni esperienziali concrete e umane, incurante delle richieste evolutive dei singoli soggetti; isterilivano le potenzialità dei minori e provocavano negli stessi notevoli ritardi in tutte le funzioni bio-psico-affettive. La situazione era giudicata ancora più drammatica per i ricoverati in istituti specializzati, in ospedali psichiatrici, in riformatori: per tutti costoro si adombrava la perpetuazione dell'internato e l'ineluttabilità della carriera deviante"[356].

Gli istituiti per l'infanzia, facenti parti anch'essi delle "istituzioni totali", avevano la precisa funzione di fornire assistenza ed educazione all'infanzia abbandonata, con la peculiarità che "mentre le altre istituzioni accoglievano soggetti con precedenti esperienze dell'ambiente esterno, spesso contenevano bambini che acquistavano consapevolezza del mondo solo all'interno della struttura"[357]. Secondo l'opinione di un gruppo di studiosi che a suo tempo fecero scuola, (tra cui Bonini, Carugati, De Paolis, Emiliani, Palmonari), gli istituti per minori possono essere definiti come "entità sociali che utilizzavano un ambiente fisico proprio e una propria organizzazione per intervenire su certi tipi di bisogni o carenze presenti in alcuni membri della popolazione infantile"[358]. Gli stessi autori affermano che esistevano due criteri per cui l'intervento assistenziale nei confronti dei minori attuava il collocamento in istituto: "da un lato la povertà, come risultato dello stato di abbandono e di inabilità al lavoro per età e/o per infermità cronica o gravi difetti fisici o intellettuali, dall'altro la pericolosità sociale, e cioè preoccupazioni legate all'ordine pubblico, o meglio al controllo sociale degli improduttivi, e nel caso dei minori le preoccupazioni connesse con la delinquenza minorile" [359].

Va comunque precisato, che intorno agli anni '50 si erano sviluppate alcune risposte alternative all'istituzionalizzazione*: i focolari*. Quest'ultimi erano piccole comunità di tipo familiare alla completa dipendenza del Ministero di Grazia e Giustizia, costituiti da gruppi di 12-15 ragazzi in regime di semi-libertà, che vivevano in appartamenti con il loro educatore e con una figura di riferimento femminile.

Questo tipo di esperienze non si consolidarono, soprattutto per i limiti derivanti dalla dipendenza istituzionale e dal loro isolamento dal tessuto sociale, non esistevano ancora infatti i servizi sociali territoriali cui riferirsi.

---

[353] L. Pati, *op. cit*., p. 172.
[354] *Ibidem.*
[355] L. Pati *op. cit*., p. 173.
[356] REGIONE VENETO, ASSOCIAZIONE ITALIANA DEI GIUDICI PER I MINORENNI, *Per una politica regionale dei servizi sociali a tutela dei minori*, Atti del Convegno di Abano 24-26 gennaio 1975, Giunta Regionale del Veneto, Padova, 1975, p. 48.
[357] M. G. Ruggiano, *L'infanzia perduta per sempre e il superamento degli istituti di assistenza*, in "Minori Giustizia", n.1, 1997, Franco Angeli, Milano, p. 14.
[357] M. C. Bonini, F. Carugati, P. De Polis, F. Emiliani, A. Palmonari., *Diventare uguali. I minori dall'istituto ai gruppi appartamento*, Coines Edizioni, Roma ,1976, p. 9.
[359] *Ibidem*, p. 13.

4.2.2. La dimensione politica locale come laboratorio pedagogico di nuove esperienze educative

Grazie al cambiamento di mentalità, precedentemente descritto, favorevole alla deistituzionalizzazione e all'attuazione nel 1970 dell'ordinamento regionale previsto dalla Costituzione (con una nuova definizione del ruolo degli Enti Locali), si sperimentarono i primi interventi alternativi di accoglienza residenziale (comunità alloggio, gruppi-appartamento) per i minori che non trovavano nell'ambiente familiare le condizioni indispensabili per la propria crescita. Gli Enti Locali svolsero dunque un ruolo propulsivo, furono essi "che assunsero l'iniziativa di organizzare nuove forme comunitarie ed ebbero la finalità di accogliere bambini e ragazzi dimessi dagli istituti che non potevano rientrare in famiglia"[360].

Molto importanti furono le esperienze della provincia di Torino (con le *comunità alloggio*) e l'attività di ricerca e di sperimentazione sui *gruppi-appartamento* in Emilia Romagna, che videro la collaborazione degli enti locali con l'università. Quest'ultima esperienza ad esempio, mirava a dare ai ragazzi condizioni di vita diverse da quelle di provenienza, con particolare attenzione al clima entro cui avvenivano le relazioni interpersonali tra adulti e ragazzi. Il gruppo-appartamento infatti, si configurava come una comunità di poche persone in cui tutti si conoscevano e comunicavano tra loro. Gli adulti assicuravano la stabilità del sistema relazionale e favorivano l'apertura alla vita sociale, proprio per questo l'appartamento era collocato in una realtà urbana permettendo in tal modo la partecipazione dei ragazzi alla vita del territorio.

La collocazione a livello locale della responsabilità su questi temi inoltre, in seguito al riordino dei poteri in materia di politiche sociali, portò nello stesso periodo alla soppressione di tutti gli enti nazionali di assistenza, come ad esempio l'Opera nazionale per la protezione della maternità e dell'infanzia (legge. n. 698 del 23 dicembre 1975).

Di fondamentale importanza fu anche l'approvazione della ***Riforma del diritto di famiglia*** (legge. n. 151 del 19 maggio 1975), la quale afferma "i diritti autonomi del minori collegati ai bisogni evolutivi. Segna, inoltre, l'affermazione dell'idea di potestà che è di entrambi i genitori, non come potere sui figli, ma per i figli, con il fine di sostenerli nella crescita, sancendo l'obbligo per i coniugi di provvedere alla loro educazione, intesa come sviluppo delle potenzialità del minore"[361].

Nella legge si equiparava per la prima volta la posizione di figlio naturale a quella di figlio legittimo, cercando di porre fine ad una "classificazione" dell'infanzia, fonte di umiliazione e di esclusione per il minore.

Era maturata quindi la consapevolezza che il bambino e l'adolescente possiedono una personalità autonoma e una autonoma vocazione, che devono essere sostenute dai genitori nel processo di crescita. Pertanto i "ragazzi devono considerarsi portatori di diritti collegati ai bisogni evolutivi e, proprio perché soggetti deboli, hanno bisogno di un supplemento di protezione"[362].

Accanto alle iniziative degli enti locali emerse l'attività del volontariato, in particolare del mondo cattolico, che promosse risposte alternative nell'area minorile. Nel loro modello di comunità vi era la presenza costante degli operatori, mentre nelle comunità pubbliche gli educatori seguivano turni rigidi di lavoro. Si realizzò in questo modo una contrapposizione, "fra la figura dell'educatore dipendente dell'ente pubblico qualificato in senso professionale e il volontario cui si attribuiva la motivazione ideale ma non la professionalità"[363], diversamente accentuata a seconda della singola realtà regionale.

Il volontariato spesso si inseriva dove l'ente locale era carente, qualificandosi nell'accoglienza spesso dei "casi limite", quali situazioni di devianza o minori per cui non era previsto il rientro in famiglia.

Negli anni '80 si diffusero i servizi sociali e sanitari di territorio, i quali attuarono interventi che favorirono la permanenza del minore in famiglia o iniziarono a sperimentare l'affidamento famigliare, riservando la comunità residenziale per particolari situazioni.

In questi anni inoltre, diminuirono le iniziative dirette da parte dell'ente locale, il quale "utilizzava sempre più la convenzione con strutture gestite da cooperative, IPAB (Istituzioni Pubbliche Assistenza e Beneficenza), volontariato e privato sociale"[364].

In questa situazione lo sviluppo e il diffondersi di strutture per minori avvenne senza un quadro di riferimento organico, diffondendosi secondo una varietà di modelli.

---

[360] G. Bortolotti, *Interventi comunitari, domiciliari e di accoglienza familiare dagli anni '60 agli anni '90,* in "Servizi Sociali", anno XXV, n. 1, 1998, Fondazione E. Zancan, Padova, p. 10.
[361] C. Girelli, M. Achille*, op. cit.,* p. 33.
[362] CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE ED ANALISI DELL'INFANZIA E DELL'ADOLESCENZA, *op. cit.,* p. 229.
[363] G. Bortolotti , *op. cit.,* p. 10.
[364] *Ibidem*.

Nel 1984, a Torino, vi fu il primo convegno nazionale sul ruolo della comunità alloggio, "Quattro mura di umanità", organizzato dalla Regione Piemonte, in cui venne analizzata la situazione di queste realtà. I principali orientamenti individuati furono:la riconferma della deistituzionalizzazione; la necessità di creare servizi aperti che sperimentassero iniziative a favore della permanenza del minore in famiglia; l'importanza della prevenzione; la consapevolezza che la comunità alloggio è una risposta temporanea, favorendo altre sistemazioni per il minore: come il rientro in famiglia o l'affidamento famigliare; il superamento della contrapposizione pubblico/privato; la centralità della formazione dell'educatore e il sostegno nel suo lavoro quotidiano attraverso la supervisione e il lavoro di équipe.

Di particolare interesse fu l'approvazione della legge n. 184 del 4 maggio 1983 (modificata parzialmente dalla legge 12 marzo 2001 n. 149) che disciplina per la prima volta l'affidamento familiare e l'affidamento ad una comunità di tipo familiare (art. 2). Il ricorso al ricovero in istituto di assistenza, viene previsto solo per i casi in cui i precedenti tipi di affidamento non siano possibili. Nella legge viene riconosciuto il fatto che l'affidamento familiare non può essere una risposta generalizzabile per tutti:

"può esistere uno scarto fra l'immagine del minore e il bambino reale soprattutto quando il divario del minore e quello dei genitori affidatari è molto ampio e diventa difficile per loro accettare un mondo di valori di cui il minore è portatore[…] l'affido etero-familiare diventa più facile nei nuclei in cui gli adulti non hanno caratteristiche tipiche di «genitori di famiglia» e non tendono ad assumersi in esclusiva la gestione del minore e ad accettarlo nella misura in cui si adegua ai loro stili di vita ed alle loro regole di relazione. In essi sembra […] più appropriato l'inserimento in una comunità di tipo famigliare, perché più accettabile dal minore e dai suoi genitori e perché è presumibile che la comunità anche data la sua struttura, si dimostri più accettante nei suoi confronti"[365].

Le comunità per minori rappresentano quindi una delle tante risposte possibili nell'ambito delle strutture per i minori che si collocano nel sistema locale dei servizi.

Nella relazione finale del convegno «Comunità di tipo famigliare e integrazione nel territorio: forme di un progetto educativo» tenutosi a Firenze nel 1988, patrocinato dalla Giunta Regionale Toscana, furono definite alcune caratteristiche delle comunità di tipo familiare, termine adottato dopo la legge n. 184/83. Le comunità a dimensione familiare si configurano come una risorsa a servizio della comunità locale, poiché accolgono minori provenienti dal territorio in cui si trova; esse nascono in base ai bisogni dei minori con problemi che non possono essere risolti con l'affido familiare e in base ad un progetto che sia concordato fra gruppo gestore e servizi sociali territoriali (collaborazione pubblico-privato sociale). I criteri per cui una comunità di tipo familiare attivi un processo educativo prevedono di non allontanare il soggetto dal territorio in cui vive; di mantenere i rapporti con l'ambiente sociale; di accoglierlo in una struttura «casa». L'organizzazione del tempo deve strutturarsi in base al rapporto soggetto-mondo e non da esigenze istituzionali, al fine di garantire un rapporto diretto tra il soggetto e adulti capaci di costruire una storia comune per diventare partner significativi, di curarli, sostenerli, rassicurarli, giocare, divertirsi insieme e sostenere anche una loro eventuale regressione evolutiva. Per realizzare tutto questo, la comunità mantiene piccole dimensioni, all'interno della quale la responsabilità della vita del gruppo, dopo la definizione del progetto educativo, è degli educatori.

Da questi punti è evidente il cambiamento di prospettiva attuato nella realizzazione delle comunità rispetto ai tradizionali istituti con le caratteristiche precedentemente descritte; vi è infatti una volontà di apertura verso il mondo esterno e il principio fondamentale da cui si parte sono i bisogni e le esigenze del minore, sottolineando il ruolo degli educatori come figura di riferimento.

Gli anni '90 sono caratterizzati da varie iniziative a favore della popolazione minorile, ma soprattutto si diffonde "la consapevolezza della necessità di un «lavoro di rete», in cui è importante che ogni soggetto, istituzionale o meno, concepisca la propria azione come «parte» di un sistema, da riconoscere come esistente e da contribuire a costruire, con lo scopo di promuovere una comunità sociale accogliente"[366].

Si è verificato in effetti, in questi anni un incremento delle politiche per l'infanzia e l'adolescenza a livello nazionale, teso a ricercare i necessari rapporti tra i livelli regionali e locali, al fine di promuovere una crescita del sistema dei servizi che superi le diversità presenti tra le diverse zone del Paese.

4.3. Il quadro legislativo nazionale

4.3.1. Gli anni Ottanta: il riconoscimento legislativo della comunità come luogo di sostegno educativo

[365] G. Bortolotti, *op. cit.,* p. 14.
[366] C. Girelli, M. Achille, *op. cit.*, pag. 34.

In Italia il primo riferimento esplicito, in ambito legislativo, alle comunità compare nella legge n. 184 del 4 maggio 1983, "*Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori".*

In essa viene innanzitutto affermato il principio del diritto del *minore ad essere educato nella propria famiglia* , riconoscendo il ruolo insostituibile delle relazioni familiari come risorsa base per la maturazione della personalità del bambino e "indicando quindi, come prioritari gli interventi a sostegno dei genitori naturali e l'utilizzo dello strumento dell'affidamento familiare come valida alternativa all'istituzionalizzazione, relegata ormai a costituire una soluzione residuale"[367].

In particolare all'art. 2 si afferma che «il minore che sia temporaneamente privo di un ambiente familiare idoneo può essere affidato ad un'altra famiglia, possibilmente con figli minori o ad una persona singola o ad una comunità di tipo familiare, al fine di assicurargli il mantenimento, l'educazione e l'istruzione». Nel presente articolo si riconosce dunque, che l'affido familiare non può essere una risposta applicabile a tutte le diverse realtà individuali, sottolineando l'esigenza di avere a disposizione per il minore in difficoltà "una pluralità di risorse, una rete di disponibilità con connotazioni e capacità diverse, per essere pronti ad offrire la risposta giusta al momento giusto"[368].

All'art. 5 della stessa legge viene citato anche il caso di minori ospitati presso una comunità alloggio, senza caratterizzarla però specificatamente rispetto alla precedente (comunità di tipo familiare). E' proprio intorno a queste definizioni terminologiche che si è sviluppata la discussione negli anni successivi alla legge. In particolare si sono aperti due ordini di problemi: il primo riguarda "***l'indeterminatezza***" delle strutture alle quali ci si riferisce. Questo "ha permesso il fiorire di una moltitudine di esperienze estremamente diversificate, tanto da porre il dubbio che potessero essere tutte accolte sotto un'unica definizione"[369].

Sarebbe necessario quindi pervenire a una definizione univoca che consenta prassi omogenee, chiarendo se la denominazione "comunità familiare" rimandi necessariamente alla presenza all'interno della struttura, di una famiglia convivente a tempo pieno, o si intenda invece "riferirsi semplicemente alle piccole dimensioni della struttura e al tipo di relazioni che si instaurano al suo interno"[370].

Il secondo problema aperto dalla suddetta legge riguarda la gerarchizzazione delle scelte, ovvero quale scelta di affidamento (a una famiglia, singolo o comunità) debbano prediligere i giudici. L'interpretazione di questo aspetto infatti non è univoca da parte di molti di quest'ultimi,

"alcuni ritengono che la legge indichi la necessità di favorire il più possibile la risposta della famiglia affidataria, altri invece, considerano le diverse opzioni come una matrice all'interno della quale fare la scelta più adeguata per quel minore in quel momento"[371].

Si evince quindi, che la scelta dipende principalmente dalla valutazione personale del giudice chiamato a sentenziare sul caso concreto.

Il secondo riferimento alle comunità in ambito nazionale lo possiamo ritrovare nel D.P.R. n. 448 del 22 settembre 1988 riguardante le "*Nuove disposizioni sul processo penale a carico di imputati minorenni"* e nel successivo Decreto .Legislativo n. 272 del 28 luglio 1989 sulle norme di attuazione e di coordinamento. Per la prima volta sono riportate, all'interno di provvedimenti legislativi nazionali, alcune caratteristiche che si ritengono proprie delle comunità: organizzazione di tipo familiare; capienza massima di 10 unità; attuazione di progetti educativi individualizzati; clima educativo significativo per la crescita armonica del ragazzo; presenza di educatori professionali; utilizzazione delle risorse del territorio.

In questa prospettiva si passa dal "punire il giovane deviante per difendere la società dai suoi comportamenti, all'affidarlo alla comunità cui appartiene, perché lo accolga e possa dare una risposta effettiva al suo diritto all'educazione e all'integrazione sociale"[372], compiendo in tal modo un salto di qualità, sintesi di un percorso evolutivo di valori, atteggiamenti, approcci alla devianza minorile.

La particolare condizione del minore, come soggetto in via di formazione, ha fatto balzare in primo piano le esigenze di risocializzazione rispetto a quelle di punizione. Tale orientamento ha ricevuto un'autorevole conferma nella sentenza n. 168 del 1994 della Corte Costituzionale, "la quale sottolinea la necessità di un sistema punitivo per il minore che risulti diversificato, evidenziando come la possibilità di irrogare la pena perpetua al minorenne, contrasti con le esigenze di recupero necessarie per ogni condannato

---

[367] *Ibidem.*
[368] G. Bortolotti, *op. cit.,* pag. 14.
[369] G. Barbanotti, P. Iacobino, *op. cit.,* pag. 18.
[370] C.N.C.A., *Dagli istituti alle comunità: la scoperta dei nuovi bisogni dei bambini a rischio di allontanamento*, in "Minori Giustizia", n. 1, 1997, Franco Angeli, Milano, p. 73.
[371] *Ibidem.*
[372] C. Girelli, M. Achille, *op. cit.*, pag. 34.
[373] D. Siracusano, *Diritto processuale penale*, vol. II, Giuffrè Editore, Roma, 1996, pag. 665.

ed ancor di più per un soggetto in evoluzione"[373]. Diventa chiaro inoltre, in questi due provvedimenti il richiamo a un forte rapporto tra il sistema giudiziario e il sistema locale, come sottolineato nell'art. 10 del Decreto Legislativo n. 272 del 1989 (*Norme di attuazione e di coordinamento del decreto n. 448 del 1998*), il quale dispone che i centri per la giustizia minorile stipulino convenzioni con comunità pubbliche, private, associazioni e cooperative riconosciute o autorizzate dalla regione.

E' importante precisare che queste iniziative, legate al progetto del Ministero di Grazia e Giustizia di utilizzare le comunità esistenti come risorse per il reinserimento dei minori sottoposti a procedimenti penali, hanno permesso la nascita di comunità in alcune regioni d'Italia dove era molto limitata la loro presenza.

4.3.2. Gli anni Novanta: da una nuova cultura dell'infanzia una nuova cultura delle istituzioni educative

A questo sviluppo ha contribuito anche la legge n. 216 del 19 luglio 1991, relativa alla prevenzione e al recupero dei minori coinvolti in attività criminose. Essa prevede all'art. 1 «comunità di accoglienza per minori per i quali si è reso necessario l'allontanamento temporaneo dal nucleo familiare» senza però precisarne le caratteristiche.

Quest'ultima legge inoltre sottolinea un fatto non secondario, secondo cui "le comunità possono essere uno strumento non solo per la *tutela*, ma anche per la *prevenzione* della devianza minorile"[374].

Nello stesso anno assume rilievo l'introduzione nel nostro ordinamento della *Convenzione dell'O.N.U. sui diritti dell'infanzia,* approvata a New York il 20 novembre 1989 e ratificata dall'Italia con la legge n. 179 del 27 maggio 1991. Il documento contiene un precisa individuazione dei diritti dei soggetti in età evolutiva, dando i termini di riferimento per verificare se i suddetti diritti siano accolti dal nostro ordinamento e se esistano le condizioni concrete affinché il bambino ne possa godere. La Convenzione, negli articoli 2-3-4, sancisce *l'esclusione* di ogni forma di discriminazione, il *rispetto* dell'interesse superiore del minore in ogni decisione di competenza delle istituzioni pubbliche o private di assistenza sociale e *l'impegno* da parte degli Stati firmatari di adottare tutti i provvedimenti legislativi o amministrativi per attuare i diritti riconosciuti nella stessa.

"L'indeterminatezza" precedentemente citata si può ritrovare anche nel provvedimento del 13 luglio 1995 intitolato «*Documento di linee guida per la realizzazione di interventi urgenti a favore della popolazione minorile*» a cura della Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Provincie autonome. Il testo esprime "preoccupazione per gli episodi, ancora frequenti, di scarsa tutela dei bambini, che rendono urgente il rilancio di politiche «rispettose delle esigenze dell'infanzia e dell'adolescenza e attente alle condizioni delle famiglie»"[375]. Le linee guida insistono su un approccio progettuale che rispetti le priorità previste dalla legge 184/83; sul potenziamento e l'integrazione degli interventi per risanare il tessuto educativo, culturale e sociale in cui vivono il minore e la sua famiglia; sulle azioni tese a favorire il ricorso all'affidamento familiare; sulla corretta attuazione della normativa sull'adozione; sulla riorganizzazione delle strutture di accoglienza per i minori in difficoltà.

Nel documento si esprime "l'esigenza di definire standard di funzionamento delle istituzioni di accoglienza e di promuovere le comunità di tipo familiare. Manca però, ogni riferimento a tipologie, relativamente alle quali costruire questi standard, che permettano di individuare cosa si intenda con i termini di cui sopra"[376].

Altra legge di fondamentale importanza è la legge n. 285 del 28 agosto 1997 «*Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*» che "tende a realizzare condizioni di vita più favorevoli per i minori mobilitando e valorizzando, attraverso il ruolo di programmazione delle Regioni e di formazione dei piani territoriali da parte degli enti locali, le risorse presenti nella comunità a tutti i livelli nella piena realizzazione di una logica di «rete» del lavoro sociale"[377].

Si tratta di una legge "molto concreta, che mette a disposizione risorse per l'infanzia e chiama in causa gli enti locali e gli operatori"[378], definendo precise finalità. La legge coinvolge la comunità locale in tutte le sue articolazioni (Asl, tribunale dei minori, le organizzazioni no-profit e tutti coloro che hanno competenze

---

[374] G. Barbanotti, P. Iacobino, *op. cit.,* pag. 19.
[375] CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE ED ANALISI DELL'INFANZIA E DELL'ADOLESCENZA, *op. cit.,* p. 236.
[376] L. Tosco, *op. cit.,* pp. 20-21.
[377] *Ibidem.*
[378] L. Turco, *Politiche per l'infanzia e l'adolescenza e riforma del Welfare,* in "Prospettive sociali e sanitarie", anno XXVII, n. 18-19, ottobre-novembre 1998, p. 5.

nella materia) nella fase di progettazione attraverso accordi di programma e a livello nazionale riconosce una funzione di indirizzo, di coordinamento, di verifica della qualità e di sostegno nella progettazione.

Per quanto riguarda gli istituti per minori la legge n. 285/97 favorisce la deistituzionalizzazione, non solo mediante il finanziamento degli interventi che sostengono la relazione genitori-figli e che contrastano la povertà e la violenza ma, promuovendo azioni di sostegno alla dimensione educativa della vita delle comunità locali, attraverso il riconoscimento dell'azione di quanti favoriscono questo aspetto.

Le legge all'art. 4 prevede «l'accoglienza temporanea di minori anche sieropositivi e portatori di handicap fisico, psichico e sensoriale, in piccole comunità educativo-riabilitative» proponendo dunque "le comunità come strumenti per il superamento del ricorso all'istituto ma, anche qui, mancano elementi che contribuiscano a determinare le caratteristiche di una comunità"[379]. Si crea quindi il paradosso secondo il quale "nel momento in cui tutti riconoscono la funzione e l'utilità delle comunità, non ci sono i parametri per definirne le caratteristiche e le specificità"[380].

In questo quadro spetta alle Regioni individuare con maggior precisione cosa si intenda per comunità per minori, derivandone quindi una certa differenziazione anche terminologica da regione a regione.

Quasi tutte le Regioni infatti hanno legiferato su questa materia indicando requisiti specifici in ordine alla struttura e al funzionamento delle comunità. In questa sede faremo esplicito riferimento ai provvedimenti emanati dalla Regione Veneto.

4.4. La legislazione della Regione Veneto

4.4.1. Aspetti generali

La principale legge regionale in materia di assistenza sociale è la n. 55 del 15 dicembre 1982, «*Norme per l'esercizio delle funzioni in materia di assistenza sociale*» .

Tra i principi generali della suddetta legge vi sono quelli di garantire al cittadino il libero sviluppo della personalità e la sua partecipazione alla vita della comunità. Inoltre l'intervento nel settore dell'assistenza sociale «ha per fine la prevenzione e la progressiva riduzione del bisogno assistenziale concorrendo a rimuovere le cause di natura personale, famigliare, sociale ed economica attraverso un complesso di servizi sociali, coordinati e integrati sul territorio con i servizi sanitari e formativi di base e in armonia con gli altri servizi finalizzati allo sviluppo sociale nonché attraverso prestazioni economiche» (art.1).

Dalla lettura del testo normativo si evidenzia il tentativo compiuto dal legislatore regionale di attuare il principio di sussidiarietà, esplicitato nel primo paragrafo. In particolare, in applicazione del principio di sussidiarietà orizzontale, la Regione riconosce il volontariato con funzioni di utilità sociale, promuovendone l'apporto e garantisce la libertà dell'iniziativa privata, che si prefigga le medesime finalità della legge.

Tra gli obiettivi principali dell'assistenza sociale individuati dalla legge, dobbiamo ricordare la prevenzione e la rimozione delle cause di ordine economico-sociale e psicologico che creano situazioni di bisogno o fenomeni di emarginazione negli ambienti di vita, studio, lavoro; la promozione di ogni iniziativa che tuteli i soggetti non autosufficienti; la priorità data a interventi che privilegino il mantenimento, l'inserimento e il reinserimento dei soggetti nell'ambito famigliare e sociale di appartenenza o provvedano, se necessario, al loro inserimento in famiglie o nuclei famigliari liberamente scelti o in ambienti comunitari idonei; le prestazioni devono essere adeguate alle reali necessità dei destinatari, assicurando talvolta la formazione e l'aggiornamento degli operatori; l'attuazione del decentramento dei servizi sul territorio coordinando l'integrazione dei programmi e degli interventi assistenziali e sanitari al livello di distretto.

In attuazione dell'art. 23, punti 1-2-3, della legge in questione, fu emanato il Regolamento regionale n. 8 del 17 dicembre 1984 «*Determinazioni degli standards relativi ai servizi sociali*». L'art. 23 della legge n. 55/1982, nei suoi tre punti stabilisce che spetta alla Regione fissare, «con apposito regolamento, nel rispetto delle autonomie delle singole istituzioni operanti nel settore sociale», gli standards organizzativi e gestionali compresi i livelli di professionalità del personale; stabilire le indicazioni delle rette a carico degli ospiti (minori, handicappati, anziani, autosufficienti e non) e decidere le indicazioni riguardanti la localizzazione delle strutture residenziali.

L'articolo unico che costituisce il Regolamento regionale si suddivide in due parti: la prima tratta i servizi per l'età evolutiva, mentre la seconda quelli per l'età adulta.

---

[379] L. Tosco, *Comunità a denominazione di origine controllata,* in "Animazione sociale", anno XXIX, n. 12, dicembre 1999, Gruppo Abele, Torino, pag. 80.

[380] G. Barbanotti, P. Iacobino, *op. cit.,* pag. 19.

4.4.2. Tipologia dei servizi offerti

In questo paragrafo saranno descritti alcuni dei servizi realizzati a favore della popolazione minorile, in particolare per i soggetti allontanati dalla famiglia di origine.

CENTRO O SERVIZIO DI PRONTA ACCOGLIENZA

Tale servizio è destinato a soggetti in situazione di emergenza per cause diverse ed ha la principale «funzione di sopperire con tempestività a situazioni di emergenza che si caratterizzano per un bisogno immediato e temporaneo di ospitalità, mantenimento e protezione». Il centro o servizio si articola sia in una disponibilità di posti all'interno delle altre strutture socio-assistenziali con cui è collegato, sia in una sezione apposita inserita in altro servizio. Esso è collegato con le strutture sociali esistenti sul territorio, deve consentire una valutazione della problematica generale dell'utente e l'individuazione delle risposte più adeguate alla sua situazione, collaborando con l'équipe del territorio.

Principali momenti del servizio sono l'accoglienza d'urgenza, l'analisi del caso, il superamento della fase acuta del problema ed infine la dimissione o lo smistamento verso altri servizi.

GRUPPO-FAMIGLIA

Questa è una struttura educativo-assistenziale per minori in situazione di carenza famigliare, «destinata ad assicurare […] il mantenimento, l'educazione, l'istruzione, secondo le indicazioni dell'autorità affidante». Il servizio mira alla ricostruzione di rapporti affettivi parentali, perciò dovrà avere dimensioni, caratteristiche funzionali e organizzative tipiche della famiglia. Il gruppo è costituito da due educatori (preferibilmente di ambo i sessi o due coniugi) e da massimo quattro o cinque minori; inoltre si troverà in una normale abitazione civile avvalendosi dei servizi presenti sul territorio.

COMUNITÀ ALLOGGIO

E' una struttura «educativo-assistenziale con il compito di sostituire anche temporaneamente il nucleo familiare, qualora questo sia impossibilitato o incapace ad assolvere al proprio compito». La sua principale funzione è di consentire ai soggetti una maturazione psicologica, relazionale e sociale, in vista del loro reinserimento familiare e le sue modalità organizzative ed educative dovranno mirare al coinvolgimento della persona in un progetto di vita .La comunità in questione, nella quale operano degli educatori, è destinata a soggetti in difficoltà relazionali con la famiglia, facendo capo ai servizi territoriali per gli interventi specialistici.

ISTITUTO EDUCATIVO-ASSISTENZIALE

L'istituto educativo-assistenziale rappresenta una struttura con bacino d'utenza multizonale, è destinato a minori, adolescenti privi di ambiente familiare idoneo (anche con menomazioni fisiche e psichiche) e può essere a carattere residenziale o diurno-feriale. Esso garantisce «la sicurezza, la crescita e lo sviluppo psico-affettivo sociale» , quando non sia conveniente l'affidamento familiare, o a un gruppo-famiglia o a una comunità-alloggio. Le sue principali funzioni sono l'accoglienza, il mantenimento, la vigilanza (e custodia), l'educazione e l'istruzione. L'ubicazione e la struttura edilizia dell'istituto dovranno garantire lo svolgimento della vita comunitaria e di relazione con l'esterno, infatti gli ospiti utilizzeranno le strutture scolastiche, sportive, ricreative, sanitarie e ogni servizio presente sul territorio.

Altre tipologie di servizi per i minori descritte dalla suddetta legge sono: la *comunità terapeutica* (una struttura residenziale e semi-residenziale con compiti terapeutico-rieducativi finalizzati al reinserimento dell'ospite nella società); il *centro educativo occupazionale diurno* (una struttura territoriale per disabili gravi e gravissimi in età post-scolare); il *centro sociale giovanile* (una struttura territoriale per i giovani di ambo i sessi con la funzione di prevenire e contrastare processi di esclusione dei giovani, favorendo la creazione di servizi socio-educativi e attività culturali, ricreative e sportive); il *centro per soggiorni vacanza* (strutture comunitarie comprendenti: colonie, campeggi, centri ricreativi stagionali, che hanno come compito quello di educare il minore alla vita di comunità, promuovendo lo sviluppo delle capacità creative e il rispetto dell'ambiente, integrando quindi il ruolo formativo della scuola e della famiglia).

La legge dispone che gli enti gestori di servizi educativo-assistenziali (eccetto i centri per i soggiorni di vacanza) per minori debbano predisporre un regolamento per il funzionamento della struttura, in relazione alle proprie finalità statutarie e sulla base di alcune prescrizioni stabilite dalla normativa (vedi l'utilizzo dei servizi socio-sanitari e scolastici territoriali, l'organizzazione della struttura tale da permettere l'utilizzo di spazi individuali e collettivi, la garanzia riguardante la partecipazione delle famiglie alla formazione degli indirizzi pedagogici, ecc.).

Per quanto concerne il personale, esso si divide in due categorie: il personale addetto alla funzione educativa, al quale spetta momenti di formazione e aggiornamento e la possibilità di avvalersi delle équipe territoriali per la stesura dei progetti educativi, e il personale addetto ai servizi amministrativi e ausiliari.

Altre indicazioni per quanto riguarda il responsabile della struttura, la vigilanza socio-assistenziale, l'assistenza sanitaria, la determinazione delle rette e le modalità di sostegno economico degli affidatari sono contenute ai punti 2.3, 2.4, 2.5, 2.6 della legge.

Questa legge Regionale risponde a una fase di cambiamento, di "passaggio" dall'istituzionalizzazione a un'era di valorizzazione dei diritti primari e prioritari dell'infanzia. Bisogna precisare però che ormai da alcuni anni è richiesto da più parti una revisione del Regolamento regionale n.8, anche se nel frattempo ci sono stati alcuni provvedimenti, talvolta molto criticati. Come ad esempio la legge regionale n.7 del 22 febbraio 1999 denominata "*Provvedimento generale di rifinanziamento e di modifica di leggi regionali per la formazione del bilancio annuale e pluriennale della Regione"* (legge finanziaria 1999). Essa all'art.58 detta ulteriori disposizioni in materia di Casa Famiglia o Comunità Famiglia.

Quest'ultima viene definita come una "comunità residenziale appartenente ad un ente gestore riconosciuto, organizzata e modulata sul modello familiare; attraverso relazioni ben individualizzate di tipo parentale, assicura inoltre alle persone accolte dietro un piano educativo personalizzato, crescita e maturazione affettiva, educazione assistenza, tutela e reinserimento"[381]. Essa rientra tra le strutture educative ed assistenziali, può ricevere fino a un massimo di dodici unità e "il personale di servizio è costituito da soggetti adulti motivati che realizzino una condivisione di vita con le persone accolte". E' proprio in questo ultimo punto (poiché non è richiesta nessuna formazione professionale) che nasce la polemica da parte di alcuni addetti ai lavori, i quali considerano questa, una posizione umiliante nei confronti di "tante organizzazioni che hanno fatto della qualità del lavoro e della fedeltà ai diritti dell'infanzia la loro bandiera"[382] Inoltre ci si chiede come sia possibile lo svolgimento di funzioni parentali, in un contesto in cui vengono accolti dodici ragazzi con problemi che richiedono spesso affiancamenti individuali e in che cosa consista la "condivisione di vita", poiché non basta che un adulto abiti nella struttura perché vi sia condivisione.

4.5. I minori e le strutture oggi: alcuni dati quantitativi

Ritengo importante ai fini di una più approfondita conoscenza della complessa realtà dei minori affidati a strutture, rivolgere lo sguardo ai dati che li riguardano, sia a livello nazionale che regionale, per rendersi conto della vastità di una tale problematica.

4.5.1. I dati a livello nazionale

I dati a cui mi riferirò sono il frutto dell'indagine realizzata nel periodo 1 gennaio-30 giugno 1998 dal Centro Nazionale di documentazione e analisi dell'infanzia e adolescenza[383], promossa dal Dipartimento per gli Affari Sociali della Presidenza del Consiglio dei Ministri (in applicazione della L.285/1997), sui bambini affidati a strutture di accoglienza residenziali a carattere educativo-assistenziale.

I bambini accolti in queste ultime strutture al 30.06.1998 risultano essere 14.945, su una popolazione di minori di anni 18, residenti in Italia al primo gennaio.1998, pari a 10.272.093.

Tabella 1. Chi ha deciso l'inserimento dei bambini presenti nelle strutture residenziali educativo-assistenziali al 30.06.1998 (risposte multiple)

	Decisioni	**% sul totale dei presenti**
La famiglia (entrambi i genitori)	2.505	16,8
Solo un genitore	1.865	12,5
I servizi sociali territoriali	11.233	75,2
Il tribunale per i minorenni	6.470	43,3
Altro	549	3,7
Totale	14.936	-

*Sono 9 le schede individuali senza la risposta a questa domanda, pari allo 0,1% del totale

[381] ASSOCIAZIONE MARANATHA', *Regione Veneto: si torna agli istituti. Li chiameremo "casa famiglia" o comunità famiglia,* in "Il Bacchiglione", anno XXII, n. 2, febbraio 1999, p. 4.
[382] *Ibidem*.

[383] CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE ED ANALISI DELL'INFANZIA E DELL'ADOLESCENZA, *I bambini e gli adolescenti fuori dalla famiglia- indagine sulle strutture residenziali educativo assistenziali in Italia, 1998,* in "Pianeta infanzia", n. 9, ottobre 1999, Istituito degli Innocenti, Firenze.

Per quanto riguarda i dati che emergono dalle risposte alla domanda *su chi ha deciso l'inserimento del minore*, espressi nella tabella n.1, va precisato che solitamente non è soltanto un soggetto che interviene, ma in media sono due, variamente combinati a seconda della singolarità dei casi; un ruolo centrale nella decisione sull'allontanamento del minore, è svolto dal Servizio sociale territoriale (in 3 decisioni su 4), mentre il Tribunale per i minorenni interviene in poco più del 40%. Credo sia utile sottolineare il dato abbastanza basso che interessa le famiglie (poco meno del 30%), il quale si presta a più interpretazioni: da un lato indicherebbe che le famiglie più deboli si rendono conto della propria difficoltà a decidere per l'allontanamento, mentre dall'altro testimonierebbe che in molte situazioni familiari manca la consapevolezza della propria inadeguatezza ed incapacità.

Tabella 2. Luogo dove vivevano i bambini presenti nelle strutture residenziali educativo-assistenziali al 30.06.1998 prima dell'inserimento

	Valori assoluti	**%**
Famiglia di origine	11.094	74,8
Parenti	583	3,9
Famiglia adottiva	82	0,6
Famiglia affidataria	452	3,0
Comunità familiare	120	0,8
Comunità accoglienza	617	4,2
Istituto per bambini	1.329	9,0
Altro	551	3,7
Totale	14.843	100,0%

*Sono 102 le schede individuali senza la risposta a questa domanda, pari allo 0,4 del totale

Dalla seconda tabella si vede come la famiglia sia il luogo prevalente da cui provengono i minori prima dell'allontanamento, ma anche che quasi il 14% di loro viveva in altre strutture, come comunità familiari, di accoglienza o istituti. Ciò indica il fatto che i bambini vengono "trasferiti" da una struttura all'altra provocando effetti negativi sul loro sviluppo, che come vedremo hanno bisogno di figure stabili cui riferirsi.

Infine il 3% proviene da famiglie affidatarie che, evidentemente non sono riuscite ad integrare il minore nel proprio ambiente.

Tabella 3. Motivi dell'inserimento dei bambini presenti nelle strutture residenziali educativo-assistenziali al 30.06.98 (risposte multiple)

Motivi	**Valori assoluti**	**%**
Problemi economici della famiglia d'origine	6.410	43,6
Problemi relazionali con fam. origine	4.747	32,2
Problemi abitativi della fam. origine	3.472	23,6
Problemi lavorativi di uno o dei due genitori	2.853	19,4
Maltrattamento ed incuria del bambino	2.593	17,6
Problemi sanitari di uno o dei genitori	2.531	17,2
Problemi scolastici del bambino	2.168	14,7
Problemi comportamentali del bambino	1.916	13,0
Problemi giudiziari di uno o dei genitori	1.431	9,7
Decesso di uno o dei genitori	728	4,9
Violenza sessuale sul bambino	651	4,4

Problemi sanitari del bambino	648	4,4
Inadeguatezza genitoriale	496	3,4
Abbandono	385	2,6
Affidamento familiare fallito	176	1,2
Separazione genitori	146	1,0
Inadeguatezza ambiente socio-familiare	134	0,9
Conflittualità genitoriale	126	0,9
Altro	1.306	8,9
(N)	(14.717)	-

*Sono 228 le schede individuali senza la risposta a questa domanda, pari all'1,5% del totale.

Le cause che conducono alla decisione di separazione del minore dalla propria famiglia sono molteplici, come si può ben vedere nella tabella soprastante, anche se vi è una preminenza dei problemi della famiglia rispetto a difficoltà specifiche dei bambini. Entrando nel dettaglio si evidenzia come il 44% circa dei motivi di accoglienza dei bambini in strutture residenziali, è rappresentato dai problemi economici delle famiglia di origine, accanto a problemi abitativi e lavorativi di uno dei genitori. Questi dati mostrano come il distacco del minore dal proprio nucleo famigliare, sia legato soltanto in parte alla incapacità educativo-assistenziali dello stesso. Tale constatazione richiama con forza, da una parte la necessità di intervenire positivamente nel sostegno alla famiglia d'origine per permettere, dove possibile, il rapido rientro dei figli e dall'altra, la prospettiva che le strutture di accoglienza residenziale rappresentino sempre più dei servizi integrativi e non sostitutivi della famiglia stessa.

Altri aspetti che determinano l'inserimento del minore nelle suddette strutture sono riferibili alle problematiche del bambino stesso, quali quelle sanitari, scolastiche e comportamentali.

Tabella 4. Soggetti partecipanti per verifica e collaborazione al progetto educativo dei bambini presenti nelle strutture residenziali educativo-assistenziali al 30.06.98 (risposte multiple)

	Partecipanti	**%**
Comune residenza bambino	6.836	45,8
AUSL residenza bambino	2.989	20,0
Uno o entrambi i genitori	2.203	14,7
Bambino	1.621	10,9
Comune della struttura	1.355	9,1
AUSL della struttura	1.270	8,5
Servizi minorili Giustizia	688	4,6
Giudice tutelare	622	4,2
Altro	2.089	14,0
Nessuno	2.493	16,7
(N)	(14.945)	

La tabella n. 4 ci permette di conoscere chi siano i soggetti che partecipano al progetto educativo, tappa fondamentale per il buon esito dell'affidamento ad una struttura. Si scopre dalla lettura dei dati che generalmente al progetto individuale collabora un solo soggetto, prevalentemente il Servizio Pubblico, di norma il comune di residenza del minore, risultando scarso purtroppo il coinvolgimento dei genitori, forse perché in molti casi vi è un provvedimento di limitazione della potestà genitoriale.

Infine credo sia importante rivolgere l'attenzione al "dopo-struttura", per vedere quelli che possono essere gli esiti del lavoro svolto. Le due tabelle che seguono, riguardanti il luogo di destinazione dopo la dimissione del minore e il periodo di permanenza nella struttura, ci permettono di comprendere se l'azione delle comunità residenziali abbia raggiunto o meno gli obiettivi fissati dalla legge.

Tabella 5. Bambini dimessi dalle strutture residenziali nel periodo 1.1-30.06.98 distinti per luogo in cui sono andati dopo la dimissione

	Valori assoluti	Valori %
Rientrato in famiglia	2.210	52,0
Affidato nucleo familiare	474	11,1
Altra struttura	571	13,4
Altra situazione	430	10,1
Dato non conosciuto	401	9,4
Adottato	99	2,3
Progetto vita autonoma	67	1,6
Totale	4.252	100,0

*Sono 56 le schede individuali senza la risposta a questa domanda, pari all'1,3% del totale.

L'indagine ci rivela come poco più della metà dei minori rientrino in famiglia *(esito che in realtà sarebbe auspicabile da un tale intervento)*, mentre il 13,4% dei soggetti (cioè la seconda modalità di dimissione) viene trasferito ad altra struttura, dato che conferma il "pellegrinaggio" dei minori in cerca di sicurezza e stabilità. Il dato "Altra situazione" è legato alla fuga dalla struttura residenziale, ciò deriva probabilmente da una quota significativa di minori "grandi", stranieri, eventualmente con qualche problema giudiziario. Infine un segnale positivo proviene dall'esiguo ma importante numero di progetti di vita autonoma, che hanno riguardato alcuni ragazzi dimessi nel periodo considerato, per i quali si auspica un significativo accompagnamento verso la vita adulta.

Tabella 6. Periodo di permanenza dei minori presenti nelle strutture residenziali educativo-assistenziali al 30.06.98

	Valori assoluti	Valori %
Fino a tre mesi	1.477	9,9
3 mesi-1 anni	4.408	29,6
1-2 anni	3.166	21,3
2-3 anni	2.051	13,8
3-5 anni	2.048	13,8
Oltre 5 anni	1.730	11,6
Totale	14.880	100,0

*Sono 65 le schede individuali senza la risposta a questa domanda, paro allo 0,4% del totale.

Altra variabile da considerare è il tempo di permanenza dei minori nelle strutture residenziali, in quanto la temporaneità dell'accoglienza dovrebbe caratterizzare tutto il sistema di intervento, mentre il rischio della permanenza fino ai 18 anni appare fin troppo frequente. In realtà è auspicabile che un progetto individuale corretto preveda anche un esito temporale definito. Dai dati invece si vede come meno del 40% dei minori rimanga nelle struttura poco meno di un anno, il 34% tra gli uno e i tre anni mentre poco più del 25% vive in istituto o comunità da almeno tre anni. Spesso tale situazione deriva non tanto da problemi burocratici, ma dalla effettiva difficoltà ad individuare una soluzione diversa rispetto all'accoglienza residenziale, come il reinserimento nella famiglia d'origine, l'affido familiare o l'adozione.

L'indagine svolta dal Centro di Documentazione Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza deriva dalla sommatoria e dalla media delle situazioni regionali e delle Province autonome, consentendo di individuare tendenze e nodi problematici e a definire eventuali orientamenti di politica sociale nazionale. Ciò non toglie però che esistano delle particolarità regionali, in particolare nel prossimo paragrafo verranno analizzati i dati della Regione Veneto.

4.5.2. La situazione dei minori nelle strutture in Veneto

I dati esposti in questo paragrafo seguito sono stati raccolti in una delle pubblicazioni curate dalla Direzione Regionale per i Servizi Sociali-Servizio Famiglia e dall'Osservatorio Regionale per l'Infanzia e l'Adolescenza dell'Ulss 3 di Bassano del Grappa (Vicenza). Esiste infatti la Banca Dati Minori, avviata dalla Regione Veneto nel 1993, come strumento per conoscere la realtà dei minori istituzionalizzati e dei servizi presso i quali trovano accoglienza. Essa realizza una raccolta di informazioni rilevate semestralmente mediante tre specifici strumenti: la *scheda Minori*, compilata per ogni minore ospite presso un servizio (sostituisce la relazione da inviare semestralmente al giudice tutelare in adempimento all'art.9 della l.

184/83), contenente informazioni di carattere anagrafico del minore, della sua famiglia, i motivi dell'istituzionalizzazione, quelli riguardanti il progetto educativo elaborato dagli operatori della struttura stessa, in collaborazione con quelli dell'U.L.S.S. e dei comuni; la *scheda ente*, riguardante i dati giuridici e patrimoniali del servizio; la *scheda centro servizio* che rileva i dati organizzativi e gestionali delle strutture ospitanti il minore.

Nell'anno 1999 sono pervenute all'Osservatorio 2057 schede, che consentono di risalire a 1166 minori (ognuno di essi può avere infatti da un minimo di 2 schede ad un massimo di 5-6 per anno). Per l'analisi di caratteristiche stabili, quali il sesso, la nazionalità, l'età, si è utilizzato il campione costituito dai 1166 minori, mentre per le altre caratteristiche come ad esempio i motivi dell'istituzionalizzazione, la situazione familiare, si è utilizzata la variabile "accoglimenti", che consente di seguire, attraverso l'ausilio delle schede, lo spostamento del minore da un centro servizio all'altro.

E' importante precisare che in alcune tabelle sarà fatto il confronto con i dati del 1993, anno in cui è stata avviata l'attività della banca minori.

Tabella 1. Tipologia della struttura

Tipologia	**Frequenza**	**%**
Centro di pronta accoglienza	7	4,8%
Gruppo Famiglia	62	42,5%
Gruppo Famiglia; Centro di Pronta Accoglienza	1	0,7%
Comunità Alloggio	45	30,8%
Comunità Alloggio; Centro di pronta accoglienza	5	3,4%
Istituto Educativo Assistenziale	17	11,6%
Istituto Educativo Assistenziale; Centro di Pronta Accoglienza	1	0,7%
Strutture Madre Bambino	5	3,4%
ALTRO	3	2,1%
TOTALE	146	100%

La prima tabella indica la tipologia dichiarata da ogni struttura in base al Regolamento Regionale 8/84. Quelle più frequenti risultano essere i Gruppi Famiglia e le Comunità Alloggio, segno che predominano strutture educativo-assistenziali di carattere familiare.

Tab. 2. Distribuzione per periodo di inizio attività e capacità ricettiva dichiarata

	Capacità ricettiva			
Inizio attività	**Fino a 5**	**da 6-8**	**Oltre 8**	
Prima del 1940	4		4	8
40-49		1	3	4
50-59			2	2
60-69		1	3	4
70-79	3	4	1	8
80-89	6	8	9	23
90-99	30	21	6	57
totale	**43**	**35**	**28**	**106**

Per ciò che concerne il fenomeno relativo all'anno di inizio attività, esso dimostra come molte realtà si siano trasformate o siano state chiuse, indice di una nuova prospettiva che si è affermata passando dalla presenza dei grandi istituti a strutture residenziali di medie dimensioni; basti pensare che la maggior parte delle strutture tutelari per minori è nata intorno agli anni '90 e che quasi l'80% ha meno di 18 anni. Le realtà con ricettività fino a 5 minori, sono quasi tutte di recente costituzione e la classe di strutture con disponibilità dai 6 agli 8 posti si è formata negli ultimi 30 anni, con un crescendo fino agli anni '90.

Tabella 3. Distribuzione per classi di età dei minori in struttura (confronto 1993-1999)

Fasce d'età	1993	%	1999	%	Popolazione al1.1.99	Incidenza su pop.
0-5 anni	166	13,2%	138	11,8%	239.166	0,58
6-10 anni	227	18,1%	170	14,6%	198.926	0,85
11-13 anni	323	25,7%	180	15,4%	115.822	**1,55**
14-17anni	460	36,6%	434	37,2%	167.841	**2,59**
18anni e oltre	81	6,4%	244	20,9%	318.229	0,77
totale	**1.256**	**100%**	**1.166**	**100%**	**1.039.984**	**1,12**

Tra gli altri dati credo sia importante sottolineare il confronto tra le diverse classi di età rilevate nel 1993 e il 1999. E' evidente un cambiamento verificatosi nella politica dell'accoglienza: rispetto al 1993 la percentuale dei minori con età inferiore ai 13 anni è diminuita, mentre si è verificato un aumento della presenza di adolescenti e 18enni. Anche guardando l'incidenza sulla popolazione si può vedere come la fascia più consistente sia quella tra gli 11 e i 17 anni (preadolescenti e adolescenti).

Nella successiva tabella sono individuate le motivazioni principali dell'inserimento in strutture residenziali suddivise in base all'età.

Dal 1993 al 1999 si è verificata una diminuzione degli inserimenti delle fasce d'età più basse (da 0 a 10 anni), anche se in realtà il problema sembra traslato agli anni successivi dell'adolescenza. Tra le motivazioni per le classi 0-10 anni risultano prevalenti i problemi riguardanti uno o entrambi i genitori, mentre nella fascia 6-10 aumenta la percentuale delle problematiche di tipo relazionale. Nella stessa fascia di età risulta preoccupante l'alta percentuale dei minori inseriti perché vittime di abuso e violenza. Nell'adolescenza e fascia adulta è predominante la problematica delle relazioni con la propria famiglia, e nei 18enni cominciano ad essere "più pesanti" i provvedimenti penali.

Tabella 4. Distribuzione motivi prevalenti istituzionalizzazione per classi di età (Valori percentuali)

Motivo prevalente istituzionalizzazione.	0-5 anni	6-10 anni	11-13 anni	14-17 anni	18 anni ed oltre
Non risposta	0	0	0	0	0
Altro	31	19	18	18	17
Provv. penali (DPR 448/88)	0	0	1	3	**10**
Dato non conosciuto	2	0	1	2	2
Decesso del padre	0	1	1	0	0
Decesso della madre	1	1	2	0	0
Devianza del minore	0	0	2	5	7
Handicap del minore	5	6	7	3	5
Problemi abitativi della famiglia	4	2	1	2	0
Problemi comportamentali del padre	**11**	4	5	4	5
Problemi comportamentali della madre	**18**	**17**	**11**	**12**	**11**
Problemi economici della famiglia	1	5	2	1	3
Problemi giuridici del	1	1	1	1	0

padre					
Problemi giuridici della madre	0	2	1	0	0
Problemi lavorativi del padre	0	1	1	1	0
Problemi lavorativi della madre	3	5	2	0	0
Problemi relazionali con la famiglia	9	**13**	**28**	**30**	**23**
Problemi sanitari del padre	1	1	0	0	0
Problemi scolastici del minore	0	2	5	5	1
Tossicodipendenza minore	0	0	0	0	0
Violenza e abuso del minore	3	**15**	6	5	10

Sulla tematica di chi ha deciso l'inserimento in struttura si può notare l'analogia con i dati nazionali, poiché nel 42,2% dei casi sono i servizi sociali territoriali ad intervenire, spesso supportati dal Tribunale dei Minorenni (interviene nel 48,5%). Nella decisione di inserimento non è mai un solo soggetto che vi partecipa, anche se un ruolo principale viene svolto dal Servizio Sociale territoriale. Anche per questi dati, valgono le stesse considerazioni espresse per i valori nazionali per quanto riguarda le possibili interpretazioni sul basso coinvolgimento della famiglia d'origine.

Tabella 5. Accoglimenti per decisore dell'istituzionalizzazione

	Frequenza	**%**
Dai genitori	119	9,6%
Da uno solo dei genitori	66	5,3%
Dal comune di residenza del minore	300	24,2%
Dall'Ulss di residenza del minore	223	18%
In esecuzione decr. Trib. Minori	600	48,5%
Da altri	118	9,5%
Non risponde	10	0,8%
Risposte multiple	1436	
Totale accoglimenti	**1238**	

Per quanto riguarda il referente del progetto educativo, esso risulta essere principalmente un solo soggetto, che in genere è rappresentato dal Servizio Territoriale (di norma è il comune di residenza del minore); scarso è il coinvolgimento di uno o di entrambi i genitori (intervengono una volta su dieci). Dati che confermano pienamente la tendenza nazionale.

Tabella 6. Soggetti partecipanti al progetto educativo

	Frequenza	**%**
Comune di residenza del minore	577	37,9%
Comune del Centro Servizio (C..S.)	80	5,3%
ULSS di residenza del minore	511	33,6%
ULSS del C.S.	43	2,8%
Uno o entrambi i genitori	151	9,9%
Giudice tutelare	3	0,2%
Servizi minorili	37	2,4%
Provincia	0	0,0%
Altri	57	3,7%
Nessuno	64	4,2%

Non risposta	0	0,0%
Totale	**1.523***	**100,0%**

*Risposta multipla: percentuale sul numero di risposte.

Altra conferma dei dati nazionali proviene dalla tabella sottostante riguardante la situazione dopo la dimissione, in cui anche qui il rientro in famiglia coinvolge una percentuale non molto elevata (il 37,9%) dei minori. La seconda modalità per numero di frequenza è l'affido familiare, mentre rimane alta la quota di minori trasferiti in un altro Centro Servizio (dello stesso o di altro Ente gestore). Dato che indica anche in questo caso il "pellegrinaggio" dei minori da una struttura all'altra con le relative conseguenze ipotizzabili. Preoccupante è infine il dato dei minori di cui non si conosce la destinazione "dopo-struttura".

Tabella 7. Situazione dopo la dimissione

	Frequenza	**%**
Rientrato in famiglia originale	154	37,9%
Affidato a nucleo famigliare	74	18,2%
Trasferito in altro C.S. dell'Ente	28	6,9%
Trasferito in C.S. altro Ente	46	11,3%
Altra situazione	34	8,4%
Dato non conosciuto	52	12,8%
Non risposta	18	4,4%
	406	100,0%

Nell'ultima tabella si analizza la durata dell'istituzionalizzazione dei minori presenti al 31.12.99. Il 65,5% di essi è presente da meno di due anni, ma preoccupante risulta essere la percentuale di quelli che vanno oltre i due anni (il 28,7% dai 2 ai 10 anni). Dati che confermano in linea di massima quelli nazionali per cui anche nella nostra Regione il sistema di accoglienza residenziale non sembra delinearsi per la temporaneità dell'accoglienza dei bambini.

Tabella 8. Durata dell'istituzionalizzazione

Anni dal primo contatto	**Frequenza**	**%**
Inf. a 1 anno	271	34,5%
Da 1 a 2 anni	244	31,0%
Da 2 a 3 anni	42	5,3%
Da 3 a 4 anni	91	11,6%
Da 4 a 5 anni	47	6,0%
Da 5 a 6 anni	25	3,2%
Da 6 a 7 anni	19	2,4%
Da 7 a 8 anni	13	1,7%
Da 8 a 9 anni	7	0,9%
Da 9 a 10 anni	3	0,4%
Da 10 a 11 anni	9	1,1%
Da 11 a 12 anni	4	0,5%
Da 12 a 13 anni	2	0,3%
Da 13 a 14 anni	1	0,1%
Da 14 a 15 anni	4	0,5%
Da 15 a 16 anni	2	0,3%
Da 16 a 17 anni	2	0,3%
Totale	**786**	**100,0 %**

Dalle tabelle esaminate risulta evidente quanto sia complessa la realtà dei minori inseriti nelle strutture residenziali, quanto è stato fatto ma anche quanto ci sia ancora da fare perché i diritti del minore vengano pienamente rispettati. E' fondamentale ad esempio, che siano costruiti progetti specifici per ciascun bambino "condivisi e possibilmente collegati con un progetto più globale che coinvolga la famiglia d'origine e che sia

tale da consentire il rientro del bambino"[384]. La legge, come abbiamo potuto osservare, afferma il diritto del minore a crescere nella propria famiglia o, quando questo non risulta essere possibile, in una famiglia affidataria o adottiva, ovvero con l'affidamento ad una struttura residenziale, che diventa modello e punto di riferimento per la costruzione di rapporti affettivi parentali nelle situazioni di carenza o disgregazione del nucleo.

Perché l'azione verso il minore sia positiva, è importante che tutte le forze in gioco agiscano in un clima di collaborazione, in modo da favorire sia una migliore integrazione tra operatori e famiglie, sia una maggior progettualità comune tra servizi pubblici e strutture nel rispetto dei ruoli e delle competenze di ciascuno.

4.6. Conclusioni: per una nuova cultura della comunità residenziale

Le comunità sono il frutto della lenta trasformazione che ha investito le cosiddette "istituzioni totali" intorno agli anni '60. Queste ultime erano contenitori di regole dettate da organismi che prevalevano sulle persone: sia che fossero operatori, sia che fossero utenza, dando risposte ai bisogni dell'organizzazione ma non a quelli della persona. Il ritmo e gli orari della giornata ad esempio, erano prestabiliti e dettati da esigenze esterne, non sicuramente da quelle che potevano essere del singolo individuo.

Le comunità da questo punto di vista si propongono secondo una prospettiva opposta: partono infatti, dalle esigenze dei soggetti con lo scopo di aiutarli a creare o talvolta a recuperare una progettualità di vita, dando loro la possibilità di diventare autonomi. Si è passati quindi da una situazione in cui l'individuo si doveva adattare a un'istituzione, ad una condizione in cui una comunità accoglie un soggetto, cerca di capire le sue esigenze tentando di dargli una risposta adeguata.

Certamente ciò che sono oggi deriva da un lungo e lento processo di cambiamento e di coscientizzazione che ha dato origine ad un nuovo quadro legislativo, mettendo in primo piano il rispetto dei diritti dei minori, primo fra tutti quello di crescere nella propria famiglia. Infatti, come abbiamo visto, le comunità nel momento attuale rappresentano una delle possibilità, accanto all'affidamento familiare e all'adozione, per accogliere i ragazzi in difficoltà e sostenerli nella crescita. Esse sono caratterizzate dal limitato numero di ospiti, dalla presenza di adulti significativi che aiutano i minori durante il percorso evolutivo in un clima il più familiare possibile. L'azione educativa si realizza nella vita quotidiana, in cui il ragazzo acquista a poco a poco il senso del tempo, dello spazio e l'importanza delle regole, come coordinate fondamentali per la realizzazione di un progetto di vita. Uno dei punti qualificanti che caratterizza le strutture di accoglienza residenziale oggi è quello che concerne la loro apertura al territorio, agendo in collaborazione con esso: questo li differenzia in modo sostanziale dai vecchi istituti, che si contraddistinguevano invece per la chiusura nei confronti del mondo esterno, avendo al proprio interno ogni attività (scuola, palestra, laboratori).

Nel contesto attuale, ritengo sia importante sottolineare anche la necessità di un raccordo tra comunità che accoglie in prima persona il minore e i servizi competenti che lo hanno preso in carico. Entrambi devono essere consapevoli del diverso ambito di pertinenza del proprio operato, lavorando nel reciproco rispetto che implica anche reciproca fiducia. Questo raccordo tra comunità e servizi, tuttavia, non sempre avviene, talvolta per meri problemi burocratici, altre volte invece per divergenze politiche all'interno dei servizi stessi.

Risulta evidente che nella realtà comunitaria la qualità del lavoro educativo è garantita da un insieme di fattori: organizzazione della vita quotidiana, formazione e competenza del personale presente, progetti adeguati alle caratteristiche personali di ciascuno, collaborazione tra le varie figure operative, buon clima di lavoro e relazioni educative e sociali veramente significative.

Il ruolo dell'educatore in un tale contesto viene a essere fondamentale e delicato allo stesso tempo. Egli deve da una parte soddisfare i bisogni e le esigenze dei minori (non solo materiali), dall'altra deve aiutarli a progettare il futuro nonostante le difficoltà che incontrano nel presente. Diventa suo compito primario saper ascoltare, saper andare incontro al bisogno dell'utente e cercare di soddisfarlo insieme a lui alla luce dei vincoli e delle risorse effettivamente disponibili.

Uno degli elementi qualificanti delle comunità residenziali è il lavoro d'équipe, aspetto irrinunciabile per la garanzia di un azione unitaria e coerente degli adulti nei confronti dei ragazzi. L'équipe costituisce una risorsa anche per gli educatori stessi, in quanto permette la condivisione e il confronto sul lavoro svolto. Lavorare in gruppo richiede di saper trascendere continuamente il dato raccolto nel presente per poter

[384] OSSERVATORIO REGIONALE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA*, I minori in Strutture Tutelari nella Regione Veneto,* "I quaderni dei Perché", 2001, p. 8.

individuare possibili aperture verso il futuro: questa è una sfida per le istituzioni universitarie preposte alla formazione degli educatori professionali.

PARTE TERZA. L'ambito socio-sanitario

5. L'assistenza psichiatrica e le istituzioni manicomiali: cenni storici e legislativi (Daniela Baraldo)

5.1. La nascita delle istituzioni manicomiali nelle esperienze francesi ed inglesi tra Settecento e Ottocento

5.1.1. La fondazione della *Bicêtre* e l'opera di Philippe Pinel

Sono sempre esistiti i matti, i folli, i mentecatti e "la loro pazzia è stata di volta in volta interpretata come di natura diabolica o magica o ispirata; ma in ogni caso era vista come un fenomeno diverso, temibile così da provocare quasi sempre l'emarginazione dalla società".[385] Ed è "impressionante, che fino alla fine del XVIII secolo non siano esistiti veri ospedali per i malati di mente. Esistevano naturalmente dei posti dove erano "tenuti". Ospedali in cui erano "tenuti" alcuni pochi "maniaci" e "melanconici" [...] ma non esistevano ospedali adibiti alla cura umana e medica del malato mentale."[386]

A Parigi ci fu un ospedale "noto in origine come Grange aux Gueux, che era costruito su un terreno già appartenuto al cardinale di Winchester: la cattiva pronuncia del suo nome fece nascere la parola *Bicêtre*. Questo ospedale servì in un primo tempo come ritiro per ufficiali e uomini mutilati; poi, nel 1660, andò a far parte dell'Ospedale generale di Parigi."[387]

E così a Parigi "nel 1656 il re Luigi XIV ordinò il cosiddetto grande internamento decretando che tutti coloro che per qualsiasi motivo disturbassero la vita civile venissero rinchiusi in stabilimenti come *Salpêtrière* e *Bicêtre*, luoghi di custodia adibiti allo scopo."[388]

Una legge del 1790 prevedeva "la creazione di grandi ospedali destinati agli insensati. Ma non ne esisteva ancora nessuno nel 1793. *Bicêtre* era diventata una "Casa dei poveri"; come prima della Rivoluzione, vi si trovavano ancora confusamente mescolati gli indigeni, i vecchi, i condannati e i pazzi."[389]

Oltre a questa popolazione tradizionale si aggiungeva anche quella abbandonatavi dalla Rivoluzione, per primi i detenuti politici.

I malati mentali, se presi e imprigionati, "venivano messi accanto agli assassini e agli altri criminali, in ceppi e catene, senza speranza di essere liberati. Il criminale rimaneva in prigione un dato periodo per essere, prima o poi, liberato o giustiziato; ma l'alienato, ch'era così sfortunato da essere giudicato afflitto da una malattia naturale, non era mai liberato."[390] Inoltre i malati di mente erano giudicati incurabili quando arrivavano a *Bicêtre*, e non vi ricevevano alcun trattamento, anche se "malgrado la nullità della cura in favore dei folli molti di essi ritrovano la ragione."[391]

Sull'assenza di cure mediche all'interno di *Bicêtre*, Foucault scrive: "sui registri di *Bicêtre* si trovano menzioni come questa: "Trasferito dalle carceri della *Conciergerie* in virtù di una sentenza del parlamento che lo condanna a essere detenuto e rinchiuso in perpetuo nel castello di *Bicêtre* e a esservi trattato come gli altri insensati." Essere trattato come gli altri insensati: ciò non significa subire una cura medica, ma seguire il regime della correzione, praticandone gli esercizi, e obbedire alle leggi della sua pedagogia".[392]

Bicêtre, durante la Rivoluzione, fu "il centro principale di ricovero degli insensati [...] per la prima volta *Bicêtre* diventa un ospedale in cui gli alienati ricevono cure fino alla guarigione."[393]

All'interno di questa struttura, "una figura di primo piano nel movimento per il trattamento umanitario degli internati negli ospizi per folli fu Philippe Pinel (1745-1826). Nel 1793, mentre infuriava la Rivoluzione Francese, egli assunse la direzione di un grande istituto di ricovero a Parigi, conosciuto come *La Bicêtre*."[394]

---

[385] L. Massignan, *Appunti sulla storia della Psichiatria padovana*, in "Ordine dei Medici Chirurghi e degli Odontoiatri della provincia di Padova", n. 8, anno 2001, p. 15.
[386] G. Zilboorg, G. W. Henry, *Storia della Psichiatria*, Feltrinelli Editore, Milano, 1963, p. 357.
[387] *Ibidem.*
[388] *Ibidem.*
[389] M. Foucault, *Storia della follia nell'età classica,* Rizzoli, Milano, 2000 (4), p. 399.
[390] G. Zilboorg, G. W. Henry, *Storia della Psichiatria,* Feltrinelli Editore, Milano 1963, p. 357.
[391] M. Foucault, *op. cit.,* p. 116.
[392] *Ivi,* p. 117.
[393] *Ivi,* p. 400.
[394] C. G. Davison, M. J. Neale, *Psicologia clinica",* Zanichelli, Bologna, 1989, p. 15.

Inoltre la presenza di Pinel (in quanto medico) nelle infermerie di *Bicêtre*, "prova da sola che la presenza dei folli a *Bicêtre* è diventata già un problema medico".[395] Si trattava peraltro anche di un problema politico perché *Bicêtre* raccoglieva al suo interno molti sospetti: "aristocratici che si nascondono sotto gli stracci dei poveri, agenti stranieri che complottano, mascherati da un'alienazione simulata."[396]

La situazione del tempo era dunque piuttosto confusa perché "Parigi era nel bel mezzo di una agitazione rivoluzionaria che scuoteva il mondo intero, e niente [...] sarebbe stato più facile di questa atmosfera in cui veniva distrutta la Bastiglia e venivano proclamati gli ideali di libertà, uguaglianza e fraternità"[397], pertanto risultava difficile precisare la funzione di Pinel, il quale "ha preso servizio il 25 agosto 1793. Si può supporre che, essendo un medico già molto famoso, fosse stato scelto proprio per "neutralizzare" la follia, per prenderne l'esatta misura medica, per liberare le vittime e denunciare i sospetti [...]. D'altronde i sentimenti di Pinel erano abbastanza repubblicani da far presumere che non avrebbe continuato a tener rinchiusi i prigionieri dell'antico regime, così come non avrebbe favorito i perseguitati dal nuovo. In un certo senso si può dire che Pinel si è trovato investito di uno straordinario potere morale."[398]

Il 13 maggio 1795 Pinel venne trasferito alla *Salpêtrière*[399] sempre in qualità di direttore e anche qui, come in *Bicêtre*, provvide a togliere le catene che i mentecatti avevano ai piedi: "le catene cadono; il folle si ritrova libero. E in quel momento ricupera la ragione [che aveva] sonnecchiato a lungo sotto la follia."[400] Nell'opera di Pinel l'elemento di rilievo non è che le catene siano state tolte, ma "è il mito che ha dato un senso a questa liberazione, introducendola in un mondo popolato di temi sociali e morali, [...] e costruendo, nella fantasia, la forma ideale di un asilo [che non sia più una gabbia per l'uomo]."[401] Pinel diventò così il simbolo della libertà, di quella libertà che doma le passioni dei più violenti e li riporta nel mondo calmo delle tradizionali virtù. Con Pinel nasceva una psichiatria che pretendeva di trattare il folle come un essere umano, l'uomo alienato veniva riconosciuto come incapace e folle, la società, che percepiva la sua stravaganza, limitava la sua esistenza giuridica mediante l'interdizione.

L'asilo ideato da Pinel era "un luogo di sintesi morali dove [scomparivano] le alienazioni che [nascevano] ai limiti esterni della società. Tutta la vita degli internati, tutto il comportamento dei guardiani e dei medici nei loro riguardi sono organizzati da Pinel affinchè tali sintesi morali siano operate."[402]

Questo scopo veniva raggiunto mediante tre strumenti. Il primo era il silenzio: il malato che era stato liberato dalle catene si ritrovava in seguito incatenato dalla virtù del silenzio, un silenzio che diviene assoluto perché "non c'è più linguaggio comune tra follia e ragione; al linguaggio del delirio non può rispondere altro che un'assenza di linguaggio, poiché il delirio non è un frammento di dialogo con la ragione, non è affatto linguaggio; nella coscienza alfine silenziosa, egli rinvia soltanto alla colpa".[403] Il secondo modo era il riconoscimento allo specchio: il folle doveva riconoscersi "nella follia di cui ha denunciato la ridicola pretesa"[404] di identificarsi con l'oggetto del proprio delirio. L'asilo quindi disponeva gli specchi in modo tale che il folle non potesse fare a meno di sorprendersi proprio come tale. La terza struttura caratteristica del mondo dell'asilo era data dal giudizio perpetuo, attraverso il gioco di specchi e con il silenzio, la follia veniva ad essere chiamata a giudicare se stessa.

In linea con "l'egualitarismo della nuova Repubblica francese, egli riteneva che i malati mentali affidati alle sue cure erano fondamentalmente persone normali che dovevano essere avvicinate con compassione e comprensione e trattate con dignità in quanto esseri umani e in quanto individui."[405] Pinel riteneva che la ragione aveva abbandonato queste persone "a causa di gravi problemi personali e sociali e quindi poteva essere loro restituita confortandoli, consigliandoli e impegnandoli in attività rivolte ad uno scopo."[406]

---

[395] M. Foucault, *Storia della follia nell'età classica,* Rizzoli, Milano, 2000 (4), p. 400.
[396] *Ibidem.*
[397] G. Zilboorg, G. W. Henry, *Storia della Psichiatria*, Feltrinelli Editore, Milano, 1963, p. 345.
[398] M. Foucault, *Storia della follia nell'età classica,* Rizzoli, Milano, 2000 (4), p. 401.
[399] Venne così chiamato "perché vi si fabbricava il salnitro per i cannoni della Regia Armata. In seguito ad un editto di Luigi XVI, fu costruito un ospedale nel 1656 per rinchiudervi i poveri indigenti della città e dei suburbi parigini. Nel 1660, un atto del Parlamento ordinò che dovesse servire anche per rinchiudervi gli alienati, uomini e donne. Il Pinel vi incominciò ad abolire il vecchio ordinamento. Lì, pure, ordinò per prima cosa che fossero tolte le catene." (G. Zilboorg, G. W. Henry, *Storia della Psichiatria,* Feltrinelli Editore, Milano, 1963, p. 348.)
[400] M. Foucault, *Storia della follia nell'età classica,* Rizzoli, Milano, 2000 (4), p. 409.
[401] *Ivi,*p. 410.
[402] *Ivi,* p. 424.
[403] *Ivi,* p. 425.
[404] *Ivi,* p. 427.
[405] C. G. Davison, M. J. Neale, *Psicologia clinica,* Zanichelli, Bologna, 1989, p. 16.
[406] *Ibidem.*

Nell'asilo di Pinel regnava però una giustizia che usava "i metodi terapeutici del XVIII secolo per farne delle punizioni. E questa conversione della medicina in giustizia e della terapeutica in repressione non era uno dei minori paradossi dell'opera "filantropica" e "liberatrice" di Pinel".[407] Con lui l'utilizzo della doccia, per esempio, diveniva una punizione abituale del tribunale che risiedeva permanentemente all'asilo e, attraverso essa, si sottomettevano alla legge generale gli alienati che ne avevano bisogno.

In realtà l'asilo fondato da Pinel era "uno spazio giudiziario dove si [veniva] accusati, giudicati e condannati, e dal quale non ci si [liberava]. La follia sarà punita nell'asilo, anche se [era] resa innocente all'esterno."[408] Pinel riconosceva alla figura del medico il potere di guarire questi alienati mettendo in gioco i riti dell'ordine, dell'autorità, della punizione: il medico doveva agire utilizzando il prestigio entro il quale erano racchiusi quei riti.

Alle tre strutture caratteristiche del mondo dell'asilo (silenzio, riconoscimento nello specchio, giudizio perpetuo) Foucault suggerisce di aggiungerne una quarta: l'apoteosi del personaggio medico. Fra tutti gli elementi menzionati, quest'ultimo appare come il più importante perché favorì una trasformazione del personaggio medico che, in passato, non partecipava alla vita dell'internamento, mentre in questo periodo storico "diventa la figura essenziale dell'asilo, e ne consente l'ingresso. [...] All'interno dell'asilo il medico prende un'importanza preponderante, nella misura in cui lo trasforma in uno spazio medico. Tuttavia, [...] l'*homo medicus* non acquista autorità come sapiente, nell'ambito dell'asilo, ma come saggio."[409] Infatti il lavoro medico rappresentava solo una parte del grande compito morale che deve essere svolto nell'asilo.

Secondo l'opinione di Foucault, l'opera attuata in Francia da Pinel non fu solo all'insegna di una liberazione dalle catene fisiche, ma presentò ancora aspetti coercitivi non più rappresentati dalle catene, bensì da una serie di punizioni adottate come mezzi terapeutici in grado di rendere l'asilo uno spazio giudiziario dal quale non si riusciva a liberarsi. Credo che Pinel non sia riuscito davvero ad instaurare con i malati "un rapporto umano riconoscendo l'importanza delle loro esperienze e necessità affettive, accanto ai bisogni corporali"[410], come invece sostenuto dallo psichiatra Massignan, a lungo direttore del Manicomio Provinciale di Padova. Né ritengo, alla luce di quanto affermato da Foucault, che lo stabilimento di *Bicêtre* possa essere considerato come "una gestione manicomiale di tipo psicologista"[411].

5.1.2. Il "Ritiro" e il *no restraint* di William Tuke

Un movimento analogo a quello promosso in Francia da Pinel si sviluppò quasi contemporaneamente anche in Inghilterra ad opera di William Tuke (1732-1822), "un commerciante di thè che avendo condiviso la dolorosa esperienza di follia nella famiglia di un amico, si convinse che questi malati dovevano essere trattati in modo diverso da quello, insopportabile cui erano soggetti nei ricoveri per mentecatti. Così a York, in una sua villa che chiamò "il Ritiro", avviò l'esperienza di un manicomio aperto dove era proibita qualsiasi forma di costrizione fisica. Il metodo fu chiamato *no restraint*."[412]

Il Ritiro era una casa di campagna dove "l'esercizio all'aria aperta, le passeggiate regolari, il lavoro in giardino e nella fattoria hanno sempre un effetto benefico e sono propizi alla guarigione dei folli".[413] Questa struttura "forniva al malato mentale un'atmosfera tranquilla e religiosa nella quale vivere, lavorare e riposare. I malati discutevano i loro problemi con i sorveglianti, lavoravano nel giardino e facevano passeggiate attraverso la campagna."[414]

Il Ritiro era stato fondato per sottoscrizione e doveva funzionare come un sistema di assicurazioni: ogni sottoscrittore poteva nominare un malato che gli stava a cuore, e perciò quest'ultimo versava una somma ridotta: secondo alcuni storici della psicologia il Ritiro era in realtà "una coalizione contrattuale, una convergenza di interessi [...] ma nello stesso tempo si mantiene nel mito della famiglia patriarcale: esso vuol essere una grande comunità fraterna dei malati e dei sorveglianti, sotto l'autorità dei direttori e dell'amministrazione."[415]

---

[407] M. Foucault, *Storia della follia nell'età classica,* Rizzoli, Milano, 2000 (4), p. 428.
[408] *Ivi,* p. 431.
[409] *Ivi,* pp. 431-432.
[410] L. Massignan, *Appunti sulla storia della Psichiatria padovana,* in "Ordine dei Medici Chirurghi e degli Odontoiatri della provincia di Padova", n. 8, anno 2001, p. 16.
[411] *Ibidem.*
[412] *Ibidem.*
[413] M. Foucault, *Storia della follia nell'età classica,* Rizzoli, Milano, p. 428.
[414] C. G. Davison, M. J. Neale, *Psicologia clinica,* Zanichelli, Bologna, 1989, p. 17.
[415] *Ibidem.*

In questo tipo di contesto, William Tuke riteneva che i malati potessero ritrovare "la tranquilla felicità e la sicurezza di una famiglia allo stato puro"[416] perché qui, il gruppo umano, era ricondotto alle sue forme originarie e maggiormente semplici: l'uomo veniva riportato ai rapporti sociali rigorosamente fondati e morali. Nel Ritiro, tutto era organizzato in modo che gli alienati fossero considerati come "bambini che hanno un sovrappiù di forza e che ne fanno un uso pericoloso."[417]

Si pensava che il Ritiro presentasse dei poteri mitici in grado di dominare il tempo, contestare la storia, ricondurre l'uomo alle sue verità essenziali ma, in realtà, si trattava solo di una costruzione artificiosa che si credeva essere in grado di guarire la follia. Pertanto il Ritiro acquisiva "il potere di guarire in quanto riconduce la follia ad una verità che è a un tempo verità della follia e verità dell'uomo, a una natura che è natura della malattia e natura serena del mondo".[418]

Il Ritiro doveva operare come strumento di segregazione, sia da un punto di vista morale, sia da un punto di vista religioso, ricostruendo intorno alla follia un ambiente che assomigliasse il più possibile alla comunità dei quaccheri alla quale apparteneva William Tuke.

La motivazione per cui doveva esserci questa somiglianza era legata a due ragioni principali. La prima era che lo spettacolo del male costituiva per ogni uomo una sofferenza, l'origine dell'orrore, dell'odio, del disprezzo che, a loro volta, originavano la follia. A tal proposito si aderisce all'opinione di Foucault, che ritiene opportuno "rivalutare i significati che si danno all'opera di Tuke: liberazione degli alienati, abolizione delle coercizioni, costituzione di un ambiente umano sono pure e semplici giustificazioni. Le operazioni effettive sono state diverse. In realtà, Tuke ha fondato un asilo nel quale ha sostituito al libero terrore della follia l'angoscia chiusa della responsabilità: la paura ora non regna più dall'esterno delle prigioni; ora infierisce dall'interno delle coscienze."[419]

La seconda motivazione era costituita dalla fisionomia di "grande famiglia" che la comunità degli insensati e dei loro sorveglianti assumeva nel Ritiro, in apparenza questa famiglia poneva il malato in un ambiente normale e naturale, in realtà lo alienava ancora di più.

Il tentativo attuato da William Tuke consisteva nel costruire, in modo artificiale, un simulacro di famiglia attorno alla follia: "in realtà, egli ha ritagliato la struttura sociale della famiglia borghese, l'ha ricostruita simbolicamente nell'asilo e l'ha lasciata andare alla deriva nella storia. L'asilo, sempre spostato verso strutture e simboli anacronistici, resterà per eccellenza disadattato e fuori del tempo."[420] L'asilo fomentava dunque nel folle il sentimento di colpevolezza verso se stesso e, con questa colpevolezza, il folle diventava "oggetto di punizione sempre offerto a se stesso e all'altro."[421]

William Tuke viene descritto da Foucault come "uno spirito sensibile che sapeva bene che dalla sua abilità dipendevano gli interessi più cari dei suoi simili. Egli tentò i diversi rimedi che gli suggerivano il suo buon senso e l'esperienza dei suoi predecessori. Ma fu ben presto deluso [perché] i metodi di cura erano così imperfettamente uniti allo sviluppo della guarigione, ch'egli non potè impedirsi di sospettare che si trattasse piuttosto di concomitanti che di cause."[422]

William Tuke dimostrò di credere molto nel proprio lavoro al punto tale da voler lasciare "in eredità alla sua famiglia, nel corso delle generazioni successive, un uguale desiderio di essere d'aiuto ai malati mentali. Suo figlio Henry ne continuò l'opera con grande coraggio e abnegazione, contro ogni acre opposizione; Samuel, figlio di Henry, portò avanti la stessa missione con l'identica dedizione. Erano tutti profani di medicina. Infine, Daniel Tuke (1827-1895) figlio di Samuel, bisnipote di William, studiò medicina, diventò psichiatra e contribuì con un numero notevole di scritti al problema delle malattie mentali. Il suo lavoro maggiore lo svolse naturalmente al York Retreat."[423]

Come Pinel in Francia, anche Tuke in Gran Bretagna aveva introdotto un personaggio, il medico, i cui poteri erano di ordine morale e sociale, traendo origine dalla minorità stessa del folle, nell'alienazione della sua persona.

L'opera attuata da Pinel e Tuke non rappresentava un punto d'arrivo, in realtà in essa si manifestava "solo un aspetto nuovo e improvviso, una nuova struttura la cui origine si nascondeva in uno squilibrio dell'esperienza classica della follia."[424]

---

[416] *Ibidem.*
[417] M. Foucault, *Storia della follia nell'età classica,* Rizzoli, Milano, pp. 418-419.
[418] *Ivi,* p. 406.
[419] *Ivi,* pp. 414-415.
[420] *Ivi,* p. 420.
[421] *Ivi,* pp. 414-415.
[422] *Ivi,* p. 432.
[423] G. Zilboorg, G. W. Henry, *Storia della Psichiatria,* Feltrinelli Editore, Milano, 1963, p. 340.
[424] M. Foucault, *Storia della follia nell'età classica,* Rizzoli, Milano, p. 439.

Dopo la rivoluzione francese emerge come la ragione proceda "in base agli interessi di chi detiene il potere, e dal quale esclude le classi subalterne, misere e oppresse. La follia è gradatamente emersa dalla totalità, prima, piuttosto indistinta dei bisogni del soggetto umano, per essere, da Pinel in poi, incanalata nell'alveo della scienza medica e della nascente freniatria, divenuta in seguito psichiatria."[425]

Il metodo del *no restraint* viene definito dal dottor Augusto Tebaldi come "quell'assieme di modificazioni indotte nelle istituzioni inglesi pegli alienati, per le quali spontaneamente si venne alla quasi abolizione dei mezzi coercitivi."[426]

L'utilizzo di questi viene sostituito dal ricorso ad altre tecniche che caratterizzano il metodo no restraint come si rivela dalle parole del dottor Augusto Tebaldi quando spiega come intervenire quando un malato presenta un accesso violento di delirio: "i guardamalati […] assistono senza far motto alla collera cui qualche malato è condotto, anzi non intervengono che quando vedono sia l'accesso così violento da minacciare i compagni, allora si cerca ricondurlo alla calma, togliendolo agli oggetti che suscitano in lui la collera, lasciandolo solo in un piccolo giardino, o prateria, mentre se non è passeggero l'accesso, e l'ammalato attenta al vicino con assidua violenza, si ricorre alla reclusione in una separata cella [lo stanzino di isolamento], dove pure si collocano i malati irrequieti la notte."[427]

Questo metodo, applicato non solo all'interno del "ritiro" di Tuke ma anche negli ospedali dell'Olanda, Svezia, Germania, assume una particolare importanza in quanto ha costituito il modello ispiratore nell'istituzione del Manicomio Provinciale di Padova. Gli elementi che in particolare si cercarono di introdurre nella struttura padovana riguardano la modalità con cui venivano trattati i malati, l'assenza di misure costrittive e il compito degli infermieri di "risolvere anche le situazioni di crisi con umanità, persuasione e capacità professionali."[428]

5.2. Cenni sullo sviluppo della psichiatria italiana tra Ottocento e Novecento

Passando ora a considerare la situazione italiana, si ricorda che la psichiatria nel nostro Paese "è andata costruendo il suo passato mentre costruiva se stessa cercando di emanciparsi - dalla filosofia, dalla medicina generale, dal senso comune -, di raggiungere uno status autonomo tanto nelle università, dove non aveva cattedre (la prima pare sia quella stabilita nel 1852 a Torino), quanto negli stabilimenti di ricovero dove i medici volevano conquistare la direzione assoluta."[429]

Alcuni alienisti nel 1874-75 "si organizzarono in una "Società freniatrica italiana", con un proprio organo a stampa ancora oggi attivo, la "Rivista sperimentale di freniatria e medicina legale in relazione con l'antropologia e le scienze giuridiche e sociali" diretta [...] da Carlo Livi."[430]

In modo specifico gli psichiatri erano soliti scrivere "le storie degli istituti di cui erano o sarebbero diventati i direttori. Quasi sempre da un osservatorio interno, vincolante, talvolta in occasioni celebrative, elogiavano l'amministrazione passata e presente, sottolineavano il progressivo "sviluppo tecnico scientifico" del proprio manicomio."[431]

L'immagine ufficiale di sé che questi psichiatri proponevano nelle loro opere era di una evoluzione continua: "il discorso storico serviva loro anche per forgiare un'immagine nazionale della psichiatria, che sarebbe stata sancita con la prima legge sui manicomi solo nel 1904 e solo sulla carta."[432]

L'assistenza psichiatrica veniva descritta dagli autori per quadri regionali, dal Piemonte alle diverse province del Meridione, nel tentativo di ricomporli in una visione unitaria compatta.

In questa impresa, tuttavia, "le originarie varietà delle situazioni regionali – con i singoli ospizi per folli, gestiti secondo i rispettivi regolamenti e poteri locali, ispirati a tradizioni e influssi culturali stranieri diversi – sarebbero state poco rappresentate, emarginando gli indirizzi non prevalsi nella ufficialmente denominata freniatria italiana. E recuperare la conoscenza, la significatività di talune esperienze perdute resta tutt'oggi difficile."[433]

---

[425] E. Pascal, *Follia / delirio e la legge 180,* in "Animazione sociale", anno XXXII, n.1, gennaio 2002, Edizioni Gruppo Abele, Torino, p. 15.
[426] A. Tebaldi, *Alienati ed alienisti memorie medico-critiche*, tip. G. Favale, Torino, 1864, p. 43.
[427] *Ivi*, p. 48.
[428] L. Massignan, *Appunti sulla storia della Psichiatria padovana,* in "Ordine dei Medici Chirurghi e degli Odontoiatri della provincia di Padova", n. 8, anno 2001, p. 16.
[429] P. Guarnieri, *La storia della psichiatria. Un secolo di studi in Italia,* Leo S. Olschki Editore, Firenze, 1991, p. 14.
[430] *Ibidem.*
[431] P. Guarnieri, *op. cit.,* p. 15.
[432] *Ivi*, p. 16.
[433] *Ibidem.*

La psichiatria nazionale eleggeva a eroi nazionali quelli che erano considerati i presunti precursori italiani della psichiatria francese quali Valsala, Daquin e Chiarugi, che venivano "contrapposti a Pinel che ne avrebbe sfruttato di nascosto le idee ed usurpato il primato."[434]

Carlo Livi, a tal proposito, riteneva che la riforma dell'assistenza psichiatrica non poteva consistere solo nell'aver tolto le catene ai folli, né derivare dal trattato scritto da un medico - il *Traitè* (Pinel, 1801) pubblicato comunque otto anni dopo (Chiarugi, 1793). Essa dipende piuttosto da un impegno civile che pervada la società, come era stato in Toscana fin dai tempi dei Lorena quando furono abolite la tortura, la pena di morte […]. Levare le catene ai poveri pazzi e gettarle in Arno era parte e conseguenza di una generale riforma, non dunque il gesto mitico - compiuto da Pinel nel 1798, a un decennio dalla rivoluzione francese - di un medico intelligente".[435]

La psichiatria italiana arrivò ad ottenere un certo successo in Europa e negli Stati Uniti quando, nel 1938, Cerletti praticò "il primo elettroshock nell'uomo. In breve questa tecnica divenne insieme la più pratica e la più diffusa; essa divenne anche, troppo spesso, una sorta di panacea da elargire automaticamente, che dispensa da qualunque analisi clinica."[436]

In seguito poi, a metà degli anni Cinquanta, l'invenzione degli psicofarmaci suscitò un certo ottimismo terapeutico: questo fece nascere la speranza che i vecchi manicomi potessero trasformarsi in efficienti ospedali di cure mediche specialistiche. Parallelamente "si intensificarono le indagini storiche sugli stabilimenti di custodia e ricovero, visti sempre più nel quadro generale della storia dell'assistenza."[437] In questo periodo emergeva come positiva l'idea del moderno ospedale psichiatrico dove, la somministrazione degli psicofarmaci, determinava pian piano la diminuzione del ricorso ai trattamenti di shock o agli interventi chirurgici.

La pubblicazione della traduzione in italiano dell'opera di Foucault, avvenuta nel 1963, Storia della follia nell'età classica, fu accolta con grande successo in quel crescente dibattito contro le istituzioni totali. Il libro di Goffman venne tradotto nel '68 da Einaudi, che "dal '69 iniziò a pubblicare anche gli scritti di Laing e Cooper oltre ai lavori di Basaglia e del suo gruppo"[438].

Alla fine degli anni Settanta si diffuse, sia in Europa che in Italia, una grande varietà di temi di ricerca riguardanti la storia della psichiatria. In Italia gli studi effettuati rivelano una rilevante qualità scientifica e anche una "riflessione metodologica, arricchita da approcci diversi. Pareva di assistere ad una vera e propria svolta, […] che è stata generalmente fatta risalire al 1978."[439]

Nel 1978, infatti, fu emanata la legge 180 che trasformò in modo radicale la psichiatria, ancora legata alla legge del 1904. Proprio perché tale legge decretava la progressiva chiusura dei manicomi, contribuiva ad incentrare l'attenzione sulla loro storia e su quella della legislazione asilare.

5.3. Istituzioni totali ed assistenza psichiatrica in Veneto nella seconda metà dell'Ottocento

5.3.1. Panoramica del Triveneto

Passando a considerare la situazione veneta e, in particolare, il contesto storico nel quale sorse il Manicomio Provinciale di Padova, ritengo doveroso compiere un passo indietro per rievocare quando, a seguito della caduta della Repubblica di Venezia, il Veneto subì la dominazione degli austriaci che imposero la cultura tedesca nel territorio.

Nel 1815 il Congresso di Vienna, "liquidato Napoleone, consacrò la rivincita dei conservatori e fra le misure di controllo che dovevano tenere a bada le perniciose ideologie libertarie francesi ci fu anche quella di controllo dei malati di mente, ritenuti categoria inaffidabile".[440]

Il compito di assistere i malati di mente fu attribuito allo stato che impose ad ogni regione di avere un manicomio, "così nel Lombardo-Veneto vennero creati il manicomio della Senavra a Milano, quello di San Servolo in un'isola di Venezia".[441]

---

[434] *Ivi,* p. 17.
[435] *Ivi,* pp. 17-18.
[436] H. Ey, P. Bernard, C. Brisset, *Manuale di Psichiatria,* Masson, Milano, 1993, p. 1131.
[437] P. Guarnieri, *La storia della psichiatria. Un secolo di studi in Italia,* Leo S. Olschki Editore, Firenze, 1991, p. 22.
[438] *Ivi,* p. 23.
[439] *Ivi,* p. 30.
[440] L. Massignan, *Appunti sulla storia della Psichiatria padovana,* in "Ordine dei Medici Chirurghi e degli Odontoiatri della provincia di Padova", n. 8, anno 2001, p. 16.
[441] *Ibidem.*

A tal proposito, in un commento a corredo di un'indagine statistica svolta dal dottor Salerio, medico presso il manicomio di San Servolo, riguardante il triennio 1868-1869-1870 della vita nel Manicomio centrale maschile in San Servolo di Venezia, l'autore[442] espresse i seguenti timori: "si verrà a cambiare il carattere di questi asili curativi, in asili di incurabili e di ricovero, si declinerà dallo scopo, e verrà un momento che la Società reclamerà per la reclusione di furiosi, di pericolosi, ecc., si verrà a progetti per nuovi manicomii e per nuove succursali."[443]

Le province inviavano malati cronici o incurabili e non tutti i malati di mente, perché "prima di tutto, pel furioso ogni medico degli ospitali provinciali ha maggiori speranze che pel cronico, e poi il cronico costa di più all'ospitale provinciale, perché sucido le più volte, perché bisognoso di maggior ajuto, mentre il furioso bene incamiciato e qualche volta legato ad un letto, non esige continuo ajuto e dà lusinga di guarigione."[444]

Nell'indagine statistica successiva, riguardante gli anni 1871-1874, l'autore evidenziò come "in questo triennio entrarono in San Servolo 133 pellagrosi, mentre nell'anteriore furono 86. Come dei pellagrosi fu superiore di 85 il numero delle ammissioni dei pazzi in genere; quello degli usciti sorpassò malgrado i molti cronici che si aggiunsero ai già esistenti nel Manicomio. La mortalità fu maggiore di quella del triennio antecedente, ma è a notarsi che fu maggiore di 85 anche il numero di accolti."[445]

Prima dell'avvento degli Austriaci, nel Veneto non erano presenti i manicomi e i malati di mente generalmente vivevano a casa oppure insieme a vagabondi ed emarginati. Sotto il dominio degli Austriaci, San Servolo accolse al suo interno i malati che affluivano da tutto il Veneto. Un fondo regionale provvedeva a sostenere le spese di questa struttura e anche quelle di altri servizi di assistenza e di ordine pubblico.

Quando nel 1866 il Veneto entrò a far parte del Regno d'Italia, la competenza di fornire un'assistenza ai mentecatti, venne affidata alle province le quali, "venuto meno il fondo regionale austriaco si trovarono gravate da forti spese e decisero di consorziarsi con San Servolo: finanziarono la costruzione di un altro manicomio regionale per le donne nella vicina isola di San Clemente e ne ebbero in cambio un numero di posti letto proporzionale al finanziamento dato."[446]

Ben presto ci si rese conto che il numero dei posti non era sufficiente, perché il numero dei ricoveri aumentava; inoltre si stava diffondendo la pellagra, dovuta alla malnutrizione e ad un difetto di assorbimento vitaminico, che si manifestava, oltre che con sintomi periferici cutanei e intestinali, anche con disturbi neurologici e stati confusionali, sovente accompagnati da deliri, che portavano al ricovero manicomiale.

A tal proposito il dottor Salerio affermava: "le provincie ben s'avvedono che lo scarico ai manicomii centrali è insufficiente, non solo a torre agli ospitali la zavorra delle divisioni maniaci, od a renderle veramente stazioni di passaggio pei malati bisognosi di cura, ma ad ostare all'aumento della popolazione delle divisioni medesime."[447]

Per ovviare a questo problema, si pensò di aprire appositi ospedali, detti "pellagrocomi", per poter fornire un'assistenza specifica e liberare i manicomi da un affollamento ormai insostenibile[448].

Dalla fine dell'Ottocento, dunque, le amministrazioni provinciali venete furono impegnate sul versante dell'assistenza: il problema principale erano le ingenti spese sostenute.

La provincia di Udine, subito presa ad esempio dalle altre, era riuscita a trovare il modo per risparmiare sulle rette dei degenti, inviando a San Servolo solo i degenti pericolosi ed agitati, e mantenendo quelli tranquilli in ambiente rurale, impiegandoli in lavori agricoli sul terreno annesso alle case chiamate di salute, entro le quali veniva garantita un'adeguata assistenza medica e psichiatrica.

Così le province del Veneto presero accordi con gli ospedali periferici perché organizzassero delle case di salute, la cui spesa veniva ad essere molto inferiore rispetto a quella di San Servolo. La prima convenzione

---

[442] Il dottor Salerio, cfr. F. Coletti, A. Barbo Soncin, *Tavole statistiche triennali 1868-69-70, del Manicomio centrale maschile in San Servolo di Venezia,* in "Gazzetta Medica Italiana Provincie Venete", Anno Decimoquarto, Padova, Stab. di P. Prosperini 1871, p. 265.

[443] F. Coletti, A, Barbo Soncin, *Tavole statistiche triennali 1868-69-70, del Manicomio centrale maschile in San Servolo di Venezia,* in "Gazzetta Medica Italiana Provincie Venete", Anno Decimoquarto, Padova, Stab. di P. Prosperini 1871, p. 265.

[444] *Ibidem.*

[445] *Ivi*, pp. 188-189.

[446] *Ibidem.*

[447] F. Coletti, A. Barbo Soncin., *Tavole statistiche triennali 1868-69-70, del Manicomio centrale maschile in San Servolo di Venezia,* in "Gazzetta Medica Italiana Provincie Venete", Anno Decimoquarto, Padova, Stab. Di P. Prosperini 1871, p. 265.

