

La cura e la protezione dei minori dei servizi educativi 0-6 anni. Un percorso formativo per educatrici di asilo nido ed insegnanti di scuola dell'infanzia

di Paola Sartori, Monica Cappellari,
Raffaella Goattin, Rosanna Rosada

Abstract

L'intercettazione precoce dell'insorgere di fattori di rischio per la tutela e la protezione dei bambini mette i servizi educativi per la prima infanzia, asili nido e scuole dell'infanzia, in una condizione privilegiata di ascolto e osservazione, e permette loro di attivare tempestivamente e con maggior efficacia la rete di azioni e relazioni necessarie a tutelare il bambino e il suo benessere. A partire da questa premessa, all'interno della prospettiva ecologica dello sviluppo del bambino, ha preso avvio un percorso di formazione rivolto a più di 400 educatrici e insegnanti del Comune di Venezia con l'obiettivo di aumentare la consapevolezza e gli strumenti educativi a disposizione del personale nei percorsi di cura e protezione dei minori. L'articolo mette in luce gli esiti della proposta formativa conseguiti sia sul piano conoscitivo che metodologico attraverso la co-costruzione conoscitiva di significati e azioni tra i diversi attori coinvolti.

Parole chiave:

Co-educazione, tutela, bambino, formazione

The interception early onset of risk factors for the care and protection of children provides educational services for early childhood, child care and preschools, in a privileged position of listening and observation, and allows them to activate quickly and more efficiently the network of relationships and actions necessary to protect the child and his well-being. Starting from this premise, within the ecological perspective of child development, has commenced a training program aimed at more than 400 educators and teachers of the City of Venice with the aim of increasing awareness and educational tools available staff in the paths of care and protection of children. The article highlights the results of the training achieved on both the cognitive and methodological knowledge through the co-construction of meanings and actions between the different actors involved.

Key words:

Co-education, protection, children, training

© Pensa MultiMedia Editore srl

ISSN 1722-8395 (in press) / ISSN 2035-844X (on line)

Studium Educationis • anno XIII - n. 3 - ottobre 2012

1. Perché i contesti educativi 0-6 anni si formano alla cura e protezione dei minori

A prima vista il mondo dei servizi sociali deputati alla cura e alla protezione dei minori sembra essere totalmente estraneo a quello dei servizi educativi dell'asilo nido e della scuola dell'infanzia frequentati dai bambini tra 0 e 6 anni.

Eppure così non è se pensiamo che proprio tra gli 0 e i 6 anni si strutturano le maggiori potenzialità alle quali il bambino, nel crescere, continuerà ad attingere e, analogamente, si possono però strutturare anche difficoltà e problemi.

È quindi, questa, una fase "specialissima" dell'età evolutiva, quella in cui moltissimi cambiamenti avvengono naturalmente e altrettanti è possibile favorire, se non stimolare.

Analogamente anche i genitori, proprio in questi anni di vita dei figli, sono assai più attenti nei confronti dei loro bisogni, sono più motivati a modificare qualche loro atteggiamento, ad apprendere qualche nuova modalità relazionale, a trasformare qualche propria idea o approccio educativo.

Infine educatrici e insegnanti che operano nei contesti educativi di questa fascia d'età evidenziano una grande competenza di ascolto e una grande capacità di accoglienza delle diverse specificità dei bambini e delle loro famiglie.

È per questi tre fattori che i contesti educativi in cui i bambini tra 0 e 6 anni vivono molte ore della loro vita quotidiana assumono automaticamente un notevole valore preventivo per la crescita di ciascuno: il normale articolarsi delle attività ludiche ed educative proprie di questi contesti favoriscono lo sviluppo dell'identità dei bambini, mentre l'attenta relazione che educatrici e insegnanti stabiliscono con i genitori rappresenta, per questi ultimi, un prezioso supporto nello svolgere la propria funzione educativa.

Questi contesti però possono fare di più, possono diventare una vera e propria *chance* per quei bambini che si trovano a vivere delle condizioni di rischio e quindi necessitano di cura e protezione.

Ma come?

In primis intercettando precocemente l'insorgere dei fattori di rischio e l'affievolirsi di quelli di protezione, accorgendosi di alcune difficoltà prima che si strutturino in veri e propri disagi e ascoltando alcune richieste di aiuto del bambino o della sua famiglia.

Poi, una volta assunta conoscenza e consapevolezza della difficoltà che il bambino vive, i contesti educativi 0-6 anni, grazie al proprio essere un luogo di crescita che privilegia l'apprendimento attraverso la creatività, il gioco e il quotidiano, possono affrontare i problemi con il bambino e con i suoi genitori all'interno del principio di beneficenza e attraverso strumenti lievi, leggeri, flessibili, ma proprio per questo estremamente efficaci.