[448] Questo flagello si protrarrà fino alla guerra del 1915-18 quando la presenza dell'esercito italiano nel Veneto contribuì ad estinguerla: "i soldati, in gran parte di origine contadina, notando la miseria e malnutrizione popolare distribuivano le loro razioni ricche di proteine, che si aggiunsero alla distribuzione di viveri attuate dalle amministrazioni nelle mense popolari. La pellagra si estinse rapidamente." In L. Massignan, *Appunti sulla storia della Psichiatria padovana,* in "Ordine dei Medici Chirurghi e degli Odontoiatri della provincia di Padova", n. 8, anno 2001, p. 16.

fu fatta con l'ospedale di Noventa Vicentina nel 1890 e poi vennero presi accordi con Lonigo, Montecchio, Monselice, Conselve. Da questi accordi gli ospedali periferici traevano un notevole vantaggio, "perché la provincia era un buon pagatore e gli incassi sicuri venivano per quanto possibile utilizzati per migliorare gli ospedali."[449]

Da tutto questo emergeva, però, un elemento preoccupante: "gli amministratori e anche buona parte del personale erano convinti che l'assistenza data fosse del tutto accettabile. Avevano un letto, alimento, vestito e riscaldamento, e anche qualche svago. Non importava che passassero tutta la giornata inerti dentro un cortile o un unico stanzone, che dormissero in dormitori spogli di qualsiasi oggetto, privi di qualsiasi segno di riconoscimento personale, che venissero al mattino lavati con un getto d'acqua perché in gran parte sudici e abituati a defecare a letto."[450]

E questo avveniva a causa della convinzione che i malati fossero indifferenti e insensibili, non capissero niente e non soffrissero.

5.3.2. La situazione padovana

La provincia di Padova presentava una situazione diversa da quella descritta finora:

"Padova ebbe come primo vero ospedale quello di San Francesco annesso alla chiesa omonima. Costruito per lasciti privati cominciò a funzionare nel 1400 e rimase l'unico di Padova fino al 1800 quando fu sostituito dall'ospedale giustinianeo che è tuttora parte dell'ospedale civile. Nell'ospedale di San Francesco vi erano degli spazi riservati ai mentecatti furiosi e violenti ma non c'erano medici psichiatri. L'assistenza veniva dai medici comuni. Nei secoli successivi dentro e fuori da ogni porta di Padova (erano 10) c'erano due ospizi o lazzeretti: quelli dentro le mura servivano ai cittadini, quelli fuori mura agli estranei, costituendo una specie di cintura sanitaria di controllo in tempi in cui incombeva sempre il terrore di pestilenze. Ma nessuno di questi ospizi era un vero ospedale e il loro compito era assistenziale in senso lato […]".[451]

Purtroppo anche negli ospedali i malati di mente non avevano un luogo riservato e ci volle del tempo prima che si riservasse loro uno spazio differenziato. Soltanto nel 1800 con l'ospedale giustinianeo vennero previste delle aree riservate ai mentecatti, vicino alle zone riservate alle puerpere, meretrici, nubili illegittime, alle aree infettive e mediche-chirurgiche. L'assistenza veniva garantita dai medici di medicina generale e, nell'ospedale civile, i malati venivano usati per esercitazioni didattiche, ricerca ed esigenze dell'università che gestiva gran parte dell'ospedale.

Non era ancora presente un reparto tenuto con professionalità di tipo psichiatrico e non vi era nemmeno un insegnamento universitario di psichiatria: il primo incarico didattico arrivò nel 1867 e ne fu titolare il professor Tebaldi come lui stesso afferma:

"l'insegnamento cominciò col secondo semestre dell'anno 1867; esso figura fra gli insegnamenti liberi universitarii. L'insegnamento è cattedratico ed al letto de' malati, o col soggetto sotto osservazione nella scuola. Il corso è completo in un anno, con tre ore per settimana di lezione; ed il primo semestre è di solito dedicato allo studio della etiologia, sintomatologia delle malattie mentali, non che alla conoscenza pratica di alcune forme; il secondo allo studio della anatomia patologica, della terapia ed alla pertrattazione delle follie pellagrose in ispecie."[452]

Il professor Augusto Tebaldi documenta in un suo scritto l'inizio del lavoro in ospedale come segue: "in essa *Memoria*[453], ricordando come dal 1° Marzo 1867 io assumessi la direzione delle Divisioni dei maniaci dello Spedale Civico di Padova, descrissi le condizioni nelle quali trovai le Divisioni stesse, il sistema che, eredità degli anni passati, era tenuto dagli infermieri;".[454]

Inoltre Augusto Tebaldi solleva un problema fortemente sentito nell'ambito del suo lavoro come lui stesso afferma: "ma il buon volere non bastò a rimuovere tutte le difficoltà che si incontrarono, e si ebbe una nuova conferma che la cura de' maniaci in un ospitale per le malattie comuni, qualora questo non presenti ricchezza di spazio e di mezzi economici, è cosa pressoché impossibile."[455]

---

[449] L. Massignan, *op. cit.,* p. 17.
[450] *Ibidem.*
[451] *Ibidem.*
[452] A. Tebaldi, *Note statistico-cliniche raccolte nelle divisioni per i maniaci dell'ospitale civile di Padova dal 1867 al 1871*, Edizioni P. Prosperini, Padova, p. 54.
[453] Il prof. Augusto Tebaldi si riferisce ad una memoria precedentemente pubblicata intitolata *Sopra lo stato de' maniaci negli Ospitali delle Provincie Venete e proposte di provvedimenti*, Edizioni P. Prosperini, Padova, 1871.
[454] A. Tebaldi, *Note statistico-cliniche raccolte nelle divisioni per i maniaci dell'ospitale civile di Padova dal 1867 al 1871*, Edizioni P. Prosperini, Padova, 1873, p. 6.
[455] *Ibidem.*

In queste parole il professor Augusto Tebaldi evidenzia la grande difficoltà nel dover curare le persone affette da malattie mentali, all'interno di un ospedale per le malattie comuni, per mancanza di spazio e per problemi economici.

5.4. Le fasi evolutive della legislazione psichiatrica in Italia nel Novecento

5.4.1. Introduzione

In Italia, l'assistenza psichiatrica trovò una sua regolamentazione a partire dal 1904, quando fu approvata "la prima legge organica [...]che istituiva il manicomio quale struttura cardine dell'assistenza ai malati mentali".[456]

La seconda fase si aprì nel 1968, con la cosiddetta legge Mariotti "che introduceva il ricovero volontario in Ospedale Psichiatrico e istituiva i Centri di Salute Mentale (CIM)."[457]

La terza fase iniziò con la "Legge 180 del luglio 1978. La legge [venne] approvata sotto la spinta minacciosa di un referendum abrogativo, nella convinzione che il referendum sarebbe stato sconfitto e che il manicomio avrebbe riportato una maggioranza schiacciante."[458]

Questa legge ebbe il merito d'aver segnato il passaggio da un interesse di tipo custodialistico verso il malato mentale ad un approccio terapeutico.

5.4.2. Le prime disposizioni sui manicomi e sugli alienati (legge 14 febbraio 1904, n. 36)

Il primo provvedimento legislativo del Regno d'Italia in materia di malati mentali fu la legge 14 febbraio 1904, n. 36, "Legge sui manicomi e sugli alienati"[459] che dispose l'apertura di un manicomio in ogni provincia.

La legge promossa da Giolitti "si basava sull'identificazione del folle come soggetto pericoloso, il cui ingresso in manicomio poteva essere disposto solo coattivamente dall'autorità giudiziaria o - in via d'urgenza - dalla polizia, su richiesta di qualunque cittadino ed in base ad un certificato medico."[460]

Pertanto il folle veniva identificato come pericoloso e "la società se ne proteggeva internandolo coattivamente in manicomio attraverso gli organi istituzionali del controllo sociale. In questa fase, la confusione dei discorsi psichiatrico e giuridico era massima, ed il luogo principale della terapia psichiatrica trovava il suo assetto normativo proprio in quanto istituzione di custodia e di controllo."[461]

Lo scopo del legislatore era principalmente quello di difendere la società dalle "persone affette per qualunque causa da alienazione mentale, quando siano pericolose a sé o agli altri o riescano di pubblico scandalo."[462]

Questa priorità risulta ancora più evidente se si considera come l'articolo 1 preveda che questi soggetti debbano essere "custoditi e curati" dando, con la scelta dell'ordine delle parole, maggiore importanza alla funzione di custodia che di cura.

L'alienato mentale costituiva un pericolo per sé e per gli altri: il suo ingresso in manicomio rappresentava un provvedimento indispensabile per la tutela e la sicurezza della società.[463]

Il malato mentale era considerato un problema di ordine pubblico, tanto che la materia psichiatrica era di competenza del Ministero degli Interni[464].

---

[456] AA.VV., *La Legge Burani per la riforma dell'Assistenza psichiatrica in Italia. Relazione introduttiva alla presentazione del progetto di Legge Burani alla Commissione Affari Sociali della Camera,* in "Reverie", anno 4°, n. 2, marzo 2002, p. 4.
[457] *Ibidem.*
[458] *Ibidem.*
[459] "Gazzetta Ufficiale", 16 maggio 1978, n. 133, Serie generale.
[460] C. G. Davison, J. M. Neale, *Psicologia clinica,* Zanichelli, Bologna, 1989, p. 597.
[461] *Ibidem.*
[462] Art. 1, Legge 14 febbraio 1904, n. 36: "Debbono essere custodite e curate nei manicomi le persone affette per qualunque causa da alienazione mentale, quando siano pericolose a sé o agli altri o riescano di pubblico scandalo e non siano e non possano essere convenientemente custodite e curate fuorché nei manicomi. Sono compresi sotto questa denominazione, agli effetti della presente legge, tutti quegli istituti, comunque denominati, nei quali vengono ricoverati alienati di qualunque genere.
Può essere consentita dal tribunale, sulla richiesta del procuratore del Re, la cura in una casa privata, e in tal caso la persona che le riceve e il medico che le cura assumono tutti gli obblighi imposti dal regolamento.Il direttore di un manicomio può sotto la sua responsabilità autorizzare la cura di un alienato in una casa privata, ma deve darne immediatamente notizia al procuratore del Re e all'autorità di pubblica sicurezza."
[463] Art. 2, comma I, III, Legge 14 febbraio 1904, n. 36: "L'ammissione degli alienati nei manicomi deve essere chiesta dai parenti, tutori o protutori, e può esserlo da chiunque altro nell'interesse degli infermi e della società.[...]
L'autorità locale di pubblica sicurezza può, in caso di urgenza, ordinare il ricovero, in via provvisoria, in base a certificato medico, ma è obbligata a riferirne entro tre giorni al procuratore del Re, trasmettendogli il cennato documento."

All'entrata in manicomio il malato era iscritto al casellario giudiziario e perdeva ogni diritto politico e sociale.Il ricovero avveniva in forma coatta.[465]

Questa legge "si rivolgeva essenzialmente a quegli "infermi di mente" che, per qualunque causa, potessero risultare pericolosi a sé o agli altri o di pubblico scandalo. Il paradigma dell'internamento, decisamente rigido nella sua applicazione, costituiva allora il fondamento ideologico di una legge che si disinteressava delle cause della malattia mentale, ma intendeva proteggere la società dalla follia usando l'emarginazione. Il trattamento riservato agli internati era infatti più spesso la custodia che non la cura."[466]

L'approvazione del regolamento sui manicomi e sugli alienati, applicativo della legge, avvenne 5 anni più tardi: esso fu emanato con Regio Decreto del 16 agosto 1909, n. 615, ed interessante rilevare come questo regolamento preveda che gli infermieri psichiatrici siano solo personale di sorveglianza e non sia prevista, quindi, formazione di nessun tipo.[467]

5.4.3. Provvidenze per l'assistenza psichiatrica (legge 18 marzo 1968, n. 431)

Il fatto che questa legge sia emanata a 64 anni di distanza dalla precedente è indicativo di due fattori: da un lato la lunga persistenza della visione custodialistica della cura della malattia mentale per tutto il primo Novecento e buona parte del secondo; dall'altro il cambiamento che si stava verificando, in quegli anni, nel mondo della psichiatria e che avrebbe portato alle ben più radicali riforme della legge n. 180/1978.

Innanzitutto la legge in oggetto prevede che il personale degli ospedali psichiatrici sia adeguatamente preparato per prestare assistenza e cura e non solo per sorvegliare[468]. Inoltre, l'iscrizione al casellario giudiziario è abolita.[469] In forza dell'art. 4, con rubrica ammissione volontaria e dimissioni, il ricovero da coatto diventa volontario: "l'ammissione in ospedale psichiatrico può avvenire volontariamente su richiesta del malato, per accertamento diagnostico e cura, su autorizzazione del medico di guardia. In tali casi non si applicano le norme vigenti per le ammissioni, le degenze e le dimissioni dei ricoverati di autorità.

La dimissione di persone affette da disturbi psichici ricoverate di autorità, ai sensi delle vigenti disposizioni, negli ospedali psichiatrici è comunicata all'autorità di pubblica sicurezza, ad eccezione dei casi nei quali il ricovero di autorità sia stato trasformato in volontario. Tale comunicazione ha carattere esclusivamente riservato e non può formare oggetto di notizia, salva la facoltà di farne informazioni, in via egualmente riservata, ad altre autorità dello Stato che ne facciano richiesta esclusivamente a fini di istituto."[470]

Questa normativa venne promossa dal Ministero della Sanità Mariotti e "proponeva l'ideologia medico-psichiatrica come fondamento della trasformazione del manicomio in moderno ospedale, della rivalutazione del degente in malato, della facilitazione del ricovero volontario."[471]

Il ricovero psichiatrico "in aggiunta e parallelamente al suo mandato di controllo sociale, [trovò] anche una ragione ed una definizione schiettamente mediche"[472].

---

[464] Art. 8, comma I, II, III, Legge 14 febbraio 1904, n. 36: "La vigilanza sui manicomi pubblici e privati e sugli alienati curati in casa privata è affidata al ministro dell'interno ed ai prefetti.
Essa è esercitata in ogni provincia da una commissione composta del prefetto, che la presiede, del medico provinciale e di un medico alienista nominato dal ministro dell'interno.
Il ministro deve disporre ispezioni periodiche."

[465] Art. 2, comma V, Legge 14 febbraio 1904, n. 36: "Con la stessa deliberazione dell'ammissione definitiva il tribunale, ove ne sia il caso, nomina un amministratore provvisorio che abbia la rappresentanza legale degli alienati, secondo le norme dell'art. 330 del codice civile, sino a che l'autorità giudiziaria abbia pronunziato sull'interdizione."

[466] E. Pascal, *Follia / delirio e la legge 180,* in "Animazione sociale", n.1, gennaio 2002 XXXII, Edizioni Gruppo Abele, Torino, p. 11.

[467] Art. 22, comma I, Legge 16 agosto 1909, n. 615: "Nei manicomi pubblici e privati il personale di vigilanza, sotto qualsiasi denominazione eserciti le sue funzioni, cioè di sorveglianti, capi infermieri o simili, deve essere scelto fra persone che abbiano speciali attitudini e adeguata coltura, e che abbia riportato l'attestato di idoneità alla qualità di sorveglianti, di cui all'art. 24."

[468] Art. 2, comma I, II, III, IV, Legge 18 marzo 1968, n. 431 *Personale dell'ospedale*: "Ogni ospedale psichiatrico deve avere un direttore psichiatra, un medico igienista, uno psicologo e per ogni divisione un primario, un aiuto ed almeno un assistente.
L'ospedale deve inoltre avere il personale idoneo per una assistenza sanitaria, specializzata e sociale.
Tale personale è assunto per pubblico concorso.
Dovrà essere in ogni caso assicurato il rapporto di un infermiere per ogni tre posti letto e di una assistente sanitaria o sociale per ogni cento posti letto."

[469] Art. 11, comma I, Legge 18 marzo 1968, n. 431: "E' abrogato l'art. 604, n. 2, del codice di procedura penale per quanto attiene all'obbligo dell'annotazione dei provvedimenti di ricovero degli infermi di malattie mentali e della revoca di essi nel casellario giudiziario."

[470] Art. 4, comma I, II, Legge 18 marzo 1968, n. 431.

[471] Art. 11, comma I, Legge 18 marzo 1968, n. 431.

[472] C. G. Davison, J. M. Neale, *Psicologia clinica*, Zanichelli, Bologna, 1989, p. 597.

Ora il manicomio rappresentava un ospedale per alcuni dei suoi pazienti e, all'interno dello stesso stabile, accanto alla custodia per chi è pericoloso, offriva anche la cura per il malato, svelando così il binomio "cura-custodia"[473].

Purtroppo "se il testo normativo del 1904 mostrava ambiguità e confondeva i piani dell'intervento custodiale e terapeutico, quello del 1968 rivela apertamente la doppia natura dell'ospedale psichiatrico e la coesistenza di logiche diverse e parallele che lo governano."[474] Bisognerà attendere l'emanazione della legge 180 per avere una definizione lineare dell'internamento psichiatrico civile.

5.4.4. Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori ispirati dallo psichiatra Franco Basaglia (legge 13 maggio 1978, n. 180)

Questa legge è il risultato di istanze culturali di rinnovamento che pongono in primo piano l'individualità del paziente e il suo diritto d'essere curato e tutelato, d'essere assistito e aiutato e trae ispirazione dalla riforma psichiatrica che "ha le proprie radici nell'ambito di un vasto movimento "antistituzionale", sorto alla fine degli anni Sessanta, con tendenze profondamente sociologistiche."[475] Questo movimento trovò nei rivolgimenti politici di quegli anni (1968) terreno fertile per svilupparsi.

Il suo più autorevole e combattivo esponente fu Franco Basaglia[476], i cui scritti aiutano a comprendere da un lato i motivi ispiratori della riforma, dall'altro l'impatto che ebbe la Legge 180 sul mondo psichiatrico.[477] Nel 1961 Franco Basaglia "vince il concorso per la direzione dell'Ospedale psichiatrico di Gorizia, dove si trasferisce con tutta la famiglia. [dieci anni dopo] nell'estate del 1971 vince il concorso per la direzione dell'Ospedale psichiatrico di Trieste"[478] e "muove dalla consapevolezza, più volte dichiarata, che l'ospedale psichiatrico non ha alcuna valenza di cura, anzi è di per sé produttore di malattia."[479]

Franco Basaglia sviluppò in modo originale all'interno dell'ospedale psichiatrico di Gorizia, nel decennio precedente la legge 180, un modello di comunità terapeutica che "dovrà essere superato, attraverso la progressiva apertura e trasformazione dell'ospedale di Trieste, con lo scopo di costituire una rete di servizi territoriali alternativi e sostitutivi dell'ospedale stesso."[480] Questo superamento del modello di comunità terapeutica è sentito da Franco Basaglia come esigenza perché la comunità terapeutica "non può […] considerarsi la meta finale verso cui tendere, quanto piuttosto una fase transitoria in attesa che la situazione stessa si evolva in modo da fornirci nuovi elementi di chiarificazione."[481]

Durante i primi quattro anni di lavoro, Franco Basaglia riservò molta attenzione al cambiamento degli spazi interni e ai sistemi di comunicazione e scambio tra le gerarchie, nell'ambito del gruppo di lavoro e tra questo e i pazienti. Pertanto "vengono attivate riunioni quotidiane nei reparti e periodiche assemblee di tutti i pazienti. […] Vengono aperte le porte di tutti i reparti e soppresse le terapie di shock e ogni forma di contenzione fisica. Si favoriscono le uscite in città, suscitando attenzione e spesso allarme da parte della cittadinanza."[482]

Durante i primi anni di lavoro gli interessi di Franco Basaglia e della sua équipe si concentrano "sulle storie personali dei pazienti, sui loro bisogni, nel tentativo di ricomporre un'esistenza frammentata e di ricostruire un rapporto con la comunità di provenienza. Si organizzano gruppi di convivenza (gruppi appartamento), dapprima all'interno dell'ospedale, poi in città."[483] Risulta anche assai significativa l'apertura del cancello del parco dell'ospedale psichiatrico alla città: "si organizzano concerti e feste promossi da associazioni politiche e culturali della città, che richiamano un numeroso pubblico di studenti, giovani e gente comune."[484] L'organizzazione interna dell'ospedale vede un cambiamento fin dal 1972 quando "al criterio di sistemazione dei pazienti nei reparti per gravità (agitati, violenti, sudici, infermi, cronici) viene sostituito un criterio che raggruppa i pazienti per provenienza territoriale, in base a una ripartizione dell'area

---

[473] *Ibidem*.
[474] *Ibidem.*
[475] C. Hume, I. Pullen, *La riabilitazione dei pazienti psichiatrici,* Raffaello Cortina Editore, Milano, pp. 39-40.
[476] Franco Basaglia, psichiatra, fu direttore dal 1962 del manicomio di Gorizia fino al 1971.
[477] Come scrive Basaglia, "a distanza di più di un anno dall'entrata in vigore di questa legge, il numero degli internati negli ospedali psichiatrici si è notevolmente ridotto, i trattamenti sanitari obbligatori sono molto contenuti." in F. Basaglia, *Scritti II 1968-1980. Dall'apertura del manicomio alla nuova legge sull'assistenza psichiatrica,* Torino, Einaudi, 1982, p. 467.
[478] M. Colucci, p. Di Vittorio, *Franco Basaglia*, Mondadori, Milano, 2001, p. 4.
[479] Documento reperito nel sito internet www.palazzochigi.it/bioetica.
[480] *Ibidem.*
[481] F. Basaglia, *L'istituzione negata,* Einaudi, Torino, 1968, p. 134.
[482] Documento reperito nel sito internet www. palazzochigi.it/bioetica.
[483] *Ibidem.*
[484] *Ibidem.*

urbana in cinque zone (corrispondenti oggi ai quattro distretti sanitari della Provincia di Trieste ed agli attuali quattro centri di salute mentale)."[485]

In questo modo inizia un "lavoro sul territorio, che ha come obiettivo la dimissione e il sostegno del paziente a casa, la presa in carico dei nuovi casi, la ricerca di un rapporto operativo con le istituzioni e i cittadini di quell'area di riferimento."[486]

Il lavoro intrapreso all'esterno dell'ospedale introduce alcuni cambiamenti significativi nell'ambito della pratica terapeutica e nell'assetto istituzionale, gerarchico e amministrativo e rappresenta una scuola sul campo per infermieri e medici.

I primi cambiamenti si riferiscono alla situazione presente "all'inizio del 1975 [quando] i pazienti ricoverati sono 800. Circa un terzo ha già trovato collocazione all'esterno: in famiglia, in gruppi-appartamento, nelle case popolari. Nessuno viene trasferito in altre istituzioni."[487]

Tra il 1975 e il 1977 vengono attivati i primi presidi territoriali: "si tratta di strutture preposte inizialmente al supporto di pazienti dimessi dall'ospedale psichiatrico e successivamente anche alla presa in carico di pazienti in crisi. Funzionanti come centri di riferimento diurno, producono una ulteriore sostanziosa diminuzione della popolazione dell'ospedale psichiatrico e la riduzione della durata dei ricoveri."[488]

Successivamente "il 13 maggio 1978, sotto la spinta dei processi di deistituzionalizzazione in atto a Trieste e in altre parti d'Italia e sotto la minaccia di un referendum abrogativo della legge 36/1904 e di un conseguente vuoto legislativo, viene approvata la legge 180, che istituisce un modello di assistenza assolutamente innovativo, dando inizio di fatto alla fine del manicomio e dei fondamenti delle istituzioni totali."[489]

La legge 13 maggio del 1978 n. 180 è una legge quadro, che definisce i principi ispiratori della riforma psichiatrica, affidandone l'applicazione alle Regioni. Sancisce "la progressiva chiusura dei manicomi; istituisce, per le esigenze di ricovero, nuovi servizi di piccole dimensioni (gli SPDC, Servizi psichiatrici di Diagnosi e Cura) all'interno degli ospedali generali, e, soprattutto, propone la diffusa creazione di servizi territoriali che consentano un decentramento dell'assistenza psichiatrica".[490]

Con questo provvedimento legislativo "l'internamento psichiatrico civile viene definito esclusivamente in termini medici e terapeutici"[491]: anche i trattamenti psichiatrici, come tutti gli altri trattamenti sanitari, sono ora volontari. La legge prevede solamente che

"per brevissimi periodi (non oltre 7 giorni ciascuno, prorogabili) possono essere disposti trattamenti sanitari obbligatori in condizioni di degenza ospedaliera (T.S.O.) se sussistono tre condizioni: 1) alterazioni psichiche tali da richiedere urgenti interventi terapeutici; 2) gli stessi non vengano accettati dall'infermo; 3) non vi siano le condizioni per adottare tempestive ed idonee misure sanitarie extraospedaliere. In ogni caso il T.S.O. deve essere accompagnato da iniziative rivolte ad ottenere il consenso del paziente."[492]

Il trattamento sanitario obbligatorio può essere disposto dal Sindaco in qualità di autorità sanitaria, se ne sussistono le condizioni, sulla base di una proposta motivata dal medico, convalidata da un altro medico appartenente alla struttura sanitaria pubblica.

Ora il malato di mente viene internato per rispondere alle sue necessità di cura e non più per proteggere la società, "il rispetto della legge nell'applicazione del T.S.O. è salvaguardato dal controllo sullo svolgimento della procedura da parte del Giudice Tutelare."[493]

Un'altra importante innovazione viene apportata dalla legislazione del 1978: "per motivazioni terapeutiche fortemente critiche sulla validità dell'internamento ospedaliero, si prevede la chiusura degli ospedali psichiatrici ed un utilizzo drasticamente ridotto dell'internamento, come ultima ratio, solo in assenza di altre misure extraospedaliere".[494]

---

[485] *Ibidem.*
[486] *Ibidem.*
[487] *Ibidem.*
[488] *Ibidem.*
[489] *Ibidem*. Nel 1980 l'ospedale psichiatrico di Trieste termina definitivamente le sue funzioni e nell'agosto dello stesso anno muore Franco Basaglia. La chiusura dell'ospedale nel 1980 testimonia come "da più di 20 anni Trieste [viva] senza manicomio e, il numero delle persone che si riferiscono ai servizi nel corso di un anno, [sia] mediamente del 12 per mille della popolazione (3500 utenti/anno)."
[490] L. Onnis, *Franco Basaglia: continuità della memoria, continuità dei percorsi,* in "Psicobiettivo. Rivista quadrimestrale di psicoterapie a confronto", n. 3, anno XX, dicembre 2000, p. 14.
[491] *Ibidem.*
[492] C. G. Davison, J. M. Neale, *Psicologia clinica,* Zanichelli, Bologna, 1989, p. 597.
[493] *Ivi,* p. 598.
[494] *Ibidem.*

"E' in ogni caso vietato costruire nuovi ospedali psichiatrici, utilizzare quelli attualmente esistenti come divisioni specialistiche psichiatriche di ospedali generali, istituire negli ospedali generali divisioni o sezioni psichiatriche e utilizzare come tali divisioni o sezioni neurologiche o neuropsichiatriche."[495]

La legge precisa inoltre che

"negli attuali ospedali psichiatrici possono essere ricoverati, sempre che ne facciano richiesta, esclusivamente coloro che vi sono stati ricoverati anteriormente alla data di entrata in vigore della presente legge e che necessitano di trattamento psichiatrico in condizioni di degenza ospedaliera."[496]

Per le persone già ricoverate negli ospedali psichiatrici al momento dell'entrata in vigore della presente legge, si prevede che:

"il primario responsabile della divisione, entro novanta giorni dall'entrata in vigore della presente legge, con singole relazioni motivate, comunica al sindaco dei rispettivi comuni di residenza, i nominativi dei degenti per i quali ritiene necessario il proseguimento del trattamento sanitario obbligatorio presso la stessa struttura di ricovero, indicando la durata presumibile del trattamento stesso."[497]

Vengono soppresse, nella rubrica del libro III, titolo I, capo I, sezione III, paragrafo 6 del codice penale, le parole: "di alienati di mente". Nella rubrica dell'art. 716 del codice penale sono altresì soppresse le parole: "di infermi di mente o", nonché le parole: "a uno stabilimento di cura o".

Gli articoli 714-715-717 del codice penale rendevano, infatti, "lo psichiatra controllore dell'internamento dei folli, in stretta collaborazione con la polizia, prevedendo a suo carico sanzioni penali se non avvisava l'autorità di P.S. dei soggetti pericolosi che aveva in cura e dei ricoveri che eseguiva."[498] In realtà, la legislazione italiana attuale considera l'internamento psichiatrico civile in termini principalmente sanitari: solo i medici lo stabiliscono, si ricerca il consenso dei pazienti, l'unica finalità è la cura, non si parla più di custodia dei folli dato che sono state chiuse le strutture ospedaliere di contenimento. Si ritiene realizzata una depurazione della psichiatria del suo mandato di controllo sociale. Queste modificazioni apportate al codice penale indicano una svolta nel modo di vedere il malato di mente, non più come "alienato o infermo di mente", ma come persona affetta da malattia mentale e, in quanto tale, bisognosa di cure all'interno di un ospedale e non di uno "stabilimento di cura".

Con l'introduzione della legge 180 vengono soppressi, inoltre, gli articoli 1, 2, 3 della legge del 1904, articoli riguardanti le "motivazioni sottese all'intervento coattivo psichiatrico"[499]; questa soppressione produce una modificazione del ricovero coatto in psichiatria. Si definiscono ricoveri "coatti" quei ricoveri effettuati contro la volontà dei pazienti perché "come si desume dalla legislazione vigente, pericolosi a sé e agli altri e bisognosi di cura"[500], mentre sono "volontari" quei ricoveri effettuati in seguito alla richiesta dei pazienti stessi. Quest'ultima modalità di ricovero è stata permessa dalla legge del 1968 che "ha reso possibile l'ingresso volontario all'istituzione psichiatrica".[501]

La legge 180 dispone nuove norme sul ricovero in TSO (trattamento sanitario obbligatorio). Vengono enucleati alcuni principi: "è riconosciuta la possibilità di una libera scelta del medico e del luogo di cura per quanto possibile ed il diritto del malato a comunicare con chi ritenga opportuno. Tutto questo toglie al ricovero il carattere nettamente segregante che aveva il disposto legislativo del 1904."[502] Allo stesso tempo, non risulta possibile attuare un ricovero coatto, per motivi che abbiano una certa corrispondenza con l'indicazione della legge del 14 febbraio del 1904, perché essa strumentalizzava, al fine di un ricovero psichiatrico coatto, comportamenti che non sono da attribuire esclusivamente ad un individuo affetto da disturbi psichici "come "pubblico scandalo" e "pericolosità a sé e agli altri".[503]

La legge 180 "ha completamente rivoluzionato l'assistenza psichiatrica in Italia spostando l'asse dell'intervento terapeutico dalla custodia alla cura, dall'assistenza-reclusione in grandi ospedali psichiatrici al reinserimento nell'ambiente sociale."[504] Rappresenta un punto di svolta rispetto alle norme legislative

---

[495] Art. 7, Legge 13 maggio 1978, n. 180
[496] *Ibidem*.
[497] *Ibidem*.
[498] C. G. Davison, J. M. Neale, *Psicologia clinica,* Zanichelli, Bologna, 1989, p. 598.
[499] E. Novello, M. Miricola, *Caratteri del ricovero psichiatrico prima e dopo la legge 180/1978,* in "Psichiatria generale e dell'età evolutiva", n. 2, 1986, p. 159.
[500] M. L. Drigo, A, Mosconi, *Il problema del ricovero coatto: considerazioni sulla sua incidenza e sulle sue modalità nello ospedale psichiatrico di Padova,* in "Psichiatria generale e dell'età evolutiva", n. 2, 1975, p. 169.
[501] *Ibidem.*
[502] E. Novello, M.Miricola., *Caratteri del ricovero psichiatrico prima e dopo la legge 180/1978,* in "Psichiatria generale e dell'età evolutiva", n. 2, 1986, pp. 159-160.
[503] *Ibidem.*
[504] C. Hume, I. Pullen, *La riabilitazione dei pazienti psichiatrici,* Raffaello Cortina Editore, Milano, p. 39.

precedenti che esprimendo una visione della malattia mentale che "sottolineava la pericolosità, l'incurabilità, il "pubblico scandalo" costituito dal malato psichiatrico, si preoccupavano unicamente della sua custodia e del controllo sociale."[505]

Lo stesso Franco Basaglia evidenzia come la riforma psichiatrica italiana nasca "dallo svelamento della contraddizione tra l'apparente finalità terapeutica della struttura manicomiale e la sua reale funzione segregativa"[506], frutto delle teorie della psichiatria positivista che definiscono il disagio psichico come problema esclusivamente da "gestire" e non da "comprendere". Secondo l'autore, l'introduzione di questa normativa sanitaria indica "il riconoscimento dei diritti dell'uomo, sano e malato"[507] e introduce una importante novità data dalla "scomparsa del concetto giuridico di "pericolosità" del malato mentale, da cui si deduceva la necessità di custodirlo e quindi di violentarlo e reprimerlo."[508]

Il fatto che questa legge si opponga alla creazione di nuove strutture segreganti secondo Franco Basaglia, capovolge l'ottica tradizionale della psichiatria, che si trova nella condizione di dover affrontare, per la prima volta, chi soffre di disturbi psichici senza lo schermo della "custodia". In questa nuova prospettiva lo psichiatra rileva che, "in caso di ricovero ospedaliero, la discriminante circa la qualità dell'intervento non risulta più il "malato" in base alla gravità e alla pericolosità della sua "malattia", ma l'organizzazione sociale in base alla sua capacità o meno di rispondere ai bisogni e ai diritti del cittadino, nella salute e nella malattia".[509] La legge in oggetto, oltre a proibire la costruzione di nuovi ospedali psichiatrici e prevedere la graduale eliminazione di quelli attualmente in uso, è, per uno dei sui massimi fautori, il risultato di una "rottura pratica della logica dell'emarginazione di classe implicita nell'esistenza stessa del manicomio".[510] L'assistenza ai malati di mente, grazie all'arrivo della legge quadro, non viene più gestita come nel passato e, "ciò che è interessante, nello spirito della legge, è che non si parla più di pericolosità. La diagnosi secondo cui il malato mentale è pericoloso a sé e agli altri e di pubblico scandalo non può più essere accettata."[511]

Pertanto Franco Basaglia ritiene necessario collocare la persona malata di mente, dentro la medicina, perché così si prende atto che il malato di mente non rappresenta un pericolo. Per questo motivo deve essere posto assieme agli altri malati: "succede dunque che il cosiddetto malato di mente non è una persona che soffre, una persona che si trova in una situazione di disagio, ma appunto è un "malato" di mente."[512] In senso conforme sono le parole di Michel Foucault: "se la malattia mentale viene definita per mezzo degli stessi metodi concettuali della malattia organica, se i sintomi psicologici vengono isolati e raggruppati allo stesso modo dei sintomi fisiologici, ciò è dovuto anzitutto al fatto di considerare la malattia, mentale o organica, come una essenza naturale che si manifesta attraverso sintomi specifici."[513]

Alla luce di quanto precedentemente esposto, Franco Basaglia ritiene importante la soppressione dei manicomi perché sostiene che la malattia mentale debba rientrare nella vasta area della medicina. Luigi Onnis evidenzia, tuttavia, il pericolo che l'effetto di questa riforma possa essere quello di far sopravvivere il manicomio "anche là dove è fisicamente in estinzione, attraverso l'uso di strumenti culturali e operativi che ne ripropongono l'ideologia: l'uso indiscriminato di psicofarmaci, la costituzione di comunità terapeutiche residenziali che spesso si trasformano in nuovi ghetti per cronici, [...] l'utilizzazione di strumenti terapeutici puramente finalizzati al controllo, sono tutte modalità di intervento che di nuovo espropriano la sofferenza di ogni significato".[514]

La legge 180 prevede un maggior potenziamento dei servizi psichiatrici territoriali rispetto al passato e prevede anche un'organizzazione diversa dei servizi psichiatrici ospedalieri, affidati alle U.S.L. dal 1980.

---

[505] *Ibidem.*
[506] L. Onnis, *Franco Basaglia: continuità della memoria, continuità dei percorsi,* in "Psicobiettivo. Rivista quadrimestrale di psicoterapie a confronto", pp. 13-14.
[507] F. Basaglia, *Scritti II 1968-1980. Dall'apertura del manicomio alla nuova legge sull'assistenza psichiatrica,* Einaudi, Torino, 1982, p. 468.
[508] *Ibidem.*
[509] *Ibidem.*
[510] *Ivi*, p. 469.
[511] F. Basaglia, *Scritti II 1968-1980. Dall'apertura del manicomio alla nuova legge sull'assistenza psichiatrica*, Einaudi, Torino, 1982, p. 479.
[512] *Ibidem.*
[513] M. Foucault, *Malattia mentale e psicologia*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1997, p. 7.
[514] L. Onnis, *Franco Basaglia: continuità della memoria, continuità dei percorsi,* in "Psicobiettivo. Rivista quadrimestrale di psicoterapie a confronto, p. 16.

Bisogna tuttavia tener presente che la legge 180 entrò in vigore "in una situazione di quasi totale mancanza di strutture psichiatriche assistenziali, di scarsa progettualità, di meccanismi e procedure burocratiche lente, di mancata integrazione tra servizi e bisogni del paziente e dei suoi familiari."[515]

Si è assistito, nel 1978-1980, ad una fase iniziale di crescita di presidi territoriali, poi si è verificato un netto rallentamento negli anni successivi e "ci si è trovati a dover dimettere dagli ospedali psichiatrici pazienti per i quali non esistevano ancora possibilità e strutture di reinserimento. Ci si è dovuti confrontare con situazioni nelle quali gli unici interventi possibili erano quelli farmacologici, con conseguente abbandono del paziente, sovraccarico familiare, livelli di vita non certo migliori di quelli offerti dal manicomio."[516]

Lo sviluppo della riforma psichiatrica fu ulteriormente limitato dalla profonda crisi economica e sociale che coinvolse l'assistenza sanitaria italiana dalla metà degli anni Ottanta.

La legge 180 è stata ed è tuttora oggetto di grandi dibattiti. Anche l'oncologo Umberto Veronesi, da ministro della sanità, è intervenuto sull'argomento sostenendo che "dalla legge sulla chiusura dei manicomi ad oggi sono trascorsi esattamente 22 anni durante i quali la psichiatria italiana ha fatto innegabili progressi, facendo tesoro delle importanti acquisizioni nel campo delle neuroscienze, di un più attento utilizzo delle discipline psicologiche e di una progressiva applicazione di nuove regole etiche a tutela dei diritti dell'ammalato quali il consenso, la formazione al lavoro, la contrattualità."[517]

Tuttavia bisogna prendere atto dell'esistenza di problemi piuttosto rilevanti che Veronesi riassume in sei grandi temi:

"- Lo "stigma" che ancora investe, con un'ombra triste di distacco e di isolamento, non solo il malato ma tutta la sua famiglia.

- Il peso sempre meno sopportabile per le famiglie, che è andato inevitabilmente aumentando dalla riforma in poi, e che costituisce il disagio sociale e umano più rilevante.

- La disarticolazione tra intervento medico e intervento socio-assistenziale, specialmente evidente nei malati gravi, nei malati destinati alla cronicità, nei malati anziani, nei malati soli, nei malati in difficoltà economica.

- La persistenza e il funzionamento degli ospedali psichiatrici giudiziari e la modalità di gestione dei problemi psicopatologici nelle carceri.

- L'insufficienza di risorse destinate alla formazione del personale e alla ricerca scientifica.

- Una attenzione carente ai problemi della salute mentale in età evolutiva."[518]

La salute mentale è definita da Umberto Veronesi come "il prodotto di una costruttiva interazione tra i bisogni del singolo e le necessità del suo contesto relazionale. Di conseguenza il recupero della salute mentale, quando venisse a perdersi, non può avvenire che attraverso un'azione da parte di diverse discipline, le quali conducano al ripristino delle capacità relazionali del singolo e alla riappropriazione della Sua identità, della Sua capacità decisionale e in ultima analisi della Sua libertà personale."[519]

All'interno di chi critica la legge 180, scrive Berlinguer, "c'è chi sostiene che la chiusura dei manicomi ha segnato un incremento dei ricoverati nei manicomi criminali. Ciò non è esatto: in essi vi è una popolazione sostanzialmente stabile, di circa mille presenze all'anno. Sono molti, ma non più di ieri, e il vero problema da affrontare è la loro condizione."[520]

Sempre all'interno di chi si oppone alla legge 180 si trovano persone che "hanno chiesto, in un appello firmato da molti degni cittadini e pubblicato su un'intera pagina nel quotidiano "Il Messaggero" (7 maggio 2000) la modifica della legge n. 180 perché essa escluderebbe misure coattive, anche se necessarie, ed avrebbe abolito la patologia mentale cronica."[521]

E ancora Berlinguer afferma: "nella realtà tali situazioni sono contemplate, e il ricovero coatto non è mai stato soppresso. Esso è ora divenuto meno arbitrario, applicando tutto intero l'articolo 32 della Costituzione, che recita: "Nessuno può essere obbligato a un determinato trattamento sanitario se non per

---

[515] C. Hume, I.Pullen, *La riabilitazione dei pazienti psichiatrici,* Raffaello Cortina Editore, Milano, p. 40.
[516] *Ivi,* pp. 41-42.
[517] Prima Conferenza Nazionale per la Salute Mentale, Roma 10-11-12 gennaio 2001, intervento del professor Umberto Veronesi (cfr. sito internet www.palazzochigi.it/bioetica).
[518] *Ibidem.*
[519] *Ibidem.*
[520] Prima Conferenza Nazionale per la Salute Mentale, Roma 10-11-12 gennaio 2001, intervento del professor Berlinguer (cfr. sito internet www.palazzochigi.it/bioetica).
[521] *Ibidem.*

disposizione di legge. La legge non può in nessun caso violare i limiti imposti dal rispetto della persona umana".”[522]

Soffermando l'attenzione sulla posizione presentata da Berlinguer, ritengo comunque opportuno non tralasciare le motivazioni comprensibili che sottendono a tale appello mosso contro la 180 e che si trovano nelle difficoltà che vivono quotidianamente i familiari “alle prese con congiunti affetti da croniche patologie, in balia delle loro incolpevoli crisi di aggressività, costretti a una quotidiana e faticosa assistenza, ad assistere impotenti al loro inarrestabile degrado fisico e mentale, alle loro incontinenze, alla precarietà della loro igiene personale, e tutto questo in una condizione di assoluta e disperata solitudine.”[523]

Un elemento, comunque, trova concordi i fautori e i detrattori della legge 180 ed è che “nel passaggio da una psichiatria segregante, nella quale tutto ruotava intorno all'istituzione, ad una psichiatria aperta, i veri soggetti diventano i malati, le loro famiglie, gli operatori dei servizi, la comunità; e le istituzioni hanno il compito primario di favorire e promuovere il loro impegno.”[524]

5.4.5. Interventi legislativi successivi

Negli ultimi anni sono state avanzate istanze di revisione della legislazione sulla salute mentale.

In modo particolare, “vi sono state richieste di snellimento delle procedure che permettono il Trattamento Sanitario Obbligatorio (TSO) e richieste di controllo sull'attuazione delle norme legislative.”[525]

Nel febbraio del 1993 il Consiglio dei Ministri approvò un decreto-legge governativo dove:

“1 - si sottolinea come gli interventi di prevenzione, cura e riabilitazione debbano essere di norma attuati da servizi territoriali extraospedalieri.

2 - Si propone di modificare l'art. 34 della legge 180 sul TSO e in particolare di:

-snellire la procedura burocratica di proposta di TSO;

-affidare la convalida del TSO al responsabile del Dipartimento di salute mentale e la sua esecuzione al medico del servizio psichiatrico, che in casi eccezionali può intervenire temporaneamente anche senza l'autorizzazione del sindaco;

3 - Si precisa l'organizzazione del Dipartimento di salute mentale:

ha il compito di:

- assicurare una corretta esecuzione del TSO
- provvedere alla prevenzione, cura, riabilitazione della malattia mentale
- istituire attività di ricerca scientifica e di aggiornamento
- integrare i diversi servizi sanitari con quelli assistenziali
- controllare le strutture psichiatriche private

è dotato di un organico unico e pluriprofessionale con a capo un medico psichiatra

prevede le seguenti strutture:

- Centro di salute mentale per attività ambulatoriali, domiciliari, di consulenza
- Servizio di emergenza psichiatrica: Centro crisi e pronto soccorso psichiatrico
- Comunità protetta: strutture a esaurimento per gli ex pazienti psichiatrici degli ospedali psichiatrici
- Day hospital per interventi terapeutici e riabilitativi
- Reparto ospedaliero (SPDC) per l'acuzie
- Residenza sanitaria assistenziale: strutture residenziali per pazienti che necessitano di interventi riabilitativi da effettuarsi in regime di residenzialità

4 - Si prevede il controllo dell'attuazione delle norme di legge:

- le Regioni possono sostituirsi alle ULS inadempienti
- si istituisce una Consulta permanente per la Psichiatria, presso il Ministero della sanità, con il compito di stabilire gli standard di assistenza, di diffondere nuove conoscenze scientifiche e di promuovere l'aggiornamento professionale.”[526]

Per quanto concerne la riabilitazione nell'ottica della riforma psichiatrica, essa “trova spazio e significato solo in un modello di assistenza del malato mentale che abbia come luogo privilegiato di intervento l'ambiente sociale. Nel manicomio infatti, la riabilitazione non può esistere neppure concettualmente, è intrattenimento. Il paziente così intrattenuto, è trattenuto nelle maglie dell'istituzione.”[527]

---

[522] *Ibidem.*
[523] *Ibidem.*
[524] *Ibidem.*
[525] C. Hume, I. Pullen, *La riabilitazione dei pazienti psichiatrici,* Raffaello Cortina Editore, Milano, p. 42.
[526] *Ivi,* p. 42-43.
[527] *Ibidem.*

All'interno del manicomio le attività di tipo riabilitativo erano costruite per mantenere l'istituzione stessa, più che per i bisogni della singola persona.

La riforma del 1978 determinò lo spostamento dell'assistenza dal manicomio al territorio e ora la riabilitazione può esprimersi nelle sue fondamentali dimensioni quali: "intervento teso al raggiungimento di un'autonomia, alla risocializzazione, al reinserimento del malato; intervento pluriprofessionale; intervento che si gioca soprattutto nella vita quotidiana."[528]

L'intervento di tipo riabilitativo "è un intervento complesso ed estremamente eterogeneo in rapporto alla molteplicità dei bisogni ai quali si trova a dover rispondere. Un servizio psichiatrico deve quindi disporre di una rete variegata e differenziata di luoghi e opportunità, che possa di volta in volta fornire le soluzioni più adeguate, evitando quindi risposte precostituite e stereotipe."[529]

Tra questi luoghi troviamo le Residenze, "originariamente nate per accogliere i pazienti degli ospedali psichiatrici per i quali non era stato possibile un reinserimento sociale diverso."[530] Anche l'ospedale psichiatrico di Padova, a seguito all'entrata in vigore della legge 180, venne denominato Residenza Sanitaria Assistenziale.

Successivamente fu emanato il Decreto Legislativo 19 giugno 1999, n. 229, Norme per la razionalizzazione del servizio sanitario nazionale, a norma dell'art. 1 della Legge 30 novembre 1998, n. 419, su iniziativa del ministro Rosy Bindi. Tale provvedimento focalizza l'attenzione sulla produzione di salute e sulle cure nel territorio e "ridisegna i distretti sanitari, rivaluta il ruolo del medico di famiglia, insiste sulle strategie dell'integrazione socio-sanitaria, sulle reti della cittadinanza."[531]

5.4.6. La proposta di legge Burani Procaccini n. 174

Una nuova proposta di legge in tema di prevenzione e cura delle malattie mentali, è stata presentata "nella seduta del 19 settembre 2001 della XII Commissione Sanità della Camera"[532], dall'onorevole Maria Burani Procaccini.

Si apprende dai verbali "che tale proposta intende modificare la legge 180 del 1978, e quindi ricalca i numerosi progetti di revisione presentati nel corso delle precedenti legislature."[533]

La Burani Procaccini presenta nella sua proposta di legge quattro obiettivi:

"1) superare il paradigma psico-sociogenetico della malattia mentale e le vuote dispute ideologiche sulla malattia mentale e sull'uso politico che della stessa si è fatto;

2) eliminare lo squilibrio fra l'inerzia legislativa ed organizzativa di alcune regioni e l'attività di altre che hanno determinato un'assistenza a macchia di leopardo. [...].

3) andare oltre le lacune normative ed attuative che hanno impedito alla 180 di utilizzare i progressi clinici, terapeutici e farmacologici che il panorama scientifico - culturale attuale offre;

4) attuare più forti "gradi di obbligatorietà" delle cure, anche attraverso il potenziamento dello strumento del T.S.O. [...]".[534]

La proposta avanzata dalla Burani Procaccini affida ai Centri di Salute Mentale alcuni compiti tra i quali: "la cura del malato al suo domicilio, l'attribuzione di una attività lavorativa al malato che sia compatibile con le sue possibilità, l'assicurazione di una attività di day-hospital adeguata, la garanzia della presenza di strutture che assicurino al malato attività lavorative, ricreative e attività fisica "per almeno quattro ore al giorno."[535]

Si ritiene utile e attuabile il primo compito "solo nel caso in cui tutte le parti siano consenzienti. […] In questi casi la 180 è chiara: a richiesta dell'autorità sanitaria possono essere disposti accertamenti sanitari obbligatori ovunque sia il paziente [e solo] nel caso in cui l'autorità sanitaria accerti l'esistenza di alterazioni psichiatriche […] può essere disposto il T.S.O.".[536]

---

[528] *Ivi,* p. 44.
[529] *Ibidem.*
[530] *Ivi,* p. 45.
[531] G. Dall'Acqua, *... quando i matti avranno meno voce saranno tutti cittadini a essere ridotti al silenzio,* in "Fogli di informazione", anno XXIX, n. 190, maggio-agosto 2001, p. 57.
[532] E. Pascal, *Follia/delirio e la legge 180,* in "Animazione Sociale", anno XXXII, n. 1, gennaio 2002, p. 10.
[533] *Ibidem.*
[534] M. Burani Procaccini, *Progetto di Legge Burani Procaccini,* in "Reverie", anno 4°, n. 2, marzo 2002, p. 3.
[535] *Ivi,* p. 7.
[536] *Ivi,* p. 6.

Nella proposta di legge "sparisce l'Accertamento Sanitario Obbligatorio"[537] perché viene previsto il T.S.O. che può essere di urgenza e richiesto da chiunque ne abbia interesse, oppure può consistere in visite mediche a domicilio.

Invece a questo riguardo la 180 "fissa un solo tipo di trattamento sanitario obbligatorio: quello in cui l'autorità sanitaria accerti alterazioni psichiche tali da richiedere urgenti interventi terapeutici e se gli stessi non vengono accettati dall'infermo".[538]

La legge 180, poi, prevede "un solo luogo deputato: la degenza ospedaliera in strutture pubbliche o convenzionate […]".[539]

Si constata quindi, secondo il progetto di legge Burani Procaccini, l'inutilità di provare la pericolosità del malato per disporre il T.S.O. perché risulta sufficiente la certificazione dell'esistenza di alterazioni psichiche tali da giustificare un tale intervento senza il consenso dell'infermo.

Si reputa molto importante sottolineare l'inutilità di provare la pericolosità del malato perché così si evita la mobilitazione delle forze dell'ordine che provocherebbero maggior allarmismo nel paziente.

Invece la legge 180 "pone sotto la competenza delle autorità sanitarie questa valutazione e la stacca da quella della Polizia di Stato, facilitando di fatto le procedure del ricovero coatto"[540] e, soprattutto, viene rispettata la persona che in quel momento necessita di cure mediche.

Quanto al secondo compito, l'attribuzione di un'attività lavorativa al malato che sia compatibile con le sue possibilità, si evidenzia il fatto che la legge italiana sancisce il diritto alla cura, e "non il diritto/obbligo al lavoro mentre si è malati in cura"[541], nonché il principio secondo il quale il malato è esonerato dal lavoro per la durata della malattia e anche per un periodo successivo cosiddetto di convalescenza. Questo secondo compito non è in contraddizione solo con i principi di legge ma anche con quanto affermato nella medesima relazione dell'onorevole Burani Procaccini quando auspica "il superamento del paradigma psico-sociogenetico della malattia mentale"[542] per realizzare il quale, fra l'altro, "occorre restituire autenticamente la dignità ai malati mentali"[543] riconoscendoli "come tali, come malati e, conseguentemente, provvedere a curarli".[544]

In riferimento al terzo compito, assicurare una attività di day-hospital adeguata, questa proposta di legge farebbe sparire i Centri Diurni che verrebbero sostituiti con i Day-Hospital.

Sorge spontaneo interrogarsi sulla reale possibilità che all'interno di strutture quali Day-Hospital possano realmente svolgersi attività ricreative, lavorative ed educative, invece che attività principalmente "terapeutiche ad alta intensità di intervento medico, farmacologico, psicologico, psicoterapeutico".[545]

Quanto al quarto compito, garantire la presenza di strutture che assicurino al malato attività lavorative, ricreative e di attività fisica "per almeno quattro ore al giorno",[546] sembra strano come, nella proposta di legge si parli di riconoscimento dello status di malato al paziente e di diritto alla cura e, d'altra parte, si insista tanto sull'importanza di attuare interventi di tipo socio-riabilitativo fino ad arrivare ad indicarne il numero di ore obbligatorio.

Si riterrebbe più opportuno indicare alcune ore minime di terapia di tipo medico-psichiatrico, psicologico e terapeutico, di creatività ed espressione necessarie affinché la struttura possa essere considerata educativa e terapeutica e non assistenziale.

A questo punto sorge spontaneo chiedersi "che tipo di giornata è mai quella del "malato di mente". La sua vita in Comunità e/o nella Struttura Residenziale Assistita è scandita da attività e tempi che poco si riferiscono alla terapia necessaria ad un vero malato: almeno quattro ore devono essere dedicate ad attività lavorative, ricreative e di attività fisica; altre quattro ore giornaliere alla libera uscita nonché permessi prolungati […]. Otto ore al giorno che sommate alle ore per i pasti e per la cura personale esauriscono tutto il tempo della giornata e tutte le energie di una persona che, per postulato di questa proposta di legge, deve essere considerato vero malato."[547]

---

[537] *Ivi,* p. 9.
[538] *Ibidem*.
[539] *Ibidem*.
[540] M. Burani Procaccini, *Progetto di Legge Burani Procaccini,* in "Reverie", anno 4°, n. 2, marzo 2002, p. 6.
[541] *Ivi*, p. 7.
[542] *Ibidem.*
[543] *Ibidem.*
[544] *Ibidem.*
[545] *Ibidem*.
[546] *Ibidem*.
[547] M. Burani Procaccini, *Progetto di Legge Burani Procaccini,* in "Reverie", anno 4°, n. 2, marzo 2002, p. 10.

Alla luce di quanto sopra evidenziato, alcuni commentatori evidenziano come questa proposta di legge "introduce nuovi valori e propone un nuovo sistema che smantella completamente l'attuale; spariscono i diritti fondamentali affermati nelle leggi vigenti e l'utente dei servizi psichiatrici viene declassato a malato di mente la cui condizione risulta essere permanente, irrecuperabile e fortemente invalidante al punto di considerare inutile qualsiasi intervento riabilitativo, e di inserimento e di richiedere controllo, contenzione ed emarginazione dal contesto familiare." [548]

Si pensa di attuare questo sistema tramite un uso indiscriminato del T.S.O. (Trattamento Sanitario Obbligatorio) che "può essere richiesto da chiunque ne abbia interesse, creando il rischio di essere finalizzato all'inserimento nelle strutture cosiddette protette (mini-manicomi) che la legge prevede diffuse sul territorio, in un numero di posti corrispondenti ad almeno 80 ogni 100.000 abitanti e con un numero di ospiti al loro interno fino a 50."[549]

In questo modo si rischia di proporre ancora strutture manicomiali, "disconoscendo il diritto di cittadinanza, il diritto alla salute, alla riabilitazione, al reinserimento sociale, il diritto di formare ed appartenere ad una famiglia, il diritto alla casa e alla solidarietà sociale, il diritto al lavoro e alla sua retribuzione."[550]

In quest'ipotesi di legge "diminuiscono le garanzie per il cittadino in caso di Trattamento Sanitario Obbligatorio: spariscono le figure del Sindaco e del Giudice Tutelare che vengono sostituite da commissioni con un poco chiaro mandato e una scarsa valenza istituzionale."[551]

Viene inoltre previsto "il T.S.O. domiciliare, quello ospedaliero e, infine, quello in comunità"[552] ma, ci si interroga su come sia possibile il T. S. O. in queste tre strutture così diverse.

La legge 180 "su questo argomento è più chiara: distingue fra "accertamenti" e "trattamenti" ed individua, distinguendoli per tipologia di intervento e collocazione, da un lato i luoghi ove devono essere fatti i trattamenti sanitari e dall'altro i luoghi di cura. E li tiene ben separati concettualmente."[553]

Viene riproposto in questo progetto di legge il concetto di pericolosità "che non tiene conto delle acquisizioni fatte con la Legge 180 che ha reiscritto il paziente psichiatrico nella sanità, sottraendolo al circuito "giudiziario"."[554]

Ritengo importante non dimenticare la centralità della figura del malato: il malato ha dei diritti tra i quali, primo fra tutti, quello di ricevere una cura, non una provvisoria contenzione, e un trattamento in qualità di persona e non di "alienato".

In conclusione considerando l'inutilità di provare la pericolosità del malato che evita l'intervento delle forze dell'ordine ma che fonda l'intervento terapeutico su una certificazione dell'esistenza di alterazioni psichiche, comprendo che nel progetto di legge il soggetto protagonista sembra non essere considerato come parte in causa.

Concordo pertanto con chi coglie in questa proposta di legge il pericolo di rendere la condizione della persona con problemi psichiatrici come una condizione permanente, irrecuperabile e invalidante, dove la finalità della riabilitazione sembra non trovare posto.

5.4.7. Interventi legislativi della Regione Veneto

Si è già evidenziato come la legge 180 abbia trasferito alle Regioni le responsabilità di tipo organizzativo e amministrativo, cercando di uniformare il livello nazionale di assistenza psichiatrica.

Nel processo di definitiva chiusura dei manicomi, anche la regione Veneto si è scontrata con le difficoltà sopra accennate, come testimonia il fatto che ancora negli anni Novanta siano state emanate norme quali la seguente, contenuta nell'art. 5 della legge regionale del Veneto, 30 giugno 1993, n. 39: "gli ospedali psichiatrici e le case di salute ancora presenti nel territorio regionale sono definitivamente dismessi nel termine perentorio di tre esercizi finanziari, compreso quello di approvazione della presente legge.[Inoltre] le persone ricoverate in ospedali psichiatrici e in case di salute sono accolte in strutture residenziali extraospedaliere [come le] residenze sanitarie assistenziali [...] anche utilizzando gli spazi del patrimonio ex-ospedaliero."

---

[548] M. Franca, *Critica alla proposta di legge Burani Procaccini*, in "Fogli di informazione", anno XXIX, n. 190, maggio-agosto 2001, p. 59.
[549] *Ivi,* p. 60.
[550] *Ibidem.*
[551] L. Attenasio, G. Gabriele, *Contro la controriforma,* in "Fogli di informazione", anno XXIX, n. 190, maggio-agosto 2001, p. 61.
[552] AA.VV., *La Legge Burani per la riforma dell'Assistenza psichiatrica in Italia. Relazione introduttiva alla presentazione del progetto di Legge Burani alla Commissione Affari Sociali della Camera,* in "Reverie", anno 4°, n. 2, marzo 2002, p. 6.
[553] *Ibidem.*
[554] L. Attenasio, G. Gabriele, *Contro la controriforma,* in "Fogli di informazione", anno XXIX, n. 190, maggio-agosto 2001, p. 61.

E ancora la legge regionale del Veneto, 22 febbraio 1999, n. 7: "le persone dimesse da ex ospedali psichiatrici ed ex case di salute [...] e le persone presenti alla data del 31 dicembre 1995 negli ex Istituti di riabilitazione riconvertiti in residenze sanitarie assistenziali (RSA)[555], [...] sono tenute alle spese di residenzialità per l'ospitalità presso strutture socio sanitarie."

Alla luce di queste leggi deve essere vista la trasformazione avvenuta nell'ex Ospedale Psichiatrico di Padova, quando venne convertito nell'anno 1998 in una R.S.A. di base e in una R.S.A. di riabilitazione mentale.

5.5. Conclusioni

Per tutto il corso degli anni Novanta, la lenta ma inesorabile a riconversione dei reparti di lungodegenza psichiatrica in Residenze Sanitarie Assistenziali di base e di riabilitazione mentale spinge le direzioni sanitarie e i team degli operatori a presentare progetti socio-educativi, in parte già realizzati, in parte ancora da realizzare alla luce delle nuove tendenze, progetti nei quali trovano e troveranno sempre maggiore spazio le figure professionali degli educatori-animatori.

Tali progetti si configurano come proposta e costruzione di esperienze di comunicazione e socializzazione con gli ospiti delle Residenze Sanitarie Assistenziali, attraverso la creazione di vere e proprie "occasioni di vita", che potranno essere di volta in volta un gruppo di lettura, un corso di musicoterapia, attività di tipo motorio, un laboratorio espressivo-teatrale.

La modalità operativa da utilizzarsi per realizzare tali progetti è, come si diceva poc'anzi ma come bisogna fortemente ribadire, il coinvolgimento di diverse figure professionali, dato che si tratta di progettazione di interventi terapeutico-educativi di nuova concezione, che entrano a fare parte del tradizionale programma terapeutico-riabilitativo elaborato dallo specialista medico.

La progressiva chiusura delle strutture ospedaliere e psichiatriche tradizionali, prevista ragionevolmente nell'arco dei prossimo dieci anni, e la dimissione degli ospiti, che verranno appunto inseriti in Residenze Sanitarie Assistenziali esterne o strutture simili, coinvolgerà dunque anche gli educatori professionali nel co-costruire l'intervento di riabilitazione e nel monitorare la situazione delle persone dimesse, al fine di prepararle ad affrontare nel miglior modo possibile il primo periodo di inserimento nelle nuove strutture.

Lo sviluppo delle tradizionali strutture sanitarie verso modalità d'azione sempre più "pedagogiche" e sempre meno contenitive e custodialistiche dell'approccio al paziente è dunque una tendenza irreversibile, che deve trovare preparati sia i futuri professionisti dell'educazione riabilitativa sia le strutture universitarie atte a formarli.

6. L'assistenza socio-sanitaria ai minori nel territorio bellunese dagli anni Sessanta ad oggi: aspetti storici, istituzionali ed operativi (Barbara Dall'Asen)

6.1. Una storia presente: dall'Istituto Medico Psico-Pedagogico al Sevizio di Neuropsichiatria Infantile

6.1.1. Panoramica degli enti per l'assistenza in Provincia di Belluno nei primi anni Sessanta

[555] L'articolo 4 della legge regionale del Veneto, 6 settembre 1991, n. 28, definisce le RSA come "strutture residenziali extraospedaliere, gestite da soggetti pubblici o privati, organizzate per nuclei, finalizzate a fornire accoglimento, prestazioni sanitarie, assistenziali e di recupero funzionale a persone prevalentemente non autosufficienti".

A Belluno, come nelle altre città capoluogo di provincia, l'assistenza ai minori nei primi anni '60 era gestita dall'Opera Nazionale per la protezione della Maternità e dell'Infanzia (O.N.M.I.) e dall'Amministrazione provinciale. I Comuni, invece, si occupavano di erogare sussidi in denaro od in altri generi di prima necessità alle persone povere in generale. Questi due Enti hanno sempre lavorato a stretto contatto, riservandosi, però, degli ambiti diversi d'intervento.

L'ONMI fu istituita a livello nazionale con la legge 10 dicembre 1925, n° 2277 (e successive modifiche), e sciolta con la legge 23 dicembre 1975, n° 698, con conseguente trasferimento delle sue funzioni alle Regioni, alle Province e ai Comuni. Era un ente autonomo parastatale di diritto pubblico, operante a livello nazionale, che veniva finanziato in maggior parte dallo Stato e posto sotto il controllo del Ministero dell'Interno prima, e da quello della Sanità dopo.

La Federazione provinciale di Belluno, struttura periferica dell'Opera che con la Legge 1 dicembre 1966, n° 1081, cambia la denominazione istituzionale diventando Comitato provinciale, gestiva due "Case della Madre e del Bambino", di cui una a Belluno e l'altra a Feltre, le quali raggruppavano insieme diversi servizi sanitari a carattere operativo: Consultorio pediatrico; Consultorio ostetrico-materno; Consultorio prematrimoniale e matrimoniale; Consultorio dermosifilopatico; Consultorio (o Centro) medico-psico-pedagogico; Refettorio materno; Asilo nido.

L'O.N.M.I., quindi, provvedeva, fra le altre cose, all'ammissione dei bambini agli asili nido ed esercitava la vigilanza igienica, educativa e morale sui minori collocati presso nutrici, allevatori ed istituti pubblici o privati d'assistenza e beneficenza.

La Provincia, invece, assisteva i bambini con deficit sensoriali (ciechi e sordi) e gestiva l'I.P.A.I. (Istituto provinciale per l'assistenza all'infanzia), dove venivano ricoverati i bambini "esposti", "illegittimi" o "abbandonati", le gestanti nubili e le madri con il proprio bambino cacciate di casa. Quest'ultime rimanevano all'interno del servizio col loro bambino, poi le aiutavano a trovarsi una casa e un lavoro per permettere loro di ricostruirsi una propria vita all'esterno. Nel momento in cui si sistemavano potevano riprendere con sé il proprio figlio, che nel frattempo era rimasto affidato all'Istituto. Nei casi in cui la madre non avesse dimostrato di essere autosufficiente e di essere in grado di accudire al suo bambino, allora veniva dichiarato libero per l'adozione. Nel caso in cui le gestanti non fossero state nubili, invece, era l'O.N.M.I. che se n'occupava.

Riguardo all'assistenza alle persone con handicap psico-fisico, che non potevano frequentare le scuole "normali" e avevano bisogno di affido ad Istituto medico-psico-pedagogico, venne stabilito che l'Amministrazione Provinciale si facesse carico, economicamente e professionalmente, dei minori con quoziente intellettivo inferiore a 0.70 (ritardo grave e gravissimo). All'O.N.M.I., invece, spettavano coloro che superavano questa soglia, quindi con un ritardo considerato lieve.

Siccome a Belluno, prima che fosse aperto l'Istituto Medico Psico-Pedagogico a Cusighe nel 1963, non vi era una struttura adeguata per soddisfare le esigenze di questa particolare tipologia di utenza, l'O.N.M.I. fu costretto ad affidare questi minori in età scolare ad istituti o comunità situati fuori provincia con i quali era convenzionato.

In particolar modo questi bambini in "difficoltà", con deficit cognitivi lievi, psico-affettivi e comportamentali, venivano collocati nell'Istituto Medico Psico-Pedagogico di Nomi a Trento e nella "Nostra Famiglia" a S. Vito al Tagliamento; qualcuno, più tardi, anche al "Villaggio del Fanciullo" di Pordenone e al "Villaggio del Fanciullo" di Trieste, in località Opicina. I gravi e gravissimi, invece, venivano mandati dalla Provincia in altri Istituti, come il Cottolengo di Padova o a Mogliano Veneto.

Operavano sul territorio, inoltre, l'Ente Nazionale per l'Assistenza agli Orfani Lavoratori Italiani (E.N.A.O.L.I.) e l'Ente Nazionale per la Protezione Morale del Fanciullo (E.N.P.M.F.). Il primo era un ente di assistenza discrezionale composto di personale amministrativo e da assistenti sociali, che lavorava su base assicurativa. In sostanza tutti i lavoratori, madri e padri, avevano la possibilità di versare dal salario una quota che tutelava, in caso di loro morte, i figli minori. Nel momento in cui i minori avevano il titolo di "orfani di lavoratori", quindi, l'assistenza era tutta a carico di quest'ente. Il secondo funzionava esclusivamente grazie alla beneficenza. Era gestito da personale distaccato dal Provveditorato agli Studi (un maestro con funzione amministrativa ed una maestra che era la presidente), e si occupava soprattutto di situazioni disagiate dal punto di vista economico. Fungeva anche da cartina di tornasole per questi casi di disagio che, poi, segnalava all'O.N.M.I. e alla Provincia.

Verso la fine degli anni '50 si fa sempre più forte la necessità di sopperire alle carenze in ambito di assistenza ai bambini con difficoltà cognitive, psico-affettive e di comportamento della Provincia. Erano molti, infatti, i disagi che comportava l'affidamento dei minori in questione ad istituti dislocati fuori della Regione.

L'Amministrazione Provinciale di Belluno decise, così, di istituire in provincia una struttura che si dedicasse all'età evolutiva, ed in particolar modo alle alterazioni neuropsichiatriche di questa fase della vita. A tale scopo si rivolse alla Clinica Malattie nervose e mentali della Facoltà di Medicina dell'Università di Padova, diretta dal professor Belloni, dove venne studiata la struttura dell'organigramma e dell'organizzazione di questa.

Il 27 aprile del 1959 il Consiglio Provinciale decise di approvare, in ogni sua parte, il progetto tecnico esecutivo redatto dall'Ufficio Tecnico Provinciale il 20 ottobre 1958, la quale prevedeva i lavori di riattamento del vecchio fabbricato provinciale ex sede del Brefotrofio di Cusighe, a nuovo Istituto pedagogico per minorati psichici. La capienza prevista inizialmente era di 50 posti letto, con relativi soggiorni e refettorio, più gli alloggi per il personale.

Poiché l'edificio non presentava una capienza sufficiente allo scopo, fu prevista la costruzione di una nuova ala in prosecuzione della fronte principale dell'edificio con due piani e soffitte, nella quale sarebbe stata situata l'astanteria con l'ambulatorio medico e servizi al piano terreno, e l'infermeria coi relativi servizi al piano superiore. L'edificio di Cusighe, così ammodernato ed ampliato, constava complessivamente di 120 locali, comprensivi delle aule, dei servizi accessori, delle sale per l'alloggiamento dell'apparecchiatura clinica, degli alloggi per il personale medico ed assistenziale, in grado di ospitare circa settanta minori.

Il progetto venne portato avanti con maggior insistenza e qualificazione quando vennero assunte, una in Provincia e una all'O.N.M.I., le prime assistenti sociali. A loro fu subito affidato il compito di andare a visitare i vari Istituti dove soggiornavano i ragazzi bellunesi, con lo scopo di vedere fra i bambini che vi risiedevano, quali potevano essere trasferiti nella nuova struttura senza, però, subire un trauma eccessivo. Era stato deciso, infatti, che coloro che si erano già conquistati una situazione di favore, con la stabilizzazione di particolari rapporti affettivi e relazionali, non sarebbero stati privati di questo loro patrimonio.

6.1.2. L'Istituto Medico Psico-Pedagogico (I.M.P.P.)

Il giorno 11 agosto del 1963, presente il Ministro degli Interni onorevole Mariano Rumor e con l'intervento delle maggiori autorità civili, politiche e militari del capoluogo, venne ufficialmente inaugurato il nuovo Istituto Medico Psico-Pedagogico per minorati psichici in località Cusighe, a Belluno, in grado di accogliere bambini d'ambo i sessi fra i sei e i 14 anni d'età. Fu istituito a norma del Regio Decreto datato 16 agosto 1909 n° 615 e posto sotto la gestione della Provincia di Belluno.

Questa struttura, sorta "sotto l'egida della clinica Neurologica dell'Università di Padova", e costruita "sulla falsa riga di quello diretto da Bollea a Roma o del Gaslini a Genova, per vari motivi, invece di chiamarsi Istituto di Neuropsichiatria Infantile, per decisione quasi politica, si chiamò Istituto Medico Psico-Pedagogico."[556]

Il 1° gennaio del 1968, dopo svariate modifiche ed assestamenti, entrò in vigore il primo "Regolamento interno" per disciplinare il funzionamento dell'Istituto Medico Psico-Pedagogico provinciale, con annessa la pianta organica del personale. Venne deliberato dal Consiglio Provinciale con atto n. 5/108 del 18 settembre 1965, approvato dalla Giunta Provinciale Amministrativa di Belluno nella seduta del 6 dicembre 1967 con decisione n. 39561, div.II e n. 5168 reg. G.P.A. e pubblicato all'Albo pretorio della Provincia per 15 giorni consecutivi, a far tempo dal 20 dicembre 1967, a mente dell'art. 22 della legge 9-6-1947, n. 530.

L'Istituto si proponeva, con il *dépistage*, l'approfondimento diagnostico ed il trattamento medico-specialistico nonché psico-pedagogico di soggetti dell'età evolutiva affetti da insufficienza mentale lieve e media (anche con lievi minorazioni motorie, sensoriali e fisiche), da turbe epilettiche e da disturbi non gravi del carattere, per i quali si fosse rivelata fondata la previsione di un recupero sociale.

La vita interna era scandita secondo le esigenze della scuola annessa all'Istituto stesso: frequenza delle lezioni dalle nove alle 13; costituzione di gruppi-famiglia nel pomeriggio con l'apporto delle educatrici che integravano in tal modo l'azione delle insegnanti. Le attività che occupavano questa parte della giornata erano varie, fondamentalmente basate sulle varie forme d'espressione. Il rientro in famiglia era normalmente fissato per il sabato pomeriggio, ma vari ragazzi dovevano rimanere in Istituto a causa dei disagi connessi al viaggio, o per difficoltà di natura familiare. Era posta particolare attenzione alla creazione di un clima interno improntato a serenità e a favorire la maturazione dei bambini.

I servizi fondamentali previsti nel regolamento erano i seguenti: consultori; isolamento per i ragazzi che cessassero di essere tranquilli; infermeria interna per i convittori, alla quale era annesso un reparto filtro dove dovevano sostare i bambini prima di essere ammessi in comunità; classi differenziali e scuola speciale;

[556] Intervista dell'autrice al dott. E. Azzalini.

consulenza specialistica a norma dell'art. 14 del D.P.R. 11-2-1961, n. 264 per i servizi di medicina scolastica.

L'organico del personale addetto all'Istituto Medico Psico-Pedagogico prevedeva un direttore (laureato in medicina e chirurgia, e la specializzazione in clinica delle malattie nervose e mentali); due medici assistenti (uno specializzato in psichiatria ed uno in psicologia); un'assistente sociale; un'assistente sanitaria; sette assistenti vigilatrici (Licenza di Scuola Secondaria di 1° grado); tre infermiere professionali; tre infermiere generiche; dodici inservienti; due operai; un certo numero di suore (secondo convenzione). Operavano all'interno dell'Istituto, inoltre, insegnanti specializzate dipendenti dal Provveditorato agli Studi, anche queste in numero variabile secondo convenzione.

Col passare degli anni furono apportate delle modifiche a questo schema, dovute soprattutto all'aumento delle richieste d'intervento e alla necessità di una qualificazione sempre maggiore del personale. Fra queste è importante ricordare l'assunzione da parte dell'Amministrazione Provinciale nel 1969 della prima psicologa (con laurea in psicologia) e nel 1973, su proposta del direttore dell'Istituto, di una testista. Le assistenti vigilatrici, inoltre, arrivarono ad essere 15, le inservienti, che saranno chiamate ausiliarie d'istituto e d'assistenza, aumentarono a 20 e le infermiere (professionali e generiche) a sei.

Il regolamento rimase invariato fino a quando il Consiglio Provinciale, allo scopo di poter seguire ulteriormente gli allievi anche dopo la loro dimissione dall'Istituto Medico Psico-Pedagogico, ha deliberato con atto n. 31/911 del 28 aprile 1975, di integrare i servizi dell'Istituto, con un "*Centro Occupazionale"* istituito da un Comitato Promotore. Tale Centro, gestito dall'Amministrazione Provinciale, venne destinato ad accogliere in esternato i minorati psico-fisici e sensoriali d'ambo i sessi fino all'età di 30 anni, ai fini di un recupero sociale e di un apprendimento professionale qualificato. L'esternato di predetti soggetti fu assolutamente separato dai padiglioni infantili ed in sede diversa da quella dell'Istituto. In pratica, con la nuova istituzione, fu reso possibile continuare un'assistenza adeguata a favore dei minori più gravi e spesso privi di un nucleo familiare valido, per i quali, avendo superato il 14° anno d'età, non sussisteva una struttura adatta per il loro addestramento nell'attività lavorativa.

Con la convenzione fra la Provincia di Belluno e l'Ente Nazionale Acli Istruzione Professionale (E.N.A.I.P.), che entrò in vigore il 1° ottobre 1975 per regolare il funzionamento del Centro, venne stipulato che l'Amministrazione Provinciale si avvaleva, per l'organizzare ed il funzionamento dei servizi relativi, della Direzione dell'Istituto Medico Psico-Pedagogico e del personale occorrente, ivi compreso quello messo a disposizione dall'E.N.A.I.P. In particolare, al direttore dell'Istituto venne affidato il compito di formulare e proporre alla Giunta Provinciale i programmi di lavoro e di vigilare sul personale insegnante, tecnico e di vigilanza, per la pratica attuazione dei programmi stessi, sentiti i responsabili dell'E.N.A.I.P.

Nel 1980 la Giunta Provinciale deliberò di integrare il già esistente Centro di Rieducazione Psicomotoria e del linguaggio con il Servizio di Fisiochinesiterapia, da molto tempo richiesto per alleviare i notevoli disagi degli utenti costretti a ricorrere ai Centri di Feltre o di Conegliano, istituendo, così, un "*Centro di Recupero e di Rieducazione Funzionale in parola"* presso l'Istituto Medico Psico-Pedagogico di Belluno.

6.1.3. Il passaggio della gestione dell'I.M.P.P. dalla Provincia all'U.S.L. n. 3 di Belluno

Ci fu un grande cambiamento, dal punto di vista gestionale, con l'attuazione delle disposizioni impartite dalla Regione del Veneto con la Legge n. 78 del 25/10/1979. Il 1° ottobre del 1980, infatti, l'Amministrazione Provinciale di Belluno trasferì all'Unità Sanitaria Locale n.3 di Belluno, fra le altre cose, la gestione dell'Istituto Medico Psico-Pedagogico di Cusighe, delle sue funzioni e del relativo personale.

Riguardo all'aspetto organizzativo, invece, l'Istituto continuò a funzionare come prima. I posti costituenti la Pianta organica del personale dell'Istituto, che furono assegnati dall'Amministrazione Provinciale di Belluno, erano i seguenti: un direttore neuropsichiatra; uno psicologo; un'assistente sociale; una testista; un'assistente sanitaria; tredici assistenti educatrici; un applicato dattilografo; un'infermiera professionale; sei infermiere generiche; una guardarobiera-cucitrice; un operaio maestro artigiano; un operaio generico; diciannove ausiliarie (d'istituto e di assistenza).

6.1.4. Da Istituto Medico Psico-Pedagogico a Servizio di Riabilitazione Funzionale

Nella metà circa degli anni '70, con la presa di coscienza che le caratteristiche dei soggetti che risiedevano in Istituto non provocavano problemi particolarmente seri, ma che questi, invece, affioravano talvolta quando i ragazzi venivano dimessi, s'iniziò a ripensare al significato della vita interna dell'Istituto, nonché all'importanza della natura dei rapporti con l'esterno.

Avvenne una svolta decisiva dell'azione dell'équipe medico-psico-pedagogica nell'interpretazione del proprio ruolo e conseguentemente nel concreto operare, rivelando "tutta una rete di rapporti da coltivare:

dalle famiglie, ai gruppi spontanei, alla scuola, con partecipazione a incontri e dibattiti, oltre che a livello di persone singole anche con quelle investite di pubbliche responsabilità."[557]

Con questa nuova apertura e l'entrata in vigore nel 1977 della Legge n. 517,[558] sostenute da un'evoluzione ideologica e culturale della società rispetto le problematiche sull'handicap e le malattie mentali, la politica assistenziale andò gradualmente modificandosi, sviluppando un nuovo modello operativo: se prima, infatti, era privilegiato il momento diagnostico, dopo si cercò di orientarsi anche verso l'intervento sull'ambiente.

In quegli anni, così, si potenziarono tutti quei progetti che favorivano l'integrazione dei bambini nel proprio contesto socio-culturale, avviando un processo di dimissioni, preparato e discusso all'interno ed all'esterno con le famiglie, che ha chiamato in causa in modo particolare la scuola.

Tutto questo processo lento e graduale di de-istituzionalizzazione, fece sorgere l'esigenza di apportare importanti modifiche organizzative a questo Servizio.

Nel 1982 si arrivò alla trasformazione da qualche tempo auspicata dell'Istituto Medico Psico-Pedagogico nel *"Servizio di Riabilitazione Funzionale"*.

Con delibera n.5 del 5/6/1982 dell'Assemblea Generale, divenuta esecutiva dal 7 luglio del 1982, fu approvato il *"Regolamento del Servizio di Riabilitazione Funzionale"* che apportò significative migliorie nel campo dell'assistenza socio-sanitaria ai minori portatori di handicap. Il testo del suddetto regolamento evidenziava il salto di qualità della struttura e l'adeguamento alle esigenze della moderna medicina riabilitativa.

Il Servizio di Riabilitazione Funzionale era una struttura operativa con autonomia tecnico funzionale gestita in applicazione della legge nazionale n. 833 del 23/12/1978, regionale n. 78 del 25/10/1978, n. 46 del 8/5/1980 e n. 57 del 30/5/75. Erogava prestazioni in favore di minori, dai zero ai 18 anni d'età, disabili e portatori di handicap motori, psichici e sensoriali. Questo Servizio, diretto da un medico responsabile, coordinato dall'ufficio di Direzione ed utilizzato dai distretti di base, operava in stretta collaborazione con il settore dell'età evolutiva ed il settore sociale.

Il Servizio si articolava nelle seguenti Sezioni operative:

- Sezione di *consulenza neuropsichiatria e medico-psico-pedagogica* per soggetti fino a 18 anni d'età;
- Sezione di *riabilitazione neuro funzionale* per soggetti fino a 18 anni d'età: fisiochinesiterapia, logopedia, psicomotricità, psicoterapia;
- Sezione *"day hospital" e residenziale* esclusivamente nell'ambito dell'U.S.L. n.3 in attesa di progetti-obiettivo specifici, per soggetti medio-gravi e gravi, fino a 14 anni.

In questi anni (1983) venne anche costruita una piscina riservata agli utenti in età evolutiva del servizio, donata al Servizio dall'associazione Rotary di Belluno ed intitolata ad "Attilio Bandiera".

Nell'approvare il citato regolamento (cfr. nella delibera n. 5 del 5/6/1982), l'Assemblea veniva informata che il Comitato di Gestione aveva predisposto anche la pianta organica del personale per rapportarla alle nuove esigenze del servizio, e che con deliberazione n.528 del 21/4/1982 e n. 1353 del 28/10/1982 mera esecuzione, l'aveva già trasmessa alla Regione per ottenere la preventiva autorizzazione.

L'istruttoria della pratica si protrasse più del previsto e finalmente, con nota protocollare n. 17868/6123 del 30 novembre del 1983, il Coordinatore del Dipartimento della Sanità della Regione comunicò che il provvedimento della Giunta Regionale n. 4887 dell'11/10/1983 era divenuto esecutivo per riscontro di legittimità, e che quindi le operazioni di modifica della pianta organica del servizio potevano avere corso.

Col menzionato provvedimento la Regione, prendendo le mosse dalla pianta organica così come trasferita il 1° ottobre del 1980 dalla Provincia, dopo avere acquisito tutti gli elementi di valutazione e di giudizio e tenendo conto dei posti coperti da personale di ruolo, accolse le proposte formulate dal Comitato di gestione e deliberò in conseguenza.

La pianta organica definitiva, che costatava nel complesso di n. 47 posti, fu la risultante dell'organico originario dell'Istituto Medico Psico-Pedagogico di Cusighe, depurato dei posti non più rispondenti ai compiti del servizio quali ormai erano delineati dal nuovo regolamento e con la previsioni di altri posti relativi a qualifiche più appropriate e con specifica professionalità nel campo dell'assistenza ai minori con handicap.

Al fine di consentire l'effettivo decollo del Servizio di Riabilitazione Funzionale, i cui compiti erano già stati ristrutturati ed adeguati ai principi della riforma sanitaria, l'Assemblea Generale, con delibera n. 22 del

[557] Rivista dei servizi psichiatrici della provincia di Padova, *Psichiatria generale e dell'età evolutiva*, anno XVI – n.1 – 1978.
[558] Legge relativa all'inserimento dei minori portatori di handicap nelle classi normali delle scuole dei Comuni di residenza.

29 dicembre del 1983, decise con voti unanimi di approvare definitivamente, in conseguenza delle modificazioni apportate e dell'adeguamento delle qualifiche al D.P.R. del 20 dicembre del 1979 n. 761, la seguente pianta organica: un direttore sanitario di neuropsichiatria, responsabile del servizio; un coadiutore sanitario pedo-psichiatra; un assistente medico di fisiatria; uno psicologo coadiutore; due assistenti sociali collaboratori; un operatore professionale coordinatore (capo sala); un operatore professionale collaboratore (testista); cinque operatori professionali collaboratori (tre fisiochinesiterapisti e due psicomotricisti); tre operatori professionali collaboratori (logopediste); un operatore professionale coordinatore (assistente sanitario); otto assistenti tecnici (assistente educatrice); cinque operatori professionali 2°categoria (infermiere generico); un assistente amministrativo; tre operatori tecnici (autista); un operatore tecnico (operaio specializzato); dodici agenti tecnici (ausiliario/a).

Questo regolamento rimase invariato, a parte alcune modifiche inerenti la pianta organica, fino all'anno in cui venne approvato dal Comitato di Gestione, con delibera n.151 del 7 febbraio 1989, divenuta esecutiva dal 7 aprile dello stesso anno, il "*Nuovo regolamento del Servizio di Riabilitazione Funzionale"*.

Questo fu un cambiamento dovuto soprattutto all'imminente entrata in funzione della divisione di recupero e rieducazione funzionale del presidio ospedaliero, che poneva il problema del collegamento della stessa con il Servizio di Riabilitazione di Cusighe, per cui fu necessario prevedere il collegamento fra le due strutture in modo che si creasse qualcosa di unitario e funzionale.

L'articolo 1 del suddetto regolamento, diversamente da quello precedente, infatti, recita così: "Il Servizio di Riabilitazione Funzionale ha sede nel capoluogo, in località Cusighe, ed è una struttura operativa tecnico-funzionale che eroga prestazioni intese a migliorare o a ripristinare l'efficienza psico-fisica di soggetti portatori di minorazioni congenite o acquisite, anche al fine di conseguirne l'inserimento sociale.

Esso svolge la sua attività in sede e nei distretti sanitari ed è funzionalmente collegato con il Presidio Ospedaliero, di cui si avvale anche per le varie consulenze specialistiche (ortopedia, neurologia, otorinolaringoiatria, oculistica, ecc.) ed è anche collegato con le strutture sanitarie e sociali sul territorio."[559]

Il servizio, ai sensi dell'articolo n.2 del suddetto nuovo Regolamento, era costituito da quattro sezioni: una di neuropsichiatria e di riabilitazione per l'età evolutiva (sino a 18 anni); un day-hospital per minori fino a 14 anni di età portatori di handicap gravi e medio gravi; una ambulatoriale di recupero e rieducazione funzionale per l'età adulta; ed infine una di fisiochinesiterapia per l'età evolutiva.

I locali per le suddette attività erano distinti, e la direzione tecnico-igienico-organizzativa di tutta l'area riabilitativa era affidata al Responsabile del presidio ospedaliero.

Nel dicembre del 1989 fu pubblicato un opuscolo intitolato "*Linea guida del servizio di riabilitazione dell'età evolutiva"*. Venne realizzato dall'U.L.S.S. n.3, comprendente i territori del Bellunese, dell'Alpago e dello Zoldano, ed era rivolto principalmente agli operatori che esplicavano o utilizzavano il servizio, nella sanità, nella scuola, nell'assistenza sociale, per i quali doveva costituire una specie di regolamento. Doveva, inoltre, essere d'utilità alle famiglie ed alle associazioni, che potevano così avere un panorama di quello che si faceva e che doveva essere fatto nel campo della prevenzione e della riabilitazione nell'arco dell'età evolutiva.

6.1.5. Il Servizio di Neuropsichiatria Infantile

Al Servizio di Riabilitazione Funzionale dell'Età Evolutiva si aggiunsero nel tempo nuove competenze che, se erano giustificate quando mancavano altre strutture sociali o di riferimento, agli inizi degli anni '90 non potevano più coesistere in un unico servizio. Verso la fine del 1992 si fece sempre più forte, quindi, la necessità di un nuovo cambiamento atto a dare al Servizio una propria e più chiara identità, che portasse ad interventi più specifici e qualificanti.[560]

Con lettera datata 21 novembre 1992, il responsabile del settore materno infantile dell'U.L.S.S. n.3, cui era demandato l'incarico di sovrintendere il Servizio e coordinare le due sezioni operative di neuropsichiatria infantile e di riabilitazione (articolo 5 del nuovo Regolamento), chiese formalmente che, con l'inizio del 1993, la definizione di Servizio di Riabilitazione Funzionale dell'Età Evolutiva venisse definitivamente e ufficialmente sostituita con quella di Neuropsichiatria Infantile, sulla base di quattro motivazioni. Per prima cosa, la definizione di Riabilitazione dell'Età Evolutiva era poco specifica e soprattutto non corrispondente al settore principale di attività, che era quello neuropsichiatrico-psicologico; in secondo luogo, la presenza di una doppia definizione sia a livello di U.L.S.S. sia a livello regionale, continuava a creare confusione agli

[559] U.L.S.S. n.3 di Belluno, delibera del Comitato di Gestione n.151 del 7.2.89., *Nuovo Regolamento del Servizio di Riabilitazione Funzionale.*

[560] U.L.S.S. n.3 di Belluno, *Situazione del Servizio di Rieducazione Funzionale dell'età evolutiva di Cusighe*, prot. n. 90 del 28.5.92.

utenti, all'interno dell'amministrazione, nei confronti di altre strutture e agli operatori stessi; terzo, il termine "Neuropsichiatria Infantile" avrebbe qualificato maggiormente un servizio che stava tentando di migliorare la propria immagine, cercando di chiudere anche nel nome con un passato almeno confuso, come richiesto anche dagli operatori del servizio; infine, con questa definizione e tipo di attività, si auspicava di creare un servizio che adeguatamente potenziato ed indirizzato sarebbe diventato un qualificante punto di riferimento a livello provinciale.

Il 29 dicembre del 1992, con delibera n.2484, l'Amministratore Straordinario dell'U.L.S.S. n.3 di Belluno, rilevate le motivazioni del Responsabile del Settore Materno-Infantile e sentito il parere favorevole del Coordinatore Amministrativo e del Coordinatore Sanitario (anche nella sua qualità di Direttore Sanitario Responsabile del Presidio Ospedaliero), deliberò di attivare, a decorrere dal 1° gennaio del 1993, il "*Sevizio di Neuropsichiatria Infantile"*, come previsto dal Piano regionale socio sanitario 1989/1991, approvato con L.R. 20 luglio 1989 n.21.

La nuova e più adeguata definizione di Neuropsichiatria Infantile, andò, in questo modo, a sostituire quella di Servizio di riabilitazione Funzionale dell'Età evolutiva, ma tutto quello che concerneva le competenze, l'utenza cui si rivolgeva, le modalità d'intervento ed i rapporti con le altre strutture, rimasero esattamente le stesse svolte fino a quel momento dal Servizio: ambito psicologico e neuropsichiatrico rivolto all'età evolutiva; attività di terapia e di riabilitazione fisiochinesiterapica e logopedia; stimolo delle capacità psicomotorie; attività di Day Hospital per portatori di handicap; attività d'intervento a livello scolastico riguardo all'handicap; attività di prevenzione.

Dando formale attivazione a questo Servizio ospedaliero funzionalmente autonomo, decise di assegnare allo stesso il personale che già operava presso il Servizio di rieducazione funzionale dell'età evolutiva e, nelle more del perfezionamento dell'assetto della pianta organica, precisò che lo stesso restava affidato, sotto l'aspetto organizzativo e disciplinare, al Responsabile del settore Materno Infantile.

Con delibera dell'Assemblea Intercomunale n.6 del 9/3/1991, con la quale, in conformità al parere vincolante espresso dalla Regione Veneto, venne adottata la pianta organica dell'U.L.S.S. che prevedeva i seguenti posti, in totale 34, per il Servizio di Neuropsichiatria Infantile: un primario ospedaliero (Neuropsichiatria infantile); due aiuto corresponsabile ospedaliero (Neuropsichiatria infantile); uno psicologo coadiutore (eq. L.207/1985); due psicologi collaboratori; due operatori professionali 1° categoria collaboratori (Infermiere professionale); un operatore professionale 1° categoria collaboratore (Assistente Sociale Visitatrice); quattro operatori prof.li 2° categoria (Infermiere generico); un operatore prof.le 1° categoria coordinatore (Terapista della riabilitazione); un operatore prof.le 1° categoria coordinatore (Educatore professionale); due operatori prof.li 1° categoria collaboratori (Logopedista); quattro operatori prof.li 1° categoria collaboratori (Terapista della riabilitazione); cinque operatori prof.li 1° categoria collaboratori (Educatore professionale); un operatore tecnico (Automezzi); cinque ausiliari socio sanitari specializzati; un coadiutore amministrativo.

Altro cambiamento significativo avvenne nel 1993 quando, in seguito ad indicazioni regionali in termini d'assistenza all'handicap, a reiterare richieste da parte delle UU.LL.SS. della Provincia e a colloqui e confronti avvenuti con i Responsabili del Settore Materno Infantile, emerse l'esigenza d'offrire un servizio diurno unificato rivolto agli handicappati di quest'U.L.S.S.

Fino a quel momento, infatti, al Servizio di Neuropsichiatria Infantile, struttura sanitaria, era affidata la gestione del day hospital per portatori di handicap dell'età evolutiva, mentre al Settore Sociale era affidata la gestione del Centro diurno per persone con handicap grave e gravissimo dell'età adulta.

Considerato che la creazione di un centro diurno unico avrebbe permesso di utilizzare al meglio le risorse esistenti e garantire un migliore servizio agli utenti ad alle famiglie, con effettivi vantaggi per l'U.L.S.S., sia economici sia gestionali, e sentito il parere favorevole del Coordinatore Amministrativo e del Coordinatore Sanitario, l'Amministratore Straordinario dell'U.L.S.S. n.3 di Belluno deliberò, con atto n.3175 del 21 maggio del 1993, di creare un unico *"Centro diurno unificato per portatori di handicap"* con sede a Cusighe, presso l'attuale Day Hospital del Servizio di Neuropsichiatria Infantile. Vennero in questo modo unificati, a decorrere dal 1° luglio 1993, il day hospital per handicappati dell'età evolutiva ed il Centro diurno per handicappati gravi e gravissimi dell'età adulta.

Avendo rilevato che il campo d'intervento era, per ambedue le suddette attività, di natura prevalentemente assistenziale, venne affidato al Settore Sociale la gestione del suddetto Centro. Per le diverse esigenze degli assistiti ed ai fini di evitare dannosi conglobamenti, venne mantenuta la suddivisione dei due gruppi: dell'età evolutiva (dai 3 ai 16 anni) e dell'età adulta (dai 16 ai 35 anni).

Il Servizio di Neuropsichiatria Infantile avrebbe assicurato tutte le prestazioni di competenza, come la valutazione e le terapie psicomotorie, fisiochinesiterapiche, logopediche, di sostegno alla famiglia,

psicologico, ed altri. L'assistenza non sanitaria venne assicurata dal personale del Settore Sociale, mentre quella sanitaria dal personale infermieristico del Servizio di neuropsichiatria infantile, dove restò formalmente assegnato.

Vista la legge n.104 del 5 maggio 1992 (legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale, i diritti delle persone handicappate, in particolare gli art. n. 12 e 13 di detta legge che, tra l'altro, stabilivano le competenze delle unità sanitarie locali in materia d'integrazione scolastica della persona handicappata), e visto il D.P.R. del 24 febbraio 1994 (atto d'indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali, in materia d'alunni portatori di handicap), il commissario straordinario dell'U.L.S.S. n.3, con delibera n. 307 del 6 ottobre 1994, stabilì che anche gli psicologi dovevano partecipare all'individuazione dell'alunno come persona handicappata e all'unità multidisciplinare. Decise inoltre che detti psicologi fossero chiamati a comporre, con i terapisti della riabilitazione e gli operatori sociali, le unità multidisciplinari, coordinate dal neuropsichiatria infantile, alle quali competeva la stesura della diagnosi funzionale e del profilo dinamico funzionale dell'alunno in situazione di handicap.

6.2. Aspetti organizzativi e gestionali dell'Istituto Medico Psico-Pedagogico

6.2.1. Organizzazione e funzionamento

Passando ora alla descrizione analitica delle strutture di cui abbiamo tracciato lo sviluppo storico-istituzionale, l'Istituto Medico Psico-Pedagogico Provinciale era una vasta e complessa organizzazione avente come scopo fondamentale lo studio, la diagnosi e, dove possibile, la terapia delle molteplici turbe neuro-psichiche dell'età evolutiva (da o a 18 anni). Ad esso potevano essere indirizzati quei bambini, fanciulli e adolescenti che nello sviluppo mentale o affettivo, nel comportamento, nel rendimento scolastico, nell'adattamento sociale, presentavano delle anomalie, insufficienze o alterazioni di vario grado, tali in ogni modo da richiamare l'attenzione dei genitori ed insegnanti, da provocare l'interessamento e la segnalazione del medico.

Il Centro aveva il compito di ricercare le cause, di esaminarle in profondità e di indicare la terapia medica o psicologica più adatta ai vari casi, sia che si trattasse di deficit intellettivi, d'immaturità o ritardo della motricità o nel linguaggio, che di turbe emotive ed affettive, di reazioni nevrotiche, d'alterazioni del carattere.

Le visite, presso il Consultorio ed i Dispensari d'Igiene Mentale Infantile, erano gratuite per i casi segnalati dall'Ufficio Assistenza dell'Amministrazione Provinciale o direttamente richiesti dall'Autorità Sanitaria Provinciale. Il ricovero nella S.M.P.P. poteva avvenire o a totale carico dell'Amministrazione Provinciale o col concorso sia di privati, sia di Opere Assistenziali, come ad esempio l'O.N.M.I., secondo quanto stabilito dalle norme di legge. Era stata deliberata ed approvata un'apposita tabella che stabiliva l'onorario e le rette di degenza, nonché le modalità di pagamento.

L'Istituto Medico Psico-Pedagogico non era, però, soltanto un Istituto d'assistenza e di cura, ma anche un Centro di studio e di ricerca, con funzioni di guida e di coordinamento delle varie attività provinciali nel campo dell'igiene mentale dell'età evolutiva.

L'Istituto, perciò, era dotato di una biblioteca scientifica e di moderni laboratori, per avviare ricerche di tipo psicologico, biologico, fisiologico e portare un serio contributo alla conoscenza dell'evoluzione psico-fisica del bambino ed ai meccanismi che intervengono nelle varie alterazioni dello sviluppo intellettuale ed affettivo.

6.2.2. Il Consultorio

Una delle funzioni svolte all'interno dell'Istituto era quella di Consultorio ambulatoriale per l'età evolutiva (da zero a 18 anni), che consentiva anche una prima selezione ed individuazione dei casi di interesse neuro-psichiatrico e quindi un reperimento precoce delle disfunzionalità intellettive, affettive, motorie e sensoriali.

Il servizio era svolto secondo orari e modalità fissati dall'Amministrazione Provinciale su proposta del Direttore, sia nella sede dell'Istituto stesso, sia presso i Dispensari di Igiene Infantile.

Gli ufficiali sanitari, sulle direttive impartite dal medico provinciale, si potevano avvalere della consulenza dell'Istituto per i servizi di medicina scolastica e sociale.

I fanciulli condotti su iniziativa dei genitori o per segnalazione dell'insegnante o del medico curante, venivano sottoposti ad una accurata visita negli ambulatori del Centro, effettuata da più professionisti.

Lo *specialista in neuropsichiatria infantile* compiva gli esami clinici necessari ed eventualmente faceva sottoporre il soggetto ad ulteriori esami di laboratorio: encefalografia, radiografie craniche, analisi biologiche, ecc.

Lo *psicologo*, dal 1969, studiava a sua volta le reazioni del fanciullo alle varie prove o test d'intelligenza, di psicomotricità, di personalità, per stabilire il livello mentale, motorio, la maturità affettiva, l'intensità delle turbe emotive, ecc.

Infine vi era l'*assistente sociale*, la quale s'intratteneva nel frattempo con i familiari del fanciullo e raccoglieva tutti i dati possibili sulla situazione della famiglia, sul primo sviluppo del bambino, sul suo comportamento, ecc.

Gli elementi così raccolti dal medico, dallo psicologo e dall'assistente sociale erano discussi in una successiva riunione dell'équipe, presieduta dal Direttore del Centro, durante la quale era stillato un profilo medico-psico-pedagogico del soggetto.

Formulata la diagnosi veniva decisa la terapia medica o i consigli psico-pedagogici da suggerire ai genitori, assieme, eventualmente, all'indicazione del tipo d'Istituto specializzato (Cusighe nella fattispecie), o Scuola, cui il fanciullo doveva essere indirizzato.

In ogni caso il Direttore faceva pervenire all'ufficiale sanitario o al medico curante una dettagliata relazione clinica con i suggerimenti del caso.

L'Istituto Medico Psico-Pedagogico accoglieva in internato soggetti d'ambo i sessi, dai 6 ai 14 anni, con anomalie del carattere o turbe reattive per le quali era consigliabile l'allontanamento dall'ambiente familiare, o con anormalità dello sviluppo intellettivo. La scelta era limitata a quei casi per i quali vi era presumibilmente la possibilità di un recupero sul piano sociale.

Per ogni ricoverato veniva istituito un fascicolo personale nel quale erano raccolti i documenti necessari per l'ammissione: l'ordinanza di ricovero, il certificato di avvenuta vaccinazione e la cartella con il diario clinico.

La tenuta delle cartelle era affidata all'Assistente Sanitaria sotto la diretta responsabilità del Direttore, che aveva il compito di custodirle con cura.

6.2.3. L'Istituto Medico Psico-Pedagogico: il personale, i servizi interni, la vita quotidiana

Accoglieva bambini appartenenti alla Provincia di Belluno, soprattutto per evitare che l'eccessiva distanza dalle zone di provenienza impedisse i rapporti del ricoverato con i familiari.

Potevano venire ospitati, compatibilmente con i posti disponibili e dopo visita presso il Consultorio, i minori che presentavano anomalie dell'intelligenza, "insufficienti mentali lievi e medi, anche con lievi minorazioni motorie, sensoriali, fasiche, turbe epilettiche quali esiti di cerebropatia infantile prenatale, perinatale e post-natale; anche con turbe reattive non gravi del carattere, nevrosi, instabilità, per i quali sia consigliabile il momentaneo distacco dall'ambiente familiare."[561]

La vita nell'Istituto era organizzata in gruppi di circa 10 bambini, scelti secondo l'età, il sesso ed il carattere delle anomalie che essi presentavano.

Ciascun gruppo era affidato alle cure di un'educatrice specializzata che svolgeva un ruolo materno ed assisteva i soggetti a lei assegnati nelle varie attività quotidiane, aiutandoli a normalizzarsi sul piano scolastico, sociale e familiare.

Ogni soggetto era seguito, durante tutto il periodo del ricovero, dai medici dell'Istituto, che provvedevano agli esami diagnostici, atti a seguire l'evoluzione delle condizioni fisiche e psichiche, e le necessità terapeutiche.

Per ogni ricoverato veniva redatta una cartella clinica che si componeva di varie schede:

- Una prima <u>scheda medica</u> che constava di una prima parte anamnestica, che comprendeva un elenco di domande relative all'anamnesi fisiologica e psicologica del bambino, e di una per l'esame clinico generale e neurologico;
- <u>Scheda per le indagini di laboratorio e bioumorali routinarie</u> (radiografia cranio, esame elettroencefalografico, glicemia, azotemia, emocromo, esame delle urine reazione di Wasserman, indagine schermografica, VES, Transaminasi,ecc.). Se dall'esame clinico generale emergeva qualche dubbio di deficit sensoriale, motorio o di altro genere, il bambino veniva sottoposto a qualsiasi esame specialistico avvalendosi della consulenza di tutti gli specialisti che operavano presso l'Ospedale Civile di Belluno;

[561] Dott. E. Azzalini, *Relazione tecnico sanitaria dell'Istituto Medico Psico-Pedagogico provinciale*, 21.6.72.

- Scheda per il diario clinico dove erano riportate le varie terapie farmacologiche e le eventuali malattie intercorrenti;
- Scheda psicologica che riportava uno schema guida per la diagnosi pedagogica;
- Scheda del linguaggio e della psicomotricità, che riportavano l'esame ortofonico e motoscopico.

Riunioni di sintesi, alle quali partecipavano il Direttore, i Medici dell'Istituto, le educatrici specializzate (Assistenti Vigilatrici), le insegnanti e le assistenti sociali, permettevano un periodico aggiornamento delle conoscenze del caso e del suo trattamento e la compilazione, infine, del giudizio di sintesi, dove veniva riportato il giudizio sintetico e le indicazioni di trattamento.

Le insegnanti specializzate e le assistenti vigilatrici, per le comunicazioni con l'équipe medica avevano a disposizione una scheda che raccoglieva i risultati scolastici ed una scheda che raccoglieva i dati emersi nel tempo libero.

Oltre alle cure psico-terapiche si provvedeva, in caso di bisogno, alla rieducazione motoria e della parola. Veniva curato, inoltre, l'orientamento lavorativo del fanciullo.

Annessa all'Istituto funzionava una scuola speciale formata da classi differenziali, unità specifiche ad esternato gestite direttamente dal Provveditorato agli Studi con personale dotato di specializzazione in ortofrenia. La selezione dei casi e l'assegnazione alla scuola speciale spettava al personale sanitario dell'Istituto, in base alle visite di ambulatorio o presso l'Istituto.

Tutto il personale, compreso quello Religioso, prima di assumere servizio veniva sottoposto a visita medica da parte del Direttore Sanitario. Ogni sei mesi, poi, era tenuto a sottoporsi a visita di controllo presso l'Ufficio di Igiene del Comune di Belluno.

La Comunità Religiosa e le Assistenti Vigilatrici avevano diritto al consumo dei pasti in Istituto, nei locali a questo destinati. Le Assistenti Vigilatrici, inoltre, avevano l'obbligo della residenza e del pernottamento all'interno dell'Istituto, dal quale erano esonerate durante i giorni di riposo.

Tutti i dipendenti dovevano osservare scrupolosamente l'orario di servizio che veniva stabilito dal Presidente dell'Amministrazione Provinciale, su proposta del Direttore.

Il personale dell'Istituto aveva diritto ad un giorno di riposo settimanale che di regola doveva coincidere con la domenica. Aveva diritto a riposare in un altro giorno secondo i turni stabiliti dalla Direzione quando, per ragioni di servizio, prestava la propria opera in un giorno di riposo. Il dipendente, se le esigenze di servizio lo richiedevano, doveva lavorare anche nelle festività infrasettimanali.

Il Direttore poteva autorizzare l'inizio dell'assenza al termine del servizio del giorno immediatamente precedente a quello di riposo. Il rientro in Istituto, invece, doveva sempre essere effettuato la sera dello stesso giorno di riposo, secondo l'orario stabilito. Negli altri giorni e durante i turni di riposo, la Direzione concedeva al personale, a richiesta e per giustificati motivi, il permesso di uscire dall'Istituto.

IL PERSONALE

Le competenze specifiche dei professionisti nel lavoro collegiale erano quelle relative alla specializzazione di ciascuno.

Il personale sanitario dell'Istituto, che aveva il compito di svolgere il servizio consultoriale, di eseguire gli esami di laboratorio (psicometrici, elettroencefalografici e biologici) e di assistere i fanciulli ricoverati nell'Istituto, era costituito dal Direttore e da due Medici Assistenti.

Il *Direttore* aveva il compito di provvedere all'organizzazione ed al funzionamento dei servizi sanitari, igienici e profilattici, e di curare l'osservanza di tutte le disposizioni di legge e le istituzioni superiori riguardanti il funzionamento dell'Istituto. In particolare egli proponeva il ricovero e le dimissioni dall'Istituto; dirigeva e coordinava l'assistenza medica degli interni e l'attività dei laboratori; seguiva il lavoro pedagogico servendosi dell'opera di un direttore didattico e di insegnanti specializzate; controllava l'opera delle assistenti vigilatrici; dirigeva il personale specializzato e generico, stabilendo, sentita l'Amministrazione Provinciale, le norme di servizio; stabiliva il trattamento medico – psicoterapico e l'orientamento pedagogico dei ricoverati, e ne curava l'esecuzione; decideva su l'opportunità di valersi della consulenza di altri medici specialisti; sovrintendeva e sorvegliava, con l'aiuto del personale dipendente, il buon funzionamento dei servizi, riferendone all'Amministrazione Provinciale per i provvedimenti finanziari di sua competenza; promuoveva e dirigeva le ricerche scientifiche che si svolgevano nell'ambito dell'Istituto; vigilava sulla disciplina del personale e proponeva all'Amministrazione Provinciale i provvedimenti di sua competenza, vigilava, inoltre, sull'andamento igienico di tutti i servizi; informava il medico provinciale di tutto ciò che poteva interessare la salute dei ricoverati e la profilasi sanitaria e sociale.

I Medici Assistenti erano tenuti ad assolvere le mansioni e gli incarichi che erano loro affidati dal Direttore.

L'*Assistente Sociale* trovava la sua giusta collocazione facendo da tramite fra famiglia, scuola ed Istituto, coordinando ogni intervento nei confronti di queste.

Si preoccupava di curare gli incontri periodici e sporadici con i genitori, svolgeva su preciso incarico del Direttore quelle inchieste domiciliari che servivano a conoscere esattamente l'ambiente familiare e sociale in cui viveva il fanciullo, e aveva il delicato compito di preparare la dimissione dei bambini, il loro ritorno in famiglia e l'inserimento in un'attività professionale.

L'*Assistente Sanitaria* esplicava la sua opera nel coadiuvare i medici nell'assistenza ai bambini ricoverati, e nel controllare il funzionamento delle attrezzature di laboratorio. In particolare essa svolgeva le sue mansioni come personale tecnico in elettroencefalografia, in radiologia ed in laboratorio.

Le *Assistenti Vigilatrici* erano in media una decina di ragazze dai 19 ai 27 anni, le quali avevano il compito di vigilare ed educare i bambini ricoverati nella Sezione Medica Psico-Pedagogica. Ad ogni assistente vigilatrice era assegnato un gruppo di 10/12 fanciulli, scelti secondo l'età, il sesso ed il carattere delle anomalie psichiche. L'assistente vigilatrice era un'educatrice specializzata, la quale svolgeva un ruolo materno, assistendo i soggetti a lei affidati nelle varie attività quotidiane ed integrando attraverso l'attività ludica individuale e collettiva l'insegnamento scolastico.

Le *Infermiere Professionali e Generiche* applicavano il trattamento medico sotto la sorveglianza della Suora Capo Reparto. Esse assicuravano ai ricoverati l'assistenza, sia diurna sia notturna, secondo criteri ed orari fissati dal Direttore.

Il *Personale Religioso*, come il resto dell'organico, era stipendiato dalla Provincia e proveniva dall'ordine religioso della "Sacra Famiglia di Bordeaux", fondato in Francia e ma con la casa madre a Roma, il quale aveva stipulato con l'Amministrazione una speciale convenzione. Alle suore era affidata la sovrintendenza e la vigilanza sui servizi interni (l'economato, l'infermeria interna, il reparto di osservazione, la dispensa, la cucina ed il guardaroba), e a loro vi era preposta una Superiora che le dirigeva e le destinava, secondo le disposizioni del Direttore. Rappresentava, inoltre, il personale religioso presso l'Amministrazione Provinciale.

La *Superiora* esercitava la sorveglianza su tutto il personale di servizio dell'Istituto ed era tenuta a riferire al Direttore circa la disciplina ed, in genere, di tutto quanto poteva interessare il servizio. In particolare vigilava affinché le disposizioni del direttore venissero regolarmente seguite; sorvegliava sulla pulizia e l'ordine dei vari reparti, sulla conservazione degli arredi e degli effetti di guardaroba, sul guardaroba; teneva il registro di carico e scarico dei materiali e presentava mensilmente all'Amministrazione, tramite l'economo, il prospetto dei generi ricevuti e consumati durante il mese; registrava il "movimento" dei ricoverati nell'infermeria: ingresso, dimissione, trasferimento. Controllava e conservava il materiale di uso amministrativo dei soggetti ricoverati e sottoposti a visita ambulatoriale; segnalava all'economo, di volta in volta, i materiali fuori uso per la loro sostituzione; riceveva o faceva ricevere, sotto la sua personale responsabilità, tutte le forniture, verificando che corrispondessero alle ordinazioni fatte dall'Amministrazione, secondo quanto fissato dagli appositi capitolati di appalto o alle condizioni stabilite all'atto dell'acquisto. In caso di assenza la Superiora veniva sostituita nelle sue mansioni dalla Suora Economa.

Le *Inservienti* venivano assegnate a turno ai vari servizi dalla Superiora. In particolare aiutavano i ricoverati nella pulizia personale, nell'alimentazione ed in tutti i bisogni inerenti alla loro assistenza; provvedevano alla pulizia ed all'ordine dei locali, dell'arredamento e del materiale dell'Istituto; attendevano, in base al turno stabilito dalla Superiora, al servizio di lavanderia, guardaroba, cucina, dispensa, all'infermeria e al Reparto di Osservazione; eseguivano altri eventuali servizi, necessari al buon funzionamento dell'Istituto.

Riguardo al personale scolastico esso era costituito da *Insegnanti Specializzate*, inviate direttamente dal Ministero della Pubblica Istruzione, da cui dipendevano dal punto di vista dello stato giuridico e del trattamento economico. Esse curavano il trattamento pedagogico dei ricoverati sotto la guida di un Direttore didattico, in accordo col Direttore dell'Istituto.

In particolare impartivano l'istruzione obbligatoria specializzata secondo modalità ed orari stabiliti d'intesa con il Provveditorato agli Studi; raccoglievano le osservazioni riguardanti il comportamento del fanciullo durante la permanenza in classe, segnandole su appositi diari; partecipavano alle riunioni di sintesi, contribuendo col personale sanitario e quello di vigilanza alla esatta valutazione di ogni soggetto.

Nel 1969 fu inserita una nuova figura professionale nella pianta organica dell'Istituto, quella dello *Psicologo*, il quale doveva valutare le capacità intellettive e la struttura della personalità nelle sue componenti affettive, e fare una analisi dei comportamenti del bambino di cui considerava il valore in rapporto all'età; si serviva per questo di test di livello e proiettivi.

Un altro cambiamento rilevante si ebbe con la cessazione della convenzione fra la Provincia e l'ordine religioso della Sacra Famiglia di Bordeaux. Dal 1° agosto del 1980, infatti, il personale religioso non prestò più la sua opera presso l'Istituto Medico Psico – Pedagogico, rendendo necessario preporre nuove persone alle mansioni già affidate alle Suore e, in particolar modo, la sovrintendenza e la sorveglianza sui servizi secondo quanto stabilito dal regolamento interno.[562]

I SERVIZI INTERNI

Nell'*infermeria* lavoravano, oltre ai sanitari dell'Istituto, le Suore Infermiere, le infermiere professionali e quelle generiche. Sotto la sorveglianza di una Suora Capo-Sala le infermiere dovevano provvedere, con turni diurno e notturni, all'assistenza dei fanciulli ricoverati nell'Infermeria.

La sorveglianza del materiale sanitario e farmaceutico, e la registrazione di carico e scarico dei medicinali, eccetto gli stupefacenti, e dei reagenti impiegati in laboratorio spettavano alla Suora Capo-Sala.

La vigilanza notturna dell'Istituto era affidata a turno ad una Suora infermiera, coadiuvata da personale laico.

I *servizi di cucina* erano affidati ad una Suora che, con l'aiuto di inservienti, provvedeva alla preparazione delle vivande, alla pulizia dei locali e degli utensili da cucina e all'esatto adempimento dei doveri cui erano tenute la cuoca e le inservienti.

La scelta dei cibi e la cottura delle vivande, doveva avvenire sotto la sorveglianza della Superiora in base alle tabelle dietetiche ed alle prescrizioni speciali ordinate dai sanitari.

In cucina non potevano essere preparate vivande per persone estranee all'Istituto, ed era proibito alle inservienti che non vi prestavano servizio l'accesso nei locali della cucina o nella dispensa.

La Suora Economa che coadiuvava la Superiora nei servizi generali di economato, provvedeva alla registrazione di carico e scarico degli alimenti, aveva in custodia tutti i generi commestibili, il vetrame, le stoviglie e gli utensili da cucina e da tavola.

Doveva consegnare mensilmente all'Economo le note dei consumi e dei generi entrati durante il mese e doveva fare richiesta scritta del fabbisogno occorrente, quando la riserva di provviste raggiungeva il minimo indispensabile.

La gestione del *guardaroba* e della *lavanderia* era affidata ad una Suora. Era suo dovere rispondere di ogni mancanza di effetti del guardaroba; presentare periodicamente alla Superiora, per inoltrare all'Amministrazione, le proposte per gli acquisti necessari al guardaroba; provvedere al ritiro ed allo scambio degli oggetti secondo le necessità dei reparti; tenere nota dettagliata degli effetti consegnati e ricevuti per il bucato; tenere i registri di carico e scarico degli effetti del guardaroba, quelli degli oggetti confezionati e degli oggetti trasformabili; confezionare i nuovi indumenti e attendere alle riparazioni.

Periodicamente procedeva, in collaborazione con la Superiora, allo stralcio degli oggetti inservibili. Controllava l'esecuzione del bucato, teneva il carico e scarico del sapone e dei detersivi usati per la lavanderia ed aveva il dovere di sorvegliare il personale assegnato al guardaroba ed alla lavanderia.

Il personale del guardaroba aiutava la Suora guardarobiera, nella confezione e nella riparazione della biancheria dell'Istituto e in tutto ciò che era attinente al guardaroba. La lavandaia, sotto la direzione della Suora, provvedeva al funzionamento della lavanderia, al bucato ed a tutto ciò che era attinente alla lavanderia stessa. Era vietato al personale che non prestava servizio in guardaroba accedere a questi locali.

L'Economo, che gestiva il *servizio d'economato*, aveva in consegna l'arredamento e le dotazioni di qualsiasi genere esistenti nell'Istituto, in base a regolare inventario. Faceva materiale consegna dei mobili e delle dotazioni che per ragioni di funzionamento dovevano essere affidati alle Suore ed al personale addetto ai diversi servizi: tale consegna doveva risultare da apposito elenco debitamente firmato e tenuto aggiornato. Vigilava inoltre sulla buona conservazione dell'arredamento e delle dotazioni dell'Istituto e sulla loro efficienza in relazione all'uso cui erano destinate. Proponeva di volta in volta all'Assessore delegato, sentito il Direttore, l'eliminazione degli arredi, degli oggetti e della biancheria fuori uso, provvedendo, se necessario, alla loro sostituzione.

In base ai contratti stipulati dall'Amministrazione ed alle autorizzazioni accordate per le provviste dirette, accertava, sotto la sua responsabilità, che tutte le forniture, i materiali, le dotazioni ecc., le quali venivano consegnati all'Istituto corrispondessero qualitativamente e quantitativamente ai campioni o fossero conformi alle condizioni pattuite. Curava inoltre il regolare funzionamento dei servizi contabili amministrativi dell'Istituto, valendosi del personale dipendente ed accertandosi che i consumi ed i costi dei

[562] Amministrazione Provinciale di Belluno, *Regolamento interno dell'Istituto Medico Psico-Pedagogico*, deliberato con atto n.5/108 del 18 settembre 1965, approvato con decisione n.39561 il 6 dicembre 1967, pubblicato il 20 dicembre 1967.

vari servizi rispondessero ad opportuni criteri di economia; a tale scopo disponeva i necessari rilievi e controlli ed adottava disposizioni, sentito in proposito il Direttore. Infine, teneva i rapporti con la Provincia: comunicava alla Ragioneria della Provincia, agli effetti economici, le variazioni del personale; con il fondo messo a disposizione dalla Provincia provvedeva mensilmente alle piccole spese di gestione; entro il giorno 10 di ogni mese trasmetteva alla Ragioneria della Provincia per la liquidazione, il conto delle entrate e delle spese effettuate nel mese precedente, corredate dai documenti giustificativi. Il servizio di economato era posto sotto la sorveglianza del Direttore.

Alla *manutenzione dei mobili e dello stabile* provvedevano gli operai, con l'aiuto eventualmente del personale di laboratorio e di officina dell'Ufficio Tecnico Provinciale, su richiesta dell'economo.

Gli operai che prestavano stabilmente servizio presso l'Istituto dovevano occuparsi della coltivazione del giardino; della conservazione degli attrezzi da lavoro; della sorveglianza e controllo degli impianti di riscaldamento e di distribuzione dell'acqua, dei macchinari e di quant'altro fosse venuto loro affidato; dello sgombero della neve nella zona dell'Istituto.

L'*approvvigionamento dei medicinali d'uso più frequente* avveniva attraverso ordinazioni di materiale in confezione ad uso ospedaliero direttamente presso le case produttrici, attraverso il Centro Profilattico Provinciale. I medicinali, il cui impiego era reso necessario in giornata, venivano acquistati presso una farmacia con la quale l'Amministrazione Provinciale si era convenzionata, mediante dei buoni di prelevamento.

Il *servizio religioso* nell'Istituto veniva effettuato in base ad accordi fra l'Amministrazione Provinciale e la Curia Vescovile, tenute presenti anche le norme della speciale convenzione che regolava i rapporti con la Comunità Religiosa delle Suore. Il responsabile di questo servizio era un Sacerdote, che prestava la sua opera il sabato e la domenica per garantire agli utenti la pratica religiosa, ed essendo inoltre esperto in Scienze Naturali dedicava volontariamente parte del suo tempo a svolgere attività di tipo scientifico con i ragazzi.[563]

LA VITA QUOTIDIANA

I fanciulli all'interno dell'Istituto erano suddivisi in gruppetti, composti da circa 10 bambini, ognuno dei quali era affidato ad una vigilatrice. Per formare questi gruppi utilizzavano i dati emersi dall'indagine psicologica. Ogni "squadra" aveva una propria denominazione scelta dagli stessi membri, c'erano, ad esempio, le "Api operose" ed i "Campioni".

La vita in Istituto iniziava alle 8.00 con la sveglia ai piccoli ospiti, i quali, prima di scendere per la colazione, dovevano rifarsi il letto e dedicarsi, sotto la vigilanza delle assistenti, alla pulizia personale. Dopo la prima colazione, verso le nove, la maggior parte di loro entrava nelle aule scolastiche per le lezioni, al termine delle quali, alle 13.00, rientravano in convitto, dove erano ancora affidati alle cure delle vigilatrici che li seguivano per il resto della giornata (pranzo, riposino, attività pomeridiane, cena e messa a letto).

Lo stesso ritmo di vita e gli orari quotidiani degli "interni" valevano anche per i minori in "esternato". Si trattava, in questo caso, di bambini per i quali non era consigliabile un completo distacco dalla famiglia. Potevano avere giovamento dall'assistenza e cura nell'ambiente dell'Istituto durante la giornata, rientrando nelle loro case verso sera.

Nel corso della giornata i ragazzi avevano la possibilità di svolgere varie attività extrascolastiche e di svago, che rivestivano una grande importanza per la loro formazione. Queste venivano scelte dal direttore e dalla pedagogista in collaborazione con le vigilatrici, in conformità ai più moderni sistemi pedagogici.

Si tendeva a stimolare gli interessi dei singoli e dei gruppi mediante attività che comportavano il ragionamento e la critica.

Fra queste va ricordato che veniva redatto e ciclostilato dai ragazzi stessi il *giornalino dell'Istituto*, con gli avvenimenti di maggior interesse; si allestivano *"cartelloni"* in cui comparivano i fatti di cronaca di maggior interesse, sempre aggiornati dalle vigilatrici; c'era una *bottega* per l'acquisto di oggetti mediante gettoni di carta. Inoltre, ogni domenica venivano proiettati dei *film* cui seguiva la discussione; a volte si tenevano *assemblee* in cui si discuteva della giornata trascorsa; si eseguivano piccoli esperimenti di *laboratorio*; si ascoltavano dischi, si cantava, si guardava la televisione. I ragazzi più grandi potevano inoltre aiutare il personale in semplici lavori manuali e di giardinaggio.

Si cercava, inoltre, di promuovere la massima apertura dell'Istituto all'esterno e di tenere con questo continui contatti, in modo da portare il minore ad un graduale reinserimento nella società. Ad esempio, in piccoli gruppi i bambini accompagnavano le suore a fare *acquisti*, visitavano i *musei*, si recavano in stazione;

[563] Intervista dell'autrice a don Antonio De Fanti.

in gruppo facevano *passeggiate* nei dintorni, *gite in montagna* a scopo anche culturale[564]. Si tenevano inoltre *competizioni sportive* con i seminaristi e piccole squadre locali, e veniva organizzato il *"Festival della canzone"* tra gli interni, con le giurie formate dagli stessi bambini; era anche incoraggiata la partecipazione a particolari *manifestazioni folcloristiche* o *spettacoli*.

Si favorivano i rapporti informali con i gruppi di giovani volontari, le famiglie e gli insegnanti che desideravano recarsi in Istituto per conoscere i bambini, giocare od organizzare delle attività, per stare alcune ore con loro. Contemporaneamente l'équipe partecipava ad incontri, dibattiti e conferenze all'esterno.

Tutto questo aveva lo scopo di sensibilizzare e rendere più cosciente la comunità bellunese al problema dei minori portatori di handicap e di preparare il terreno alle nuove esperienze assistenziali che si intendeva iniziare sul territorio. Chi lavorava nel Servizio era convinto, infatti, che si potesse "tentare di risolvere il disadattamento solo se all'apporto tecnico e politico fosse affiancato il sostegno di tutte le forze culturali e sociali più aperte e disponibili."[565]

All'interno del Servizio, dai primi anni '70, tutti gli operatori erano stimolati ad evitare il più possibile le forme di coartazione della condotta, per evitare di creare nei soggetti degli schemi di comportamento accettabili, ma rigidi e fragili, che rischiavano di frantumarsi poi nel cambiamento d'ambiente. Veniva data grande importanza allo sviluppo delle capacità critiche ed alla responsabilizzazione.

Inizialmente la maggior parte dei bambini risiedenti in Istituto tornava a casa solamente per le festività più importanti, come il Natale e la Pasqua, e per alcuni giorni durante l'estate. La situazione migliorò gradualmente, però, con il passare del tempo.

Al fine di un maggiore contatto ed una più approfondita collaborazione fra Istituto e famiglia, a partire dall'anno scolastico 1972-73, furono ripetutamente convocati, in varie sedute di gruppo, i genitori. In questi incontri il Direttore creò i presupposti per la maggiore responsabilizzazione della famiglia ai problemi del minore, per una maggiore partecipazione e collaborazione alla vita dell'Istituto. Questo dialogo integrativo alla vita dell'Istituto fu promosso allo scopo di chiarire che "i figli appartengono ai genitori e non all'Istituto."[566]

Con queste premesse c'era la volontà d'iniziare l'esperienza di far rientrare in famiglia ogni fine settimana i bambini. Poco più della metà dei genitori, di un centinaio di ospiti dell'I.M.P.P. provinciale, rispose all'invito intervenendo alle riunioni, esprimendo il loro parere per lo più favorevole a tale iniziativa.

Le difficoltà emerse, per poter far rientrare il fine settimana in famiglia i minori, furono molte e di ordine diverso. Prima di tutto, la localizzazione distante dell'abitazione, per cui non esisteva un rapido collegamento; in secondo luogo, le condizioni economiche disagiate che impedivano di affrontare le spese di trasporto, anche se non rilevanti. I problemi erano acuiti dalla stagione invernale, meno adatta a raggiungere l'abitazione sita in località di montagna molto distante dalla città. Infine, in alcuni casi c'era il rifiuto, pur esistendo i mezzi, da parte di alcuni genitori di ricevere il figlio a casa tutte le settimane, sia a causa della sua condizione, sia per un senso di "vergogna" verso i propri vicini. Per alcuni minori ospiti dell'Istituto, poi, la famiglia era inesistente perché orfani o per la disgregazione del nucleo familiare.

Per questi motivi, buona parte dei ricoverati rimaneva in Istituto. Per non lasciarli nell'ambiente istituzionale dove vivevano quotidianamente, su proposta del Direttore, la Provincia riuscì a trovare un edificio nelle vicinanze di Caprile dove i ragazzi, il sabato, con un pulmino, si potevano recare nella zona di villeggiatura. In questo modo tutti i bambini uscivano dall'Istituto. La partenza di questo gruppo, inoltre, per non creare scompensi, avveniva prima dell'arrivo dei genitori che venivano a prendere i figli, rientrando in Istituto dopo l'arrivo di questi.

Grazie al lavoro svolto dagli operatori si favorì il rientro di quasi tutti i bambini nell'ambiente d'origine. Nel 1976, per permettere loro di passare più tempo in famiglia, decisero di anticipare al venerdì sera la pausa del fine settimana. L'Amministrazione Provinciale, inoltre, aveva messo a disposizione due pulmini per chi non aveva mezzi propri.

I primi tentativi di inserimento dei bambini più idonei nelle classi delle scuole esterne, dimostravano come l'Istituto stesse evolvendo in senso dinamico e come si cercasse sempre maggior spazio per integrarsi con le altre istituzioni.

La dimissione dei bambini dall'Istituto Medico Psico-Pedagogico avveniva al compimento del 14° anno d'età. Si verificavano talvolta fenomeni di non accettazione da parte dei familiari e dell'ambiente, oppure si contrastava la maturità e l'autonomia acquisite con interventi inadeguati. In tal modo l'intervento rieducativo

---

[564] *Ibidem*.
[565] Luciano Andreani (psicologo dell'I.M.P.P.), *Relazione sull'attività svolta nell'I.M.P.P. di Cusighe. Nuove esperienze, prospettive, proposte*, 24.2.76.
[566] Dott. E. Azzalini, *Rapporto sintetico sull'I.M.P.P. Provinciale dell'anno scolastico 1972-73*, 24.12.73.

specialistico veniva in parte vanificato. Si decise, così, di operare maggiormente sulle famiglie e sull'ambiente di provenienza per eliminare tali effetti negativi, permettere ad un numero sempre maggiore di soggetti di essere dimesso ed evitare l'istituzionalizzazione per altri.

Iniziarono, perciò, a preparare le dimissioni in anticipo e a discutere con le famiglie dei ricoverati il programma che intendevano realizzare per l'anno successivo, insieme al nuovo corso che si proponevano di imprimere all'attività. Si impegnarono, inoltre, a seguire i bambini che, rientrati in famiglia, avrebbero frequentato le scuole nel loro paese.[567]

Lo sviluppo continuo di questo tipo di lavoro permise una progressiva dimissione dei casi meno gravi e il loro inserimento presso le strutture scolastiche esterne. L'intervento era attuato gradualmente al fine di evitare un più grave disadattamento.

Contemporaneamente fu effettuata l'ammissione in Istituto di bambini gravi, prima collocati in altre istituzioni fuori della provincia (Thiene, Canove ed altri), realizzando un necessario riavvicinamento alle zone d'origine ed alle proprie famiglie. Si arrivò intorno al 1977, quindi, ad accogliere nell'Istituto soggetti con deficit motori, psichici e sensoriali gravi e con disturbi profondi della personalità, di fronte ai quali le strutture tradizionali avevano fallito.

Il numero dei ragazzi, naturalmente, diminuì rispetto al passato, in rapporto al cambiamento del grado di minorazione degli stessi. I "gruppi famiglia" che prima erano formati da 10-12 fanciulli, da questo momento diventarono di 3-4, mantenendo sempre la presenza dell'educatrice come complementare alla figura materna.

La presenza di questo tipo di utenti caratterizzò l'Istituto in maniera diversa rispetto al passato, facendo emergere nuove problematiche a livello del personale che comportarono l'inevitabile riqualificazione di quest'ultimo

Lo psicologo dell'Istituto delineò in questo modo il processo che era stato avviato: "Il fine che ci proponiamo, come si può facilmente intuire, è quello di modificare gradualmente la percezione dell'Istituto all'esterno, considerato ora come un ghetto, ora come una gabbia dorata, tentando di coinvolgere in senso più attivo la popolazione della Provincia, tradizionalmente chiusa e riservata per affrontare insieme un discorso di collaborazione."[568]

6.2.4. Il lavoro d'équipe e la sua attività sul territorio

Inizialmente il gruppo di specialisti che lavorava all'interno dell'Istituto era composto solamente dal neuropsichiatra infantile, dall'ortopedagogista (che erano rispettivamente il direttore e la Superiora del Centro), e dall'assistente sociale.[569]

Dalla fine degli anni '60 il gruppo, però, si va allargando grazie all'assunzione di nuove figure professionali, necessarie per qualificare sempre più il lavoro che si svolgeva nel Servizio.

Si andò costituendo in questo modo un'équipe formata da un Direttore specialista in Neurologia e Neuropsichiatria Infantile; uno psicologo;[570] un'ortopedagogista; un'assistente sociale; una testista.[571] Il Direttore Neuropsichiatra Infantile aveva il ruolo di capo équipe ed aveva pertanto la responsabilità di impostare e di guidare tutto il lavoro.

Le competenze specifiche dei professionisti nel lavoro collegiale erano, naturalmente, quelle relative alla specializzazione di ciascuno.

Il neuropsichiatria e lo psicologo, ad esempio, si dividevano gli incarichi di guidare direttamente le terapie della riabilitazione e di condurre i trattamenti psicoterapeutici ai fanciulli, mentre l'ortopedagogista, che era l'educatore capo, coordinava e controllava l'opera di tutti gli insegnanti della scuola e gli educatori del tempo libero, fungendo da tramite fra loro e l'équipe.

Il lavoro collegiale dell'équipe che si svolgeva nell'Istituto può essere così brevemente riassunto:

Esame dei singoli casi in modo sistematico per redigere i binari ortopedagogici, in ogni occasione in cui fosse stato necessario per un cambiamento improvviso della condotta e dell'apprendimento;

Impostazione del trattamento che sempre conseguiva all'esame del caso individuale e che abbracciava tutte le dimensioni della personalità e tutte le tecniche correttive: trattamento ortopedagogico, tecniche

---

[567] Nell'anno scolastico 1975-76 erano seguiti 26 ragazzi dimessi.

[568] Luciano Andreani (psicologo dell'I.M.P.P.), *Relazione sull'attività svolta nell'I.M.P.P. di Cusighe. Nuove esperienze, prospettive, proposte*, 24.2.76.

[569] Mancavano i due Medici Assistenti, previsti dal regolamento, in quanto a Belluno non si reperiva personale con il tipo di specializzazione richiesta.

[570] Il primo psicologo fu assunto nel 1969.

[571] La testista fu assunta nell'aprile del 1973, doveva svolgere i colloqui con insegnanti, Direttori Didattici e familiari, e applicare le scale d'intelligenza e di personalità.

didattiche, della riabilitazione della psicomotricità e del linguaggio, psicoterapiche, farmacoterapiche e trattamento della famiglia:

Direzione collegiale con particolare riguardo alle ammissioni e dimissioni dei soggetti in rapporto alla loro ricuperabilità potenziale e all'avvenuto o fallito processo di recupero;

Al di là di questi compiti, però, il lavoro dell'équipe si traduceva in molti interventi e contatti, ed era presente nell'attività quotidiana di tutti gli operatori. I settori d'intervento erano la scuola, il lavoro, il tempo libero, la riabilitazione, il servizio sociale e quello sanitario.

Per assicurare il funzionamento sistematico dell'Istituto di Cusighe erano previsti vari tipi di riunioni o sedute di lavoro, a diversi livelli e con differente periodicità.

Le sedute d'équipe erano effettuate tutte le settimane. Stabiliti i casi in esame esse venivano preparate dalle relazioni provenienti da tutti i settori e dal lavoro individuale di ogni professionista. Vi partecipavano, quindi, solo il direttore neuropsichiatria, lo psicologo, l'ortopedagogista e l'assistente sociale.

A queste sedute d'équipe facevano seguito quelle d'impostazione del trattamento. Le prime potevano essere:[572]

Ortopedagogica (settimanali): con il direttore neuropsichiatria infantile, l'ortopedagogista e l'insegnante ortofrenica, che servivano per illustrare e concordare nei dettagli il trattamento stabilito;

Con le assistenti educatrici (settimanale): con l'ortopedagogista e le assistenti educatrici;

Della psicoterapia (frequenza irregolare): con lo psicologo e le educatrici incaricate;

Della terapia del linguaggio: col neuropsichiatra e l'ortofonista;

Della terapia psicomotoria: col neuropsichiatra e la terapista della psicomotricità;

Del Servizio Sociale: con lo psicologo e l'assistente sociale.

Dal 1963, anno in cui fu aperto l'Istituto, l'attività di dépistage[573] nelle scuole della Provincia di Belluno fu svolta prevalentemente dall'équipe organizzata e dipendente dall'Opera Nazionale Maternità e Infanzia. Questo gruppo era formato dal neuropsichiatra infantile, dall'assistente sociale, dallo psicologo e, negli ultimi anni, anche dal pedagogista,[574] il quale si occupava di curare tutto il rapporto con la scuola.

Inizialmente lo staff dell'Istituto Medico Psico-Pedagogico, invece, a seconda del tempo e del personale a disposizione, effettuava questo lavoro sul territorio in modo sporadico, privilegiando le visite ambulatoriali presso la sede del Servizio.

A decorrere dalla fine degli anni '70, però, attraverso la stesura di convenzioni con il Provveditorato agli Studi di Belluno, l'attività svolta dall'équipe provinciale si regolarizzò e si consolidò.

Il rapporto fra le due équipe era di collaborazione e ad ognuna furono assegnate le seguenti zone operative della Provincia di Belluno:

All'Amministrazione Provinciale la parte nord, comprendente Belluno, Zoldano, Longarone, Ponte nelle Alpi, Alpago, Sinistra Piave (fino a Lentiai), Agordino, Cadore (Cortina d'Ampezzo e Comelico comprese).

All'O.N.M.I. la parte sud, comprendente Sedico, S. Giustina, S. Gregorio nelle Alpi, Cesiomaggiore, Feltre, Pedavena, Seren del Grappa, Fonzaso, Arsié, Sovramonte, Lamon, Quero, Vas, Alano di Piave.

A causa della grande mole di lavoro e del bisogno di personale specializzato per svolgerlo nel modo più qualificato possibile, la Provincia stipulò nei primi anni '70, su proposta del Direttore dell'I.M.P.P, una convenzione con la scuola di specializzazione in psicologia della Facoltà di Medicina dell'Università Statale di Milano, diretta dal professor Cesa-Bianchi ed il professor Maderna.

L'équipe dell'Istituto collaborò per alcuni anni con gli specialisti dell'Università di Milano, studiando una vasta popolazione scolastica, che presentava turbe dell'apprendimento e della personalità, della provincia di Belluno.

Dopo la soppressione dell'O.N.M.I, avvenuta con la legge n.698 del 23 dicembre 1975, le competenze assistenziali di questo ente vennero inizialmente assunte dalla Provincia e lo staff dell'I.M.P.P. iniziò, quindi, ad essere operativo su tutto il territorio bellunese.

Nel 1972, in virtù del Decreto Ministeriale del 18 luglio 1972 n.5275 di protocollo, l'Amministrazione Provinciale stipulò una nuova convenzione con il Provveditorato agli Studi per la consulenza medico-psico-pedagogica agli alunni della scuola elementare nell'ambito di vari Comuni della Provincia di Belluno, al fine di fornire tutti gli interventi idonei al reperimento ed al recupero dei fanciulli che necessitassero di trattamenti pedagogici differenziati.

---

[572] Dott. E. Azzalini, *Relazione tecnico sanitaria dell'Istituto Medico Psico-Pedagogico provinciale*, 21.6.72.

[573] Questo termine veniva usato negli anni '60-'70 per indicare il lavoro di reperimento degli alunni da avviare alle scuole speciali o classi differenziali.

[574] Era un maestro distaccato all'O.N.M.I. dal Provveditorato agli Studi.

Lo scopo principale che l'équipe provinciale perseguì nell'attività svolta nell'anno scolastico 1972-73 nelle scuole elementari, secondo la suddetta convenzione, non fu più di dépistage, come negli anni precedenti, ma di aiutare gli insegnanti, i Direttori Didattici, i medici scolastici, dove questi erano presenti. Questa équipe si integrò con loro collaborando per risolvere, nell'ambito della scuola, i problemi dei bambini che presentavano alterazioni dal punto di vista intellettivo, del carattere o comportamentale.

Le segnalazioni o le richieste d'intervento avvenivano per mezzo di schede compilate dagli insegnanti e successivamente, tramite i Direttori Didattici, inviate all'équipe.

Le schede, che ricalcavano pressappoco tutti gli altri tipi di schede usati dall'équipe delle altre province, riassumevano sinteticamente il motivo della segnalazione, il carattere ed il comportamento del bambino, il livello d'apprendimento, la memoria, l'affettività, ecc.

Le sedute preliminari del gruppo di lavoro erano numerose, soprattutto inizialmente, anche perché alcuni specialisti erano nuovi a questa esperienza. In queste si sceglieva e metteva a punto le tecniche medico-psico-pedagogiche di esame, per studiare, elaborare e preparare tutti gli esami, i questionari d'intervista, le schede ed i diversi periodi di lavoro.

L'équipe poi doveva esaminare tutti i dati sanitari raccolti dai medici scolastici, tutti quelli forniti dalla scheda di segnalazione degli insegnanti e quelli dell'inchiesta socio-economico-familiare raccolti dalle assistenti sociali.[575]

I bambini venivano sottoposti ad una visita neurologica e ad intervista psicologica individuale.

Dopodiché veniva stilata la sintesi del profilo di ogni bambino che veniva presentata, durante le sedute, ai direttori didattici ed agli insegnanti. Ai genitori, invece, consegnavano solo un giudizio sintetico.

I numerosi casi esaminati negli anni '70 dall'équipe hanno evidenziato una patologia pedo-psichiatrica abbastanza comune alle altre Province[576]: insufficienze mentali lievi e medie, turbe del carattere e del comportamento, disturbi del linguaggio, sensoriali e neurologici, ecc. Quello che si rilevò maggiormente nei casi segnalati erano i disadattamenti da carenze affettive, socio-familiari e da mancanza d'informazioni sanitarie.

Spesso risultò che le difficoltà scolastiche erano dovute a deficit sensoriali e neurologici. In questi casi l'équipe poté risolvere queste problematiche suggerendo gli accorgimenti di ordine sanitario necessari.

Di grande rilievo fu la dimensione psicopedagogia dell'équipe, che servì come incoraggiamento e stimolo per gli insegnanti, spesso "abbandonati" nel loro lavoro. Frequentemente il loro intervento ebbe il significato, la funzione ed il carattere di prevenzione e si articolò anche attraverso un impegno d'informazione e d'educazione sanitaria, psicologica e civica dei nuclei familiari.

Dal lavoro svolto dall'équipe sul territorio, il coordinatore rilevò molte piaghe delle nostre vallate, che sosteneva essere alla base dei disadattamenti segnalati, come l'emigrazione, l'arretratezza culturale, lo svantaggio sociale, il bisogno economico, l'alcoolismo, l'isolamento, ed altri.

Dall'analisi e dalla valutazione dei dati emerse, inoltre, riguardo al lato socio-familiare, che, molto spesso, le famiglie non partecipavano o partecipavano assai poco al processo educativo del bambino, quindi v'era la necessità di una sempre maggiore presa di coscienza da parte dei familiari.

Con la visione operativa di progressiva "deistituzionalizzazione", consolidatasi intorno al 1976, l'équipe del Centro iniziò ad avere maggior spazio per agire sul territorio. Cercò di privilegiare le zone più lontane della provincia, con culture diverse, lasciando accedere al Servizio gli utenti delle zone più vicine.

6.2.5. L'insegnamento scolastico

Per convenzione stipulata tra l'Amministrazione Provinciale ed il Ministero della Pubblica Istruzione,[577] presso l'Istituto Medico Psico-Pedagogico di Cusighe fu istituita una scuola speciale statale, intitolata, nel 1974, all'Avv. "Alessandro Da Borso"[578], destinata a curare nello sviluppo fisiopsichico i ragazzi minorati psichici in armonia con le norme sulla istruzione obbligatoria e con quelle sull'assistenza medico-scolastica.

Con detta convenzione era fissato l'organico degli insegnanti, suscettibile di modificazioni in base alle effettive necessità della scuola, il calendario scolastico e l'orario obbligatorio di insegnamento.

---

[575] Nel 1973 facevano parte dell'équipe tre assistenti sociali.

[576] Dott. E. Azzalini, *Rapporto sintetico sull'attività specialistica svolta dal gruppo diretto dal dott. E. Azzalini nella Provincia di Belluno nell'anno scolastico 1972-73, per il dépistage, la diagnosi e l'orientamento medico-psico-pedagogico degli alunni delle scuole elementari*, ottobre del 1973.

[577] Provveditorato agli Studi di Belluno, *Convenzione tra il Ministero della Pubblica istruzione e l'Amministrazione Provinciale di Belluno per il funzionamento di una scuola elementare speciale statale per fanciulli subnormali annessa all'Istituto Medico Psico Pedagogico Provinciale*, 30.9.71.

[578] Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione generale dell'istruzione elementare, *Intitolazione Scuola speciale annessa all'Istituto Medico psico-pedagogico di Cusighe*, 9.3.74.

Nella stessa era precisato che gli insegnanti dovevano svolgere la loro attività in collaborazione con il direttore didattico e la direzione dell'Istituto, mentre l'Amministrazione Provinciale era impegnata a garantire l'assistenza profilattica medico-terapeutica generale e specialistica degli alunni, a provvedere al necessario personale fornito di specializzazione relativa ai tipi di handicap presenti, nonché a sostenere l'opera degli insegnanti mediante il servizio medico-psico-pedagogico.

Con decreto n.1713 del 19 febbraio 1963 furono istituiti, con decorrenza 1 febbraio 1963, n.8 posti assegnati alla scuola speciale dell'I.M.P.P.

Le insegnanti, inviate dal Provveditorato agli Studi, erano specializzate in ortofrenia. All'inizio, però, siccome a Belluno non vi erano maestre con il tipo di specializzazione richiesta, queste venivano da fuori provincia.

Nei primi anni d'istituzione della Scuola l'orario adottato era il seguente: ore 9.00-11.00 e 15.00-17.00 con vacanza il sabato pomeriggio. Le maestre effettuavano un totale di cinque ore di lezione suddivise fra mattina e pomeriggio.

Dal primo aprile del 1968 l'orario diventò unico[579], svolto nel corso della mattinata dalle 8.45 alle 13.00 circa.

I corsi, fino alla terza, erano presentati in due fasi, inferiore e superiore, per permettere di svolgere i programmi scolastici in un maggior periodo e di dare al bambino una migliore possibilità d'assimilazione. Vi era, quindi, la I inferiore e superiore, la II inferiore e superiore, la III inferiore e superiore, una quarta ed una quinta: "In pratica i bambini passavano tre anni nelle classi prime, le quali servivano per imparare a leggere."[580]

Approssimativamente dal 1967, periodo in cui iniziarono ad accogliere in Istituto bambini che presentavano maggiori problemi d'apprendimento, fu aggiunta una classe preparatoria alla I, "basata sull'educazione sensoriale e sulle strutturare l'espressione verbale. Si cercava di affinare i vari organi sensoriali"[581] tramite l'uso di vari materiali e sostanze.

Ad ogni maestra era assegnata una classe che ospitava normalmente da un minimo di 6 ad un massimo di 12 alunni.

Il materiale didattico era fornito in gran quantità e varietà dal Provveditorato agli Studi, mentre la Provincia forniva quello di consumo come quaderni, colori, cartelloni ed altro materiale per svolgere i vari esercizi sensoriali.

Il metodo utilizzato dalle maestre per insegnare a leggere era quello fono-sillabico, che consisteva nel far apprendere agli alunni prima l'uso delle vocali, dopodiché queste venivano legate alle consonanti (ad esempio: PA-PE-PI-PO-PU seguite da un'illustrazione).

Il fine principale di questo tipo di scuola era l'educazione alla socialità, per questo il programma era articolato in modo da potenziare le capacità fondamentali del ragazzo, soprattutto quelle del vivere sociale. Era importante, quindi, seguire un programma che liberasse il bambino, che lo aiutasse a conoscere se stesso, ad accettarsi e a vivere con gli altri, che lo mettesse in grado di esprimersi nel miglior modo possibile e ad avere una sufficiente padronanza nella scrittura e lettura.

Le materie insegnate erano le stesse delle scuole normali, come l'italiano, l'aritmetica e la geometria. Di storia si svolgeva solo qualche episodio particolare e per quanto riguardava la geografia le maestre si limitavano alla parte che riguardava l'ambiente in cui i ragazzi vivevano ed ai suoi immediati dintorni. Era anche data molta importanza alla psicomotricità, all'educazione fisica e musicale, e ad altre attività espressive e ricreative che soddisfacessero i bisogni degli alunni.

Le maestre, inoltre, cercavano di non trasmettere ai bambini delle nozioni puramente astratte, ma di svilupparle sempre a fini pratici[582].

Una volta la settimana veniva fatta la riunione con lo staff medico-psico-pedagogico dell'Istituto, per discutere della situazione complessiva della scuola e dei problemi dei ragazzi.

Il Direttore dell'Istituto, inoltre, teneva saltuariamente delle lezioni alle maestre sui principali problemi di neuropsichiatria infantile. Gli argomenti trattati riguardavano principalmente l'insufficienza mentale, la sindrome epilettica e le caratteropatie dell'età evolutiva.

Il direttore didattico del circolo, cui apparteneva la scuola speciale di Cusighe, svolgeva ogni anno scolastico due ispezioni approfondite, una all'inizio ed una verso la fine, al termine delle quali stendeva dei verbali valutativi della situazione generale di ciascuna classe: "Più o meno fino al 1974 l'organizzazione

[579] Ispettorato Scolastico di Belluno, *Istituto Medico psicopedagogico di Cusighe: orario*, Prot. n.942 del 7.9.70.
[580] Intervista dell'autrice all'insegnante M. Del Favero.
[581] *Ibidem*.
[582] *Ibidem*.

della scuola speciale rimane invariata. L'unico cambiamento significativo fu l'inserimento della classe prima preparatoria."[583]

L'evoluzione che si verificò, negli anni '70, circa la tipologia dei soggetti frequentanti l'Istituto di Cusighe, impose una particolare politica assistenziale, una modificazione nei processi di gestione, nonché un diverso impiego del personale dipendente per meglio adattarlo alle mutate esigenze.

Nel 1975 si arrivò, così, attraverso un processo graduale, ad un cambiamento dell'organizzazione scolastica. L'orario della scuola tornò ad essere a tempo pieno, prevedendo la fine delle lezioni il venerdì invece del sabato. In questo modo i bambini che potevano rientravano in famiglia, per passare il fine settimana, un giorno prima.

Nell'anno scolastico 1975/76, nel secondo ciclo (III°, IV°, V°, elementare) le maestre sperimentarono una nuova operatività nell'intento di rendere la loro azione più incisiva. Si suddivisero i bambini, tenendo conto delle loro capacità e delle loro caratteristiche personali, in due gruppi, composti ciascuno da quattro sottogruppi. In ognuno operavano quattro maestre che svolgevano la stessa materia per tutto l'anno scolastico (ad esempio italiano, aritmetica, ecc.). Nel corso della mattina esse si alternavano nelle classi in modo che tutti gli alunni potessero usufruire dei vari momenti d'insegnamento. Si intendeva con questo specializzare maggiormente le insegnanti (non più costrette a trattare varie discipline, con il rischio di trascurarne alcune), ed offrire agli scolari una situazione scolastica nel complesso più maturante: "Si arriva a non parlare più di classi (la 1°, la 2°, la 3°, ecc.), ma di "gruppi di ragazzi" suddivisi secondo i problemi che avevano. Quando c'era l'orario unico, ognuno aveva la sua classe, che era caratterizzata dalla maestra e non dai ragazzi. Poi, con questi cambiamenti, nella classe si alternavano più maestre."[584]

Dalla seconda metà degli anni '70, ci fu un calo progressivo di alunni, particolarmente sensibile nell'anno scolastico 1979-80, dovuto al crescere delle iniziative pedagogico-didattiche realizzate in relazione all'inserimento dei bambini portatori di handicap nella scuole materne e dell'obbligo comuni.

Già nel 1970 erano partiti alcuni tentativi d'integrazione, ma solo successivamente l'operazione assunse consistenza a partire dall'emanazione della circolare ministeriale n.227 del 8 agosto del 1975 e la legge n.517 del 1977. Quest'ultima prevedeva alcuni necessari sostegni a tali inserimenti, quali ad esempio l'istituzione di un maggior numero di corsi di specializzazione per docenti, l'assegnazione degli insegnanti di sostegno e la diminuzione del numero degli alunni nelle classi che accoglievano il fanciullo con handicap.

Furono numerose le situazioni in cui l'inserimento si realizzò positivamente, non solo dal punto di vista generale di una integrazione socializzante, ma anche da quello specifico pedagogico e didattico della scuola.

A settembre del 1981 gli alunni iscritti e presenti erano in numero di 14 (10 maschi e 4 femmine); oltre a questi vi erano 5 bambini, già iscritti alla scuola speciale nell'anno scolastico precedente, per i quali la conferma di iscrizione era legata alla possibilità o meno di inserimento nelle scuole comuni delle località di residenza. Del primo gruppo 8 alunni, dagli 11 ai 14 anni circa, si potevano considerare gravi, quasi tutti con un quadro clinico caratterizzato da cerebropatie accompagnate da sensibile insufficienza mentale, da deficit motori e almeno 6 con gravissime difficoltà di linguaggio.[585]

Considerata la notevole riduzione di alunni iscritti e la presenza prevalente di questi bambini affetti da handicap molto gravi, con i quali era stata sperimentata l'oggettiva impossibilità d'interventi didattici affidati alla struttura scolastica e l'opportunità, invece, di un'azione di natura prevalentemente educativo-assistenziale, il direttore dell'Istituto Medico Psico-Pedagogico ritenne, alla luce della situazione, di considerare conclusa la necessità di una scuola speciale. Fu proposto, inoltre, che le maestre ancora in organico fossero più utilmente utilizzate come insegnanti di sostegno nelle scuole elementari comuni, proprio per favorire l'inserimento nelle stesse degli alunni scolarizzabili, mentre gli alunni più gravi sarebbero stati affidati ad una struttura interna adeguata ai loro bisogni.

La scuola elementare speciale annessa all'Istituto di Cusighe fu in seguito soppressa, in via provvisoria dal 17 giugno del 1981 ed in via definitiva dal 10 giugno del 1982.[586]

Per tutti i bambini con handicap inseriti nelle scuole comuni, continuò e fu intensificata l'azione d'intervento diagnostico e riabilitativo attuata dall'Istituto Medico Psico-Pedagogico.

6.3. Aspetti organizzativi e gestionali del Servizio di Riabilitazione Funzionale

[583] *Ibidem.*
[584] Intervista dell'autrice all'insegnante R. De Carlo.
[585] Francesco De Poli (Direttore Didattico 3° Circolo di Belluno), *Scuola speciale di Cusighe*, Prot. N. 946/B23 del 2.10.80.
[586] Mario Morales (Provveditore agli Studi), *Convenzioni per il funzionamento delle scuole elementari statali speciali annesse ad Istituti per minorati gestiti da Enti. Atto aggiuntivo modificativo dell'art.4.*, Prot. N. 1704/B43 del 9.3.82.

6.3.1. Apertura del Servizio di Riabilitazione Funzionale

Negli anni '80 continuò il processo di cambiamento della struttura che da Istituzione chiusa ospitante soggetti insufficienti mentali e disadattati sociali, si aprì progressivamente ed accolse solo minori gravi dal punto di vista neuropsichiatrico, in seminternato.

Il Direttore del servizio di quegli anni ha affermato: "la trasformazione è stata graduale, fatta per prove, tentativi, con grosse discussioni ed assemblee. Si è verificata, in pratica, una ristrutturazione di quello che vi era dentro, che portò successivamente ai cambiamenti istituzionali."[587]

Dalla seconda metà degli anni '70, il numero dei minori assistiti in internato andava gradualmente diminuendo, grazie al progressivo sviluppo dei programmi per il reinserimento di questi nelle proprie famiglie d'origine e nei servizi dei loro Comuni di residenza; mentre prendeva sempre più piede l'assistenza diurna, che prevedeva il rientro dei minori in famiglia tutte le sere.

Al primo gennaio del 1982 erano ancora presenti, infatti, solamente tre soggetti convittori, quando quelli semiconvittori risultavano 11.[588]

Nell'agosto del '82, però, anche i convittori furono dimessi dall'Istituto, perché venne giudicato inutile continuare a portare avanti un servizio per un numero d'utenti così basso e con handicap di questa gravità.

Da questo momento la struttura continuò a funzionare solamente come seminternato per quei soggetti, quindi, che date le loro gravi condizioni dal punto di vista neuropsichiatrico, non potevano essere inseriti in alcun'altra struttura normale e non avevano ancora trovato sistemazione in una che fosse adeguata a soddisfare i loro bisogni.

Nell'evoluzione della storia dell'Istituto Medico Psico-Pedagogico il Direttore del Servizio, quindi, riuscì a programmare l'organizzazione in tre sezioni: consultoriale, riabilitativa e diurna.

Con l'approvazione del "Regolamento del Servizio di Riabilitazione Funzionale", deliberato il 5 giugno del 1982 e divenuto esecutivo il 7 luglio del medesimo anno, fu dato poi ufficialmente avvio al "Servizio di Riabilitazione Funzionale dell'Età Evolutiva".

6.3.2. Organizzazione del Servizio

Il Servizio di Riabilitazione Funzionale era una struttura operativa tecnico-funzionale che erogava prestazioni di prevenzione, diagnosi e cura volte a far recuperare in tutto o in parte l'efficienza psico-fisica dei soggetti portatori di minorazioni congenite od acquisite, anche al fine di un eventuale reinserimento sociale.

Era aperto alla partecipazione di tutti gli operatori dell'U.S.L., ai familiari dei soggetti in trattamento ed alle associazioni di volontariato legalmente riconosciute. In particolare era previsto l'interscambio professionale con gli operatori delle Divisioni e dei Servizi di diagnosi e cura del presidio ospedaliero.[589]

Il Servizio poteva richiedere la collaborazione di personale d'altre strutture dell'U.S.L. che operavano sul territorio e consentire l'opera di volontari. Era possibile, inoltre, il ricorso a consulenti qualificati d'altre U.L.S. o liberi professionisti esterni su assenso del Comitato di Gestione, il quale in caso di rapporto professionale a carattere continuativo deliberava apposite convenzioni.

Nell'ambito del Servizio era attivo un *Comitato stabile di partecipazione* composto da nove membri, che duravano in carica tre anni. Sei erano designati fra i genitori dei soggetti in trattamento e tre fra il personale, per garantire la rappresentanza d'ogni sezione. Il suo funzionamento e organizzazione erano curati da un genitore che lo presiedeva.

Il Comitato era convocato almeno una volta ogni due mesi ed alle riunioni potevano partecipare, se invitati, il direttore responsabile del S.R.F., un rappresentante del Provveditorato agli Studi, uno del distretto scolastico e rappresentanti d'enti o associazioni interessati al problema.

Fu incluso nell'organizzazione, inoltre, un *Comitato di consultazione tecnica* composto dai primari delle divisioni di pediatria, neurologia, ortopedia, oculistica e otorinolaringoiatria. Il Comitato era presieduto dal direttore responsabile che lo doveva convocare almeno due volte l'anno, anche assieme al Comitato di partecipazione.

Il Servizio organizzava corsi d'aggiornamento o incontri con gli insegnanti che lavoravano con persone portatrici di handicap inseriti nell'ambiente scolastico, ed inoltre quelli per il personale tecnico del servizio stesso.

---

[587] Intervista dell'autrice al dott. E. Azzalini.

[588] U.S.L. n.3 di Belluno, protocollo n.58 del 2 agosto 1983, *Rendiconto generale dell'anno finanziario scaduto il 31.12.82.*

[589] U.S.L. n.3 di Belluno, delibera n.5 del 5.6.82 dell'Assemblea Generale, *Proposta approvazione del Regolamento del Servizio di Riabilitazione Funzionale (delib. n.372 del 4.3.82 del Comitato di Gestione).*

Il responsabile del Servizio di Riabilitazione Funzionale era un Direttore specialista in neuropsichiatria, il quale era assistito da un aiuto medico, vice direttore. Egli sovrintendeva all'organizzazione ed all'attività delle tre sezioni operative, in particolare: dirigeva e programmava la sezione di consulenza neuropsichiatrica e medico-psico-pedagogica; coordinava l'attività della sezione di riabilitazione neuro-motoria della quale era responsabile un medico esperto nel campo della riabilitazione; stabiliva il trattamento medico-psico-terapico con l'équipe prevista; dirigeva e controllava la sezione diurna e residenziale per soggetti medio-gravi e gravi; curava la stesura e la conservazione degli atti relativi agli interventi terapeutici e riabilitativi; proponeva al Comitato di Gestione dell'U.S.L., il quale deliberava in merito alle ammissioni alla sezione diurna e residenziale. Per le dimissioni dalla sezione residenziale doveva essere avvertito per tempo il Comitato di partecipazione; curava i rapporti di collaborazione con le altre strutture dell'U.S.L., con i distretti di base, con il Comitato di partecipazione, con le associazioni di volontariato legalmente riconosciute e le autorità locali.

La pianta organica del personale del Servizio, che era parte integrante del Regolamento stilato il 5 giugno del 1982, contava globalmente 47 posti.[590]

Verso la fine degli anni '80, in vista della creazione a Cusighe, per ragioni logistiche (non c'era sufficiente spazio nel Presidio Ospedaliero[591]), di una sezione per l'età adulta[592], fu necessario rivedere il testo del regolamento del Servizio di Riabilitazione Funzionale dell'età evolutiva per andare incontro alle nuove esigenze di coordinamento fra la struttura già esistente e quella nuova.

Nel "Nuovo Regolamento del Servizio di Riabilitazione Funzionale", approvato il 7 febbraio del 1989, infatti si legge che il Servizio esercitava la sua attività in sede e presso i distretti sanitari e che era funzionalmente collegato con il Presidio Ospedaliero, di cui si avvaleva anche per le varie consulenze specialistiche, ed era inoltre collegato con le strutture sanitarie e sociali sul territorio.[593]

Si riscontrano in esso, quindi, nuovi aspetti organizzativi del Servizio, che lo rendono unitario e funzionale, e che evidenziano, inoltre, a differenza del regolamento precedente, l'importanza del lavoro d'équipe per il funzionamento del Servizio.[594]

Da questo momento fu affidato al responsabile del Settore Materno Infantile l'incarico di sovrintendere al Servizio e di coordinare le due sezioni operative di neuropsichiatria e riabilitazione, sia nella sede sia nei distretti sanitari. In particolare, controllava il regolare svolgimento delle attività di neuropsichiatria e di riabilitazione programmate dalle équipe e, con le équipe, i rapporti con gli altri servizi dell'U.L.S.S., con il Provveditorato agli Studi, le amministrazioni locali e le associazioni di volontariato; l'ammissione dei minori ed il funzionamento del day-hospital.

Le varie competenze del Servizio che si sono delineate col passare degli anni, si possono sintetizzare come segue:

Diagnosi: visite neuropsichiatriche, psicologiche, applicazioni di test, esami logopedici, audiometrici e psicomotori, osservazione dei bambini.

Cura: trattamenti logopedici, fisiochinesiterapici, psicomotori, educativi, psicoterapie individuali di bambini ed adolescenti fino al 18° anno d'età, trattamento di sostegno alle famiglie, terapia di gruppo rivolta sia ai genitori sia ai bambini, psicoterapia familiare; colloqui con le famiglie e con la scuola su utenti del Servizio; consulenza alle famiglie per problemi educativi ed alla scuola per i casi proposti dalla medesima.

Prevenzione: attività preventiva territoriale, variabile di anno in anno, sia per le figuri professionali implicate sia per la quantità di tempo erogata in base alle richieste ricevute ed alla disponibilità di tempo degli operatori.

Attività nei distretti: prima visita del neuropsichiatria e colloquio clinico della psicologa in sede di distretto; incontri con la scuola; riunioni con operatori di altre strutture; interventi per l'inserimento di bambini disabili nell'ambito territoriale.

Il Servizio promuoveva, inoltre, incontri con operatori di altre strutture su soggetti in trattamento presso questo Servizio di Riabilitazione Funzionale; organizzava incontri fra i vari operatori per la discussione dei casi, per improntare un piano di lavoro su utenti in carico, per verificare l'andamento dei trattamenti, per

---

[590] U.S.L. n.3. di Belluno, delibera n.22 del 29.12.83 dell'Assemblea Generale, *Approvazione della pianta organica del Servizio di Riabilitazione Funzionale*.

[591] U.L.S.S. n.3 di Belluno, riunione del 14 dicembre 1988, *Nuovo Regolamento del Servizio di Riabilitazione Funzionale di Cusighe (BL)*.

[592] In pratica era il servizio di medicina ambulatoriale della Divisione di Recupero e Rieducazione Funzionale del Presidio Ospedaliero di Belluno.

[593] U.L.S.S. n.3 di Belluno, delibera n.151 del 7.2.89 del Comitato di Gestione, *Nuovo Regolamento del Servizio di Riabilitazione Funzionale.*

[594] *Ibidem* (articoli 6, 7 e 8).

valutare l'opportunità di eseguire ulteriori accertamenti, per stilare la diagnosi funzionale dei bambini seguiti dall'insegnante di sostegno, per valutare le dimissioni.

6.3.3. Le Sezioni operative: Consulenza Neuropsichiatrica, Riabilitazione neuro-funzionale, "Day-Hospital"

Al suo interno erano attivi le seguenti sezioni: consulenza neuropsichiatrica e medico-psico-pedagogica; riabilitazione neuro-funzionale (fisiochinesiterapia, logopedia, psicomotricità e psicoterapia); il day-hospital.[595]

I primi due servizi, rivolti ai soggetti da zero a 18 anni d'età, svolgevano la loro attività in forma ambulatoriale presso la sede del Servizio, comprese le sedi dei distretti di base in collegamento con i responsabili dei Distretti.

La sezione di "Day-Hospital", per i bambini fino a 14 anni, era organizzata in relazione a programmi di assistenza, educazione e riabilitazione, ed i soggetti potevano usufruire delle prestazioni dei servizi precedenti.

Dal febbraio del 1989 fu aggiunta, inoltre, com'era previsto da Regolamento, la sezione ambulatoriale di recupero e rieducazione funzionale per l'età adulta presso l'ospedale civile di Belluno. Qui operava il personale della divisione di recupero e rieducazione funzionale del presidio ospedaliero e l'équipe interdistrettuale di fisiochinesiterapia. Il responsabile di questa sezione era il primario fisiatra del presidio ospedaliero, coadiuvato dagli aiuti, assistenti e dal personale tecnico ed infermieristico previsto nella pianta organica.

SEZIONE DI CONSULENZA NEUROPSICHIATRICA

Alla *Sezione di Consulenza Neuropsichiatrica* accedevano tutti i minori in età evolutiva (da zero a 18 anni). Le sue funzioni erano di individuare precocemente gli handicap, di fornire alle famiglie indicazioni, protesi e sostegni da adottare ed, infine, di attuare interventi specifici nei problemi di tipo relazionali e d'apprendimento.

La consulenza sui territori distrettuali era effettuata e programmata dal Direttore del Servizio di Riabilitazione Funzionale con l'équipe medico-psico-pedagogica, costituita dal neuropsichiatra infantile, lo psicologo e l'assistente sociale, con lo scopo di riprodurre e rispettare le tre dimensioni che caratterizzano la personalità umana: quella biologica, psicologica e sociale.

Quest'attività in équipe era effettuata per due o tre volte la settimana possibilmente nelle ore pomeridiane, prendendo in esame 3/4 casi al giorno.

Si svolgeva in collegamento con le altre strutture del territorio (scuole, asili nido, servizio di medicina preventiva, servizi psichiatrici e sociali) e tutto il lavoro preparatorio ed organizzativo era fatto dalle assistenti sociali che collaboravano col Direttore.

I casi che venivano segnalati dai medici di base, dalle famiglie, dalle assistenti sociali, dall'insegnante o dalla scuola, erano sottoposti ad un'indagine sociale da parte dell'assistente sociale (visita domiciliare ed eventuali contatti con la scuola, era anche possibile un colloquio in sede fra i genitori e l'assistente sociale).

Dopodiché venivano indirizzati al Consultorio per la visita psicologica che durava almeno due ore (somministrazione dei test di livello e proiettivi), quella neuropsichiatrica e per un eventuale esame da parte del terapista.

Una volta concluso quest'iter, l'équipe si riuniva per l'analisi dei dati ottenuti da ogni operatori e stilava delle relazioni di sintesi con il profilo diagnostico del soggetto, in base al quale impostava un determinato programma terapeutico. Successivamente queste relazioni di sintesi erano consegnate anche alla famiglia e alla scuola durante dei colloqui. In pratica "il Consultorio era la parte da dove tutto partiva, era il motore"[596] del Servizio.

I bambini venivano indirizzati alla seconda Sezione di Riabilitazione per cominciare un trattamento, qualora fossero emersi deficit di linguaggio, di psicomotricità o di tipo neuromotorio. Per i casi con problematiche lievi, il minore era seguito solo attraverso contatti con la scuola e con i genitori.

L'équipe decideva di fare anche una serie di trattamenti di psicoterapia familiare oppure di gruppo[597], se si trattava di problemi di personalità o relativi alla famiglia.

---

[595] U.S.L. n.3 di Belluno, delibera n.5 del 5.6.82 dell'Assemblea Generale, *Proposta approvazione del Regolamento del Servizio di Riabilitazione Funzionale (delib. n.372 del 4.3.82 del Comitato di Gestione).*

[596] Intervista dell'autrice al dott. E. Azzalini.

[597] Ufficio di Direzione , *Esame situazione del Servizio di Riabilitazione Funzionale di Cusighe,* Seduta n.14 del 10.9.85.

Nel caso in cui dalla visita risultava che il minore presentasse un deficit "grave", esso era destinato alla Sezione Day-Hospital, dove c'erano quei ricoverati gravi che precedentemente vivevano nell'Istituto a tempo pieno (giorno e notte), ma, poi, con l'abolizione del ricovero, solamente dalla mattina alla sera.

SEZIONE DI RIABILITAZIONE NEURO-FUNZIONALE

La *Sezione Riabilitativa* effettuava, con opportune strutture e con équipe di lavoro residenziali ed itineranti, la sua attività riabilitativa ai minori da zero ai 18 anni.

Quest'ultima era volta al recupero funzionale degli organi di movimento dei soggetti colpiti da handicap congeniti od acquisiti, e ad essa vi era preposto un medico fisiatra, il quale era responsabile dell'attuazione dei programmi terapeutici, ne valutava i risultati, aggiornava le cartelle del paziente ed era vigile sul lavoro del personale a lui affidato.

Le varie attività, che normalmente erano svolte all'interno dei locali del Servizio, a Cusighe, e dove era possibile presso le sedi dei Distretti, comprendevano sia la seduta con il bambino in cui agiva la singola persona, sia la formazione di gruppi terapeutici (sempre con finalità riabilitativa) svolta anche da due terapisti contemporaneamente.

In qualche caso, inoltre, le terapiste operavano direttamente sul territorio realizzando il loro lavoro nell'ambiente nel quale il bambino viveva, come nella scuola materna e nell'asilo nido.

Tutte queste attività erano poi verificate all'interno di sedute di sintesi con l'équipe e richiedevano dei colloqui con i genitori e con gli insegnanti del bambino, per fare un lavoro coordinato e soprattutto uniforme.

SEZIONE "DAY – HOSPITAL"

La Sezione "Day-hospital" per bambini fino ai 14 anni portatori di handicap medio-gravi e gravi residenti nel territorio che dipendeva dall'U.S.L. di Belluno[598], accoglieva nella sede del Servizio diurno (dalle 9.00 alle 17.00) coloro che avevano bisogno, per il loro tipo di handicap o per la situazione familiare (esaminata dal Direttore e dall'assistente sociale che ne facevano un quadro preciso), dietro delibera del Comitato di Gestione, su proposta del direttore.

Il trasporto dei minori al day-hospital ed alle sedi dove si attuava la riabilitazione era curato dall'U.S.L. con la collaborazione dei Comuni. V'erano, infatti, dei pulmini che passavano la mattina a prendere i ragazzi e che la sera rifacevano il giro per riportarli a casa.

Il personale addetto all'assistenza diurna era costituito da assistenti educatrici, infermiere professionali ed ausiliarie. L'organizzazione dei turni di lavoro per il personale d'assistenza e ausiliario e le funzioni amministrative erano svolte da un Capo servizio responsabile, secondo le direttive del Direttore. Questi, inoltre, curava in modo particolare l'assistenza agli handicappati gravi e riferiva al Direttore le eventuali necessità, tenendo conto anche delle informazioni date dai parenti.

Nel marzo del 1989 il referente di tutti i soggetti frequentanti il Day-Hospital era uno dei neuropsichiatri del Servizio di Riabilitazione Funzionale, al quale dovevano rivolgersi le educatrici per ogni caso. Era questo, successivamente, che si occupava d'interpellare, a seconda del problema, lo psicologo, la testista o l'assistente sociale. Si faceva carico, inoltre, dei colloqui coi genitori e con la scuola dopo aver discusso il caso in una riunione di sintesi con gli operatori che conoscono il bambino.[599]

Dei casi bisognosi d'assistenza a causa della gravità della loro patologia si occupava soprattutto il personale infermieristico. Il Direttore del Servizio di Riabilitazione Funzionale, invece, stabiliva e controllava i programmi d'assistenza e riabilitazione.

Il day-hospital erogava le seguenti prestazioni[600] in base alle necessità e le potenzialità di ciascun utente:

L'assistenza igienico-sanitaria attuata secondo le proprie competenze professionali dal neuropsichiatria infantile, dall'assistente sanitaria visitatrice, dal personale infermieristico e da quello ausiliario;

La riabilitazione fisioterapica, logopedia e psicomotoria effettuata dai terapisti delle équipe di neuropsichiatria per l'età evolutiva;

Le attività educative per lo sviluppo ed il mantenimento dell'autonomia personale (lavarsi, vestirsi, mangiare, tenersi puliti, ecc.) svolte dalle educatrici con la supervisione delle équipe di neuropsichiatria, in particolar modo per quanto riguardava il necessario coinvolgimento delle famiglie;

---

[598] L'U.S.L. n.3 di Belluno comprendeva, negli anni '80, i territori del Bellunese, dell'Alpago, dello Zoldano.

[599] U.L.S.S. n.3 di Belluno, protocollo n.67 del 20.3.89., *Chiarificazione dei rispettivi ruoli dei membri dell'équipe nella gestione dei casi del Day-Hospital.*

[600] U.L.S.S. n.3 di Belluno, delibera del Comitato di Gestione n.151 del 7.2.89, *Nuovo Regolamento del Servizio di Riabilitazione Funzionale.*

Le attività educative per lo sviluppo affettivo e delle relazioni interpersonali e sociali con l'ambiente familiare e scolastico realizzate dalle educatrici, in base alla collaborazione delle équipe di neuropsichiatria con il settore sociale;

La vigilanza dei minori organizzata dal personale infermieristico con la collaborazione del personale ausiliario.

Il day-hospital era inserito nel contesto dei servizi riabilitativi, formativo-educativi, socio-assistenziali del territorio, con i quali era funzionalmente collegato; al suo interno era previsto anche il servizio mensa.

L'attività in piscina a favore degli utenti del day-hospital, veniva svolta dalle terapiste e dalle educatrici secondo finalità riabilitative o educative, con la sorveglianza dell'infermiera o dell'ausiliario socio-sanitario.

In questo servizio, in pratica, si cercava d'organizzare con ciascun soggetto il tipo d'intervento ritenuto più idoneo, per cui sono stati realizzati, con il sostegno e la guida delle educatrici, diversi tipi di attività, quali interventi educativi individuali o di gruppo, svolte all'interno o all'esterno del Centro; integrazione parziale nella scuola di soggetti non scolarizzabili (ad esempio inserimenti in scuole materne, elementari e medie, e gruppi d'animazione sul territorio);[601] attività in piscina; incontri con le famiglie e le scuole; verifiche periodiche del lavoro con l'équipe.

In collaborazione con il Coordinamento Sociale furono, inoltre, programmati gli interventi indispensabili per l'inserimento scolastico di bambini portatori di handicap, previsti dalla Legge Regionale n.46 del 1980: presenza di un'assistente nella scuola per bambini con particolare situazione psico-fisica, ed aiuto pomeridiano da parte di un insegnante per lo svolgimento dei compiti scolastici.

Le finalità educative delle varie attività erano principalmente lo sviluppo della socializzazione e dell'autonomia del ragazzo, poiché "con soggetti così gravi, infatti, era molto difficile porsi degli obiettivi più specifici nel campo dell'apprendimento."[602]

La dimissione dei soggetti dal Day-Hospital avveniva di norma al compimento del quattordicesimo anno d'età, dopodiché erano inseriti in altre strutture secondo la patologia presentata, ad esempio presso il Centro Occupazionale dell'E.N.A.I.P. di Belluno oppure la "Casa del Sole"[603] a Ponte nelle Alpi.

Non era possibile elevare l'età limite di frequenza al Day-Hospital, come i genitori auspicavano[604], poiché, indipendentemente dalla gravità dell'affezione dell'utente e della reale età mentale, ci si trovava di fronte a problemi importanti di convivenza fra classi d'età molto differenti; inoltre le problematiche poste cominciavano ad essere di tipo adolescenziale ed adulta con difficoltà di gestione da parte di personale specializzato per l'età evolutiva.

6.3.4. Il lavoro d'équipe

Gli operatori di neuropsichiatria e riabilitazione per l'età evolutiva agivano, integrando le rispettive competenze, divisi in due équipe formate ciascuna dalle seguenti figure professionali:[605] neuropsichiatria infantile; psicologo; assistente sociale; testista (consulente per ambedue le équipe); assistente sanitaria; psicomotricista per la riabilitazione funzionale della psicomotricità; logopedista per la riabilitazione del linguaggio; fisiochinesiterapista per la riabilitazione neuromotoria; assistenti educatrici.

Il compito di coordinare il gruppo di professionisti era stato affidato al neuropsichiatria infantile, mentre quello amministrativo delle équipe all'assistente sanitaria.

Alle riunioni collettive doveva partecipare anche il fisiatra dell'età evolutiva.

L'attività ambulatoriale delle équipe era attuata presso le sedi dei distretti sanitari di base, nelle località stabilite dal responsabile del Distretto.

Le funzioni delle équipe erano la consulenza neuropsichiatria, fisiatrica, psicologica e di assistenza sociale finalizzata alla prevenzione ed alla diagnosi precoce dei disturbi e degli handicap che potevano compromettere il processo di sviluppo del minore, con particolare impegno per le fasi più precoci della vita; e la "presa in carico" di soggetti con problemi di tipo relazionale, d'apprendimento, neuromotorio, psicomotorio, di linguaggio e di svantaggio sociale.

---

[601] Nell'anno scolastico '85-'86, ad esempio, un ragazzo è stato affiancato da un'educatrice presso il Centro Professionale per handicappati dell'E.N.A.I.P. a Ponte nelle Alpi, una bambina è stata seguita presso una scuola materna di Belluno ed è stato, inoltre, organizzato un gruppo di animazione con ragazzi della suola media dell'Alpago in cui è stato inserito un bambino con grave handicap psichico.

[602] *Ibidem*.

[603] Ex-preventorio Provinciale adibito, in quegli anni, di laboratori protetti.

[604] U.L.S.S. n.3 di Belluno, protocollo n.19 del 28.1.92, *Adeguamento personale*.

[605] U.L.S.S. n.3 di Belluno, delibera del Comitato di Gestione n.151 del 7.2.89, *Nuovo Regolamento del Servizio di Riabilitazione Funzionale.*

Queste funzioni erano svolte in collaborazione con i pediatri di base e di medicina preventiva, con le famiglie, con la scuola e con tutte le strutture sanitarie e sociali del Distretto sanitario di base.

Riguardo alla cooperazione con la scuola, questa doveva effettuarsi: in base alle direttive previste dal Protocollo d'Intesa stipulato tra l'U.L.S.S. ed il provveditorato agli Studi; secondo programmi d'attuazione concordati con le direzioni didattiche e le presidenze, soprattutto riguardo ai controlli e le verifiche della "diagnosi funzionale" necessari per l'impostazione dell'attività didattica; in collegamento con il Settore Sociale, specie per quanto riguardava il personale (educatori professionali, animatori, addetti all'assistenza).

Le équipe potevano avvalersi delle consulenze specialistiche del Presidio Ospedaliero. Successivamente all'assenso del presidente del Comitato di Gestione era possibile, inoltre, presentare ricorso per i casi particolari a consultori qualificati d'altre U.I.L.D.M.

Nell'aprile del 1989 l'Ufficio di Direzione, in rispetto dell'articolo 6 del Nuovo Regolamento,[606] suddivise il territorio dell'U.L.S.S. n.3, in base alla popolazione dei minori, nelle seguenti due zone operative delle équipe di neuropsichiatria e di riabilitazione:[607]

Zona Nord comprendente i Distretti n.4 (Longarone) e n.5 (Puos d'Alpago), la parte nord del Distretto Sanitario n.1 (Ponte nelle Alpi e Soverzene) e per il Comune di Belluno il quartiere n.2 (Castionese, Levego e Sagrogna) e quello n.3 (Oltrardo);

Zona Sud comprendente i Distretti n.2 (Mel) e n.3 (Sedico), la parte sud del Distretto n.1 (Limana) e per il Comune di Belluno il quartiere n.1 (Centro), il n.4 (Bolzano e Tisoi) ed il n.5 (Sois, Bes, Mier e Salce).

6.3.5. Il Servizio di Neuropsichiatria Infantile

A decorrere dal primo gennaio 1993, fu data formale attivazione al Servizio di Neuropsichiatria Infantile (come previsto dal Piano regionale socio-sanitario 1989/1991 approvato con legge regionale n.21/1989), in considerazione soprattutto che il settore principale del Servizio di Riabilitazione Funzionale era quello neuropsichiatrico-psicologico.

La nuova e più adeguata definizione sostituì quella di Servizio di Riabilitazione Funzionale dell'Età Evolutiva, ma le competenze, l'utenza cui si rivolgeva, le modalità d'intervento ed i rapporti con le altre strutture erano, in quel momento, esattamente le stesse fino ad allora svolte dal servizio: ambito psicologico e neuropsichiatrico rivolto all'età evolutiva (da 0 a 18 anni); attività di terapia e di riabilitazione fisiochinesiterapica e logopedia; stimolo delle capacità psicomotorie; attività di Day-Hospital per portatori di handicap (fino al 30 giugno del 1993)[608]; attività d'intervento a livello scolastico riguardo all'handicap; attività di prevenzione diretta ad operatori scolastici, socio-sanitari e genitori.

Questo era un servizio ospedaliero funzionalmente autonomo e riconosceva come responsabile dal punto di vista organizzativo-funzionale il responsabile del Settore Materno Infantile.[609]

6.4. Conclusioni

Con questo mio lavoro di ricerca[610] ho tentato di fornire, attraverso la ricostruzione di quasi 40 anni di storia dell'attuale Unità Operativa di Neuropsichiatria Infantile di Belluno, uno strumento per sopperire alla mancanza di una memoria storica che possa contribuire a conferire una più precisa identità a quest'istituzione.

---

[606] Art.6 del nuovo Regolamento del S.R.F. di Cusighe, deliberato il 7.2.89, *L'Ufficio di Direzione stabilisce le zone operative delle équipe in base alla popolazione dei minori.*

[607] Ufficio di Direzione dell'U.L.S.S. n.3 di Belluno, seduta del 13.4.89, *Settore Materno Infantile ed Età Evolutiva: determinazione delle zone operative delle due équipe di neuropsichiatria, art.6 del Regolamento del S.R.F.*

[608] U.L.S.S. n.3 di Belluno, protocollo n.14290 del 26.6.93, "Istituzione di un Centro diurno unificato per portatori di handicap con sede a Cusighe."

[609] Come indicato nel Piano socio-sanitario regionale 89/91.

[610] Per ovviare alla mancanza di materiale bibliografico e documentario, ed avere una serie d'informazioni ed impressioni di carattere generale sugli aspetti salienti dell'area socio-sanitaria in questione, sono state realizzato interviste ad un campione rappresentativo di operatori, privilegiando coloro che hanno svolto la loro attività, o la svolgono tuttora, nell'ambito educativo (educatrici e maestre), e cercando di coprire, con le varie testimonianze, tutto l'arco di tempo che va dall'apertura dell'Istituto, nel 1963, all'attuale Unità Operativa di Neuropsichiatria Infantile. Le interviste erano "libere", nel senso che si procedeva seguendo un semplice elenco d'argomenti prefissati (dati biografici, ruoli ricoperti, fatti rilevanti quali cambi di gestione o di prassi riabilitative, persone significative, pareri, opinioni e aneddoti), ma si lasciava libero l'intervistato di dire ciò che voleva, anche aggiungendo elementi non strettamente inerenti la domanda. Il vantaggio dell'intervista libera è duplice: da un lato l'intervistatore è padrone di impostare e di condurre l'intervista come reputa opportuno, ponendo di volta in volta quelle domande che ritiene significative e, quindi, funzionali ai fini della sua particolare indagine; dall'altro, l'intervistato non si sente ingabbiato in un percorso discorsivo rigido, e risponde con maggiore attenzione, precisione e passione alle domande poste.

Dialogando, infatti, con la testista ed il neuropsichiatra infantile responsabile dell'Unità, ho potuto costatare che presso la popolazione bellunese si riscontrano, ancora oggi, dei pregiudizi che frenano l'accesso a questo Servizio.

Questi sono legati in parte ai timori che la disabilità psico-fisica e mentale suscitano, in parte alla storia stessa dell'istituzione, nata, nei primi anni '60, come luogo in cui vivevano i soggetti con handicap, allontanati dalla loro famiglia e dall'ambiente esterno.

Inizialmente l'Istituto Medico Psico-Pedagogico di Cusighe era un servizio rivolto a finalità interne, che assisteva i bambini, dai 6 ai 14 anni, che presentavano importanti problemi di tipo psicologico-mentale, con o senza disabilità fisica, associate spesso a condizioni familiari molto difficili (povertà, isolamento sociale, scarso livello culturale, degrado morale). Alla funzione diagnostica si associava l'attività assistenziale.

A partire dalla seconda metà degli anni '70, si verificò una graduale apertura del servizio verso l'esterno, grazie allo sviluppo di un modello operativo orientato anche verso l'intervento terapeutico sull'ambiente.

L'Istituto iniziò, così, a coltivare una nuova rete di rapporti che lo coinvolsero in una realtà più ampia e complessa che chiamò in causa, in modo particolare, la famiglia e la scuola.

Favorita dai vari cambiamenti culturali, inerenti alle problematiche dell'handicap e della salute mentale, la capacità operativa dell'istituzione mutò, evolvendosi sempre più, sia dal punto di vista istituzionale, sia dal punto di vista organizzativo e funzionale.

Si assisté al reinserimento dei bambini nelle loro famiglie, con l'attuazione delle direttive dei piani socio-sanitari regionali e delle disposizioni di legge, fondamentali per il riconoscimento e l'integrazione del bambino portatore di handicap all'interno delle scuole del Comune di provenienza.

Si arrivò, inoltre, nel 1982, alla conseguente e necessaria soppressione della degenza dei fanciulli in Istituto. Successivamente venne istituito, grazie alla ristrutturazione interna dell'edificio, un Servizio di Riabilitazione Funzionale dell'Età Evolutiva, più idoneo al soddisfacimento delle nuove esigenze assistenziali.

I cambiamenti più significativi, occorsi negli anni successivi, riguardarono la modifica della denominazione dell'istituzione, che diventò, nel gennaio del 1993, Servizio di Neuropsichiatria Infantile, conferendole così un'identità più specifica ed adeguata.

Nello stesso anno, inoltre, la sezione di "Day-Hospital", all'interno della quale erano rimasti ancora pochissimi bambini, essendo stati inseriti quasi tutti nelle strutture del paese d'origine, passò sotto la gestione del Settore Sociale, dando al Servizio una connotazione di carattere maggiormente sanitario.

Oggi la struttura è denominata Unità Operativa Autonoma di Neuropsichiatria Infantile e si colloca all'interno del Dipartimento di Pediatria dell'U.L.S.S. n.1 di Belluno. Le sue funzioni restano di diagnosi, cura e riabilitazione per soggetti da zero a 18 anni d'età per i quali si sospetta o è noto un disturbo associato a fattori neurologici, psicologici e socio-ambientali. In ottemperanza alle disposizioni della legge quadro sull'handicap n. 104/1992 e del D.P.R. del 24 febbraio 1994, questa struttura offre consulenza alla scuola per l'integrazione dei soggetti portatori di handicap.

A mio parere, l'Unità Operativa offre alla gente un servizio fondamentale, di carattere ambulatoriale-riabilitativo e di consulenza scolastica che, favorendo un intervento precoce, può migliorare la qualità della vita, non solo degli utenti, ma anche delle persone che ruotano intorno agli stessi, come i familiari e gli insegnanti.

Inoltre rivolgere le energie verso fasce d'età quanto più possibili precoci, consente di ridurre gli eventuali danni in età matura, realizzando, così, indirettamente, anche un intervento di tipo preventivo.

Ritengo che, dal punto di vista organizzativo e funzionale, l'Unità Operativa operi positivamente, ma che, nonostante gli sforzi fatti in passato, volti a migliorare l'immagine dell'istituzione, questa rimanga connotata negativamente presso la popolazione, anche a causa della sua posizione. Essa, infatti, è collocata nell'area attigua al Centro Multizonale residenziale per soggetti gravi adulti e ad un Day-Hospital sempre per utenti con gravi handicap. Per questo, quando il genitore viene indirizzato a rivolgersi a questa struttura, nel suo immaginario scatta già l'idea di gravità ed handicap.

Sarebbe utile, quindi, investire maggiormente gli sforzi nell'informare la popolazione su "cosa è e come opera oggi" l'Unità Operativa di Neuropsichiatria Infantile di Cusighe, al fine di correggere l'immagine non corrispondente alla realtà attuale.

Per avviare il progetto e realizzare tale scopo, è necessario conoscere bene, prima di tutto, la popolazione interessata, le sue convinzioni, le sue aspettative, le sue speranze, i suoi timori e perplessità.

Una strategia possibile, ad esempio, potrebbe essere quella di svolgere un'indagine sul territorio provinciale attraverso un'inchiesta rivolta ad un campione rappresentativo della popolazione, con l'ausilio di questionari o, meglio ancora, di interviste.

La speranza è che la popolazione possa finalmente considerare tale struttura come una grande risorsa a loro disposizione, senza fare distinzioni rispetto ad altri Servizi ospedalieri di diagnosi e cura, dove accedono senza pregiudizi.

Si otterrebbe, così, un miglioramento del rapporto fra servizio e comunità, che si rifletterebbe anche sulla qualità del lavoro, garantendo un approccio più sereno all'Unità Operativa da parte dei bellunesi ed una maggiore efficacia dell'intervento.

PARTE QUARTA. L'ambito dell'educazione non formale

7. Lo scoutismo: profilo storico e dispositivo pedagogico di un movimento educativo (Nicola Barbieri – Federica Bernardini – Marzia Serra)

7.1 La vita e l'opera di Robert Baden-Powell, fondatore dello scoutismo (Federica Bernardini)

7.1.1. Un'infanzia e un'adolescenza all'insegna dell'avventura

Il nome di Baden-Powell, da tutti gli scouts conosciuto più confidenzialmente con l'acronimo BP, evoca un uomo che, nel corso della sua lunga ed avventurosa esistenza, ha dedicato se stesso al servizio dell'umanità: la sua vita, apparentemente composta da due parti di vita totalmente separate, l'una come soldato al servizio dell'Impero britannico, l'altra come lavoratore per la pace attraverso il movimento scout al servizio del mondo intero, sono in realtà profondamente compenetrate, e la prima ha fornito il materiale educativo sul quale Baden-Powell ha lavorato nella seconda.

Robert Stephenson Smyth Baden-Powell nacque al numero 6 di Stanhope Street, Paddington, un paese vicino Londra, il 22 febbraio 1857.

Egli era il sesto figlio maschio dei dieci figli del reverendo J. Baden-Powell, pastore anglicano e professore dell'Università di Oxford. Sua madre Henriette Grace invece era la figlia dell'ammiraglio W.T. Smyth. Il suo bisnonno, Joseph Brewer Smyth, era emigrato in America come colonizzatore del New Jersey, ma era successivamente tornato in Inghilterra ed aveva fatto naufragio nel viaggio di ritorno a casa. Baden-Powell era così il discendente da un lato di un ecclesiastico e dall'altro di un avventuroso colonizzatore del Nuovo Mondo.[611]

Suo padre morì quando Baden-Powell aveva tre anni di età, lasciando la moglie con dieci figli tutti di età inferiore ai quattordici anni. Ci furono frequenti momenti difficili per la famiglia così numerosa, tuttavia la loro unione glieli fecero superare.

Di questo egli scrisse:

"Mio padre era un pastore della Church of England e alla sua morte lasciò mia madre vedova con dieci bambini da tirar su e pochissimi quattrini per farlo. Tuttavia essa era una donna molto in gamba e dotata di grande coraggio[…] Grazie alle sue cure e al suo interessamento per ciascuno di noi, non solo nessuno di noi è diventato un fallito, ma tutti ci siamo aperti una via con successo in una o in un'altra carriera […].

Per quanto mi riguarda, so che mia madre ebbe una grandissima influenza sulla mia vita, grazie alla continua simpatia e ai suoi saggi consigli che mi prodigava su qualsiasi materia. Tutto il segreto della mia riuscita sta in lei […].

E' stata la sua influenza a guidarmi attraverso la vita, ben più che non i precetti o la disciplina che posso aver imparato a scuola.

Quando iniziai il movimento scout essa prese il più profondo interesse nel suo sviluppo, e dato il suo spirito d'iniziativa e la sua esperienza, mi incitò a continuare avendo individuato fin dall'inizio quelle potenzialità educative soggiacenti che io stesso non avevo previsto.

Perciò fu in buona parte grazie a lei che il movimento scout mosse i primi passi e con la sua vita come esempio non potevo essere convinto che, quali fossero le difficoltà incontrate al momento del lancio di tale programma, non avevo che da tener duro e guardare in avanti verso le grandi prospettive che si aprivano per l'avvenire, per conseguire alla fine il successo". [612]

Baden-Powell, infatti, nutrì sempre per lei non solo amore ma ammirazione. Dopo aver frequentato la Rose Hill School a Tunbrige Wells, nel 1870 Baden-Powell entrò con una borsa di studio a Charterhouse, un'antica scuola di Londra. Non fu uno studente eccezionale, ma certo uno dei più vivaci:

"Non ero molto bravo né, mi duole dirlo, ero così diligente come avrei dovuto. Stando alle pagelle scolastiche cominciai comportandomi abbastanza bene, ma peggiorai man mano che andavo avanti".[613]

Se accadeva qualche cosa nel cortile della scuola, sicuramente egli vi si trovava nel bel mezzo e ben presto si fece una fama come portiere nella squadra di calcio di Charterhouse.

Le sue capacità di attore erano grandemente apprezzate dai suoi compagni. Ogni volta che si faceva appello a lui era capace di mettere in scena uno spettacolo che accendeva l'entusiasmo di tutta la scuola:

"Recitare è assai divertente. Il punto principale per riuscire, oltre a quello di parlare chiaramente, è di recitare la propria parte il più naturalmente possibile, come se uno non fosse di fronte a molte altre persone, ma invece stesse realmente facendo ciò che fa finta di fare".[4]

Aveva inoltre un'inclinazione per la musica, in particolar modo per il piano e il violino, e le sue doti di disegnatore lo misero in grado più tardi di illustrare da sé i suoi libri:

"Non ho mai imparato a disegnare a scuola perché era un corso facoltativo che non potevo pagarmi, ma cercavo di imparare da solo studiando e copiando disegni eseguiti da artisti e osservando come essi riuscivano ad ottenere i loro effetti […]. I miei disegni mi hanno insegnato a riconoscere nella natura delle bellezze che mi sarebbero altrimenti

[611] R. Baden-Powell, *Scoutismo per ragazzi*, Nuova Fiordaliso, Roma, 1999, p. 356.

[612] R. Baden-Powell, *La mia vita come un'avventura*, Editrice Ancora, Milano, 1985, pp. 22-23-24. Per la vita di Baden-Powell si possono anche consultare R. Bastin, *Lord Baden-Powell of Gilwell Cittadino del mondo*, Centro Librario, Roma, 1955; F. Catani, *Estote Parati*, numero speciale sulla vita di "B.P", edizioni ASCI, Roma, 1957; T. Bosco, *Robert Baden-Powell, capo scout del mondo*, Elle Di Ci, Torino, 1979.