Se è vero che la cura e la protezione non sono compito dei contesti educativi, ma dei servizi sociali, è altrettanto vero che è nei contesti quotidiani in cui i bambini vivono che meglio si possono articolare le azioni necessarie a tutelare il bambino nell'esercizio dei suoi diritti. Come si può allora operare insieme, mantenendo ciascuno il proprio specifico, la propria competenza, senza sconfinare gli uni nel posto dell'altro e viceversa?

Si può se ci si rifà all'approccio ecologico che vede il bambino al centro dell'intreccio delle sue relazioni naturali e di quelle professionali che si attivano intorno a lui in un'utile e benefica alleanza. Alleanza che può rappresentare la pista privilegiata da percorrere.

Si può se i diversi attori del sistema di relazioni in cui il bambino vive o che si viene a creare intorno a lui nel momento in cui si individua il rischio, sono in grado di ascoltarsi reciprocamente, di confrontarsi sulle rappresentazioni che ciascuno ha del problema, delle difficoltà e delle risorse che la situazione presenta arrivando così a costruire delle ipotesi conoscitive, prima, e progettuali poi, condivise.

È stato proprio grazie a questa consapevolezza delle potenzialità dei contesti educativi 0-6 anni e dell'indispensabilità dell'approccio ecologico per garantire davvero l'esercizio dei propri diritti ai bambini, che in qualità di operatori sociali che operano nella cura e protezione dei minori abbiamo accettato la richiesta di costruire e gestire una proposta formativa su questi temi per le educatrici di asilo nido e gli insegnanti di scuola dell'infanzia.

Rifacendoci al campo dell'educazione e al concetto squisitamente pedagogico di co-educazione:

La co-educazione è una strategia pedagogica in quanto è la strada maestra per educare il bambino nella sua interezza, ma è anche qualcosa di più: un atteggiamento, forse uno stato dello spirito, un modo di essere che richiede, agli adulti educatori, alcuni riposizionamenti (Milani, 2009, p. 158)

secondo il quale instaurare una relazione significativa con il bambino significa instaurare una relazione di alleanza educativa con il suo genitore, in un reale atteggiamento di disponibilità ed interesse verso il suo punto di vista sul figlio.

Abbiamo infatti ritrovato una grande analogia tra questa modalità co-educativa di accogliere, da parte di educatori e insegnanti, non solo il bambino, ma anche le sue relazioni familiari e la necessità, più volte sperimentata nei servizi di cura e protezione dei minori, di porsi tra scuola, servizi e famiglia in un reciproco atteggiamento di ascolto e collaborazione a vantaggio della crescita del bambino.

Entrambi questi approcci, infatti, permettono di arricchire il proprio punto di vista, accogliendo la visione degli altri, ma per farlo è necessario accettare la parzialità delle proprie conoscenze, la riduzione delle certezze, rinunciare all'idea di oggettività, tralasciare la ricerca di una definizione precisa, per stare in una "posizione ipotetica". Una posizione che permetta di pensare al cambiamento nella sua discontinuità e imprevedibilità, coltivando un atteggiamento esplorativo.

Ecco allora che abbiamo pensato ad un percorso formativo gestito da un *team* di quattro professioniste, esperte di specifici diversi aspetti della cura e protezione dei minori e con professionalità differenti, per sperimentare, anche a partire da noi stesse e dalle nostre differenti specificità, il principio della collaborazione fra diversi e abbiamo provato a centrare la proposta formativa diretta ad educatrici e insegnanti sulla co-costruzione dei significati e delle azioni.

2. La proposta formativa

Ciò che segue illustra il percorso formativo realizzato con più di 400 educatrici di asilo nido e insegnanti di scuola dell'infanzia del Comune di Venezia. Entrando nel dettaglio del metodo formativo proposto, si evidenziano gli esiti conseguiti sul piano della conoscenza e della consapevolezza sia rispetto ai contenuti proposti che rispetto ai possibili metodi e strumenti di lavoro da adottare per meglio tutelare i diritti dei bambini che si vengono a trovare in condizioni di rischio per la loro crescita.

A fronte della richiesta di affinare la competenza di educatrici e insegnanti sui temi della cura e protezione dei minori abbiamo predisposto un percorso che, a partire da alcuni spunti informativi e di conoscenza teorica, favorisse nei destinatari l'esperienza di co-costruire insieme nel corso dell'esperienza formativa significati, metodi e strumenti utili a concorrere alla tutela dei diritti dei bambini.