[613] *Ivi*, p. 27.

[4] R. Baden-Powell, *La mia vita come un'avventura*, cit., p. 42.

sfuggite […]. Un altro valore che io trovo nel disegno è che un'immagine di qualsiasi tipo mi interessa e mi da più piacere di un testo privo di immagini e mi mette meglio in grado di apprezzare la sua ispirazione e il messaggio che essa vuole trasmettere.

Il disegnatore ha poi un altro vantaggio: in questi tempi di fretta, rumore, materialismo, esso ci porta lontano dal frastuono e dall'agitazione degli affollati ritrovi degli uomini, verso la quieta atmosfera della natura, immergendoci nelle bellezze e nelle meraviglie che Dio ha creato per il nostro godimento".[5]

Nelle sue vacanze amava dedicarsi all'avventura con i suoi fratelli: una volta fece una spedizione per navigare lungo le coste meridionali dell'Inghilterra, un'altra risalì il Tamigi con la canoa fino alle sorgenti. Con tutto questo Baden-Powell imparò l'arte della navigazione e dell'esplorazione, dimostrando in queste attività la stessa professionalità che lo contraddistinse nella vita successiva.

Tra i suoi interessi vi erano inoltre, oltre a tutto ciò che era ricerca scientifica, la passione per la costruzione di strutture fatte con la muratura e con il legno, la caccia e la pesca.[6]

7.1.2. La carriera militare

Nel 1876, a 19 anni, Baden-Powell concluse i suoi studi e si pose il problema della strada da intraprendere. Dopo qualche incertezza, sì presentò, con scarse speranze, date le sue non brillanti doti scolastiche, ad un concorso per entrare nell'esercito. Su 700 candidati si classificò secondo in Cavalleria e quarto in Fanteria. Nominato direttamente ufficiale, senza passare per la scuola allievi ufficiali di Sandhurst, fu assegnato al Tredicesimo Battaglione Ussari.

Nel novembre dello stesso anno, assieme al Tredicesimo Ussari, Baden-Powell fu mandato in India come sottotenente. Lì vi rimase per otto anni. In questa terra, oltre che prestare un servizio militare eccellente, si distinse anche nella pratica sportiva più in voga presso gli ambienti militari britannici, ossia il *pig-sticking*, cioè la caccia al cinghiale a cavallo con una corta lancia come unica arma.[7] Fu anche in questo modo, grazie alla conquista di questi ambiti trofei sportivi, che per Baden-Powell iniziò una fortuna carriera, caratterizzata da prestigiosi avanzamenti di grado, motivati dalle doti dimostrate più che dalla anzianità, per il resto del suo servizio militare.

Nel giugno del 1878 Baden-Powell fu promosso tenente dopo un corso di otto mesi a Lucknow, con un certificato speciale per le attività di ricognizione, l'unico del genere assegnato in tutta l'India per quell'anno.

Nel 1880 con il Tredicesimo Ussari servì la propria patria in Afghanistan e quando gli inglesi evacuarono Kandahar nel 1891 Baden-Powell fu l'ultimo ad abbandonare la città:

"Dopo che avevano marciato per un bel pezzo, mi ricordai improvvisamente che nel circolo ufficiali avevo lasciato una stampa colorata del Cherry Ripe di Millais. Per qualche motivo non desideravo che cadesse nelle mani degli Afghani, perciò tornai indietro a cavallo, andai a prenderla, e per un bel po' di tempo dopo essa decorò la mia tenda e il mio bungalow. Così, per caso, fui io l'ultimo inglese a lasciare Kandahar".[8]

Negli anni successivi, gli avanzamenti di carriera per Baden-Powell furono quasi "automatici", come già si diceva, tanto si susseguirono regolarmente, finché improvvisamente diventò famoso non solo nel campo della pratica militare, ma anche in quello dell'amministrazione e della diplomazia. Venne infatti nominato Segretario militare del Governatore nella colonia del Capo e Segretario della commissione congiunta anglo-boera. Divenne maggiore e venne eletto Governatore di Malta e responsabile dei servizi informativi del Mediterraneo. Questo gli permise di visitare, in tale veste, quasi tutti i Paesi e i territori del bacino mediterraneo ritenuti cruciali per gli interessi geo-politici dell'Impero britannico, tra i quali l'Italia, la Turchia, l'Algeria, la Libia, la Dalmazia, il Montenegro e la Bosnia-Erzegovina.

Nel 1887 Baden-Powell si recò in missione nel Sud Africa, poiché impegnato nelle campagne contro gli Zulu e, più tardi, contro le fiere tribù degli Ashanti e dei temuti guerrieri Matabele. Le distinzioni di merito conseguite in tali campagne gli fecero conferire il grado di colonnello. Il timore che gli indigeni avevano per lui è testimoniato dai soprannomi ricevuti: *Impeesa*, cioè "*il lupo che non dorme mai"* per il suo coraggio, la sua bravura di esploratore e la sorprendente abilità nel seguire le tracce, e *M'hlala Panzi*, cioè "*l'uomo che si sdraia per uccidere"*, per la maestria dimostrata nelle tecniche di caccia. Anche in quelle culture era sedimentato, in altro modo, il principio latino *nomina sunt consequentia rerum*.

---

[5] *Ivi*, pp. 59-60. Baden-Powell ricorda anche che a volte, eludendo la sorveglianza dei precettori, si nascondeva sui rami degli alberi, e quelli non lo trovavano perché non guardavano mai più in su del loro naso.

[6] Cfr. *www. tuttoscout.it*

[7] R. Baden-Powell, *Scoutismo per ragazzi*, cit., p. 357.

[8] R. Baden-Powell, *La mia vita come un'avventura*, cit., pp. 269-270.

Nel marzo del 1897, all'età di 40 anni, Baden-Powell fu promosso Comandante del Quinto Dragoni della Guardia e fu invitato a raggiungere il più presto possibile tale reggimento, allora di stanza a Merrut, in India. Una volta giunto a destinazione, per tenere occupati e in buona salute i suoi uomini che vivevano in un clima malsano e si annoiavano nella monotonia della vita di guarnigione, pensò di farli diventare esperti nella tecnica dello s*couting*.

Nell'esercito inglese la parola *scouting* indicava l'arte della ricognizione e Baden-Powell era particolarmente abile in essa. Organizzò così fra i suoi uomini un gruppo di *scouts*, insegnando loro a seguire le tracce, ad osservare e ad interpretare gli indizi lasciati sul terreno, a vedere senza essere visti, ad affrontare la dura e difficile vita nelle foreste e nelle zone sperdute ai confini della civiltà:

"Per gli uomini che si erano presi la briga di seguire tale addestramento ottenni dal Quartiere Generale dell'esercito l'autorizzazione a fregiarsi di un distintivo speciale di esploratori che veniva portato sulla manica. Come distintivo scelsi il giglio che segna il nord della bussola, poiché l'esploratore è colui che è capace di indicare il cammino, come l'ago di una bussola".[9]

Oltre agli esploratori Baden-Powell addestrò anche dei portaordini che, muniti di biciclette rudimentali, si spostavano rapidamente e silenziosamente permettendo un notevole risparmio dei cavalli. Un'altra innovazione che introdusse fu quella di tenere uno squadrone sempre pronto ad entrare in servizio attivo con un preavviso di poche ore. In tal modo l'intero reggimento era pronto per una rapida mobilitazione.

Nell'addestrare tali ragazzi, Baden-Powell era lontano dall'immaginare che i suoi preparativi avrebbero risposto esattamente alle esigenze del momento quando, pochi mesi dopo, furono improvvisamente richieste truppe per il Sud Africa e il Quinto Dragoni della Guardia fu il primo a ricevere l'ordine di partire.

Terminato l'addestramento, durante un congedo di due mesi che lo condussero nel Kashmir, scrisse il libro *Aids to Scouting*, pensato per la formazione dei soldati, ma che in realtà fu utilizzato anche come libro di testo nelle scuole per ragazzi, dato che molti educatori, a stretto contatto con i ragazzi delle scuole superiori e dei *colleges* inglesi, compresero l'interesse dei loro allievi per le tecniche descritte nel libro: contro la prosaicità della vita quotidiana, quei giovani cresciuti nell'Inghilterra vittoriana volevano essere preparati come gli esploratori militari, per fare del loro meglio in ogni situazione.

Era l'anno 1899 quando nuvole nere si addensavano sul Sud Africa, nuovo epicentro di scontri tra le potenze imperialistiche europee. Le relazioni tra la Gran Bretagna ed il governo della Repubblica del Transvaal erano arrivate al punto di rottura. Per questo fu dato ordine a Baden-Powell di reclutare due battaglioni di fucilieri a cavallo e di prendere stanza a Mafeking, una cittadina nel cuore del Sud Africa.[10]

Alla dichiarazione ufficiale della guerra tra la Gran Bretagna e la repubblica dei Boeri, i discendenti degli antichi coloni olandesi, Baden-Powell si trovò assediato da preponderanti forze avversarie proprio nella cittadina di Mafeking, tagliato fuori dalle linee di comunicazione con il resto del corpo di spedizione britannico. Usando una serie di astuzie e di trucchi ingegnosi, egli riuscì tuttavia a tenere testa agli avversari per sette mesi, fino all'arrivo dei rinforzi.

Ma Mafeking rappresenta un'esperienza importante anche per un altro motivo. Scarseggiando gli uomini nella città assediata, Baden-Powell pensò di utilizzare dei ragazzi per compiti ausiliari di staffette, postini, piantoni, ovunque la loro presenza e il loro ardore potessero rendere liberi degli uomini validi per il combattimento:

"La coscienza che mettevano nel compiere il loro lavoro mi fece riflettere sul fatto che quando ai ragazzi si dà una responsabilità precisa e si impegnano sulla fiducia a compiere il loro lavoro, ci si può fidare come se fossero uomini fatti. Ciò costituì per me un grande insegnamento".[11]

La vicenda ebbe sull'opinione pubblica inglese un effetto notevole: i corrispondenti di guerra dei quotidiani accorsero in Africa per scrivere le sorti della guarnigione di Mafeking e, quando Baden-Powell riuscì a vanificare l'assedio dei Boeri, divenne un eroe anche grazie all'epopea raccontata sulla carta stampata. L'episodio a Mafeking fece sì che Baden-Powell fosse promosso Maggiore Generale; la stessa Regina gli inviò un telegramma in cui, scritto di suo pugno, diceva:

"Io e tutto il mio Impero ci rallegriamo vivamente per la liberazione di Mafeking, dopo la splendida resistenza da Lei sostenuta durante tutti questi mesi. Mi congratulo di cuore con Lei e con tutti gli uomini ai suoi ordini, militari e civili, britannici e indigeni, per l'eroismo e la dedizione di cui hanno dato prova. Vittoria, Regina Imperatrice". [12]

[9] *Ivi*, p. 398.
[10] R. Baden-Powell, *Scoutismo per ragazzi*, cit., p. 358.
[11] R. Baden-Powell, *La mia vita come un'avventura*, cit., pp. 448-449.

Tornato a Londra trionfante, venne poi ricevuto con grande onore dalla regina Vittoria in persona, che lo nominò Lord, il più giovane che avesse accesso al Parlamento.

Nello stesso anno, il 1900, in un'altra fase di una delle guerre più sanguinose e disastrose per l'Impero britannico, Baden-Powell fu richiamato ed incaricato di comandare una spedizione militare contro le forse boere nel Transvaal e successivamente ricevette l'incarico di reclutare e organizzare la polizia Sud Africana, composta da 11.000 uomini.

Durante il viaggio, che lo conduceva a Città del Capo, utilizzò il suo tempo per mettere a punto il progetto in ogni dettaglio con preventivi sul personale necessario, la sua composizione divisa per gradi, l'equipaggiamento, i cavalli, i loro compiti, il personale sanitario: queste occupazioni mentali erano da lui considerate più utili e dilettevoli di tutti i *puzzles* e di tutte le parole crociate che vengono solitamente utilizzate quando si percorre un lungo viaggio.

Ritornato in Inghilterra, per un congedo di malattia, Baden-Powell venne ricevuto dal Re Edoardo a Balmoral il quale, al termine di una lunga ed amichevole conversazione, gli conferì l'onorificenza di Cavaliere dell'Ordine del Bagno e la medaglia commemorativa della guerra Sud Africana.

Dichiarato dai medici guarito alla fine dell'anno 1901, Baden-Powell ritornava in Sud Africa, compiendo moltissimi viaggi di ispezione in tutto il paese.

Le sue funzioni di capo della polizia terminarono improvvisamente all'inizio del 1903, quando cioè ricevette l'annuncio della sua nomina di Ispettore Generale della Cavalleria per la Gran Bretagna e l'Irlanda.

La prima cosa che fece assumendo tale funzione fu di istruirsi per quanto gli fosse possibile nei moderni metodi di cavalleria. Con tale scopo visitò personalmente le scuole di cavalleria in Francia, Germania, Austria, Belgio e Italia, con l'intento di osservare i risultati del loro addestramento concretamente applicato sul terreno e a grandi unità.

Una volta terminate le funzioni di Ispettore Generale della Cavalleria, Baden-Powell venne promosso nel 1907 Tenente Generale.

7.1.3. La nascita dello scoutismo

Una nuova fase della vita di Baden-Powell stava però per iniziare, come egli stesso ricorda:

> "Ma verso quest'epoca mi scoppiò una nuova bomba. Si trattava dello scoutismo, nato a seguito di un suggerimento da me fornito, ma che produsse una tal fioritura di scout in tutto il paese, e questa a sua volta determinò un tale aumento nel tempo e nelle energie che mi venivano richieste, che dovetti considerare se fosse giustificato continuare la vita militare o se invece non dovessi dedicarmi a questo nuovo movimento e organizzarlo". [13]

In quegli anni, la gioventù inglese viveva in condizioni d'estrema povertà e per sopravvivere si abbandonava ad espedienti ai limiti della legalità e alla delinquenza. La repressione della polizia, per difendere la società borghese, non faceva altro che riempire le carceri ed i riformatori di ragazzi sbandati a causa della disgregazione familiare. Anche quelli che avrebbero dovuto essere considerati "normali" si annoiavano in un sistema scolastico rigido e repressivo, solo sfiorato dalla ventata dell'attivismo pedagogico che si affermava in quegli anni nell'Europa occidentale e negli Stati Uniti, e soprattutto sembrava che non avessero sbocchi nel tempo libero, dedicandosi a pratiche dannose per la salute (fumo, alcool, gioco d'azzardo), oziando nei bar, trascurando la pratica degli sport e preferendo fare il tifo per guardare dei giocatori pagati.

Facendo tesoro dell'esperienza con i ragazzi di Mafeking e dei suoi *scouts* militari dell'India, Baden-Powell provò ad immaginare che le attività dello *scouting*, che già avevano avuto sul finire del secolo XIX un certo favore, potessero essere trasformate, da arte utilizzata per scopi di guerra da uomini adulti, in una pratica di educativa di avviamento ad vita più ricca di significati etici e civili per ragazzi ed adolescenti: lo *scouting* doveva e poteva essere pensato per i ragazzi, *for boys*, e questa intuizione diventerà poi il titolo del suo libro più famoso.

Baden-Powell si accorse però che questa sua idea necessitava di un tempo e di una dedizione che gli impegni professionali non gli permettevano, e cominciò quindi e meditare di dare le dimissioni dall'esercito. Quando il re Edoardo VII lo ricevette per attribuirgli l'onorificenza di Commendatore dell'Ordine della Regina Vittoria, concordò con le incertezze di Baden-Powell sul suo futuro professionale, viste le possibilità che si aprivano per il movimento scout e la necessità di organizzarlo, e volle avere notizie sugli scopi e il

[12] *Ivi*, p. 475.
[13] *Ivi*, p. 531.

metodo che tale movimento si proponeva. Baden-Powell comprese dunque di avere tra le mani una grande occasione, per aiutare i ragazzi del suo paese a divenire uomini: sull'onda della sua popolarità, lo *scouting* si stava diffondendo.

Prima di dar vita alle sue idee, Baden-Powell volle sperimentarle e fu così che dal 31 luglio al 9 agosto 1907, nell'isoletta di Brownsea, effettuò con una ventina di ragazzi quello che fu il primo campo scout della storia:

"Il campo sperimentale fu condotto con ragazzi di ogni ambiente e classe sociale mescolati insieme.

Il reparto di ragazzi fu diviso in pattuglie di cinque, con il ragazzo più anziano di ciascuna pattuglia a fare da capo pattuglia. Questa organizzazione fu il segreto del nostro successo. Ad ogni capo pattuglia venne data piena responsabilità per il comportamento della sua pattuglia in ogni momento nel campo e sul terreno di gioco.

La pattuglia rappresentò l'unità base del campo, per il lavoro come per il gioco, ed ogni pattuglia era accampata in un punto diverso.

Sui ragazzi si faceva affidamento affinché eseguissero gli ordini sul loro onore. In tal modo il campo era impostato sull'affidamento di responsabilità e sulla rivalità competitiva delle pattuglie, assicurandosi così un buon livello di progresso di tutto il reparto di giorno in giorno. Al reparto venivano gradualmente proposte le varie tecniche scout […].

Trovammo che il modo migliore per insegnare ai ragazzi la parte teorica delle varie tecniche era di proporla con brevi chiacchierate contenenti ampi esempi illustrativi mentre il reparto sedeva davanti al fuoco o in altri momenti di riposo (una lezione vera e propria avrebbe, infatti, annoiato i ragazzi).

La disciplina fu veramente assai soddisfacente. In primo luogo ai ragazzi si dava fiducia affinché facessero del loro meglio sul loro onore; in secondo luogo i ragazzi più anziani venivano tenuti responsabili per il comportamento dei ragazzi della loro pattuglia. Il sistema funzionò alla perfezione". [14]

In seguito all'ottimo risultato del campo, Baden-Powell iniziò la pubblicazione, a fascicoli quindicinali, di un manuale dal titolo *Scouting for boys* (Scoutismo per ragazzi), un manuale che spiegava tutto ciò che vi era da sapere sullo scoutismo.

Anche il manuale fu un grosso successo e, di conseguenza, gli scout sorsero un po' ovunque in maniera spontanea prima in Inghilterra e subito dopo nelle altre nazioni del mondo. Baden-Powell, si rese conto di aver dato vita ad un movimento dove i giovani fossero i protagonisti e lo scoutismo il metodo formativo per divenire dei buoni cittadini, " cittadini del mondo".

Nella primavera del 1909 Baden-Powell si rese conto però che centinaia di ragazzi stavano formando reparti scout per conto loro, senza una minima forma organizzativa che li disciplinasse e li rendesse un unico movimento. Per questo motivo, dopo aver nuovamente discusso con il Re sul futuro dello scoutismo, Baden-Powell rivolse un invito a tutti coloro che si sentivano *scouts* ad incontrarsi presso il Crystal Palace.

Come risultato, si ebbe una parata in cui parteciparono più di 11.000 Scout. Tra i partecipanti, vi era anche un piccolo gruppo di ragazze che si definivano le *girl scouts*. L'entusiasmo di queste ragazze diede a Baden-Powell l'idea di applicare il metodo scout ai fini della formazione del carattere e della crescita personale non solo al ragazzo ma anche alla ragazza:

"Dopo il mio incontro con queste *girl scouts* così ansiose di affermarsi, non ero senza speranza quando suggerii la creazione, accanto al movimento degli esploratori, di un movimento per le ragazze che chiamammo Guide.

Scegliemmo tale termine perché suggeriva l'idea di poesia e di avventura, pur indicando al tempo stesso la loro futura responsabilità di donne nell'indirizzare i propri mariti e nell'allevare i propri figli secondo i giusti principi.

Lo scopo generale della loro formazione era simile a quella degli esploratori, cioè di sviluppare la personalità, la salute, il senso di servizio del prossimo, mentre più in particolare esso avrebbe dato alle ragazze una istruzione pratica su come organizzare il focolare domestico, prepararsi al loro compito di madri, ecc.

La formazione sarebbe stata affidata alla guida di una capo, cioè una che non trattasse le ragazze come una maestra di scuola o imponendo una disciplina rigida e autoritaria ma fosse piuttosto per esse una sorella maggiore". [15]

Nel dare sbocco all'ingresso delle ragazze nel movimento scout, inizialmente pensato solo per i maschi, Baden-Powell fu aiutato dalla sorella minore Agnes: nata nel 1858 e chiamata confidenzialmente AZ, animata anche lei come il fratello da un senso avventuroso della vita (fu pioniera del volo femminile, sia in mongolfiera sia su aeroplani), lo aiutò con entusiasmo ad organizzare i primi passi del movimento scout femminile e ne fece parte attiva fino al 1945, anno in cui morì, scrivendo anche un *Manuale delle guide*, pubblicato postumo nel 1947.

[14] *Ivi*, pp. 544-546.
[15] *Ivi*, pp. 553-554.

Nel 1910 dunque il movimento scout aveva raggiunto tali proporzioni che Baden-Powell si rese conto che lo scoutismo sarebbe stato la missione della sua vita. Ebbe, infatti, l'esatta percezione e la fede di riconoscere che avrebbe fatto di più per il suo paese formando le generazioni nascenti in buoni cittadini che dedicarsi alla formazione di pochi uomini per futuri possibili conflitti. Pertanto dette le dimissioni dall'esercito nel quale aveva raggiunto il grado di Luogotenente Generale ed entrò nella sua "seconda vita", ossia una vita di servizio a favore di tutto il mondo attraverso lo scoutismo.

Nel 1912 Baden-Powell partì per un viaggio intorno al mondo per incontrare gli scout di molti paesi come la Danimarca, l'Olanda, il Belgio, la Svezia, la Russia, gli Stati Uniti e altri. Questo fu l'esordio dello scoutismo come fraternità mondiale.

Durante il viaggio, a bordo dell'*Arcade*, Baden-Powell notò tra i passeggeri una giovane donna, Olave St. Soames. Notando il suo interesse, le si fece presentare e la sbalordì iniziando a parlare così: "*Due anni fa lei passò vicino alla caserma di Knightsbridge a Londra, accompagnata da un cane spagnolo bianco e bruno. Fin da quel giorno avrei gradito parlare con lei, signorina".* Lo stesso anno, nonostante 30 anni li separassero, decisero di sposarsi Si racconta che alla cerimonia del matrimonio il Primo ministro del Sud Africa, Louis Botha, abbia brindato alla giovane sposa dicendo: «*Alla salute di colei che ha catturato l'uomo, che noi non siamo mai riusciti a catturare*»[16]. Dal matrimonio nacquero tre figli: Peter, Heather e Betty. Lady Olave, oltre che moglie, fu per Baden-Powell una preziosa compagna nella grande impresa giacché assunse il ruolo di capo e animatrice del movimento scout femminile mondiale, dopo la morte del marito e della cognata Agnes.

Con lo scoppio della Prima Guerra Mondiale Baden-Powell, che si pronunciava contrario alla guerra ma non contro l'autodifesa, incoraggiò gli scout a mobilitarsi per sorvegliare ferrovie, nodi stradali, canali e per assumere la vigilanza delle coste:

"Sebbene la nostra formazione non abbia niente di militare ed abbia come obiettivo la pace, il nostro motto Sii Preparato trovò gli scout e le Guide in grado di adattarsi immediatamente alle necessità nazionali del momento. Essi fornirono messaggeri e porta ordini in uniforme per i molti uffici civili e militari nonché, localmente, per ospedali, amministrazioni comunali, posti di polizia ecc.

Tutto ciò lo fecero in spirito di leale entusiasmo che non fu solo uno slancio momentaneo, ma uno spirito che mantenne il loro lavoro ad un alto livello qualitativo fino alla fine del terribile e logorante periodo della Grande Guerra".[17]

7.1.4. Lo sviluppo del movimento scout tra le due guerre mondiali

Dopo la guerra, nel 1919, istituì la branca più anziana del movimento definita Rover, destinata ai giovani dai 17 anni in su, e la branca dei Lupetti, destinata invece ai bambini in un'età compresa tra gli 8 e gli 11 anni. Contemporaneamente inaugurò, con il Duca di Connaught, la nuova sede centrale dell'associazione, situata al numero 25 di Buckingham Palace Road a Londra. Ricevette inoltre, come donazione da parte del signor De Boris Maclaren, la tenuta di Gilwell Park, nella cintura boschiva che allora fasciava Londra, che venne subito trasformata dallo stesso Baden-Powell in un campo- scuola destinato non solo ai ragazzi ma anche ai capi scout.

Questa iniziativa fece in modo che il metodo scout fosse compreso e applicato non soltanto in Gran Bretagna ma in tutti i paesi del mondo ed è proprio per questo motivo che i paesi stranieri inviavano i loro rappresentanti al campo- scuola di Gilwell affinché ricevessero l'opportuna formazione che trovava poi applicazione nei sistemi formativi del loro rispettivo paese.

Alla fine della Prima Guerra Mondiale la mentalità di Baden-Powell appare già notevolmente cambiata. Egli si pronunciò contro le barriere di classe intravedendo nello scoutismo il mezzo per formare una concreta pace internazionale fondata non su fragili accordi a tavolino ma su un comune spirito di fratellanza tra i popoli. Il trionfo di questa idea trovò concretezza nel 1920 quando scout di ogni parte del mondo si incontrarono a Londra per la prima riunione internazionale scout: fu il primo Jamboree, che nella lingua indiana sta a significare "incontro di tribù".

Tale incontro, che si tenne ad Olympia Park, vide la presenza di oltre 12.000 esploratori, ivi compresi gruppi in rappresentanza di un gran numero di paesi stranieri. L'ultima sera di questo Jamboree, il 6 agosto, Baden-Powell fu acclamato dalla folla applaudente dei ragazzi "Capo Scout del mondo". Per tutti gli scout

[16] T. Bosco, *Robert Baden-Powell, capo scout del mondo*, Torino, Elle Di Ci, 1979, p. 36.
[17] R. Baden-Powell, *La mia vita come un'avventura*, cit., p. 536.

che parteciparono al campo questo non fu solo un titolo onorario ma il riconoscimento di Baden-Powell come il principale leader di ognuno di loro.[18]

Ottenne inoltre il titolo di Baronetto conferitogli dal Re Giorgio V, successore del Re Edoardo, anch'egli interessato del movimento scout.

Mentre Baden-Powell, con la moglie Olave, erano intenti a visitare i diversi paesi stranieri con il fine di promuovere lo scoutismo, il movimento scout continuava il suo sviluppo così come pure i Jamboree.

Nel terzo Jamboree mondiale, che si tenne ad Arrowe Park, vicino a Birkenhead, nel 1929 si celebrò il ventunesimo anniversario del movimento. In quell'occasione Baden-Powell fu onorato dal Re Giorgio V con il conferimento del titolo di Lord, il suo nome divenne pertanto Lord Baden-Powell of Gilwell, essendo il parco di Gilwell il centro di formazione capi internazionale.

Ma i Jamboree sono stati soltanto una parte dello sforzo teso alla fraternità mondiale scout. Baden-Powell, infatti, continuò i suoi viaggi nell'interesse dello scoutismo mantenendo una corrispondenza con i capi scout illustrando i suoi articoli e libri con schizzi e disegni di sua mano.[19]

Baden-Powell di fatto scrisse più di 32 libri che lo aiutarono a pagarsi i viaggi per promuovere lo scoutismo, non essendo stipendiato come capo scout. Egli ricevette riconoscimenti da tutto il mondo pedagogico del primo Novecento, nonché le lauree *ad honorem* dalle università di Edimburgo, Toronto, Montreal, Oxford, Liverpool e Cambridge. Ricevette inoltre le chiavi delle città inglesi di Londra, Guilford, Newcastle-on-Tyne, Poole, Brandford, Canterbury e di tante altre città del mondo.

La sua presenza "fisica" negli Stati in cui il movimento scout prendeva piede o si consolidava e la circolazione dei suoi scritti costituirono un collante fondamentale per il movimento, che nella sua idea originaria doveva restare tale, senza ingabbiarsi in forme rigide di organizzazione: ancora oggi, l'Ufficio Mondiale dello Scoutismo, con sede a Ginevra, amministra la *World Organization of the Scout Movement* (Organizzazione Mondiale del Movimento Scout), il cui acronimo è WOSM, un ente nella cui denominazione "organizzazione" e "movimento" risultano funzionalmente separati, come nell'idea del fondatore.

7.1.5. Gli ultimi anni della vita di Baden-Powell

Nell'ottobre del 1938 però, a causa della sproporzione tra gli impegni affrontati e l'età ormai avanzata, le forze abbandonarono improvvisamente Baden-Powell: decise quindi di tornare nella sua amata Africa, e andò a Nyeri, in Kenya, dove viveva da qualche anno suo figlio Peter, in una casa ai piedi del monte da cui prende il nome quel territorio.

Baden-Powell trascorse qui gli ultimi anni, facendo costruire la sua ultima dimora chiamata Cottage Paxtu. Laggiù la radio gli portò, nell'autunno del 1939, la notizia tristissima della Seconda Guerra Mondiale.

La posizione di Baden-Powell allo scoppio della Seconda Guerra Mondiale apparve ben diversa da quella da lui assunta allo scoppio della prima. Se in precedenza aveva incitato gli scout a servire con abnegazione il proprio paese, ora più che mai incitò i suoi capi a continuare il loro servizio di educatori e a sviluppare nei ragazzi il senso di pace e fratellanza internazionale:

> "Anche se l'aspetto più spettacolare del nostro lavoro, i Jamborees e le crociate di pace di tempi più felici, rimane sospeso per la durata della guerra, vi è sempre l'altra più importante parte del nostro programma, che consiste nel dare ai nostri ragazzi senza clamore e metodicamente, con l'esempio e con la pratica, l'abitudine alla buona volontà, tolleranza e comprensione verso gli altri. Queste qualità, se radicate nei nostri Scout d'oggi, renderanno in futuro la guerra un fenomeno inconcepibile. Perciò non scoraggiatevi".[23]

Baden-Powell morì l'8 gennaio 1941, all'età di 83 anni, dopo aver dedicato tutto il resto della sua vita allo scoutismo e, attraverso esso, allo sviluppo della fraternità fra i ragazzi di tutto il mondo. Ci sono stati certamente altri esempi di uomini giunti a un grande successo personale, ma la vita di Baden-Powell ha avuto qualcosa di speciale, forse l'unico. Coloro che lo hanno conosciuto hanno sempre ricordato la sua allegria, la sua bontà d'animo, la sua capacità di mettere chiunque a suo agio.

Una grande capacità di osservazione, una memoria eccellente e una piacevole capacità di disegnare fanno sì che egli avesse sempre una storia appassionante da ricordare o un'avventura personale da narrare, con quella punta di humour tipicamente inglese. Basta leggere qualcuno dei suoi libri per scoprire ricordi, episodi a volte seri a volte comici, ma sempre molto pittoreschi.

---

[18] R. Baden-Powell, *Scoutismo per ragazzi*, cit., p. 360.
[19] *Ibidem*.
[23] *Ivi*, p. 228.

Sulla sua tomba vi è una lapide che dice Robert Baden-Powell, Primo Scout del Mondo, coperto dai distintivi dei boy scouts e delle guide che si sono recati a salutarlo. La sua memoria rimane per tutta la vita nel cuore di milioni di uomini e donne, ragazzi e ragazze. Questa lapide è posta per quelli che sono, o sono stati, scout o guide dei due movimenti che egli ha fortemente voluto.[24] Questo è il messaggio che Baden-Powell ha scritto e che per suo volere è stato pubblicato solo dopo la sua morte:

"Cari scouts, se voi avete letto Peter Pan, ricorderete come il capo dei pirati parlava sempre in modo preoccupato del giorno della sua morte, quando il momento per morire arriva, egli potrebbe non avere il tempo di prendere la sua bara. Questo è lo stesso per me, e così, sebbene non è ancora il mio momento per morire, io sto scrivendo qualcosa per mandarvi un saluto.

Ricorda, questo è l'ultima volta che sentirete qualcosa di me, così vado oltre. Ho avuto una vita felice e voglio lo stesso per voi. Credo che Dio ci metta in questo vivace mondo per essere felice e per divertirsi. La felicità non viene dalla ricchezza, neppure dal successo nella tua carriera e nemmeno dall'autocompatimento. Un passo verso la felicità è fare se stesso forte mentre sei ancora un ragazzo, così che tu puoi essere utile e puoi affermarti quando sei un uomo. Lo studio della natura ti mostrerà quanto completo e potente ha fatto Dio nel mondo per te. Essere felici con quello che tu possiedi è quanto di meglio tu possa fare. Guarda il lato positivo delle cose e non quello oscuro. Il modo vero per essere felici è rendere felici gli altri. Prova a lasciare questo mondo un po' meglio di come l'hai trovato e quando arriva il tuo momento per morire, tu puoi morire felice nel sentire che in ogni caso tu non hai perso il tuo tempo ma hai fatto del tuo meglio. Sii preparato; così vivo felice e muoio felice. Inserisci sempre la Promessa scout, anche dopo che hai finito di essere un ragazzo. Dio ti aiuti a fare questo".[25]

Quindi, attraverso la fondazione del movimento scout, Baden-Powell riuscì a tradurre la propria esperienza di vita in una formula pedagogica attiva che rispondeva pienamente alle varie esigenze del mondo giovanile della sua epoca, e non solo. Attraverso questo "nuovo" metodo educativo venne data importanza all'avventura, ai giovani che lavorano insieme, all'attribuzione di responsabilità, all'imparare facendo. Con il suo esempio aiutò i giovani ad essere protagonisti, a pensare sempre in autonomia, ad essere uomini e cittadini attivi per poter servire gli altri così come lui ha fatto nel corso della sua intensa vita.

7.1.6. Il movimento scout mondiale dal secondo dopoguerra ad oggi (Nicola Barbieri)

Un aspetto paradossale del pensiero di Baden-Powell è come la dimensione internazionale dello scoutismo fosse assente nei primi anni di fondazione del movimento. Nel febbraio 1907 Baden-Powell scriveva che il metodo scout è «*applicabile in città o in campagna in madre patria o nelle colonie*»[26], pensando quindi, evidentemente, ad una diffusione limitata all'ambito dell'impero britannico. Ma lo sviluppo spontaneo del movimento in tutto il mondo trova Baden-Powell pronto a coglierne l'aspetto educativo. Fin dal dicembre 1911 egli accenna «*alla amichevole comunità*» tra i vari Paesi che hanno adottato lo scoutismo. E nel giugno 1913, alla vigilia del primo incontro internazionale di Birmingham, compare riferita alla dimensione mondiale il termine di «*fraternità scout*», nella quale B.P. vede «*un fattore autentico di mantenimento della pace*»[27].

La guerra del 1914-1918 coinvolge molti giovani e dirigenti scouts. Baden-Powell soffre per chi è morto e per chi ritorna in Patria con le mutilazioni di una lotta fratricida, e scrive:

«La Grande guerra, ora che possiamo guardarla in una giusta prospettiva, è stata un disonore per tutte le nazioni partecipanti, una nota di biasimo per la nostra civiltà, per la nostra educazione, per la nostra religione»[28].

Nella rivista "Jamboree" del gennaio del 1921, B.P. torna a riflettere sulla inutilità dei confronti che vorrebbero classificare la grandezza di Nazioni, la bellezza e le capacità di gente diversa, in una ridda di paragoni che servono ad accentuare le differenze e le distanze tra le culture ed il progresso. Queste osservazioni lo convincono di come i suoi ragazzi debbano amare e rispettare la propria Patria per essere cittadini del mondo. Ecco perché considera il suo movimento senza confini ed adatto a tutti coloro che sanno superare le differenze e non accettano l'emarginazione.

---

[24] Cfr. *www. tuttoscout. It*.
[25] R. Baden-Powell*, Scoutismo per ragazzi*, cit., pp. 354-355.
[26] Testo manoscritto riprodotto in W. Hillcourt, *With Olave Lady Baden*, Heinerman, London, 1964, pag. 258, citato in "Scautismo", rivista del CNGEI, numero speciale per il Jamboree, settembre 1984, p. 9.
[27] *Ivi*, nota 1.
[28] R. Baden-Powell, *Taccuino*, Editrice Ancora, Milano, 1976, p. 130.

Lo spirito internazionale dello scoutismo è insito nella metodologia e nei principi che non hanno bisogno di adattarsi, ma sono già assimilabili dai giovani di ogni continente. Lo scoutismo nasce in Inghilterra nel 1907, ma già nel 1909 è presente negli Stati Uniti e in Cile; nel 1910 in Danimarca, Finlandia, Francia, Grecia e Olanda; nel 1911 in Belgio, Estonia, Giappone, Norvegia, Svezia e Cecoslovacchia; nel 1912 in Italia, Argentina, Austria e Svizzera. E così in pochi anni in tutti i continenti viene apprezzato il valore di un metodo che aiuta i giovani a diventare ottimi cittadini.[29]

I libri e le riviste, gli articoli di giornale e le trasmissioni radio televisive pongono attenzione e diffondo la dottrina e le iniziative che servono a dimostrare l'internazionalità dello scoutismo. Le grandi assisi dei Jamboree che, secondo il linguaggio dello scoutismo, rappresentano una "marmellata" di colori sono la testimonianza di come ragazzi di tutte le nazioni si riuniscono per compiere non solo attività e giochi, ma per discutere i problemi giovanili propri della loro età. Al primo Jamboree di Londra del 1920, in cui sono presenti oltre 8.000 scouts di 33 Paesi, B.P. scrive:

> «Per la prima volta abbiamo visto con i nostri occhi lo sviluppo internazionale della nostra fratellanza, e ci siamo resi conto che ad ispirarla è il vero spirito di cameratismo scout, che rifiuta ogni differenza di Paese, di religione, di classe sociale, o di colore della pelle».[30]

Questa dottrina non ha posto per un esacerbato nazionalismo che costringe i giovani ad associarsi in unica struttura governativa dove sicuramente la libertà individuale non ha spazio. E questo in base alla dichiarazione sottoscritta da Baden-Powell nella conferenza internazionale di Copenaghen del 1924, in cui sostiene che «lo scoutismo è un movimento internazionale, in quanto non riconosce barriere nazionali proprio per la fratellanza che gli scouts hanno fra di loro».[31]

Baden-Powell e l'organismo mondiale che difendono gli ideali dello scoutismo non riconoscono quei movimenti che sono sotto le dittature. Questa regola fa sì che taluni movimenti scout siano disconosciuti e pertanto non abbiano il carisma della sopranazionalità che fa parte dei cittadini del mondo. Ecco perché talune volte è soppresso il riconoscimento in Afghanistan dal 1932 al 1947 ed ancora dal 1964 al 1978 e recentemente con il governo dei Talebani; in Albania dal 1922 al 1997; in Bulgaria dal 1924 al 1940 e poi nel periodo dei governi comunisti a Cuba, in Polonia, in Russia, nel Viet Nam, in Iugoslavia ed in tutte le altre nazioni dove sono cessati i "diritti degli uomini" sotto i governi militari.[32]

Poiché lo scoutismo raccoglie oltre 25 milioni di giovani ed adulti di 120 Paesi si è creato un organismo che è presieduto da un Segretario Generale eletto periodicamente nelle Conferenze mondiali. Nei cinque Continenti ci sono le rappresentanze della sede del Bureau Mondiale di Ginevra per operare in conformità agli ideali dello scoutismo.

Per rispettare la maggioranza delle nazioni che ancora non considerano necessaria l'unificazione dello scoutismo maschile e femminile, la sede di quest'ultima associazione che si chiama guidiamo e annovera circa 8 milioni di ragazze esploratrici o guide è dislocata a Londra.

Considerando i tempi in cui la divisione dei sessi era fortemente regolamentata fino ad escludere le donne dai diritti cittadini, come il voto, B.P. ha avuto coraggio nel creare un movimento femminile, aiutato da Olave, che rispecchiasse lo scoutismo. Tuttavia ne ha tenuto i ruoli separati anche nel nome, chiamando le ragazze "guide", anziché usando il femminile del termine "esploratori" come per gli scouts.

Il movimento del femminismo ed il diffuso senso dei diritti civili, che ha accomunato le donne agli uomini, ha facilitato contatti tra guidiamo e scoutismo fino all'unificazione, che al momento rimane impossibile nei Paesi arabi. Comunque dal 1983 si è concordato che nei Jamboree possano esser presenti anche delle rappresentanze dello scoutismo femminile di quei Paesi partecipanti che hanno unificato le associazioni.

7.2. Lineamenti di storia dello scoutismo in Italia (Marzia Serra)

7.2.1. Le origini dello scoutismo in Italia (Nicola Barbieri)

In Italia lo scoutismo nasce nella primavera del 1910 per opera di un baronetto inglese, Sir Francis Vane. Vane, che si era dimesso l'anno prima dall'associazione inglese in polemica contro l'indirizzo

[29] L.Nagy, 25*0 milioni di scouts*, trad. italiana a cura di R. De Vecchi, Musumeci, Aosta, 1985, p. 80.
[30] "Jamboree", gennaio 1921; in R. Baden-Powell, *Taccuino*, Editrice Ancora, Milano, 1976, p. 133.
[31] Introduzione al "*Libro dei Capi*" di Baden-Powell, da "Scautismo", rivista del CNGEI, numero speciale del Jamboree, settembre 1984, p. 9.
[32] L. Nagy, 25*0 milioni di scouts,* cit., pp. 187 e 229.

militarista di alcuni collaboratori di Baden-Powell ma ancora credente nello scoutismo, creò a Bagni di Lucca un primo reparto grazie alla stretta collaborazione del maestro Remo Molinari, insegnante di ginnastica. Quest'ultimo venne a conoscenza dello scoutismo in seguito alla chiacchierata che fece con Vane e che gli permise di conoscere meglio il metodo scout, i suoi scopi e il suo gran successo che aveva avuto sui ragazzi inglesi.

Le prime promesse avvennero il 12 luglio nel parco del "Lawn Tennis Club" alla presenza del Prefetto di Lucca e di altre autorità. Ai quaranta ragazzi, che parteciparono al giuramento, Vane consegnò, in uniforme di Colonnello delle guardie, il distintivo, un giglio bianco in campo azzurro, ai suoi "Boy Scouts della pace", la denominazione assunta dal movimento.

Il 6 novembre dello stesso anno il reparto fu presentato al Re Vittorio Emanuele III che villeggiava nella vicina tenuta di San Rossore. Il Re, di fronte a questi ragazzi, incoraggiò la nuova istituzione accennando anche la possibilità di assumere egli stesso la Presidenza d'Onore o l'Alto Patronato.[33]

Il movimento riuscì a diffondersi a Lucca, Firenze e Pisa, con un certo rilievo numerico a livello regionale e un certo effetto alone nelle regioni circostanti. Con l'inizio del conflitto mondiale, Vane tornò in Inghilterra e gli aderenti al suo movimento si dispersero o confluirono nel CNGEI.

Questa prima esperienza scout, messa in rilievo anche dalle più importanti testate giornalistiche di quel periodo fece da catalizzatore per una promozione dello scoutismo in Italia: Helen Zimmer scrisse per il "Corriere della Sera" l'articolo *I nuovi piccoli cavalieri del mondo*, il 17 agosto 1910.

Nel novembre 1910 a Genova, il medico inglese James Richardson Spensley e l'educatore cattolico Mario Mazza diedero vita ad un'altra esperienza originale: Spensley aveva conosciuto Mazza in quanto animatore di un gruppo di giovani chiamato "Gioiosa", e l'aveva convinto, dopo un incontro con Vane, a fondare un'associazione scout, che fu chiamata Ragazzi Esploratori Italiani (R.E.I.), che si diffuse a Genova, Nervi, Voltri, Rapallo, Firenze, Napoli e in un'altra dozzina di città italiane. In occasione del Capodanno 1911 la R.E.I. inviò a Baden-Powell un messaggio di auguri, fatto che rappresenta il primo contatto dello scoutismo italiano con il fondatore. Dopo dissensi all'interno, tra una corrente militarista e una corrente più pedagogica, la R.E.I. di fatto implose: Mazza ne uscì, confluendo poi nell'ASCI; Spensley invece collaborò con il C.N.G.E.I., poi dovette partire per la guerra, fu ferito e morì in prigionia a Magonza il 10 novembre 1915.

Dell'impostazione pedagogica di Mazza va ricordata l'importanza del gioco-lavoro, l'applicazione del principio di dare fiducia al ragazzo, la figura del capo come educatore volontario e come esempio agli occhi del ragazzo e l'esplorazione della natura.[34]

Un cenno a parte merita la sezione Rei di Napoli, fondata verso la fine del 1911, dall'inglese Bajon, coadiuvato dal napoletano Guido Fiorentino. Essa si distingueva per la sua organizzazione semplicissima e per un'attività prevalentemente escursionistica. Nel febbraio del 1913 Baden-Powell, accompagnato dalla giovane moglie Olave, fece scalo a Napoli e fu informato dallo stesso Bajon dell'esistenza delle loro attività scout.

Puntuale, Baden-Powell riferì sul quindicinale degli scout inglesi questo primo contatto diretto con lo scoutismo italiano:

> "Napoli è una grande e fiorente città, con grandi fabbriche e un porto affollato dove si riuniscono navi d'ogni paese. E poi ha anche i suoi scout. Sono ragazzi italiani, ma la loro uniforme e le loro attività sono proprio come quelle dei loro fratelli inglesi. Hanno fatto molti campi e uscite e sono molto in gamba come cucinieri. Non solo ma fanno anche un po' di scoutismo nautico nello splendido porto e golfo di Napoli ".[35]

Come Vane dovette lasciare l'Italia, poiché richiamato in Inghilterra per ragioni militari, così accadde anche a Bajon.

L'idea scout fu anche ripresa nel 1912 a Milano da Ugo Perucci: insegnante per vocazione, iniziò ad organizzare a Milano con la sua classe scolastica una serie di attività educative ed escursionistiche. Conosciuti i primi esperimenti di scoutismo in Italia, fondò nel 1915 una sua associazione, che chiamò Associazione Ragazzi Pionieri Italiani (ARPI). Perucci modificò il nome di "esploratori" in quello di "pionieri" poiché gli sembrava la migliore traduzione italiana della parola inglese *scout*, nonché la più adatta ad esprimerne l'essenza educativa.

---

[33] Sica M., *Storia dello scoutismo in Italia*, La Nuova Italia, Firenze, 1987, p. 13.
[34] *Ivi*, p. 15.
[35] *Ivi*, pp. 17-18.

Falliti i tentativi di federarsi con le numericamente più forti CNGEI e ASCI, l'ARPI si espanse nell'area milanese, in Friuli Venezia Giulia e in Sicilia, raggiungendo le 3000 unità. Il movimento di Perucci proseguì le attività fino agli anni 1927-1928, quando subì la stessa sorte degli altri movimenti giovanili, sciolto dal regime fascista per non creare ostacoli all'Opera Nazionale Balilla.

7.2.2. La fondazione del Corpo Nazionale Giovani Esploratori Italiani, la prima organizzazione a livello nazionale

La forma più organizzata e duratura di movimento scout fu messa in opera da un insegnante di terapia fisica dell'università di Roma, Carlo Colombo, che come i suoi predecessori implementò un esperimento di attività scout nell'ottobre del 1912, con un gruppo di giovani della Società Sportiva Lazio, ai prati della Farnesina a Roma.

Colombo, nato nel 1869, aveva studiato medicina ed era divenuto libero docente di terapia fisica presso l'Università di Roma. Nel 1902 aveva fondato l'Istituto Centrale di Terapia Fisica, del quale aveva assunto anche la direzione. Viaggiando molto in Europa, era venuto a conoscenza, attraverso pubblicazioni in lingua inglese, del movimento scout di Robert Baden-Powell, che aveva poi voluto conoscere meglio con un apposito viaggio in Inghilterra.

Raccolto un folto gruppo di sostenitori, Colombo fondò nel giugno del 1913 il Corpo Nazionale Giovani Esploratori Italiani (CNGEI). Dopo un inizio molto difficile, nel 1914 il CNGEI cominciò ad avere diffusione nazionale, realizzando progressivamente l'ambizione di Colombo, che era appunto quello di farne un gran movimento nazionale, che avesse un sostegno da parte delle autorità pubbliche e che fosse presente in ogni provincia del Regno.

La proposta del CNGEI cominciò a suscitare interesse sia negli ambienti di corte sia presso le gerarchie delle forze armate, che pensavano di utilizzarlo in funzione paramilitare, dato che prometteva di sviluppare tra i ragazzi dei principi e delle qualità (come la disciplina, un patriottismo e un sentimento nazionale "apolitici", il coraggio e la prestanza fisica) o delle tecniche (marcia, segnalazioni, accampamento, pronto soccorso) che figuravano sui manuali di istruzione dell'esercito.[36]

Lo stesso re Vittorio Emanuele III concesse nel maggio del 1915 il suo alto patronato con la facoltà di far uso, come distintivo per i giovani meritevoli, della corona reale. Acconsentì inoltre l'iscrizione dei propri figli: Umberto nel CNGEI e Giovanna nell'UNGEI (Unione Nazionale Giovinette Esploratrici Italiane), sorta nel novembre del 1914 per favorire la partecipazione femminile al movimento scout.

La consacrazione definitiva del CNGEI come movimento educativo giovanile di rilevanza nazionale si ebbe con la sua erezione a Ente Morale, con regio decreto del 21 dicembre 1916.

Il C.N.G.E.I., nelle intenzioni del fondatore, doveva educare i giovani a sani principi morali, mediante il senso della disciplina e una pratica delle virtù patriottiche al di fuori di ogni impegno politico di partito; l'attività prevedeva vita all'aria aperta e tutte quelle tecniche che Baden-Powell aveva preso a prestito dall'addestramento militare, come le marce, i campeggi, la topografia, la radiotelegrafia e la segnalazione a distanza, il primo soccorso, le costruzioni con legni e corde. Proprio i legami con l'ambiente militare, largamente giustificabili dal generale clima interventistico prima e bellico poi, segnarono la prassi del C.N.G.E.I. degli inizi. Se Colombo infatti, in una prima presentazione dei suoi esploratori al pubblico italiano, da un lato poteva anche affermare che

> "quando si arrivasse in Italia ad organizzare un numero di parecchie centinaia di migliaia di giovinetti come hanno fatto l'Inghilterra e l'America e come stanno facendo la Germania, la Francia e l'Austria, si avrebbe un secondo esercito in riserva dietro a quello regolare e attivo, capace di essere rapidamente utilizzato e di prestare efficacemente la sua opera"[37],

dall'altro egli, seguendo in questo Baden-Powell, ribadiva la necessità di

> "sbarazzare il terreno dalle nozioni sbagliate che si hanno intorno a queste istituzioni. I ragazzi esploratori potranno essere utili, anzi utilissimi in guerra, ma non sono né saranno necessariamente dei soldati"[38].

[36] M. Sica, *Gli scout*, cit., p. 72.
[37] C. Colombo, *Appello agli Italiani*, 1914 (Archivio Storico del CNGEI – Centro Studi Scout "Eletta e Franco Olivo" di Trieste).
[38] C. Colombo, *I Giovani Esploratori. Chi sono e come si preparano*, 1915 (Archivio Storico del CNGEI – Centro Studi Scout "Eletta e Franco Olivo" di Trieste).

Fin dai primi anni di vita, infatti, il CNGEI ed i suoi iscritti si distinsero per meriti civili più che militari o paramilitari, per esempio con l'opera prestata in occasione di calamità locali e nazionali, ottenendo riconoscimenti al merito e al valore.

Spetta quindi al CNGEI il merito di aver fatto conoscere la novità scout al grande pubblico italiano. In questo periodo si ebbero, infatti, anche una fortunata serie di iniziative editoriali, come i primi racconti a puntate di argomento scout, su riviste quali "Il Rugantino" a Roma, e alcuni romanzi, il primo dei quali è *Piccolo esploratore và* di Bianca de Maj.

Secondo una certa saggistica storica di ascendenza cattolica, nonostante fosse un buon conoscitore dello scoutismo di Baden-Powell, Colombo, nel perseguimento del suo scopo, permise notevoli deviazioni dal metodo e dallo spirito del fondatore dello scoutismo, conferendo al corpo un'impronta militarista e autoritaria, col sostanziale abbandono del sistema delle pattuglie, e praticando un reclutamento selettivo dei ragazzi. Creò inoltre una struttura associativa pesante e gerarchica, con larga partecipazione, anche ai livelli di decisione, di rappresentanti delle Forze Armate, di Ministeri e di Enti Pubblici, nonché di altre personalità estranee al movimento.[39] E' un giudizio storico certamente troppo pesante, che non tiene conto delle condizioni e della mentalità dell'epoca: in realtà, la rete di relazioni con le pubbliche autorità permise al Corpo di assumere una dimensione nazionale, cosa che non sarebbe mai successa se il movimento avesse fatto affidamento solo al volontariato e alle strutture private.

Dal punto di vista della caratterizzazione pedagogica dello scoutismo, Colombo non volle caratterizzare confessionalmente in Corpo: questo, nello spirito laicistico di chi lo appoggiò, venne spesso declinato come dare poca o nulla importanza alla dimensione della religiosità, ricondotta alla sfera della vita privata; si giunse anche alla soppressione del concetto di Dio nella Promessa (che il CNGEI chiamava a quel tempo "giuramento"). L'idea, di per sé giusta ed estremamente all'avanguardia per un'epoca in cui c'era ancora una religione di stato, di aprire lo scoutismo a tutti i ragazzi senza distinzione religiosa non riuscì a coniugarsi con quella di dare alla dimensione religiosa, letta in chiave non confessionale, l'importanza che Baden-Powell vi aveva dato.

Occorre rilevare, concludendo questo paragrafo, che il CNGEI promosse un'immagine positiva dello scoutismo, facendo vivere con abnegazione e dedizione gli ideali scout ai giovani e ai loro dirigenti, manifestando un'adesione di fondo alla via indicata da Baden-Powell e propagandando un originale modo di vivere il sentimento nazionale e le virtù etiche e civili.

7.2.3. La fondazione dell'Associazione Scautistica Cattolica Italiana – lo scoutismo italiano durante la Prima Guerra Mondiale

Per quanto riguarda invece gli ambienti cattolici italiani, questi inizialmente avevano complessivamente snobbato il neonato movimento scout, con alcune eccezioni, e in alcuni casi l'avevano apertamente criticato, spingendosi anche su posizioni di netta ostilità, accusandolo di non essere altro che una forma di educazione naturalistica, in evidente rottura con le prevalenti consuetudini pedagogiche dell'epoca, e oltre tutto proveniente da un paese cristiano sì, ma di confessione anglicana. Inoltre lo scoutismo era visto attraverso il prisma deformante del CNGEI, considerato dai cattolici un'associazione antireligiosa in quanto areligiosa.

Quindi contro lo scoutismo i polemisti cattolici avanzavano argomenti di natura dottrinale, come il naturalismo educativo o l'indifferentismo religioso. Ma, sotto tali accuse, c'era la diffidenza verso un metodo educativo in cui erano valorizzati i ragazzi, si dava loro fiducia e si attribuiva ad alcuni di loro una responsabilità sugli altri e a tutti l'impegno ad educare se stessi; una novità questa che gli ambienti cattolici più conservatori consideravano una minaccia per i modelli educativi familiari o ecclesiastici proprio dell'educazione cattolica del tempo.

Nella seconda metà del 1914 il dibattito sullo scoutismo si allargò per l'entrata in gioco di un complesso di fattori che cominciarono a rendere possibile il manifestarsi di qualche voce cattolica maggiormente favorevole.

All'inizio del 1915, dunque, lo schieramento cattolico si presentava diviso in tre tendenze: gli oppositori ad oltranza dello scoutismo; coloro che, pur accettando la prospettiva di uno scoutismo cattolico, chiedevano un'organizzazione interamente autonoma; ed infine i fautori di un negoziato con l'unica associazione di livello nazionale esistente, il CNGEI.

Queste tendenze si ritrovarono al congresso biennale della Gioventù Cattolica Italiana (Roma, 3-4 gennaio 1915) che si occupò della questione dello scoutismo. L'unico gruppo che non diede alcun segno di

[39] M. Sica, *Storia dello scoutismo in Italia*, cit., p. 29.

partecipazione fu quello degli oppositori ad oltranza. Prevalse dunque l'idea che, tutto sommato, l'approccio scout all'educazione della gioventù poteva giovare anche alla causa dell'educazione cattolica.

Le altre due anime della Gioventù Cattolica Italiana decisero di tentare un approccio con il CNGEI, per vedere se poteva avere spazio al suo interno uno scoutismo "cattolico": per istruzione della Santa Sede, i negoziati furono condotti dalla Gioventù Cattolica Italiana e dalla Federazione Associazioni Sportive Cattoliche Italiane (FASCI).

Ma i negoziati, faticosamente avviati, fallirono a causa di intransigenze ed incomprensioni reciproche. Da un lato, il favore governativo di cui godeva il CNGEI lo rese più rigido: la sua proposta prevedeva sì l'ingresso dei cattolici nel Corpo, ma privi di una loro organizzazione e di un loro collegamento interno, poiché questo avrebbe minato l'unitarietà e la compattezza dell'ente, i cui vertici non erano in grado di prospettare una forma federativa. Dall'altro, intransigenza vi fu anche da parte di molti appartenenti al mondo cattolico, che fin dall'inizio non erano disponibili a null'altro se non che ad un'associazione scout chiaramente e dichiaratamente cattolica, e proprio in questa direzione ci si mosse.

Il 17 gennaio 1916, quindi, dopo una relazione del conte Mario di Carpegna, presidente della FASCI, che era stato in Inghilterra a vedere applicato lo scoutismo di Baden-Powell, il Consiglio Centrale della Società della Gioventù Cattolica deliberò la fondazione dell'Associazione Scautistica Cattolica Italiana (ASCI), la cui presidenza fu affidata proprio a Mario di Carpegna. Dal punto di vista metodologico, l'ASCI cercò di limitare gli influssi militaristici e adottò integralmente la legge e l'indirizzo metodologico dello scoutismo visto in Inghilterra ma, introdusse, rispetto al metodo di Baden-Powell, l'insegnamento del catechismo e un sistema di punti di merito, che premiava l'attività scout, il profitto scolastico e la condotta familiare di ciascuno scout.

Alla neonata ASCI passarono alcune sezioni del CNGEI caratterizzate dalla totalità di iscritti cattolici e le Gioiose liguri di Mario Mazza, il quale fu nominato prima Commissario Regionale per la Liguria (il primo dell'ASCI) e poi Commissario Ispettore per tutta l'Italia, con compiti di supervisione tecnica per tutti quei reparti che si stavano formando in tutto il territorio italiano.[40]

Il Papa Benedetto XV, per mezzo dell'allora Segretario di Stato cardinale Gasparri, con lettera del 26 giugno 1916 prescelse padre Giuseppe Gianfranceschi perché si facesse interprete del pensiero pubblico dell'approvazione pontificia alla nuova associazione cattolica, che a sua volta nominò il padre Gianfranceschi Vice Commissario Centrale Ecclesiastico.

Come era prevedibile, date le premesse in cui era maturata la nascita della nuova associazione, il CNGEI accolse con freddezza la fondazione dello scoutismo cattolico. I rapporti pertanto rimasero tesi nei primi anni: il Corpo Nazionale considerava infatti l'ASCI un movimento scissionista, mentre questa continuava a vedere nel primo molto influsso massonico e poco scoutismo genuino.

Con lo scoppio della prima guerra mondiale il CNGEI, dati il favore di cui godeva negli ambienti militari e la larga presenza di ufficiali del Regio Esercito nei suoi quadri, si sentì quasi automaticamente mobilitato. Molti scouts furono utilizzati anche nelle immediate retrovie, a disposizione dei comandi militari per servizi di portaordini e staffette, quasi ad emulare i giovani di Mafeking durante l'assedio boero.

Per quanto riguarda l'ASCI, invece, essendo nata solo nel 1916 e non avendo ancora le forze per impegnarsi in servizi di larga scala, si limitò a servizi locali, quali la raccolta di indumenti per i soldati al fronte o l'aiuto negli ospedali militari. Parecchi furono anche i dirigenti che partirono al fronte: Carlo Colombo, che vi andò quasi cinquantenne, vi contrasse una malattia e ne morì il 17 ottobre 1918; Ugo Perucci dell'ARPI; alcuni "gioiosi" di Mazza e molti altri.

Durante la guerra si ebbero sporadici contatti con gli scout dei paesi alleati e soprattutto con Baden-Powell, il quale scrisse una lettera al CNGEI in riferimento al periodo post-bellico:

> "I legami di fraternità che ci uniscono sono molto più importanti a causa della guerra cui tutti noi partecipiamo, ed io sono lieto di congratularmi con gli esploratori italiani che si accingono a compiere il loro dovere nelle retrovie […].
>
> Il successo ultimo della guerra dovrà consistere non tanto nelle vittorie conseguite sui campi di battaglia, quanto nelle vittorie industriali e commerciali che si conseguiranno nei dieci o venti anni dopo la fine della guerra.
>
> In queste vittorie pacifiche gli esploratori, sviluppando il proprio carattere e la propria formazione personale, prenderanno una parte immediata e gloriosa, ed il vincolo della nostra fraternità ci unirà più strettamente nella pace che seguirà la guerra".[41]

[40] *Ivi*, p. 47.
[41] *Ivi*, p. 58.

Per l'ASCI la guerra mondiale rappresentò un'importante punto di svolta. Si assistette infatti ad una riconciliazione progressiva dell'opinione pubblica con lo stato nazionale e un'identificazione dei cattolici con gli scopi della guerra dell'Italia. Tutto questo gli permise un notevole sviluppo in tutta Italia, sia nelle grandi città che nei piccoli centri.

Mario di Carpegna, convinto del valore della dimensione internazionale del movimento e condividendo l'utopia di Baden-Powell sulla nascita di nuove generazioni in un clima di reciproca comprensione, fiducia e solidarietà, stabilì rapporti più stretti con lo stesso Baden-Powell, accettando l'invito da lui rivolto per l'anno successivo per un raduno mondiale con i suoi ragazzi e a partecipare ad una conferenza internazionale.

7.2.4. Lo scoutismo italiano nel primo dopoguerra

Partecipando al primo Jamboree, che si tenne all'Olympia Park di Londra (25 luglio - 7 agosto 1920) e alla successiva conferenza internazionale, lo scoutismo cattolico italiano fu fatto conoscere ai dirigenti stranieri e questo permise a Mario di Carpegna di assumere il titolo di membro del Comitato Internazionale. Alla sua morte, avvenuta nel 1924, la direzione dell'ASCI fu assunta dal suo collaboratore Salvatore Parisi. A coronare la spinta propulsiva dell'ASCI del primo dopoguerra vi fu la prima manifestazione internazionale organizzata dallo scoutismo cattolico italiano: il pellegrinaggio internazionale scout in occasione dell'Anno Santo 1925.

Il CNGEI, dal canto suo, conobbe un breve periodo di crisi, sia per il decremento degli effettivi sia per la necessità di rinnovare l'apparato metodologico. L'assunzione della direzione nazionale da parte di due educatori "genuini", Vittorio Fiorini e Roberto Villetti, fece in modo che si procedesse verso una riforma nel senso della riscoperta di una scoutismo autentico, spogliato da alcune concessioni al militarismo in cui era incappato nei primi tempi e dalla posizione di areligiosità che in alcuni momenti era emersa; la questione religiosa fu risolta nel senso di caratterizzazione aconfessionale del Corpo in quanto ente, ma di rinnovata attenzione alla dimensione religiosa di ciascun iscritto, come previsto dal pensiero di Baden-Powell. Nel CNGEI, per opera del nuovo capo scout Villetti, fu riorganizzata la stampa del Corpo con la nuova rivista "Giovinezza d'Italia", rivolta sia agli appartenenti del CNGEI sia ad un pubblico più vasto. Eco significativa, a livello di immagine pubblica, ebbe la partecipazione di un gruppo di scouts del CNGEI alle gare ginniche caratterizzano delle Olimpiadi di Anversa nel 1920. Il primo campo scuola del CNGEI, svoltosi nel 1925 all'Alpe di Cainallo, costituì la consacrazione ufficiale di questa evoluzione metodologica, che rese possibile anche una certa ripresa numerica.

La svolta della riforma Fiorini-Villetti ebbe come conseguenza un netto miglioramento dei rapporti tra ASCI e CNGEI, che parteciparono, per la prima volta insieme, alla conferenza internazionale di Parigi (22-29 luglio 1922). Insieme furono anche al Jamboree di Copenaghen nel 1924. All'evoluzione del Corpo fece eco una certa apertura da parte del mondo cattolico: reparti del CNGEI vennero, infatti, ospitati presso parrocchie, mentre un gruppo di lupetti del CNGEI furono ricevuti dal Papa Pio X.

Le autorità militari, pur non contando più di fare dello scoutismo un vasto movimento marcatamente premilitare, tuttavia continuavano a vederlo di buon occhio, ed elargivano ad entrambe le associazioni viveri, mezzi di trasporto, equipaggiamento per campi e persino le barche della Marina militare per gli esploratori nautici.

In conclusione, gli anni che vanno dal 1922 al 1925, dopo l'assestamento post bellico e prima dello scontro con il fascismo, possono a pieno titolo essere considerati gli anni d'oro dello scoutismo italiano.

7.2.5. Lo scioglimento delle organizzazioni scout da parte del fascismo e la "giungla silente"

Nel frattempo in Italia lo sconvolgimento politico di quegli anni vede il declino della vecchia classe politica liberale, il consolidamento o la nascita di nuovi partiti, quali il socialista e il popolare, e l'ascesa di quel peculiare movimento che sarà il fascismo, sorto dai rancori reducistici del dopoguerra ed alimentato dalle classi dirigenti, con funzione di "contenimento" delle rivendicazioni delle classi popolari. Nel giro di pochi anni, il confuso movimento di piazza San Sepolcro conquista, con gravi responsabilità della Casa Reale in occasione della prova di forza della "marcia su Roma", dapprima la presidenza del Governo e infine, dopo violenze e illegalità di ogni sorta, culminate nell'assassinio del deputato Giacomo Matteotti, il potere assoluto, sancito dal discorso di Benito Mussolini del 3 gennaio 1925, dando vita ad un regime autoritario e totalitario che durerà una ventina d'anni.

I movimenti giovanili, nel fascismo diventato regime, soffrono di un clima difficile per lo sviluppo. Mussolini, capo del Governo, osserva con interesse lo scoutismo e vorrebbe adottarlo come movimento nazionale, visto che se lo trova già organizzato; nel frattempo viene avanti l'idea di una irregimentazione

della gioventù nazionale in organizzazioni obbligatorie, sotto il controllo diretto del partito-stato, cosa che avviene nel 1927, con la fondazione dell'Opera Nazionale Balilla (ONB).

Messi di fronte al fatto compiuto e fallita ogni possibilità di mediazione, alcuni dirigenti del CNGEI pensano di potere mantenere l'autonomia entrando a fare parte di un'unica azione educativa e sportiva, non credendo di essere un ostacolo all'ONB, in quanto diversamente finalizzato. Dopo vari e reiterati tentativi per ritardare la soppressione, il CNGEI, che è un Ente morale e potrebbe valersi di alcuni privilegi ed appoggi importanti, avendo tra i suoi membri anche il principe ereditario Umberto, deve però obbedire alla circolare ministeriale che lo scioglie, nel marzo del 1927.

L'ASCI si allinea subito al decreto del Governo nei piccoli centri, ma cerca di resistere nelle grandi città, sperando di essere protetta dall'Azione cattolica, o di riuscire a dar vita ad una forma ibrida di convivenza - dipendenza dall'organizzazione giovanile del fascismo. I capi scout cattolici hanno coscienza del fatto che il loro movimento intralcia oltre il tollerabile la volontà del regime che intende assoggettare tutta la gioventù ai suoi disegni: ciononostante essi accettano, sia pure con profonda amarezza, la scelta della Santa Sede di sacrificare lo scoutismo per salvare l'Azione Cattolica, con la consapevolezza dell'impossibilità di poter fare altrimenti. Il 22 aprile del 1928, anche l'ASCI deve arrendersi.

In un episodio apparentemente paradossale, nel marzo del 1933, Mussolini riceve addirittura Robert Baden-Powell, proprio per studiare la possibilità di ricevere il benestare e i suggerimenti del leader indiscusso di un movimento giovanile che ha fatto scuola, ma B.P., pur rilasciando generiche dichiarazioni di apprezzamento per l'azione educativa dell'ONB, specialmente per quello che riguarda alcune attività fisico-sportive dei "figli della lupa" (bambini in età "lupetti") e dei "balilla" (ragazzi in età "esploratori"), non accetta di nazionalizzare un sistema educativo che ha un respiro mondiale e che non può sottostare, senza snaturarsi, ad una ideologia di partito[42].

Lo scioglimento del 1927/28 rappresenta dunque un duro colpo per molti giovani italiani, ma anche un fatto assolutamente inevitabile, perché in nessuna dittatura può trovare posto una forma di educazione volta alla formazione di personalità libere e responsabili. CNGEI e ASCI, accomunati dalla tragedia dello scioglimento, per venti anni possono solo tentare di conservare gli ideali in una attività clandestina, che si sviluppa fino alla fine degli eventi bellici della 2ª Guerra mondiale.

In questi anni di regime, non pochi sono coloro che continuano l'attività scout indossando l'uniforme di nascosto e camuffando le loro uscite ed i loro campeggi. Alcune unità svolgono ugualmente, durante il periodo della soppressione, un'attività scout mascherata con iniziative sportive; una volta scoppiato il secondo conflitto mondiale, si prodigano per salvare molti cittadini ebrei, come il gruppo milanese delle "Aquile Randagie" dell'ASCI e della "Giungla Silente" del CNGEI.

7.2.6. La ripresa dello scoutismo italiano nel secondo dopoguerra fino agli anni Sessanta

Lo scoutismo, fino dal 1943, rinasce in Italia iniziando dall'Italia meridionale con l'avanzata dell'esercito americano, nelle cui file ci sono anche dei soldati che fanno parte della potente organizzazione *Boy Scouts of America* e che sono disposti ad aiutare i loro "fratelli esploratori" italiani. A Roma nel 1944 si ricostituiscono diverse Sezioni del CNGEI in cui confluisce, come unico Ente Morale riconosciuto dal 1916, anche l'associazione femminile dell'UNGEI, lasciata indipendente nelle attività fino alla definitiva unificazione del 1976. L'assunzione della carica di Capo Scout da parte di Pirotta e il varo di un nuovo regolamento (1949) riescono solo in parte a rendere il CNGEI più al passo coi tempi, visto che viene mantenuta un'organizzazione molto centralizzata e in gran parte composta da persone estranee al movimento.

Ma sempre nel 1944 riappare anche lo scoutismo confessionale dell'ASCI, che si mantiene autonomo sia da una ventilata aggregazione all'Azione Cattolica, sia dalla soppressione della qualifica di "cattolici" per unificare tutto lo scoutismo italiano, assorbendo anche quello laico, come caldeggiato da alcuni ambienti del Vaticano. Nasce contemporaneamente l'Associazione Giovani Esploratori d'Italia (AGE o AGEI) patrocinata anche da Mario Mazza che, come sappiamo, nel 1910 aveva fondato a Genova le "Gioiose" confluite nei REI, prima di aderire all'ASCI di Mario di Carpegna nel 1915.

Ma le divergenze radicalizzano le posizioni ed allora l'ASCI prende il sopravvento sull'AGE ed il 24 novembre del 1944 propone una federazione con il CNGEI, denominata Federazione Esploratori Italiani (FEI), per aderire alle disposizioni dello scoutismo mondiale, che prevedono una sola associazione riconosciuta per ogni Paese. Le due associazioni femminili dell'Associazione Guide Italiane (AGI), nata a

[42] A. Viezzoli, *Cronaca rievocativa del CNGEI*, Edizioni di "Scautismo", Roma, 1968, pp.. 98-99.

Roma nel dicembre del 1944, e dell'UNGEI formano la Federazione Italiana Guide ed Esploratrici (FIGE) il 27 luglio del 1945.

Molti dei vecchi scouts tornano alla ribalta e si ricomincia da capo con lo stesso spirito. Ma non mancano le difficoltà per reperire i capi più giovani e per superare le preclusioni di ambienti culturalmente ostili, che confondono lo scoutismo con le organizzazioni giovanili del Partito fascista.

Uno dei problemi più delicati è certamente quello dei rapporti tra l'ASCI e l'Azione Cattolica, in quanto quest'ultima prevede che lo scoutismo aderisca alle sue strutture e direttive. Solo nel 1948, dopo numerose discussioni e polemiche, grazie anche alla mediazione di monsignor Montini, il futuro papa Paolo VI, l'ASCI viene riconosciuta come un'associazione autonoma e indipendente dalla gerarchia dell'Azione Cattolica, sia nel metodo educativo sia nella forma organizzativa. Le parrocchie spesso si avvalgono degli scouts per riavviare la vita degli oratori, mentre lo scoutismo laico del CNGEI, oltre ad aver perso in guerra molti dirigenti, non ha le sedi opportune per svolgere le attività in tutti i centri dov'era presente prima della soppressione, dato che i pubblici poteri che lo avevano sostenuto dalla fondazione allo scioglimento sono del tutto impegnati nella ricostruzione di un'amministrazione statale.

Nonostante tutte queste difficoltà, le due associazioni scout italiane partecipano come FEI a tutti i Jamborees del secondo dopoguerra: i loro contingenti, anche se logisticamente separati, sono presenti ai Jamboree di Moisson in Francia nel 1947; di Bad Ischl in Austria nel 1951; di Niagara in Canada nel 1955; di Sutton Park in Inghilterra per il Giubileo dei 50 anni di scoutismo nel 1957; di Makling nelle Filippine nel 1959, di Maratona in Grecia nel 1963, di Farragut - Idaho negli Stati Uniti nel 1967, in Giappone nel 1971, di Lillehammer in Norvegia nel 1975.

Nel 1968, però, la contestazione giovanile mette in crisi le associazioni giovanili tradizionali, ed anche le strutture associative dello scoutismo italiano sono messe a dura prova. Molti educatori dell'ASCI cominciano a riconoscersi nelle posizioni del cosiddetto "cristianesimo del dissenso", che chiede alla gerarchia cattolica di rinnovarsi e di dare spazio alle nuove istanze sociali e politiche: alcuni di loro simpatizzano apertamente per esperienze ecclesiali al limite della ortodossia come quella dell'Isolotto di Firenze o della comunità di Dom Franzoni a Roma. Anche nel CNGEI, che aveva conosciuto nel 1965 una certa emorragia di iscritti, che avevano seguito l'ex Capo Scout Aldo Marzot nella fondazione di una nuova associazione denominata Assoraider, ci furono casi eclatanti di richieste in senso democratico, sia sulla stampa associativa, con l'allontanamento del direttore Giorgio Santi a causa della pubblicazione di una lettera di un capo dell'Aquila fortemente critica nei confronti della politica associativa, sia mediante aspri dibattiti alla scuola capi di Opicina (Trieste), tra molti giovani allievi, di orientamento marcatamente progressista, e la vecchia dirigenza guidata dall'educatore Antonio Viezzoli, di orientamento decisamente più moderato, anche se aperto all'innovazione graduale.

7.2.7. Gli anni Settanta e la rifondazione delle due principali associazioni

In campo cattolico, lo scoutismo maschile dell'ASCI e quello femminile dell'AGI dimostrano una vitale capacità di sintetizzare tradizione e innovazione, e riescono a superare il momento difficile predisponendo un'unica associazione, che prende il nome di Associazione Guide e Scouts Cattolici Italiani (AGESCI) e che vede la luce, dopo un tormentato iter di prese di posizione e di mediazioni, il 4 maggio 1974. Alcuni gruppi decidono però di aderire al nuovo Patto Associativo, e danno vita alla Federazione Scouts d'Europa (FSE).

Un processo di unificazione avviene anche per il CNGEI e l'UNGEI, dopo che le due associazioni hanno anche conosciuto, a metà degli anni Settanta, una spaccatura interna tra sezioni facenti capo alla Sede Centrale di Roma e sezioni, specialmente del nord Italia, che chiedevano un'evoluzione democratica delle strutture associative ed un aggiornamento metodologico e contenutistico. Finalmente, con l'approvazione di un nuovo Statuto che caratterizza l'Ente in senso democratico, nel 1976 nasce il Corpo Nazionale Giovani Esploratori ed Esploratrici Italiani, che mantiene l'acronimo CNGEI (anziché adottare il più corretto ma anche più complicato CNGEEI) ma che spesso è chiamato più semplicemente GEI, erede a tutti gli effetti del Corpo registrato come Ente Morale dal 1916.

Queste unificazioni, accompagnate da un costante monitoraggio dei metodi educativi e da un potenziamento delle forme di reclutamento, hanno un benefico effetto su entrambe le associazioni, portandole anche ad una visibilità sociale che prima non avevano.

Nell'AGESCI risultano un forte fattore di sviluppo i Campi Regionali per Branca e le scuole Capi; grande rilevanza, anche nei mezzi di comunicazione di massa, avranno gli incontri di Val Bedonia del 1979, con 5.000 capi educatori riuniti per verificare il loro ruolo con i ragazzi, con la Comunità Capi, con il territorio.

Il CNGEI, da parte sua, nel 1978 organizza un campo nazionale in Abruzzo ma, nonostante la partecipazione di 1200 scouts, l'evento non ha l'impatto sperato sull'opinione pubblica e non determina la diffusione capillare in tutte le province italiane, che era uno degli obiettivi del campo. La Capo Scout Chiara Olivo lamenta, in una circolare del 24 maggio 1986, una certa mancanza di motivazione dei capi e l'inefficienza della Quarta Branca, quella che raccoglie gli adulti scout che non sono impegnati come capi, che dovrebbe essere il fulcro della promozione dello scoutismo a livello locale e che invece non riesce ad avere tale ruolo.

I rapporti a livello federale migliorano progressivamente con la neonata Federazione Italiana dello Scautismo (FIS) al posto della vecchia FEI, federazione che si dota di organismi consultivi periodicamente convocati per mantenere alto il livello di collaborazione tra le due associazioni: questo si consolida concretamente nella partecipazione a contingente unificato ai Jamborees, a partire da quello in Canada nel 1983, e che prosegue in Australia nel 1987, in Corea nel 1991, in Olanda nel 1995, in Cile nel 1999. Nel dicembre 2002 – gennaio 2003 la FIS ha inoltre partecipato con ben 10 reparti al Jamboree in Thailandia, comprensivi di 300 ragazzi e 50 capi educatori.

Un'altra attività significativa per la FIS è stata l'organizzazione in Italia dell'evento chiamato "Eurofolk", riunione quadriennale europea dei rovers, con il patrocinio del *Bureau Mondial du Scoutisme*. Dopo l'edizione portoghese del 1985, Eurofolk venne organizzato nel 1989 a Bassano del Grappa, grazie ad un biennale lavoro di uno staff congiunto AGESCI – CNGEI, sia a livello nazionale sia locale: ad esso parteciparono 3000 rovers di tutte le associazioni europee.

7.2.8. Le prospettive attuali dello scoutismo italiano

Negli ultimi vent'anni del Novecento, l'AGESCI ha conosciuto un notevole incremento numerico, anche grazie ad iniziative nazionali quali il primo Campo Nazionale Esploratori e Guide di Nocera Umbra nel 1983; e la seconda Route nazionale Rover e Scolte dell'Aquila nel 1986, cui partecipano 14.000 ragazzi con lo slogan: "*Pronti a partire. Le scelte per un mondo che cambia*". Nel 1989, poi, l'AGESCI realizza 95 campi decentrati in tutte le regioni, denominati "Alisei", cui partecipano 30.000 scouts e guide per discutere il tema "*educazione alla libertà*".

Il CNGEI, da parte sua, dopo una crisi istituzionale negli anni 1988/89, ha ritrovato una tranquillità associativa, dovuta soprattutto alla progressiva normalizzazione della relazione dialettica tra gli organismi elettivi (Presidente, Capo Scout e Consiglio Nazionale) e i responsabili delle attività nazionali delle branche (lupetti, esploratori/trici, rover) e dei settori (adulti scout, formazione, commissariato internazionale, stampa associativa, Centro Studi Scout "Eletta e Franco Olivo", con sede a Trieste). Recentemente, l'approvazione di un nuovo Statuto ha dato alle sezioni, la cellula locale dell'organizzazione dell'Ente, un peso ancora maggiore, rendendole autonome a pieno titolo.

Rapporti significativi, dopo anni di incomprensioni, sono stati riattivati tra AGESCI e FSE, che recentemente è stata riconosciuta dalla Conferenza Episcopale Italiana, nonché tra CNGEI, Assoraider e altre piccole associazioni laiche (Assoscout, Federscout e altre locali), che dal 2000 si riuniscono a Parma per un periodico confronto.

Secondo i dati statistici più recenti, relativi al censimento 2001/2002, gli iscritti dell'AGESCI sono circa 180.000, mentre quelli del CNGEI sono circa 11.000.

7.3. I fondamenti pedagogici del metodo educativo scout (Nicola Barbieri)

7.3.1. Lo scopo educativo del movimento e i "quattro punti"

Baden-Powell nei messaggi raccolti in *Taccuino* scrive:

> «Il nostro scopo è di agganciare i ragazzi, di portar fuori il carattere di ciascuno, di farne degli uomini onesti per Iddio e per il loro Paese, di incoraggiarli ad essere lavoratori instancabili, uomini d'onore e virili, animati da un senso di fraternità reciproca»[43] .

In queste poche righe sono racchiusi i principi basilari dello scoutismo e la sua finalità educativa. Traducendolo in un linguaggio pedagogico attuale, si tratta prima di tutto di coinvolgere i ragazzi e le ragazze in un progetto di vita che faccia emergere le loro doti naturali e possa far sorgere interessi ed attitudini laddove invece ancora non si sono ancora manifestate; in secondo luogo, si propone di seguire un

[43] R. Baden-Powell, *Taccuino. Scritti sullo scoutismo 1907-1941*, Editrice Ancora, Milano, 1976, p. 47.

percorso di vita che li porterà gradualmente ad essere sia membri attivi delle comunità locale e nazionale nelle quali vivono, sia "cittadini del mondo", operatori di pace e testimonianza della necessitò di una fratellanza internazionale.

Il metodo educativo scout si focalizza perciò su quattro elementi fondamentali, i cosiddetti "quattro punti di BP" nel gergo scoutistico, che sono al tempo stesso, a seconda del punto di vista, il fine, il contenuto e il mezzo per formare uomini e donne responsabili: l'educazione fisica, l'abilità manuale, la formazione del carattere ed il servizio verso il prossimo.

Dal punto di vista dell'educazione fisica, lo scout è invitato a chiedere il meglio dal proprio corpo, senza eccessi, mediante una sana vita all'aria aperta e l'acquisizione di buone abitudini igieniche e sanitarie. Un fisico robusto e sano è un notevole ausilio per impostare una scelta di servizio verso la comunità. Questo vale anche, oggi, per i portatori di handicap, che lungi dall'essere esclusi dalle attività scout, vi sono anzi inseriti proficuamente in molte realtà: anche ad essi è chiesto di fare del loro meglio dal punto di vista fisico, vincendo i pregiudizi e le attività ripetitive e stereotipate nelle quali spesso sono confinati.

Crescendo all'aria aperta e vivendo a contatto con la natura, lo scout acquisisce una serie di competenze tecniche per fare sì che la sua permanenza nell'ambiente naturale sia ottimale. Il coltivare tutte quelle particolari tecniche di campeggio e di esplorazione lo devono rendere autonomo e in grado di superare le piccole difficoltà della vita quotidiana. Il gusto di fare bene le cose nella vita scout, secondo Baden-Powell, deve trasformarsi gradatamente in passione nel lavoro e nelle attività adulte. Oggi, i programmi delle diverse associazioni nazionali spingono i ragazzi a diventare padroni anche di tutte le tecnologie "cittadine" (la conoscenza delle lingua, le tecnologie informatiche e telematiche) che permettono in ogni caso di realizzarsi professionalmente o comunque di essere "cittadini del mondo" aggiornati e in grado di essere utili agli altri.

Per quanto riguarda la formazione del carattere, lo sviluppo delle doti fisiche e delle capacità tecniche, ben lungi dall'esser fine a se stesso, si deve tradurre in potenziamento del carattere, rendendo il soggetto autonomo e libero, in grado di "guidare da solo la propria canoa", come Baden-Powell soleva ripetere con efficace metafora.

Per quanto riguarda infine il servizio al prossimo, esso costituiva il punto di arrivo di tutto il processo: un soggetto fisicamente adeguato, abile nel destreggiarsi e saldo nei principi si mette al servizio della comunità nella quale vive, sia come lavoratore, sia come persona su cui contare ("amico di tutti e fratello di ogni altro scout", nella formulazione della Legge), sia come operatore di pace in una scala planetaria.

Questi impegnativi traguardi, che devono essere presentati in modo adeguato all'età e alle situazioni di partenza di ciascuno, si ottengono in concreto, come già anticipato, attraverso varie tecniche come la vita da campo, le escursioni, i lavori manuali, i giochi, i servizi individuali e collettivi, l'osservazione della natura e le forme di espressione.

Dal giorno del suo primo contatto con lo scoutismo il ragazzo è preso sul serio, riceve progressivamente le responsabilità della propria formazione personale che andrà ad incidere nella comunità in cui è inserito. In tutto questo si fa affidamento all'onore e al senso di responsabilità del giovane, come afferma il primo punto della Legge che Baden-Powell scrisse e che ogni movimento scout nazionale ha adottato, con lievi variazioni: "L'onore di uno scout è di meritare la fiducia degli altri". Ed è per questo che ognuno si impegna, una volta entrato nel movimento scout, con una Promessa, a vivere all'insegna della lealtà verso gli altri e della responsabilità verso se stesso.

Lo scoutismo è dunque fondato su una libera scelta di vita, una vita pensata come servizio verso il prossimo: questo elemento è richiamato dalla "buona azione quotidiana", troppe volte ridotto ad elemento caricaturale, in realtà esempio concreto proposto al ragazzo, semplice gesto nel quale si manifesti l'adesione cosciente ad un ideale "alto" di formazione personale e di risposta leale alla fiducia altrui.

I quattro punti precedentemente richiamati, nonché la Legge e la Promessa (che ciascuno presta individualmente, non essendo un giuramento di tipo militare) vogliono, nell'idea di Baden-Powell che è rimasta una linea guida del movimento attuale, fare cresce il singolo, la persona umana nella sua unicità ed irripetibilità. Questo è un notevole punto di distacco dalla cultura militare nella quale Baden-Powell era cresciuto: lo stesso BP afferma che la collettività si può istruire o addestrare, mentre l'individuo si deve educare e "far crescere" nel senso più pregnante del termine:

> «Compito dell'educatore capo è di far esprimere liberamente ciascun ragazzo scoprendo ciò che vi è dentro e quindi di impadronirsi di ciò che è buono per svilupparlo, escludendo ciò che è cattivo»[44].

[44] R. Baden-Powell, *Suggerimenti per l'educatore scout*. *Il libro dei capi*, Editrice. Ancora, Milano, 1979, pp. 24 e 40.

Al suo ingresso nello scoutismo, a qualunque età entri, ogni ragazzo si vede proposto un percorso di vita, scandito dalla duplice progressione "verticale", uguale per tutti, che mediante il sistema delle "prove di classe" (piccole sfide da superare a seconda del livello di abilità e di maturità raggiunto) lo porta a migliorare le sue competenze, e "orizzontale", lasciata alla libera scelta di ciascuno, che con l'acquisizione di "capacità" nella branca Lupetti e delle "specialità" nella branca Esploratori/trici lo spinge a coltivare interessi e a perfezionare attitudini squisitamente personali. Nel corso di tale percorso, il riconoscimento del merito va più allo sforzo personale messo in atto per raggiungere il risultato, che al risultato in sé: la sfida è condotta infatti più contro se stesso che contro gli altri, conservando una continua tensione di perfezionamento individuale in un clima di sana competizione e di spirito di emulazione, anche in questo caso rifuggendo gli eccessi.

7.3.2. Un metodo adattato alla psicologia del ragazzo in crescita: la suddivisione in "branche"

Fondamentale per l'educazione scout è la conoscenza della psicologia del ragazzo nelle sue varie età: «Il pescatore che ci sa fare usa l'esca che piace ai pesci, non quella che piace a lui», amava ripetere B.P.

Non bisogna dimenticare che nell'infanzia e nella prima adolescenza una parte grandissima di tempo si dedica al gioco, che risulta essere una vera e propria modalità di crescita e di approccio con il mondo, e non tanto un mero passatempo. Parimenti, il capo educatore adegua il linguaggio all'età dei ragazzi, parlando per esempi concreti ai bambini più piccoli e con richiami più impegnativi mano a mano che si cresce. Nello scoutismo viene quindi proposto di fare ciò che piace fare, ad ogni età: questo elementare principio può contribuire a spiegare il suo successo, oggi come allora.

Tra gli 8 e gli 11, nella branca "Lupetti", lo si lascia gridare, cantare, ridere e saltare: in una sola parola, lo si lascia giocare nel pieno senso della parola. In questa fase, pur utilizzando le attività a contatto con la natura in misura ad essa appropriata, il metodo scout si orienta verso uno sfondo fantastico: l'ambientazione della giungla presente nei testi di Rudyard Kipling fu scelta da Baden-Powell per creare quello che i pedagogisti contemporanei chiamerebbero uno "sfondo integratore", con i suoi animali dall'animo umano, primo fra tutti Akela, il capo del "branco", da cui apprendere i comportamenti più idonei alla vita personale e collettiva, fuggendo invece i comportamenti riprovevoli incarnati in animali "negativi", come la tigre violenta e vigliacca Shere Khan. Ecco perché il gruppo dei Lupetti si chiama "Branco" e i suoi sottogruppi "Mute" ("sestiglie" nella terminologia AGESCI).

Questi elementi offrono la duplice possibilità di inserire gli adulti nel gioco del bambino che vive la storia di Mowgli, il ragazzo indiano allevato dai lupi, e di presentare con linguaggio originale una forma di educazione morale. La giungla con le sue attività fa in modo che il lupettismo non sia un'edizione ridotta del metodo pensato per gli esploratori, ma una parte del metodo a sé stante ed originale, anche se coordinata con le altre parti.

Accanto al tema della giungla, coi suoi corollari pedagogici, Baden-Powell volle connotare la vita del branco dei Lupetti come "famiglia felice", intendendo così l'atmosfera allegra e gioiosa che deve instaurarsi tra i bambini e i loro educatori, i "vecchi lupi", e che deve coinvolgere anche le famiglie, chimatae anch'esse a partecipare, nei modi e nei tempi dovuti, alla vita del branco.

Tra i 12 e 16 anni, nella branca "Esploratori/Esploratrici" ("Guide" nella terminologia AGESCI), al ragazzo si propongono attività più "costruttive" e collaborative, e lo si aiuta ad esprimere se stesso mediante tecniche di drammatizzazione e discussioni in cui cominciare a mettere alla prova le proprie idee. Non c'è uno sfondo integratore onnipresente come la giungla della branca precedente, perché la dimensione dell'avventura, in quest'età, si spoglia delle sue connotazioni fantastiche per assumere a poco a poco quelle della vita reale. La vita dei ragazzi si svolge, all'interno del collettivo chiamato "reparto", in piccoli gruppi autonomi, le pattuglie ("squadriglie" nell'AGESCI), nelle quali ragazzi di diverse fasce di età convivono e crescono facendo attività in larga parte da loro stessi ideate e realizzate, secondo un metodo che ricorda i "progetti" del pedagogista statunitense William Heard Kilpatrick. La pattuglia, vera unità educativa essenziale della branca, è guidata da un "capo pattuglia", in genere l'esploratore più anziano, e buona parte del contenuto educativo è veicolato da questa figura: i capi educatori, infatti, per valorizzare le doti di ciascuno, promuovono l'attività per piccoli gruppi, evitando il più possibile interventi sul collettivo indifferenziato. All'intero della pattuglia i ragazzi vivono le attività scout ed imparano ad assumere responsabilità sempre più impegnative, risolvendo i piccoli problemi della vita quotidiana in un clima di spirito di squadra. Momento culminante dell'attività del reparto è il campeggio estivo, che dura di solito 10-15 giorni, nel quale si mettono a frutto le tecniche apprese durante l'anno e si vive a diretto contatto con la natura, esplorando l'ambiente ed organizzando "grandi giochi", attività che possono durare alcune ore e che a volte includono anche il momento magico della notte

Dai 17 anni, nella branca "rover", il giovane è invitato ad impegnarsi in un servizio continuativo. La terza branca viene definita da B.P. "una fraternità dell'aria aperta e del servizio", ambientata grazie al tema della "strada". Il rover è il vero "uomo del bosco", in grado di bastare a se stesso, che pone le sue doti al servizio della famiglia e della società: le attività nella natura si fanno sempre più impegnative (campi mobili, alpinismo), ma viene anche proiettato verso la dimensione della vita sociale, nella quale deve assumere un ruolo attivo. Il roverismo che esce dai testi di Baden-Powell risulta molto legato al suo tempo: Baden-Powell, parlando ai giovani maschi inglesi dei primi del Novecento, mette in guardia da quelli che lui riteneva "ostacoli" verso il successo nella vita: l'alcool e il gioco d'azzardo, che portano all'ozio e alla delinquenza, e "le donne", nel senso di relazioni con l'altro sesso fatue e prive di solidità etica. Tuttavia, il metodo deve adattarsi alle diverse circostanze spazio-temporali nelle quali viene applicato, mentre rimane inalterato l'assunto di fondo: il rover sviluppa un ideale di un servizio e lo mette in pratica nella società in cui vive, nei modi più diversi. Per i rovers, la dimensione comunitari si realizza nella compagnia, che si può suddividere in "ronde", gruppi più piccoli che si aggregano sulla base di interessi comuni o di progetti da realizzare. Alcune associazioni scout, tra le quali l'AGESCI, hanno pensato una suddivisione ulteriore all'interno di questa fascia d'età, riunendo i ragazzi di 16-17 anni (chiamati "Rangers", nell'AGESCI "novizi") e separandoli da quelli di 18-20 (chiamati "Pioneers"): questa soluzione è stata escogitata per dare risposte adeguate a fasce di età che nelle società contemporanee sono maggiormente differenziate, per caratteristiche ed interessi, rispetto ai tempi di Baden-Powell.

Come si è visto, dunque, la dimensione della comunità deve essere adatta alla psicologia del ragazzo e in essa (branco e mute, reparto e pattuglie, compagnia e ronde) egli si sente responsabile di precise funzioni. La diversità di atmosfere, di metodi e di attività consente di aderire pienamente allo sviluppo della psicologia del ragazzo, presupponendo un'attenzione particolare ai raccordi tra le branche, i "passaggi" tra le quali sono messi in evidenza da vere e proprie cerimonie rituali. Cura degli educatori è evitare di anticipare esperienze tipiche della branca successiva, sfruttando invece tutte le risorse della branca nella quel il ragazzo di trova per prepararlo a quella successiva o, nel caso della branca rover, alla "vita".

Lo scoutismo, seguendo il pensiero del suo fondatore, grande rilievo assegna proprio alla figura del capo educatore, che si offre come esempio con la sua stessa vita. Come scriveva Baden-Powell, «Agli occhi di un ragazzo conta ciò che un uomo fa, non quello che dice»[45]: quindi l'educatore scout, il "capo", non è un insegnante di scuola né un sergente istruttore dell'esercito, ma un compagno di vita, un "fratello maggiore". Da qui la caratteristica dello scoutismo di basarsi su educatori volontari che siano scouts e che mettano anzitutto in pratica lo scoutismo su se stessi, prima di trasmetterlo ai ragazzi.

L'esigenza di avere delle guide che siano anche scout condusse Baden-Powell ad istituire un sistema di formazione dei capi educatori, con uno "stage" di vita in comune per un periodo di 7-10 giorni, sotto tenda o in accantonamenti di fortuna, durante il quale gli allievi vengono posti nelle stesse condizioni di vita e di ambiente dei ragazzi che saranno più tardi chiamati a guidare. Tale sistema contribuisce potentemente all'unità e, al tempo stesso all'evoluzione del metodo, sia a livello nazionale sia internazionale: le diverse associazioni nazionali hanno poi adattato il metodo "Gilwell", così chiamato perché messo in atto per la prima volta a Gilwell Park, alle loro peculiari situazioni. La conclusione positiva del percorso formativo dell'educatore scout è resa visibile dal cosiddetto *Wood Badge*, un collarino di cuoio a cui sono attaccati due pezzetti di legno intagliati, che si porta su un fazzolettone color tortora.

Tutti gli elementi finora messi in risalto classificano lo scoutismo tra i metodi pedagogici cosiddetti "attivi": esso infatti si concretizza in attività nelle quali il ragazzo è sempre protagonista e mai spettatore o mero esecutore; tali attività costituiscono un supporto alla crescita biologica. La dimensione del concreto spinse Baden-Powell ad indicare, come modello idealizzato per i ragazzi del primo Novecento, gli uomini di frontiera, i cacciatori delle grandi foreste, i pionieri delle esplorazioni ed i missionari. Ulteriore elemento di concretizzazione di questo ideale è, come già detto, la vita all'aperto, quella che Baden.Powell chiama la *scienza dei boschi*[46], ossia l'arte della vita da campo, dei grandi giochi, dello studio della natura, di bastare a se stessi in un ambiente selvaggio basato sullo spirito di avventura e di scoperta dell'uomo.

Allo sfondo fantastico si collega anche l'utilizzo di un'uniforme scout, originariamente concepita da Baden-Powell sul modello da lui stesso disegnato ed usato in Africa. A questo proposito va ricordato, a coloro che utilizzano la presenza di un'uniforme per tacciare di militarismo il movimento scout, che l'uniforme pensata da Baden-Powell non era l'uniforme militare esistente, ma un vestiario ed un equipaggiamento adatti alle situazioni estreme nelle quali spesso si trovava, e che spesso non potevano

[45] *Ivi*, p. 40
[46] R. Baden-Powell, *Lo scoutismo per ragazzi,* A. Salani, Firenze, 1956, p. 31.

essere adeguatamente affrontate con il vestiario e l'equipaggiamento d'ordinanza. Sulla base di questo spirito, nel corso degli anni l'uniforme è variata in molti paesi, utilizzando indumenti e copricapi appropriati, nella forma, nel tessuto e nel colore, ai costumi e alle condizioni climatiche locali. Il principio, tuttavia, conserva il suo valore educativo come elemento di appartenenza ad una comunità e come mezzo pratico per stimolare, tramite l'uso di distintivi, il progresso personale di ciascun ragazzo.

7.3.3. La dimensione religiosa

Nello scoutismo pensato da Baden-Powell, la religione assume un ruolo fondamentale nella formazione del giovane. Baden-Powell è infatti profondamente religioso, ma di una religiosità concreta, aliena da problemi teologici. La religione non è una questione di catechismo o di cerimonie, ma di personalità e di convinzione interiore; non è un abito esteriore da indossare la domenica o nel giorno della festa comandata, ma va vissuta giorno per giorno. È innanzi tutto sapere «chi è Dio» per i credenti e, in secondo luogo, «fare qualcosa per gli altri» per chi non lo è[47].

Essendo orientato verso un ideale soprannaturale, lo scoutismo di Baden-Powell resta aperto sul piano pratico a tutte le confessioni religiose. E, fin dal 1909, il fondatore insiste affinché l'associazione inglese abbia uno statuto quanto mai liberale in materia, stabilendo norme particolari per le unità pluriconfessionali e consentendo il coordinamento della formazione religiosa dei ragazzi ad opera delle rispettive autorità religiose[48].

Baden-Powell aveva una profonda religiosità e un sentito amore per la natura perché in essa trovava l'opera di Dio:

> "Leggi la Bibbia nella quale scoprirai la Rivelazione Divina […] e poi leggi un altro libro meraviglioso: quello della natura creata da Dio […] quindi rifletti al modo con cui puoi meglio servire Dio.
> Lo studio della natura ti mostrerà quante cose meravigliose Dio ha messo su questa terra perché tu possa gioire".[49]

Questo fu un messaggio rivolto a tutti gli scout e che fu trovato fra le sue carte dopo la sua morte. Nello stesso messaggio egli ha scritto ancora:

> "Dio ci ha messo in questo mondo meraviglioso per essere felici; la felicità non è data dalla ricchezza, né dal successo nella carriera, né dal cedere alle nostre voglie, il vero modo di essere felici consiste nel dare la felicità agli altri. Cercate di lasciare questo mondo un po' migliore di come l'avete trovato".[50]

Tutta la vita di Baden-Powell è stata impegnata in questo senso religioso e questa religiosità l'ha voluta anche nello scoutismo, dove non ha mai acconsentito "dare un posto facoltativo al Creatore dell'universo":

> "Nessun uomo è buono se non crede in Dio e non obbedisce alle sue leggi. Per questo tutti gli scout devono avere una religione".[51]

A custodia dell'ideale del suo fondatore, lo scoutismo attuale imposta il problema con semplicità: se Baden-Powell chiedeva allo scout di promettere fedeltà a Dio, oltre che al Re ed alla Patria, i movimenti mondiali maschile e femminile invitano le associazioni nazionali a redigere la formulazione della loro "Promessa" mantenendo questi riferimenti, aprendosi dunque alla possibilità di una dimensione spirituale e soprannaturale dell'esistenza ed impegnandosi al servizio della comunità civile nella quale si è inseriti, al di là delle forme nelle quali essa si organizza politicamente.

Nel movimento scout mondiale convivono poi associazioni confessionali, caratterizzate da una specifica scelta religiosa, come l'AGESCI in Italia o gli *Scouts de France* in Francia, nelle quali la formazione spirituale è incentrata sui principi dalla religione caratterizzante, e associazioni cosiddette "laiche", come il CNGEI in Italia e gli *Eclaireurs et Eclaireuses de France* in Francia, nelle quali sono accettati sia ragazzi appartenenti a confessioni religiose sia ragazzi in ricerca, e nelle quali si impartisce una formazione spirituale di carattere più generale.

---

[47] R. Baden-Powell, *Taccuino. Scritti sullo scoutismo 1907-1941*, Editrice Ancora, Milano, 1976, p. 14.
[48] Le principali pagine sulla religione sono contenute in: R. Baden-Powell, *Suggerimenti per l'educatore scout. Il libro dei capi*, Editrice Ancora, Milano, 1979, pp. 81 e 85; R. Baden-Powell, *La strada verso il successo*, Editrice Ancora, Milano, 1970, pp. 189-203; R. Baden-Powell, *Scoutismo per ragazzi*, Editrice Ancora, Milano, 1961, pp. 361 e 363.
[49] R. Baden-Powell, *La strada verso il successo*, Nuova Fiordaliso, Roma, 2000, p. 195.
[50] *Ivi*, p. 215.
[51] R. Baden-Powell, *Taccuino*, cit., p. 46.

7.4. Conclusioni pedagogiche (Nicola Barbieri)

Il movimento scout, come abbiamo visto, ha una grande diffusione a livello mondiale, ma in alcune realtà come quella italiana fatica a scrollarsi di dosso tutta una serie di immagini stereotipate, e fatica ad uscire da percentuali piuttosto basse rispetto a tutti i potenziali iscritti.

Dal punto di vista dell'educazione professionale con gli adolescenti, sia quelli cosiddetti "normali" sia quelli a rischio, buona parte della metodologia scout risulta assai utile.

Lo scoutismo infatti considera importante la storia di ciascun individuo, e lo privilegia rispetto al gruppo, pur aiutandolo a vivere in esso da protagonista: la pista del lupetto, il sentiero dell'esploratore e la strada del rover costituiscono un organico "progetto di vita", analogamente a quanto accade nella ricostruzione di un'identità dilaniata da eventi individuali, familiari o sociali.

A ciascuno, dunque, è proposto un suo percorso di vita, diverso da quello proposto agli altri, che non è tanto imposto dall'esterno ed eterodiretto, quanto scaturente dal senso di responsabilità e di impegno di ciascuno ed autodiretto.

E' poi un metodo essenzialmente attivo, nel quale l'errore è considerato occasione di miglioramento e di recupero, piuttosto che marchio e fonte di discriminazione, come spesso succede invece nei contesti scolastici.

La comunanza di vita dell'educatore scout coi suoi ragazzi è molto simile, nello spirito più che nei tempi e nelle modalità, a quella che contraddistingue l'educatore professionale e i suoi ragazzi, specialmente quelli ospitati in strutture residenziali: in entrambi i casi, l'educatore si trova a mettere in gioco tutto se stesso, molto più di un insegnante scolastico, e di essere spunto educante più con la totalità della sua stessa vita che solamente con le sue parole o con le sue conoscenze.

Anche molte attività scout possono costituire spunto per avviare relazioni educative significative nei contesti dell'educazione professionale: la vita all'aria aperta, la comunanza con la natura, l'abitudine a fare da sé ciò che serve per stare bene anziché dipendere dagli altri sono una palestra di vita estremamente stimolante per i ragazzi in difficoltà, che possono sentirsi valorizzati nei piccoli servizi quotidiani.

Infine, l'attenzione al piccolo gruppo, tipico della branca esploratori/trici e rover, può costituire un richiamo contro le tendenze, presenti in passato negli istituti e sempre in agguato nell'attuale società di massa, ad un educazione generalizzata, diretta al collettivo indifferenziato anziché ad un educando unico ed irripetibile.

In buona sostanza, come vedremo nel capitolo successivo di quest raccolta di saggi, lo scoutismo fornisce un'esperienza consolidata di educazione attiva, che può costituire utile serbatoio di idee e mezzi per l'educazione professionale contemporanea.

8. L'inserimento di adolescenti in difficoltà nelle attività scout: ricostruzione ed analisi pedagogica di un'esperienza (Nicola Barbieri – Annamaria Ceriali)

8.1. Introduzione (Nicola Barbieri)

8.1.1. Motivazioni di una scelta

Questa indagine prende il via da un punto comune a molte agenzie educative: la mancanza di un'accurata documentazione e valutazione delle esperienze condotte. La prima è affidata alla comunicazione orale o ad appunti volanti, che poi si perdono per strada; la seconda è affidata al buon senso e all'immediatezza percettiva degli operatori, e non viene dunque a costituire una base di lavoro per successive esperienze. Spesso in molte agenzie educative dell'educazione non formale capita che si profondano grandi energie nella progettazione e nella realizzazione di attività, ma molte meno siano impiegate nella valutazione dell'efficienza e dell'efficacia delle esperienze educative così faticosamente costruite.

E' sorta così l'esigenza di provare a valutare una significativa esperienza di collaborazione tra due agenzie educative, la Cooperativa Educatori ed Operatori Sociali (CEOS) e la sezione scout del Corpo Nazionale Giovani Esploratori ed Esploratrici Italiani (CNGEI), entrambe di Cremona: l'inserimento nelle attività scout di alcuni adolescenti in difficoltà, ospitati presso comunità alloggio gestite appunto dalla CEOS in convenzione con il Comune di Cremona, inserimento avvenuto tra il 1986 e il 1993.

A causa sia della difficoltà di reperire documentazione scritta (quali ad esempio relazioni relative al progetto educativo o delibere ufficiali degli enti coinvolti), sia dell'impossibilità di intervistare direttamente i ragazzi protagonisti[614], si è deciso di intervistare gli operatori che realizzarono quell'esperienza, ricostruendola e valutandola a partire dalla loro percezione di quella proposta educativa. Sono stati quindi intervistati cinque educatori professionali e tre educatori scout volontari, tutti coinvolti, a vario titolo, nella gestione di quei sei anni di collaborazione e di inserimento. Le interviste semistrutturate sono state condotte in modo libero, per permettere agli intervistati di fare emergere la pienezza del loro vissuto personale: in particolare, era interessante individuare le diverse percezioni dell'esperienza nei due gruppi di educatori, nonché i diversi atteggiamenti educativi messi in atto.

Il materiale raccolto ha così costituito la base documentaria per mettere in evidenza alcuni problemi operativi, al fine di ricavarne indicazioni per ulteriori proposte di collaborazione educativa da avviarsi in futuro.

8.1.2. L'organizzazione delle comunità alloggio per adolescenti della Cooperativa Educatori ed Operatori Sociali (CEOS) di Cremona

Il Comune di Cremona ha istituito il servizio educativo delle comunità alloggio nel 1982: la CEOS lo ha in gestione dal 1985.

La comunità alloggio (CA) è una soluzione residenziale temporanea o permanente per bambini ed adolescenti in difficoltà, basata sulla vita comunitaria di questi ragazzi con un gruppo di educatori. Il compito della CA consiste nel fare in modo che i ragazzi, allontanati per i più diversi motivi dalla famiglia di origine, imparino a contare sulle proprie risorse per educarsi e per essere in grado, entro un certo lasso di tempo, di tornare in famiglia, o di andare presso famiglie affidatarie, o di raggiungere una propria autonomia una volta raggiunta la maggiore età.

Gli elementi di intervento educativo prendono le mosse dalla normalizzazione della vita quotidiana, scandita da tempi e modi precisi, al fine di fare riacquistare gradatamente il senso delle cose: si va dalla gestione dei momenti apparentemente più banali della vita familiare e comunitaria (i pasti, la pulizia personale, il vestiario, l'ordine dei locali) a quelli più problematici, quali i momenti di tensione e di conflittualità, fino agli imprevisti (ritardi, decisioni improvvise). In tutti questi momenti, gli educatori aiutano i ragazzi a non lasciarsi andare o a non delegare ad altri le decisioni, ma ad assumersi le proprie responsabilità, con gradualità., a seconda dei livelli di maturità e consapevolezza dimostrati.

Nella realtà cremonese, la tipologia dell'utenza della CA è andata variando dall'apertura del servizio ad oggi: vi è stato un progressivo abbassamento dell'età d'ingresso e si è passati ad un massiccio travaso di utenti dai tradizionali istituti (molti dei quali chiudevano o si modificavano al loro interno) alle nuove

[614] Non è stato ottenuto il permesso da parte degli organi dirigenti della CEOS, dato che al momento della realizzazione dello studio i ragazzi erano ancora minorenni ospitati nelle comunità alloggio.

tipologia assistenziali. La realtà dei minori in difficoltà, verso i primi anni Novanta, è sempre meno caratterizzata da situazioni di assenza vera e propria della famiglia, ma segnata dalla presenza di famiglie fragili, in cui ci sono uno o entrambi i genitori, ma sui quali in ogni caso i ragazzi non possono fare conto, a causa della gravità delle problematiche presenti (comportamenti violenti o devianti, problemi penali, incapacità manifesta di accudimento della prole, sfilacciamento delle relazioni di coppie, carenze nella funzione genitoriale).

La decisione di allontanare il minore dal nucleo familiare d'origine è presa dal Servizio Sociale del Comune di Cremona o dall'Unità Socio-Sanitaria Locale di appartenenza: una volta inserito il ragazzo in CA, i rapporti con la famiglia vengono rinegoziati, regolamentando puntualmente sia le visite in comunità sia i rientri a casa, sulla base di accordi precisi tra il team degli educatori e i genitori.

I ragazzi ospiti nella CA presentano di solito problematiche che investono tutte le sfere della personalità: un'emotività labile, un'affettività infantile e superficiale, una capacità intellettiva limitata (scarsa capacità di attivare procedure di ragionamento logico, specialmente nella previsione delle conseguenze delle proprie azioni). Anche il linguaggio si presenta disturbato: si manifestano sia difficoltà di ascolto sia di comunicazione verbale, specialmente nella relazione con gli adulti; la capacità immaginativa e rappresentativa è spesso ridotta ai minimi termini; le capacità di azione conseguente ad una decisione sono assai limitate, dato che nella famiglia d'origine hanno sviluppato più che altro comportamenti "reattivi", dipendenti da azioni altrui. Sul piano motorio, si nota spesso una gestualità impulsiva e incontrollata, con problemi non indifferenti di mancato sviluppo della motricità fine, in relazione all'età. Sul piano etico, si nota inizialmente una concezione persecutoria del ruolo dell'educatore, visto come colui che limita la libertà e impone regole, senza la capacità di approfondire le motivazioni di tali limitazioni e regolamentazioni.

L'iter di inserimento prevede un primo incontro tra l'équipe di base (assistente sociale e psicologo) e il gruppo di coordinamento delle comunità, nel quale vengono esaminati i casi proposti e viene effettuata una prima valutazione dell'opportunità dell'inserimento e in quale CA. In una seconda riunione, tra équipe di base, gruppo di coordinamento ed educatori della CA prescelta, viene presentata una relazione sul minore e sulla sua famiglia, e si discutono in linea generale i problemi del ragazzo; in questa fase viene avviata l'elaborazione di un progetto educativo e di un piano di relazioni con la famiglia d'origine.

Il progetto, articolato nella sua globalità dopo un periodo di conoscenza del ragazzo, che avviene sia prima sia dopo il suo inserimento nella CA, viene sottoposto a verifiche settimanali nei primi momenti di inserimento e trimestrali nelle fasi successive, e tiene conto anche dell'evoluzione della situazione della famiglia d'origine.

In CA il ragazzo si confronta con un team di tre educatori, che lo aiutano nel processo di adattamento e di socializzazione, osservando nel medesimo tempo il suo modo di relazionarsi con gli altri e di reagire alla nuova situazione: questa prima fase osservativa è assolutamente cruciale ai fini della definizione più dettagliata del progetto.

Il progetto si articola in quattro aree di esperienza:

CUCINA E GESTIONE DEL DENARO: scelta dei menù, acquisti e gestione del denaro, confezionamento dei pasti

SCUOLA: rapporti con gli insegnanti, andamento della vita scolastica, profitto e comportamento, azioni di sostegno per il recupero delle potenzialità da attivare in CA;

FAMIGLIA: rapporti tra genitori e loro figli una volta inseriti in CA, rapporti tra genitori ed educatori;

SOCIALIZZAZIONE: potenziamento delle capacità relazionali nella CA, a scuola, nei confronti della famiglia d'origine, nelle attività ricreative e sportive, in altre attività educative esterne (scoutismo, parrocchia).

Per ogni ragazzo, in ciascuna di queste aree si identificano obiettivi a beve, medio e lungo termine, definendo gli strumenti per raggiungerli e le modalità operative. Queste ultime sono condivise in modo preciso dal team degli educatori, che ad ogni cambio di turno si scambiano informazioni dettagliate su quanto è avvenuto il giorno precedente: elaborano gli avvenimenti, si confrontano sui problemi emersi e modulano le strategie d'intervento da attivarsi nell'immediatezza delle situazioni. Il raggiungimento degli obiettivi è invece valutato congiuntamente in una apposita riunione, che si tiene ogni due settimane, tra il team degli educatori e il gruppo di coordinamento, al fine di verificare il lavoro svolto, elaborare le dinamiche relazionali tra educatori e ragazzi, monitorare i progetti educativi in atto ed eventualmente modificarli.

Il funzionamento della CA, come già si accennava prima, è centrato sulla responsabilizzazione del soggetto nei confronti di se stesso e del piccolo gruppo nel quale è inserito, con particolare attenzione al suo modo di porsi nei confronti del suo "progetto di vita": è quindi essenziale la partecipazione diretta dei

ragazzi ospiti alla gestione della casa e della comunità, sia per quanto riguarda la gestione autonoma dei pasti, sia per la strutturazione delle varie attività giornaliere. Gli eventi della vita quotidiana sono gli strumenti mediante i quali il ragazzo viene portato a confrontarsi con i dati della realtà, acquisendo capacità per una nuova e più ricca strutturazione della sua personalità.

In linea di massima, quindi, la giornata – tipo di un ragazzo in CA segue una scansione "normale", come quella che dovrebbe accadere in famiglia: il team degli educatori fa in modo che gli eventi quotidiani costituiscano occasioni educative, di cambiamento in positivo. Le attività sono quindi gestite secondo un'ottica pedagogica, riflessiva sull'educazione, alla luce dei progetti avviati, nel rispetto della soggettività di ogni singolo ragazzo ma anche nello stimolo verso il meglio e verso il mantenimento degli impegni presi.

La giornata – tipo inizia quindi con la sveglia, la pulizia personale, la preparazione della colazione e l'uscita per andare a scuola. L'educatore funge da stimolo: se inizialmente, ad esempio, sarà lui a dover svegliare i più recalcitranti, a poco a poco ciascuno si sveglierà per conto suo all'ora stabilita di comune accordo, in base alle necessità, anche grazie alla personalizzazione degli spazi[615].

Mentre i ragazzi sono a scuola, l'educatore prepara il pranzo, rispettando un menù concordato e costruito con i ragazzi. Al rientro di tutti l'educatore gestisce la conduzione del pasto, fondamentale moneto di scambio e di relazione, nel quale si colgono i messaggi verbali e non verbali che i ragazzi mandano, le dinamiche che si strutturano fra i soggetti ospiti e si possono affrontare le piccole o grandi problematiche generate dalla convivenza. Nella "fluidità" relazionale del pasto entrano in circolazione anche i vissuti scolastici dei ragazzi, sia quelli remoti sia quelli relativi alla mattinata appena trascorsa, e l'educatore aiuta ad articolarne le varie espressioni. Dopo il pranzo, sempre con l'aiuto dell'educatore, i ragazzi si impegnano nel riordino e nel riassetto della cucina e della sala, secondo uno schema di ripartizione dei compiti deciso e condiviso insieme.

Dopo un momento di attività libere (gioco, TV, lettura), ad un orario stabilito inizia il lavoro scolastico domestico, secondo le modalità previste dai progetti individuali. Nella parte finale del pomeriggio sono di solito previste ed incoraggiate attività ricreative e/o educative esterne, al fine di rinforzare i processi di socializzazione: attività sportive, catechismo in parrocchia, partecipazione alla vita di un gruppo scout, attività varie (musica, cinema). L'educatore mantiene un costante collegamento con i vari interlocutori che entrano in scena, svolgendo un ruolo di filtro tra il ragazzo e le realtà esterne frequentate.

La cena è preparata dall'educatore con l'aiuto di un ragazzo, a turno. Anche il dopo cena si svolge secondo quanto progettato congiuntamente dall'educatore e dai ragazzi: si può uscire, vedere programmi televisivi o videocassette, leggere, fare giochi di società. Prima di coricarsi, l'educatore controlla che tutti curino la loro igiene personale, preparino gli abiti e i materiali scolastici, lascino in ordine gli spazi individuali e comuni. Durante la notte, ovviamente, l'educatore dorme in comunità[616], sia per dare ai ragazzi un senso di sicurezza, sia per garantire un intervento immediato in caso di necessità.

8.2. L'incontro tra due agenzie educative: la collaborazione tra la CEOS e il Corpo Nazionale Giovani Esploratori ed Esploratrici Italiani (CNGEI) a Cremona (Annamaria Ceriali)

8.2.1. L'esperienza

Nel 1986, alcuni ragazzi delle CCO per minori del Comune di Cremona sono stai inseriti nel gruppo scout CNGEI Cremona 1°, della sezione[617] di Cremona, allo scopo di favorire la loro capacità di socializzazione in ambienti esterni alla comunità.

Il progetto originario prevedeva il coinvolgimento di tre ragazzi e dei loro educatori; tra il 1986 e il 1993 sono stati progressivamente inseriti altri cinque ragazzi, coinvolgendo altri educatori professionali ed educatori scout.

La seguente tabella illustra la situazione dei ragazzi e degli operatori nel corso degli anni:

[615] Nell'esempio citato, invece di un'unica sveglia per tutta la casa, tutti i ragazzi imparano ad utilizzare piccole sveglie sui loro comodini, e a calcolare l'ora si sveglia sulla base delle loro esigenze: se uno sa di essere più lento degli altri, si sveglierà qualche minuto prima.

[616] Di norma, l'educatore non dorme nella stessa stanza dei ragazzi, a meno che la suddivisione dell'appartamento non lo renda forzatamente necessario: si cerca sempre di trovare appartamenti con un numero sufficiente di stanze da letto che riproduca la situazione di una famiglia "normale", in cui i genitori non dormono con i figli.

[617] Nella terminologia del CNGEI, si intende per "gruppo" l'insieme di un branco di lupetti, di un reparto di esploratori/trici e di una compagnia di rover; per "sezione" l'insieme dei gruppi presenti su un territorio comunale. A quel tempo, la sezione di Cremona aveva due gruppi.

NOME DEL RAGAZZO[618]	PERIODO DI INSERIMENTO	EDUCATORI PROFESSIONALE DI RIFERIMENTO	EDUCATORI SCOUT DI RIFERIMENTO
Roberto	1986-1988	Giorgio / Simona	Paolo F. – capo reparto
Andrea	1986-1988	Giorgio / Simona	Paolo F. – capo reparto
Cristian	1986-1989	Giorgio / Simona	Paolo F. – capo reparto
Paolo	1989-1991	Luciano / Patrizia	Paolo F. – capo reparto Maurizio - capo compagnia
Massimo	1988-1992	Luciano / Patrizia	Paolo F. – capo reparto Fabio – capo reparto
Davide	1989-1992	Luciano / Patrizia	Liliana – capo branco Fabio – capo reparto
Marco	1987-1990	Giorgio / Simona	Paolo S. – capo branco Fabio – capo reparto
Cristina	1992-1993	Renza	Fabio – capo reparto

8.2.2. La descrizione dei casi

I brevi profili che seguono sono ricavati sia dalla documentazione esistente, sia da colloqui con le assistenti sociali del Comune di Cremona e con gli operatori della CEOS.

ROBERTO

Orfano di entrambi i genitori, ha come uniche figure parentali di riferimento un fratello più grande, ospite anch'egli di una CA, e una zia materna che saltuariamente lo invita a pranzo o a cena nel fine settimana.

Non ha particolari disturbi fisici, mentre a livello psicologico presenta disturbi comportamentali e cognitivi, determinati in parte dalla lunga permanenza in un istituto, prima dell'inserimento nella CA.

E' molto aggressivo sia nei confronti degli educatori sia degli altri ragazzi ospiti della CA, con scoppi di collera a volte difficili da contenere. A causa di questi problemi, non ha amicizie stabili e la sua vita passa tra la scuola e la comunità senza altre significative opportunità di socializzazione.

Per questi motivi entra nel gruppo scout in età da esploratore, e permane due anni nel reparti fino al momento del passaggio nella branca successiva.

ANDREA

Proviene da una famiglia sempre seguita dai Servizi Sociali del Comune: il padre è alcolizzato e la madre si prostituisce. Ha una sorella e un fratello.

A causa della grave situazione familiare, non sono per lui previsti rientri in famiglia: è concesso alla madre di venire a fargli visita nella comunità.

Andrea appare molto sicuro di sé, fino a risultare un poco "sbruffone" con gli altri e insofferente di tutto ciò che lo circonda; è sfuggente rispetto a molti impegni, ma al tempo stesso si entusiasma facilmente per nuove situazioni, anche se spesso non riesce a portare a termine le azioni intraprese. Subisce il fascino di compagnie devianti e tende a sperimentare per principio tutto ciò che è proibito.

Per limitare queste occasioni di possibile devianza, viene inserito nel gruppo scout in età esploratore, e permane due anni nel reparto.

CRISTIAN

E' figlio unico: il padre è alcolizzato e violento, la madre presenta una lieve insufficienza mentale. I genitori sono separati e nessuno ha mai voluto occuparsi di lui, sicché è stato a lungo prima in istituto e poi in CA.

[618] I nomi sono di fantasia, per evidenti problemi di tutela della riservatezza personale.

I rapporti con i genitori sono labili e occasionali: il padre lo frequenta solo per cercare di carpirgli le piccole somme da lui gestite nella vita di comunità; la madre appare all'improvviso dopo lunghi ed immotivati periodi di assenza, magari portandogli numerosi regali, per supplire evidentemente alla mancata affettività.

Da tutta questa situazione Cristian esce molto insicuro nei confronti di tutto ciò che lo circonda, persone ed avvenimenti, e si sente protetto solo all'interno dell'ambiente della CA. Quando qualcosa lo preoccupa, si affida totalmente agli educatori, evitando di affrontare la realtà per quello che è. Non avendo avuto occasioni significative di maturare progressivamente, a volte maschera la sua insicurezza con comportamenti eccessivamente aggressivi, per poi colpevolizzarsi, una volta realizzato quanto accaduto, e demolire ulteriormente la sua immagine di sé. A causa della mancanza di affetto sperimentata in famiglia, carica affettivamente in modo smisurato le persone adulte che si prendono cura di lui.

Per aiutarlo a relazionarsi meglio con il gruppo dei pari, viene inserito nel gruppo scout in età esploratore, e rimane nel reparto tre anni.

PAOLO

Il padre è deceduto, mentre la madre è ricoverata in una casa di cura a causa di turbe psichiche; ha un fratello maggiore, che peraltro si è sempre disinteressato di lui.

Il suo aspetto non risulta gradevole a causa di una grave forma di acne che gli deturpa il viso: questo fatto, spesso marcato da commenti poco felici da parte dei compagni, lo rende insicuro e facile all'isolamento; non riesce infatti a legare stabilmente con nessuno dei coetanei che frequenta, nemmeno con gli ospiti della CA in cui vive.

Tende a prediligere il rapporto con gli adulti, ostentando in superficie una maturità che a livello profondo non gli appartiene.

Viene inserito nel gruppo scout proprio per aiutarlo a relazionarsi con i pari d'età e a vivere come un qualunque ragazzino di dodici anni, giocando e divertendosi con il gruppo dei coetanei. Entra nel gruppo scout in età da esploratore, dapprima con una certa diffidenza, poi si appassiona e si impegna sempre di più, proseguendo il sentiero scout per un anno anche nella compagnia rover.

MASSIMO

Figlio di genitori anziani e non in grado di provvedere a lui, sia dal punto di vista economico sia da quello educativo, ha una sorella molto più grande, che si è sposata prima ancora che lui nascesse. Il padre è deceduto quando Massimo era ancora piccolo.

Nella prima infanzia Massimo ha vissuto esperienze negative e traumatizzanti: la madre lo lasciava spesso al buio, senza provvedere per intere giornate ai suoi bisogni primari; incapace di stabilire con lui una relazione affettiva stabile, finiva per alternare, senza alcuna logicità comportamentale, momenti in cui lo picchiava ad altri in cui se lo teneva per ore accanto nel letto.

Il ragazzo arriva in comunità gravemente compromesso nel fisico e nella psiche, tanto da rendere molto lento e difficile il suo recupero.

Si estranea dalla realtà e vive in un mondo tutto suo; se adeguatamente guidato, riesce però a destreggiarsi sia in campo scolastico sia nello svolgimento della vita quotidiana. Il suo problema principale è quello di non distinguere il dato di realtà; inoltre ricerca in tutte le figure adulte con le quali ha a che fare, anche se per poco tempo e per motivi occasionali, l'affetto non ricevuto in famiglia, esternandolo con manifestazioni appariscenti (baci, abbracci, contatto fisico marcato) non giustificate da un'effettiva comunanza di vita e di relazione.

Arriva nel gruppo scout in età lupetto, permanendo nel branco per due anni; poi passa al reparto, dove rimane altri due anni.

DAVIDE

Proviene da una famiglia gravemente compromessa dall'abuso di alcool da parte di entrambi i genitori: il padre è violento, la madre è psicolabile. Davide viene allontanato da questo nucleo familiare al fine di potergli garantire un ambiente di crescita adeguato, senza ulteriori traumi ed esperienze negative.

Dimostra una spiccata intelligenza e si destreggia bene in ogni situazione. Consapevole di queste sue doti, cerca in ogni modo di mettere alla prova che si prende cura di lui, cercando attenzioni supplementari.

A causa della situazione, non sono previsti rientri in famiglia e l'inserimento nel gruppo scout è stato deciso proprio per dargli la possibilità di evadere dall'ambiente della CA nei fine settimana, favorendo un suo approccio alla vita all'aria aperta e ad un nuovo gruppo, cosa che non avrebbe avuto modo di sperimentare in altre occasioni.

Entra nel gruppo scout in età lupetto e vi permane tre anni, passando poi nel reparto degli esploratori.

MARCO

Proviene da una famiglia apparentemente normale, ma alcuni suoi comportamenti definiscono un rapporto di innaturale ed autodistruttiva competizione con la figura paterna, al punto che è stato deciso il suo allontanamento dal nucleo familiare.

I suoi problemi spaziano da un notevole ritardo scolastico ad una insormontabile difficoltà nella relazione con gli altri. Ad un livello di problematiche più profondo sono stati attribuiti dei disturbi psicosomatici, che riflettono uno stato di disordine interiore e di relazioni disturbate all'interno del nucleo familiare, che è soggetto nella sua interezza ad una terapia psicoanalitica.

E' stato deciso il suo inserimento nel gruppo scout per favorirne la socializzazione ed il confronto con altri ragazzi: entra in età lupetto e permane per un anno nel branco, poi passa al reparto, dove rimane per altri due anni.

CRISTINA

Ha perso in giovane età entrambi i genitori, che in ogni caso, anche quando erano in vita, non sono stati in grado di rispondere adeguatamente alle necessitò educative della figlia.

La bambina presenta una media insufficienza mentale che la limita in molti comportamenti, impedendole di socializzare adeguatamente con le compagne sia a scuola sia in parrocchia. Cristina cerca la compagnia delle altre bambine, ma non è poi in grado di sostenere una relazione amicale con modalità "normali", quindi tende ad essere emarginata dalle coetanee: non avendo possibilità di elaborare quanto accade, lei vive questo in modo distruttivo, si colpevolizza per questo sentirsi rifiutata e si chiude ancora di più in se stessa.

Per aiutarla quindi a crearsi delle amicizie minimamente durature ed esterne alla comunità, è stata inserita nella pattuglia femminile del reparto esploratori, dove rimane per un solo anno.

8.3. La ricostruzione di un'esperienza nella memoria degli educatori: gli strumenti di indagine (Annamaria Ceriali)

8.3.1. Il questionario per gli educatori professionali della CEOS

PARTE PRIMA: L'ESPERIENZA VISTA DALL'INTERNO

INIZIO

Da quale figura è partita l'iniziativa dell'inserimento dei ragazzi nelle attività scout e per quale motivo?

COINVOLGIMENTO

Eravate personalmente coinvolti nell'iniziativa?

PROPOSTA AI RAGAZZI

Come è stata presentata ai ragazzi la prospettiva dell'inserimento in un gruppo scout?

RIUNIONI

Sono state fatte riunioni specifiche con gli educatori scout?

PROGETTO

E' stato steso un progetto specifico per questa esperienza?

PARTE SECONDA: L'ESPERIENZA DI COLLABORAZIONE

COMUNICAZIONE

Che tipo di comunicazione era presente tra educatori professionali ed educatori scout?

VISSUTO PERSONALE

Come hai vissuto personalmente questa esperienza?

VALUTAZIONE COMPLESSIVA

Puoi dare una prima valutazione complessiva di questa esperienza? Hai notato nei ragazzi cambiamenti significativi di atteggiamento o di comportamento? Quanto questa esperienza ha inciso sul progetto educativo?

CONCLUSIONE

Perché l'attività è stata sospesa?

PARTE TERZA: LA VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA

L. VALUTAZIONE PERSONALE

Esprimi un tuo giudizio personale sull'esperienza.

M. ANALISI

Evidenzia i punti di debolezza e i punti di forza di questa esperienza.

8.3.2. Il questionario per i capi educatori del CNGEI

PARTE PRIMA: L'ESPERIENZA VISTA DALL'INTERNO
INIZIO
Da quale figura è partita l'iniziativa dell'inserimento dei ragazzi nelle attività scout e per quale motivo?
CONTATTI
Ci sono stati incontri con gli educatori professionali prima dell'inserimento?
DUBBI
Sono sorti dubbi e perplessità quando ti è stata fatta la proposta?
COINVOLGIMENTO
Eri coinvolto nell'iniziativa?
ACCOGLIENZA
Come si è pensato di accogliere i ragazzi provenienti dalla CA?
PARTE SECONDA: L'ESPERIENZA DI COLLABORAZIONE
PROGETTO
E' stato steso un progetto specifico di educazione scout, differenziato rispetto a quello "normalmente" praticato, durante riunioni specifiche con gli educatori professionali?
VISSUTO PERSONALE
Come hai vissuto personalmente questa esperienza?
VALUTAZIONE COMPLESSIVA
Puoi dare una prima valutazione complessiva di questa esperienza?
CONCLUSIONE
Sei a conoscenza del motivo per cui l'attività è stata sospesa?
PARTE TERZA: LA VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA
L. VALUTAZIONE PERSONALE
Ti sembra che il ragazzo abbia tratto giovamento dall'esperienza di inserimento in un'unità scout?
M. ANALISI
Evidenzia i punti di debolezza e i punti di forza di questa esperienza.

8.4. La ricostruzione di un'esperienza nella memoria degli educatori: il contenuto delle interviste (Annamaria Ceriali)

La parte che segue è la trascrizione delle interviste effettuate, tra l'ottobre e il dicembre 1993, agli educatori coinvolti nell'esperienza, sia quelli professionali della CEOS sia quelli volontari del CNGEI. Le modifiche apportate riguardano solamente la correzione di alcuni errori tipici della lingua parlata. Le parti sottolineate sono quelle ritenute maggiormente significative per l'analisi pedagogica contenuta nel capitolo 8.5.

8.4.1. Giorgio – educatore professionale

PARTE PRIMA: L'ESPERIENZA VISTA DALL'INTERNO

INIZIO

Da quale figura è partita l'iniziativa dell'inserimento dei ragazzi nelle attività scout e per quale motivo?

L'iniziativa è stata presa congiuntamente da tutte l'équipe educativa (educatori della comunità, psicologo coordinatore, assistente sociale) perché si voleva offrire ai ragazzi delle CCA un modello di gruppo aggregativo inserito nel territorio sociale che li arricchisse di esperienze.

COINVOLGIMENTO

Eravate personalmente coinvolti nell'iniziativa?

Siamo stati molto coinvolti da questa iniziativa anche perché nel gruppo scout prescelto e contattato i capi erano persone da noi conosciute e stimate.

PROPOSTA AI RAGAZZI

Come è stata presentata ai ragazzi la prospettiva dell'inserimento in un gruppo scout?

La proposta ai ragazzi è stata fatta in modo diretto, seguita subito dall'incontro con un capo scout nei locali della CA, il quale ha parlato dell'attività e risposto ai primi quesiti. Quindi si sono portati i ragazzi a vistare la sede del gruppo scout.

RIUNIONI

Sono state fatte riunioni specifiche con gli educatori scout?

Direi che non ci sono mai state riunioni specifiche con i capi scout, ma data la molta disponibilità sia da parte loro sia da parte nostra ci sono stati incontri molto frequenti e moltissime comunicazioni telefoniche.

PROGETTO

E' stato steso un progetto specifico per questa esperienza?

Il progetto era lo stesso che si prefiggeva l'attività scout in generale. Nello specifico, di volta in volta, con i capi scout si cercava di mettere a fuoco le situazioni particolari dei singoli e le risposte che i nostri ragazzi davano alle varie proposte del gruppo scout.

PARTE SECONDA: L'ESPERIENZA DI COLLABORAZIONE

COMUNICAZIONE

Che tipo di comunicazione era presente tra educatori professionali ed educatori scout?

Ritengo di poter dire che c'era stata una buonissima comunicazione con i capi scout, anche perché alcuni erano da noi conosciuti ed in generale perché erano persone molto disponibili.

VISSUTO PERSONALE

Come hai vissuto personalmente questa esperienza?

E' stata un'esperienza che ci ha visti molto coinvolti, perché si vedeva impegnati in prima persona a sostenere spesso e fila del discorso con i ragazzi, con i parenti dei ragazzi e con i responsabili delle CA. Inoltre eravamo spesso invitati a partecipare direttamente alle iniziative e alle attività scout. Io stesso ho partecipato ad un campo estivo internazionale a Haarlem in Olanda, nell'estate 1987, che mi ha particolarmente coinvolto ed arricchito.

VALUTAZIONE COMPLESSIVA

Puoi dare una prima valutazione complessiva di questa esperienza? Hai notato nei ragazzi cambiamenti significativi di atteggiamento o di comportamento? Quanto questa esperienza ha inciso sul progetto educativo?

Una verifica ed una valutazione di questa esperienza sui ragazzi è estremamente difficile e complessa, perché molto particolare era ed è tuttora in generale la situazione personale dei ragazzi delle CCA. Una riflessione, a distanza di molto tempo, mi fa però dire che è stata sicuramente un'esperienza in generale molto positiva, che ha portato ad alcune modifiche del comportamento e dell'atteggiamento dei ragazzi: li ha resi più emancipati e sicuri in molte cose pratiche e più aperti nel confronto di coetanei ed adulti, incidendo quindi direttamente anche sull'aspetto educativo in generale.

CONCLUSIONE

Perché l'attività è stata sospesa?

Per alcuni il rientro in famiglia è coinciso con la sospensione dell'esperienza scout. Per molti altri la causa della sospensione è più complessa e va ricercata in più fattori. Spesso le famiglie si vedevano messe in disparte e preferite al gruppo scout, e quindi operavano indirettamente per "sabotare" l'iniziativa. I ragazzi stessi, dopo alcuni anni di partecipazione, apparivano ambivalenti nei confronti dell'esperienza: a volte erano attratti da attività a loro confacenti, e manifestavano grande attaccamento; altre volte non erano invece per nulla coinvolti nelle medesime iniziative. Quindi col tempo hanno preferito abbandonare l'esperienza per dedicarsi ad altre proposte, in genere ad attività sportive, che richiedevano a loro volta molto tempo e molto coinvolgimento.

Da parte di alcuni, spesso anche il fatto di non vedersi completamente all'altezza nello svolgere alcune mansioni delle attività proposte mandava un po' in crisi i ragazzi, che si sentivano sminuiti e "poco competitivi"; inoltre, la tipologia particolare dei ragazzi delle CCA avrebbe richiesto da parte di tutte le figure adulte significative con erano in rapporto un *maternage* maggiore, cosa che probabilmente era in contrasto con l'ideologia di fondo del metodo educativo scout.

PARTE TERZA: LA VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA

L. VALUTAZIONE PERSONALE

Esprimi un tuo giudizio personale sull'esperienza.

A mio avviso il giudizio conclusivo di questo tipo di esperienza non può comunque che essere positivo. E' senz'altro servita ad allargare gli orizzonti, a far aprire gli occhi, a far conoscere tante cose, tanti luoghi e soprattutto tante altre persone. Ha dato possibilità in più a ragazzi che, normalmente, per loro natura e per le esperienze fallimentari condotte, tendevano a stare rinchiusi in un loro piccolo mondo dal quale difficilmente sarebbero poi riusciti a staccarsi.

M. ANALISI

Evidenzia i punti di debolezza e i punti di forza di questa esperienza.

Punto forte di questa attività è stati l'aver dato la possibilità ad una fascia molto ampia di ragazzi di ritrovarsi insieme e di condividere esperienze molto significative, pregnanti, costruttive e formative, sotto la guida di altri giovani ed adulti che hanno condiviso con loro tutto un percorso.

Il punto debole è rappresentato, secondo me, dalla difficoltà di riuscire a tenere sempre un'offerta alta di proposte per problemi economici, di condivisione degli obiettivi, di disponibilità di operatori.

8.4.2. Simona – educatore professionale

PARTE PRIMA: L'ESPERIENZA VISTA DALL'INTERNO

INIZIO

Da quale figura è partita l'iniziativa dell'inserimento dei ragazzi nelle attività scout e per quale motivo?

Quando ho iniziato ad operare come educatrice in CA, era già stata avviata, per alcuni ragazzi ospiti della struttura, la partecipazione all'attività scout. L'iniziativa comunque era partita dagli educatori che già operavano in CA ed era stata concordata con l'équipe (psicologo ed assistente sociale).

COINVOLGIMENTO

Eravate personalmente coinvolti nell'iniziativa?

Nessuno degli operatori era coinvolto direttamente nell'attività del gruppo scout, ma l'inserimento di alcuni ospiti della CA ci ha permesso di conoscere più da vicino la realtà del gruppo attraverso la partecipazione, insieme ai ragazzi, ad alcuni momenti significativi, quali le feste, le cene con i familiari[619], le vacanze estive, e altre ancora.

PROPOSTA AI RAGAZZI

Come è stata presentata ai ragazzi la prospettiva dell'inserimento in un gruppo scout?

Inizialmente ai ragazzi è stato presentato sommariamente il contenuto del programma del gruppo scout, poi sono stati organizzati dei momenti di incontro con i responsabili e i capi, durante i quali è stato loro spiegato lo spirito e il significato della costituzione del gruppo in sé e l'attività vera e propria.

RIUNIONI

Sono state fatte riunioni specifiche con gli educatori scout?

Mi pare che inizialmente ci siano stati incontri fra i capi scout e gli educatori, poi successivamente con i ragazzi. Da parte degli operatori c'è sempre stata poi la volontà di mantenere frequenti contatti per avere riscontri rispetto all'inserimento dei ragazzi nel gruppo scout e per affrontare tempestivamente eventuali disagi e problemi.

PROGETTO

E' stato steso un progetto specifico per questa esperienza?

Non è stato steso un progetto vero e proprio con i capi scout, anche se uno era già stato approntato dagli educatori con finalità ed obiettivi riguardanti l'esperienza ed il percorso che si intendeva far compiere ai ragazzi.

PARTE SECONDA: L'ESPERIENZA DI COLLABORAZIONE

COMUNICAZIONE

Che tipo di comunicazione era presente tra educatori professionali ed educatori scout?

Come detto precedentemente, ci sono sempre stati contatti frequenti, telefonici e personali, nel momento in cui si accompagnavano si andavano a prendere i ragazzi alle attività. La disponibilità dei capi scout è sempre stata molto ampia e ci sono stati forniti anche i numeri telefonici personali di ognuno di loro, per permetterci di contattarli in ogni momento.

VISSUTO PERSONALE

Come hai vissuto personalmente questa esperienza?

Anche per noi educatori è stata effettivamente una bella esperienza; personalmente non conoscevo da vicino questo tipo di attività, né gli scopi e d i programmi del movimento scout, per cui mi è molto servita. Inoltre i momenti comuni previsti per alcune attività ci hanno permesso di dividere in parte questa esperienza con i ragazzi e questo è stato sicuramente positivo. Alcuni educatori hanno anche avuto modo di accompagnare i ragazzi al campo estivo, ed anche questo ha stimolato maggior entusiasmo nei ragazzi più interessati all'attività scout.

VALUTAZIONE COMPLESSIVA

[619] La sezione CNGEI di Cremona organizzava, a conclusione delle attività primaverili, nei primi giorni di giugno, una grande cena con tutti gli iscritti e i loro genitori: i ragazzi preparavano attività per i loro genitori, mentre un gruppo di adulti scout preparava la cena vera e propria.

Puoi dare una prima valutazione complessiva di questa esperienza? Hai notato nei ragazzi cambiamenti significativi di atteggiamento o di comportamento? Quanto questa esperienza ha inciso sul progetto educativo?

Data la problematica dei ragazzi inseriti nelle CCA, è difficile dire ce c'è stato un cambiamento nei loro comportamenti in seguito alla partecipazione alle attività scout. Sicuramente è stato un momento per loro positivo, che ha dato loro l'opportunità di inserirsi all'interno di un gruppo nuovo e di affrontare nuove esperienze. Certo, per molti l'integrazione è stata difficile, perché alcuni ragazzi, sentendosi inadeguati a rispondere a determinate richieste, si sono chiusi in se stessi, trincerandosi dietro problemi quali il non sentirsi accettati per la loro situazione di vita in CA o per la loro incapacità a svolgere alcune mansioni richieste. L'esperienza col gruppo scout ha comunque permesso a molti di sperimentarsi in un nuovo ambiente e con altre figure adulte di riferimento.

CONCLUSIONE

Perché l'attività è stata sospesa?

Per molti la sospensione è coincisa con il rientro in famiglia, definitivo e solo per il fine settimana, proprio quando l'attività scout maggiormente si esplica. Per altri la nascita di nuovi interessi, in genere sportivi, li ha messi nella condizione di dover fare una scelta, e scegliendo di praticare queste nuove attività sportive hanno lasciato l'attività scout.

PARTE TERZA: LA VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA

L. VALUTAZIONE PERSONALE

Esprimi un tuo giudizio personale sull'esperienza.

A mio parere il giudizio non può che essere positivo, anche se poi i risultati finali non sempre hanno dato ragione a questa mia affermazione. Bisogna però tenere conto che, proprio per la situazione particolare dei ragazzi inseriti in CA, i tempi di adeguamento a nuove situazioni e a nuove attività sono particolarmente lunghi e complessi, e in alcuni casi forse non c'è stato proprio il tempo sufficiente per un totale inserimento perché l'esperienza con il gruppo scout si è conclusa dopo un periodo breve di partecipazione all'attività.

M. ANALISI

Evidenzia i punti di debolezza e i punti di forza di questa esperienza.

Tra i punti forti mi sento di annoverare anzitutto la buona preparazione e la grande disponibilità dei capi scout, nonché la programmazione delle attività dei loro gruppi.

Tra i punti deboli forse la non completa gradualità dell'inserimento del nuovo soggetto delle proposte per le varie attività, nel senso che i ragazzi della CA andrebbero veramente accompagnati passo per passo, soprattutto nei primi momenti, proprio perché hanno bisogno di trovare sicurezza, inizialmente nelle figure adulte che li seguono, poi pian piano in se stessi. Mi rendo conto comunque che questo però non è sempre stato possibile, dato che i gruppi scout in genere sono abbastanza numerosi.

8.4.3. Patrizia – educatore professionale

PARTE PRIMA: L'ESPERIENZA VISTA DALL'INTERNO

INIZIO

Da quale figura è partita l'iniziativa dell'inserimento dei ragazzi nelle attività scout e per quale motivo?

L'iniziativa era rivolta ai ragazzini che rimanevano in CA il fine settimana, prevalentemente bambini di quarta/quinta elementare: il motivo è stato quello di un aiuto verso la socializzazione con altri coetanei.

COINVOLGIMENTO

Eravate personalmente coinvolti nell'iniziativa?

Personalmente non molto, perché non conoscevo i capi scout, e nemmeno l'organizzazione del loro movimento: sapevo che esistevano gli scouts, ma non ne conoscevo gli ideali educativi.

PROPOSTA AI RAGAZZI

Come è stata presentata ai ragazzi la prospettiva dell'inserimento in un gruppo scout?

Ai ragazzi l'iniziativa è stata proposta come qualcosa di molto bello, parliamo di bambini di nove/ dieci anni, dove poter giocare, poter dormire in tenda e fare cose che ordinariamente non si fanno.

RIUNIONI

Sono state fatte riunioni specifiche con gli educatori scout?

All'inizio è stato fatto un incontro con i capi scout.

PROGETTO

E' stato steso un progetto specifico per questa esperienza?

Non è stato steso un progetto specifico: chi coordinava le CCA riteneva che l'inserimento presso gli scouts fosse come un investimento per il tempo libero e nemmeno noi educatori, inizialmente, pensavamo concretamente all'azione educativa del metodo scout. All'epoca, l'inserimento nel gruppo scout faceva parte del progetto più generale per il tempo libero. Ripensandoci, si riteneva che il progetto dovesse essere steso dai capi scout, viste le problematiche complesse dei ragazzi. La partecipazione degli educatori era vista come un dovere: come mandi i ragazzi a scuola o a dottrina in parrocchia, così li mandi agli scouts. Era considerato un momento di socializzazione diverso, anziché tenerli la domenica in CA a fare i compiti, vedere la televisione o portarli al bar.

PARTE SECONDA: L'ESPERIENZA DI COLLABORAZIONE

COMUNICAZIONE

Che tipo di comunicazione era presente tra educatori professionali ed educatori scout?

Sinceramente le comunicazioni con i capi scout erano colloqui solo di tipo organizzativo, senza toccare problematiche più profonde.

VISSUTO PERSONALE

Come hai vissuto personalmente questa esperienza?

Personalmente come educatore non ho investito molto nelle attività scout, cosa che invece ho fatto in altre attività; inoltre, non ero nemmeno molto stimolata a seguire le attività scout, perché non era richiesto specificamente. Personalmente era un impegno come gli altri: procurare il materiale, interessarsi di ciò che facevano … Ripeto, non è mai stata accettata fino in fondo come proposta educativa dai coordinatori delle CCA.

VALUTAZIONE COMPLESSIVA

Puoi dare una prima valutazione complessiva di questa esperienza? Hai notato nei ragazzi cambiamenti significativi di atteggiamento o di comportamento? Quanto questa esperienza ha inciso sul progetto educativo?

Premetto che i due ragazzini da me seguiti erano due soggetti molto problematici. Uno soprattutto aveva molti problemi a relazionarsi con il mondo esterno, e né in CA né a scuola relazionava con qualcuno: gli scouts sono stati uno sprone, anche se devo ammettere che il momento scout è stato vissuto male da lui, e forse non era l'iniziativa più adatta per lui.

Per l'altro, invece, tutto era un divertimento: era molto entusiasta, interessato, e si preparava per le attività. Ha vissuto bene questa esperienza, era competitivo. In CA non poteva emergere, mentre nel gruppo scout poteva essere se stesso: questo per lui era importante, perché aveva una situazione familiare disastrosa ed in CA, anche se era il più intelligente, spesso veniva prevaricato dai più grandi, mentre con gli scouts si sentiva uguale agli altri. Organizzativamente era molto partecipe: non sapeva fare una valigia o spostare una sedia, ma ha imparato a farsi lo zaino con un preciso schema mentale, scegliendo le cose che servivano e collocandole con un certo criterio nello spazio a disposizione.

CONCLUSIONE

Perché l'attività è stata sospesa?

Sono stati fatti uscire, credo, perché non vi erano più gli educatori CEOS che avevano iniziato l'inserimento e che portavano avanti il discorso.

PARTE TERZA: LA VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA

L. VALUTAZIONE PERSONALE

Esprimi un tuo giudizio personale sull'esperienza.

A partire dalla constatazione che non è mi stato steso un progetto specifico per questa iniziativa, ribadisco che era stata intesa come riempitivo del sabato e della domenica, quando i ragazzi non potevano tornare in famiglia; non era vista come un'attività di integrazione con il territorio. E' stato un discorso riempitivo sia per i ragazzi sia per gli educatori, ed era una voce delle spese non indifferente. Ritengo infatti che come attività sia molto costosa per una CA con tre ragazzi inseriti. Ripensandoci ora, con altre esperienze lavorative alla spalle, valuterei l'esperienza scout in altro modo e mi lascerei coinvolgere maggiormente.

M. ANALISI

Evidenzia i punti di debolezza e i punti di forza di questa esperienza.

Dei punti deboli ho già parlato; tra i punti forti metterei la buona organizzazione dell'attività scout e la sua valenza educativa, che allora , ripeto, non ho colto fino in fondo.

8.4.4. Luciano – educatore professionale

PARTE PRIMA: L'ESPERIENZA VISTA DALL'INTERNO

Prima di volere entrare nel dettaglio del questionario, vorrei sottolineare che sono trascorsi parecchi anni e quindi questo fattore tempo può influenzare le mie risposte; inoltre ho seguito tre ragazzi nell'inserimento nelle attività scout, però nel rispondere a queste domande prenderò in esame solo il primo di questi casi, visto che il ragazzo in questione, Paolo, ha percorso quasi tutto l'iter del movimento scout , negli esploratori e nei rovers.

INIZIO

Da quale figura è partita l'iniziativa dell'inserimento dei ragazzi nelle attività scout e per quale motivo?

L'iter dell'inserimento nel gruppo scout dei ragazzi della CA non è nata da un singolo educatore, ma da tutta l'équipe degli educatori che ha valutato i bisogni del singolo individuo. In effetti Paolo necessitava di punti di riferimento significativi all'esterno della CA, avendo un contesto familiare particolarmente fragile: il padre era morto, la madre era ricoverata in casa di cura, il fratello maggiore si disinteressava di lui. Inoltre era importante potere contare su un gruppo di coetanei che gli servissero da tramite e da stimolo nella realtà esterna.

Infatti Paolo non aveva amici quando è arrivato da noi in comunità. A scuola era isolato e non legava con nessuno, e anche con gli altri ospiti della comunità faceva fatica ad entrare in sintonia. Per di più non sapeva nemmeno "giocare" con i suoi coetanei, e legava principalmente con le figure adulte. Sembrerà un paradosso, ma il nostro Paolo non aveva quasi nessun tipo di concetto di gioco di gruppo con coetanei: tanto per fare un esempio banale, rifiutava qualsiasi gioco con la palla, oppure con le carte.

Un'altra componente importante da elencare è il bisogno degli operatori che lavorano all'interno delle strutture comunitarie di avere momenti di "stacco": considerando i turni di lavoro massacranti[620], il fatto che l'attività scout venisse svolta principalmente durante i giorni festivi permetteva agli operatori di "respirare" alcune ore.

Al momento dell'inserimento di Paolo nel gruppo scout degli esploratori, gli educatori coinvolti nel progetto erano tre, e tutti erano concordi nell'appoggiare questa iniziativa. Inoltre, anche il gruppo di coordinamento del Comune di Cremona ha apprezzato in modo positivo questa proposta.

COINVOLGIMENTO

Eravate personalmente coinvolti nell'iniziativa?

Da parte mia c'è stato un certo coinvolgimento nell'appoggiare l'iniziativa e successivamente anche nel sostenerla. In effetti i primi periodi sono stati particolarmente negativi, in quanto il ragazzo faceva molta fatica ad inserirsi nel gruppo e riportava questo suo disagio in comunità.

Tante volte l'ho sentito ripetere "questa è l'ultima volta; domani non ci voglio più andare!"[621], oppure inventarsi qualsiasi scusa per scantonare l'impegno, simulando improvvisamente stati di malessere o adducendo improbabili impegni di studio. Di conseguenza, era un compito cercare di rompere queste barriere e fare in modo che Paolo superasse questi momenti delicati.

PROPOSTA AI RAGAZZI

Come è stata presentata ai ragazzi la prospettiva dell'inserimento in un gruppo scout?

La notizia dell'inserimento nel gruppo scout è stata data direttamente dagli educatori: mi ricordo di averlo detto io personalmente a Paolo, in un colloquio privato avuto con lui. Avevo cercato di puntare sul fatto che quest'esperienza poteva avere dei risvolti positivi per il suo futuro, e che nel caso non fosse stata di suo gradimento poteva essere abbandonata in un secondo tempo, senza nessun vincolo.

RIUNIONI

Sono state fatte riunioni specifiche con gli educatori scout?

Ecco la nota negativa, in quanto non è stata fatta nessuna riunione specifica con i capi scout per presentare il caso né tantomeno per valutare come stava andando. Questo è successo a causa del poco tempo a nostra disposizione e del fatto che si pensava che sarebbe bastata una presentazione verbale della situazione ad un responsabile.

Un'altra nota negativa è rappresentata dal fatto che non ho mai potuto partecipare alle riunioni periodiche dei genitori dei ragazzi iscritti agli scouts. Durante il campo estivo però ho sempre cercato di fare

[620] Negli anni dell'inserimento dei ragazzi nelle unità scout, in molte CCA vi erano due educatori professionali che facevano turni di 24 ore consecutive, alternandoli a 24 ore di riposo.

[621] Evidentemente questa frase era detta dopo la riunione scout del sabato pomeriggio: spesso la domenica seguente c'erano altre iniziative scout, come uscite nella campagna cremonese o attività in città.

sentire la nostra presenza: infatti in tre occasioni (nei campi estivi svoltisi a Schilpario, a Ponte di Legno e ai laghi di Giacopiane) sono andato a trovarlo nella giornata della Festa dei Genitori[622].

PROGETTO

E' stato steso un progetto specifico per questa esperienza?

Il progetto venne steso all'interno dell'équipe degli educatori nell'area "Tempo libero". Non era specifico per l'attività scout, ma comprendeva anche le altre attività ricreative del ragazzo.

PARTE SECONDA: L'ESPERIENZA DI COLLABORAZIONE

COMUNICAZIONE

Che tipo di comunicazione era presente tra educatori professionali ed educatori scout?

Con i capi scout ci sentivamo telefonicamente abbastanza di frequente, per valutare i cambiamenti e i problemi che emergevano in continuazione. Di conseguenza si cercava di avere una linea comune con i capi scout; al termine dell'incontro scout programmato per i ragazzi, si aveva un incontro informale con il responsabile scout per avere maggiori informazioni possibili su come era andato durante la giornata.

Era nostro compito informare il capo scout se durante la settimana era accaduto qualcosa di significativo nella vita del ragazzo. Periodicamente mi sentivo telefonicamente con il capo scout per le informazioni organizzative. Poi le informazioni ricevute venivano registrate nel diario specifico e giungevano di conseguenza anche agli altri colleghi in CA.

VISSUTO PERSONALE

Come hai vissuto personalmente questa esperienza?

Ho vissuto positivamente l'esperienza perché ci credevo fortemente e pensavo che potesse servire per una crescita e una maturazione del ragazzo. Ho sempre cercato di mantenere un collegamento con la struttura e non lasciare i ragazzi isolati. Ho sempre cercato di essere presente alle varie feste che venivano di volta in volta organizzate, come la cena dei genitori di fine anno, alla quale ho sempre partecipato, e anche in occasione dei campi estivi, come ho già detto, più di una volta sono andato a trovarli per far vedere attiva la nostra presenza.

VALUTAZIONE COMPLESSIVA

Puoi dare una prima valutazione complessiva di questa esperienza? Hai notato nei ragazzi cambiamenti significativi di atteggiamento o di comportamento? Quanto questa esperienza ha inciso sul progetto educativo?

In effetti la valutazione globale dell'intervento è senza dubbio positiva, anche se sarebbe stato possibile ottenere qualche risultato in più. Per Paolo il discorso della socializzazione è nettamente migliorato, e quest'esperienza ha contribuito al miglioramento del suo comportamento.

CONCLUSIONE

Perché l'attività è stata sospesa?

Nel caso di Paolo, è avvenuta la sospensione dopo cinque anni di esperienza scout perché nell'ambiente dei rovers faceva molta fatica ad integrarsi, e nel frattempo si era inserito nel gruppo dei giovani dell'oratorio di Sant'Imerio[623].

PARTE TERZA: LA VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA

L. VALUTAZIONE PERSONALE

Esprimi un tuo giudizio personale sull'esperienza.

Penso di avere già risposto a questa domanda.

M. ANALISI

Evidenzia i punti di debolezza e i punti di forza di questa esperienza.

Anche questi aspetti li ho già messi in evidenza rispondendo ad altre domande, per cui non voglio essere ripetitivo.

8.4.5. Renza – educatore professionale

PARTE PRIMA: L'ESPERIENZA VISTA DALL'INTERNO

INIZIO

[622] Era tradizione, per le unità della sezione di Cremona, permettere ai genitori di andare a trovare i ragazzi durante le vacanze di branco e nel campeggio del reparto: di solito si sceglieva la domenica a metà del campo. Per permettere a tutti di venire a trovare i propri figli, alcuni genitori volonterosi organizzavano una vera e propria spedizione, offrendo passaggi a chi non aveva l'automobile a disposizione o non se la sentiva di guidare. Così facendo, si è sempre riusciti a fare in modo che ci fosse sempre un genitore o un parente presente in quell'occasione.

[623] E' l'oratorio più vicino alla sede della CA, situata allora in via XI Febbraio, nello stabile del Centro "Barbieri", a Cremona.

Da quale figura è partita l'iniziativa dell'inserimento dei ragazzi nelle attività scout e per quale motivo?

L'idea di iscrivere Cristina agli scouts è partita in una nostra riunione tra gli educatori e la psicologa, perché Cristina nell'arco di due mesi aveva perso il padre ed era stata data in affido alla zia, ma il sabato e la domenica li passava in comunità.

COINVOLGIMENTO

Eravate personalmente coinvolti nell'iniziativa?

Il coinvolgimento nostro all'inizio era molto alto, in seguito all'interno della comunità è cambiata l'équipe degli educatori, per cui l'attività di Cristina non è stata più seguita come si doveva. I nuovi educatori si dimenticavano di chiamare i capi scout per sapere le attività.

PROPOSTA AI RAGAZZI

Come è stata presentata ai ragazzi la prospettiva dell'inserimento in un gruppo scout?

A Cristina è stata fatta la proposta di partecipare ad attività scout verbalmente, e l'idea è stata da lei accettata con entusiasmo, come del resto qualsiasi proposta le venisse fatta.

RIUNIONI

Sono state fatte riunioni specifiche con gli educatori scout?

E' stata fatta una riunione in cui abbiamo avuto uno scambio di informazioni: noi volevamo sapere il tipo di attività proposta, i capi scout volevano avere invece informazioni sul tipo di problematiche presente in Cristina. Abbiamo concordato subito l'attività della domenica successiva.

PROGETTO

E' stato steso un progetto specifico per questa esperienza?

Da parte di noi educatori è stato steso un progetto più di tipo organizzativo per poter inserire le attività negli impegni settimanali e mensili di Cristina.

PARTE SECONDA: L'ESPERIENZA DI COLLABORAZIONE

COMUNICAZIONE

Che tipo di comunicazione era presente tra educatori professionali ed educatori scout?

La comunicazione con i capi scout c'è sempre stata, ma più legata a problemi organizzativi, poiché Cristina non era molto affidabile, avendo una memoria assai labile per quanto riguarda orari e luoghi.

VISSUTO PERSONALE

Come hai vissuto personalmente questa esperienza?

Da parte mia è stata un'esperienza come tante altre, anche se la seguivo personalmente.

VALUTAZIONE COMPLESSIVA

Puoi dare una prima valutazione complessiva di questa esperienza? Hai notato nei ragazzi cambiamenti significativi di atteggiamento o di comportamento? Quanto questa esperienza ha inciso sul progetto educativo?

E' stata un'esperienza troppo breve, un solo anno, per cambiare gli atteggiamenti o i comportamenti di Cristina, che anche negli scouts aveva riscontrato gli stessi tipi di problemi relazionali sorti in comunità. Questa esperienza all'inizio è stata positiva: se fosse continuata, avrebbe potuto dare alcuni risultati.

CONCLUSIONE

Perché l'attività è stata sospesa?

L'attività è stata sospesa perché io sono stata trasferita in un'altra CA e nessuno ha più seguito l'esperienza spronando Cristina continuare l'attività.

PARTE TERZA: LA VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA

L. VALUTAZIONE PERSONALE

Esprimi un tuo giudizio personale sull'esperienza.

Rispondo cumulativamente a tutte e due queste domande nella prossima.

M. ANALISI

Evidenzia i punti di debolezza e i punti di forza di questa esperienza.

Cristina non è riuscita ad inserirsi nel gruppo come noi avevamo sperato: tutto questo in gran parte per il suo carattere, dato che era troppo soffocante nei confronti degli altri, che automaticamente la escludevano. Per lei è stata un'esperienza vissuta male. Né noi né i capi scout siamo riusciti ad aiutarla veramente. Cristina si sentiva isolata, non giocava con gli altri e non faceva nulla per inserirsi. La coincidenza delle vacanze di branco con le vacanze della CA le ha fatto perdere l'occasione di inserirsi, e l'anno successivo non si è più iscritta.

Comunque questa esperienza non è stata capita dagli educatori che mi hanno sostituito, e quindi si è conclusa in un nulla di fatto.

8.4.6. Paolo S. – educatore scout – capo branco

PARTE PRIMA: L'ESPERIENZA VISTA DALL'INTERNO

INIZIO

Da quale figura è partita l'iniziativa dell'inserimento dei ragazzi nelle attività scout e per quale motivo?

Nel caso di Massimo e Marco, l'idea di cercare un loro inserimento nel nostro gruppo scout è partita dagli educatori della CA. Innanzitutto perché noi non eravamo a conoscenza di questa realtà cittadina: si trattava infatti del primo caso di collaborazione. Inoltre perché gli educatori hanno sicuramente visto nel metodo scout un forte contributo al loro difficile lavoro, dal momento che tale metodo si prefigge la formazione del carattere del bambino e tutto quanto è ad essa correlato: famiglia, gioco, spiritualità, natura, educazione fisica, civismo.

CONTATTI

Ci sono stati incontri con gli educatori professionali prima dell'inserimento?

Prima dell'inserimento sia di Massimo sia di Marco, c'è stato un incontro tra noi educatori scout e i responsabili dei ragazzi. Questo primo contatto ha avuto lo scopo di far conoscere ad entrambe le parti le rispettive realtà ed esperienze: dopo questo, si è passati a considerare singolarmente i due casi in oggetto.

DUBBI

Sono sorti dubbi e perplessità quando ti è stata fatta la proposta?

Dubbi e perplessità ci sono stati, soprattutto per il fatto che, per tutti quanti noi, si trattava della prima esperienza di collaborazione. A ciò si aggiungano le perplessità che sorgono ogni volta che si prospetta un caso "difficile", la cui difficoltà deriva più che altro dalla particolarità e dalla novità, e per il quale non si può adottare una soluzione già sperimentata. Bisogna aggiungere che, in quel periodo, noi educatori scout della branca lupetti, che per età interessava Massimo e Marco, eravamo solamente in due, con qualche aiuto saltuario e non programmabile da parte di alcuni adulti scout e di ex capi. Ciò comportava la difficoltà di gestire i 25-30 bambini e contemporaneamente di seguire più da vicino e con il necessario impegno quei casi che richiedevano maggiori attenzioni.

COINVOLGIMENTO

Eri coinvolto nell'iniziativa?

L'iniziativa, comunque, ci ha visti tutti coinvolti, perché è necessaria la collaborazione con gli educatori professionali della CA, così come lo è quella tra noi e i genitori dei bambini.

ACCOGLIENZA

Come si è pensato di accogliere i ragazzi provenienti dalla CA?

I ragazzi sono stati accolti in modo naturale all'interno del branco dei lupetti, così come solitamente facciamo. Il compito di spiegare loro la vita del branco è stato svolto in parte da noi, in parte dai lupetti più anziani.

PARTE SECONDA: L'ESPERIENZA DI COLLABORAZIONE

PROGETTO

E' stato steso un progetto specifico di educazione scout, differenziato rispetto a quello "normalmente" praticato, durante riunioni specifiche con gli educatori professionali?

Non si trattava di riunioni specifiche, bensì di incontri svoltisi tutte le volte che lo si riteneva necessario. Ogni giorno di attività scout si concludeva con una verifica fatta insieme ai responsabili della CA. La comunicazione con gli educatori professionali è sempre stata ottimale, aiutata dall'essere più o meno coetanei e alle prese con le stesse problematiche riscontrate nei due bambini. Con il passare del tempo, il "progetto" su Massimo e Marco, inizialmente unico, si è progressivamente differenziato.

Con Marco ci sono stati i maggiori problemi. Innanzitutto il suo modo di affrontare l'iniziativa, che sicuramente non lo entusiasmava più di tanto. Poi il suo carattere assai introverso e scontroso che, sebbene comprensibile e talvolta accettabile per noi adulti, lo allontanava da buona parte dei compagni, rendendolo inviso al gruppo dei pari. A ciò si aggiunga la presenza dei genitori di Marco, con cui noi comunicavamo quelle poche volte che, insieme alla sorellina, venivano ad accompagnare o a prendere il figlio. Il rapporto con loro non ha dato alcun frutto, soprattutto perché la loro presenza, involontariamente, influiva in modo negativo sull'umore di Marco.

Molto differente il caso di Massimo, sicuramente più accettato e benvoluto dagli altri lupetti per il suo modo di fare e la sua "distribuzione di affetto". Egli aveva infatti l'abitudine di abbracciare chiunque incontrasse e di vivere in un mondo fantastico tutto suo. Ciò non poteva che incuriosire ed ispirare simpatia

negli altri bambini. Inoltre è sempre stato molto disponibile, oltre che abile nel disegno. Quale bambino non ha ammirazione per chi sa disegnare bene?

VISSUTO PERSONALE

Come hai vissuto personalmente questa esperienza?

Ho vissuto questa esperienza molto positivamente, nel senso che tutta l'iniziativa si è svolta in modo graduale e in un clima sereno. Certo non posso dirmi pienamente entusiasta dei risultati, dal momento che non ci sono stati miglioramenti vistosi. Del resto si tratta di situazioni complesse sulle quali gli interventi danno risultati solo a lungo termine.

VALUTAZIONE COMPLESSIVA

Puoi dare una prima valutazione complessiva di questa esperienza?

Preferisco dare una valutazione analitica rispondendo alle domande che seguono.

CONCLUSIONE

Sei a conoscenza del motivo per cui l'attività è stata sospesa?

Con il compimento dei 12 anni, Massimo e Marco hanno lasciato il branco dei lupetti e sono passati al reparto esploratori: poi francamente non so perché abbiano interrotto la partecipazione.

PARTE TERZA: LA VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA

L. VALUTAZIONE PERSONALE

Ti sembra che il ragazzo abbia tratto giovamento dall'esperienza di inserimento in un'unità scout?

Io posso fare delle considerazioni solo per quanto riguarda la loro permanenza nel branco.

Marco ha mostrato degli alti e dei bassi, periodi in c'erano miglioramenti nei rapporti interpersonali, alternati a momenti di isolamento. Inoltre la sua partecipazione alle attività scout non è mai stata troppo assidua, dovendosi conciliare con gli impegni della famiglia. Penso che l'ambiente scout per Marco sia stato difficile da accettare, data la sua insofferenza per il rumore e per la folla; nel suo caso, l'inserimento è stato forse troppo forzato. Avrebbe probabilmente funzionato un esperimento con un gruppo scout più ristretto di compagni, in cui Marco potesse essere maggiormente seguito.

In quanto a Massimo, penso che ci siano stati solo aspetti positivi, con un conseguente giovamento. Oltre a conseguire un buon rapporto con gli altri lupetti, ha potuto dare sfogo alla sua creatività, mettendola al servizio degli altri; inoltre ha sicuramente "posato i piedi per terra", se non altro più di quanto facesse prima. Ha poi imparato ad avere rapporti interpersonali più equilibrati, a mostrare disponibilità ed apertura nei confronti di tutti, ma affetto solo quando era veramente il caso, non più quindi indistintamente come le prime volte.

M. ANALISI

Evidenzia i punti di debolezza e i punti di forza di questa esperienza.

I risultati ottenuti sono stati condizionati certamente da due fattori indipendenti dall'esperimento, cioè dalla nostra giovane età e dalle difficoltà esistenti all'interno del gruppo degli educatori scout, inoltre dal fatto che fosse il primo tentativo di un'iniziativa di questo genere, almeno per noi.

Sicuramente è un'esperienza da ripetersi e che, da quanto posso vedere, si sta ripetendo. Il punto essenziale è vedere per quale bambino, o ragazzo, questo inserimento possa essere utile, senza troppe forzature. Del resto il metodo scout, per quanto validissimo, non è infallibile e nemmeno la soluzione adatta ad ogni bambino, qualunque sia la sua provenienza, famiglia o comunità residenziale.

8.4.7. Paolo F. – educatore scout – capo reparto

PARTE PRIMA: L'ESPERIENZA VISTA DALL'INTERNO

INIZIO

Da quale figura è partita l'iniziativa dell'inserimento dei ragazzi nelle attività scout e per quale motivo?

Non sono a conoscenza di chi ha deciso l'inserimento dei ragazzi nelle attività scout. A me la proposta è stata fatta dal Commissario di Sezione[624] di allora, persona coinvolta nei problemi sociali e che conosceva a livello di amicizia alcuni educatori professionali.

Il perché di questo inserimento a monte non lo conosco: io però sono stato favorevole fin dall'inizio, in quanto durante il servizio civile avevo già avuto modo di conoscere i ragazzi interessati e penso che

[624] Nell'organizzazione del CNGEI, il Commissario di Sezione è il responsabile dell'andamento amministrativo e tecnico di una sezione scout. E' una carica elettiva, di durata triennale.

sicuramente questa esperienza non poteva far altro che qualcosa di utile per aprirli verso l'esterno e toglierli dall'ambiente abitudinario.

CONTATTI

Ci sono stati incontri con gli educatori professionali prima dell'inserimento?

Prima dell'inserimento sono stati fatti incontri con gli educatori e i ragazzi delle CCA, al fine di illustrare le attività del gruppo scout.

DUBBI

Sono sorti dubbi e perplessità quando ti è stata fatta la proposta?

Sì, un dubbio mi è sorto subito all'inizio, perché avessero potato i ragazzi nel gruppo, ma a noi questo in fondo doveva interessare poco. Se loro portavano i ragazzi per occupare la domenica, l'importante è che sapessero che, una volta iniziata l'attività, questa doveva essere condotta con una certa continuità e disponibilità. La disponibilità sicuramente c'era: ricordo che c'era sempre uno degli educatori che si fermava, anche se in modo informale, a chiedere notizie sull'attività svolta.

COINVOLGIMENTO

Eri coinvolto nell'iniziativa?

Molto coinvolto, essendo il responsabile del reparto, il gruppo nel quale erano stati inseriti.

ACCOGLIENZA

Come si è pensato di accogliere i ragazzi provenienti dalla CA?

Abbiamo discusso nello staff di reparto[625] e abbiamo iniziato ad inserirli in attività senza nessun particolare accorgimento o attenzione. L'unica cosa che è stata fatta è che ne abbiamo parlato anche all'interno del consiglio di reparto[626]: ci è sembrato corretto fare un'informazione generale agli esploratori più anziani anche per evitare atteggiamenti tipo lazzaretto. Si è pensato di non discriminarli e di non differenziarli, che è l'unica cosa di cui non hanno bisogno.

PARTE SECONDA: L'ESPERIENZA DI COLLABORAZIONE

PROGETTO

E' stato steso un progetto specifico di educazione scout, differenziato rispetto a quello "normalmente" praticato, durante riunioni specifiche con gli educatori professionali?

In realtà non abbiamo fatto un progetto particolare per questi ragazzi, non abbiamo riservato loro nessuna corsia preferenziale: eravamo solamente coscienti della validità del metodo scout e, se qualcosa poteva dare lo scoutismo a ragazzi con un'infanzia regolare, qualcosa in più e con buone offerte avrebbe potuto dare ai ragazzi questo tipo.

Riunioni specifiche con gli educatori professionali non ne abbiamo fatte: chiedevamo un colloquio quando nascevano problemi. Solo una o due volte è successo di dover chiedere aiuto agli educatori della CA, per dei comportamenti che creavano problemi in pattuglia. Ciò avveniva soprattutto durante i campi estivi, nei quali i ragazzi della CA perdevano gli abituali punti di riferimento, e allora si evidenziavano i loro disagi.

Non è stata dunque fatto un progetto particolare per loro: si è alzato solo il livello di sorveglianza per verificare che la loro situazione non peggiorasse e che non trascinassero qualcuno nella loro scia.

VISSUTO PERSONALE

Come hai vissuto personalmente questa esperienza?

E' stata un'esperienza vissuta con molto entusiasmo. Si veniva da una situazione problematica per il reparto, per la sede che mancava[627] ed era anche un momento di verifica per lo scoutismo cremonese, perché eravamo consci del fatto che la proposta scout era sempre stata offerta a ragazzi avvantaggiati, nella realtà cremonese.

Ciò ha fatto sorgere dei dubbi: lo scoutismo dava solo a ragazzi che già avevano un livello sociale e culturale alto perché vivevano in ambienti familiari stimolanti? Questa è stata un'occasione per verificare la validità del progetto che si attuava in reparto e si è constatato che lo scoutismo è lo strumento più flessibile, a livello educativo, per le molteplici attività che può offrire. Per esempio: lavorare insieme anche per cose

[625] Nel CNGEI, lo staff di un'unità scout è composto da un capo (branco – reparto – compagnia) e da uno o più vice; a volte a queste figure, che devono avere svolto un certo percorso formativo all'interno dell'Associazione, si affiancano anche adulti scout che, pur non avendo intrapreso la carriera di capo scout, tuttavia possono dare una valida mano.

[626] Nel CNGEI, il consiglio di reparto è la riunione periodica dello staff di reparto con i capi e i vice capi pattuglia, nella quale si valuta l'andamento delle attività, si parla dei casi problematici e si progettano le attività future. E' un momento formativo insostituibile per i ragazzi più anziani, che hanno modo di mettere alla prova le loro capacità decisionali e progettuali.

[627] Verso la fine degli anni Ottanta, la sezione CNGEI di Cremona era ospitata presso i locali del dismesso istituto Ciechi Margherita, in via Cesari. Il crollo di una parte di tetto, dopo una forte nevicata, la rese inagibile, e la sezione dovette essere ospitata in locali di fortuna per alcuni anni, prima di trovare, anche grazie all'interessamento dell'Amministrazione comunale, una sistemazione pressoché definitiva nel complesso denominato "ex caserme", in via Bissolati, dove tuttora è ubicata.

banali vuol dire prendere coscienza delle proprie forze e, questi ragazzi, per i quali è ancora più importante realizzare qualcosa con le loro forze e sapere di non essere di peso, risultano molto gratificati da questo "fare da sé".

VALUTAZIONE COMPLESSIVA

Puoi dare una prima valutazione complessiva di questa esperienza?

Effettivamente anticipo subito che non c'è stato un "effetto spugna" con questi ragazzi: semplicemente hanno avuto l'occasione di stare insieme con ragazzi che hanno esperienze diverse dalle loro, perché inevitabilmente tra i ragazzi della CA c'è sempre il fattore comune che li uniforma. C'è stata un'evoluzione del comportamento che varia da ragazzo a ragazzo, e questo è dipeso moltissimo dalle caratteristiche individuali già presenti nella persona.

Andrea è un disgraziato, ma sa rendersi simpatico agli altri, ha aperto le sue amicizie, si è aperto con gli altri, sapeva benissimo di essere in una situazione familiare diversa e glissava sui suoi risvolti familiari. Durante una visita in CA mi è sembrato che fosse responsabile. Qualcosa di buono l'ha preso: più attento, ha capito maggiormente i binari entro cui bisogna stare nei rapporti con gli altri, non pretendere e non richiedere troppo. Comunque il suo carattere esuberante traeva in inganno parecchie persone.

Cristian: grande fagiolo, faceva sempre arrabbiare i suoi compagni di pattuglia perché ciò che non riusciva a fare dovevano farlo loro. Infatti la vita di pattuglia è la vita di un piccolo gruppo in cui tutti devono collaborare, quindi ciò che un elemento non riesce o non vuole fare, lo devono fare gli altri. Questo aspetto per Cristian è stato davvero duro da mandare giù. Nell'arco dei tre anni, qualcosa in meglio c'è stato, soprattutto per quanto riguarda l'attenzione alle cose personali.

Roberto non l'ho mai capito, parlava poco e solo quando era arrabbiato. Era lì da noi perché ce lo mandavano e non per una sua scelta; mi sembra che cercasse di far passare il tempo nel modo meno dannoso per lui. Era rassegnato sulla propria situazione e non aveva ambizioni. E' il ragazzo che ha partecipato con meno frequenza, del quale abbiamo sempre saputo molto poco.

Oltre tutto, lo scoutismo non è adatto a tutti: se questo vale per la gioventù "normale", a maggior ragione non vedo perché lo debba essere per forza per i ragazzi della CA. Comunque verificare il risultato del metodo scout sulle singole persone è difficile così a breve termine, anche perché si è in una fascia d'età nella quale le variazioni sono infinite.

Comunque anche per noi è stata un'esperienza positiva, è servita da rompighiaccio per esperienze più impegnative, è passata la paura di non poter far nulla in casi così particolari di bisogno.

CONCLUSIONE

Sei a conoscenza del motivo per cui l'attività è stata sospesa?

Si pensa che l'uscita dei ragazzi sia dovuta alla scelta dello psicologo del Comune che, una volta deciso che non serviva più "parcheggiare" i ragazzi il sabato e la domenica, non li ha più mandati.

PARTE TERZA: LA VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA

L. VALUTAZIONE PERSONALE

Ti sembra che il ragazzo abbia tratto giovamento dall'esperienza di inserimento in un'unità scout?

Ho già risposto precedentemente a questa domanda, quindi passo alla prossima.

M. ANALISI

Evidenzia i punti di debolezza e i punti di forza di questa esperienza.

Tra i punti deboli metto la mancanza di una collaborazione tra capi scout ed educatori della CA, nel senso che da figure professionali ci si aspettava di più che un semplice "com'è andata?", anche se poi con un educatore, mi riferisco a Giorgio, la situazione è cambiata, perché da sempre aveva creduto nella validità del metodo scout. Un altro punto debole è quello di studiare di più la situazione personale di ciascun ragazzo. Non sempre lo scoutismo può essere positivo o accettato da tutti, e non è possibile pensarlo solo come parcheggio.

Se si pensa che lo scoutismo possa addolcire qualche spigolo nel comportamento o nel carattere, l'azione educativa non può essere improvvisata. Sono quindi auspicabili contatti più frequenti per preparare un programma specifico di crescita di questi ragazzi, perché dove non arriva la CA può arrivare lo scoutismo e viceversa, ma per fare questo bisogna conoscere i ragazzi e dedicare tempo a questa conoscenza. Se questo diventa un peso per gli educatori della CA, diventa un peso anche per noi capi scout, perché si creano problemi senza dare la possibilità di risolverli.

8.4.8. Fabio – educatore scout – capo reparto

PARTE PRIMA: L'ESPERIENZA VISTA DALL'INTERNO

INIZIO

Da quale figura è partita l'iniziativa dell'inserimento dei ragazzi nelle attività scout e per quale motivo?

Francamente non lo so, visto che ho trovato l'attività di collaborazione già avviata.

CONTATTI

Ci sono stati incontri con gli educatori professionali prima dell'inserimento?

Che io mi ricordi, non c'è mai stato un serio incontro con gli educatori della CA per pianificare il lavoro con i ragazzi inseriti nelle unità scout. Oltre a non avere le idee chiare su come gestire questi soggetti come "elementi speciali", abbiamo sempre avuto scarse informazioni sui problemi dei ragazzi.

All'inizio dell'esperimento, la maggior parte delle notizie sul carattere e sui guai dei ragazzi proveniva da Paolo F., perché aveva lavorato con loro durante il servizio civile. Negli anni successivi le informazioni si ottenevano dagli educatori su esplicita richiesta da parte di noi capi scout, altrimenti i ragazzi venivano mandati nello scoutismo senza la minima preparazione nostra.

DUBBI

Sono sorti dubbi e perplessità quando ti è stata fatta la proposta?

In poche parole, non si poteva lavorare con precisione sul singolo ragazzo, perché spesso mancavano le informazioni basilari sulla sua personalità. Questa mancanza, secondo me, è più imputabile ad una leggerezza da parte degli educatori della CA nel gestire la faccenda, che ad un disinteresse dei capi scout, visto che personalmente spesso facevi fatica anche solo a fermare o trovare un educatore con cui parlare.

Solo in un caso ho avuto esaurienti spiegazioni e notizie su una ragazza, prima che fosse inserita nel reparto: mi riferisco a Cristina. Questo è stato di grande aiuto, perché ha permesso di poter ben preparare la pattuglia femminile che avrebbe ospitato Cristina.

COINVOLGIMENTO

Eri coinvolto nell'iniziativa?

Sono stato molto coinvolto, anche perché, come capo reparto, mi sentivo responsabile dei ragazzi a me affidati.

ACCOGLIENZA

Come si è pensato di accogliere i ragazzi provenienti dalla CA?

Come modo generale di operare, si era deciso di trattare questi ragazzi come persone normali, soprattutto agli occhi degli altri esploratori. Fra i capi scout, invece, rimaneva sempre chiara l'idea che questi ragazzi non potevano essere considerati come gli altri. Praticamente, per loro si aveva un occhio di riguardo, senza però che si notasse troppo.

Per elementi particolarmente difficili si coinvolgevano i capi e i vice capi pattuglia nelle decisioni più spicciole che li riguardavano. Questa scelta era ovvia, perché in molte attività il capo pattuglia si sarebbe trovato da solo a gestire questi soggetti[628], e quindi doveva sapere con chi aveva a che fare. Anche per i capi pattuglia valeva il discorso di avere "un occhio particolare senza farsi notare".

PARTE SECONDA: L'ESPERIENZA DI COLLABORAZIONE

PROGETTO

E' stato steso un progetto specifico di educazione scout, differenziato rispetto a quello "normalmente" praticato, durante riunioni specifiche con gli educatori professionali?

Spesso le decisioni di come lavorare con questi soggetti venivano prese solo in base a considerazioni ed osservazioni personali successive all'inserimento dei ragazzi stessi, perché non sapendo con chi si aveva a che fare fin dall'inizio, bisognava aspettare di conoscerli un poco. Aspettare ad agire perché non si sapeva da che parte partire avrebbe comportato spesso l'inconveniente di operare sì quando finalmente si sapeva cosa fare, ma di farlo troppo tardi.

VISSUTO PERSONALE

Come hai vissuto personalmente questa esperienza?

Idea fissa che ho sempre avuto nei sei anni in cui ho lavorato con questi ragazzi è che lo scoutismo fosse considerato dagli educatori della CA come un'occasione come un'altra per inserire i ragazzi nella società, allo stesso livello del praticare uno sport di squadra o dell'imparare a suonare uno strumento musicale. Non ho mi avuto la certezza che lo scoutismo fosse considerato come metodo educativo.

[628] Nel metodo della branca esploratori è previsto che la pattuglia svolga la maggior parte delle attività in autonomia, attività che vengono ovviamente predisposte, monitorate e controllate dai capi adulti, ma che non vedono la loro presenza diretta, al fine di rendere il gruppo ed i singoli che lo compongono più responsabili.

Mettere sullo stesso piano sport, scoutismo, musica, vacanze di CA e quant'altro comportava non prendere nella dovuta serietà l'attività scout e, così come non era necessario informare il maestro di musica dei problemi dei ragazzi perché non incideva sull'insegnamento dello strumento, così non si informavano i capi scout per le stesse considerazioni.

VALUTAZIONE COMPLESSIVA

Puoi dare una prima valutazione complessiva di questa esperienza?

Se devo valutare l'efficacia del metodo scout nell'educazione di questi ragazzi, sono decisamente in difficoltà, perché spesso la mancanza d'informazioni iniziali e i problemi prima messi in evidenza minavano fin dall'inizio l'esito dell'esperimento, ancor prima che il metodo scout cominciasse ad agire. Anche se è giusto ed insito nel metodo scout di adattare le azioni e gli obiettivi direttamente alla personalità del singolo individuo, avere a che fare con questi soggetti speciali costringeva spesso noi capi scout a notevoli rielaborazioni del "metodo", con il solo scopo di voler riuscire a far qualcosa di utile per questi ragazzi: questo però comportava un notevole dispendio di energie e di tempo da parte dei capi scout.

Intendo dire che solo con capi scout fortemente motivati nel loro lavoro di educatori si può sperare di fare qualcosa. Un ragazzo come quelli che provengono dalle CCA, se seguito seriamente, assorbe energie sufficienti per due/tre ragazzi normali. Quindi prima di inserire i ragazzi nelle unità bisognerebbe accertarsi di due cose: la prima è che ci siano capi scout che siano in grado di gestirli come tempo e come volontà; la seconda è che gli educatori professionali non spariscano, per poter mantenere un'intesa di intenti.

CONCLUSIONE

Sei a conoscenza del motivo per cui l'attività è stata sospesa?

Francamente no, non mi è mai stato detto il motivo preciso.

PARTE TERZA: LA VALUTAZIONE DELL'ESPERIENZA

L. VALUTAZIONE PERSONALE

Ti sembra che il ragazzo abbia tratto giovamento dall'esperienza di inserimento in un'unità scout?

In questa parte vorrei parlare del caso di Massimo.

LA SITUAZIONE DI PARTENZA. Massimo è il ragazzo che secondo me è stato uno dei soggetti più difficili che abbiamo avuto, dal punto di vista delle problematiche a livello psichico che manifestava: eppure, abbiamo fatto davvero una grande fatica ad avere informazioni sul suo conto dagli educatori della CA. Trovo però utile spiegare come è stato gestito il caso Massimo con il metodo scout.

Massimo era giunto in reparto piuttosto malconcio: in branco era stato gestito molto male, nonostante fra i capi se ne fosse discusso molto. Tendeva infatti ad attaccarsi a ventosa ai capi, ad abbracciarli, a pretendere coccole continue, ad estraniarsi dalla vita di branco per restare con gli adulti – capi.

LA TERAPIA D'URTO. In staff di reparto, prima che passasse, si era discusso molto di ciò e si era concluso che questo atteggiamento, le cui cause erano sicuramente imputabili alla sua infanzia, che evito di descrivere, andava eliminato. Come prima mossa si voleva che Massimo si rendesse indipendente dagli adulti. Le buone maniere, cioè le spiegazioni e i modi gentili, non erano serviti a nulla nel branco, quindi si decise di usare maniera forti. Di concerto con gli educatori della CA, caso incredibile, si decise che massimo non dovesse essere mai coccolato da nessuno, e che tutte le volte che abbracciava qualcuno doveva essere staccato in modo fermo, ma non sgarbato, spiegandone i motivi. Frase fissa da dire era "ora non sei più un bambino ed i muscoli per restare in piedi da solo li hai, quindi usali!". Queste mosse, ripeto, furono discusse, su mio interessamento, con gli educatori, e da loro approvate. Denominammo questa tecnica "terapia d'urto": essa, insieme ad altre, aveva lo scopo di scrollare Massimo dal suo mondo in cui viveva, estraneo a tutto il resto. Di questa tecnica furono informati i capi e i vice capi pattuglia, che la approvarono e la applicarono. Andammo avanti così per tre mesi, e i risultati furono pessimi: Massimo si era staccato sì dai capi, ma non comunicava più con nessuno; era un fantasma. Allora ci furono altre riunioni e altre discussioni fra noi capi all'interno dello staff di reparto, e poi fra noi capi e i capi ed i vice capi pattuglia, e venne elaborata una nuova strategia d'intervento: non più "terapia d'urto", ma "piccoli passi".

PRIMO PICCOLO PASSO. Massimo aveva sempre vissuto con gli adulti, non sapeva quindi stare con i ragazzi della sua età, e quindi da un adulto bisognava partire. Io come capo reparto lo avrei seguito molto da vicino, cercando di interessarlo e di farlo lavorare con gli altri ragazzi; in contemporanea il capo pattuglia e tutta la pattuglia si sarebbero molto interessati a lui. Quindi Massimo sarebbe stato seguito sia da un adulto, cosa per lui familiare, sia dai ragazzi suoi coetanei, cosa nuova. Questa fase è durata quasi due anni! Oltre all'interessamento alla sua persona, bisognava trovare qualcosa che lo scuotesse e che lo interessasse veramente: per sua esplicita ammissione, degli scout non gli importava nulla.

I ragazzi scoprirono il suo grande interesse per la meteorologia, quindi partimmo da questo. Io come adulto lo aiutai a coltivare questo interesse con libri, con spiegazioni e soprattutto con la costruzione, insieme a lui, di una stazione meteorologica, fino ad affidargli l'incarico ufficiale di "meteorologo di reparto"[629]: questo comportava fare rilievi tutti i sabati, e fare grafici e relazioni. In parallelo, la pattuglia lo stimolava e lo "sfruttava" per organizzare riunioni ed attività di meteorologia e di cosmologia – astronomia.

Questa strategia funzionò benissimo: ora Massimo veniva volentieri ed anche con entusiasmo, perché poteva esercitare la sua passione ed in più vedeva per la prima volta dei ragazzi interessarsi seriamente a lui. Tutto ciò portò al risultato insperato della conquista da parte sua della specialità di "meteorologia"[630], meritatissima e non regalata.

SECONDO PICCOLO PASSO. Ora bisognava diminuire la presenza adulta nella vita scout di Massimo, ed aumentare nel contempo la componente giovanile. Si doveva allargare il circolo delle persone che si interessavano a lui fino a farlo coincidere con tutto il reparto; inoltre si doveva stimolare Massimo verso altri interessi, e coinvolgerlo maggiormente nella vita classica di pattuglia, cioè gli incarichi, i posti d'azione e tutte le altre attività tipiche scout. Questa fase è stata la più problematica. Non tutti i ragazzi del reparto se la sentivano di seguirlo o di fare qualcosa per lui.

All'interno dello stesso consiglio di reparto, non tutto i capi e i vice capi pattuglia erano d'accordo nel trasformare il problema "Massimo" da un problema della sua pattuglia ad un problema di tuta l'unità, per il semplice motivo, secondo loro, che di guai o di soggetti particolari anche le altre pattuglie ne avevano a sufficienza. Quindi si sono creati due schieramenti: uno, di minoranza, era composto da coloro che si interessavano a Massimo, discutendone con noi capi e anche con persone qualificate esterne allo scoutismo; l'altro, di maggioranza, era invece composto da persone che non ritenevano di dover agire in questo senso, tendendo a minimizzare o addirittura ad ignorare il problema.

Nel frattempo, il problema si complicava, dato che, anche all'interno della pattuglia di Massimo, alcuni ragazzi cominciavano ad essere stanchi di dover spendere molte energie e molta pazienza con Massimo, senza ottenere, in apparenza, risultati tangibili. Infatti Massimo si ostinava ad interessarsi solo a ciò che voleva lui, e tutto il resto, dopo un inizio che sembrava promettere bene, lo mollava completamente. Inoltre, per sua stessa ammissione, lo scoutismo continuava a non piacergli: come lui stessi ha detto, proprio con questi stessi esempi, preferiva dormire in casa che in tenda, stare in città piuttosto che andare nel bosco, vedere la televisione piuttosto che partecipare al fuoco di bivacco, giocare per conto suo piuttosto che lavorare con la pattuglia. In poche parole, ora che lo si voleva distogliere dalla meteorologia per proporgli dell'altro, questo fatto non gli andava più bene, tanto da manifestare reiteratamente il desiderio di non venire più agli scouts.

CONCLUSIONE. Tanto il primo piccolo passo aveva funzionato, quanto il secondo piccolo passo si dimostrò un fallimento educativo: Massimo continuava a manifestare un disinteresse generale per l'attività scout, anche se mi chiese di regalargli la stazione meteorologica del reparto come ricordo. All'inizio del suo terzo anno di permanenza nel reparto, io ho dovuto lasciare l'unità al mio vice capo reparto, per problemi personali: Massimo, avendomi perso come riferimento e non volendo negli scouts fare null'altro se non meteorologia, non è più venuto.

M. ANALISI

Evidenzia i punti di debolezza e i punti di forza di questa esperienza.

Tra i punti deboli metto la mancanza di un serio collegamento con gli educatori della CA. Il che non vuol dire che non mancassero rapporti con loro, ma che dipendevano molto della sensibilità dei singoli educatori. Così, a volte, anche se più raramente, i collegamenti erano ottimi perché si aveva a che fare con educatori in gamba, con le idee chiare e la voglia di fare; ed invece altre volte i rapporti erano ridicoli, perché gli educatori latitavano o semplicemente non erano figure stabili e continuavano a ricambiarsi.

[629] Nel metodo della branca esploratori/trici, sono previsti compiti fissi all'interno della pattuglia, chiamati "incarichi", se relativi al funzionamento generale della pattuglia (cassiere, segretario, custode dell'angolo di pattuglia), e "posti d'azione", se relativi allo svolgimento di particolari attività (topografo, incaricato del primo soccorso, cuciniere). Non sono previsti incarichi fissi a livello di reparto: nel caso narrato da Fabio, però, è chiaro che l'invenzione di un incarico a livello di reparto è un espediente per risolvere un problema educativo del tutto particolare.

[630] Nella metodo della branca esploratori/trici nel CNGEI, secondo le direttive di Baden-Powell, le "specialità" sono aree di esperienza scelti liberamente dai singoli ragazzi, che conquistano un distintivo dimostrando di possedere conoscenze e competenze relative all'area di esperienza che li interessa maggiormente. Alcune specialità riguardano le specifiche tecniche scout (campismo, pionierismo, cucina, topografia, segnalazione, ecc.), e i capi scout cercano di suscitare interesse rispetto a queste, dato che sono il contenuto principale delle attività scout; altre invece soddisfano interessi già presenti nel ragazzo e che coltivati altrove rispetto all'attività scout, come ad esempio le attività sportive, l'uso del computer, il giornalismo, le arti figurative.

Oltre ai problemi già citati, nel 90% dei casi i ragazzi venivano mandati agli scouts contro la loro volontà, cioè spesso a loro non importava nulla dell'attività scout. Anche una volta conosciuto lo scoutismo, non tutti cambiavano idea, e così, oltre ad avere a che fare con soggetti difficili, si aveva a che fare anche con gente che non aveva nessun interesse verso gli scouts, con casi di menefreghismo totale. Ora, quando finalmente avevamo idee chiare sul carattere di questi ragazzi, ogni tanto capitava che ci si sentiva ugualmente impreparati ad affrontare situazioni più gravi del solito, come penso di avere esemplificato nel caso di Massimo, di cui ho detto prima.

8.5. Analisi di un discorso pedagogico (Nicola Barbieri)

8.5.1. Introduzione

Prima di analizzare i dati emersi nelle interviste, è opportuno fare delle considerazioni generali, in quanto le interviste tra loro possono risultare molto differenti: ci sono marcate differenze sia tra quelle degli educatori professionali e quelle dei capi scout, ma anche all'interno di queste due categorie ci sono punti di vista molto diversificati da educatore ad educatore e da capo scout a capo scout.

Ognuna di queste persone è stata protagonista di questa esperienza e l'ha vissuta secondo una percezione propria; la richiesta di raccontarla in un'intervista, ad una certa distanza dai fatti, ha rimesso in gioco quel vissuto e la sua rielaborazione.

Per alcuni degli educatori della CA, lo sviluppo professionale avuto negli anni (alcuni hanno frequentato corsi di formazione, altri si sono laureati pedagogia o in scienze dell'educazione) ha dato loro una chiave di lettura dell'esperienza certamente più pedagogica rispetto alla modalità con la quale l'avevano vissuta. Per quanto riguarda invece i capi scout, anch'essi passati ad altri incarichi all'interno dell'Associazione, non più a diretto contatto con i ragazzi, questi hanno dimostrato maggiore disponibilità alla riflessione e alla messa in discussione del metodo scout.

Ognuno ha voluto quindi rispondere al questionario di base in modo peculiare: qualcuno ha voluto avere le domande prima per poter riflettere sull'esperienza con maggiore tranquillità; qualcun altro ha voluto invece rispondere a caldo; qualcun altro infine ha preferito seguire un filo logico personale, assemblando le domande e dando risposte cumulative, pur rimanendo fedele, in linea di massima, alla struttura dell'intervista. Non avendo lo scopo di un'elaborazione statistica, e nemmeno la possibilità di lavorare su un campione significativo, si è deciso di assecondare queste preferenze, al fine di fare emergere la pienezza qualitativa dei dati.

Il contenuto delle interviste è comunque sufficiente per avere una visione ampia dell'esperienza condotta, ampiezza che è data dalle diverse percezioni del vissuto personale dei protagonisti: è possibile quindi pervenire ad un'analisi di questo "progetto implicito" di inserimento di ragazzi in difficoltà nelle unità scout.

L'analisi, per necessità, parte dunque da queste fonti orali, da testimonianze dirette ma già filtrate dal ricordo e dalla modificazione del punto di vista: a questo proposito, è bene ricordare che di questo inserimento non esistono relazioni scritte pubbliche da cui poter trarre delle informazioni intersoggettivamente più solide; la documentazione interna della CEOS, dato che al momento dell'indagine i soggetti in questione erano ancora minorenni, non è risultata accessibile.

Dai dati a disposizione, trattati con tutte le cautele metodologiche del caso, è peraltro possibile svolgere alcune considerazioni relative alla verifica dell'efficacia o meno dell'inserimento di quei ragazzi nel gruppo scout, che possono essere ragionevolmente generalizzate per costituire la falsariga di ogni futura possibile collaborazione tra gruppi scout, di qualsiasi associazione facciano parte, e strutture educative residenziali come le comunità alloggio della CEOS.

Le osservazioni che seguono saranno articolate su tre piani:

- identificazione ed analisi dei particolari atteggiamento emersi durante la ricostruzione degli eventi;
- riferimento, da parte degli operatori narranti, ad una visione complessiva dell'esperienza o ad una visione settoriale, parziale;
- modalità di comunicazione tra i soggetti coinvolti nell'esperienza.

8.5.2. L'identificazione degli atteggiamenti emersi nella ricostruzione dell'esperienza

Durante la ricostruzione dell'esperienza effettuata mediante le interviste agli educatori professionali della CEOS e ai capi scout volontari del CNGEI, è emerso subito un duplice modo di atteggiarsi e di riferirsi ai fatti accaduti da parte di queste due categorie di soggetti.

Per quanto riguarda gli educatori professionali, a parte qualcuno personalmente interessato e coinvolto nell'esperienza scout, l'atteggiamento comune evidenziato è stato quello di una delega totale agli educatori scout della gestione dell'esperienza, sia dal punto di vista organizzativo sia soprattutto da quello educativo. Infatti, pur seguendo ragazzi inseriti nel gruppo, gli educatori della CA non hanno ritenuto opportuno approfondire le loro conoscenze del metodo scout, rimanendo legati ad una visione generica dell'educazione scout, come di una realtà che favorisce la socializzazione e l'aggregazione tra i pari, senza riuscire a valutare appieno gli aspetti metodologici e pedagogici del metodo educativo scout. Questo si evince da affermazioni quali "sapevo che esistevano gli scout, ma non ne conoscevo gli ideali educativi" (Patrizia), "personalmente era un impegno come gli altri" (Patrizia) o "da parte mia è stata un'esperienza come tante altre" (Renza).

Inoltre, gli educatori professionali intervistati hanno, nel corso del colloquio, focalizzato l'attenzione, nella ricostruzione dell'esperienza, sulla propria percezione del vissuto, considerandola più dal loro punto di vista di educatori che dal punto di vista di chi quell'esperienza viveva effettivamente, cioè gli educandi. Questo spostamento dell'oggetto di ricerca sulla loro personale vissuto dell'esperienza è testimoniato dal fatto che, nelle interviste, la maggior parte degli educatori professionali non parla dei singoli casi seguiti, del loro andamento, del loro eventuale miglioramento o del loro rimanere stazionari sui problemi che si volevano risolvere mandandoli nelle unità scout: è perlomeno singolare che non ne parli Giorgio, da tutti indicato come l'educatore più impegnato ed entusiasta; anche Patrizia e Simona non nominano mai nemmeno un caso, ma ce lo si può aspettare, dato il loro dichiarato scarso coinvolgimento; Renza ne parla unicamente per motivi descrittivi; l'unico che abbozza una ricostruzione anche pedagogica, nel senso di "riflessiva sull'esperienza educativa", è Luciano, che si riferisce però solo ad un caso.

Queste omissioni potrebbero essere in parte spiegabili tenendo presente che le risposte date sono relative al ricordo di un'esperienza di parecchi anni prima: la modificazione della loro situazione professionale, anche in termini di maggiore crescita nella consapevolezza, ha probabilmente spinto ad omettere alcuni particolari, in un naturale processo di razionalizzazione e di giustificazione del vissuto.

Dalla lettura delle interviste risulta peraltro un certo dichiarato interesse e coinvolgimento degli educatori nell'esperienza scout, un interesse che però non era presente del tutto all'epoca dello svolgimento dei fatti e della realizzazione dell'esperienza, un interesse che emerge solo con la richiesta di ulteriore riflessione sull'esperienza. Il mancato interesse di allora è ricavabile dalla mancata elaborazione di progetti particolari sull'inserimento dei ragazzi nelle attività scout, proprio perché non vi era un'attenzione particolare all'aspetto pedagogico di queste ultime, visto che alcuni dichiarano che venivano considerate puramente ricreative e relative al tempo libero: "l'inserimento nel gruppo scout faceva parte del progetto più generale per il tempo libero" (Patrizia).

Per quanto riguarda invece l'atteggiamento riscontrato negli educatori scout, considerando che si tratta, come dichiarato, della prima loro esperienza con ragazzi "difficili" inseriti in un gruppo cremonese, si può notare un maggiore interesse nella ricostruzione degli eventi in quanto tali, cercando di cogliere i dati di realtà relativi al vissuto del gruppo dei ragazzi loro affidati, in particolare i loro problemi di inserimento e di adattamento: questo è dimostrata dalle descrizioni particolareggiate delle vicende con i ragazzi; è da notare che l'educatore scout più critico nei confronti dell'esperienza, Fabio, sia anche l'unico che racconta per filo e per segno il percorso educativo all'interno dell'unità di un ragazzo proveniente dalla CA, e la sua testimonianza costituisce la "storia scout" di Massimo all'interno della "storia generale" di Massimo, storia scout che gli educatori della CA non hanno forse colto appieno (ma su questo punto, bisognerebbe forse approfondire).

La proposta di questa esperienza di inserimento è stata inoltre accolta con entusiasmo dai capi scout, proprio perché li poneva di fronte ad una verifica dei loro ideali di base, quali uno scoutismo adatto ad ogni realtà giovanile e che potesse dare qualcosa anche ai ragazzi che, in tutti i sensi, non hanno avuto molto dalla vita: "questa è stata un'occasione per verificare la validità del progetto che si attuava in reparto e si è constatato che lo scoutismo è lo strumento più flessibile, a livello educativo, per le molteplici attività che può offrire" (Paolo F.).

In conclusione, forse per deformazione professionale di entrambi, in questo caso si nota che gli educatori professionali lavorano molto sul loro vissuto, trascurando a volte il riferimento agli eventi che hanno vissuto, mentre i capi scout si concentrano sugli eventi, trascurando però di fare i conti con il loro vissuto, come è evidente il loro costante riferimento al "metodo scout" come ad una sorta di "faro pedagogico" a cui riferirsi per valutare le esperienze messe in cantiere.

8.5.3. Il punto di vista degli operatori nella ricostruzione dell'esperienza

Facendo una sommaria generalizzazione, possiamo dire che un intervento educativo si divide in tre fasi principali: il progetto, la realizzazione e la verifica/valutazione. Nella ricostruzione dell'esperienza di intervento educativo CEOS – CNGEI, le risposte date dai protagonisti fanno emergere, anche in questo caso, una duplice visione di quanto realizzato durante l'inserimento dei ragazzi delle CCA nelle unità scout.

Gli educatori professionali sembrano maggiormente interessati alla realizzazione e alla verifica dei risultati, ed in particolare al risultato a breve termine che l'esperienza poteva dare: "abbiamo concordato subito l'attività della domenica successiva" (Renza). Sempre ricordando che queste considerazioni vengono condotte su rielaborazione di vissuti personali, e quindi revisionati alla luce della propria crescita umana e professionale, è significativo notare che alcuni educatori, pur valutando positivamente l'importanza del metodo scout nella funzione educativa svolta, focalizzano i loro interventi sulla più specifica area della socializzazione ed occupazione del tempo libero, abbozzando una valutazione solo dell'efficacia e dei risultati raggiunti in quella determinata area, restringendo quindi ulteriormente il campo di indagine: "sicuramente è stato un momento per loro positivo, che ha dato loro l'opportunità di inserirsi all'interno di un gruppo nuovo e di affrontare nuove esperienze" (Simona) e ancora "in effetti la valutazione globale dell'intervento è senza dubbio positiva, anche se sarebbe stato possibile ottenere qualche risultato in più. Per Paolo il discorso della socializzazione è nettamente migliorato, e quest'esperienza ha contribuito al miglioramento del suo comportamento" (Luciano).

I capi scout sembrano invece maggiormente interessati alla fase del progetto antecedente l'inserimento nelle attività, che sarebbe poi la "realizzazione" dell'intervento. Nelle risposte date, infatti spesso, specialmente in Fabio, ricorre l'esigenza di una maggiore conoscenza dei soggetti presi in carico, per poter meglio programmare un intervento educativo più mirato nei confronti di questi ultimi: "oltre a non avere le idee chiare su come gestire questi soggetti come "elementi speciali", abbiamo sempre avuto scarse informazioni sui problemi dei ragazzi" (Fabio); e ancora "all'inizio dell'esperimento, la maggior parte delle notizie sul carattere e sui guai dei ragazzi proveniva da Paolo F., perché aveva lavorato con loro durante il servizio civile. Negli anni successivi le informazioni si ottenevano dagli educatori su esplicita richiesta da parte di noi capi scout, altrimenti i ragazzi venivano mandati nello scoutismo senza la minima preparazione nostra" (Fabio), e conclude "in poche parole, non si poteva lavorare con precisione sul singolo ragazzo, perché spesso mancavano le informazioni basilari sulla sua personalità" (Fabio).

In conclusione, i protagonisti di quell'esperienza hanno una visione ancora concentrata su aspetti settoriali e parziali per quanto concerne la valutazione dei risultati raggiunti: chi sul progetto (che non c'è stato), chi sulla realizzazione o sul risultato. La presentazione "sinottica" di queste interviste costituisce già un materiale per tentare una valutazione complessiva dell'esperienza educativa in questione, valutazione che tenga presente tutti i tre elementi costitutivi dell'intervento educativo.

8.5.4. Le modalità di comunicazione tra gli operatori

Per quanto riguarda le modalità di comunicazione tra gli operatori che hanno preso parte all'iniziativa, sia gli educatori professionali sia i capi scout mettono in evidenza, indistintamente, una serie di problemi di comunicazione esistenti tra loro. L'operatore della CEOS più sensibile all'inserimento dei ragazzi nelle unità scout dichiara "che non ci sono mai state riunioni specifiche con i capi scout" (Giorgio), e anche quello che più ha avuto a cuore il caso di un ragazzo afferma "ecco la nota negativa, in quanto non è stata fatta nessuna riunione specifica con i capi scout per presentare il caso né tantomeno per valutare come stava andando" (Luciano). Dal canto loro, i due capi scout che più degli hanno svolto un lavoro continuativo con i ragazzi delle CCA indicano questa mancanza di comunicazione come il primo dei punti deboli dell'iniziativa: "tra i punti deboli metto la mancanza di una collaborazione tra capi scout ed educatori della CA, nel senso che da figure professionali ci si aspettava di più che un semplice "com'è andata?" (Paolo F.); "tra i punti deboli metto la mancanza di un serio collegamento con gli educatori della comunità alloggio" (Fabio).

E' evidente dalla lettura delle interviste la carenza di comunicazioni preliminari, per esempio la mancanza di riunioni specifiche tra le due parti non solo per un semplice scambio di informazioni (che alcuni ricordano), ma per redigere un progetto educativo vero e proprio; inoltre, mancano anche riunioni periodiche di monitoraggio. Invece, sono ritenute molto utili e frequenti le comunicazioni informali in occasioni degli incontri all'attività scout e le comunicazioni telefoniche, anche se prevalentemente dovute a motivi organizzativi. Quest'ultimo tipo di comunicazione, giudicato ottimo da parte degli educatori professionali, non è giudicato sufficiente dai capi scout, in quanto da tutti loro è stata rilevata questa carenza di informazioni basilari sui ragazzi, elemento ritenuto di estrema utilità per un miglioramento della vita di questo ultimi nel gruppo scout e ai capi stessi, nel momento in cui si venivano a verificare situazioni anomale nella gestione dei ragazzi.

Quindi, mentre gli educatori conoscevano perfettamente le problematiche dei ragazzi e anche il modo in cui i capi scout le gestivano, questi ultimi non avevano conoscenze dettagliate della vita dei ragazzi al di fuori del gruppo scout: le loro esperienze scolastiche, le particolari abitudini, le singolari attitudini, tutti elementi particolari che, in un'esperienza di convivenza in un gruppo come quella proposta dallo scoutismo, sono senz'altri utili ai capi scout per comprendere alcuni atteggiamenti manifestati nelle attività e per saggiare le potenzialità dei ragazzi, al fine di aiutarli superare eventuali problemi con le proprie risorse.

I capi scout all'unisono hanno quindi rilevato negativamente la mancanza di un progetto comune nell'implementare l'esperienza educativa scout per i ragazzi delle CCA, e si aspettavano maggiore collaborazione educativa da parte degli educatori professionali. Questa collaborazione, del resto, è venuta a mancare anche perché, come abbiamo sottolineato precedentemente, dalla maggior parte degli educatori interessati dall'esperienza non è stata valutata appieno la valenza educativa del metodo scout.

A questo punto, è necessario aprire una parentesi su un'altra modalità comunicativa appena sfiorata nel corso delle interviste, che riguarda la comunicazione tra i singoli educatori professionali, o il loro team a livello di CA, e il livello superiore, quello della supervisione del servizio, e delle modalità di documentazione dell'andamento dell'esperienza e della sua verifica conclusiva.

Come detto precedentemente, l'esperienza di inserimento dei ragazzi delle CCA nei gruppi scout fa parte dell'area della socializzazione, una delle quattro parti nelle quali si articola il progetto generale del ragazzo. Come possiamo rilevare dalle interviste agli educatori professionali, periodicamente veniva inserita una verifica di tale attività nelle relazioni al servizio di base nell'area tempo libero. Si nota anche in questo caso la mancanza di uno spazio appropriato e specifico nel quale verificare non solo l'aspetto della socializzazione, ma anche le aree più impegnative del metodo scout, quali l'educazione al senso civico, all'abilità manuale, al senso di responsabilità e alla formazione del carattere: come dichiara un'educatrice, "chi coordinava le CCA riteneva che l'inserimento presso gli scouts fosse come un investimento per il tempo libero" (Patrizia).

In conclusione, si può affermare che

- un disturbo comunicativo non indifferente sia stato causato dalla scarsa considerazione dell'educatività dello scoutismo da parte degli educatori professionali delle CCA;
- sia mancato un momento di comunicazione ufficiale, regolare, periodico, negoziato preliminarmente e sovraordinato rispetto al livello degli operatori (il "coordinamento" della CEOS e il commissariato di sezione del CNGEI);
- sia mancato uno scambio informativo ricco all'inizio dell'esperienza, a livello dei team educativi (gli educatori di una singola CA e gli staff di unità del CNGEI);
- si sia sviluppata, grazie all'iniziativa personale di alcuni protagonisti, educatori più motivati e capi scout, una rete comunicativa informale, che ha supplito alla mancanza di una rete comunicativa formale e che si è concentrata sulla risoluzione di problemi genuinamente educativi e non solo banalmente organizzativi.

8.6. Conclusioni (Nicola Barbieri)

Sulla base delle interviste e dei risultati dell'analisi, è possibile tracciare un percorso ottimale per l'eventuale ripetizione di esperienze di questo tipo, facendo in modo che queste diano risultati più proficui e soddisfacenti rispetto a quella effettuata a Cremona negli anni 1986-1993 e descritta nelle pagine precedenti.

In primo luogo riepiloghiamo le carenze pedagogiche verificatesi:

- è mancato un PROGETTO comune tra i due enti, finalizzato specificamente alla valorizzazione educativa dell'esperienza scout per i ragazzi delle CCA: è mancata sia un'elaborazione comune, sia una comune conduzione dell'esperienza;
- probabilmente dipendente dalla prima carenza rilevata, il tipo di COMUNICAZIONE che si è generato tra gli educatori professionali e i capi scout non è stato di tipo pedagogico (riflessivo sull'intervento educativo in atto), ma di tipo organizzativo;
- infine, questa carenza progettuale e questa comunicazione disturbata hanno prodotto una VALUTAZIONE parziale dell'esperienza da parte di entrambe le categorie di operatori: è mancata dunque una valutazione complessiva comune, capace di andare oltre il vissuto impressionistico dei singoli operatori, e che riguardasse sia l'esperienza di ciascun ragazzo (la sua storia nell'unità scout), sia l'esperienza nel suo complesso (la storia dell'inserimento di quei ragazzi in quelle unità scout).

Per quanto riguarda la presenza di note positive, ricordiamo

- la buona volontà e la motivazione degli operatori nell'affrontare l'esperienza;

- la capacità di supplire alle carenze progettuali e comunicative con una operatività spicciola risolutiva in molte situazioni;

- il reciproco riconoscimento, ancorché tardivo, da parte dei due enti: gli educatori hanno riconosciuto a posteriori il movimento scout come movimento peculiarmente educativo; i capi scout hanno riconosciuto la necessità di testare lo scoutismo con ragazzi che non siano i "normali" frequentatori delle attività scout.

Per il ripetersi di un intervento educativo di questo tipo, sarebbe opportuno dunque creare le condizioni ottimali per renderlo veramente utile a tutti, sia in primo luogo ai ragazzi delle CCA e ai ragazzi dei gruppi scout nei quali vengono inseriti, sia anche agli operatori coinvolti, educatori professionali e capi scout.

La prima condizione è, ripetiamo, l'elaborazione di un PROGETTO COMUNE, che sia complementare sia rispetto al progetto generale per il ragazzo elaborato delle CCA, sia rispetto alla programmazione educativa dell'unità scout in cui i ragazzi vengono inseriti. Questo progetto deve nascere dalla condivisione delle conoscenze da parte degli operatori: gli educatori professionali devono sapere la valenza educativa dello scoutismo e le modalità applicative del metodo, i capi scout devono conoscere le caratteristiche dei ragazzi e le linee guida educative delle CCA. La prima fase, l'elaborazione del progetto, inoltre, non deve essere affidata solo alla buona volontà degli operatori, ma ad un livello superiore: nella fattispecie, il coordinamento per le CCA della CEOS e il capo gruppo – commissario di sezione per il CNGEI[631]. La seconda fase, la gestione del progetto, può essere affidata agli operatori in situazione, avendo l'accortezza di programmare un numero minimo di riunioni formali per monitorare l'iniziativa. La redazione comune del progetto è necessario anche per omogeneizzare i linguaggi pedagogici delle due agenzie educative.

La seconda condizione riguarda l'aumento qualitativo e quantitativo della COMUNICAZIONE: la quantità di informazioni scambiata deve essere aumentata, e lo può essere a partire della redazione di un progetto comune, che costringe le agenzie educative a mettersi in gioco, e anche la qualità lo deve essere, e lo può essere se viene focalizzata la valenza educativa dell'esperienza intrapresa. Il "com'è andata?" non deve riguardare solo la pura e semplice narrazione di quanto fatto, ma deve sempre essere focalizzato al raggiungimento di obiettivi educativi, minimo nel caso di singole attività, più complessi nel caso di periodi più lunghi (campi estivi, trimestri, anni). La comunicazione migliora prevedendo riunioni formali prima dell'inserimento, riunioni periodiche durante l'inserimento, contatti informali durante l'inserimento, una riunione formale di verifica alla fine di ogni periodo significativo o a conclusione dell'esperienza. Nelle riunioni preliminari i capi scout devono essere informati riguardo le problematiche di ciascun ragazzo e gli obiettivi educativi prefissati nel progetto specifico d'intervento, gli educatori professionali delle attività educative scelte per il caso specifico. Nelle riunioni immediatamente successive si valuterà se l'esperienza scout può essere utile o meno al soggetto, e si stenderanno il progetto comune, che conterrà nel dettaglio le strategie d'intervento: questo passaggio è fondamentale, perché molti operatori hanno notato che l'attività scout potrebbe risultare inadatta al tipo di problematiche presenti nei soggetti.

La terza condizione riguarda la VALUTAZIONE, sia quella in itinere, sia quella finale. Per prima cosa, tutti gli operatori interessati devono sapere che cosa verificare e valutare, sulla base del progetto educativo comunemente stilato: le variabili comportamentali, le variabili relazionali, l'impatto sui gruppi (sia sulla CA sia sull'unità scout). Secondariamente, durante l'attuazione dell'esperienza, le verifiche devono essere periodiche e comuni per tutti gli operatori interessati: per evitare però la moltiplicazione delle riunioni inutili senza necessità, i livelli di coordinamento e supervisione dovrebbero cercare di prevederne solo il numero minimo indispensabile, per evitare sovraffaticamento negli operatori e nascita di demotivazione ed insofferenza. Queste riunioni di verifica devono valutare i risultati parziali ed individuare le modalità migliori per il proseguimento dell'intervento educativo. In terzo luogo, la valutazione conclusiva deve essere formale e chiara a tutti i soggetti interessati, così come la decisione di concludere o di proseguire l'esperienza.

Con questi semplici accorgimenti pedagogici, è probabile che la collaborazione tra agenzie dell'educazione professionale e gruppi dell'educazione informale volontaria possa dare risultati maggiormente efficaci, sia per il miglioramento comportamentale degli educandi, sia per l'accrescimento professionale e motivazionale degli operatori coinvolti.

[631] Nel CNGEI, il "capo gruppo" è una sorta di coordinatore pedagogico delle attività di un gruppo scout, cioè di un branco, un reparto e una compagnia. Rispetto al "commissario di sezione", che ha un ruolo più amministrativo e rappresentativo della sezione nei confronti dell'esterno, il "capo gruppo" ha funzioni di consulenza interna per gli staff delle unità del suo gruppo.

PARTE QUINTA. Uno sguardo comparativo

9. Le *Skolefritidsordninger* (SFO – Scuole per il Tempo Libero), un'istituzione educativa danese contemporanea: i suoi fondamenti storico-pedagogici e un'esperienza formativa (Federico De Rossi)

9.1. Il sistema scolastico danese[632] e l'impronta grundtvighiana

9.1.1. Alle origini di un sistema scolastico

Il primo tentativo di stabilire un sistema educativo formale in Danimarca, risale all'826, quando l'Arcivescovo di Brema inviò un frate come missionario in Danimarca; al suo arrivo a Hedby, il frate liberò dodici ragazzi per educarli a divenire servitori della Chiesa Cattolica Romana e predicatori della fede cattolica presso i pagani danesi.

Il risultato fu di poco conto: infatti il cristianesimo non divenne la religione ufficiale danese se non 150 anni più tardi, ma questo fatto diede l'avvio alla formazione di un sistema scolastico statale che sino ad allora non esisteva.

Durante il XII ed il XIII secolo, delle "scuole elementari" vennero istituite presso le cattedrali danesi più importanti, e nel 1479 il re Christian I° ebbe l'autorizzazione del Papa per poter istituire l'Università di Copenaghen, che fu per circa quattrocento anni l'unica forma di educazione superiore in Danimarca.

La riforma Protestante arrivò dalla Germania in Danimarca nel 1536, e come in Germania, i protestanti ruppero velocemente con la tradizione delle scuole cattoliche, le case dei religiosi furono chiuse, e vaste proprietà della Chiesa cattolica passarono sotto il controllo dalla Corona danese. Questo significò che lo Stato prese il controllo di compiti come quello educativo.

La *Church Law* del 1539 conteneva la prima legislazione scolastica danese, con indicazioni di tipo formale per le scuole di tutte le circoscrizioni amministrative. Mentre la nuova scuola elementare nasceva, mettendo le fondamenta di un umanesimo di stampo classico per gli alti strati della società, le masse dovevano continuare ad accontentarsi delle vecchie scuole elementari danesi che fornivano una forma d'istruzione primitiva.

Un grande passo verso un'educazione popolare uguale per tutti, venne fatto nel 1721, quando il re Frederik IV, dopo una suddivisione del territorio in distretti militari, istituì 240 scuole recanti l'insegna reale e chiamate *Cavalry Schools*.

Nello stesso periodo si fece strada il pietismo, un nuovo movimento religioso che si diffuse dalla Germania alla Danimarca, portando alla creazione di un genere limitato d'istruzione obbligatoria, ma fu il movimento educativo del filantropinismo tedesco, fortemente ispirato all'idea educativa di Jean Jacques Rousseau, che nella seconda metà del XVIII secolo riuscì nell'impresa di creare una vera scuola per la popolazione, aperta a tutti i bambini.

9.1.2. Il primo Ottocento tra restaurazione e riforme

Un tirocinio per gli insegnanti, sviluppato nelle parrocchie, delle Scuole statali per la pratica dell'insegnamento, furono le nuove istituzioni formative che caratterizzarono il 1814, oltre all'emanazione di due *Education Acts*.

A seguito di questi due *Acts*, nel 1814 furono introdotti sette anni di educazione obbligatoria, e venne creato un sistema educativo municipalizzato, le scuole elementari con il loro curriculum linguistico-classico ebbero anche una branca matematico-scientifica, infine vennero fondate le scuole tecnico-commerciali ed le scuole di formazione per gli insegnanti.

Oltre a queste, le *Folkehojskoler* (scuole popolari), le *Efterskoler* (scuole post-elementari) e, in alternativa alle scuole municipalizzate, le scuole libere ed indipendenti, crebbero come risultato del revival popolare che caratterizzò questo secolo.

A causa di una profonda crisi dell'agricoltura, e a causa della crisi economica conseguente alle guerre contro Napoleone, il governo dovette abbandonare il programma di riforma scolastico, e per correre ai ripari, adottò un metodo educativo chiamato Bell-Lancaster, proveniente dalla zona industriale del nord

[632] Cfr. www.eurydice.org, The Information Database on Education System in Europe (Banca Dati Informativa sui sistemi educativi europei).

dell'Inghilterra, e consistente in drastici tagli al numero degli insegnanti, ed in una semplificazione dei programmi, per permettere al maggior numero possibile di allievi, di essere istruiti da un singolo insegnante. Dopo alcuni anni questo metodo provocò un crescente malumore tra i genitori, che volevano un'educazione maggiormente liberale e fortemente ispirata.

9.1.3. L'opera di Nikolaj F. S. Grundtvig e i suoi effetti sul sistema scolastico

Le loro richieste furono supportate vigorosamente dal sacerdote e poeta Nikolaj Frederik Severin Grundtvig, che esercitò una profonda influenza nello sviluppo delle scuole danesi[633].

Grundtvig volle ridurre il compito delle scuole dei bambini, per non andare oltre l'insegnamento della lettura, della scrittura e dell'aritmetica in modo da far posto, sia a scuola sia a casa, ad un'educazione liberale narrativa che fosse basata sul potenziale di sviluppo relativo ad ogni singolo bambino. La sua idea, sviluppatasi progressivamente attraverso lo studio della storia, della letteratura e del folklore danese, era che la scuola dovesse servire per la vita, e che dovesse insegnare discipline utili sia alla formazione umana sia a quella professionale, evitando l'effetto di "scuola morta" prodotto, secondo Grundtvig, dall'aridità con la quale venivano presentate le discipline del curricolo tradizionale, massimamente le lingua classiche.

Alcune idee di Grundtvig riguardo al sistema formativo vennero messe in pratica da Christen Kold, che creò una scuola distinta da quella pubblica, e controllata dai genitori, chiamata la "Scuola" Libera, come un'alternativa alla scuole statali, che esercitò una crescente influenza sulle abitudini della popolazione danese e sui cambiamenti più recenti in campo formativo.

Il tirocinio degli insegnanti fu migliorato, con la legge del 1894, e dopo l'accelerata modernizzazione dell'agricoltura danese e la crescente urbanizzazione della società fu fatto un altro *Education Act*, nel 1900, che cambiò la scuola di base, ampliando il corso degli studi.

Una scuola media della durata di 4 anni, che iniziava all'età di 11-12 anni, venne introdotta nel 1903 come un collegamento immaginario tra la *Folkeskole* e la *Realskole* (la scuola Secondaria Inferiore) ed il *Gymnasium*. Le scuole medie ebbero subito grande popolarità, e fino alla metà del secolo successivo, molti bambini e ragazzi le usarono come scalino per accedere alle scuole superiori. Il forte potere di attrazione delle scuole Medie, gradualmente indebolì l'affluenza alle ultime classi della *Folkeskole*.

Dopo l'*Education Act* del 1937, nelle *Folkeskole* venne mantenuta la suddivisione tra scuole di paese e scuole di città, ma il governo autorizzò le municipalità di piccoli villaggi rurali ad unirsi in circoli scolastici per avviare le cosiddette "Scuole Centralizzate Annuali", simili nell'organizzazione alle scuole di città.

9.1.4. Il sistema scolastico contemporaneo

Fin dalla concezione del *Welfare State* danese, si intensificò la richiesta di maggiore eguaglianza sociale e democratizzazione, così la scuola media venne riorganizzata nel 1958 per andare a formare una sovrastruttura da proporre ai ragazzi al termine della *Folkeskole*, con due linee di sviluppo: una di tre anni chiamata *Real-Departement*, con un orientamento di tipo accademico, e le classi dalla ottava alla decima.

Con la Riforma del 1958 fu abolita la distinzione tra scuole di città e scuole di paese, furono eliminati i primi due anni della Scuola Media e ci fu l'introduzione di una scuola Superiore Unificata della durata di sette anni, con una lieve differenziazione delle materie principali tra la sesta e la settima classe.

Gli *Education Acts* del 1937, del 1958 e del 1975 rifletterono la domanda popolare crescente d'uguaglianza delle possibilità d'accesso a tutti i livelli d'Educazione.

Nel 1971, l'obbligo scolastico venne esteso da sette a nove anni, ed un nuovo *Folkeskole Act* fu fatto nel 1975, lo spirito del nuovo provvedimento fu quello di creare uguali opportunità per tutti i bambini, ed il risultato fu l'introduzione dei nove anni di insegnamento obbligatorio, comprendenti l'istruzione elementare e quella secondaria inferiore, combinati con un decimo anno integrativo opzionale, ed un anno opzionale di pre-scuola. Una delle conseguenze dell'introduzione dei nove anni di Scuola Media di Base fu l'abolizione delle *Réal-class*.

---

[633] Per un esame approfondito della vita e dell'opera di questo singolare intellettuale danese si rimanda a M. L. De Natale, *L'Educazione per la vita: N.F.S. Grundtvig pedagogista e educatore Danese,* Bulzoni Editore, 1980; C. Thodberg – A. Pontoppidan Thyssen, *N.F.S. Grundtvig: tradition and renewal. Grundtvig's vision of man and people, education and the church, in relation to world issues todayed,* Ed. Det Danske Selskab, 1983; Warren Clay, *Grundtvig's philosophy of lifelong education through the living word,* University College of Cape Brenton Press, 1987. Utile può essere anche la consultazione del sito Internet dell'Università di Linkoping (Finlandia) www.vsy.fi/evk/grundtvig/enlighten.html. Per una efficace sintesi F. De Rossi, *Un pedagogista danese dell'Ottocento: Nikolaj Frederik Severin Grundtvig. La sua filosofia educativa e la sua l'influenza sul sistema formativo danese*, tesi di laurea, Facoltà di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Padova, anno accademico 2000/2001.

La legge del 1975 abolì definitivamente il *Real-Departement* ed introdusse due nuovi tipi di esame finale per la *Folkeskole*: quello Finale e quello Finale Avanzato, che poteva essere sostenuto su di un'unica materia.

Il nuovo *Act* del 1990 introdusse dei nuovi provvedimenti in merito all'amministrazione delle scuole, con delle maggiori competenze manageriali attribuite al Direttore, e la creazione di Consigli scolastici basati su una maggiore partecipazione dei genitori.

Infine l'ultimo Act in vigore dal 1994, ha come idea centrale, che la *Folkeskole* deve fornire all'allievo l'opportunità di sviluppare il maggior numero possibile di competenze. Inoltre, una delle parole d'ordine della nuova legislazione è l'**insegnamento differenziato,** in conseguenza della quale, è stato previsto che l'insegnamento, sia il più possibile da adattare ad ogni singolo allievo.[634]

Attualmente quindi, il sistema scolastico danese consta di tre livelli di istruzione:

- la *Folkeskole* (scuola popolare);
- il *Gymnasium* e gli *Hojere Forberedelseseksamen* (HF);
- l'*Upper Secondary Education*.

Inoltre, la *Folkeoplysning* (l'area dell'Educazione libera) comprende istituzioni educative come le *Folkehojskoler* (*Folk High Skools*), le *Efterskoler* (le Scuole Continuate), insomma tutte quelle istituzioni educative che permettono alle persone di svilupparsi personalmente e professionalmente, senza puntare ad alcuna qualifica o specializzazione di tipo formale.

In Danimarca è possibile scegliere per il bambino, a partire dai 6 mesi fino ai 3 anni di età, il *Vuggestuer*, una struttura educativa equiparabile al nostro asilo nido, che comprenda al suo interno anche la *Bornehave*, equiparabile alla nostra scuola dell'infanzia, per bambini dai tre ai sei/sette anni.

Quindi il percorso formativo prosegue nella *Bornehave* fino all'età di sei anni, quando il bambino è valutato dagli educatori, in stretta collaborazione con i genitori, per stabilire se è sufficientemente maturo e preparato per essere iscritto al primo anno della *Folkeskole*, l'equivalente della nostra prima elementare. Può accadere infatti che un bambino giudicato non ancora adatto per la *Folkeskole* resti per un anno in più a frequentare il *Bornehave*, questo spiega perché l'età di inizio della *Folkeskole* vari dai 6 ai 7 anni, a seconda dei casi..

La *Folkeskole* comprende perciò un anno facoltativo di *Bornehaveklasser*, equiparabile ad una sorta di pre-scuola, che solitamente si svolge presso istituzioni come gli SFO, in cui i bambini hanno la possibilità di avere contatti con i bambini più grandi e di svolgere attività che saranno parte del loro vissuto quotidiano a partire dal nuovo anno scolastico con il quale inizieranno la *Folkeskole* vera e propria che durerà fino ai 16 anni.

Dopo questi nove anni, il ragazzo può scegliere se fare il decimo anno integrativo, che è facoltativo, oppure iscriversi direttamente ai due anni successivi della Educazione Secondaria Superiore, che si suddivide in *Gymnasium* (Scuola Superiore Generica) e *Hojere Forberedelseseksamen* o HF (Scuola Superiore Vocazionale).

Quindi a diciannove o venti anni il ragazzo può scegliere se fermarsi o proseguire con l'istruzione di grado più alto nei suoi tre livelli di attivazione comprendenti: il *Bachelor Program*, ossia il programma di studi dell'Università comprendente anche la specializzazione, o *Long Cycle Higher Education* (della durata di sette anni), il *Medium Cycle Higher Education*, che è il corso di studi universitario normale della durata di quattro anni, oppure lo *Short Cycle Higher Education*, l'Università breve della durata di tre anni.

Complessivamente il sistema formativo danese, è molto differenziato, per quanto riguarda la scuola dell'obbligo, mi sembra maggiore il grado di interazione dei genitori dei bambini nelle scelte fatte dagli insegnanti, mentre è un elemento di novità la cosiddetta "educazione libera", che annovera tutte quelle istituzioni scolastiche che una persona può frequentare una volta concluso il ciclo della scuola dell'obbligo, e che comprende anche le *Folk High Skools*.

Nell'educazione libera, la formazione è considerata un patrimonio personale, spendibile nella propria vita di cittadini, e non necessariamente vincolante per la propria realizzazione personale in termini di status. Ed è proprio qui che l'influenza di Grundtvig si è fatta più sentire, perché a questo tipo di istituzioni possono accedere tutti, in maniera indifferenziata e sopratutto non c'è la necessità di sostenere alcun esame e non viene rilasciato titolo alcuno.

9. 2. Il contesto extrascolastico del sistema formativo danese e le *SkoleFritidsOrdninger* (Scuole per il Tempo Libero)

[634] Cfr. www.eurydice.org.

9.2.1. Il sistema del doposcuola danese

In Danimarca il sistema extra scolastico prevede delle istituzioni chiamate complessivamente *Day Care Centers*, che sono a loro volta suddivise in:

Infant Center (dai 6 mesi ai 3 anni) per gruppi di 30-40 bambini ed un rapporto adulto/bambini di 2,7

Pre-school Centers (dai 3 ai 6 anni) per gruppi di 10-20 bambini con un rapporto adulto/bambino di 5,5

Age Integrated Centers (dai 6 mesi ai 14 anni) che perseguono una filosofia educativa basata sul gruppo-famiglia, in cui sono incentivati i rapporti di scambio con gli altri bambini, e l'apprendimento tra pari

After School Centers (dai 6 ai 9 anni)

Forest Schools (dai 4 ai 6 anni) sono delle scuole dell'infanzia in cui si vive a stretto contatto con l'ambiente naturale, che fornisce anche tutti gli spunti per le attività svolte.

9.2.2. Istituzione e struttura delle Skolefritidsordninger

Le *Skolefritidsordninger*, che significa "scuole per il tempo libero" (alla lettera "possibilità di tempo libero scolastico") e che d'ora innanzi indicheremo con l'acronimo SFO, sono un'istituzione comune nel territorio danese, e consistono in uno speciale doposcuola, situato all'interno dell'edificio scolastico o nelle sue immediate vicinanze, a cui possono accedere liberamente tutti i bambini dai 6-7 anni ai 9-10 anni, per un'ora prima dell'inizio dell'orario scolastico e dalle 14 alle 17 tutti i giorni.

Questo tipo di istituzioni ha iniziato a funzionare nel 1975, ma è solo con il Folkeskole Act del 1979, che è stato ufficialmente attivato, inizialmente come luogo per la cura dei bambini più piccoli frequentanti la Folkeskole.

Infatti nello stesso *Folkeskole Act* si cita testualmente: "L'autorità locale potrà richiedere un pagamento ai genitori, per la supervisione dei loro bambini prima e dopo l'orario scolastico"[635], in sostanza poi è stato demandata all'autorità locale, la decisione della somma da richiedere ai genitori per il mantenimento di tale struttura.

Nel 1984, è stata concessa alle autorità locali (cioè le singole municipalità), la possibilità di usare le scuole elementari al di fuori del normale orario scolastico, per il gioco e le altre attività aperte ai bambini iscritti. Questo tipo d'opzione sono appunto le SFO.

Tali istituzioni sono gestite dalle municipalità, e sta a queste ultime decidere se uno o più SFO debbano essere istituiti all'interno delle scuole municipali.

Non ci sono delle reali direttive in forma di legge che indichino le modalità di programmazione delle attività oppure i programmi da seguire nelle SFO, sono semplicemente fornite delle semplici linee guida che riguardano lo staff di operatori e le attività che possono essere svolte. Le autorità locali, possono non seguire tali linee guida, ma agire in completa autonomia.

La supervisione delle attività svolte nelle SFO, è attualmente demandata al Consiglio Scolastico, il Direttore scolastico ha la responsabilità educativa ed amministrativa della forma e dei contenuti delle attività ma generalmente la gestione giornaliera della SFO è effettuata da un manager (una sorta di "amministratore delegato" della SFO), che riferisce al Direttore scolastico che ha la responsabilità totale dell'istituzione.

Nel 1997/98, 52 autorità locali non avevano ancora istituito alcuna SFO come previsto dal Folkeskole Act: questo non significa che nessun servizio fosse disponibile in queste municipalità, ma che le autorità in questione avevano optato per degli After-school Centers (*Fritidshjem* – Centri per il Doposcuola) oppure per gli *Age-integrated Centers* (*Aldersintegrerede Institutioner* – Centri Integrati per Età) istituiti dal *Social Services Act* (Legge Istitutiva dei Servizi Sociali).

Come riferito in precedenza, non ci sono vincoli di programmi ministeriali, ma ogni SFO gestisce autonomamente la propria programmazione, solitamente in sintonia con il Consiglio Scolastico di appartenenza, con la possibilità di organizzare delle giornate di attività comune, insieme agli insegnanti delle scuole. Per esempio, il comune di Gladsaxe, del quale si parlerà nel prossimo paragrafo, nell'anno scolastico 200/2001, ha attivato numerose SFO, che sono divenuti una consuetudine per tutti i bambini che frequentano la *Folkeskole*: quasi tutti i bambini li frequentano nel dopo-scuola, e sono diventati un importante momento formativo integrato alla scuola dell'obbligo.

9.3. Una Scuola per il Tempo libero danese vista da vicino: la SFO- Saebjornsvej del comune di Gladsaxe

[635] Cfr. www.umv.dk (sito informativo del Ministero dell'Educazione Danese).

9.3.1. Un'esperienza di tirocinio sul campo

La mia esperienza di tirocinio in Danimarca nasce dall'esigenza di confrontarmi con altre realtà educative, dalla volontà di apprendere nuove strategie pedagogiche in una situazione, come quella del Nord Europa che investe molte risorse in questo settore.

L'idea che mi ha guidato è stata quella di approfondire, oltre alla mera pratica quotidiana, lo sfondo teorico che guida i pedagogisti danesi nella loro attività.

Grazie all'aiuto del *Gladsaxeseminariet*, scuola per Pedagogisti situata nel Comune di Gladsaxe alla periferia nord di Copenaghen, ho avuto la possibilità di svolgere il mio periodo di tirocinio presso un'istituzione chiamata SFO-Saebjornsvej, situata nel quartiere di Bagsvaerd.

La pedagogia danese attinge i suoi fondamenti principalmente dalla psicologia dello sviluppo e da quella cognitivista: i riferimenti pedagogici risalgono all'*Emilio* di Jean Jacques Rousseau e, passando per *The century of the child* di Ellen Key, gli scritti di Alexander Neill della scuola di Summerhill, Rudolf Steiner e Maria Montessori, arrivano fino alla feconda collaborazione col pedagogista reggiano Loris Malaguzzi. Su tutto il processo educativo danese aleggia ancora l'autorevole magistero di Nikolaj F.S. Grundtvig, che promosse la riforma del sistema scolastico e la nascita delle Folk High Schools, che hanno ancora una grande influenza sulla formazione dei pedagogisti.

Ho potuto direttamente osservare e rendermi conto in prima persona di quanto questo sia vero fin dai primi giorni della mia pratica osservando la gestione degli spazi all'interno della SFO e l'organizzazione del lavoro dei diversi gruppi-classe.

La giornata alla SFO-Saebijornsvej è organizzata in due momenti: la prima parte che va da mezzogiorno all'una è dedicata al meeting durante il quale attorno ad un tavolo si parla dei programmi della giornata, si decidono i progetti futuri, si confrontano i problemi e vengono prese le decisioni collettivamente.

Questa fase del lavoro, svolto in gruppo è molto importante per tutti i pedagogisti, giacché attraverso il confronto con gli altri riescono a trovare soluzioni ai problemi dei singoli gruppi di lavoro ed a pianificare collettivamente le attività da svolgere.

La seconda parte della giornata, inizia all'una del pomeriggio con l'arrivo dei bambini provenienti dalla scuola, che si ritrovano nelle stanze assegnate ad ogni gruppo e che corrispondono alle classi secondo le quali sono suddivisi a scuola. Viene fatto un piccolo briefing in ogni gruppo-classe, durante il quale si decide la suddivisione dei compiti, il programma della giornata e si discutono i problemi. Al termine, i bambini si dividono tra le varie attività, chi con il gioco libero, chi addetto alla cucina dovrà preparare la merenda per gli altri, chi invece andrà nei laboratori permanenti allestiti all'interno della SFO.

A metà pomeriggio solitamente viene fatto un break per ritrovarsi e consumare la merenda, infine l'ultima ora viene dedicata alle pulizie e sistemazione delle aule, dei laboratori e dei giochi usati.

L'attività termina alle cinque ogni giorno, momento in cui nell'atrio confluiscono tutti i genitori venuti riprendere i bambini, ma anche momento per il dialogo tra pedagogisti e genitori.

La struttura del doposcuola è quella di un edificio su di un piano, più un piano interrato ed un parco giochi; vi si trovano quattro aule per i gruppi, più un laboratorio di creatività, uno di ceramica, uno di musica ed una palestra.

Tra le varie attività svolte dai bambini durante la settimana, è compresa la piscina, delle piccole gite nei dintorni in base al programma svolto a scuola o agli interessi dei bambini.

Il venerdì è un giorno un po' speciale, tutti i bambini alle quattro si ritrovano nell'atrio per cantare tutti insieme mentre due pedagogisti suonano la chitarra ed il contrabbasso, al termine tutti i bambini vanno in giardino o i palestra (in base alla stagione) a fare dei giochi organizzati da una classe a turno, insieme ai pedagogisti della SFO.

Nel periodo in cui vi ho lavorato, frequentavano il doposcuola un centinaio di bambini suddivisi in quattro classi con due pedagogisti ognuno: tutti i pedagogisti fanno riferimento ad un Leader, Per Christiansen, che gestisce anche il laboratorio di ceramica.

La pedagogista che ha svolto il ruolo di tutore durante il tirocinio è la Vice Leader Britta Gregorsen e, come gli altri pedagogisti danesi, per svolgere il proprio lavoro ha frequentato i corsi di uno dei Seminariet (Scuola per pedagogisti) presenti sul territorio danese. Lavora da trentacinque anni nell'extra-scuola e frequenta corsi di formazione e seminari di aggiornamento pagati direttamente dal comune di Gladsaxe da cui dipende, più precisamente tutti i pedagogisti sono pagati per frequentare i corsi di aggiornamento periodici e partecipano spesso a seminari ed incontri per ampliare il più possibile il loro bagaglio teorico.

I bambini con cui ho lavorato hanno un'età compresa tra gli otto ed i nove anni, frequentano la stessa classe nella scuola adiacente la SFO, struttura che comprende anche il secondo ciclo di istruzione di base, quasi un campus completo di un altra SFO e di un centro sportivo polifunzionale.

L'intera struttura è di proprietà del comune di Gladsaxe, che oltre a questi possiede altri edifici situati sul lago di Bagsvaerd, e nelle zone di bosco circostanti l'abitato di Bagsvaerd, come case per l'osservazione degli animali e delle piante, attrezzate con strumenti per l'analisi degli insetti, per la raccolta di elementi naturali, comprensive anche di piccoli allevamenti di animale da cortile e fornite di kayak per l'esplorazione del grande lago.

Solitamente le attività svolte nel pomeriggio sono legate ai temi affrontati in classe oppure sono il frutto di collaborazione tra il personale insegnante ed i pedagogisti, talvolta infatti può accadere che venga svolta un'attività che impegni sullo stesso tema entrambe le strutture.

Durante la mia permanenza, una settimana è stata dedicata alle attività richieste dei bambini, grazie alle questioni sollevate dagli alunni stessi durante l'anno scolastico tramite un cartellone disposto nell'aula scolastica.

Gli argomenti trattati erano la produzione delle candele, la lavorazione della terracotta e la carta ottenuta dai vecchi giornali, quindi sono stati proposti dei laboratori da svolgere in mattinata presso la SFO con la presenza degli insegnanti, durante i quali si è spiegato e riprodotto il processo di produzione delle candele, è stata fatta la carta riciclata utilizzando pezzi di giornale e nel laboratorio di ceramica i bambini hanno potuto provare a lavorare la terracotta insieme ai loro insegnanti.

9.3.2. L'idea di "laboratorio creativo" della SFO-Saebijornsvej

L'idea che guida le attività svolte nel workshop (laboratorio creativo) è una filosofia legata all'arte povera, alle politiche ecologiche previste dal *Folkeskole Act* del 1993, all'insegnare ai bambini ad usare correttamente attrezzi da lavoro. Britta Gregorsen gestisce questo laboratorio, che viene detto della "creatività", poiché al suo interno i bambini possono produrre qualsiasi tipo di oggetto scultoreo o pittorico, usando materiali nuovi ma soprattutto materiali usati, riciclati o provenienti dall'ambiente naturale.

Per questo motivo, durante le settimane vengono spesso fatte delle gite nei dintorni per raccogliere i materiali più interessanti da usare all'interno del laboratorio, inventando un uso diverso o semplicemente dipingendoli.

Ma sono soprattutto espressività e creatività ad essere incentivate e ricercare, come metodo per capire cosa ha da dirci il bambino, quale è il suo mondo, per osservarlo discretamente, per capirlo, per essere pronti a fornirgli ciò di cui ha bisogno per migliorarsi, per realizzare la sua persona.

I lavori sono seguiti da Britta, che oltre ad essere pedagogista è anche pittrice per hobby, e i bambini vengono spesso stimolati con nuove idee e pungolati affinché non escano dalla stanza senza avere pensato a sufficienza alla storia, una nuova storia, per l'oggetto che stanno producendo.

Britta dialoga in continuazione con i bambini, cercando di far venire fuori le idee, facendo in modo che i bambini riescano a vedere con occhi diversi un oggetto familiare, magari usandolo in modo diverso o modificandolo per fargli assumere un altro uso.

Molta attenzione è prestata alla scelta dei materiali, alla loro conoscenza ed alla familiarità con le diverse tecniche di lavorazione del legno, della carta e tecniche scultoree che vedono l'uso di materiali diversi, come la plastica o parti di metallo appartenenti apparecchiature in disuso.

Ogni materiale presuppone una conoscenza, una scelta e quindi un percorso logico-cognitivo ben preciso, questo implica per la creatività un ruolo principe nel percorso educativo dei bambini, quasi la chiave di volta che apre ad un mondo solitamente intimo, quello della personalità, che poco alla volta si dischiude a chi lo sa osservare ed interpretare.

Lo stesso tipo di filosofia viene seguita da Per Christiansen nel suo laboratorio di ceramica, anche qui i bambini accedono in piccoli gruppi di sette od otto per volta, ed il loro lavoro è seguito da chi pratica con grossi risultati l'arte della creta.

Uno dei progetti che mi è stato dato modo di osservare è stata la produzione delle piastrelle necessarie a ricoprire una superficie di un muro nella cucina da parte di uno dei gruppi in cui i ragazzi erano suddivisi.

Poiché si trattava di uno spazio non molto ampio, si è pensato di non acquistarle, ma di farle fare ai bambini usando come spunto l'idea di riprodurre un paesaggio esotico e lontano dal tipico paesaggio danese. Per fare questo, sono stati mostrati ai bambini dei libri sui paesi arabi, ed è stato chiesto loro di disegnare ciò che li aveva maggiormente colpiti di quelle immagini.

I disegni ottenuti riproducevano per la maggior parte i profili dei minareti e delle case arabe, colorate e dalle forme sinuose ed arrotondate. A questo punto, Per ha riprodotto le stesse forme su delle piastrelle, seguendo come modello i disegni stessi, una volta asciutte, le piastrelle sono state colorate dai bambini che ne hanno deciso la disposizione sul muro, come se rifacessero un disegno. Infine sono state cotte e fissate sul muro dipinto d'azzurro creando un effetto sorprendente.

La stanza della musica è una vera e propria sala prove con molti strumenti musicali che vengono suonati dai bambini più grandi (dieci anni) una volta la settimana, sotto la guida di Stig ed Elo che suonano entrambe in gruppi musicali.

9.3.3. Le attività giornaliere

Le attività svolte non coprono i compiti assegnati a scuola, di cui invece debbono occuparsi i bambini una volta a casa, spesso insieme ai genitori.

Nel gruppo di Britta viene fatta una programmazione settimanale il lunedì, mettendo ai voti le proposte emerse con il brainstorming, quindi vengono decisi i turni di pulizia della stanza e le merende da cucinare con i relativi addetti.

Solitamente il cibo preparato va dalla pizza alle zuppe di verdure, senza disdegnare il pane, le crèpes o i dolci al cioccolato.

Questo tipo di attività è proprio parte di quell'educazione per la vita al centro della teoria pedagogica di Grundtvig, seguita nelle *Folk High School* ma anche nell'insegnamento dei pedagogisti della SFO così come nei programmi scolastici.

Le attività settimanali del gruppo comprendono anche uscite in piscina o al cinema, nonché la preparazione di regali per le ricorrenze religiose e di oggetti, sia utili sia artistici, da regalare ai genitori.

Qualsiasi tipo di decisione relativa alle attività da svolgere viene sempre negoziata con i bambini, dialogando con loro, sentendo le loro motivazioni e utilizzando ogni più piccola risorsa possa venire fuori da loro, creando insomma delle attività centrate sui bambini che li vedano quindi fortemente motivati e partecipi.

Solitamente i laboratori sono aperti a tutti quelli che hanno voglia di accedervi, così è facile che ci sia interazione tra i più grandi ed i più piccoli con inevitabili screzi ma anche consigli ed aiuto per ciò che stanno facendo.

Le competenze che si cercano di raggiungere attraverso le attività di questa SFO sono di quattro tipi:

- SOCIALI (lavoro in gruppi, gite, giochi, colonie estive)
- MANUALI (workshop, cucina)
- MOTORIE (palestra, gioco libero ed organizzato, piscina)
- ESPRESSIVE (workshop)

Questo è quanto c'è scritto in un cartellone preparato da Britta ed appeso nella classe del suo gruppo: appare evidente la grande cura messa da questa pedagogista nell'adempimento del suo compito di fare emergere il meglio da ogni bambino, con la sua singolarità e la sua progettualità personale.

In seguito cercherò di esporre i risultati dei miei approfondimenti sulle teorie indicatemi dagli educatori con cui ho lavorato, al termine dei quali riporterò gli aspetti pedagogici emersi, alla luce dell'analisi compiuta a posteriori sul metodo di lavoro utilizzato e sulle filosofia educative maggiormente influenti.

9.4. I fondamenti pedagogici delle pratiche e dei metodi della "Scuola per il Tempo libero"

9.4.1. Introduzione

Durante il soggiorno danese, ho avuto numerosi colloqui con gli educatori nel corso del mio tirocinio, per confrontarmi con i loro punti di riferimento pedagogico, per riuscire a comprendere in modo più approfondito quell'humus educativo, che ha permesso il nascere di una struttura come la SFO-Saebijornsvej.

Nel corso della mia permanenza in Danimarca, infatti, oltre al tirocinio ho potuto seguire il corso di Storia della Pedagogia Danese, tenuto in inglese presso il Gladsaxe Seminariet, da cui ho preso spunto per approfondire in seguito gli argomenti che ho trattato in questa Tesi.

Oltre al già citato N.F.S. Grundtvig, ci sono anche altri importanti autori, come Ellen Key, Loris Malaguzzi, Howard Gardner e Steve Bell, le cui linee-guida pedagogiche sono state oggetto di corsi di aggiornamento e di seminari, ai quali gli educatori hanno partecipato e dai quali hanno attinto per migliorare la loro filosofia educativa.

Al fine di svelare il complesso intreccio teorico sottostante la prassi seguita dalle SFO e dalla SFO-Saebijornsvej in particolare, di seguito saranno esposte le principali idee educative ed ipotesi metodologiche degli autori citati, per far comprendere le basi da cui i pedagogisti danesi sono riusciti a sviluppare una filosofia educativa così ricca e vicina ai bambini.

9.4.2. Ellen Key e "Il Secolo del Fanciullo"

Di grande importanza sono gli scritti di **Ellen Karolina Maria Key** (1849-1926), una pedagogista svedese che ha fortemente influenzato gli educatori danesi, il cui libro più importante è *The century of the Child*, pubblicato nel 1900 (*Il secolo del fanciullo*, nella traduzione italiana).

Si pensi che questo libro ebbe, dalla data della sua pubblicazione, ben 64 edizioni, con un grosso impatto sulla cultura pedagogica europea: esso è citato, in tutti i programmi dei Corsi di Storia della Pedagogia Danese del *Seminariet*, come uno dei più influenti ed innovativi nel campo dell'educazione centrata sul bambino.

L'autrice sosteneva che il XX secolo sarebbe stato il "secolo del bambino", che il bambino deve essere educato secondo la sua natura e che egli, in quanto persona umana, è portatore e titolare di diritti[636], ed in questo testo si trova un vero e proprio appello per una Pedagogia centrata sul bambino.

Ellen Key promuoveva una nuova scuola che preparasse davvero i bambini per la vita, adattandosi al mondo proprio dei bambini e creando una esperienza d'apprendimento attraverso le attività.

Per questo motivo, può essere considerata una primissima rappresentante di quel movimento di riforma pedagogica internazionale, che tra il 1900 ed il 1918 avrebbe cominciato ad includere diversi pedagogisti come Maria Montessori in Italia, John Dewey negli USA e Georg Kerschensteiner in Germania: nonostante ognuno di loro enfatizzasse diversi aspetti dell'educazione, essi condividevano la centralità dell'esigenza dei bambini, nella socializzazione e nell'apprendimento attraverso l'attività.

Un importante aspetto del Secolo del Fanciullo è l'appello per un ruolo più attivo dei genitori: infatti nell'idea della Key la scuola non poteva fare ciò che i genitori potevano facilmente fare da soli; la Key argomentò infatti che, per alcuni aspetti, l'educazione in famiglia poteva essere preferita all'educazione scolastica. In generale sollecitava i genitori a dare maggiori attenzioni ai propri figli, e sotto questo punto di vista la sua visione s'inseriva in una lunga tradizione di critiche pedagogiche nei confronti del comportamento genitoriale. Il grande valore che diede alla maternità, e conseguentemente ai temi legati alla protezione delle donne e dei bambini, la portarono però in conflitto con alcune altre femministe dei primi del 1900, benché nei fatti condividesse molti ideali femministi come il suffragio per le donne.

La caratteristica più evidente del libro della Key, è un ottimismo di stampo quasi religioso: la speranza in un mondo migliore che potrebbe un giorno divenire realtà, nonostante ciò dal testo sembra emergere una fiducia forse eccessiva nel mezzo scientifico, più che sui fini dell'educazione.

Quest'ottimismo, che non era ancora stato indebolito dalle due guerre mondiali, non era evidente solo nei suoi riferimenti alle caratteristiche eugenetiche che potevano migliorare le qualità fisiche dell'umanità. Nella sua visione, una pratica radicalmente riformata della funzione genitoriale ed educativa avrebbero migliorato anche le qualità psichiche dell'umanità producendo un cambiamento mentale generale, che avrebbe potuto risolvere i problemi sociali e trasformare il mondo. Così essa combinò l'importanza dell'attenzione educativa per lo sviluppo individuale del bambino, con l'importanza della stessa attitudine nei confronti della società intera.

Il pensiero educativo di Ellen Key è espresso in modo esemplare nel capitolo dedicato all'educazione, nel quale afferma chiaramente che

> "sopprimere la reale personalità del bambino e soppiantarla con un'altra personalità continua ad essere un crimine pedagogico comune a coloro i quali annunciano fermamente che l'educazione dovrebbe solo sviluppare la vera natura individuale del bambino".

Sono parole forti che vanno a cozzare contro l'intellighenzia dei pedagogisti di allora, specialmente quella dei paesi più conservatori e poco inclini all'innovazione, in cui il bambino veniva piegato e forgiato in base a ciò che riteneva fosse giusto l'educatore o il maestro che lo seguiva.

Infatti commentando gli educatori contemporanei ella dice

> "che parlano sempre di evoluzione, di disposizioni naturali e di tendenze individuali e non seguono affatto in pratica le leggi che proclamano"[637].

La sua pedagogia, è per l'individuo, per un'educazione personale e personalizzata, inserita in un contesto che non è più solo quello scolastico ma è anche e soprattutto quello famigliare. Nella sua definizione

---

[636] *Ibidem*.
[637] E. Key, *Il secolo del fanciullo*, ed. Fratelli Bocca, Torino, 1906, p. 69

"educare vuol dire permettere che la natura lenta e sicura lavori da sé, ed impedire alle circostanze di contrariarla"[638],

perciò il ruolo dell'educatore, rifacendosi alla rinnovata pedagogia anglosassone di quello stesso periodo, ma risalendo idealmente anche a Rousseau, è quello di lasciare che il bambino cresca secondo la sua attitudine naturale, senza forzature e senza limitazioni dogmatiche. Il pensiero del bambino, per essere capito, necessita un ritorno allo stadio infantile da parte dell'adulto:

"Madame de Stael illustra molto bene il mio pensiero quando dice che solo coloro che possono giocare con i bambini sono capaci di educarli. Per un'Educazione che abbia successo, la condizione primaria è di divenire noi stessi dei bambini, ma questo non significa comportarsi da bambini […] piuttosto essere interamente e semplicemente coinvolti dal bambino così come il bambino stesso è assorbito dalla sua vita. Questo significa trattare il bambino alla pari, mostrandogli la stessa considerazione, lo stesso tipo di confidenza che dimostriamo ad un adulto.

Non significa influenzare il bambino ad essere come noi stessi desideriamo egli divenga, ma essere influenzati dall'impressione di com'è realmente il bambino; non trattando il bambino con l'inganno o con l'uso della forza, ma con serietà e sincerità adatte al suo carattere."[639]

Portarci allo stesso livello del bambino, ci aiuterebbe a capire cosa gli serve realmente, senza dover imporre per forza delle scelte ma semplicemente guidandolo nella sperimentazione della vita. Riferendosi poi al ruolo dei genitori sostiene che

"i genitori non vedono che durante l'intera vita, il bisogno di pace non è mai così grande come durante l'infanzia, una pace interiore sotto una completa agitazione esteriore. Il bambino deve entrare in relazione con il suo infinito mondo, conquistarlo e farlo divenire l'oggetto dei suoi sogni.

Ma cosa sperimenta realmente? Ostacoli, interferenze, correzioni, tutti i giorni. Al bambino è sempre richiesto di lasciare stare qualche cosa, o di fare qualcos'altro, di trovare qualcos'altro o di volere qualche cosa di diverso da quello che fa, trova o vuole. E' sempre spinto nella direzione opposta a quella verso cui il suo carattere lo spingerebbe."[640]

La direzione verso cui sembra invitarci la pedagogista è quella di un'educazione che tenga conto delle attitudini di un bambino, delle sue scelte e del suo modo di essere, senza coercizioni per quanto riguarda il suo mondo esperienziale, ma soprattutto rispettosa della sua persona anche se ancora in divenire.

Riguardo a questa tematica, del divenire e quindi dello sviluppo della persona in quanto progetto di vita, secondo la Key

"l'educazione deve rendere consapevoli della propria indipendenza, dovrebbe rinvigorire e favorire la disposizione individuale a deviare dal modello in quei casi in cui ciò non lede i diritti altrui, o in cui la devianza non è semplicemente il risultato del desiderio di attirare l'attenzione su di sé".[641]

Quasi un'esortazione all'alterità, ad essere-altro con l'altro, senza separazioni o identificazioni, ma semplice differenziazioni dall'altro in un rapporto che sia di inter-dipendenza dal genitore.

Il genitore, secondo la Key, deve seguire la naturale inclinazione del figlio, senza forzarlo, ma al tempo stesso fornirgli tutto il bagaglio esperienziale necessario per crescere e per apprendere senza limitazioni ma soprattutto distaccandosi dall'ideale di bambino-adulto che porta a far divenire il bambino come noi lo vogliamo. Ancora nelle parole della Key:

"Questo è per me l'alfa e l'omega dell'educazione e non posso trattenermi dal ripeterlo: lasciate in pace i bambini, intervenite il meno possibile direttamente, e soltanto per evitare loro impressioni brutali o impure e volgete ogni energia, ogni cura a fare della vita in tutta la sua realtà e semplicità la loro vera educatrice"[642].

---

[638] *Ibidem*, p. 70.

[639] Cfr. www.socsi.kun.nl/ped/whp/histed/hellenkey/key03.html, E. Key, *The century of the child*, 1900, capitolo 3 (traduzione dell'autore)

[640] www.socsi.kun.nl/ped/whp/histedue/hellenkey/key03.html, E. Key, *The century of the child*, 1900, capitolo 3 (traduzione dell'autore)

[641] www.socsi.kun.nl/ped/whp/histed/hellenkey/key05.html, E. Key, *The century of the child,* 1900, capitolo 5 (traduzione dell'autore)

[642] E. Key, *Il secolo del fanciullo,* ed. Fratelli Bocca Torino, 1906, p. 111.

La vita quotidiana, secondo la Key, è la maestra di vita, la realtà concreta educherebbe i bambini, meglio di ogni costrizione o limitazione da parte dei genitori, non più portatori di un insegnamento assoluto, ma adulti al fianco dei bambini, pronti ad intervenire in caso di necessità. Le esperienze possono trovarsi all'interno dell'ambiente famigliare ma soprattutto in quello scolastico, dove il lavoro quotidiano, rispettoso della diversità di ognuno e delle sue caratteristiche, dovrebbe incentivare lo sviluppo del bambino.

Man learns for life, not for school ("l'uomo impara per la vita non per la scuola"): questa è una importante massima riportata da Ellen Key nel suo testo, quando fa riferimento all'istituzione scolastica. Più precisamente, sostiene che sarebbe necessaria

> "una riforma radicale, l'istruzione deve essere organizzata in gruppi di lavoro, alcuni argomenti trattati nei primi periodi di studio mentre altri sono posti in un periodo successivo. E questa connessione non è sufficiente a considerare lo sviluppo psicologico del bambino, alcuni temi debbono essere assegnati solo in certi periodi dell'anno".[643]

Nell'affrontare la spinosa questione delle istituzioni scolastiche, la proposta è per un radicale rinnovamento, per un diverso modo di programmare le attività nel corso dell'anno scolastico, facendo in modo da essere in accordo con le attitudini dei bambini ma anche con il loro grado di maturità cognitiva e relazionale.

Il lavoro in gruppi, per piccoli progetti, è il modo identificato per cambiare il modo di fare scuola, proponendo ai bambini degli argomenti da sviluppare ed approfondire lavorando insieme. Questa modalità, che si incontrerà poi in diverse esperienze pedagogiche, dalle scuole danesi agli asili di Reggio Emilia, tanto per citarne due, persegue diversi obiettivi, da quello strettamente contenutistico a quello riguardante la sfera relazionale, perché non è più un andare a scuola ma un fare scuola, tutti assieme, attorno allo stesso progetto.

In questo modo il gruppo fa emergere le risorse di ogni individuo, contribuendo alla sua differenziazione e alla costruzione della sua autonomia, della sua rete di relazioni basate sul confronto di competenze e non sull'imposizione di un insegnante o di un ambiente scolastico poco stimolante ed omogeneizzante:

> "I quattro pilastri angolari della nuova scuola debbono essere:
> Una specializzazione consentita fin dall'inizio, dove si rilevino attitudini individuali per questo tipo di percorsi;
> Concentrarsi su determinati soggetti in precisi momenti della crescita del bambino;
> Lavoro indipendente durante l'intero periodo di studi;
> Contatto con la vita reale durante l'intero curriculum di studi;".[644]

Le indicazioni per l'impostazione della "nuova" scuola, sembrano essere molto attente alle caratteristiche del bambino e rispettose della sua condizione di soggetto in divenire, quindi anche la didattica viene adeguata all'età dei bambini, senza precludere alcun tipo di materia ma semplicemente riorganizzando le tecniche espositive degli insegnanti ed il lavoro dei bambini. Come spiega infatti la stessa Key, precisando quali sarebbero i soggetti di studio,

> "non dovrebbero esserci più di una o al massimo due materie principali studiare, per volta, come storia, geografia, scienze naturali"[645] ,

ma ciò che più le interessa è il modo in cui affrontare tali soggetti, infatti

> "le materie di studio, non dovrebbero essere tutte frammentate ma per esempio la storia dovrebbe essere concepita per includere anche la storia letteraria, la storia religiosa etc. In geografia, nel corso del programma, dovrebbe essere inclusa anche una parte di scienze naturali, e la storia dell'arte combinata con entrambe"[646].

La proposta è quella di svolgere un lavoro di tipo interdisciplinare, di scambio tra gli insegnamenti, di compenetrazione tra le materie, non più suddivise ma in qualche modo legate tra loro per fornire agli studenti un quadro d'insieme assolutamente legato al mondo reale. Questo tipo di atteggiamento permetterebbe di

---

[643] www.socsi.kun.nl/ped/whp/histeduc/hellen_key/key05.html, E. Key, *The century of the child*, 1900, capitolo 5 (traduzione dell'autore)
[644] www.socsi.kun.nl/ped/whp/histeduc/hellenkey/key05.html, E. Key, *The century of child*, 1900, capitolo 5 (traduzione dell'autore)
[645] www.socsi.kun.nl/ped/whp/histed/hellen key/key05.html, E. Key , *The Century of Child*, 1900, capitolo 5 (traduzione dell'autore)
[646] www.socsi.kun.nl/ped/whp/histeduc/hellen_key/key05.html, E. Key, *The Century of Child*, 1900, 1900, capitolo 5 (traduzione dell'autore)

memorizzare più efficacemente le conoscenze che non rimarrebbero così semplice insieme di nozioni e dati da apprendere meccanicamente e dimenticare al termine del corso di studi.

A proposito dello spirito che dovrebbe guidare la scuola, E. Key parla di

> "uno spirito, negli studenti stessi, che dovrebbero in primo luogo acquisire le loro conoscenze, avere le loro impressioni, formare le loro opinioni, scoprire i propri gusti intellettuali, non come fanno ora senza mettere in dubbio nulla, senza prendersi la briga essi stessi, ma supponendo l'acquisizione delle conoscenze attraverso letture interessanti fornite dall'insegnante sulle diverse materie, ascoltate ogni mattina mentre gli studenti sono addormentati, e presto dimenticate. I fatti sono dimenticati velocemente dalla memoria di ciascuno, ma più velocemente da coloro che hanno appreso prendendo le cose come pappa pronta, senza elaborazione. Ma l'educazione fortunatamente non è solo la conoscenza dei fatti, essa è, con un ammirabile paradosso, ciò che rimane dopo che abbiamo dimenticato tutto ciò che abbiamo imparato".[647]

Si propone di far ragionare maggiormente gli allievi su ciò che studiano, trovando appigli con il mondo reale, ma anche tra le varie materie, senza indurre negli allievi opinioni e pensieri preconfezionati ma frutto di rielaborazioni personali:

> "Solo la persona che tramite la conoscenza abbia ottenuto una visione del grande sistema di connessioni dell'esistenza, dei collegamenti tra natura e vita umana, tra presente e passato, tra persone e idee, non potrà perdere la sua educazione. Solo la persona che abbia assorbito completamente la ricchezza della vita, è stata davvero educata".[648]

Con queste parole si conclude il capitolo relativo alla scuola, come un'ode alla vitalità dell'apprendimento e dell'insegnamento, per una scuola che non sia più sterile memorizzazione di dati, ma luogo in cui si realizza una presa di coscienza dell'appartenenza al grande sistema che è la vita, coscienti delle proprie possibilità di realizzazione individuali e relazionali.

La scuola diventa un luogo deputato all'assimilazione della cultura da parte dei bambini, che li mantiene sempre in contatto con il mondo reale, che fa loro comprendere che sono essi stessi componenti ed al tempo stesso attori della vita, che fa depositare qualcosa di importante e significativo nella coscienza e nei pensieri.

9.4.3. Loris Malaguzzi e l'esperienza degli asili nido e delle scuole comunali dell'infanzia di Reggio Emilia

Il cosiddetto *Reggio Emilia Approach* ("approccio di Reggio Emilia") nasce appunto dall'intuizione educativa di Loris Malaguzzi[649], che si è poi concretizzata in un'esperienza ormai pluridecennale, iniziata nel 1945 con la gestione delle prime Scuole dell'Infanzia del Popolo, gestione avviata con una speciale passione e una notevole dedizione, entrambe messe alla prova, fin dal primo giorno, dal fascino della "prateria libera

---

[647] www.socsi.kun.nl/ped/whp/histeduc/hellen_key/key05.html, E. Key, *the Century of Child*, 1900, capitolo 5 (traduzione dell'autore).

[648] www.socsi.kun.nl/ped/whp/histeduc/hellen_key/key05.html, E. Key, *The Century of Child*, 1900, capitolo 5 (traduzione dell'autore).

[649] Loris Malaguzzi nacque nel 1920 a Correggio, e da giovane insegnante elementare, venne chiamato nella primavera del 1945 dalla gente di Villa Cella: lì trovò una comunità che, vendendo un carro armato, nove cavalli e sei camion lasciati dai tedeschi in fuga, trovò i soldi per comprare i mattoni e costruire così il primo asilo per i loro bambini. Gli venne affidata la gestione della scuola dell'infanzia, e nel 1950 fondò il Centro Medico Psico-pedagogico Comunale e diresse la Scuola Convitto Rinascita per reduci e partigiani. Nel 1963 il Comune di Reggio istituì la prima rete educativa, con le Scuole per l'Infanzia; nel frattempo Malaguzzi continuò la sua avventura di autogestione degli otto Asili del Popolo, che vennero municipalizzati nel 1967. Finalmente, nel 1972 tutto il Consiglio Comunale, compresa la minoranza, riconobbe l'enorme lavoro svolto votando il Regolamento delle scuole dell'infanzia. Dal 1965 al 1972 fu forte ed intensa la collaborazione con Gianni Rodari (che sull'esperienza scrisse *La grammatica della fantasia*) e Bruno Ciari, mentre Malaguzzi divenne consulente del Ministero della Pubblica Istruzione, nonché direttore delle riviste *Zerosei* e *Bambini*.
Nel 1970 nacque a Reggio il primo nido per i bambini sotto i tre anni di età, un anno prima della promulgazione della legge che ne sancirà l'effettiva legalità. Il 1980 fu l'anno della fondazione, a Reggio Emilia, del Gruppo Nazionale Nidi-Infanzia, e dell'esposizione della mostra "L'occhio se salta il muro - Ipotesi per una didattica della visione" come testimonianza del lavoro dei Nidi e delle Scuole dell'Infanzia reggiane. Nel 1987, la mostra riveduta e duplicata, prese il nome "I cento linguaggi dei bambini. Narrativa del possibile – Proposte di bambini delle scuole comunali dell'infanzia di Reggio Emilia" ed iniziò il suo lungo viaggio attorno al mondo. La rivista "Newsweek" premiò come istituzione all'avanguardia nel mondo rispetto all'Educazione dei bambini, la scuola comunale dell'infanzia Diane di Reggio Emilia, è il 1991. Seguirono nel 1992 il Premio Lego in Danimarca, e nel 1993 il Premio Khol a Chicago. Il 30 gennaio 1994, muore improvvisamente. Postumi gli sono stati conferiti il Premio Internazionale "H.C. Andersen" come somma del lavoro di tutta una vita, ed il riconoscimento del MAIS (Mediterranean Association of International Schools) alle istituzioni educative per l'infanzia del Comune di Reggio Emilia. Nel 1994 nasce Reggio Children – Centro Nazionale per la difesa e lo sviluppo dei diritti e delle potenzialità delle bambine e dei bambini e infine, nel gennaio 2002, una giuria presieduta da Claudio Magris ha assegnato il Premio Nonino al percorso educativo del progetto Reggio Emilia.

che era la scuola del bambino in cui potevi inventare tutte le pedagogie".[650] L'approccio di Malaguzzi al mondo dell'infanzia è libero da vincoli accademici, e forse per questo motivo la sua è una pedagogia che pochi riscontri ha avuto in Italia.

Il principio su cui si basa la pedagogia dell'educatore reggiano è la formazione del bambino attraverso la promozione, fin dalla prima infanzia, di tutte le forme d'espressività e di linguaggio proprie dell'uomo: questo si traduce in un sistema che vede il suo centro nella triade bambino – istituzione - famiglia, e che rende la scuola un luogo amabile e vivibile al meglio da chi la frequenta attraverso la cura dei luoghi, delle relazioni tra chi educa e che è educato, e l'incoraggiamento continuo ad una libera espressione del sé.

La diretta implicazione di questo approccio è che, attraverso la familiarità con le più diverse forme di espressività, il bambino raggiunge la capacità di gestire la propria comunicatività e relazionalità apprendendo ad adattarsi alle diverse situazioni della vita, ed impara a gestire le difficoltà in modo cooperativo.

Nelle intenzioni di Malaguzzi, tuttavia, l'approccio di Reggio Emilia ai problemi educativi della prima infanzia non è un sistema pedagogico, ma neppure un metodo, se per metodo si intende una ricetta da applicare: è una prassi educativa guidata da mentalità pedagogica aperta, perennemente in divenire. Nelle sue parole:

> "Questo atteggiamento di apprendere e riapprendere insieme ai bambini è la linea del nostro lavoro. Fare in modo che i bambini non prendano forma dall'esperienza ma siano loro a dare forma all'esperienza".[651]

Obiettivo di ogni azione educativa, è il bambino stesso e la sua plasmabilità, la sua capacità innata di esprimersi attraverso una pluralità di linguaggi, ma soprattutto le sue risorse che può mettere a disposizione nel lavoro di gruppo, imparando così a gestire cooperativamente le difficoltà, e ad essere un attore responsabile del processo di socializzazione con i pari.

Nonostante non esista dunque una teoria educativa articolata come modello pedagogico preciso, i concetti di riferimento del pensiero malaguzziano si possono riassumere in questi quattro punti:

CREATIVITA': è sempre presente nel lavoro degli educatori reggiani, si usano diversi linguaggi ed esperienze multiple e differenziate per ottenere il massimo sviluppo delle abilità individuali.

LINGUAGGIO: la parola scritta è diversa da quella parlata, il segno grafico è un momento di crescita poiché si assottigliano i pensieri per arrivare a rappresentarli.

PROGETTO: consta di una minima interazione dell'insegnante con il lavoro dei bambini se non come stimolo nei momenti di vuoto creativo, implica un'elevata capacità di ascoltare e capire empaticamente i bambini, si usa la memoria e l'esperienza passata dei bambini per creare conoscenza.

DIALOGO: è usato per costruire insieme e per far costruire, il lavoro di gruppo come strumento per crescere insieme, per risolvere e attivare conflitti (non esiste un solo modo di fare le cose, ma anche altre idee di altri bambini). Lo sviluppo della creatività nel bambino, è legata all'uso di linguaggi diversi per comunicare ed esprimersi, ma anche alle molteplici esperienze che può fare, ed avere vicino a sé un insegnante che osserva ed interpreta, e non solo portatore di un sapere pedagogico, costituisce un sostegno alla sua crescita ed allo sviluppo della rete delle relazioni.[652]

Gli insegnanti delle scuole che seguono l'approccio di Reggio Emilia sono un aiuto per risolvere i problemi che si presentano nelle diverse fasi di lavoro, ma sono anche un punto di riferimento in grado non solo di prestare attenzione e di documentare il processo evolutivo ma anche capace di fornire uno stimolo prezioso perché tale processo avvenga, sia nel rapporto a due che nei confronti dei gruppi di lavoro.

Oltre a questi riferimenti di tipo psicopedagogico, Malaguzzi pensò che il primo requisito per una scuola fosse quello di essere amabile, un posto cioè in cui i bambini potessero stare volentieri, da qui, la cura per gli ambienti, la disposizione dei luoghi del quotidiano, lo sviluppo del senso estetico. Il rendere piacevole la permanenza nell'istituzione poteva permettere una maggiore facilitazione nell'apprendimento, lo svolgere le attività in un ambiente confortevole e stimolante al tempo stesso, avrebbe reso la vita del bambino nella scuola dell'infanzia come un ideale continuum con quella svolta negli altri luoghi dell'agire e del pensare, la comunità di appartenenza e la famiglia.

Lo studio accurato della disposizione dei luoghi e la progettazione dell'edificio che ospita la scuola dell'infanzia, è parte di quel processo di ricerca che permea profondamente l'attività dei pedagogisti di Reggio Emilia. La scelta degli spazi in cui i bambini possono svolgere le loro attività, è frutto di un processo accurato e meticoloso: infatti

---

[650] Da un'intervista con Loris Malaguzzi in occasione del premio assegnato alla scuola Diana da parte di "Newsweek".
[651] C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini,* Edizioni Junior, Bergamo, 1995, p. 89.
[652] *Ivi*, pp. 62-110.

"l'atelier nacque nella nostra esperienza già parte integrante del progetto generale dell'educazione infantile e incluso in ogni scuola dell'infanzia e poi, dagli anni '70, anche in ogni nido. Il suo ruolo nasceva […] come recupero di un bambino più ricco di risorse e interessi, interazionista, costruttivista. L'atelier, parte di un disegno complesso, luogo aggiunto dove affinare ed abilitare la mano e la mente, dove affinare l'orecchio, l'applicazione grafica e pittorica, sensibilizzare il buon gusto e il senso estetico, decentrarsi in progetti congiunti con le attività disciplinari di sezione, ricercare motivazioni e teorie dei bambini dallo scarabocchio in su, variare strumenti, tecniche e materiali di lavoro, favorire trame logiche e creative, familiarizzarsi con le sintonie e le discrepanze dei linguaggi verbali e non. La tecnologia ha portato dentro all'atelier e alla scuola, la macchina fotografica, il computer, la videocamera, il registratore, la fotocopiatrice e altro. La cassetta degli attrezzi si è allargata. I rischi ci sono ma nessuno è più grande di quello dell'immobilizzare nel tempo la scuola e l'esperienza".[653]

Oltre all'atelier, luogo della creatività, spazio in cui i bambini possono esprimersi ed esprimere il proprio io, usando tecniche diverse, sotto la guida dell'apposita figura dell'atelierista, le scuole dell'infanzia hanno altri spazi riservati alle diverse età ma anche spazi in comune, per il gioco, per la trasformazione, ma soprattutto per l'interazione e per lo scambio tra bambini che sono facilitati nel mettersi in relazione tra loro. Nello spazio denominato "piazza", ad esempio, i bambini passano per accedere alle diverse sezioni della scuola, ma svolgono anche la merenda e gli scambi, proprio come nella piazza di un paese:

"La piazza è il luogo dove si confluisce continuamente, dove si intensifica la qualità degli scambi sia dei bambini che degli adulti. Poiché sono insieme, più si incontrano tanto più vi è la circolarità delle idee sia tra adulti che tra bambini. Possiamo dire che la piazza è un luogo da dove le idee partono e arrivano"[654].

Oltre a questo, altri elementi caratterizzano gli spazi, come le trasparenze tra i diversi luoghi, le luci naturali e la continuità tra il dentro ed il fuori, in modo da favorire gli scambi tra chi vive la scuola, per aumentare la possibilità di comunicare e di avere dei legami produttivi di cambiamento.

L'atelier è una caratteristica che rende speciali ed unici, nelle attenzioni rivolte ai bambini, le scuole dell'infanzia di Reggio Emilia, perché oltre che un luogo preposto per la creatività, è anche il luogo delle relazioni e dello scambio privilegiato tra adulto e bambino, dove avvengono dei cambiamenti sotto lo sguardo vigile ma non intrusivo dell'atelierista.

L'adulto proprio per la sua condizione di soggetto già cresciuto, già in grado di vedere un po' più in là rispetto ai bambini, ma soprattutto capace di proporre spunti in grado di ampliare ed innovare il pensiero del bambino, è colui che educa pazientemente il bambino.

In questo luogo, ma anche negli altri spazi attentamente predisposi nella scuola dell'infanzia, come al mensa, le stanze suddivise per gruppi di età, il grande spazio centrale dove incontrare anche i membri di altri gruppi od altri adulti, avvengono gli scambi preziosi tra bambini, che comunicano e si relazionano, per gruppi di interesse o per semplice curiosità, imparando quindi ad apprendere l'uno dall'altro.

I diversi luoghi, comunicano tra loro, attraverso vetrate o porte apribili, il dentro e fuori della scuola sono sempre varcabili e interagenti, per favorire al massimo la comunicazione anche tra chi vive la scuola da protagonista e chi sta fuori, come i genitori:

"Abbiamo già detto come tutto ciò concorra a strutturare una Pedagogia della relazione […]. Sul piano concreto vuole dire affidarsi ad una rete sempre da re-inventare, di comunicazioni ed incontri: incontri preliminari con le famiglie, definizioni e scansioni dei piani di lavoro e delle loro finalità, complicità organizzative infinite".[655]

La trama delle relazioni su cui si basa l'approccio di Reggio Emilia è perciò triplice e coinvolge intensamente non solo i bambini e gli adulti dentro la scuola, ma anche i genitori, in un lavoro di rete, che li porta a collaborare fortemente in un'azione che diviene comune, spinta dalla stessa motivazione, per far crescere al meglio i bambini:

"La forza sta nell'espandere e qualificare le forme e gli strumenti relazionali-interattivi che sono quelli che meglio assicurano il flusso delle attese, delle attività, degli scambi, delle cooperazioni, dei conflitti, delle scelte, del dipanarsi esplicito dei problemi cognitivi, affettivi, espressivi. Tra le sue finalità, quella di rafforzare in ogni bambino il senso di

[653] *Ivi*, p. 242.
[654] *Ivi*, p. 236.
[655] *Ivi,* p. 68.

una sua identità attraverso un riconoscimento che venga dai coetanei e dagli adulti fino a fargli sentire quel tanto di sicurezza e di appartenenza che lo abilita ad accettare e a concorrere alla trasformazione delle situazioni".[656]

Queste parole di Malaguzzi sono indicative dell'enorme importanza che hanno le idee dei bambini, e degli sforzi fatti per renderli consapevoli e responsabili del proprio essere nel lavoro all'interno della scuola, ed all'esterno confondendo intenzionalmente i luoghi dell'agire educativo.

Si punta al rafforzamento del senso di sé, della propria identità, che nel bambino si costruisce lentamente attraverso la scoperta quotidiana delle proprie capacità, ed anche grazie al contributo degli altri che si relazionano con lui, dandogli in questo modo visibilità e, per così dire, rendendolo consapevole di esserci, di partecipare e di poter prendere parte alla vita della comunità.

Quindi la rete di relazioni educative, per dare modo al bambino di essere il più possibile coinvolto, è stato esteso anche alla famiglia ed alla parte di comunità che gli è più vicina, come il quartiere di appartenenza.

Questa rete di relazioni estesa, si attua perché

"nel nostro sistema, pur sapendo quanta forza di centralità rappresentino i bambini, abbiamo sempre la convinzione di una relatività di una incompiutezza che possono essere meglio affrontate da una seconda e terza centralità costituita dagli insegnanti e dalle famiglie. Una terna di centralità è allora il nostro assunto".[657]

Nell'avvicinarsi al bambino, ci si mette in relazione con lui e con il suo mondo fatto di abilità e competenze ma anche di incertezze e di paure; non c'è mai la certezza del come si arriverà, ma è forte la consapevolezza di dove e con chi si vuole arrivare, per costruire insieme la conoscenza, approfondendo e lavorando su ciò che al bambino interessa, o che lo motiva maggiormente.

L'influenza di Vygotsky, è grande nel determinare questo atteggiamento: infatti il pensiero dello psicologo russo, ha avuto un forte impatto sul pedagogista emiliano, per quanto riguarda la relazione tra la cultura e la comunicazione sociale rispetto allo sviluppo delle funzioni mentali superiori nella persona ma soprattutto con il concetto di "sviluppo prossimale". Vygotsky teorizzò per primo l'influenza che l'ambiente culturale e le relazioni sociali possono avere sullo sviluppo del pensiero nel bambino, e su quest'ultimo in relazione alla possibilità di svolgere operazioni concrete:

"Le influenze sociali pertanto non sono solo una trasmissione di conoscenze, di regole o di valori, ma generano le stesse strutture di pensiero, fornendone una mediazione tra la attività pratica e le funzioni superiori di attenzione, memoria, formazione di concetti, immaginazione: attività concreta e pensiero sono due sistemi collegati in continua interazione dinamica".[658]

Le attività da proporre ai bambini, hanno lo scopo di stimolare questo scambio, per favorire dei collegamenti sempre diversi tra pensiero ipotetico ed agito, e quindi permettere reazioni creative e costruttive alle molteplici situazioni della vita reale.

Ma ancora più importante è il concetto di "zona di sviluppo prossimale" che secondo la definizione che ne dà L. Vygotskij è

"la distanza tra il livello effettivo di sviluppo così come è determinato da problem-solving autonomo e il livelli di sviluppo potenziale così com'è determinato attraverso il problem-solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci"[659],

e che, nell'interpretazione che lo stesso Malaguzzi fornisce, diviene

"la distanza tra gli autonomi livelli di capacità espressi dai bambini, i livelli di sviluppo potenziale che pur posseggono, e le più grandi capacità che i bambini potrebbero conseguire con l'aiuto degli adulti o dei coetanei più capaci"[660].

---

[656] *Ivi,* p. 70.
[657] *Ivi*, p. 68.
[658] O. Andreani Dentici, *Intelligenza e creatività,* Carocci, Roma, 2001, p. 42.
[659] L. Vygotskij *Il processo cognitivo,* Bollati Boringhieri, Torino, 1987, p. 126.
[660] C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *op. cit.*, 1995, p. 81.

Tale concetto ha un ruolo chiave: infatti è dal lavoro su queste cosiddette "zone" che scaturisce il miglioramento, o salto cognitivo, nel pensiero dei bambini durante l'elaborazione di un progetto; è su tali zone che l'adulto interviene, per stimolare il bambino nei momenti di stasi, per farlo uscire dall'impasse e raggiungere un nuovo stadio di conoscenza.

Si lavora perciò su quello che il bambino è in grado di fare, e su quello che invece potenzialmente potrebbe fare, infine si ipotizza il livello a cui potrebbe arrivare con l'aiuto di un adulto facendolo lavorare in questa zona di sviluppo delle capacità, posta tra ciò che già dimostra di possedere in termini di abilità cognitive e relazionali, e ciò a cui arriverebbe se venisse stimolato adeguatamente.

Il bambino, in parole semplici, "dovrebbe essere in grado di intravedere ciò che gli adulti già vedono"[661], e le sue potenzialità sarebbero perciò sempre pronte ad essere espresse, in attesa semplicemente dello stimolo che l'adulto, che in quanto tale è già in possesso di una consapevolezza superiore, è pronto a dargli al momento opportuno.

Gli adulti, in parole più semplici, attraverso l'ascolto dei bambini, la loro osservazione e la partecipazione alle loro attività, cercano di sviluppare un atteggiamento empatico, per essere in grado di cogliere le attitudini e le potenzialità dei bambini ed offrire loro gli stimoli migliori, affinché possano svilupparle oppure migliorare ciò che già possiedono.

Il modo in cui questo concetto teorico si traduce nell'attività con i bambini è che il lavoro viene organizzato per piccoli gruppi, solitamente suddivisi in base all'interesse dimostrato nei confronti di un argomento:

> "Le attività di piccolo gruppo (a due, a tre, a quattro bambini) sono i moduli di massima desiderabilità e efficacia comunicativa, la tipologia organizzativa più confacente alla pedagogia relazionale dove più robusta e probabile si fa la complessità interattiva e dove emergono di più gli accomodamenti autoregolativi, le fecondità conflittuali e i giochi delle reciproche retroazioni".[662]

Insieme i bambini fanno esperienze, ricerche, scoperte, in virtù dei propri interessi ma anche di quello che motiva gli altri componenti del gruppo, partendo dalle cose di tutti giorni, dalle idee semplici espresse dai compagni.

Ma in gruppo, specialmente in piccoli gruppi, è più facile per l'educatore seguire con attenzione i bambini, dedicandosi al massimo alla comprensione del loro modo di essere ed agire, al fine di fornire loro gli stimoli più adatti, e svolgere con loro le azioni educative più appropriate per crescere, e per far emergere le loro competenze in modo creativo e differenziato.

I benefici del lavoro di gruppo, sono molteplici, come illustrato da Malaguzzi, il quale a tale riguardo precisa che

> "il bambino apprende interagendo con il suo ambiente, trasformando attivamente le sue relazioni con il mondo degli adulti, delle cose, degli eventi e, in forme originali, con i coetanei. In questo senso partecipano alla costruzione di sé e dell'altro di sé. L'interazione tra bambine e bambini ha un valore fondante nelle esperienze dei primi anni di vita […], l'interazione dei bambini attraverso piccoli gruppi consente negoziazioni e dinamiche comunicative più frequenti, accattivanti, produttive e comunque diverse e non meno importanti di quanto possa offrire l'interazione adulto-bambino. […] L'interazione tra bambini mette in gioco condotte sociali, emozionali, comunicative e cognitive. Saranno le variabili dei contenuti e delle forme dei processi interattivi a delineare qualità e quantità, modificazioni e coordinazioni di punti di vista così da approdare a risultati cui molto più raramente pervengono bambini che lavorano isolatamente."[663]

Questo significa, che il lavoro di gruppo come fondamento della metodologia di lavoro delle scuole dell'infanzia reggiane, è voluto ed applicato per favorire al massimo le interazioni e gli scambi tra i bambini, per farli lavorare in contesti che siano massimamente mutevoli, stimolando così la loro capacità di adattarsi a persone e quindi modi di pensare diversi dal loro.

La possibilità di interagire quotidianamente con bambini diversi, ma concentrati sullo stesso soggetto, offrirebbe perciò l'occasione per mettersi alla prova, ma allo stesso tempo di essere riconosciuti come un soggetto unico, un individuo in grado di apportare un contributo per la costruzione del pensiero comune, e di adattarsi a livello cognitivo mediando con le posizioni altrui.

---

[661] *Ibidem*.
[662] *Ivi*, p. 71.
[663] *Ivi*, p. 72.

Inoltre il lavoro di gruppo, permette al bambino di crescere relazionandosi con gli altri, di accrescere il suo sapere, venendo a contatto con idee, pensieri e conoscenze diverse dalle sue, maturando così un grado di sapere maggiore rispetto allo stesso tipo di lavoro svolto individualmente; si svolge in questo modo una continua mediazione tra pensieri e conoscenze individuali, per poter raggiungere un patrimonio che sia condiviso tra tutti gli elementi del gruppo:

"Ogni interazione può pertanto produrre reattività diverse che si identificano nell'arricchimento dei rapporti interpersonali, delle capacità di ascolto e risposta, delle modificazioni mimiche e linguistiche, della riscoperta dei coetanei, delle prese di coscienza di quanto si è uguali e diversi, dell'acquisizione di nuove curiosità e conoscenze e di appropriazione simboliche.[…] Le interazioni tra bambini sono sede naturale di conflitti cognitivi e di altri possibili conflitti che investono altre sfere della personalità, creati dal confronto e dalle differenze delle azioni, delle attese, delle idee. A questi conflitti vanno ascritti i meriti di una trasformazione delle situazioni individuali, specie sul piano cognitivo e sui modi dell'apprendere con fruttuose stimolazioni sullo sviluppo".[664]

Si viene così a creare quel cambiamento, quello stravolgimento a livello cognitivo e comportamentale, in ogni singolo individuo, frutto dell'interazione con altri individui durante l'esperienza di gruppo, e della negoziazione di idee.

Adattandosi agli altri modi di essere il bambino impara fin da subito a socializzare, mettendo in comune, conoscenze ma soprattutto riconoscendone la relatività, che una volta adulto gli permetterà di essere un cittadino inserito nella rete sociale, capace di aprirsi e di accettare l'altro negoziando i saperi e le relazioni in modo consapevole e responsabile.

Solitamente il lavoro per progetti implica una selezione delle idee dei bambini, nel corso degli incontri, attraverso delle fasi che generalizzando possono essere individuate nel dialogo, nel conflitto ed infine nella delusione delle attese

Il fatto che bambino passi attraverso questi tre diversi momenti, lo porterebbe ad avere un maggiore senso di relatività di sé, perché il bambino si rende conto che esistono anche altre idee oltre alle sue, altri pensieri con cui è disponibile a venire a patti, in nome del mantenimento di una situazione come quella di gruppo, ricca di condivisione e scambi, allontanandosi molto dall'immagine egocentrica del bambino. Lo scontro tra le idee ed i principi di ciascuno, non è sempre conflittuale e soprattutto non è sempre esplicitato, ma avviene a livello cognitivo, ad un livello che è molto intimo e che spesso non viene espresso dal bambino.

Ma lavorare per gruppi ha molti risvolti, soprattutto sul piano dello sviluppo cognitivo e del mondo simbolico dei bambini, alla loro capacità di sintesi che gli permette di ricondurre l'estesa realtà ad un unico concetto. Il simbolo, che è il risultato di questo processo di sintesi, viene usato dal bambino per esprimersi, e rappresenta un'applicazione di tipo culturale ad un pensiero di tipo astratto, infatti i ragionamenti e le idee, attraverso la costruzione di simboli e nel passaggio successivo alla forma scritta o grafica, si evolvono, modificano e quindi crescono.

In questo modo anche la memoria evolve, cresce, e quindi si adatta alle diverse situazioni problematiche o semplicemente nuove che si presentano nel corso della vita del bambino, generando un adattamento ai nuovi codici di comportamento.

I cambiamenti descritti, avverrebbero nei bambini in modo giocoso ma al tempo stesso attivo, sfruttando la naturale predisposizione dei bambini, la loro curiosità e la loro inventiva, attraverso i giochi ed i progetti proposti agli educatori dai bambini stessi:

"Deve riconoscersi che le costruzioni simboliche, in gran parte derivanti dalle abilità cognitive e dalle forme con cui si attuano, trovano un fertile terreno nelle interazioni dei bambini".[665]

Agendo sul terreno della simbolizzazione, costruendo cioè dei simboli, i bambini all'interno del gruppo hanno la possibilità di rimettere in gioco gli elementi critici della vita reale ai quali si rifanno sempre le attività proposte.

Per costruire i simboli, avviene a livello mentale un processo di sintesi dei pensieri ed una loro rimessa in gioco sotto forma di oggetti del pensare, in questo modo i bambini possono costruire delle rappresentazioni di ciò che hanno dentro, dei loro pensieri, quindi interagendo con gli altri bambini ed i loro

[664] *Ivi*, p. 72.
[665] *Ivi*, p. 73.

rispettivi modi di pensare d'agire, possono rendere relative le loro conoscenze ma anche le loro preoccupazioni, adeguandosi alle situazioni che via via si trovano a vivere, con maggiore facilità:

"I bambini apprendono e comunicano attraverso esperienze concrete: un privilegio che sfugge alle censure della cultura, dei curricoli familiari, delle esperienze di vita consuetudinarie".[666]

I progetti su cui lavorano i bambini, negli atelier ma anche nel gruppo classe, traggono sempre spunto dall'esperienza concreta, dalla vita reale, che ispirerebbe sempre le azioni degli educatori, le proposte di lavoro infatti, nascono sempre da un' idea lanciata dai bambini, rielaborata dagli adulti e rilanciata al gruppo affinché la sviluppi autonomamente:

"Lo scopo dell'insegnamento non è produrre apprendimento ma produrre condizioni di apprendimento".[667]

L'obiettivo, non è quello di indottrinare i bambini, ma di dargli un metodo di lavoro, che faccia scoprire a loro stessi, ciò di cui hanno bisogno, poiché

"ciò che i bambini apprendono non discende automaticamente da un rapporto lineare di causa-effetto tra processi di insegnamento e risultati, ma è in gran parte opera degli stessi bambini, delle loro attività e dell'impiego delle risorse di cui sono dotati".[668]

Questo concetto è assolutamente centrale, per comprendere la filosofia educativa di Malaguzzi, una pedagogia delle relazioni e dell'apprendimento personalizzato, perennemente in divenire, mai ferma e sempre pronta a mettersi in discussione, una pedagogia che trae ispirazione dalle relazioni che il soggetto intreccia con altri bambini, dal momento in cui il suo sapere ed il suo pensiero vengono rimessi in gioco, per farli divenire qualche cosa di più grande, di più evoluto, ma anche frutto degli scambi tra bambini, per abituarli ad aprirsi all'altro, al diverso da sé, e alle risorse di cui è portatore.

Attraverso gli scambi che il bambino ha ogni giorno all'interno della scuola dell'infanzia, ma anche nell'uso di diversi linguaggi per esprimersi, si esprime la sua creatività, intesa come capacità di creare cose nuove, andando a stimolare quei campi dell'espressività spesso trascurati o inesplorati come al musica o la pittura.

L'educatore o l'atelierista ha il compito importante di ascoltare ciò che i bambini dicono, per far emergere ciò che hanno a disposizione come risorse, e per proporre delle attività pertinenti con i loro interessi ma anche con le loro capacità senza essere intrusivo o coercitivo, deve mettersi in ascolto in un modo che sia empatico e partecipato.

Si fa sentire molto l'influenza del pensiero di Piaget, nella grande attenzione prestata al mondo dei bambini, e nella volontà dei pedagogisti di

"non insegnare schemi e strutture ma presentare al bambino situazioni in cui egli è attivo e può apprenderli da solo".[669]

La capacità di mettersi in ascolto di ciò che i bambini esprimono, attraverso i diversi linguaggi che conoscono, per potersi mettere in relazione con loro, per far uscire da loro, ciò che in essi è innato, per aiutarli a costruire un sapere basato sulle esperienze e sui fatti concreti, per permettergli di costruire un sapere comune frutto delle relazioni e degli scambi con gli altri.

Il modo in cui operano i pedagogisti, nell'approcciarsi ai bambini, è chiamato sonda, e comprende tutte le modalità dell'osservazione e documentazione sia delle attività svolte dai bambini che dei processi mentali che le sottendono, inoltre è il metodo principe attraverso cui i bambini apprendono e ricercano insieme.

Essendo il percorso delle scuole reggiane, sempre in divenire, la sonda è solo una delle strategie metodologiche e didattiche usate, ma in linea di principio estremamente indicativa del modo di lavorare dei pedagogisti delle scuole dell'Infanzia che seguono il metodo di Reggio Emilia.

I presupposti fondanti di questo modo di lavorare sono

[666] *Ivi,* p. 71.
[667] *Ivi*, p. 79.
[668] *Ivi*, p. 69.
[669] *Ivi*, p. 79.

"il porre la conoscenza dei bambini a premessa indispensabile di qualsiasi percorso educativo. I bambini infatti elaborano molteplici teorie e ipotesi interpretative della realtà che li circonda, teorie che spesso rimangono inespresse perché inascoltate; è importante essere consapevoli di quanto poco ancora conosciamo delle loro autonome strategie di apprendimento".[670]

L'atteggiamento suggerito è quello discreto di uno spettatore, annotando ed osservando ciò che accade per poter aiutare, nelle fasi successive del progetto, i bambini usando i loro stessi processi mentali, gli stessi percorsi della logica, per fare in modo che scoprano da soli le cose, con un intervento minimo dell'educatore nei momenti di "impasse" dell'apprendimento.

In tutti quei momenti cioè, in cui il piccolo gruppo di lavoro, non sa come avanzare ed allora l'adulto presente, sapendo quali sono le potenzialità dei componenti del gruppo, ed il loro attuale livello di sviluppo, suggerisce degli spunti, stimolanti anziché vincolanti, per permettere l'incedere dell'apprendimento collettivo ed individuale.

Nelle parole di un gruppo di operatori reggiani:

"Occorre avvicinarsi, osservare e documentare le bambine e i bambini con rispetto, curiosità, solidarietà; porsi molte domande, non temere i dubbi, non lasciarsi sedurre da una troppo rapida generalizzazione dei dati raccolti, possedere un buon senso della relatività, cercare confronti e punti di vista diversi.

Occorre essere consapevoli che la documentazione di ciò che si osserva è un materiale prezioso capace di autogenerazione.

E' il materiale che ci permetterà di confrontarci con altri punti di vista, narrando e argomentando quello che è accaduto. Non solo: è attraverso il materiale documentato che possiamo, nel tempo, rileggere più volte gli accadimenti, continuare a fare ipotesi, trovare nuovi significati e provare quella eccitazione gioiosa che coglie quando una scintilla interpretativa determina squarci illuminanti su ciò che è accaduto, alimentando nuove definizioni teoriche e orientamenti di lavoro.

Occorre infine saper abbandonare parte della *forma mentis* avuta in dotazione da una cultura della formazione degli insegnanti che crede di sapere quello che è giusto che i bambini sappiano, che pensa sia democratico che i bambini conoscano tutti nel medesimo modo, che è convinta che un insegnante è tanto più bravo quando sa in anticipo cosa deve fare e in che modo farlo".[671]

Riassumendo, l'insegnante deve porsi in una situazione di sospensione del sapere, per rielaborarlo e ricostruirlo insieme ai bambini, mentre il lavoro procede per prove ed errori, concedendosi uno spazio per pensare sul materiale raccolto, sulle scoperte fatte e sugli scambi avvenuti tra i bambini del gruppo di lavoro.

Ciò che è importante per i bambini è scoperto ed ottenuto dal fare quotidiano, dall'ascoltare i loro cento linguaggi, dal raccogliere le idee, tutto questo contribuisce ad un sapere pedagogico costruito sul campo, scaturente dalle relazioni e dagli scambi, ma anche dal continuo interagire sul campo della realtà e dei fatti concreti.

Non esistono saperi precostituiti, ma questi sono creati giorno per giorno, e sono soprattutto diversificati da bambino a bambino.

L'apprendimento dei bambini, si sviluppa in modo piacevole e spontaneo, raggiungendo quegli obiettivi che rendono ogni singolo bambino un individuo a sé, originale e non stereotipato o appiattito su degli standard valutativi che vorrebbero tutti capaci delle stesse cose.

Peculiarità del modo di porsi dei pedagogisti, nel lavoro con i bambini è l'**ascolto**, come atteggiamento che sia innanzitutto empatico, ma anche la capacità di cogliere ogni più piccolo segnale inviato dal bambino, sia esso verbale o espresso con altri linguaggi.

Tutta la fase di documentazione del lavoro con i bambini, perderebbe di significato infatti, se dietro non ci fosse la capacità di mettersi in ascolto, di sapere percepire le parole e le idee che inviano i bambini:

"Non sono sufficienti tecnica e buoni strumenti, occorre porsi in una situazione di ascolto particolare.[…] La macchina fotografica deve saper guardare i bambini con occhi e mente particolarmente curiosi di incontrare il bambino nel suo campo di azione; coglierne le sfumature inedite, ponendosi come obiettivo la restituzione alle bambine e ai bambini delle loro molteplici identità".[672]

---

[670] Nidi e scuole comunali dell'infanzia di Reggio Emilia (a cura di), *Scarpa e metro*, Edizioni Reggio Children, Reggio Emilia, 1997, p. 90.
[671] *Ivi*, pp. 90-91.
[672] *Ivi*, p. 92.

Solo un attento ascolto permette di differenziare l'apprendimento, di non standardizzarlo, ma di renderlo unico ed individuale, per un'educazione personalizzata che restituisca all'individuo la sua originalità ed unicità, in modo che ogni bambino conosca a suo modo le cose ed allo stesso tempo si senta riconosciuto dalla comunità come portatore di saperi e di risorse.

Infine si arriva al prodotto, del lavoro di gruppo, della ricerca effettuata nel corso delle attività concrete, che si esplica in diversi modi sempre nuovi, che vanno dalla pittura al disegno, dalle fotografie alle registrazioni audio.

Guardando il modo di esporre tutta la documentazione ma anche i risultati dei progetti, nelle mostre realizzate con i lavori dei bambini e nei testi, così come nelle fotografie scattate all'interno delle scuole, si ha la sensazione che si persegua sempre lo sviluppo di un senso estetico, prima che di un agire estetico nei bambini.

Basta osservare la cura posta nella progettazione degli spazi e degli allestimenti, per accorgersi che sono i luoghi stessi a trasmettere un senso di bellezza ed accuratezza a chi vive la scuola dell'infanzia tutti i giorni ma anche di chi è semplice spettatore di questo modo unico di costruire le conoscenze assieme ai bambini delle scuole dell'infanzia.

Nel corso degli anni, all'interno delle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia è stato accumulato un enorme quantitativo di materiale che documenta il lavoro quotidiano con i bambini, i progetti svolti ed i risultati frutto della creatività e della fantasia.

Questo ha portato i pedagogisti a ideare la mostra "I cento linguaggi dei bambini", nata nel 1987, portando in giro per il mondo i lavori dei bambini attraverso tutti i continenti per far conoscere un messaggio ed una pedagogia che è mirabilmente espressa dalle parole di chi l'ha avviata.

In conclusione, riportiamo alcune osservazioni di Malaguzzi stesso:

"O l'educazione è una situazione di ricerca e la ricerca produce nuova pedagogia oppure è una prestazione di offerta che viene consegnata ai bambini piccini soggiogandoli all'interno di un messaggio in qualche modo già tutto prefabbricato e codificato, e quindi si predispone ad un servizio estremamente subalterno, che non ci interessa molto, che credi interessi poco chi invece si misura cola propria soggettività, con la propria cultura, la propria personalità nei confronti di un rapporto con i bambini che diventa sempre più complesso. La pedagogia è movimento, è movimento continuo, non che la pedagogia sappia tutti i giorni dove va e dove può andare, è una rotta che viene scoperta mentre si viaggia, se il vascello si rompe mentre si viaggia lo si aggiusta mentre si viaggia"[673].

9.4.4. Howard Gardner e la teoria delle intelligenze multiple

Una delle più importanti fonti di ispirazione di chi opera alla SFO[674], è la cosiddetta teoria delle intelligenze multiple, sviluppata negli ultimi quindici anni dallo psicologo Howard Gardner, checambia radicalmente la prospettiva rispetto a cosa significhi essere intelligente.

Gardner crede che la nostra cultura abbia posto troppa attenzione nel pensiero logico ed in quello verbale - che sono le abilità solitamente analizzate in un test d'intelligenza - trascurando altri tipi di conoscenza[675].

E' al livello della definizione d'intelligenza che la teoria del ricercatore americano differisce da un punto di vista più classico, tradizionalmente infatti, l'intelligenza è definita operativamente come l'abilità di rispondere alle domande di un test d'intelligenza. La teoria delle intelligenze multiple, invece pluralizza il concetto tradizionale, quindi ogni intelligenza implica l'abilità di risolvere diversi problemi o ideare diversi prodotti, che sono di conseguenza, caratteristici di una particolare situazione culturale o di una comunità.

L'abilità di risolvere i problemi, permette di affrontare una situazione nella quale il successo è dato dal risultato stesso e dall'individuare la via per ottenere tale risultato.

La creazione di un prodotto culturale ha una funzione cruciale, come catturare e trasmettere le conoscenze o esprimere un punto di vista o una sensazione.

La teoria delle intelligenze multiple è elaborata alla luce delle origini biologiche di ogni abilità nel risolvere i problemi[676].

Pertanto la classificazione comprende i seguenti tipi di intelligenza:

- **linguistica** (è l'intelligenza delle parole)

---

[673] Intervento di L. Malaguzzi in "Re-child", rivista di informazione dell'Associazione "Reggio Children", ottobre 2001.

[674] Nella primavera 2001, si è svolto a Copenaghen un seminario di aggiornamento, tenuto da Mogens Hansen, allievo del celebre studioso americano.

[675] T. Armstrong, *Seven kinds of smart*, Plume Book Editions, 1999, p. 9.

[676] H. Gardner, *Multiple Intelligences-The theory in practice*, Basic Books, p. 15.

- **logico-matematica** (è l'intelligenza dei numeri e della logica)
- **naturalistica** (determina il nostro rapporto con la natura che ci circonda)
- **esistenziale** (consente di porre e di risolvere questioni concernenti la vita, la morte e le realtà ultime)
- **spaziale** (permette l'evoluzione del pensiero in immagini e fotografie, e l'abilità di percepire, trasformare e ri-creare aspetti diversi del mondo spaziale e visuale)
- **musicale** (la capacità di percepire, apprezzare e produrre melodie e ritmi)
- **corporeo-cinestesica** (è l'intelligenza del corpo in sé, include la capacità di controllare i movimenti del corpo e la manualità)
- **interpersonale** (l'abilità di capire e lavorare con le altre persone, in particolare la capacità di percepire e replicare ai desideri, al temperamento e ai desideri degli altri)
- **intrapersonale** (o intelligenza della comprensione di sé, permette l'accesso alle proprie sensazioni interiori, discriminare tra diversi stati emozionali interiori e utilizzare l'auto-conoscenza interiore per arricchire e guidare la propria vita)[677].

Tale teoria, dall'indubbio fascino, è una grossa fonte d'ispirazione per gli educatori dell'SFO, poiché secondo loro, ricalca in parte l'idea dei cento linguaggi dei bambini, dove ogni linguaggio è una forma dell'espressività, e quindi una forma diversa d'intelligenza.

Nei laboratori, i bambini esprimono se stessi attraverso gli oggetti, ed apprendono modi diversi di esprimersi, semplicemente provando, senza costrizione alcuna, in base ai propri interessi ed attitudini.

Provando diverse situazioni-stimolo, i bambini possono sviluppare ognuna delle diverse intelligenze, arrivando a sviluppare un tipo di pensiero completo e non frammentato, ma soprattutto consapevole.

Il tentativo fatto, è quello di migliorare l'individuo, facendogli provare qualcosa di nuovo, facendogli scoprire modi nuovi di esprimere sé stesso sviluppando contemporaneamente le sue diverse intelligenze, attraverso la diversificazione degli stimoli offerti.

Per questo motivo si cercano di differenziare il più possibile le attività programmate, dai workshop alle attività nelle cucine, dai giochi organizzati alle gite nei dintorni.

Proponendo quindi ai bambini molte situazioni, diverse tra loro, in base al tipo di abilità o competenza che si vuole sondare o approfondire, si genera nei bambini l'interesse per azioni o pensieri diversi dal consueto, di cui improvvisamente, si sentono capaci.

9.4.5. Steve Bell ed il metodo dello *Story Line*

Un altro importante riferimento, per i pedagogisti delle SFO, è la teoria dello ***Story Line***[678] elaborata dallo scozzese Steve Bell. Si tratta un approccio strutturato all'apprendimento ed insegnamento, che nasce dall'idea che l'apprendimento, per essere "memorizzato", deve essere soprattutto "memorabile": così il ruolo dell'insegnante, della classe e dell'apprendimento può essere modificato, e questo può verificarsi utilizzando l'entusiasmo dell'individuo per la costruzione di una storia.

Un metodo di lavoro questo, che viene solitamente utilizzato per l'integrazione dei curricoli scolastici nella fascia della *Primary School* ma adattabile anche ad età successive. E' basato sul racconto di una storia che nasce dalle conoscenze scolastiche dei bambini e che, adottando uno schema fisso, consente la costruzione di un racconto che risponde a domande sempre più specifiche, e legate ai vari campi del sapere.

Tale approccio usa il potere delle storie come un significativo insieme di contenuti collegati tra loro, poiché le storie possono motivare i bambini, mettendo insieme cose diverse e dandogli vita propria.

Si tratta quindi di una strategia educativa per lo sviluppo del curriculum come un tutto integrato, che usa un insieme lineare e strutturato di storie, come modello per organizzare attività educative in un contesto tematico.

All'interno di questa struttura, che l'insegnante decide e guida introducendo dei problemi o delle difficoltà, che gli allievi devono risolvere per continuare, c'è molta libertà, data ai bambini, per riempire di contenuti il resto della storia.

E' fornita un'opportunità agli allievi, per una riflessione ed un apprendimento attivi che sono parti essenziali dell'apprendimento e dell'insegnamento effettivi.

Con questa modo, la storia si sviluppa come un'esperienza condivisa perché, nonostante l'insegnante conosca la sequenza, è l'allievo che crea i dettagli della storia.

L'insegnante per esempio, può sapere che il bambino disegnerà una famiglia, ma è il bambino che crea le immagini, che scrive le biografie e le descrizioni delle persone, che crea dei modellini di casa per loro, che

[677] T. Armstrong, *op. cit.*, 1999, pp. 10-12.
[678] Cfr. www.storyline.org.

discute dei loro interessi e hobbies, nonché dei tratti delle loro personalità. Quindi non è solo il bambino ad essere sorpreso, ma ogni giorno è una novità anche per l'insegnante che lo segue nel suo percorso.

Infine anche il rispetto reciproco è incentivato, perché ci sono molte opportunità, per l'insegnante di dimostrare ai bambini il valore del loro lavoro. Può essere per esempio mostrato, nel modo in cui l'insegnante ascolta le idee ed i punti di vista dei suoi allievi, con la cura con cui il lavoro dei bambini è esposto, e con l'incoraggiare i bambini a creare essi stessi i criteri per il raggiungimento di uno scopo, e per l'autovalutazione dei loro prodotti.

Nel corso degli anni, questo metodo ha sviluppato modelli diversi per l'approfondimento di un argomento. Il più utilizzato, anche dagli educatori danesi, ha una griglia di sei campi che danno una breve ma precisa indicazione di come si possa sviluppare una storia:

Linea della storia: in questo campo ci sono i vari capitoli in cui si sviluppa la storia.

Domande Chiave: queste sono le domande chiave suggerite dall'adulto, alle cui risposte sono legati i problemi condivisi, esse quindi sono uno strumento nelle mani dell'insegnante, all'interno del meccanismo di insegnamento ed apprendimento. Usando le domande-chiave, infatti l'insegnante pone l'attenzione degli allievi su alcuni elementi che lui ritiene importanti, e quindi da approfondire insieme.

Attività: queste attività possono avere una grande varietà di forme e sono assegnate in seguito alle risposte alle domande chiave.

Organizzazione: qui sono contenute le informazioni relative ai gruppi che partecipano alle attività

Materiale: è spesso necessario per l'insegnante avere delle risorse speciali già pronte per le attività (es. registratore, mappe, carta, pennelli).

Risultati: ogni attività produce alcuni tipi di prodotti finali, che qui vengono descrittiti per eventuali valutazioni o progetti futuri.

In questo modo si costruisce un po' alla volta una storia, nata dalle risposte dei bambini che attingono ai vari campi del sapere e quindi alle diverse abilità di cui ciascuno è portatore.

I bambini riscoprono in modo ludico ciò che hanno appreso in modo spesso mnemonico, e lo legano ad un'emozione, incrementando così il loro bagaglio di conoscenze sotto forma di storie, perché oltre alle risposte, man mano che la storia si sviluppa, saranno chiamati a delle attività manipolative, o a svolgere delle ricerche confrontandosi in modo costruttivo tra loro.[679]

9.5 Conclusioni: per una rilettura pedagogica di un'esperienza educativa

I pedagogisti della SFO-Saebijornsvej hanno modificato il significato dell'acronimo da *Skolefritidsordninger* in *Skole For Oplevelser* che significa 'Scuola per l'Esperienza', nome quanto mai esemplificativo della filosofia educativa seguita. La significatività di tale originale modifica è assolutamente indicativa del sapere pedagogico che traspare dal metodo seguito presso quella SFO. Le teorie pedagogiche presentate nei paragrafi precedenti sono state utilizzate quindi al fine di operare una rilettura pedagogica più aggiornata dell'esperienza educativa della SFO.

La Scuola per l'Esperienza istituita non è altro che l'eco della grundtvighiana "Scuola per la vita", eco che si trova perfino nei programmi del Ministero dell'Istruzione Danese, dove si legge per esempio che il dialogo tra insegnanti e studenti deve essere lo strumento per la soluzione dei problemi e per l'insegnamento delle materie scolastiche.

Ma entrando nel dettaglio del *Folkeskole Act* del 1993, in esso si trovano descritti i riferimenti pedagogici del sistema scolastico danese:

> "L'anima della scuola è più che assicurare semplicemente la conoscenza ai bambini ed agli adolescenti. Essa si propone anche di condurre essi ai valori centrali della nostra visione collettiva dell'uomo e della società e vederli poi divenire abili cittadini inseriti nella società".[680]

Ed ancora che

> "la democrazia gioca un ruolo nelle forme e nei contenuti della scuola. Gli allievi entrano a far parte del processo decisionale attraverso la loro partecipazione alle decisioni prese nella scuola [...] l'educazione per una attiva partecipazione nella democrazia, inizia coinvolgendo i bambini durante la loro permanenza a scuola rendendoli

[679] Cfr. www.acskive.dk/storyline/introduc.htm .
[680] Cfr. www.uvm.dk/eng/pubblications/1prin/hel.htm.

responsabili per le decisioni prese. Solo facendo questo è possibile assicurare attendibilità all'educazione in democrazia".[681]

Le parole che più frequentemente ricorrono nel testo succitato, sono democrazia e partecipazione responsabile, quasi un rincorrersi di citazioni e proponimenti del pensiero grundtvighiano nei programmi scolastici attuali.

Anche nel *Folkeskole Act* il proposito è di creare dei futuri cittadini responsabili e coinvolti nel processo decisionale, come si attiene ad una reale democrazia.

Partendo quindi da tale presupposto è possibile comprendere l'esigenza di mettere per iscritto un punto fondamentale quale è la partecipazione degli allievi nel processo decisionale all'interno della scuola, per la cui realizzazione si ricorre al dialogo con i bambini, l'ascolto delle loro ragioni e la presa di coscienza del loro essere parte della comunità scolastica nel gruppo classe, prima, e nella scuola, poi:

> "Nel sistema educativo danese, abbiamo ora iniziato a dare maggiore importanza all'insegnamento ed ai metodi di lavoro, che potrebbero in futuro sviluppare l'indipendenza, la creatività, l'abilità di cooperare etc. degli allievi e degli studenti. Un punto centrale di questo contesto è il cambio del ruolo degli allievi e degli insegnanti. Gli allievi hanno un aumento delle loro responsabilità, e della loro capacità decisionale rispetto al loro processo di apprendimento, devono essere in grado di individuare e formulare i problemi ed anche di risolverli valutando il lavoro svolto. Gli insegnanti hanno il compito di assumere il ruolo di tutori, fonte di ispirazione e di senso critico per l'allievo"[682].

Questo cambio di prospettiva nell'impostazione del metodo do lavoro degli insegnanti coni loro studenti, è perfettamente in linea con quanto detto in precedenza ma soprattutto la nuova figura dell'insegnante, si pone in continuità con l'ideale grundtvighiano di educatore-insegnante che nell'azione educativa, "tira fuori" dall'allievo il meglio di sé, ponendo l'attenzione sul singolo e sulle sue caratteristiche.

Viene esortato il senso critico e di responsabilità degli allievi nel loro prendere parte attiva al processo decisionale della classe, guidati dall'insegnante nell'individuazione e soluzione dei problemi, quasi la vita scolastica fosse una ideale palestra per esercitarsi nel ruolo di cittadini responsabili. Ma non è semplicemente il ruolo societario ad essere accuratamente progettato: sono soprattutto caratteristiche come la creatività e l'indipendenza ad essere stimolate ed incentivate, fin dalla *Folkeskole*, quelle caratteristiche che già Grundtvig aveva individuato come fondanti un individuo, ed auspicabilmente perseguibili, nella sua formazione scolastica, attraverso la parola viva in una scuola che fosse per la vita, e che quindi facesse ricorso allo studio della lingua danese, alla creatività del singolo e all'acquisizione di un sempre maggiore senso di responsabilità e di appartenenza alla nazione.

[681] Cfr. www.uvm.dk .
[682] Cfr. www.uvm.dk/eng/publications/1prin/hel.htm .

10. La formazione dell'educatore di casa famiglia in Italia e in Ecuador: una ricerca sul campo (Elisa Sandrin)

10.1. Ecuador: un paese in via di sviluppo tra molte contraddizioni

10.1.1. La situazione geografico-culturale e politico-economica dell'Ecuador

Prima di procedere nella presentazione del quadro storico-legislativo che caratterizza l'Ecuador, mi sembra essenziale una breve introduzione alla realtà di questo Paese.

La popolazione ecuadoriana è attualmente di oltre 11 milioni di abitanti, un terzo dei quali vive nella principale città della Sierra[683], Quito, capitale del paese, e a Guayaquil, sulla Costa, punto di riferimento economico. Etnicamente, possiamo distinguere il ceppo indigeno (25%), quello bianco (15%), nero (5%) e meticcio (55%) i quali sono pressoché integrati; nella Sierra prevale l'etnia indigena, mentre nella Costa vi è la presenza di alcune comunità africane, stanziatesi a seguito dell'ondata schiavista del periodo coloniale nonché di quella spagnola, le quali arricchiscono i tratti indigeni con quelli moresco-europei.

Moltissime sono le comunità indigene che a tutt'oggi hanno conservato proprie tradizioni, lingua ed abbigliamento. La religione maggiormente praticata è quella cattolica, arricchita da culti e credenze popolari tramandate dalla cultura indigena e africana. La lingua ufficiale è il castigliano, anche se il *quichua*, di derivazione inca, è addirittura stato introdotto nei programmi scolastici, per non perdere una parte importante della cultura indigena. L'Ecuador può essere annoverato fra i paesi in via di ammodernamento, anche se con evidentissime contraddizioni.

La Sierra ha una economia prevalentemente agricola molto arretrata e dedita a soddisfare le esigenze alimentari delle comunità residenti, mentre la costa, anche grazie a condizioni geomorfologiche più favorevoli, ha potuto modernizzarsi, tanto che le coltivazioni di cacao, banane e caffè per l'esportazione, nonché le attività di trasformazione dei prodotti agricoli (totalmente in mano a capitali stranieri), sono dei modelli di efficienza e produttività.

Il Paese, che nel corso degli anni Ottanta ha goduto di un forte sviluppo, soprattutto grazie allo sfruttamento dei giacimenti petroliferi dell'oriente (sono chiamati così i territori a est del Paese), sta attraversando in questi ultimi anni un periodo di profonda crisi economica (lo testimonia una intensa emigrazione di cittadini ecuadoriani verso l'Europa e il Nord America), dovuta in principale misura ad una classe politica incompetente e corrotta che non ha saputo né potuto badare agli interessi generali. Ad accentuare la crisi l'afflizione avvenuta nei primi anni Ottanta e poi ripetutasi di recente, della corrente del *Niño* nella zona costiera del Paese che ha provocato uragani ed alluvioni devastanti per le coltivazioni e le vie di comunicazione. La situazione si è ulteriormente aggravata, tanto che nel 1999 è avvenuto il crollo del *sucre*, la moneta nazionale, a fronte di salari già a livelli infimi e di casse auree nazionali praticamente depredate. La collettività è scesa in piazza e la moneta, che negli ultimi 10 anni ha perso 10 volte del suo valore, è stata svalutata rispetto al dollaro di circa il 50%. Nei primi mesi del 2000 la tensione sociale, alimentata principalmente dalle comunità indigene, ha portato alla destituzione del presidente eletto Jamil Mahuad, con il subentro del suo vice Noboa.

Il nuovo governo sta attuando una serie di riforme in campo socio economico (le cosiddette leggi Trole) che porteranno, attraverso la dollarizzazione del paese, al sostanziale smantellamento dello stato sociale e alla privatizzazione di ciò che ancora non era caduto in mano dei potentati economici.

L'unica attività che effettivamente va a gonfie vele è il turismo. Le presenze straniere, in massima parte statunitensi, australiane e nord-europee, sono in lenta ma continua crescita. Anche l'indotto turistico vive una stagione positiva: dalle arti orafe all'intaglio di legno e materiali affini, dalle statue di pane ai tessuti in lana, dai cappelli in paglia ai prodotti in cuoio. Si ricordi, inoltre, che circa il 16% del territorio nazionale è adibito a parco nazionale, a dimostrazione di una presa di coscienza da parte dei governanti locali che la risorsa turistica non va affatto sottovalutata.

Sul piano politico anche in Ecuador, come nella maggior parte dei paesi sudamericani, vige la consuetudine dell'alternanza al potere di un partito conservatore, di attitudini oligarchiche ed accentratrici, sulla tradizione bolivariana, e un partito liberale, essenzialmente laico, fautore di un programma di riforme sociali a tutela degli interessi dei più deboli e dello sviluppo economico del Paese disancorato dal controllo straniero. In Ecuador tale bipartizione sta per essere superata dalla forte influenza che ha ormai assunto

[683] In Ecuador viene chiamata Sierra la fascia centrale del Paese, Costa la fascia costiera e Oriente quella più a est.

l'elemento personale rispetto a quello partitico: la provenienza geografica e sociale del candidato o il suo aspetto fisico.

Più della metà della popolazione ecuadoriana non può esercitare il suo diritto alla partecipazione cittadina e allo sviluppo pieno delle sue potenzialità, a causa di una disuguaglianza sociale e di una struttura escludente del potere politico.

Questa situazione politica e le carenze in educazione, salute, nutrizione, abitazione e lavoro, conducono a situazioni denigranti e disumane.

In Ecuador, pertanto, la povertà è cresciuta negli ultimi anni e colpisce soprattutto i bambini e gli adolescenti in situazioni di rischio, la cui realtà è resa ancora più drammatica, da una disorganizzazione familiare, dal maltrattamento (che avviene sia a casa che a scuola), dall'abbandono progressivo, dal lavoro minorile e dalla migrazione: ci sono bambini smarriti, dispersi, venduti, abusati e sfruttati.

La povertà influisce anche sulla bassa qualità di un sistema educativo che non offre alternative capaci di andare incontro alle opportunità di lavoro. Lavorano 800.000 minori di 18 anni e circa il 60% di loro per più di 40 ore settimanali. Si registra anche un'elevata mortalità infantile: 45 bambini ogni 1.000 nati vivi muoiono prima di compiere una anno e i due terzi di queste morti hanno origine da infezioni, diarrea, denutrizione e altre cause facilmente prevenibili. La denutrizione cronica riguarda il 45% dei bambini minori di 5 anni, pregiudicando il loro sviluppo fisico, intellettuale ed emozionale.

L'infanzia ecuadoriana è segnata anche dall'incisiva presenza di bambini ed adolescenti istituzionalizzati, i quali non vivono con la loro famiglia a causa di abbandono o rifiuto da parte dei genitori, e che sono consegnati in custodia alle istituzioni. I bambini abbandonati, pertanto, sono molto spesso rinchiusi in istituti e isolati dalla società e dalle loro comunità, oltre che privati delle cure della loro famiglia; purtroppo, il problema dell'abbandono e dell'istituzionalizzazione infantile non preoccupa, in quanto non è visibile.

10.1.2. La cura dell'infanzia in difficoltà tra istituzionalizzazione e nuovi approcci

L'istituzionalizzazione è un prodotto sociale, artificiale, una strategia tradizionale contro l'abbandono, che difficilmente può costruire legami di identità e di affetto.

Una delle maggiori critiche verso questo sistema di protezione, infatti, è l'effetto che produce nei bambini il lungo periodo di internamento sotto un regime chiuso di attenzione spersonificata e massificante. In questi grandi istituti, infatti, gran parte delle attività vengono svolte negli stessi ambienti, contemporaneamente a tutti gli altri ragazzi, sotto una vigilanza continua: il bambino perde la possibilità di avere una sua vita privata, perde le sue abitudini e i legami che si costituirebbero nella vita quotidiana familiare.

Da quanto ho potuto constatare personalmente durante un viaggio compiuto nella zona centro-occidentale dell'Ecuador insieme a rappresentanti di *"Instituto Nacional del Niño y la Familia"* (INNFA) e *"Consorcio de Organizaciones no Gubernamentales en favor de la Familia y de la infanzia Ecuadoriana"* (CONFIE) questi istituti sono caratterizzati da grandi gruppi di ragazzi, camere da letto stipate di bambini, stanzoni freddi e anonimi adibiti a mensa, grandi laboratori nei quali i ragazzi possono preparare lavoretti,... ; per quanto riguarda le evidenti condizioni materiali di vita, si passa dall'edificio perlomeno pulito e dignitoso, a quello coloratissimo e dotato di giochi per bambini, a quello sorto sul fango, tra le erbacce, privo di acqua corrente anche nei bagni, nel quale i ragazzi camminano a piedi nudi.

Il sistema istituzionale, limita e deforma l'infanzia, la segrega dalla sua famiglia e dalla comunità; minaccia l'individualità del bambino e causa gravi danni alla sua personalità, dovuti a una socializzazione inadeguata che ostacola il suo reinserimento nella società.

Senza dubbio, quindi, la presenza di bambini rinchiusi in istituti è una delle facce più tristi del problema dell'infanzia in Ecuador. Fortunatamente, negli ultimi anni sta cambiando il paradigma del modo di vedere e di occuparsi dell'infanzia: si fa avanti la consapevolezza che anche i bambini hanno diritti e che è compito dello Stato garantirli.

Nel passato non esisteva distinzione tra bambini ed adulti. I bambini si integravano pienamente nel mondo adulto subito dopo aver superato il breve periodo di dipendenza materna. Appena nel XVII secolo, si fa avanti una differenziazione tra adulti e bambini ed appare per la prima volta la categoria dell'infanzia; categoria che si struttura tenendo come punto di riferimento l'adulto e di conseguenza considera il bambino incapace e inferiore.

In questo contesto, il bambino è, nel migliore dei casi, oggetto di protezione ma paradossalmente gli si negano esplicitamente e sistematicamente i diritti di tutti i cittadini.

Le legislazioni dei minori ispirate a ciò, sono state denominate *Doctrina de la Situación Irregular*; la quale, pur formulata vagamente, segnò decisivamente le legislazioni dell'America con una visione dei bambini limitata, marginale ed emarginante. Si caratterizzarono per la protezione dell'infanzia che si trovava in quelle situazioni definite *irregolari*: bambini emarginati socialmente dalla scuola, dalla famiglia, dalla salute, ecc.. Ovviamente, la situazione di esclusione sociale si produceva soprattutto in situazioni di povertà, per cui si criminalizzò la povertà disponendo, per esempio, incarcerazioni esclusivamente per povertà, per carenza di risorse economiche. Per mezzo di queste leggi, i giudici poterono dichiarare in situazione irregolare (e per ciò oggetto di qualche provvedimento statale) il bambino o l'adolescente che si trovava in difficoltà, indipendentemente che queste fossero attribuibili alla sua volontà. In altre parole, questa dottrina non significava altro che legittimare una potenziale azione giudiziaria indiscriminata verso quei bambini ed adolescenti che si trovavano in situazione di disagio, significava esorcizzare le deficienze delle politiche sociale, scegliendo soluzioni che privilegiassero l'istituzionalizzazione o l'adozione.

Nel 1959 le Nazioni Unite proclamarono la *Dichiarazione Universale dei Diritti del Bambino*, nella quale si riconosce il bambino soggetto di diritti, ma ogni postulato si fermava ad una semplice dichiarazione senza incidere nelle legislazioni interne dei Paesi.

Nonostante ciò, si cominciò a delineare la *Doctrina de la Protección Integral*, dottrina giuridica che ha permesso il passaggio da una visione del bambino come oggetto di protezione e tutela, povero di opinioni, depositario di servizi sanitari ed educativi e incapace di esercitare diritti, a una visione del bambino soggetto e titolare di tutti i diritti umani, capace di esercitarli progressivamente, con una propria opinione e propri criteri sugli avvenimenti e sul mondo. L'infanzia è qui concepita come un'età di sviluppo effettivo e progressivo dell'autonomia personale, sociale e giuridica.

L'Ecuador, al momento di sottoscrivere la *Convención Internacional de los Derechos del Niño* (1990), decise di operare cambiamenti legislativi e giudiziari per poter applicare questa convenzione. Nel 1991 venne approvato il *Piano Nazionale d'Azione per la Sopravvivenza, la Protezione e lo Sviluppo del Bambino nel Decennio 1990-2000*, tra i cui obiettivi stava il miglioramento delle condizioni di vita dei bambini e degli adolescenti in situazione di rischio. Il *Código de Menores*, approvato nel 1992, mette al centro il bambino come soggetto di diritti e stabilisce come misura di protezione la presenza della famiglia, sia questa biologica, adottiva o accogliente. La nuova *Constitución* del 1998 incorporò questi principi, riconobbe la cittadinanza universale senza limiti di età, dichiarò che i bambini sono titolari di tutti i diritti umani oltre a quelli propri della loro età (art. 23 e art. 49), incorporò il principio della priorità assoluta del principio di corresponsabilità dello Stato, della famiglia e della comunità per garantire l'attuazione di questi diritti, dell'interesse superiore di questa norma e della prevalenza dei diritti e non della discriminazione.

L'art. 48 recita inoltre così: "*Sarà compito dello Stato, della società e della famiglia promuovere con la massima priorità lo sviluppo integrale dei bambini e degli adolescenti e assicurare l'esercizio pieno dei loro diritti. In ogni caso sarà applicato l'interesse superiore del bambino, e i suoi diritti prevarranno su quelli altrui*".

Questa priorità assoluta fu avviata per assicurare l'esercizio pieno dei diritti di tutti i bambini e il loro sviluppo integrale utilizzando tutti i mezzi necessari per conseguirlo in ogni aspetto: fisico, psichico, emotivo, affettivo, morale.

Tanto la *Convención* che la *Constitución* sono meticolose nel riconoscere questi diritti e queste garanzie, e soprattutto *"il diritto del bambino ad avere una famiglia e a godere della convivenza familiare e comunitaria"* (art. 49 della *Constitución*). L'affermazione di questo diritto contrasta in modo evidente con la tradizione istituzionalizzante. Questa situazione viola il diritto e la responsabilità della famiglia di orientare e proteggere i propri figli, colpisce gravemente il diritto del bambino a godere del vincolo dell'affetto, della relazione padre-figlio e dell'esperienza umanizzatrice che comporta la convivenza familiare e comunitaria. Questo diritto, pertanto, è uno dei fondamentali della *Doctrina de la Protección Integral* e viene così garantito:*"La famiglia è l'ambiente naturale per la crescita e il benessere dei bambini*" (art. 37 della *Constitución*).

Il diritto a essere parte di una famiglia: *"la famiglia dà identità e appartenenza, è l'unico gruppo umano che è capace di integrare i suoi membri pur nelle loro differenze"* (art. 5 della *Convenzione*); e ancora: *"Lo Stato riconosce e proclama la famiglia come cellula fondamentale della società e garantisce le condizioni che favoriscano completamente il raggiungimento dei suoi fini*" (art. 37 della *Convenzione*).

Il rispetto per i genitori nell'esercizio delle loro funzioni: "*lo Stato deve porre il massimo impegno per sostenere la famiglia nelle necessità per la crescita dei figli e deve intervenire sussidiariamente in situazioni di disagio*. (art. 18 della *Convenzione*)". Questo principio si concretizza nel diritto dei bambini a non essere oggetto di interferenze arbitrarie o illegali nella loro vita privata, nella famiglia, nella casa: *"I bambini e gli*

adolescenti godono dei diritti propri di tutti gli esseri umani, oltre a quelli specifici della loro età. Lo Stato assicurerà e garantirà loro il diritto alla vita, fin dal suo concepimento, all'integrità fisica e psichica, all'identità, al nome, alla cittadinanza, alla salute e all'alimentazione, all'educazione e alla cultura, allo sport e al divertimento, alla sicurezza sociale, ad avere una famiglia e a godere della convivenza familiare e comunitaria, alla partecipazione sociale, al rispetto della sua libertà, e ad essere interpellati nelle decisioni che lo riguardano" (art. 49 della *Constitución*).

Ancora oggi persistono molti problemi nell'effettiva applicazione di queste norme; il sistema istituzionale non è stato riformato e gli interventi mirati a ridurre questo fenomeno, non sono stati sufficienti per sradicare questa tradizione.

Prendendo in considerazione i dati diffusi dal SIPI[684], infatti, è possibile notare come peggiorava la situazione riguardo all'istituzionalizzazione dei minori:

nel 1995 il numero di ragazzi privati del loro ambiente familiare raggiungeva la quota di 1301 e gli istituti presenti erano 45;

nel 1998 il numero di questi ragazzi era quasi quadruplicato (4300) e il numero degli istituti era raddoppiato (90).

Il *Ministerio de Bienestar Social* attraverso la *Direccion Nacional de Proteccion de Minores* ha progettato, secondo questi strumenti di ordine legale e operativo, un piano di azioni con l'obiettivo di modificare sostanzialmente le tendenze assistenzialistiche di attenzione di minori vigenti nei modelli istituzionali.

Purtroppo manca una pressione sociale che obblighi i tribunali ad applicare correttamente la nuova legge e che obblighi alla riforma delle istituzioni, migliorando le norme processuali del *Código de Menores*.

La legge è un cammino e da sola non modifica nulla, perciò è necessario un lavoro a livello nazionale per una sua più reale applicazione. In questo senso, dalla messa in pratica del *Progetto di apertura e Umanizzazione nelle Istituzioni di Protezione*, alla fine del 1990, si è iniziato in tutto il Paese una serie di programmi che pretendevano di incoraggiare un processo di trasformazione interna ed esterna; tuttavia i continui ricambi amministrativi hanno impedito la continuità di tali esperienze.

Oggi si cercano soluzioni alla situazione dei bambini e degli adolescenti abbandonati e istituzionalizzati, attraverso i consensi tra gli enti governativi e la partecipazione tecnica del settore non governativo e degli attori sociali coinvolti.

10.2. Le strutture residenziali presenti sul territorio nazionale

10.2.1. Italia: il Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza (C.N.C.A.)

In Italia, negli anni Settanta si sono diffusi interventi di integrazione della famiglia quali l'affido familiare, casa famiglia, comunità alloggio, gruppi appartamento, appartamenti per l'autonomia, servizi di pronta accoglienza. Queste comunità si sono sviluppate a "macchia di leopardo" sul territorio nazionale con rilevanti differenze da regione a regione e soprattutto tra Centro-Nord e Sud. Si è infatti consapevoli della grande disparità di risorse e servizi, che vede la quasi totale assenza di strutture di tipo comunitario nel Sud. Sono comunque presenti in modo significativo nel territorio nazionale e legittimate a livello normativo.

Si sono connotate in modo piuttosto differenziato tra loro sia sulla base dei bisogni sia dei valori, delle opzioni teoriche e operative, delle risorse a disposizione delle varie organizzazioni che negli anni le hanno attivate.

Tali organizzazioni sono state e sono diverse tra loro per origine, cultura e sviluppo, anche se spesso le interazioni tra le stesse sono state, e tuttora risultano, significative e complesse. Si pensi al passaggio dal volontariato al mondo della cooperazione sociale: le prime comunità, attualmente gestite da cooperative, nascono, infatti, come iniziative da parte di volontariato di persone appartenenti a enti pubblici o congregazioni religiose. Attualmente c'è un particolare ritorno a esperienze di quasi volontariato o quasi servizio, quali le case famiglia; è pertanto notevole il valore aggiunto, in termini di qualità, che il volontariato offre alle comunità gestite da imprese sociali come attività integrative (per esempio, offerta di possibilità lavorative, famiglie affidatarie).

Attualmente, nell'intero territorio italiano sono 1802 le strutture residenziali per minori[685]. Esse sono dotate di autonomia, anche se non sempre piena, nella gestione e nell'organizzazione dell'accoglienza; ad

[684] *Sistema de Información para la Infancia*; dati pubblicati nella rivista "SIPI", Boletín n. 8, 1998.

ognuna delle strutture corrisponde, di norma, una specifica autorizzazione al funzionamento da parte delle istituzioni pubbliche competenti.

Il numero totale degli enti gestori è di 983, con una distribuzione media di unità operative pari a 1,83 strutture per ogni ente gestore. Ma per cogliere meglio alcune caratteristiche della situazione va rilevato come ben 707 enti gestiscono una sola struttura e che l'Associazione Papa Giovanni XXIII di Rimini, con oltre 110 gruppi famiglia, rappresenta la più numerosa rete di strutture residenziali per minori; di conseguenza il valore medio di strutture tra gli enti che ne gestiscono almeno due è di circa 4 (che scende a 3,6 se non si considera questa grande organizzazione). Tra gli enti gestori più grandi si trovano diversi Enti religiosi e qualche Istituzione (in genere IPAB[686] o Fondazioni) con molti anni di storia e di radicamento nel territorio; per lo più ci si trova di fronte, a piccoli gestori, che si occupano al massimo di tre strutture (il 72% ha una sola unità operativa).

A livello nazionale due sono i Coordinamenti a cui fare riferimento: Coordinamento Nazionale Comunità per Minori di tipo familiare (C.N.C.M.) e Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza (C.N.C.A.).

L'Associazione C.N.C.M. è nata nel 1990 con lo scopo di dar vita ad un organismo che potesse favorire il confronto fra soggetti gestori di comunità per minori a carattere familiare, al fine di migliorare costantemente la qualità dell'intervento educativo, in relazione ai bisogni dei minori.

Il C.N.C.M., che raccoglie l'adesione di oltre 100 organizzazioni pubbliche e private le quali gestiscono comunità per minori, ha istituito un gruppo di lavoro e ha prodotto delle Linee Guida che si prefiggono di indirizzare il lavoro per una definizione, negli ambiti di competenza, delle caratteristiche delle comunità.

Poiché l'Associazione Maranathà, presso la quale ho svolto parte della mia ricerca, aderisce agli orientamenti guida fissati dal C.N.C.A., mi soffermerò in modo più significativo su quest'ultimo.

Il C.N.C.A., invece, nasce circa un decennio prima, quando a Torino nell'ottobre del 1980 avviene il primo incontro delle comunità di accoglienza. Emerge subito l'esistenza di molte iniziative che, pur non legate tra loro, hanno un orientamento comune, uno stile di accoglienza che rispetta le persone, che fa storia con loro.

La caratteristica che unisce le persone a Torino è che non si sono riunite per un convegno tra esperti, ma si sono incontrate per confrontarsi sul modo con cui condividere il disagio delle persone.

La nascita ufficiale del Coordinamento Nazionale si può fissare nell'incontro di Bologna (aprile 1982). Nel successivo incontro a Verona (giugno 1982) viene stilato il Documento programmatico, la piattaforma minima sulla quale si riconoscono le comunità aderenti al C.N.C.A.

Il Coordinamento fissa il duplice obiettivo della propria esistenza:

- costruire un momento di confronto e di coagulo tra esperienze condotte nelle diverse realtà locali: è essenziale, infatti, valorizzare i territori perché solo sul territorio può nascere quella rete di interventi che, partendo dalla prevenzione, è in grado di riabilitare e di reinserire;
- essere, sui temi della marginalità e del disagio giovanile, una presenza politica e culturale unitaria, capace di trasformare in progetto la quotidiana esperienza di vita e di lavoro dei diversi gruppi che lo compongono, e capace di contribuire a una maggiore qualità e sicurezza degli interventi sociali.

L'anno 1985 si pone come uno spartiacque con gli anni precedenti. Infatti, vengono posti alcuni obiettivi significativi:

* sistematizzazione, approfondimento e rivisitazione dell'esperienza, delle intuizioni, delle elaborazioni delle Comunità di Accoglienza;
* proposizione della soggettualità politica del C.N.C.A. all'interno della società civile italiana;
* elaborazione dello Statuto per una definizione giuridica del Coordinamento delle Comunità.

Il convegno nazionale "Tra utopia e quotidiano" (svoltosi a Roma il 22 novembre 1985, presso l'Auletta di Montecitorio) rappresenta una presentazione pubblica, un'affermazione di soggettualità politica da parte del C.N.C.A.

In data 16 gennaio 1986 il Coordinamento delle Comunità di Accoglienza si trasforma in Federazione e si struttura in maniera organica.

Dal maggio '90 viene attivato il Gruppo di studio sui Minori, che propone un seminario nazionale C.N.C.A. A Cittadella (PD) il 23 maggio 1992, presso l'associazione Maranathà, si discute sulla legge

---

[685] I dati relativi a questa parte si trovano in espressi in Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza, *Pianeta Infanzia. Questioni e documenti. Dossier monografico: I bambini e gli adolescenti "fuori dalla famiglia". Indagine sulle strutture residenziali educativo-assistenziali in Italia*, Istituto degli Innocenti, Firenze, 1999, pp. 85 e segg.

[686] L'acronimo I.P.A.B. significa Istituzioni Pubbliche di Assistenza e Beneficenza.

184/90 (Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori): una legge inapplicata. I nodi politici che emergono dal seminario fanno si che la proposta del C.N.C.A. si sviluppi su tre direzioni:

Sollecitare l'applicazione della legge 184 (ma anche l'integrazione della legge stessa per garantire a tutti i minori il diritto alla famiglia);

pretendere che ci sia una vera presa in carico dei problemi, con adeguati programmi di intervento (che significa rapporti con gli Enti locali e coi servizi sociali ricollegandosi alla nuova possibilità di partecipazione offerta dalla legge 142/90 sulle autonomie locali);

sviluppare le Comunità di accoglienza come strumento di prevenzione restringendo la loro funzione di controllo sociale.

Nel 1999 i gruppi che vi aderiscono sono arrivati ad essere 249, sparsi in tutta Italia, con una presenza in ogni Regione, anche se non equilibrata per quantità in ogni territorio. Le attività si svolgono in oltre 2000 strutture, di cui quasi 700 sono strutture residenziali.

Il carico delle risposte sociali è ampio: dai giovani tossicodipendenti ai minori, dai malati di AIDS ai disabili fisici e psichici, dagli immigrati ai detenuti, dalle prostitute ai senza fissa dimora. Le persone accolte sono più di 23 mila, di cui 7000 tossicodipendenti e 4000 minori.

Dal 1992 il C.N.C.A. ha formalmente costituito un gruppo di lavoro ad hoc con il compito di elaborare una riflessione sui minori in stato di disagio e di normalità. Fino al 1996 il Gruppo Minori è stato composto costantemente da 28 gruppi, prevalentemente del Nord. Dal 1998, vista la forte crescita di gruppi federati al Sud impegnati su questa problematica, funzionano due gruppi paralleli. Quello del Sud si riunisce periodicamente a Napoli, quello del nord a Verona.

Dal 1996 al 1998 l'associazione ha lavorato, con seminari residenziali di due giorni, sul tema della Qualità nelle strutture residenziali per minori. L'impegno ha prodotto una "Proposta di Atto d'Intesa Stato-Regioni", 16 dicembre 1998 a Roma.

Nel 1996, il Gruppo ha presentato ai ministeri competenti una proposta di modifica della legge 216/91 relativa agli interventi a favore di minori coinvolti in attività criminose.

L'8 aprile 1997, i gruppi della Lombardia hanno stilato un documento intitolato *10 anni di legge regionale 1/86 e di piano socio assistenziale in Lombardia: i servizi per i minori tra programmazione, burocrazia, progettualità e accoglienza.* Nell'ottobre 1998 il testo lombardo è stato arricchito da una lettera che ha valenza nazionale su quali standard (strutturali, qualitativi, professionali) dovrebbero avere le comunità per minori.

Il lavoro sulla possibile revisione della legge 184 ha poi condotto il gruppo a proporre un documento intitolato *La tutela dei minori a rischio di allontanamento dalla famiglia di origine. Indicazioni per possibili interventi legislativi* (Comunità Edizioni, stampa interna). Il testo è stato presentato il 25 giugno 1997 a Roma in un convegno intitolato "Istituti mai più".

In conclusione, l'appello del C.N.C.A. mira a far diventare effettivi diritti e quindi risposte dovute a quanti, soprattutto giovani, non riescono a vivere il filo della vita.

"Non si tratta di invocazione d'aiuto, ma di un passaggio qualitativo della qualità della vita e della democraticità della vita sociale. È l'impegno dei gruppi del C.N.C.A. per il tempo che viene. Un impegno nei confronti delle istituzioni, della società civile, della Chiesa. Non è più tempo, infatti, di sottrarsi a responsabilità di convivenza vivibile.

Il volontariato, il no profit non possono sopperire più a lungo a vuoti e a richieste d'aiuto che debbono essere garantite da un quadro normativo e di intervento sociale sicuri e generalizzati. Oltre a non riuscirci, non sono in grado di rispondere adeguatamente: si rischia di essere complici di una situazione arretrata e ingiusta" (don Vinicio Albanesi, Presidente del C.N.C.A.).[687]

10.2.2. Ecuador: il *Consorcio de Organizaciones no Gubernamentales en Favor de la Familia y de la Infancia Ecuadoriana* (CONFIE)

In Ecuador la *Convención Internacional de los Derechos del Niño* e il *Código de Menores*, obbligano le autorità, le istituzioni, i giudici e la comunità intera a difendere il diritto del bambino a crescere inserito nella propria famiglia naturale e, quando ciò non sia possibile, a vivere in un ambiente che compia le funzioni fisiche, psichiche e affettive della famiglia.

Purtroppo, l'Ecuador conserva ancora metodi e pratiche contrari a questi principi naturali e a questi diritti di base; di conseguenza, esiste un gran numero di bambini e ragazzi che vengono privati della loro libertà, che vivono succubi di forme di internamento a causa della loro situazione di orfanilità, di abbandono,

[687] C.N.C.A. (a cura di), *1999-2000 Year-book*, Comunità Edizioni, Capodarco di Fermo, 1999, p.18-19.

di maltrattamento familiare e di miseria: essi devono pagare la loro condizione con la pena dell'isolamento, della segregazione e della solitudine.

Il *Ministerio de Bienestar Social*, attraverso la Direccion Nacional de Protecion de Minores e perseguendo l'interesse superiore del bambino espresso nella *Convención Internacional de los Derechos del Niño* e nel *Código de Menores*, a partire dal 1995 riprende la politica della deistituzionalizzazione e sviluppa il Progetto chiamato *Sistemas Alternativos de Atención al Niño y Joven en Situación de Abandono e Institucionalización.* In base a questo progetto, quindi, verranno applicati i sistemi di protezione familiare, quali il reinserimento familiare, l'affido e l'adozione.

A sostenere iniziative di questo tipo a livello nazionale sono UNICEF e INNFA *"Instituto Nacional del Niño y la Familia",* i quali propongono, spesso in collaborazione con altre associazioni, programmi a favore dell'infanzia e delle famiglie in difficoltà.

Le proposte di aiuto e sostegno familiare, mancando direttive e norme generali che le possano regolare, sono pertanto abbozzate a livello di semi-volontariato, in molti casi gestito da organizzazioni religiose. Appare evidente, quindi, la difficoltà nel pervenire a un quadro completo delle strutture residenziali per minori di tipo familiare operanti nel territorio, del loro preciso numero e delle organizzazioni a cui fanno capo, tenendo conto, inoltre, che spesso si fanno annoverare sotto questo nome anche le strutture più palesemente riconducibili agli istituti.

In questa mia ricerca, pertanto, nel riferirmi alla situazione nazionale delle case famiglia, mi rifarò ai dati e agli standard proposti da *"Consorcio de Organizaciones no Gubernamentales en Favor de la Familia y de la Infancia Ecuadoriana",* un'organizzazione operante in tutto l'Ecuador.

CONFIE nasce come un consorzio che raggruppa organizzazioni non governative, di ispirazione cristiana, che lavorano con i bambini e le famiglie in difficoltà; tenta di rispettare e di far rispettare i diritti del bambino ad aver una famiglia, alla protezione e promozione integrale, al protagonismo all'interno della comunità e della società.

Il 10 gennaio del 1997 A.S.A., associazione operante nella realtà di Quito, invitò un gruppo di organizzazioni private, pubbliche ed ecclesiali, che lavoravano con programmi di accoglienza per i bambini in situazioni di abbandono, a una riunione di lavoro presso la Conferenza Episcopale, per poter scambiare le esperienze di ciascuno e per rafforzare progetti e pratiche attenti alle famiglie affidatarie e d'origine.

Si avanzò la proposta di costituire un gruppo istituzionale che permettesse un confronto tra persone, una condivisione di progetti di lavoro e un appoggio tecnico, metodologico e strumentale.

Si è pensato che un progetto di lavoro a largo raggio, appoggiato da varie organizzazioni della Chiesa, avrebbe potuto garantire la continuità di un sistema di attenzione che ben integrerebbe i sistemi amministrativi e legali gestiti dallo Stato.

In questa sede si giunse a delineare alcune linee operative:

- formare un gruppo coordinatore di organizzazioni che abbiano programmi alternativi all'istituzionalizzazione dei minori: in questo gruppo, dare spazio all'interscambio di esperienze, di conoscenze riguardo a metodologie di lavoro e di differenti programmi di azione;
- possibilità che il gruppo coordinatore sia un canale di comunicazione, di coordinazione, di negoziazione nazionale e internazionale di risorse tra lo Stato e la società civile: ciò potrebbe stimolare le istituzioni pubbliche a compiere i propri doveri a favore dei bambini, della famiglia e, più in generale, dei poveri;
- elaborare un piano pastorale della Chiesa;
- creare un Osservatorio dei Minori;
- attraverso la Chiesa esigere dallo Stato il compimento di una politica sociale che sia attenta alla famiglia e all'infanzia a rischio: valorizzando, così, tutta la ricchezza presente nella realtà ecclesiale come modello per risvegliare l'interesse della Chiesa e della Società Civile, sui problemi dell'emarginazione;
- portare a riflettere molte persone e molte istituzioni riguardo a una nuova forma di attenzione ai bambini abbandonati, maltrattati, orfani e alle famiglie in difficoltà attraverso il motto: "*mi derecho a vivir en familia"* (il mio diritto a vivere in famiglia), frase che può diventare una delle risposte valide di fronte alla povertà e alla emarginazione.

Si è considerata importante la presenza di istituzioni ecclesiali e non, che comunque lavorassero con spirito di volontariato, di ispirazione cristiana e retti dai valori della solidarietà, in modo da potersi scambiare idee e crescere in queste motivazioni insieme, nel tentativo di ottimizzare le risorse, di condividere esperienze, metodologie, principi, filosofie di azione: ovviamente tutto ciò avrebbe favorito l'aumento della qualità dei servizi nelle istituzioni che sarebbero entrate a far parte di questo gruppo.

Il gruppo venne battezzato con il nome di CONFIE, che non casualmente ricorda il nostro latino "confida, abbi fiducia". CONFIE opera nello spirito della *Convención Internacional de los Derechos del Niño*, assume i suoi principi, in modo particolare quelli che costituiscono la base del Consorzio e che vedono il bambino come soggetto, il quale ha diritto a ricevere un'attenzione personalizzata; ad avere una famiglia, a vedere rispettate la sua origine e la sua storia; ad essere ascoltato, in quanto protagonista del suo destino; a ricevere aiuti economici secondo le sue necessità nell'ottica di una protezione integrale; a godere di una stabilità emotiva, e di conseguenza, che sia dichiarata la sua situazione legale nel minor tempo possibile; a soluzioni di tipo familiare che favoriscano la sua autonomia nel minor tempo possibile.

Gli obiettivi che CONFIE fa propri sono dunque dare impulso, promuovere e coordinare politiche e azioni che difendano e sostengano i diritti del bambino, la famiglia e il suo protagonismo sociale ed ecclesiale; promuovere il rispetto dei diritti del bambino, soprattutto il diritto di ogni bimbo a crescere in famiglia; promulgare programmi alternativi di attenzione alle famiglie in difficoltà; diffondere una cultura della solidarietà e dell'accoglienza nel rispetto della famiglia come ambiente di crescita e di sviluppo del bambino.

La visione, quindi, che assume questa organizzazione è quella che vede nell'infanzia la priorità da salvaguardare e che tende a costruire una società fraterna e solidale.

10.3. La strutturazione e le caratteristiche della casa famiglia

10.3.1. Italia: i criteri di qualità del C.N.C.A.

Cercando di entrare più nel dettaglio della situazione italiana, analizziamo il servizio definito casa famiglia.

Alcune regioni, soprattutto al Nord, hanno prodotto in questi anni normative che hanno iniziato a delineare un profilo delle case famiglia distinto da altre strutture di accoglienza. Una forte sollecitazione è venuta da associazioni che hanno promosso l'esperienza delle casa famiglia come la Papa Giovanni XXIII, la comunità di Capodarco, Progetto Sud, il gruppo Abele e altre. Nell'esperienza delle case famiglia l'asse educativo ruota attorno a coppie o comunque ad adulti stabili, quali figure di riferimento.

Nella loro attuazione questi nuovi modelli di accoglienza residenziale sono tanto più validi quanto più sono flessibili e non burocratici, più vicini alle dinamiche familiari che non agli istituti.

I principi contenuti nella legge, di privilegiare per i minori in affido le strutture a carattere familiare rispetto agli istituti, che devono rimanere l'*extrema ratio*, in molti casi non trovano nelle amministrazioni regionali e comunali una coerente applicazione, per almeno quattro motivi: prima di tutto manca una cultura e una volontà politica di deistituzionalizzazione;

le risorse a bilancio sono insufficienti (le stesse rette per un minore accolto in casa famiglia variano dal Nord al Sud dalle 35 alle 200 mila lire); in secondo luogo gli operatori dei servizi non sempre prediligono e sanno rapportarsi a istituzioni non burocratiche, ma familiari; in terzo luogo gli standard che comuni e Asl vogliono applicare alle case famiglia a volte sono palesemente inadeguati, con effetti di kafkiana assurdità, perché fanno riferimento a case di riposo o simili; infine, per l'esiguità delle rette e l'assuefazione a procedure burocraticistiche, le istituzioni finiscono per privilegiare, economicamente e politicamente, gli istituti.

Un profondo rinnovamento nella gestione e nel radicamento degli affidi a case famiglie è venuto anche da congregazioni religiose (famiglie Murialdo, padri Somaschi e altre istituzioni) promovendo reti di sostegno delle nuove esperienze.

È significativo, inoltre, che i fondatori e gli operatori delle case famiglia siano persone impegnate in progetti di volontariato e che tra i responsabili delle case famiglia quelli provenienti da esperienze di volontariato superino l'80%. Le case famiglia normalmente sono inserite in reti di solidarietà ad alta socializzazione, per la presenza di volontari, per i rapporti con le realtà istituzionali della comunità locale dove sono inserite: tutto il contrario della natura segregatoria degli istituti.

Dall'esperienza del volontariato e delle reti territoriali ecco alcuni elementi per la costruzione delle case famiglia:

1. presenza di bambini e ragazzi eterogenei per età e problematiche, con bisogni che richiedono un allontanamento temporaneo o sine die e un'accoglienza complessa;

2. il numero delle persone da accogliere non può essere fissato rigidamente, ma valutato nel caso concreto, garantendo, in ogni caso, la qualità della relazione tra tutti i membri della casa famiglia;

3. il carattere residenziale della casa famiglia per affidamenti a tempo pieno (tipologia della comunità di tipo familiare prevista dalla 184: solo la casa famiglia può definirsi tale, mentre varie normative chiamano impropriamente comunità di tipo familiare le comunità alloggio o comunità professionali);

4. una o più figure stabili di riferimento, a tempo pieno (coppia sposata o persone singole), che realizzino una condivisione di vita con le persone accolte, assumendo un ruolo genitoriale;

5. presenza di altre figure di appoggio (volontari, obiettori, membri di cooperative) che garantiscano relazioni stabili;

6. titolarità del progetto di un ente riconosciuto che garantisca la casa famiglia, il sostegno motivazionale e psicopedagogico, la formazione, le opportunità di verifica;

7. la formulazione di un progetto educativo personalizzato;

8. un adeguato lavoro di rete con tutti i soggetti sociali interattivi della comunità locale e i servizi sociali;

9. l'ubicazione in una normale casa di civile abitazione;

10. stile familiare, che diventa terapeutico, caratterizzato da naturalità e normalità, aperto alle relazioni con le realtà sociali del territorio.

Queste esperienze costituiscono una risorsa culturale e un contributo importante per il confronto, lo scambio, l'aiuto tra famiglie, per un costante aggiornamento necessario anche per le istituzioni educative, nessuna esclusa. Le case famiglia richiamano l'attenzione sulla necessità e il valore di costruire comunità vive, ricche di rapporti e di relazioni solidali e di aiuto, contrastando solitudini e disagi.

Questi modelli familiari attivi richiedono competenza, disponibilità e assenza di pregiudizi. Chiedono di poter contare su servizi sociali del territorio intelligenti e flessibili, indispensabili per coadiuvare le case famiglia per perseguire l'obiettivo di uno sviluppo equilibrato di bambini e adolescenti che provengono da esperienze complesse e sconvolgenti. Chiedono più partecipazione e meno burocrazia. Il bambino che oggi ha bisogno di accoglienza è, spesso, il figlio dello spacciatore, del collaboratore di giustizia, dell'immigrato, del genitore abusante o ammalato di AIDS, del genitore abituato al facile guadagno che ha allevato il bambino nella logica del consumismo. E allora, prendersi cura di questi bambini e ragazzi vuol dire anche aprire gli occhi su una realtà sociale complessa e su drammi che spesso suscitano la paura di chi sta intorno. Se, in passato, poteva essere sufficiente l'ospitalità che durava per tutto il tempo del bisogno, oggi essere dalla parte del bambino, scegliere di fare con lui vuol dire misurarsi con la costruzione del suo futuro.

Il compito di realizzare strutture comunitarie di piccole dimensioni e con caratteristiche familiari, opportunamente e puntualmente definite in base ai bisogni dei minori che dovranno accogliere, spetta, quindi, alle forme locali di governo; questa realizzazione passa attraverso adeguate forme di investimento anche economico, attraverso una precisa definizione delle caratteristiche di queste strutture, e attraverso la predisposizione di adeguate forme di controllo e di sostegno.

È compito degli organismi locali di governo definire e garantire requisiti, non solo strutturali e gestionali, tali da assicurare livelli adeguati di qualità delle strutture di accoglienza; ciò nondimeno è importante che nella legislazione nazionale vengano definiti alcuni orientamenti generali indispensabili per tutelare i diritti dei bambini e dei ragazzi allontanati dalla loro famiglia.

In mancanza di queste linee guida generali, per orientare e rendere omogenee nel territorio nazionale le caratteristiche delle comunità per minori, il C.N.C.A. ha proposto dei *Criteri di qualità nella Gestione dei Servizi di Accoglienza Residenziale e non residenziale per l'Infanzia e l'Adolescenza*. Secondo questi parametri, la casa famiglia si definisce come caratterizzata da "*una organizzazione di vita di tipo familiare centrata su un nucleo di adulti residenti e conviventi.*

In questa tipologia vanno distinte due diverse forme di accoglienza che rispondono ad esigenze educative differenti:

comunità di servizio: *casa famiglia con coppia/e (costituita/e da un maschio e una femmina) convivente/i (coniugati o meno, legati da relazione affettiva finalizzata alla vita in comune e alla paternità e alla maternità biologica e/o sociale);*

comunità di vita: *casa famiglia con due o più adulti (maschi e femmine) conviventi che condividono un progetto di accoglienza e che si impegnino per un periodo considerevole di tempo ad assumere le funzioni tipiche delle figure genitoriali in un nucleo familiare.*

La casa famiglia ospita bambini e ragazzi con un Progetto Educativo Individuale (P.E.I.) concordato con i servizi pubblici di riferimento, il quale si rifà agli orientamenti Progetto Educativo Generale dell'Ente.

La casa famiglia promuove la costituzione di gruppi appartamento per quei giovani che, già ospiti della casa o per i quali possa essere data una risposta adeguata ai loro bisogni, hanno raggiunto la maggiore età senza avere possibilità di rientro nella propria famiglia d'origine e privi di una casa in cui vivere"[688].

Questa struttura deve garantire alcuni requisiti:

si deve trattare di un'abitazione normale (un'abitazione che sul mercato verrebbe richiesta da un nucleo familiare con figli);

le dimensioni dell'abitazione devono essere congrue al servizio che viene offerto (ovvero prevedere gli spazi e le predestinazioni d'uso che un nucleo familiare con figli avrebbe a disposizione in una abitazione normale, offrire spazi di autonomia e riservatezza per i maschi e per le femmine);

le caratteristiche architettoniche dell'abitazione devono essere integrate con il contesto in cui esistono (escludendo soluzioni che possano essere etichettabili come "diverse"): dato che le caratteristiche dello stabile che ospita la comunità e la sua dislocazione nel territorio sono, infatti, elementi che influiscono pesantemente sulle condizioni di vita, è pertanto necessario evitare soluzioni abitative che portino a identificare la comunità come un "presidio", piuttosto che come una casa, e che creino di fatto una separazione tra la comunità e il contesto sociale circostante;

la suddivisione degli spazi abitativi e la loro destinazione d'uso devono consentire al bambino e al ragazzo di usufruire di spazi individuali e comuni certi e definiti;

gli spazi individuali e comuni devono consentire al bambino e al ragazzo la loro personalizzazione (così da incrementare il senso di appartenenza mano a mano che il tempo di residenza aumenta).

Il numero massimo di ragazzi che si possono accogliere va da 6 a 8 unità e riguardo al genere il documento si esprime così: "*in gruppi che si caratterizzano per una gestione della vita quotidiana di tipo familiare e che accolgono utenza nella fascia di età fino alla fine della scuola dell'obbligo pare opportuno che si preveda la compresenza di maschi e femmine, proprio come si prevede la compresenza di operatori dei due sessi. Tale indicazione acquista maggiore significato se riferita alla casa famiglia, dove il nucleo convivente evoca in maniera ancor più pregnante la dimensione della famiglia".*

La scelta di convivenze, di soli maschi o sole femmine, può essere prevista per le strutture di accoglienza che ospitano adolescenti. Per la casa famiglia viene indicata come adeguata la fascia d'età dai 6 ai 18 anni, con priorità per la fascia 6-11 e viene individuato il rapporto operatori/ utenti ideale, quello di 1/ 3.

La prassi del lavoro di queste strutture di accoglienza prevede un lavoro di rete e pertanto sono ineludibili le sinergie con la famiglia d'origine, il complesso delle altre agenzie territoriali e le reti sociali formali ed informali esistenti.

I principi metodologici generali a cui si ispira sono:

- Tempi e spazi preorganizzati;
- Presenza del progetto globale a titolarità pubblica sull'intero nucleo familiare;
- Presenza di progetto educativo individuale a titolarità dell'Ente che accoglie;
- Utilizzo della norma come strumento del processo di responsabilizzazione;
- Flessibilità dell'organizzazione del tempo in relazione al programma individualizzato;
- Autorevolezza dell'educatore intesa come relazione responsabile e adulta;
- Coinvolgimento affettivo e distacco emotivo nella direzione della ricerca dell'autonomia;
- Relazioni individualizzate adulti-bambini/ adolescenti;
- Verifiche dinamiche del lavoro svolto;
- Utilizzo di strumenti di monitoraggio qualitativo del lavoro svolto;
- Finanziamenti garantiti per servizi duraturi e non per progetti a termine;
- Prevenzione del turn-over degli operatori causato dall'assenza di garanzie contrattuali (economiche, previdenziali, assicurative, legate all'orario di lavoro) e formative (supervisione, lavoro di équipe, prevenzione del burn-out);
- Aggiornamento e formazione permanente degli operatori;
- Lavoro di équipe e supervisione (a cura di supervisori esterni all'agenzia attuatrice e a quella committente del progetto) da prevedere all'interno del monte ore lavorativo;
- Utilizzo di strumenti di progettazione e di programmazione[689].

[688] Vedi *Criteri di qualità nella Gestione dei Servizi di Accoglienza Residenziale e non residenziale per l'Infanzia e l'Adolescenza* proposti dal C.N.C.A., citato in Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza, *Pianeta Infanzia. Questioni e documenti. Dossier monografico: I bambini e gli adolescenti "fuori dalla famiglia". Indagine sulle strutture residenziali educativo-assistenziali in Italia*, Istituto degli Innocenti, Firenze, 1999, pp. 347-352.

10.3.2. Ecuador: progetti locali alla base di una riforma più ampia

In Ecuador la situazione è ancora una volta diversa: mancano totalmente riferimenti normativi promulgati dallo Stato per una definizione di tale struttura, anche se CONFIE si sta muovendo per preparare una sorta di "Criteri della qualità" da estendere ai suoi associati.

Il Paese, inoltre, è privo di qualsiasi tipo di servizio sociale pubblico al quale appoggiarsi per intervenire nella situazione di disagio familiare e per la strutturazione di proposte alternative.

La difficoltà della famiglia può essere di tipo economico, sociale, morale o emozionale; purtroppo, se essa non viene superata, le conseguenze diventano drastiche e dolorose per tutti i suoi membri. Tali conseguenze saranno peggiori se la decisione familiare per risolvere le difficoltà consiste nell'abbandonare uno dei suoi membri. Pur pensando di fare la cosa migliore nel momento in cui abbandona il figlio, la famiglia soffre per questa separazione e si acutizza il suo sentimento di inadeguatezza. D'altra parte, anche la società sembra essere impreparata di fronte a ciò, perché priva di strumenti per favorire la responsabilità della famiglia e supplire alle necessità del bambino abbandonato. Esistono, comunque, procedimenti che possono aiutare il nucleo familiare e sostenerlo efficacemente in questo momento di difficoltà: ascoltare con empatia, aiutare a ricostruire l'autostima dei suoi membri, aiutare a riconoscere la crisi solo come un momento della vita familiare e ad identificare le risorse disponibili nel territorio.

Purtroppo, queste proposte sono organizzate a livello di progetti, più limitati rispetto ai regolamenti, ma comunque utili a far fronte, pur parzialmente, alla situazione di disagio. In questa ottica, inserendosi nel Progetto promosso nel 1995 (*Sistemas Alternativos de Atención al Niño y Joven en Situación de abandono e Institucionalización*), il *Ministerio de Bienestar Social*, UNICEF, INNFA, CONFIE, in collaborazione con un'associazione di Quito, A.S.A., hanno proposto il progetto *Mi derecho a Vivir en Familia*[690].

Obiettivo generale di questa iniziativa è contribuire allo sviluppo di un modello di attenzione che parta dalla famiglia, per giungere a realizzare una protezione integrale dell'infanzia e dell'adolescenza in difficoltà.

I principi di base che questo progetto ha assunto sono i seguenti:

- il minore è soggetto di diritti e non oggetto di assistenzialismo;
- la famiglia è l'ambiente insostituibile per uno sviluppo integrale dei bambini e delle bambine: sono, quindi, fondamentali la famiglia e una comunità che sia personalizzante e socializzante;
- è importante promuovere una cultura che punti alla solidarietà sociale e al compromesso civile.

La proposta, quindi, promossa da questo progetto mira a realizzare forme di accoglienza e aiuto alle famiglie in difficoltà, partendo dal principio che ogni bambino ha *"diritto a godere della convivenza familiare e comunitaria"* (art. 49 della *Constitución*).

Per quanto riguarda l'attenzione a preservare la convivenza familiare, vengono avanzate tre tipologie di soluzione:

- appoggio familiare: preservazione del vincolo con la famiglia naturale e rafforzamento di essa, poiché tutti i bambini e tutte le bambine hanno diritto a vivere con i propri genitori biologici e se ciò non è possibile, vivere con i membri della famiglia ampliata: nonni, zii, cugini, ecc.;
- accoglienza presso famiglia affidataria o casa famiglia, in vista del reinserimento nella famiglia di origine: è una misura di protezione temporanea, che assicura ai bambini privati del loro ambiente familiare, una convivenza familiare e comunitaria, relazioni stabili e personalizzanti, per evitare che siano istituzionalizzati;
- adozione nazionale (e non internazionale), attuata quando mancano totalmente radici familiari, per proteggere perlomeno quelle culturali[691].

Tutto ciò viene realizzato in una comunità, la quale prende corpo in un territorio, creando un tessuto sociale e delle reti di relazione; i vincoli che si creano nella comunità sono parte integrante del progetto educativo per tutti gli esseri umani e soprattutto per i bambini le cui famiglie sono in difficoltà.

In questo contesto, la casa famiglia viene definita come una proposta e una risorsa sociale rivolta a un gruppo di bambini di entrambi i sessi, che raggiunga un numero massimo di sei unità, e che vive con una coppia o con qualche educatore.

---

[689] Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza, *Pianeta Infanzia. Questioni e documenti. Dossier monografico: I bambini e gli adolescenti "fuori dalla famiglia". Indagine sulle strutture residenziali educativo-assistenziali in Italia*, Istituto degli Innocenti, Firenze, 1999, pp. 347-354.

[690] Traduzione: "Il mio diritto a vivere in famiglia".

[691] A.S.A. (a cura di), *Progetto casa famiglia*, Quito, 1998 pp. 22-23.

Generalmente, si preferisce rispettare i gruppi naturali, fratelli o cugini, in quanto tra loro costituiscono già una famiglia e va favorita la loro crescita insieme.

La casa famiglia facilita l'integrazione dei bambini accolti nella vita sociale "normale", nella quotidianità ed essa, per quanto possibile, tenta di seguire il modello di una famiglia naturale, avvicinandosi il più possibile al suo stile.

Nei casi di accoglienza di ragazzi adolescenti, può risultare difficile il loro adattamento al nuovo ambiente ed essi possono preferire situazioni di maggior indipendenza, che li prepari poco a poco alla totale autonomia e che preveda contemporaneamente possibilità di studio e di lavoro.

La struttura è formata da spazi abituali e necessari, uguali ad una qualunque abitazione per famiglia con bambini: soggiorno, cucina, bagno, camere da letto e, se è possibile, spazio verde. Essa è inserita nel quartiere o in un settore all'interno della comunità e ciò permette la partecipazione alla propria realtà sociale e facilita un inserimento attivo; permette, pertanto, processi di maturazione personale e un più adeguato sviluppo dei bambini, delle bambine e degli adolescenti accolti.

È comunque necessario che ci siano politiche chiare perché i bambini non restino a lungo in situazioni di accoglienza familiare temporanea e perché siano favorite soluzioni permanenti, quali il reinserimento nella famiglia biologica o ampliata e l'adozione.

In tutto l'Ecuador, le organizzazioni che gestiscono case famiglia e che seguono questi criteri, in quanto aderenti a CONFIE, sono otto; ho potuto indagare, tramite intervista semi-strutturata, la situazione di tali istituzioni, che presento di seguito:

- mediamente sono presenti 2 educatori in ogni casa famiglia, ma ci sono tre casi nei quali c'è un solo adulto convivente con i ragazzi e in altre tre strutture c'è una coppia di sposi;
- al massimo vengono ospitati dalle 6 alle 8 unità;
- il rapporto educatore-ragazzi, quindi, in media di 1:3,5 anche se, nello specifico, è per tre organizzazioni di 1:7, per altre di circa 1:3 e per A.S.A. di 1:1,25;
- l'età dei bambini varia in media dai 2 ai 15 anni;
- in ogni struttura sono presenti ragazzi di entrambi i sessi;
- ogni ente prevede, nel proprio progetto globale, il reinserimento familiare, e in alcuni casi, anche forme di sostegno alla famiglia d'origine;
- è, inoltre, previsto un lavoro di rete con agenzie territoriali e con la comunità di appartenenza, in quanto luoghi di dinamiche sociali e di apprendimento, ricche di stimoli e di risorse per uno sviluppo integrale della persona;
- per ogni ragazzo viene realizzato un PEI, *Proyecto Educativo Individualizado*, che permette di dare spazio alla crescita personale di ogni bambino, senza forzarlo in schemi e norme globalizzanti: qui viene definita la situazione attuale del bambino, le sue necessità e le sue difficoltà e vengono precisate strategie per raggiungere miglioramenti nelle varie aree della sua persona: affettività, cognizioni, autonomia, responsabilità, socializzazione e motricità.

10.4. Le problematiche familiari dei ragazzi accolti

10.4.1 Italia: il pericolo della disgregazione familiare

Quali sono le famiglie d'origine dei minori che vivono nelle comunità? In che problematiche sono coinvolte? Perché?

Molte volte ci si possono porre queste domande, nel tentativo di capire cosa stia accadendo, le motivazioni, le possibili soluzioni…

Una risposta la possiamo trovare nelle pagine di *Il Sapere e il Sapore*[692], libro scritto da alcuni membri del C.N.C.A., nelle quali si racconta che "*spesso, le famiglie dei ragazzi accolti, hanno problemi concreti, materiali: reddito basso, disoccupazione, lavoro nero o precario, turni di lavoro incompatibili con le esigenze di accudimento dei figli, sfratto, alloggio fatiscente, gravi problemi di salute…*

Il più delle volte sono famiglie isolate: genitore unico, coppie frantumate, immigrati, parenti lontani nello spazio o emotivamente, pochi conoscenti e amici, nessuno su cui contare in caso di bisogno,… Spesso sono famiglie culturalmente povere, che faticano a capire e a farsi capire dall'impiegato delle Poste, come dagli insegnanti dei figli; che si sentono mal giudicate; che non sanno muoversi negli ambiti della vita sociale…"

[692] L. Babolin - S. Bartellini - C. Figini – G. Gabrielli – G. Izzo – J. Toffanin, *Il Sapere e il Sapore,* Edizioni Paoline, Milano, 1998, p. 49-52.

Carcerazione, prostituzione, alcoolismo, tossicodipendenza, disabilità e disagio psichico sono condizioni presenti, non di rado, all'interno delle famiglie d'origine dei minori inseriti in comunità, ma non sono automaticamente causa dell'allontanamento del minore: in definitiva ciò che conta, quel che si va a misurare, è la possibilità di prendersi concretamente cura del bambino e la qualità della relazione tra gli adulti e il bambino.

Decisivi nell'allontanamento di un bambino dalla sua famiglia sono, in genere, l'abuso sessuale, i maltrattamenti fisici o psicologici gravi (anche se, ancora troppo spesso, la sofferenza emotiva e psicologica di un minore è riconosciuta e considerata solo se, magari già adulto, compie azioni di violenza contro i genitori o gli adulti in generale); il rifiuto manifesto e dichiarato da parte dei genitori; l'inadeguatezza delle cure materiali di accudimento o l'oggettiva impossibilità di garantirle; l'assoluta incapacità di comportamenti socializzanti e normativi. È prevalentemente in questi aspetti che viene identificata l'impossibilità dei genitori a svolgere il loro ruolo, la loro inadeguatezza o pericolosità, la rilevanza negativa della famiglia d'origine nei confronti del bambino.

Escludendo, quindi, le situazioni di violenza manifesta, possiamo affermare in modo forse un po' semplicistico, che ciò che le famiglie dei minori inseriti in comunità in genere non garantiscono, indipendentemente dalla loro collocazione sociale ed economica, è definibile in termini di accettazione, affetto, cure materiali adeguate e capacità di dare e fare rispettare determinate regole di comportamento. Tra i motivi dell'inserimento dei minori in comunità in Italia troviamo le seguenti percentuali, in ordine decrescente:

Condizioni socio-culturali basse 73,7%

Condizioni economiche e abitative precarie 52,6%

Disgregazione familiare/ conflitto tra i genitori del minore 42

Tossicodipendenza/ sieropositività - Disagio adolescenziale/ problemi relazionali e comportamentali 36,8%

Fragilità psichica del genitore - Rischio devianza del minore 26,3%

Inadeguatezza al ruolo genitoriale - Immigrazione - Problemi psichici del minore 21%

Problemi di occupazione dei genitori - Maltrattamento/ violazioni sul minore - Rischio di abbandono scolastico del minore 15,8%

Carcerazione dei genitori - Trascuratezza sanitaria - Etilismo dei genitori - Problemi penali del minore - Abbandono - Nomadismo - Prostituzione 10,5%

Morte di uno o di entrambi i genitori 5,3%.

Che cosa possa comportare tutto ciò per un bambino possiamo intuirlo: senza accudimento, senza investimento affettivo, senza una cura che introduca alla socialità e, con questa, alla reciprocità e alla norma, un bambino non cresce: *"Crescono il suo corpo, la sua forza, la sua rabbia e il suo sconforto, ma lui resta lì, piccino, a chiedere, a un adulto, riconoscimento, cura e affetto per poter crescere, nei mille modi possibili, spesso spropositati e violenti e per lo più difficili da decifrare"*[693].

Le famiglie in difficoltà, spesso, non sanno tradurre in richiesta i loro bisogni, ma li esprimono comunque, in qualche modo, anche attraverso comportamenti non sempre opportuni. Trovare il senso di un comportamento (anziché limitarsi a descriverlo o a giudicarlo) è il passo necessario per poter proporre alla famiglia comportamenti che rispondano in maniera adeguata, o sufficiente, ai suoi perché, ai suoi bisogni, alle sue aspettative, comprendendo l'esistenza del bambino all'interno della famiglia. È il passo necessario per riconoscere la sofferenza di tutta la famiglia, per esplorare i bisogni inespressi o espressi poco chiaramente, per valorizzare le capacità potenziali, per sostenere la riorganizzazione della vita pratica e relazionale, per capire in che modo si può, realisticamente e concretamente, aiutare quella famiglia, verso un cambiamento che possa essere voluto e agito dal nucleo stesso, in quanto rispondente a una sua aspirazione e percezione di benessere: *"Fotografare una situazione di inadeguatezza, e limitarsi a prescrivere comportamenti più adeguati significa, in realtà, non comprendere la situazione e proporre comportamenti incomprensibili, significa non entrare in relazione con la famiglia d'origine, ma scrivere una relazione su di essa, rischiando di trasformare un intervento sociale in una procedura burocratica, fine a se stessa e senza frutto*[694]*"*.

10.4.2. Ecuador: la violenza come metodologia educativa

[693] *Ivi*, p. 52.
[694] *Ivi*, pp. 48-49.

Per entrare nel cuore della questione sul versante ecuadoriano, trovo utile riferirmi alla riunione organizzata, pochi giorni dopo l'arrivo in Ecuador, dal presidente di A.S.A., padre Giorgio De Checchi, con la responsabile del programma di accoglienza familiare, Carmen Carro, e con un'assistente sociale.

Durante questo incontro, è stato presentato il quadro generale della situazione socio-culturale dell'infanzia in Ecuador, decisamente diverso, come abbiamo già potuto constatare, da quello italiano. Infatti è molto diffusa la violenza, intesa propriamente come metodologia educativa, praticata abitualmente in famiglia, a scuola e presso gli enti sanitari. In particolare, il maltrattamento familiare, sia dei genitori nei confronti dei figli, che del marito nei confronti della moglie, è considerato un fenomeno culturale normale, che spesso è dovuto alle condizioni nelle quali la famiglia è costretta a vivere: l'abitazione per lo più è costituita da una stanza unica, nella quale convivono genitori, numerosi figli, eventuali nonni. E' quindi quasi inevitabile che un ambiente caratterizzato da povertà, miseria, promiscuità e negazione di anche solo un angolo privato e personale comporti frequenti casi di abusi e violenze intrafamiliari. Se a ciò aggiungiamo l' altissimo tasso di alcolismo presente, comprendiamo quanto si aggravi la situazione.

Queste condizioni definite "normali" (tanto che non costituisce un valido motivo per allontanare il minore dalla famiglia il "solo" fatto che venga picchiato e maltrattato dai genitori) peggiorano ulteriormente se sono presenti anche altri fattori:

- convivenza dei bambini con i genitori detenuti nelle carceri;
- genitori emigrati che abbandonano i figli o che li affidano a parenti i quali non se ne prendono cura, anzi talvolta ne abusano;
- mancanza della solidità nella coppia: molto spesso gli uomini, dopo aver avuto due o tre figli da una donna se ne vanno; d'altra parte la donna si lega a uomini diversi, perché la possano mantenere e perché i suoi figli possano avere un po' di stabilità e ciò indipendentemente dal fatto che il partner la picchi (situazione, appunto, molto diffusa);
- difficoltà nel creare una mentalità di responsabilità genitoriale, tanto che molte donne sole spesso cedono i figlioletti in cambio di assistenza medica gratuita: "non si sa" che fine facciano questi bambini;
- grande deficit anagrafico: ci sono moltissime persone, compresi adulti di 50 60 anni che non sono iscritti all'anagrafe, perché figli illegittimi o non riconosciuti dai padri, e di conseguenza si trovano nell'impossibilità di iscrivere a loro volta i propri figli e di dare loro un nome; pertanto, non si conosce il numero preciso dei bambini e delle bambine esistenti in Ecuador, e ciò comporta una maggior difficoltà a controllarli e a proteggerli (sono, infatti, molte le situazioni di "smarrimento", o meglio, rapimento di bambini, a diversi scopi).

Tutto ciò, però, può essere compreso in base alla situazione socioculturale di questo Paese, caratterizzata dall'assenza dello Stato, dalla totale mancanza di servizi pubblici, dal problema sanitario per i poveri, dal problema dell'adozione (molto costosa) e dalla grande diffusione della corruzione.

Lo Stato e la società civile dovrebbero garantire attenzioni speciali agli emarginati, che molto spesso sono i bambini, le bambine, gli adolescenti e le loro famiglie, coloro che non possono essere né visibili né ascoltati.

Questa gamma, inoltre, si amplia per le sempre troppe violazioni dei diritti dei bambini, che si vedono abbandonati, venduti, smarriti, scomparsi, abusati sessualmente, senza casa, con madri adolescenti, tossicodipendenti o con problemi penali.

Questa generale incuria dell'infanzia, e la conseguente esclusione sociale dei bambini, comportano innumerevoli problemi, quali il lavoro minorile nocivo, l'abbandono , il maltrattamento, l'abuso sessuale, la gravidanza precoce, la prostituzione, la tossicodipendenza e la violenza giovanile. Sono problemi che colpiscono direttamente e in particolar modo bambini provenienti da famiglie con scarse risorse familiari dei quartieri urbano-marginali delle città, ma anche dell'area rurale.

Per quanto riguarda le situazioni di maltrattamenti a minori, in base agli studi realizzati[695], si stima che la persona maltrattante si trova principalmente all'interno del nucleo familiare: la maggioranza dei bambini, infatti, viene rimproverata dal padre con insulti (43%), con percosse (27%) e con beffe (14%). Il 24% dei bambini minori di cinque anni subisce già qualche tipo di maltrattamento.

Le vittime di maltrattamenti fisici, affermano che gli strumenti più comuni utilizzati per percuotere erano la cinghia (55,9%), le mani (14,2%) o il bastone (10%). Questo 27% della popolazione indica che approssimativamente in milione di bambini e bambine vengono maltrattati dai loro genitori; oltre a ciò, quelli più piccoli sono picchiati anche dai fratelli più grandi.

[695] A.S.A., *Programa casa familia,* Quito, 1998, pp. 8-9.

Anche i castighi a scuola avvengono con percosse (31,4%), l'espulsione dalla classe nel 15,6% dei casi e la sospensione dell'intervallo(11%).

Carmen, responsabile del progetto di accoglienza familiare, ci ha, inoltre, illustrato la grave situazione riguardante le violenze sessuali; l'abuso è molto comune dovunque, anche in famiglia o a scuola tra i compagni. In particolar modo, verso la Costa il tasso di violenze sessuali è altissimo e colpisce soprattutto la fascia delle ragazzine adolescenti. Uno studio recente indicò che di 3471 casi di violenza sessuale denunciati nei commissariati e all'intendenza di Quito e Guayaquil, il 76,13% corrispondono a bambine tra 0 e 19 anni di età, e la fascia più colpita è quella compresa tra i 10 e i 19 anni.

Nemmeno l'ambiente scolastico esclude minacce per le bambine. Il 21,5% delle adolescenti hanno subito diversi tipi di violenza sessuale, e l'8,17% sono state violate dai loro professori.

Al di là dell'abuso, l'attività sessuale è praticata fin da giovane età. Ci sono padri che accompagnano i figlioletti dodicenni da prostitute perché possano "fare esperienza" e crescere da veri uomini. A ciò si accompagna una scarsa, quasi nulla, educazione sessuale e quindi diventa difficile gestire il problema delle gravidanze adolescenziali.

Secondo il SIPI *(Sistema de Información para la Infancia)*[696]*:*

nel 1990, 21 bambini furono istituzionalizzati per situazione di rischio familiare;
77 perché orfani o abbandonati;

nel 1998, 762 bambini furono istituzionalizzati per situazione di rischio familiare;
646 perché orfani o abbandonati.

La situazione sembra essere peggiorata, ma cercando di osservarla con attenzione si può riflettere se non sia cambiata l'ottica con cui si guarda all'infanzia, ci si può chiedere se forse nel passato non la si considerasse nemmeno.

Sulla base dei dati raccolti mediante un'intervista semistrutturata, le problematiche alle spalle dei ragazzi accolti in casa famiglia sono quelle indicate nella tabella 1:

Tabella 1. Motivi dell'inserimento dei minori in casa famiglia in Ecuador

MOTIVI DELL'INSERIMENTO	%
Maltrattamento grave/violazioni sul minore	87.5
Abbandono	75
Povertà	37.5
Etilismo genitori	25
Carcerazione dei genitori	25
Delinquenza genitoriale	25
Negligenza genitoriale e incuria del minore	12.5
Tossicodipendenza dei genitori	12.5
Mancanza referenti familiari	12.5
Bambini di strada	12.5

Tale realtà risulta segnata più profondamente dalla mancanza di protezione, dal maltrattamento e dall'abbandono infantile; sono comportamenti che interferiscono in modo grave nello sviluppo fisico, psicologico e sociale dei bambini e delle bambine. Le statistiche del Paese dimostrano che questi problemi sono un fenomeno che va crescendo poco a poco ed è molto difficile proporre soluzioni concrete.

10.5. I due contesti strutturali a confronto: prime conclusioni

A conclusione della panoramica generale relativa alle case famiglia precedentemente proposta, considero interessante riprenderne alcuni concetti, comparandoli e analizzandoli in modo critico.

Tabella 2. Confronto minori accolti in strutture residenziali nei due Paesi

	Minori accolti in strutture residenziali	Strutture residenziali per minori	Media dei ragazzi accolti da ogni struttura

[696] SIPI (*Sistema de Información para la Infancia*), 1998, Bollettino n. 8.

Italia	14.945	1802	8,3
Ecuador	4300	90	47,8

Dalla tabella 3 risulta che il numero dei minori accolti nelle strutture residenziali italiane è più del triplo rispetto al corrispettivo ecuadoriano; è da tener conto, però, che la popolazione italiana è quasi cinque volte quella dell'Ecuador.

Significativo è anche il dato relativo agli istituti presenti nei due Paesi: l'Italia consta di strutture pari a circa venti volte l'Ecuador.

Ne consegue la grande differenza del numero di ragazzi accolti in media in tali strutture: mi riesce difficile considerare di tipo familiare comunità che si rivolgono a quasi cinquanta soggetti. D'altra parte, sembrano essere numerose le organizzazioni che si definiscono di tipo familiare, ma che nella realtà sono ben lontane da tale concezione.

Risulta evidente che un'istituzione per minori non può sostituire le funzioni di una famiglia: ci sono necessità essenziali che essa non riuscirà mai a soddisfare. Per esempio, risulterà molto difficile evitare i turni del personale: ogni cambio di persona nella cura dei bambini viene percepito da loro e sofferto come una nuova perdita che andrà a sommarsi alla perdita iniziale della famiglia di origine. Un altro importante limite è quello di non poter offrire stabilità, senso di proprietà (di vestiti, giochi, ecc.), di spazi personali e di appartenenza. Questi e molti altri problemi andranno a sommarsi al quadro generale di maltrattamenti di cui soffrono questi bambini.

È scientificamente provato che, soprattutto nella prima infanzia, l'istituzionalizzazione di un minore è una violenza per l'assenza o l'insufficienza di relazioni stabili e personalizzanti: ciò provoca carenze affettive, che pregiudicano in modo irreparabile lo sviluppo psichico e a volte anche quello fisico.

Tabella 3. Confronto tra i due coordinamenti nazionali operanti in Italia e in Ecuador

	C.N.C.A.	CONFIE
Inizio attività	1982	1997
Numero organizzazioni che gestiscono comunità per minori	141	8
Progetto Educativo Globale dell'Ente	Favorire un confronto Essere presenza politica e culturale	Salvaguardare infanzia e famiglia Favorire un confronto Stimolazione delle risorse dello Stato e della Chiesa

La tabella 4 evidenzia la grande discrepanza tra i due coordinamenti nel numero di organizzazioni aderenti che si occupano di comunità per ragazzi in difficoltà: ciò è da attribuire senz'altro ai 15 anni di 'vantaggio' che il C.N.C.A. ha rispetto a CONFIE.

In Ecuador, inoltre, le case famiglia sono realtà di recente costituzione e pian piano stanno contrapponendosi alla istituzionalizzazione che per molti anni ha caratterizzato questo Paese. In quest'ottica si possono comprendere e confrontare i Progetti Educativi Globali delle due organizzazioni: il C.N.C.A. rappresenta chiaramente un organo coordinatore di realtà già sviluppate e autonome, mentre CONFIE appare come centro di confronto per una sensibilizzazione e punto di forza per una stimolazione della realtà e per una promozione di una diversa cultura del bambino e della famiglia.

Tabella 4. Caratteristiche dell'utenza delle case famiglia nelle due realtà

	C.N.C.A.	CONFIE
Unità ospitate nella casa famiglia	6-8	6-8
Rapporto n. educatori – n. ragazzi	1:3	1:4,3
Età dei minori accolti (anni)	6-18	2-15
Sesso dei ragazzi	M o F	misto

Rispetto allo standard tenuto dalle due organizzazioni, C.N.C.A. e CONFIE, nelle caratteristiche dell'accoglienza sia molto simile. L'unica differenza rilevante riguarda il fatto che in Italia la maggioranza delle comunità ospita ragazzi dello stesso sesso, mentre in Ecuador nella stessa casa famiglia vivono insieme bambini e bambine. Ciò è dovuto senz'altro al fatto che le associazioni di CONFIE si rivolgono soprattutto a bambini e ragazzini, di età compresa tra i due e i quindici anni, mentre il C.N.C.A. ospita ragazzi un po' più grandi.

Va inoltre ricordata la grande disparità tra i due Paesi nel numero di strutture residenziali per minori: inevitabilmente in Ecuador le poche case famiglia esistenti accolgono maschi e femmine.

Da quanto detto risulta, pertanto, evidente la basilare importanza assunta, nella gestione di questo servizio, dalla grande differenza dei contesti nei quali ci muoviamo: Italia ed Ecuador. Tra le due realtà è presente, infatti, una disuguaglianza radicale, la quale si manifesta nella situazione politica e in quella economica, nella disponibilità delle risorse, nei limiti materiali, ma anche valoriali e di concezione della vita, posti alle iniziative che vanno a modificare l'assetto tradizionale, le abitudini e le "normali" violazioni della dignità umana.

Tutto ciò inevitabilmente influisce sulla qualità e sulla quantità dei servizi disponibili: è evidente che in Italia si può parlare di lavoro di rete, di coordinamenti nazionali, di criteri standard a cui riferirsi, di normative statali e regionali, di contributi e di finanziamenti pubblici, e si arriva, a giusta ragione, ad esigerli, quando non sono garantiti.

Non ci si deve, comunque, stupire della situazione oltreoceano, ancora fortemente impegnata nell'affermazione dei diritti fondamentali del bambino, e della donna.

Spero di aver trasmesso, pur traducendo, l'importanza attribuita nei testi ecuadoriani alla specificazione di entrambi i generi all'interno di qualsiasi tipo di discorso: è visibile in ciò un ulteriore tentativo di sancire la parità tra maschi e femmine, in un Paese ancora troppo maschilista e coercitivo verso le sue donne. In quest'ottica, capisco perché l'associazione presso cui ho operato, A.S.A., ha festeggiato il giorno 8 marzo con tanta importanza, organizzando un pomeriggio di giochi e attività incentrati sulla complementarietà uomo-donna.

È necessario non giudicare questa realtà, nella quale mancano totalmente servizi sociali pubblici, e per ora la solidarietà procede per progetti, gestiti dalle imprese del privato sociale, nate, nella maggior parte dei casi, da iniziative ecclesiali; si tenta, attraverso piccole spinte locali, di smuovere le politiche del Paese.

A differenza della situazione italiana, nella quale la figura del volontario è superata o marginale rispetto a quella dell'educatore, in Ecuador gran parte del lavoro rivolto ai minori con famiglie multiproblematiche è in mano a persone volontarie, mosse da uno spirito di fratellanza e di aiuto reciproco: sono poche le realtà nelle quali quella dell'educatore è riconosciuta come una professione. L'educatore spesso, non è formato prima di essere inserito in una casa famiglia, e l'unico requisito richiesto è, per la maggior parte dei casi, l'amore per i bambini.

Persino il sostegno alla famiglia d'origine del minore è affidato, invece che ad apposite strutture tenute dai servizi sociali, all'ente che gestisce la casa famiglia, e in taluni casi all'educatore stesso.

Manca ancora una storia di tali iniziative, mancano punti di riferimento ai quali appoggiarsi e dai quali partire: per questo si è cercata una collaborazione attiva tra questi due Paesi, iniziativa nata dall'Associazione Maranathà e da A.S.A.

10.6. Due casi rappresentativi dell'assistenza all'infanzia in difficoltà mediante la casa famiglia

10.6.1. Italia: l'Associazione Maranathà e il suo impegno per il territorio

L'Associazione Maranathà, onlus, è un'associazione costituita nel 1982. Il gruppo è nato per iniziativa di alcune coppie provenienti da un'esperienza associativa, particolarmente affascinate dal passo degli *Atti degli Apostoli*: "*Tutti coloro che erano diventati credenti stavano insieme e tenevano ogni cosa in comune; chi aveva proprietà e sostanze le vendeva e ne faceva parte con tutti, secondo il bisogno di ciascuno. Ogni giorno tutti insieme frequentavano il tempio e spezzavano il pane a casa prendendo i pasto con letizia e semplicità di cuore, lodando Dio e godendo la simpatia di tutto il popolo. Intanto il Signore ogni giorno aggiungeva alla comunità quelli che si erano salvati…"* (*Atti* 2, 44-48).

Si sono chiesti se fosse possibile trasferire questa esperienza ai nostri tempi. Hanno pertanto deciso di costituire l'Associazione Maranathà, il cui nome deriva da una parola aramaica, che significa "Vieni Signore Gesù": è l'invocazione più antica che conosciamo della Comunità Cristiana.

Gli obiettivi inizialmente posti erano quelli di sperimentare forme concrete di reciproca condivisione e di solidarietà praticate nella quotidiana vita familiare attraverso forme di accoglienza; in particolare, nel tentativo di:

- coltivare una mentalità e un atteggiamento culturale di attenzione alla giustizia e alla uguaglianza tra gli uomini;
- ricercare quelle situazioni concrete in cui tale mentalità e atteggiamento culturale possano diventare prassi della vita personale e familiare di ogni associato;
- intervenire in aiuto dell'uomo concreto ogniqualvolta egli vive un momento di bisogno, di sofferenza, di emarginazione, di povertà;
- assumere iniziative che promuovano nella società civile atteggiamenti, scelte operative, orientamenti legislativi coerenti con gli scopi di promozione umana.

Tutti questi obiettivi erano contenuti all'interno di un progetto di solidarietà che oltre a coinvolgere gli associati potesse allargarsi a tutta la società.

La forma prevalente nella quale si è concretizzata l'attività dell'Associazione in questi anni è stata la realizzazione di interventi di accoglienza e ospitalità a favore di minori e giovani in difficoltà, provenienti da famiglie multiproblematiche: sono sorte così iniziative di promozione dell'affido familiare (legge 184 del maggio 1983); e nel corso del '98 è stata avviata anche la Rete famiglie aperte, con coppie e singoli aperti all'accoglienza (affidamento familiare) o a forme di sostegno e presa in carico temporanee. La pubblicazione di un periodico "Il Bacchiglione", che affronta le tematiche del disagio, dell'emarginazione e delle politiche sociali, ha permesso di tenere i contatti con il territorio, nel quale sono stati attivati progetti di prevenzione al disagio giovanile e ricerche con lo scopo di costituire un osservatorio permanente sulla condizione giovanile. L'Associazione ha infine contribuito a promuovere una Consulta dei gruppi con finalità di sensibilizzazione dell'impegno volontario; a questo proposito ha messo in cantiere attività formative per volontari, operatori sociali, insegnanti, educatori interessati alla presa in carico delle problematiche dei minori, manifestando così un impegno concreto per la realizzazione di percorsi di avviamento al lavoro per giovani a rischio.

L'Associazione da tempo ha consolidato interventi nell'ambito dell'accoglienza residenziale nel territorio dell'Alta Padovana, in collaborazione con l'ASL 15 di Cittadella e Camposampiero, il Comune di Padova ed altri Enti della provincia di Venezia, Treviso, Vicenza.

Oggi esiste una Comunità di vita, nella quale convivono due famiglie, affiancate da un operatore di assistenza, che cura la gestione organizzativa della casa, una signora che aiuta nelle faccende domestiche e due obiettori. Sono sorte, inoltre, altre quattro comunità di servizio, gestite da operatori professionali organizzati in cooperativa ("Carovana"), che con il medesimo progetto educativo gestiscono strutture di accoglienza per minori e giovani in difficoltà.

Le comunità funzionano nel rispetto del Regolamento del Consiglio Regionale in data 17/12/1984, n. 8 con le previste Idoneità Professionali e Autorizzazioni al funzionamento. Queste comunità per preadolescenti-adolescenti (10-18 anni) vengono istituite con lo scopo di inserire i soggetti che presentano forme di disadattamento, in un sistema di rapporti affettivi/educativi armonici allorché la famiglia naturale si trovi nell'incapacità o impossibilità di assicurarli.

L'area d'intervento comprende:

a) difficoltà nello sviluppo della personalità e nel comportamento;

b) carenze su base ambientale;

c) qualunque altra situazione problematica che renda impossibile al soggetto una fruttuosa presenza ed un'adeguata assistenza nell'ambito del nucleo familiare;

d) provenienze istituzionali.

L'ambiente umano e fisico-abitativo della comunità è il più possibile vicino a quello familiare, per poter così ritrovare un sistema di rapporti affettivi armonici e non spersonalizzati. Per questo la comunità è una scelta in alternativa al ricovero in istituto, che si pone tra le altre soluzioni prioritarie nella messa a disposizione dei servizi primari, nell'assistenza economica e domiciliare alla famiglia.

In particolare, la comunità di vita "Maranathà", presso la quale ho vissuto la mia esperienza, accoglie preadolescenti e adolescenti maschi in affido educativo, in rapporto di convenzione con la locale ASL 15 di Cittadella e Camposampiero (PD).

I ragazzi accolti sono 8 ed essi provengono da famiglie multiproblematiche del territorio. Gli operatori (educatori professionali) sono 4, come previsto dagli standard operativi della Regione Veneto dalla quale la comunità ha ottenuto l'autorizzazione al funzionamento e l'iscrizione all'Albo Regionale. La peculiarità di questa struttura di accoglienza è l'appartenenza degli operatori a due nuclei familiari che convivono all' interno della comunità affiancati da alcuni operatori esterni.

La permanenza dei minori in comunità è normalmente pluriennale con contatti stabili con la famiglia d'origine che rimane partecipe e attiva, dove possibile, in tutto il percorso educativo del figlio. Il rientro nel nucleo naturale del minore resta l'obiettivo prioritario di ogni intervento.

Ad accompagnare i ragazzi all'autonomia è la comunità di "sgancio" Mir Sada, così definita perché è orientata a far sperimentare ai ragazzi in prossimità della maggiore età un periodo intermedio di autogestione nell'ambito di un'esperienza comunitaria prima dell'autonomia. I ragazzi sono accompagnati con interventi specifici, hanno cioè bisogno di sperimentare in modo "reale" le responsabilità rispetto ai doveri che gli derivano dall'avvicinarsi della maggiore età e dalla prospettiva o del rientro in famiglia o della costituzione di una vita indipendente. L'esperienza comunitaria è centrata sulla responsabilizzazione del ragazzo nei confronti di se stesso, del suo modo di porsi, del suo progetto di vita e rispetto all'ambiente di vita in cui è inserito. Il raggiungimento dell'autonomia passa attraverso momenti quotidiani e concreti. È di fondamentale importanza la partecipazione diretta dei ragazzi alla gestione ed al funzionamento della casa: responsabilizzarli nella gestione del denaro comune, nella partecipazione alle spese comunitarie, nel condurli alla preparazione autonoma dei pasti, alla pulizia della casa, all'organizzazione del tempo libero, all'effettuazione di semplici operazioni bancarie, alla gestione del denaro proprio. L'apprendimento di queste competenze non solo porta il ragazzo a confrontarsi con il dato di realtà in prospettiva di una corretta vita autonoma, ma lo "costringono" anche ad organizzarsi in rapporto collaborativo con gli altri ragazzi. Lo "sgancio" nei casi di inserimento "sine die" si è mostrato strategico per non vanificare un lavoro educativo durato anni. Una volta maggiorenni c'è la possibilità di vivere in modo totalmente autonomo in un appartamento-comunità insieme ad altri ragazzi, o tornare a casa, o vivere da soli.

Il 30 dicembre 2001 segna una tappa decisiva nel cammino dell'Associazione: a partire dalla sua storia e dal passato, in una nuova Carta Costitutiva, si ridefinisce con apertura al futuro e al nuovo. Dopo vent'anni l'Associazione, fondata inizialmente sulla preghiera, su uno stile di vita essenziale e sulla disponibilità all'accoglienza, si presenta con lineamenti più laici e più professionali, senza per questo perdere le proprie radici.

10.6.2. Ecuador: la *Asociación Solidaridad y Acción* (A.S.A.) e la sfida al degrado sociale

La *Asociaciòn Solidaridad y Acciòn* (Associazione per la Solidarietà e l'Azione, che d'ora in poi chiameremo con l'acronimo A.S.A.) è un'associazione che ha sede a Quito, capitale dell'Ecuador. Di ispirazione cristiana, vuole cogliere la sfida della povertà in tutti i suoi significati, promuovere risposte alternative alle necessità concrete della famiglia e stimolare uno sviluppo integrale della comunità in uno spirito di solidarietà e partecipazione.

L'Associazione inizia le sue attività nel 1993, in modo informale. Il *Ministerio de Bienestar Social* dà alla stessa personalità giuridica e la legalizza con lo statuto del 12 aprile 1994. Il suo primo progetto si rivolse alla cura di bambini e bambine dai sei mesi a un anno di età, tramite i centri di sviluppo infantile e le mense scolastiche. La sua zona di intervento sono i quartieri urbano-marginali del nord di Quito, e in particolare Corazón de Jesús, Carcelén Bajo, Carcelén Alto, Carcelén Centro, Carapungo, Luz y Vida e Comité del Pueblo n° 2.

A.S.A., collaborando con gli altri attori sociali presenti nel territorio, intende appoggiare il processo di ricerca di soluzioni ai problemi più urgenti dei settori di marginalità urbana, che determinano le condizioni e la qualità della vita della comunità. Considera importante la cooperazione con la comunità, lo Stato e gli organismi locali, e tenta di far arrivare in modo trasparente ed efficace i mezzi destinati alle famiglie bisognose. Risulta, quindi fecondo il rafforzamento di organizzazioni della società civile che abbiano profonde radici territoriali e che operino nella complessità urbano-marginale con etica e professionalità.

A.S.A. è attiva in sette aree principali, che promuovono azioni concrete a favore delle famiglie di lavoratori dei quartieri urbano-marginali della città:

Programma di educazione: è rivolto ai bambini e alle bambine provenienti da famiglie in stato di povertà e di emarginazione, che vivono in ambienti malsani, privi di educazione scolastica, in situazioni di denutrizione cronica, di maltrattamento famigliare, di abbandono e con limitati stimoli familiari. Questo programma fa in modo che i bambini dai 6 mesi ai 12 anni e le loro famiglie possano beneficiare di spazi educativi sicuri e facciano parte di processi di crescita integrale e di miglioramento della qualità della vita, attraverso l'attenzione quotidiana, un'alimentazione adeguata; stimolazione ed educazione; un lavoro sociale con la famiglia; l'assistenza sanitaria; la partecipazione attiva dei padri; la formazione degli educatori; l'aiuto alle famiglia in crisi; la presa di coscienza della comunità nella cura e nella attenzione dei minori.

Programma salute: fa in modo che il bambino, la sua famiglia e la comunità, possano contare su un servizio di salute integrale, con particolare attenzione ai soggetti più deboli, nel tentativo di migliorare la

qualità della vita. Il programma segue bambini, donne e famiglie di sei quartieri urbano-marginali, che richiedono un servizio medico di base e che non possono essere seguiti da servizi particolari, per l'alto costo di questi ultimi. Sono quattro i progetti che tentano di arrivare a questo scopo: Progetto Materno Infantile; Progetto Centro di Salute; Progetto Farmacie Popolari; Progetto di Sistemi Comunitari di Salute Integrale.

Programma case popolari (*vivienda*): è orientato a costruire case nei quartieri popolati da famiglie con scarse risorse economiche, le quali non hanno una casa propria e che non hanno possibilità economiche per ottenerla.

Programma di prevenzione e recupero di alcolisti e tossicodipendenti (PRAD) : si lavora attraverso processi che prevedono dialogo, solidarietà, amicizia, amore, interazione e aiuto reciproco con gli altri famigliari: lo scopo è raggiungere equilibrio personale e benessere famigliare.

Programma di micro-imprese per le donne: si è reso sempre più necessario il lavoro delle donne del centro di sviluppo infantile al fine di migliorare la propria situazione economica; questo Programma offre opportunità lavorative alle donne, tenendo conto dei loro impegni famigliari.

Programma di risparmio e di credito solidale (PACS): esso ha lo scopo di migliorare la posizione dei piccoli impresari e delle famiglie in situazioni di bisogno attraverso la concessione di crediti con tassi di interesse, rate e importi favorevoli.

Programma casa famiglia: è un'iniziativa nata dalla collaborazione con le comunità parrocchiali del Nord di Quito e grazie all'appoggio di INNFA. Il programma si basa sul diritto di ogni bambino ad avere una famiglia e a godere della convivenza familiare e comunitaria; ha lo scopo di prevenire l'abbandono e di promuovere l'accoglienza familiare di bambini privi di una vita familiare stabile, in modo da rafforzare il diritto a crescere in uno spazio familiare. Lo stesso prende forma partendo dal Programma "Il mio diritto a vivere in una famiglia", e inizia la sua attività nel 1995, sostenuto soprattutto da volontari. È rivolto alle famiglie in difficoltà e l'intervento si articola nella formazione di famiglie affidatarie, che possano accogliere bambini con problemi famigliari, in attesa di collocamento definitivo nella famiglia d'origine o adottiva; nell'accoglienza dei minori in case famiglia, gestite da educatori; ed infine nell'aiuto alla famiglia d'origine tramite supporti economici, sociali e terapeutici. Obiettivo generale di questa triplice proposta è il reinserimento (o inserimento) famigliare del bambino.

Attualmente A.S.A. sta lavorando, globalmente, con 1235 bambini, 124 educatori e operatori, 63 professionisti in educazione, *vivienda*, amministrazione, salute, terapia famigliare, 77 piccoli impresari, 151 muratori e 22000 famiglie, che giorno per giorno sono accolte e collaborano con i progetti di A.S.A..

Dal 1997 l'Associazione Maranathà ha iniziato una collaborazione con l'Associazione A.S.A.[697], che ha elaborato un progetto sull'accoglienza familiare che prevede la formazione di operatori pubblici e privati; la costituzione di équipe tecniche per la gestione dei problemi dell'infanzia e dell'adolescenza; la sollecitazione verso il mondo istituzionale perché crei di strutture di base e di piani di zona sull'infanzia e l'adolescenza; l'apertura di case famiglia per l'accoglienza di minori in situazioni di abbandono; la costituzione di reti di famiglie accoglienti.

Maranathà si è impegnata a garantire da parte sua politiche di scambio di esperienze che si concretizzano in ospitalità reciproche di educatori di comunità; partecipazione di percorsi formativi in Italia e in Ecuador per tecnici delle due organizzazioni; supporto e consulenza nella elaborazione, gestione, valutazione di progetti di intervento; sostegno economico.

10.6.3. La ricerca sul campo: elementi di confronto

Presento l'analisi di alcuni punti, emersi dall'esperienza effettuata sul campo, che ritengo significativi per poter capire meglio il significato della definizione casa famiglia.

Mi sembra importante sottolineare che tali analisi riguardino solamente una parte delle informazioni e delle riflessioni ricavate durante il periodo di tirocinio; ho selezionato, infatti, quelle che, a mio parere, erano più rilevanti ai fini di questa ricerca.

I nuclei individuati fanno parte di un unico discorso generale, che ho dovuto smembrare per una miglior stesura e comprensione; sono, pertanto strettamente intrecciati tra loro e facilmente uno si potrà ritrovare nell'altro.

Come nella prima parte, per ogni argomento proposto, presento le modalità di attuazione in Italia e in Ecuador.

[697] L'autrice ha svolto il tirocinio presso due case famiglia gestite da A.S.A., a Carapungo e a Corazón de Jesús. In entrambe sono presenti educatori che, aiutati da due cuoche, gestiscono la vita nella casa e si ruotano secondo turni stabiliti di comune accordo.

10.7. La *mission* dell'ente

10.7.1. Maranathà: un modo diverso di essere famiglia

Maranathà, ancora prima della sua formazione ufficiale, cresce affascinata dall'idea di quel *"…Vivevano assieme…"* e che spesso sembra diventare realtà: "*…Si fa sempre più chiara la consapevolezza che per dare un senso al nostro "stare insieme", dovevamo "aprire le nostre porte", ma soprattutto le nostre vite a chi era in difficoltà, a chi "aveva fame", "aveva sete", era "senza casa".*[698]

Ed ecco che questa Associazione, con il suo sogno di famiglie che accolgono, tenta di fare Chiesa nel mondo d'oggi, non nella nostalgia di tempi passati o in una fuga nei tempi che saranno, ma "qui", "oggi", secondo le esigenze del momento storico in cui sta vivendo: *"Crediamo sia giunto il momento di creare una nuova mentalità, una nuova cultura, una nuova sensibilità. Abbiamo dato troppa importanza ai legami del sangue; si può fare famiglia non solo con i "nostri", si può essere per un certo periodo "genitori" anche di figli che non sono "venuti da noi", ma che Dio ha voluto ugualmente affidarci per un periodo della nostra vita. Certamente nel vivere con "questi figli" bisogna accettare tutto ciò che appartiene ed è appartenuto al loro mondo, famiglia e genitori naturali compresi. Non è stato, né è facile far accettare questa "nuova cultura" della famiglia".*[699]

La convivenza delle coppie inizia nel settembre 1986 con l'apertura della comunità che costituisce una forma concreta di condivisione e solidarietà praticata nella vita quotidiana ed, inoltre, il primo nucleo di accoglienza dell' Associazione.

Tutta l'esperienza della comunità è centrata sulle famiglie e si svolge con modalità che sono proprie di ogni convivenza familiare "normale": relazioni significative, stabili ed individualizzate, bisogno di appartenenza, rapporto con il territorio, con il contesto di vita del paese, del quartiere dove vivono altri nuclei familiari. Il punto qualificante dell' azione educativa è, quindi, l'accoglienza: il farsi carico dell'altro, per cercare insieme le risposte al disagio. L'azione proposta non è semplice servizio; è la messa a disposizione delle proprie e altrui risorse per cercare il senso della vita. Per questo il rispetto di ognuno, l'amicizia, la verità cercata, i progetti significativi sono indispensabili per ogni ragazzo accolto: *"Nel primo e nel secondo articolo della legge 184 del 4 maggio 1983 sull'adozione e l'affidamento si legge: "Il minore ha diritto di essere educato nell'ambito della propria famiglia. Il minore, che sia temporaneamente privo di un ambiente familiare idoneo, può essere affidato ad un'altra famiglia, possibilmente con figli minori, o ad una persona singola, o ad una comunità di tipo familiare al fine di assicurargli il mantenimento, l'educazione e l'istruzione…" noi vorremmo poter aggiungere anche… l'Amore"*[700].

Lo spirito, poi, di ricerca, di verifica, di quotidiana riprogettazione degli interventi, la tensione alla professionalità e alla continua formazione degli educatori, è scaturito nella scelta di aderire al C.N.C.A., il quale ha permesso garanzia di identità, spirito di appartenenza e coerenza culturale:*"Nel Coordinamento Nazionale del Gruppo Minori abbiamo potuto elaborare l'idea di progetto educativo globale e individuale articolandoli nei loro contenuti, predisporre uno schema interpretativo dell'assetto organizzativo delle comunità di vita e di servizio, definire un iter per l'accoglienza dei ragazzi in comunità, elaborare le varie aree di competenza e di titolarità degli operatori pubblici e degli educatori di comunità, definire gli ambiti d'autorità della famiglia d'origine, predisporre un a scheda di osservazione sull'iter formativo dei ragazzi affidati".*[701]

10.7.2. A.S.A.: una nuova dignità alla famiglia e al bambino

A.S.A. promuove iniziative a favore delle famiglie più povere; nasce da un'idea di alcuni missionari presenti in Ecuador e, fin dall'inizio, il suo scopo è di far fronte alle necessità delle famiglie in difficoltà. Propone il *Programa Casa Familia* come alternativa all'istituzionalizzazione dei bambini e dei giovani che si trovano in situazione di rischio e di abbandono.

Questo programma tenta di essere una prima risposta, ma ugualmente stabile, alla mancanza di relazioni familiari affettive, delle quali molti bambini e adolescenti sono privati; tenta, inoltre, di prevenire la separazione e l'abbandono del minore, attraverso un adeguato sostegno alla famiglia.

Il Progetto Globale dell'Ente prevede, infatti, che per il tempo necessario a ogni caso, venga proposta accoglienza famigliare al bambino in difficoltà, sia presso famiglie affidatarie, sia in case famiglia;

---

[698] Associazione Maranathà, *La solidarietà è possibile*, Litocenter, Limena (PD), 1993, p. 42.
[699] *Ivi*, p. 50.
[700] *Ivi*, p. 42.
[701] *Ivi*, p. 77.

contemporaneamente a ciò, viene attivato un servizio di aiuto per la famiglia d'origine, con lo scopo di favorire il prima possibile il reinserimento familiare o dare un'altra soluzione definitiva, quale l'adozione o il raggiungimento dell'autonomia e dell'indipendenza del ragazzo.

Il programma non intende rivolgersi a tutte le problematiche dell'emarginazione socio-famigliare dei bambini e dei giovani in situazione di difficoltà (maltrattamento, abuso sessuale, tossicodipendenza o alcolismo). In questi casi, infatti, vengono contattati altri centri specializzati, i quali possono intervenire con metodologia appropriata e con la necessaria attenzione.

Il programma si inserisce nello spirito della *Convención sobre los Derechos del Niño*, assumendo i suoi principi, con particolare interesse per quello riferito al diritto e alla responsabilità della famiglia e della comunità nella crescita e al benessere del bambino.

L'obiettivo generale del programma è quello di promuovere e di attuare forme di accoglienza famigliare per bambini e per giovani privi di una vita familiare stabile, per recuperare il diritto a crescere e a svilupparsi in spazi familiare e comunitari.

Destinatari del Programma sono sia i ragazzi in situazione di rischio, di abbandono temporaneo o definitivo; sia i loro famigliari, i quali necessitano ugualmente di accompagnamento individualizzato, personale, parallelo a quello del ragazzo.

Il sacerdote italiano Giorgio De Checchi, presidente di ASA, ha spiegato che, anche se l'Associazione nacque inizialmente grazie all'opera dei missionari a Quito, è fondamentale che siano coinvolte nella struttura e nei progetti persone ecuadoriane; solo così si possono attuare proposte adatte a quella realtà, senza pretendere di imporre iniziative di stampo europeo, che mal si inseriscono nel nuovo contesto, perché è impossibile mettersi nei panni di un ecuadoriano fino in fondo, ragionando e comprendendo in profondità la sua cultura. Gli abitanti devono rendersi consapevoli delle risorse del loro paese, a lavorare per migliorare la loro condizione dall'interno della loro attuale situazione e cultura, Solo così si potrà avviare un processo davvero efficace.

A.S.A., a differenza di altre organizzazioni, contestualizza i propri interventi, avvicina il bambino alla sua famiglia, e per far ciò si rendono necessarie etica e professionalità, che vanno oltre il lavoro, andando a interpellare lo stile di vita della persona. Tale Associazione è stata attivamente partecipe della formazione di CONFIE, a cui aderisce.

10.8. L'inserimento del ragazzo nella casa famiglia

10.8.1. Maranathà: la presenza dei Servizi Sociali

I ragazzi arrivano in comunità solitamente verso gli 11-12 anni, perché è verso questa età che si rendono evidenti le difficoltà comportamentali, scolastiche e familiari del minore. Tale situazione viene segnalata ai servizi sociali da parte degli insegnanti, dei vicini di casa o di conoscenti. I servizi provvedono a verificare che tale segnalazione sia fondata, e, nel caso riscontrassero gravi problematiche familiari, procedono a ipotizzare soluzioni di tutela per il minore. Stabilita la necessità di affidare il ragazzo, l'assistente sociale dell'ASL di appartenenza, incontra i genitori per comunicare loro la decisione. Se i genitori si dimostrano d'accordo con tale decisione, viene steso un accordo scritto che prevede l'affido in una comunità o a una famiglia e che fissa le regole della procedura: questo è il caso dell'allontanamento consensuale.

Viene invece definito allontanamento non consensuale quello che avviene quando i genitori non vogliono affidare il figlio. In queste situazioni l'assistente sociale provvede alla segnalazione del caso al Tribunale dei Minorenni e alla richiesta di un decreto per avviare la procedura di affido. Il Tribunale effettua ulteriori indagini per verificare la reale situazione familiare del ragazzo ed emette un decreto, il quale può prevedere che il ragazzo resti in famiglia o venga affidato al Servizio Sociale.

In quest'ultimo caso, tale decreto stabilisce che la patria potestà sia attenuata, sospesa o tolta. Si procede, quindi, con le stesse modalità dell'affido consensuale. A garantire tali decisioni viene emanato un decreto della Pretura. A questo punto l'assistente sociale può contattare alcune comunità per informarsi sul servizio che offrono.

Se la comunità Maranathà risulta adeguata al caso, l'assistente sociale fornisce notizie riguardo al ragazzo, in particolare l'età e le problematiche che manifesta. Maranathà non esclude di accogliere ragazzi in situazioni di handicap fisico, purché si tratti di problemi contenuti.

I ragazzi che vengono segnalati provengono soprattutto da famiglie multiproblematiche, frequentano amicizie devianti e hanno problemi scolastici.

Se ci sono i primi requisiti per l'accoglienza in comunità, viene fissato un appuntamento durante il quale l'équipe che segue il minore (assistente sociale e psicologo) incontra i responsabili della comunità e fornisce

loro informazioni più dettagliate e una relazione che dia un quadro generico della situazione del ragazzo e della sua famiglia: in particolare, viene presentata la relazione sociale e quella psicologica.

Solitamente il tempo di decisione per attuare o meno la presa in carico del minore in casa famiglia è di circa 15 giorni, anche se ci possono essere casi più o meno urgenti. Durante questo periodo, la comunità effettua una sua verifica sulla situazione del ragazzo e valuta l'esistenza delle condizioni materiali necessarie per l'accoglienza; non deve, infatti, essere superato il rapporto di due ragazzi ogni educatore. Si analizza, inoltre, che le condizioni del ragazzo non incidano in modo drastico sull'equilibrio della comunità. Non viene accettato il ragazzo che presenti problemi psichiatrici, di droga, alcolismo, violenza, delinquenza (i ragazzi con queste problematiche vengono accolti dalla comunità di pronta accoglienza "Giamburrasca", gestita dalla cooperativa "Carovana": tale struttura è stata aperta pochi mesi fa). Se il ragazzo può venire accolto, in un ulteriori incontri viene approfondito il caso, vengono chiarite le finalità del Progetto Globale[702] e del Progetto di Accoglienza. Viene definita, inoltre, la retta che l'ASL di provenienza del ragazzo deve versare. Tra i documenti richiesti vi è anche l'impegno di spesa del Servizio. Vi possono essere enti convenzionati con la comunità o enti non convenzionati, i quali pagano una retta annuale.

Segue poi un altro incontro con la famiglia presso il Servizio o direttamente presso la casa famiglia per stabilire le regole che definiscono il rapporto con la famiglia d'origine. Agli educatori preme far capire ai genitori che il figlio resta loro, che la comunità è solamente un aiuto temporaneo e limitato a un breve periodo. La famiglia, comunque, dovrà dimostrarsi ugualmente responsabile del figlio e farsene carico; viene verificato, infatti, se il genitore può provvedere o meno ai bisogni primari del figlio, se può comprare alcuni vestiti, ecc.

Si regolamentano, inoltre, i rientri a casa (che avvengono, normalmente una volta ogni settimana o ogni 15 giorni), le telefonate (due alla settimana, tranne per il periodo iniziale o in casi particolari, nei quali il numero può aumentare) e la gestione del denaro, che la comunità mette da parte per il futuro del ragazzo.

È fondamentale che il genitore capisca che la comunità è un supporto, che non può sostituire la famiglia sia nella responsabilità che nell'affetto al figlio e che appartenere alla comunità si differenzia dall'appartenere a una famiglia. Nel caso in cui tutto proceda bene, il ragazzo visita la struttura insieme ai genitori, ed effettua alcuni esami di routine, quali il tampone orofaringeo, l'antigene AU, per verificare se è portatore sano di epatite, e il test HIV e alla fine viene accolto nella casa famiglia.

10.8.2. A.S.A.: la sua completa autonomia di gestione

Il progetto Casa Famiglia di A.S.A. è rivolto a bambini in situazioni di rischio: bambini maltrattati, persi, istituzionalizzati, abbandonati, con difficoltà familiari, con problemi penali, ecc. La privazione del proprio ambiente familiare comporta nel bambino anche problematiche relative alla sfera psicologica, educativa e legale, alla salute, all'alimentazione e alla socializzazione. A ciò si sommano le difficoltà del servizio nel saper gestire i casi, nel provvedere all'informazione e alla formazione professionale degli educatori.

Il minore accolto in casa famiglia viene segnalato ad A.S.A. principalmente da vicini di casa o dagli insegnanti: sono loro a rendersi conto della situazione problematica nella quale si trova il ragazzo. Questa segnalazione viene considerata dall'*equipo tecnico*, composto da tre assistenti sociali, un psicologo supportato da due tirocinanti, un avvocato e la responsabile del Programma. Tale équipe si impegna a raccogliere informazioni circa questo caso. Viene, quindi, messa insieme una documentazione che comprende la relazione sociale, la storia clinica, la situazione lavorativa, la relazione psico-pedagogico, il certificato di nascita e la situazione legale del ragazzo. In questo modo l'équipe può rendersi conto della situazione reale di tale bambino e proporre alcune soluzioni.

Si contatta la famiglia d'origine tramite l'assistente sociale, il quale si reca nella casa della famiglia interessata e propone un dialogo, nel tentativo di migliorare le condizioni di vita del bambino e la situazione familiare. L'équipe effettua poi una valutazione globale sull'opportunità o meno di intraprendere un lavoro su questo caso, e stende una prima ipotesi di lavoro. A questa segue la decisione finale riguardo al da farsi.

10.9. La vita quotidiana nella casa famiglia

10.9.1. Maranathà: spazi e tempi individuali e collettivi

In comunità, in genere, non si fa "qualcosa di speciale", si vive come in una comune famiglia. Si tenta di far star bene le persone e lo star bene passa attraverso il soddisfacimento di bisogni fondamentali, quali

[702] Sono i servizi sociali ad essere titolari del Progetto Globale sul minore e sulla sua famiglia.

una casa calda e accogliente, il cibo, la pulizia e, soprattutto, la cura, nel suo significato più profondo di accudimento intriso di sollecitudine, attenzione, ansia e interesse verso l'altra persona. Il filosofo Martin Heidegger la definisce "cura autentica", quando ci si rivolge all'altro ritenendolo soggetto e rendendolo sempre più consapevole di sé.

La semplice vita quotidiana, con i suoi gesti, con i suoi rapporti, con la sua organizzazione, diventa la prima occasione per imparare a comprendere e a governare la realtà, per costruire la propria identità, per orientarsi nello spazio, nel tempo e verso gli altri, introducendo la dimensione relazionale e quella progettuale nel proprio agire e nella propria esistenza.

Attraverso i gesti della quotidianità si ripropongono esperienze di appartenenza e di individuazione, di accoglienza e di progettualità e autonomia. Maranathà ritiene particolarmente importante rendere capaci i ragazzi di gestire i propri spazi di autonomi, in modo da essere indipendenti nell'igiene personale, nell'organizzazione dei tempi e nell'uso del denaro.

In comunità si instaurano molteplici rapporti interpersonali: oltre alla relazione tra adulto e minore, vi sono anche le relazioni tra adulti, tutte ugualmente significative per ognuno che vive in comunità. Le norme presenti riguardano sostanzialmente le relazioni tra le persone, e la capacità di seguire le regole nasce nel contesto della relazione con gli altri. Rispettare le norme significa, infatti, prendere atto dell'esistenza dell'altro, vuol dire entrare in una dimensione di socialità intesa come incontro, riconoscimento, rispetto, collaborazione.

La capacità di rispettare le norme nasce, in primo luogo, dall'esperienza di essere stati rispettati come persona fin da piccoli. La vita in una casa famiglia è quella di una qualunque altra famiglia con l'unica differenza per quanto riguarda i numeri. I ragazzi presenti, infatti, sono un numero abbastanza elevato in quanto gli otto ragazzi accolti convivono con le cinque figlie naturali delle due coppie. È bello vedere come tra loro si instauri un rapporto fraterno, con i normali bisticci e alleanze, che una convivenza comporta.

Tutto, quindi è più grande: le spese al supermercato, la cucina, la tavola, ma ciò che mi ha colpito è come, in tutto questo, ci sia spazio per l'individualità di tutti, per i gusti particolari di ognuno. Questa attenzione alla singolarità di ognuno traspare anche dalla sola organizzazione degli spazi interni alla comunità: ci sono spazi collettivi e spazi individuali, che i ragazzi personalizzano a loro piacimento, a propria immagine, con figurine, foto e poster delle cantanti preferite. Obiettivo dell'azione educativa in casa famiglia è costruire e riconoscere soggettività alle diverse persone che vivono insieme. Ciò avviene grazie alla possibilità di crearsi spazi personali e privati.

D'altra parte, è essenziale definire le caratteristiche e le norme che regolano l'uso degli spazi comuni, perché soprattutto tramite i piccoli gesti si acquisisce la consapevolezza che ci sono anche gli altri e che ci si può incontrare e accordare senza sopraffazioni. In casa famiglia si insiste nell'insegnare a ogni ragazzo il rispetto per le cose utilizzate, la responsabilità nei lavori di casa e nel mantenere in ordine gli spazi di cui tutti usufruiscono.

Le stesse considerazioni si possono fare per quanto riguarda l'organizzazione dei tempi: ci sono orari comuni da rispettare, quali l'orario dei pasti o del rientro e ci sono orari che scandiscono la giornata in maniera abbastanza precisa, definendo i tempi dello studio, della merenda, del gioco, della TV, della doccia e dell'aiuto nei lavori domestici.

All'interno di questo quadro quotidiano, sono previste anche le naturali variazioni che comportano i diversi impegni e le diverse attività che ogni ragazzo svolge: lavoro, scuola, basket, pattinaggio, calcio, uscite con gli amici: *"Nella giornata della comunità si cerca di fare posto alla giornata di ognuno, ma il tempo viene, comunque, organizzato non secondo schemi rigidi, ripetitivi, uguali per tutti e immodificabili, ma in modo tale da comprendere tutti esigenze del singolo e far risaltare l'appartenenza a un contesto sociale più ampio, quello, appunto, della comunità"*[703].

Durante la settimana vengono anche fissati dei momenti "particolari", come ad esempio il pranzo a panini che si fa il venerdì o la pizza del sabato, la serata concordata per il film. Questo per trasmettere anche attraverso una piccola forma di routine, quel senso di sicurezza che proviene dal sapere "che cosa si fa adesso", permette di fare programmi e di organizzare la propria giornata.

Anche nel corso dell'anno, vengono proposte particolari attività: nel periodo di Natale i ragazzi preparano dei regalini da scambiare con i ragazzi delle altre comunità, viene organizzata una sacra rappresentazione e viene proposto un percorso tematico (quello del 2000 ha riguardato la pace, con relativa riflessione sulla guerra, su cosa significhi vivere in pace anche nel nostro piccolo e vivere la condivisione

[703] L. Babolin – S. Bartellini – C. Figini – G. Gabrielli – G. Izzo – J. Toffanin, *Il sapere e il sapore. Le comunità di accoglienza per minori*, Milano, Edizioni Paoline, 2000, p. 72.

nella quotidianità). Le festività religiose vengono affrontate e spiegate dal punto di vista storico, in quanto non tutti i ragazzi sono cattolici, attraverso videocassette che raccontano i fatti accaduti. Nel periodo pasquale invece viene organizzata la cena ebraica: si mangia il capretto, gli azzimi, le erbe amare, mentre un adulto legge il passo della Bibbia che racconta questa vicenda.

Durante l'anno si fa idealmente il giro del mondo: una volta scelto un paese, si preparano alcuni cibi tipici di quel posto, si addobba la stanza con particolari decorazioni locali e, se c'è la possibilità, viene invitato qualche ospite che è stato in quel luogo e che racconta la sua esperienza. A volte, in queste occasioni, vengono coinvolti alcuni familiari dei ragazzi che non hanno origini italiane. Il significato del riproporre queste abitudini è quello di creare una tradizione, che permetta di fortificare il senso di appartenenza alla comunità. Si dà, inoltre, particolare rilievo agli avvenimenti "particolari", come ad esempio il compleanno di un ragazzo, la fiera del paese o una gita in montagna. che costituiscono degli sprazzi di novità all'interno della quotidianità.

È, comunque nella quotidianità che avviene l'educazione: è nel momento della merenda che si insegna il senso della misura, è nel gioco che si insegna l'onestà e lo spirito di gruppo. Le regole sono fondamentali nella vita di tutti i giorni, in quanto permettono di comprendere che tutto ciò che ci circonda è regolato da norme, e che se si vuol "giocare", si devono rispettare; sono necessarie per poter vivere insieme. Inoltre, le regole trasmettono sicurezza. Come ha raccontato un'educatrice, "*vivendo con ragazzi che per sopravvivere hanno messo in atto qualsiasi espediente, dall'adulazione alla violenza, è necessario che ci siano le redini, e che l'educatore le tenga; larghe, ma ci devono essere. Solo quando la norma è stata interiorizzata, si può permettere l'eccezione".*

La casa famiglia si chiama così perché al suo interno lo stile di vita è quello tipico di una famiglia normale. Pertanto, è importante comportarsi come ci si comporterebbe con i propri figli; da questa punto di vista acquista significato la presenza dell'educatore in cucina "senza far niente", l'aiuto nei compiti scolastici che non diventa sostegno, la sgridata fatta al ragazzo che fa saltare i nervi a tutti, ma senza che manchi mai la disponibilità all'aiuto.

Di fondamentale importanza è l'atteggiamento di accoglienza e di apertura nei confronti dell'ambiente esterno: la casa famiglia non è una nicchia isolata dal mondo. Questi ragazzi hanno subito lo sradicamento dal loro territorio, ed è necessario che la comunità favorisca il loro inserimento e la loro integrazione in questa nuova realtà, le loro amicizie e relazioni con gli altri; questo processo non va ostacolato.

10.9.2. A.S.A.: la condivisione della povertà

Le caratteristiche delle case famiglia, come ho già più volte detto, non sono sempre stabili e standard in ogni contesto; come variano da associazione ad associazione nel panorama nazionale, da caso a caso all'interno della medesima organizzazione in Italia, così accade anche in Ecuador.

Durante la mia permanenza in questo Paese, ho avuto l'opportunità di seguire la vita di due case famiglia gestite da A.S.A.: una nel quartiere di Carapungo e una nel quartiere di Corazón de Jesús, nella periferia Nord di Quito. La prima ospita sei bambini, due gruppi di tre fratelli, di età compresa tra i tre e i dieci anni: quattro maschi e due femmine. Sono seguiti da tre educatori, due maschi e una ragazza, aiutati dalla signora Narcisa, che presta servizio volontario come cuoca. La seconda accoglie quattro ragazzi: due maschi di dieci anni, uno di tredici e una ragazza di quindici. Gli educatori presenti in modo costante sono tre, uno è disponibile qualche week-end e una signora tutte le mattine come aiuto in cucina.

In entrambi i casi gli educatori ruotano con turni di tre giorni consecutivi e un week-end al mese ciascuno. La gestione della casa famiglia di Carapungo si avvicina molto più di quella a Corazon al modello della comunità di vita italiano, in quanto due degli educatori presenti sono sposati e, nei loro turni, vivono insieme nella comunità. Ciò contribuisce a dare il senso "di famiglia". Inoltre, la presenza di Narcisa è molto forte, è incisiva e partecipe nell'educazione dei bambini: dà un tocco materno alla casa.

Gli edifici che accolgono i ragazzi non sono di grandi dimensioni, ma familiari, raccolti, a prima vista "poveri", ma in realtà essenziali, sobri. Per il nostro sguardo occidentale è facile rilevare alcune mancanze o carenze nel modo di pulire la casa o di tenerla in ordine; ma non bisogna dimenticare che la casa famiglia è comunque un luogo maggiormente adatto alla crescita di bambini, che precedentemente vivevano in condizioni precarie da diversi punti di vista. Rispetto all'Italia, l'Ecuador presenta una visibile condizione di povertà che si manifesta in una diversità di stile di vita, di alimentazione, di giochi e di abbigliamento. Nelle case famiglia, comunque non ci sono soldi da buttare, ma è presente il necessario, anche se le cartelle dei bambini hanno la cerniera rotta, anche se i vestiti sono tre taglie più grandi, anche se le scarpe sono consumate da sembrare quasi ciabatte, anche se oggi sarebbe una giornata troppo calda per portare quella felpa. Gli educatori danno importanza alla pulizia, dell'ambiente e personale, ma non sono rari casi in cui si

deve provvedere anche alla cura antipidocchi. È in questa quotidianità, comunque, che avviene l'educazione, è qui che si impara la convivenza e la responsabilità.

La giornata è scandita da orari-quadro abbastanza stabili, che regolano il tempo dei compiti, del gioco, della TV: la gestione è tuttavia semplice poiché i ragazzi, avendo più o meno la stessa età, partecipano alle stesse attività; a ciò fa eccezione la gestione del tempo della ragazzina più grande, poiché i suoi orari sono diversi e le viene accordata più autonomia. Settimanalmente i ragazzini partecipano alle sedute psicologiche di gruppo o individuali, tenute dall'équipe di A.S.A. In casa è presente un piccolo schema che porta gli impegni dei ragazzi più grandi, i quali giornalmente aiutano nei lavori domestici, nelle pulizie, nel lavare la propria biancheria. Durante la giornata, non sono previste compresenze di persone adulte, e per l'educatore è impossibile badare da solo alla casa; pertanto ognuno deve essere autonomo il più possibile per sé stesso.

Il tempo libero dei bambini non viene organizzato in modo particolare: dopo aver fatto i propri compiti, ognuno è libero di giocare come gli pare, fuori nel cortile o nella terrazza della casa famiglia. La gestione del tempo libero è lasciata molto al caso e alla fantasia dell'educatore, il quale, a volte, deve accompagnare un bambino/a o un ragazzo/a al suo appuntamento settimanale con la psicologa, altre volte deve trovare risorse per invogliare i bambini a svolgere qualche attività-gioco, dopo hanno terminato i compiti (scolastici o domestici). Questo comunque non avviene sempre e forse è giusto lasciare ai ragazzi quello spazio di far-niente che in realtà è fondamentale per la scoperta di sé.

I passatempi non sono ovviamente la Playstation o l'automobilina telecomandata, ma piuttosto il salire e scendere da un camioncino lì parcheggiato, il lancio del pallone dal terrazzino con una corda: è bello anche solo avere un elastico per capelli da rigirare in mano, un bottiglietta di crema solare da tenere con sé e da nascondere agli altri. Giochi diversi, certo, ma ciò che conta davvero in fondo è avere l'attenzione dell'adulto, averlo lì "per sé", e questo è avvenuto anche con gesti talvolta eccessivi, come scappare in strada per farsi inseguire, o come mettersi all'esterno del cornicione di una terrazza.

Ho avuto modo di constatare che, vivendo "nella strada", i bambini crescono molto più in fretta, e questo mi è balzato agli occhi osservando il rapporto che i ragazzi più grandi della comunità hanno con gli educatori e con i più piccoli: diventano quasi un secondo educatore, una spalla, un aiuto e un sostegno all'adulto nei momenti critici che si possono presentare. D'altra parte, come mi è stato detto, *crescono velocemente fino a un certo punto, ma poi la cultura della strada li fa rimanere lì dove sono arrivati*, non permette una crescita continua. E questo si rivela vero quando, per esempio, si scopre che quel ragazzino in cui si riponeva tanta fiducia, ha rubato i soldi della spesa per andare a comprarsi caramelle o figurine: questi bambini devono avere la possibilità di crescere senza il peso di responsabilità che non sanno portare. La storia infatti inizia molto tempo prima, quando erano ancora in famiglia e a sette anni dovevano occuparsi dei fratellini perché la madre se ne andava con gli amici…

Questi bambini hanno il diritto di sbagliare, di infrangere le regole, di essere puniti e di capire dove sta il limite e il giusto. Devono poter comprendere che in ogni luogo ci sono regole da rispettare, nella casa famiglia e a scuola, come nelle relazioni con gli altri, e che queste regole vanno rispettate. La casa famiglia deve essere nucleo di confidenza e di coerenza, obiettivi da raggiungere e trasmettere tramite rapporti significativi tra le persone che la compongono.

10.10. I ragazzi e le loro famiglie d'origine

10.10.1. Maranathà: una carenza affettiva che lascia il segno

Le famiglie dei ragazzi accolti sono multiproblematiche, nelle quali spesso si sommano diversi tipi di disagio: ci possono essere difficoltà di coppia tra i genitori, difficoltà nella relazione con i figli, situazioni di abuso, di abbandono, genitori con problemi psichici, di alcool, di prostituzione, di delinquenza, difficoltà per famiglie di immigrati di inserimento in una cultura diversa dalla propria.

Obiettivo della casa famiglia diventa, pertanto, quello di realizzare una prevenzione, affinché i figli non ripetano lo stile di vita dei propri genitori. Anche se nella realtà ciò appare alquanto difficile: parlando con un educatore, questi mi confidava quanto fosse sconvolgente il fatto che, per la maggioranza dei casi, i ragazzi non riuscissero a uscire dal tracciato dei genitori.

Il cordone ombelicale che lega i genitori ai propri figli c'è, ed è sorprendente quanto forte sia il legame parentale. Ho sentito questi ragazzi parlare delle loro famiglie, dei loro fratellini, di momenti tristi e piacevoli. A volte li ho sentiti disprezzare e rifiutare le loro "tradizioni", ma mi pare di vedere in ciò un tentativo di allontanare ciò che più sta a cuore per non soffrire ancora. *Odi et amo.* Così anche nelle relazioni con gli altri: amico o nemico; o relazioni che tentano di essere esclusive, o disinteresse totale. La casa famiglia diventa, pertanto palestra nella quale sperimentare le proprie modalità di relazione e di convivenza.

I ragazzi tra loro parlano, giocano, litigano e intanto crescono: *"Dei ragazzi che vivono in comunità, sono pochi quelli che non presentano ritardi di apprendimento: diverse le cause, spesso frutto di una mentalità che classifica tutti i componenti di una famiglia multiproblematica incapaci di apprendere, di realizzarsi, di affermarsi nella loro unica e irripetibile individualità. Portatori tutti del marchio dell'inadeguatezza. Se la madre è debole mentale, se il padre beve, se il fratello è tossicodipendente, il figlio affidato, anche se dotato di una intelligenza vivace, è classificato come problematico, quei genitori irrecuperabili"*.[704]

A livello cognitivo, le loro difficoltà si manifestano con una particolare fatica nella lettura (che a volte avviene ancora per sillabazione), con una scarsa capacità di sintesi (legata all'incapacità di cogliere in modo diretto il nucleo fondamentale del discorso) e con un basso livello attentivo. A ciò si sommano gravi lacune negli apprendimenti scolastici e una disarmonia nell'integrazione delle varie competenze; la maggioranza dei ragazzi a scuola è seguita da un'insegnante di sostegno.

Spesso, nell'aiuto che davo nello svolgimento dei compiti per casa, mi trovavo in dubbio se insistere nella corretta esecuzione dell'esercizio o passarci sopra a favore di una maggior rapidità, se assicurare acquisizione e comprensione degli argomenti o evitare eventuali modalità di recupero scolastico. Ho capito, e mi ha aiutato in ciò l'educatrice presente, che la risposta sta sempre nella concezione di casa famiglia: la chiave sta nel comportarsi come un genitore farebbe con il proprio figlio, e quindi fornendo aiuto, ma senza esercitare un controllo tale da sembrare "scolastico".

È fondamentale risvegliare in questi ragazzi l'interesse per le cose, di qualunque tipo esse siano; è molto preoccupante un bambino senza alcun tipo di interesse, indifferente a tutto.

Alcuni, inoltre, hanno creato intorno a loro e alla loro situazione una sorta di limbo, nel quale si trovano a loro agio e dal quale non vogliono essere risvegliati; e, di conseguenza, scarseggiano nelle prestazioni scolastiche e non, fingendo di non farcela, di non arrivarci, chiedendo aiuto con lo scopo di evitare qualsiasi tipo di fatica e di impegno.

A volte, tentano di nascondersi dietro a qualche bugia, dietro ad un atteggiamento individualista, di sfida o spaccone, ma nascondono le loro paure, le loro fragilità, e l'educatore deve essere presente, forte nelle sue posizioni e comprensivo.

I movimenti non sono sempre i più scaltri, talvolta goffi o impacciati, talvolta alcuni gesti diventano eccessivi, senza la giusta misura nelle reazioni o negli scherzi.

È l'educatore il loro punto di riferimento, la loro base sicura e all'educatore, pur se fermo e deciso, non mancano di dimostrare affetto, confidenza, gratitudine.

10.10.2. A.S.A.: la difficile fuoriuscita da una quotidianità di violenza

Le situazioni famigliari dei bambini accolti in Ecuador, purtroppo, sono simili, ma aggravate dalla povertà e dalla "cultura della violenza" molto presente.

Queste famiglie subiscono innanzitutto la sofferenza "normale" della disgregazione famigliare: esse, in genere, non sono molto stabili, in quanto, spesso, le madri sono nubili e hanno figli da più uomini, mentre i padri tendono a cambiare dimora con facilità, creando una nuova famiglia ovunque si spostino. Accade di frequente che bambini accolti nelle case famiglia siano fratelli, ma non dello stesso padre.

Sono madri che hanno subito violenza, che hanno problemi psico-fisici, che hanno visto uccidere il marito, o che il marito non permette loro di tenere i figli: inevitabilmente riversano tutto ciò sui figli, maltrattandoli, abbandonandoli, rinchiudendoli o punendoli in modi estremi. E i bambini portano fisicamente i segni di questa realtà sul proprio corpo.

Sono padri che, presi dalla disperazione, bevono e perdono la testa. Sono situazioni di tale povertà da costringere famiglie alla convivenza, alla promiscuità, e con facilità portano all'abuso dei minori.

Questa realtà terribile la si vede riflessa, per esempio, nei comportamenti di una bambina di cinque anni con la sorellina di cinque mesi: nel gioco, la più grande dava sculaccioni alla piccola, le stringeva la gola, la pizzicava con violenza, rideva e non la smetteva. Un osservatore occidentale è pervaso da un forte sentimento di rabbia e di compassione, per quelle bimbe e per quella realtà talmente radicata da sembrare, a tutti, normale.

I bambini accolti in queste case famiglia sono piccoli e in una casa i sei bambini accolti (dai 3 ai 10 anni) ci sono due gruppi di fratelli da tre, nell'altra, invece, ci sono quattro preadolescenti senza alcun vincolo di parentela.

È chiaro dunque che i rapporti siano diversi: tra i fratelli si nota un enorme affetto e un grande senso di cura e tutela del più grande rispetto al più piccolo, c'è molta complicità ed è quasi palpabile il bisogno

[704] Associazione Maranathà (a cura di), *La solidarietà è possibile*, Litocenter, Limena (PD), 1993, p.76.

dell'uno verso l'altro quasi a voler mantenere, almeno tra di loro, quel calore di una famiglia tanto desiderata. Tra i ragazzini più grandi, si nota una vasta gamma di atteggiamenti e comportamenti tipici dell'età preadolescenziale: forte legame di amicizia con un coetaneo ma anche rivalità e competizione.

Ai ragazzi si cerca di trasmettere tutti quei buoni e sani valori del vivere comune che forse conoscono, per la prima volta, proprio in casa famiglia e il loro stare insieme è la palestra in cui tanti nuovi comportamenti si stanno sperimentando.

Generalmente si può dire che i piccoli ospiti stiano fisicamente bene, ma sono chiaramente osservabili alcuni malesseri di tipo psicologico che portano ad alcune disfunzioni fisiche e comportamentali più o meno gravi come, per esempio, l'enuresi notturna anche in ragazzini preadolescenti. Manifestano il loro disagio attraverso il pianto, l'aggressività, l'indifferenza. Mi ha colpito un bambino il quale, mentre lo convincevo a fare i compiti e gli parlavo muovendo le mani vicino a lui, si riparava il viso con le mani, quasi per paura di uno schiaffo.

Si lagnano, sfuggono da ciò che gli si dice di fare per avere l'attenzione dell'adulto, per avere l'adulto tutto per sé. Spesso rispondono ai rimproveri con reazioni eccessive, con pianto o con aggressività; alcuni non sanno gestire la sconfitta nel gioco, e scappano via, con "fughe-gioco" che talvolta sfociano in vere fughe dei bambini dalla casa famiglia, per la fatica della convivenza e l'osservanza delle regole che ci sono. Il più delle volte, poi, i "fuggiaschi" ritornano a casa.

Sembra, comunque, che vivendo in comunità, alcuni bambini comincino ad aprirsi di più, a essere più socievoli. Secondo alcuni educatori grazie all'affetto e alla cura che ricevono. Sono tuttavia frequenti i ricordi, molto sofferti, che questi bambini portano dei loro genitori; per alcuni è vicina la possibilità del ritorno in famiglia, tanto che ogni fine settimana la mamma viene a trovarli, per altri non è così.

Carolina, una bimba di sei anni, ogni volta che vedeva passare un aereo nel cielo, mi diceva che i suoi genitori se ne erano andati via in aereo, ma che in aereo sarebbero anche tornati da lei. Lei, che aveva ancora chiari i ricordi della mamma che la picchiava e la rinchiudeva senza mangiare, spesso piangeva perché la mamma non si faceva viva. Un giorno, cercando nell'agenda degli educatori il numero, telefonò nella casa dove vive la madre, ma non trovandola, corse disperata da Narcisa, chiedendole se la volesse in casa sua.

È davvero forte il legame che lega un bambino ai suoi genitori, ed è davvero tremendo per un bambino, scoprire che non è voluto dai suoi genitori. Proprio in questa situazione, mi colpisce il vedere bambini che si prendono cura dei più piccoli, che stanno loro vicino come avrebbe dovuto fare la madre.

10.11. Gli educatori

10.11.1. Maranathà: formarsi per essere presenza significativa

Come ho già accennato precedentemente, la stabilità di relazioni affettive tra i ragazzi e gli educatori è, non solo gratificante, legittima, giustificata, ma condizione indispensabile per garantire al minore un normale sviluppo psicologico, e comunicargli emozioni forti: "tu sei importante per me", "tu meriti la mia attenzione", "tu esisti", "tu appartieni a qualcuno", "tu puoi aiutarmi".

L'amore da solo non è sufficiente. Occorre la consapevolezza che gli educatori di comunità non possono affidarsi solo al buon senso e al buon cuore, ma devono esercitare professionalmente la loro funzione educativa: *"Essere educatori professionali ci è costato la frequenza ad un corso triennale, garantirci formazione permanente, la partecipazione a momenti strutturati e continui di aggiornamento e di supervisione, ma è una scelta obbligata se vogliamo assicurare ai nostri ragazzi capacità relazionale "calda" e significativa, rapporti "quasi parentali", abitudine a saper cogliere e interpretare il loro "non detto".*

Nel nostro settore c'è ancora troppa improvvisazione, troppi educatori che si occupano di minori pensano che basti genericamente "voler bene", "dare da mangia e da vestire", troppa superficialità negli Enti Pubblici preposti a concedere l'idoneità professionale prevista dalla normativa regionale[705].

È importante saper correggere i ragazzi quando sbagliano, e in casa famiglia gli educatori lo fanno proprio come una mamma con i propri figli: col ragionamento, ma anche con qualche sgridata e qualche castigo. Le due signore che vivono in casa riescono a prendere dal lato giusto i ragazzi per farli riflettere e, soprattutto, sanno essere sempre in accordo nelle direttive da imporre. Ogni cosa, anche la più banale diventa nella vita quotidiana fondamentale nell'educazione, un modo per trasmettere uno stile di vita.

È essenziale saper ascoltare i ragazzi nelle loro difficoltà e nei loro veri bisogni, senza essere superficiali ma nemmeno troppo assistenziali. Qualsiasi sia la forma del rimprovero, il legame tra educatore

[705] Associazione Maranathà (a cura di), *La solidarietà è possibile,* Litocenter, Limena (PD), 1993, p. 77.

e educato rimane, anzi si rinforza nel momento in cui l'educatore sa essere fermo e forte nelle sue decisioni, senza tralasciare l'attenzione e la disponibilità nei confronti dei ragazzi.

È divertente constatare come i ragazzi non si rendano nemmeno conto del lavoro che svolgono gli educatori, talmente la casa rispecchia un normale *menage* familiare. Mi ha colpito il fatto che i ragazzi, dovendo disegnare la loro famiglia, rappresentino gli educatori e qualche ragazzo della comunità; mi ha stupito sentir un ragazzo dire all'educatore "troppo buono per essere un papà".

In casa famiglia sono presenti educatori maschi e femmine: ciò è importante affinché il ragazzo possa comprendere con chiarezza i ruoli, le competenze e le dimostrazioni di affetto di entrambi i generi. Tale esperienza risulta particolarmente necessaria per quei ragazzi che in famiglia hanno osservato comportamenti spesso screditanti e poco rispettosi nei confronti della donna. Pur con le difficoltà che può comportare una convivenza, si tratta di un forte impegno, che va oltre il semplice lavoro, per sfociare così nel volontariato: *"Non è facile vivere insieme: ognuno porta in sé un bagaglio di storia diversa, di esperienze particolari. Ma ognuno di noi sente che non può più pensare solo alla propria sicurezza, ignorare nella sua corsa chi fa fatica a tenere il passo, chi si ferma perché "sta male", perché non ha nessuno che cammini al suo fianco"*[706].

10.11.2. A.S.A.: un profilo professionale non ancora ben delineato

In Ecuador, l'osservazione delle relazioni all'interno dell'équipe educativa avveniva soprattutto durante le riunioni settimanali dell'équipe, nelle quali tutti e quattro gli educatori (per casa) si trovavano per parlare, revisionare, migliorare e confrontarsi sul loro lavoro. In generale i rapporti tra educatori erano buoni, di libera confidenza e di critica costruttiva. Si sentivano uniti in questo lavoro che li coinvolge ben oltre le ore stipendiate e sentivano molto forte l'importanza del fare gruppo, del sentirsi una équipe che lavora verso un obiettivo ben definito e non un insieme di più forze che procedono individualmente e per strade diverse. Qui, comunque, sono venuta a contatto con due realtà diverse anche dal punto di vista della gestione dei rapporti tra gli educatori.

Infatti, la casa famiglia di Carapungo godeva della presenza, pur a rotazione con gli altri, di una coppia di sposi: ciò contribuiva a dare alla comunità quel senso di "casa" molto importante in una comunità di tipo familiare. Inoltre tutti gli operatori tra loro stavano bene, si respirava un'aria di serenità e di tranquilla convivenza.

Nell'altra comunità in certi casi la realtà sembrava essere un po' più difficile; il numero degli educatori era leggermente superiore, ma ciò comportava comunque una maggiore frammentazione delle presenze. Inoltre questa équipe era di nuova formazione, con molti elementi che fino a quel momento avevano lavorato da soli, e ciò rendeva più difficile la comunicazione tra di loro, la coerenza di interventi e anche il semplice concordare i turni di ciascuno. Più volte è stato ribadito quanto fondamentale sia per il ragazzo poter constatare l'accordo nelle posizioni degli educatori e l'esistenza di principi comuni a tutti. È importante saper lavorare in équipe, tralasciando gli individualismi, chiedendo aiuto a chi è accanto, parlando delle difficoltà che si incontrano: se le regole sono le stesse per tutti, il bambino le interiorizza e, una volta tornato a casa, sa gestire la sua quotidianità.

Se l'educatore sta bene nella casa, sta bene con i bambini, da loro il suo tempo e la sua attenzione, condivide con loro i vari momenti della giornata in casa famiglia, i bambini respirano questa realtà, si sentono veramente accolti e amati. L'educatore diventa significativo per loro. E si aprono alla relazione educativa.

Durante i corsi di formazione rivolti agli educatori, infatti, veniva più volte ribadito il fatto che, nel momento in cui si inizia a lavorare in una comunità per minori, comincia un processo educativo nei confronti di questi ragazzi: non si diventa genitori o fratelli del bambino, ma "*si vive e si muore con lui"*. Tale insistenza mi pare possa essere spiegata dal timore che una comunità con presenze "turnate", non sia veramente vissuta con spirito di famigliarità.

A ciò, ovviamente, si somma la necessità che l'educatore debba essere professionale: questa, però è una concezione ancora nuova e sconosciuta in questo Paese che, per la maggior parte dei casi, vede ancora l'educatore come un volontario, che si presta a questo servizio con completo spirito di gratuità. Sono davvero poche le organizzazioni che stipendiano il lavoro dell'educatore, prevenendo in questo modo i frequenti cambi di personale a contatto con i ragazzi.

[706] *Ivi,* p. 67.

In Ecuador, tuttavia, non è ancora prevista alcuna qualifica professionale per esercitare tale attività, anche se attualmente A.S.A. ha reso obbligatoria la frequenza a un corso di formazione della durata di un anno prima di poter operare nelle proprie case famiglia.

Questa organizzazione, grazie all'esperienza di collaborazione con Maranathà, è "all'avanguardia" rispetto alla maggioranza degli enti locali, e si impegna per promuovere la consapevolezza della necessità di qualificare la semplice esperienza.

Un educatore deve saper osservare in modo professionale il bambino nella sua quotidianità, deve saperlo guardare in ogni sua sfaccettatura, cogliendo le sue espressioni verbali e non verbali; deve, comunque, saper rispettare lo spazio personale, privato, del ragazzo, definire la giusta distanza tra sé e il bambino e saper agire con flessibilità. Deve, perciò, essere costante nel suo lavoro, in quanto i risultati sono visibili solo a distanza nel tempo.

Per favorire questo processo di com-prensione del bambino, le comunità di A.S.A. prevedono che ogni educatore sia "referente" per uno o due ragazzi, in modo che, senza trascurare gli altri, concentri la sua attenzione soprattutto su quel bambino, ascolti le sue confidenze e capisca il perché delle sue azioni: quanto ognuno apprende, poi, viene riportato in una scheda e riferito anche agli altri educatori nella riunione settimanale.

Rapporti più forti e speciali si riscontrano, infatti, soprattutto tra il bambino/a e il suo educatore referente, ma questa relazione non è rigida o inflessibile.

Questi educatori hanno più volte espresso il desiderio di poter conoscere il passato dei bambini con i quali vivono, per poter tarare in modo più adeguato i propri interventi; ogni volta è stata negata questa possibilità dalla responsabile del Progetto di accoglienza, affermando che compito dell'educatore è occuparsi del bambino nel quotidiano, nel presente operando per il futuro, non nel passato, il quale potrebbe solamente influenzare in modo negativo l'azione educativa.

Anche se molto giovani, gli educatori manifestano autorevolezza nella gestione della casa, nel far rispettare gli orari comuni e nell'uso di rinforzi positivi e di metodi adeguati. Essi hanno dovuto tralasciare la loro "cultura", per accoglierne una più rispettosa della dignità del bambino: uno di loro, infatti, raccontò dell'importanza che i corsi di formazione hanno avuto nella sua esperienza di educatore. Mi confidò che, avendo cominciato giovanissimo a lavorare nella casa famiglia, per lui risultava normale educare applicando i metodi appresi in famiglia: punire i bambini picchiandoli con la cintura. Solo dopo qualche corso di formazione si era reso conto che poteva castigare anche mandandoli in camera loro e lasciandoli senza mangiare.

È evidente, quindi, l'assoluta necessità di provvedere alla formazione degli educatori, in modo che possano essere veramente incisivi nel loro lavoro di educazione e di prevenzione in tale contesto.

10.12. I progetti educativi

10.12.1. Maranathà: partire sempre dalla storia del ragazzo

Presso il Maranathà lo psicologo dei servizi sociali che segue il ragazzo elabora una Diagnosi Funzionale, da questa deriva un Profilo Dinamico Funzionale (P.D.F.) elaborato dalla scuola, dallo psicologo e dai genitori. Qui sono riportate descrizioni nei vari ambiti di sviluppo del ragazzo (area cognitiva, affettivo-relazionale, comunicazionale, linguistica, sensoriale, motorio-prassica, neuropsicologica, dell'autonomia e dell'apprendimento); a fianco vengono espresse le potenzialità del ragazzo, sulle quali puntare per poter ottenere un miglioramento.

In base al P.D.F., la scuola elabora un P.E.I. (Progetto Educativo Individualizzato) scolastico, che definisce alcune strategie concrete per poter raggiungere gli obiettivi prefissati. In comunità, inoltre, viene elaborato un ulteriore P.E.I.: è un documento scritto, nel quale si concretizzano interventi che l'équipe degli educatori considera adeguati per un determinato bambino in un determinato periodo (che può essere a lungo o a corto raggio). Esso viene disegnato e sviluppato interdisciplinariamente per valutare così la situazione del minore, trovare strategie e fare progetti a lui adeguati.

Il P.E.I. si elabora considerando vari fattori: il passato del minore; il riconoscimento della maternità e della paternità; la centralità dei processi relazionali interpersonali; l'identificazione e il potenziamento dei valori che ha già il bambino dentro di sé; la necessità di favorire l'autonomia; l'accettazione delle possibili crisi (l'educatore deve essere contenitore di ciò); la coerenza del P.E.I. con il progetto globale per la famiglia del bambino; la consapevolezza che gli educatori operano in una parte della vita del bambino; l'attenzione alla crescita del bambino attraverso la vita in comunità, vista solo un momento nella vita del ragazzo.

Il P.E.I. si costruisce partendo dalla storia del bambino e della sua famiglia. Pertanto si rende necessario il possesso delle eventuali relazioni sociali, psicopedagogiche, educative realizzate per il minore, di informazioni relative al suo passato, al suo sviluppo psicofisico, alla sua situazione familiare, ai vincoli legali ai quali sottostà, ai problemi nel rapporto con la sua famiglia, alle risorse del contesto familiare, alle condizioni necessarie per il rientro del minore in famiglia. Si procede attuando un minimo progetto di accoglienza e accettando il progetto globale dell'ente, qualora sia presente.

Prima di passare alla costruzione del P.E.I., è prevista una prima fase di osservazione del ragazzo, che dura circa tre mesi. Tale fase è compiuta utilizzando strumenti di osservazione organizzati in maniera simile al P.E.I., in modo da rendere più diretta la comparazione delle aree previste. Il progetto viene steso specificando l'obiettivo generale, i sotto-obiettivi specifici per ogni area, le strategie concrete che permettano il raggiungimento di tali obiettivi, i tempi di valutazione entro i quali raggiungerli e gli indicatori che rendano possibile la valutazione.

Poi in un secondo tempo, viene verificato il raggiungimento degli obiettivi proposti, insieme a tutti gli educatori e allo psicologo supervisore: ciò avviene circa due volte all'anno. Il P.E.I. è importante perché indica che ogni bambino è un individuo, perché permette di lavorare per progetti e non per casi, permette di lavorare in équipe e non da soli, permette di rendere conto del proprio lavoro di educatori a se stessi e a terzi.

10.12.2. A.S.A.: per una rielaborazione originale del modello originario

In Ecuador non sono previsti particolari interventi scolastici per i bambini in difficoltà; ciò è dovuto soprattutto all'assenza dei Servizi Sociali e alla scarsa capacità del sistema scolastico di far fronte a realtà multiproblematiche. Nelle comunità in Ecuador viene comunque data grande importanza alla formulazione del P.E.I., soprattutto sotto la spinta e l'esempio proposto da Maranathà, che ritiene molto importante il poter progettare l'accoglienza e l'educazione dei ragazzi.

A Santo Domingo, infatti, ho potuto partecipare a un corso di approfondimento sul P.E.I. rivolto agli educatori, e uno dei relatori presenti era appunto Lucio Babolin, il quale ha esposto come viene preparato il P.E.I. presso la Comunità Maranathà. In quella sede è stato proposto inoltre a tutte le altre organizzazioni il modello di P.E.I. utilizzato da A.S.A., in uso ormai da qualche anno e che si rifà a quello italiano. Premessa alla formulazione del P.E.I. è la consapevolezza che esso lavora con il conflitto, che deve elaborare la frustrazione e la separazione del bambino e che deve, quindi, adeguarsi nei tempi e nei modi di realizzazione a tale realtà. Ho potuto rendermi conto dell'importanza fondamentale del partire dalla basi, dalle cose più semplici nel lavoro con gli educatori, perché c'è una grave carenza di formazione: A.S.A. è l'associazione che in Ecuador sta lavorando in modo più professionale, per questo molto spesso funge da esempio.

Anche il P.E.I. utilizzato in Ecuador è, pertanto, suddiviso in aree (dell'autonomia, della salute, motoria, cognitiva, affettiva, della socializzazione) e comprende un allegato il quale descrive gli elementi essenziali da osservare nei ragazzi e presenta alcune caratteristiche evolutive per ogni periodo della vita del bambino, alcuni disturbi che può presentare e alcuni suggerimenti per favorire una corretta crescita e una corretta educazione. In questo modo, viene offerta una formazione, seppur parziale, che possa supportare l'azione educativa, oltre a favorire gli educatori nella cura e nella presa di coscienza, a grandi linee, delle condizioni psico-fisiche del minore.

10.13. Il rapporto con la famiglia d'origine

10.13.1. Maranathà: la doppia appartenenza come strategia pedagogica

Appartenere alla comunità non vuol dire separarsi dalla propria famiglia; significa, anzi, diventare più pienamente soggetto e potersi rapportare alla propria famiglia, non più prevalentemente a partire da un bisogno, ma sulla base di una diversa consapevolezza di se stessi e degli altri, della propria storia passata e delle proprie possibilità future. La comunità mantiene il contatto con i genitori, eccetto i casi in cui ci sia il decadimento della patria potestà; i ragazzi tornano in famiglia ogni quindici giorni o ogni fine settimana, altri sentono al telefono i propri familiari.

Maranathà non considera la famiglia d'origine come un fantasma presente nella storia del ragazzo, ma la ritiene una realtà, alla quale va data importanza. La famiglia deve essere coinvolta nel Progetto rivolto al figlio, per poter condividere obiettivi e per poter omogeneizzare le modalità educative nei confronti del minore.

Gli educatori devono valorizzare il positivo presente nella famiglia, riconoscere e accogliere le radici e il passato dei ragazzi. Solamente nella reciproca accettazione, famiglia e comunità potranno far parte della

storia del ragazzo ed egli si sentirà di appartenere a entrambe senza, per questo, tradire qualcuno; solo in questo modo il ragazzo potrà vivere realmente una doppia appartenenza.

Nel rapporto con la famiglia di origine gli educatori devono essere attenti a non trasmettere l'immagine di una struttura istituzionale, ma di comunicare lo stile di un ambiente familiare. A ciò contribuisce anche il fatto di non fissare incontri e impegni predefiniti per parlare con la famiglia, ma creare situazioni di dialogo in momenti informali: quando si riaccompagna a casa il ragazzo, quando i genitori lo riportano o quando si va a parlare con i professori a scuola. Per un determinato periodo della loro vita questi ragazzi vivono come se avessero due genitori, e colpisce sentire un ragazzo dire, mentre abbraccia l'educatrice e sua madre: "ecco qua le mie due mamme, una rossa e una mora!".

Il lavoro di sostegno alla famiglia d'origine viene dato dai servizi sociali presenti nel territorio.

10.13.2. A.S.A.: l'applicazione del Progetto Generale della Famiglia

Anche in Ecuador le famiglie dei ragazzi sono multiproblematiche: non basta risolvere un problema perché dietro a quello ce ne sono tantissimi altri, non basta accogliere il ragazzo in case famiglia o darlo in affido, ma bisogna aiutare la famiglia a sollevarsi dalla crisi. Gli operatori che si occupano dei ragazzi devono portare avanti anche un progetto di sostegno famigliare, a causa della mancanza dei servizi sociali.

A.S.A si serve di un Progetto Generale della Famiglia, il quale permette di definire la situazione attuale della famiglia, i suoi problemi, i suoi bisogni, le sue risorse, il suo contesto di vita e, una volta verificate le informazioni ottenute, prevede la programmazione degli obiettivi e delle strategie di lavoro per accompagnare il nucleo familiare verso un miglioramento.

Queste famiglie sanno incantare a parole, ma al loro interno sono un disastro; nell'entrare in relazione con esse è fondamentale instaurare un rapporto personale, anche se purtroppo una delle maggiori difficoltà di A.S.A. nel lavoro con le famiglie è quello di trovare un referente familiare stabile a cui riferirsi.

Una volta individuato, si procede con la definizione di visite settimanali della madre in casa famiglia, la quale per quel giorno deve provvedere a lavare i vestiti dei bambini, a cucinare, a coccolarli e qualche volta anche a togliere loro i pidocchi. Spesso le madri non sono iscritte all'anagrafe, sono straniere e sole. Per questo A.S.A. provvede con un sostegno terapeutico, psicologico, materiale (trovando loro un lavoro, una casa, ecc.). Nonostante tutto questo molte madri faticano a prendersi la responsabilità, seppur parziale, dei figli e sono incostanti nelle visite e negli orari delle stesse. Non basta "dar da mangiare" (pur nella necessità di soddisfare i bisogni primari), ma è fondamentale insegnare a queste famiglie a relazionarsi, a usare i servizi, poiché i loro problemi derivano dalla loro storia a loro volta di disagio. I bambini comunque si sentono molto legati alla loro famiglia e nutrono un grande affetto per i loro genitori, nonostante i tanti maltrattamenti ricevuti.

Dopo un adeguato percorso che porti alla risoluzione dei problemi familiari, si procede con il reinserimento del minore, che porta con sé valori, comportamenti e orientamenti appresi in casa famiglia e che contribuiscono a una più corretta gestione della vita familiare.

E' triste la situazione dei bambini che assistono alle visite e al reinserimento familiare dei compagni, senza avere nessuna notizia dei propri genitori o sapendo che non torneranno più. In questi casi è importante dire la verità ai bambini, senza creare false aspettative, anzi impegnandosi nella ricerca dei genitori in modo da definire prima possibile per questi bambini una soluzione definitiva, che può essere l'adozione come il reinserimento.

Durante la permanenza nelle case famiglia ho in parte potuto capire i rapporti che si instaurano tra gli educatori e i genitori (nella maggior parte dei casi la madre) dei ragazzi e dei bambini accolti.

In Ecuador il lavoro di educatore non è considerato ancora un lavoro vero e proprio ma assume tutt'oggi le valenze di un volontariato; anche gli educatori, di conseguenza, mancano, a volte, di una certa professionalità che deve comunque contraddistinguere questa figura. Ciò appare abbastanza evidente se si considera che i rapporti con le famiglie d'origine sono spesso traballanti e difficili da gestire proprio perché gli educatori non collaborano pienamente col lavoro di supporto dell'assistente sociale. Essi, infatti, sono spesso portati a costruire muri e barriere piuttosto che a trovare un dialogo costruttivo e edificante con la famiglia.

Questo è forse in parte spiegabile per il fatto che è veramente difficile rimanere distaccati di fronte a certe storie di violenza o di maltrattamento, ma la sospensione del giudizio è fondamentale per la figura dell'educatore di casa famiglia, che ha come compito e meta ultima il reinserimento dei ragazzi e dei bambini nella loro famiglia d'origine.

10.14. I rapporti con il territorio

10.14.1. Maranathà: essere comunità nel territorio

La comunità è costituita da una normale abitazione, non ci sono servizi interni quali la scuola o l'ambulatorio del medico; si utilizzano, infatti, i servizi del quartiere o del paese, in cui la comunità si trova.

Non si deve dimenticare che la vita della casa famiglia si svolge in gran parte all'esterno della comunità: la scuola, le attività sportive, ricreative e culturali sono quelle offerte dal territorio; gli amici non sono necessariamente gli altri coetanei presenti in comunità.

Ognuno si sceglie e coltiva i suoi: "*la vita della comunità è un laboratorio di relazioni, attività ed esperienze che hanno origine e continuità al suo interno, ma anche occasione per rappresentare, confrontare, meglio comprendere e rielaborare relazioni, sentimenti, esperienze nelle quali ognuno è coinvolto all'esterno della comunità*"[707].

I ragazzi fanno lo sport che preferiscono, frequentano il patronato e vanno a catechismo, ma la scuola è la prima agenzia educativa con la quale entrano in contatto. "*Il rapporto è iniziato subito sulla base di una reciproca chiarezza e continua, pur se nella libertà dei rispettivi ruoli, nello scambio e nella collaborazione reciproca*.

Non possiamo certamente pretendere che l'istituzione scolastica sappia, possa e debba dare risposte sempre adeguate: comprendiamo la molteplicità e complessità delle situazioni, vogliamo stigmatizzare il fatto che troppo spesso questi ragazzi, soprattutto nei primi anni della scuola dell'obbligo sono vissuti quasi esclusivamente come persone per le quali attivare processi di integrazione sociale e quasi mai letti quali portatori del diritto ad adeguata istruzione, dai quali pretendere impegno e rendimento"[708].

Il risultato prodotto nei ragazzi da questi atteggiamenti è il più delle volte scontato: l'interiorizzazione della convinzione della propria inadeguatezza culturale, quasi un giudizio etico sull'incapacità ad essere come i propri coetanei.

Questo atteggiamento si è presentato in modo evidente durante l'elaborazione del P.D.F. di un ragazzo; erano chiare due linee di pensiero in quella discussione: una professoressa si dichiarava dispiaciuta perché il ragazzo non era più partecipe, a differenza dell'anno precedente, alle attività proposte in classe, ma tendeva ad estraniarsi e a lavorare solamente con l'aiuto dell'insegnante di sostegno. Un'altra si dichiarava contenta per i grandi progressi compiuti dal ragazzo rispetto all'anno precedente: finalmente ora il ragazzo usciva dall'aula per il sostegno felice salutando tutti. A questo punto è intervenuta la psicologa, ricordando che non va attribuita importanza all'uscita "felice", in quanto per questo ragazzo la situazione del sostegno è privilegiata, nella quale gode della presenza di un adulto tutto per sé, cosa che risponde pienamente al suo forte e forse mai soddisfatto bisogno di relazioni esclusive; se sosteniamo il ragazzo in ciò, cadiamo nel suo gioco, nei suoi sguardi per impietosire, nel suo piangersi addosso. E' fondamentale non lasciarsi prendere dal "poverino!", ma spronarlo a fare, in quanto portatore di capacità.

I problemi che i ragazzi della casa famiglia incontrano nel territorio sono, molto spesso, problemi di marginalizzazione, di rifiuto, di etichettamento, dovuti a pregiudizi sull'appartenenza alla comunità e alla non omologazione a modelli "standard".

Inoltre, l'apertura della comunità all'esterno si esprime anche in un altro senso: la comunità si pone come occasione per far sviluppare una maggiore attenzione alle problematiche minorili, favorendo riflessioni e consapevolezza, proponendo e collaborando all'attuazione di interventi preventivi al disagio, affiancando e sostenendo altre forme di solidarietà.

10.14.2. A.S.A.: riscoprire le risorse del territorio

La proclamazione del "*diritto del bambino a godere della convivenza familiare e comunitaria*"[709] parte dalla consapevolezza che le famiglie vivono in un quartiere con scuola, centri ricreative, chiese e negozi; si sviluppano in uno specifico contesto comunitario, con vicini di casa e relazioni di appoggio e di solidarietà. Il bambino e l'adolescente hanno il diritto a partecipare a questa convivenza comunitaria come spazio che permette la moltiplicazione delle relazioni di convivenza, di relazioni interpersonali e che costituiscono una risorsa vitale per la sua crescita e sviluppo.

A differenza della comunità italiana, nelle case famiglia in Ecuador mi è sembrato più limitato il rapporto con il territorio. Gli educatori accompagnano i ragazzini dovunque: accadeva molto spesso, e in ciò

---

[707] L. Babolin – S. Bartellini – C. Figini – G. Gabrielli – G. Izzo – J. Toffanin, *Il sapere e il sapore. Le comunità di accoglienza per minori*, Edizioni Paoline, Milano, 2000, p. 71.
[708] Associazione Maranathà (a cura di), *La solidarietà è possibile*, Litocenter, Limena (PD), 1993, p.76.
[709] *Constituciòn,* art. 49.

mi sembra di notare scarsa attenzione nell'identificare il territorio come un'importante risorsa per promuovere la socializzazione del minore.

C'è da chiedersi se ciò avvenga per la presenza in gran parte di bambini nelle comunità (e non di preadolescenti), per la pericolosità del territorio, per una realtà spaziale troppo estesa, non a portata di ragazzini, per la scarsità di risorse, per differenze culturali o perché gli educatori non pensano al territorio come a una risorsa da poter utilizzare, o per la combinazione simultanea di questi fattori.

In fronte a ciò, però, sta la scarsità, quasi la mancanza, di una rete sociale attorno alle case famiglia. A parte la scuola, infatti, non ci sono altre agenzie formative in cui i ragazzi possono crescere o avere esperienze utili di inserimento nella vita sociale. A guardar bene, comunque, i bambini usufruiscono quotidianamente del *comedor* (mensa per i bambini più poveri), della *guarderia* (centro in cui i bambini stanno parte del pomeriggio per fare i compiti, giocare), partecipano alle eventuali feste degli anziani e a esibizioni di pagliacci, anche se gli educatori lamentano una minor rilevanza data alla casa famiglia all'interno della parrocchia da parte della chiesa.

È fondamentale, quindi, insegnare agli educatori un corretto uso delle risorse del territorio; a ciò servono corsi di formazione nei quali insieme vengano individuate le risorse positive presenti nel quartiere della casa famiglia: scuola, comunità, gruppo giovanile, *comedor*, centro medico, *guarderia*, parco, negozi, chiesa, e altro. Inoltre venivano individuate anche le risorse negative, come ad esempio la pericolosità del proprio quartiere durante la notte o la mancanza della luce e del telefono, cercando per ognuna di queste un modo per trasformarle: organizzazione di quartiere interpellando la polizia, gli enti erogatori dell'elettricità e dei servizi telefonici, il creare consapevolezza e sensibilità nell'educazione della gente, il farsi conoscere nel quartiere in modo da ottenere rispetto, il sollecitare gli enti pubblici perché trasformino gli spazi incolti con proposte adeguate ai ragazzi. Anche se in questo Paese è presente la corruzione, ci si possono ritagliare spazi personali, nei quali si possono attuare proposte utili ai propri fini.

Sono importanti questi incontri in quanto, attraverso l'intervento di una persona locale, si cerca di rompere il muro della miseria, ma anche quello del fatalismo in cui questo popolo si trova imprigionato.

10.15. Conclusioni: per il proseguimento di un fecondo cammino di collaborazione

Al termine del percorso proposto risulta chiara la grande discrepanza tra Italia ed Ecuador, relativa alle reciproche situazioni economiche, normative, sociali, culturali.

L'Ecuador è un Paese dove è ancora molto forte una certa tradizione di cultura cristiana fatta di rispetto alla formalità; anche qui è molto importante l'immagine di ciò che si fa vedere e ciò che si dice. È un Paese in cui il moralismo nasconde l'incapacità di affrontare con serietà le grandi sfide etiche di una società che quotidianamente si scontra con una povertà estrema da una parte e una ricchezza sfacciata dall'altra, con una corruzione che sembra aver permeato tutti gli ambiti del potere. È un Paese dove sembra difficile dare rinnovato vigore alla speranza di tanta gente umiliata e derisa. L'Ecuador, ancora per tanti versi misterioso, ricco e vissuto da gente unica, buona e operosa, ha un cammino ancora lungo davanti a sé per incontrare maggior giustizia, una maggior dignità. Tale cammino deve passare per un lento, difficile e doloroso risveglio della società civile e della coscienza critica di ciascuno; è un percorso che tenta di partire dal basso, per esempio con la valorizzazione dell'opera di associazioni come A.S.A.

A partire dal 2001, la presidenza di A.S.A. è stata assunta da Adriana Monesterolo, un avvocato che lavora in questo progetto da diversi anni ed è, inoltre, appartenente alla rete delle famiglie affidatarie. È un grande passo in avanti nello sforzo di rendere A.S.A. sempre più "degli ecuadoriani e per gli ecuadoriani". È un ulteriore conferma di quanto ha più volte ribadito padre Giorgio De Checchi, ormai ex-presidente di A.S.A.: "*l'importanza che la gente locale capisca che si può operare un miglioramento, e questo miglioramento risulta tanto più efficace quanto più promosso da ecuadoriani"*. I missionari ritorneranno in Italia, e le iniziative continueranno grazie alla consapevolezza che anche loro hanno contribuito a trasmettere. Ricordo la mia sorpresa nel constatare quanto nei corsi di formazione per gli educatori come nelle prediche in chiesa, si fosse insistito nel rafforzare la stima personale, rinsaldando i vincoli familiari e affettivi di questa gente.

L'Ecuador manca di un modello di organizzazione dello Stato, dei Servizi Sociale e del Privato Sociale: non è rara la tendenza a importare modelli di riferimento dalla Spagna o dall'Italia. Purtroppo ciò avviene senza tener conto degli anni di crescita, maturazione e consolidamento che tali iniziative hanno avuto in quel Paese; non si considera che le strutture presenti in Italia si fondano su una presenza ventennale delle strutture sociali.

È evidente che il mondo europeo ha portato in Ecuador "bene" e "male". Sono state soprattutto le congregazioni religiose europee a diffondere in modo tanto radicato la pratica dell'istituzionalizzazione; d'altro canto, sono europei, laici e non, coloro che operano nel Paese per affermare un modello educativo europeo "avanzato", superando la concezione dell'istituto. In tutto ciò appare evidente una difficile definizione di un modello ecuadoriano, che non riproponga meccanicamente modalità di lavoro di altri Paesi, ma che sappia contestualizzare obiettivi e interventi alla propria realtà. Credo che questa sia la sfida futura dell'Ecuador, e quindi anche di A.S.A.

È in questo scenario che vanno lette e comprese alcune differenze e analogie nella modalità di azione di A.S.A. e di Maranathà.

In primo luogo è radicalmente diverso il modo di costruire l'identità personale dei ragazzi. Maranathà ritiene indispensabile in questo processo il significato, dal punto di vista educativo, che ha lo spazio personale, il gioco personale e la pulizia personale: essi contribuiscono a dare dignità all'individualità di ciascuno. Altro elemento centrale, a tale proposito, è il riconoscimento, da parte della comunità, della famiglia d'origine del ragazzo nei suoi aspetti positivi. Quale ragazzo si sentirebbe veramente accolto in una casa famiglia, se questa disprezzasse le sue radici, le persone che hanno caratterizzato la sua storia? La comunità deve saper comprendere la grande ambivalenza che il minore prova nei confronti della sua famiglia d'origine. Per un verso sembra che più il genitore sia stato assente, più venga idealizzato dal figlio; per l'altro verso emerge chiaramente dagli atteggiamenti del minore un rifiuto della propria famiglia e una forte richiesta di compensare le mancanze subite, attraverso l'individuazione di nuove figure di riferimento significative.

Solamente se comunità e famiglia d'origine si riconoscono a vicenda, evitano al ragazzo di dover scegliere una delle due e di escludere l'altra, e gli permettono rapporti affettivi con entrambe nella doppia appartenenza. Mi è sembrato che nelle case famiglia in Ecuador non sia favorito questo reciproco riconoscimento: spesso gli educatori non avvicinano la famiglia e, di conseguenza, non la valorizzano. Operano senza conoscere il passato dei bambini e senza ripartire da esso. Questo è, probabilmente, dovuto a molti fattori: la mancanza di un'adeguata preparazione degli operatori al riguardo; il segreto mantenuto agli educatori sulla situazione famigliare dei bambini accolti; l'impossibilità, in molti casi, di rintracciare la famiglia del bambino e, quando ciò avviene, il nucleo famigliare è costituito dalla sola madre, a causa di una diffusa disgregazione familiare e di un'impostazione matriarcale della famiglia. Questa diversa impostazione si riflette nella differente gestione del week-end tra genitori e figli: Maranathà accompagna i ragazzi a casa loro, mentre in A.S.A. sono le madri a venire in casa famiglia per incontrare i figli (spesso per evitare ai bambini i disagi familiari e dell'abitazione).

Nelle case famiglia di A.S.A., inoltre, non è data particolare importanza allo spazio e ai giochi personali dei bambini, all'aspetto igienico, alla gestione del tempo libero e all'autonomia da promuovere nel minore. Ciò si può attribuire a una diversa visione dell'individualità di ciascuno, all'età dei bambini, alla scarsità di risorse e di spazi disponibili, a una disorganizzazione dovuta alla mancata consapevolezza delle opportunità presenti nel territorio. Mi è sembrato, infatti, che l'educatore in Ecuador non fosse particolarmente attento alle politiche del territorio e che non operasse una promozione culturale e socio-politica. Egli era rivolto a risolvere i problemi del singolo, senza però, intervenire nel contesto in veste di cittadino e di operatore sociale che esercita diritti e doveri. Credo che ciò sia dovuto alla giovane età degli educatori e alla loro formazione ancora non completa.

In secondo luogo vi è una grande differenza per quanto riguarda la figura dell'educatore. È diverso il trattamento economico e normativo: in Ecuador il ruolo professionale dell'educatore non è ancora ben delineato, è ancora ritenuto semi-volontariato e, di conseguenza, ancora sottopagato (anche a causa della situazione di povertà del Paese). Gli educatori sono pochi, utilizzano strumenti di lavoro che, per lo più, si rifanno a quelli europei e sono coordinati da un'assistente sociale (mentre in Italia sono previsti incontri di supervisione gestiti da uno psicologo). A differenza di Maranathà, in A.S.A. ogni educatore è referente di uno o due bambini e si occupa in modo particolare, ma non esclusivo, di loro. Ho realizzato questo confronto tra Maranathà e A.S.A. considerandoli rappresentativi della situazione nazionale in cui sono inseriti, ma ho avuto modo di constatare che entrambe queste Associazioni costituiscono due realtà più avanzate rispetto alla "media" del Paese.

Maranathà opera già da venti anni nell'ambito dell'accoglienza, mentre la maggioranza delle case famiglia è nata un decennio dopo; A.S.A., paragonata a molte altre organizzazioni locali, opera in condizioni privilegiate sotto diversi punti di vista: economicamente parlando, gli educatori ricevono uno stipendio e non solamente un contributo; le case in cui vivono i bambini sono strutture sicure ed adeguate a promuovere lo

sviluppo e la crescita; l'équipe tecnica formata da assistenti sociali, psicologi e avvocati, oltre che agli educatori, consente di avere una visione solistica e specifica su ogni bambino accolto.

Grazie allo scambio di esperienze e condivisione di differenze che la collaborazione tra Maranathà e A.S.A. ha permesso, si delineano per entrambe orizzonti di impegno futuro e di reciproco arricchimento: per A.S.A. si fa avanti la consapevolezza dell'importanza di un impegno socio-politico, promovendo una legislazione sociale e tentando di garantire a tutti servizi universalistici di base. Maranathà può riscoprire, nella scelta di vita compiuta, nuove motivazioni etiche e valoriali, che spesso vengono trascurate a causa di un'eccessiva attenzione ad aspetti professionali e specialistici; risveglia l'obbligo a dare pari opportunità al Sud e al Nord del mondo e ad eliminare le disuguaglianze.

A conclusione del percorso fin qui realizzato, mi pare importante sottolineare che le iniziative proposte da Maranathà e da A.S.A. si basano entrambe su due principi cardine: solidarietà e accoglienza. La solidarietà rende attenti alla condizione problematica dell'altro, al suo "star male" e al suo bisogno di aiuto; l'accoglienza, invece, facilita la relazione con l'altro, l'avvicinamento alla sua situazione; permette l'instaurarsi di un rapporto di fiducia, ed il reciproco coinvolgimento nella storia di ognuno.

Mi pare, inoltre, molto importante sottolineare il fatto che in entrambi i contesti considerati, le iniziative proposte tendano a dare una nuova possibilità al bambino in difficoltà, ad aprire una nuova strada che può, con tutti i suoi limiti, condurre verso una via d'uscita. È questo il piccolo grande lavoro da compiere per eliminare ogni negazione della dignità umana, lavoro che va inserito nell'orizzonte delineato nella *Dichiarazione* dell'ONU: *"l'umanità ha il dovere di dare al bambino il meglio di se stessa"* (Preambolo).

Questa, secondo me, è la strada sulla quale si stanno muovendo entrambe le associazioni esaminate in questa ricerca.

Conclusioni

Questa raccolta di saggi non ha la pretesa di pervenire a conclusioni pedagogiche definitive relativamente agli ambiti educativi che ha preso in considerazione.
Come già si diceva nell'introduzione, è un primo tentativo di proporre nuove tematiche in campo storico-educativo e storico-pedagogico, più aderenti ai percorsi formativi identificati dai nuovi curricoli universitari.
Gli autori dei saggi affidano la conclusione di questo percorso storico, che si è nutrito dei linguaggi specialistici delle discipline di riferimento, alle parole di una poesia, confidando nella loro capacità di evocare significati e orizzonti di senso.
E' la poesia *Invece il cento c'è*, scritta dall'educatore e pedagogista reggiano Loris Malaguzzi in occasione della mostra *I cento linguaggi dei bambini*, raccolta di lavori dei bambini e delle bambine dei nidi e delle scuole comunali dell'infanzia di Reggio Emilia.
Invitiamo a leggerla in senso ampio: non solo per i bambini "il cento c'è": il cento c'è anche per gli adolescenti normali e per quelli in difficoltà, per i malati psichici e per chi si incarica della loro cura, per gli anziani dei centri diurni, per i ragazzi di strada, per i normodotati e per i disabili. Il cento c'è e ci sarà per tutti i soggetti che si rivolgeranno all'educatore professionale in cerca di una parola, di uno sguardo, di un sostegno, di una relazione d'aiuto.

Invece il cento c'è

Il bambino è fatto di cento.
Il bambino ha
cento lingue
cento mani
cento pensieri
cento modi di pensare
di giocare e di parlare
cento sempre cento
modi di ascoltare
di stupire di amare
cento allegrie
per cantare e capire
cento mondi
da scoprire
cento mondi
da inventare
cento mondi
da sognare.
Il bambino ha
cento lingue
(e poi cento cento cento)
ma gliene rubano novantanove.
La scuola e la cultura
Gli separano la testa dal corpo.
Gli dicono:
di pensare senza mani
di fare senza testa
di ascoltare e di non parlare
di capire senza allegrie
di amare e di stupirsi
solo a Pasqua e a Natale.
Gli dicono:
di scoprire il mondo che già c'è
e di cento
gliene rubano novantanove.
Gli dicono:

che il gioco e il lavoro
la realtà e la fantasia
la scienza e l'immaginazione
il cielo e la terra
la ragione e il sogno
son cose
che non stanno insieme.
Gli dicono insomma
che il cento non c'è.
Il bambino dice
invece il cento c'è.

Stampato nel mese di febbraio 2004
presso la C.L.E.U.P. “Coop. Libraria Editrice Università di Padova”
Tipografia e copisteria: Via G. Belzoni, 118/3 - Padova (Tel. 049 650261) tipografia@cleup.it
www.cleup.it