Per questo abbiamo suddiviso il personale, a cui era destinato il percorso, in cinque grandi gruppi misti di educatrici e insegnanti e a ciascun gruppo è stato proposto un modulo formativo di due incontri di 3 ore ciascuno. Modulo in cui si è alternata la modalità seminariale con momenti informativi e di dibattito ad una modalità che ha utilizzato di volta in volta *workshop* e piccoli gruppi diretti a favorire e sviluppare maggiormente modalità di co-costruzione conoscitiva.

I contenuti proposti dal *team* formativo in ciascun modulo sono stati rimodulati costantemente ognuna delle cinque volte, a partire dai *feedback* raccolti nel corso del modulo precedente, andando così ad implementare gli strumenti metodologici attraverso quanto veniva segnalato dai destinatari nel corso del "lavorare insieme" e quindi mettendo in pratica la dimensione dell'apprendere dall'esperienza.

La partecipazione attiva di educatrici e insegnanti ci ha portato a fare attenzione al linguaggio tecnico da noi utilizzato costringendoci a trasformarlo in un linguaggio maggiormente fruibile e ci ha condotto a sviluppare pensieri sul lavoro educativo con la prima infanzia che ci hanno permesso di affinare via via la comunicazione tra noi e loro e viceversa, incrementando così le possibilità formative di tutti.

3. Metodi e strumenti

Il percorso di ciascun modulo formativo è stato pensato per facilitare l'apprendimento di alcuni contenuti tecnici e di alcuni orientamenti istituzionali sulla tutela dei diritti dei bambini sia generali che specifici della nostra regione e della nostra città, ma non solo. A partire da questi spunti si è favorita, nei destinatari, la messa a fuoco dell'importanza delle loro competenze educative nei processi di cura e protezione dei minori, andando, infine a sperimentare in diretta alcuni strumenti operativi utili a sviluppare le loro possibilità di intervento.

Per raggiungere questo obiettivo si è cercato di facilitare il racconto di educatrici e insegnanti del lavoro svolto quotidianamente, si è provato a sollecitare la messa a fuoco delle azioni che, realmente, le stesse mettono in campo per affrontare le situazioni complesse andando a valorizzare lo scambio e il confronto delle conoscenze tra loro, per favorire soprattutto l'apprendere dall'esperienza.

Anche gli strumenti e le esercitazioni proposte nel corso dei due incontri di ciascun modulo sono stati propedeutici all'apprendimento di un metodo che poi le educatrici potessero applicare autonomamente nella quotidianità dei loro contesti educativi per affrontare temi e problemi.

Si tratta di strumenti che si possono rivelare utili su più piani: da un lato aiutano a raggiungere l'obiettivo prefissato nell'ottica di ottimizzare i tempi, valorizzare le competenze professionali di ciascun operatore e facilitare la gestione delle dinamiche interne al gruppo di lavoro nel contesto educativo, e dall'altro, concorrono alla predisposizione, da parte di educatrici e insegnanti, dell'accoglienza del genitore attraverso la costruzione di un *setting* attento alle dinamiche relazionali nell'ottica della co-educazione.

Per questo si sono alternate informazioni verbali realizzate in plenaria con appoggio di *power point*, gruppi coordinati con l'utilizzo di tecnica "*metaplan*", gruppi autogestiti con compito prestabilito e successiva presentazione in plenaria dei contenuti emersi nel lavoro di ogni gruppo (osservazioni, problemi, soluzioni), restituzioni elaborate dal team formativo a partire dalle sintesi dei diversi gruppi, dibattito e confronto collettivo in plenaria.

L'intenzione perseguita era che educatrici e insegnanti potessero sperimentare in prima persona la significatività di detti metodi e strumenti e, non ultimo, potessero vivere in diretta quanto sia fondamentale la predisposizione accurata degli spazi di lavoro qualora si intenda incontrare e ascoltare persone (bambini, genitori e operatori di altri servizi) con i quali fare un'esperienza di collaborazione e/o apprendimento condivisa.

Per questo, durante la realizzazione dei cinque moduli si è prestata molta attenzione alla tutela degli spazi messi a disposizione dall'istituzione per gli incontri: se inizialmente ci si è adattati anche a lavorare in spazi angusti e non adatti alla riflessione collettiva, di volta in volta si è stimolata l'organizzazione e poi collaborato con essa affinché fosse possibile migliorare ed aggiustare la logistica degli incontri, presentificando così ai partecipanti l'importanza degli spazi predisposti per il lavoro comune.

Programma di ciascun modulo formativo

Primo incontro

Plenaria (1 ora e 30')

- Presentazione degli aspetti normativi nazionali e regionali sulla cura e protezione dei minori e degli "Orientamenti regionali" in materia di collaborazione tra scuola e servizi in materia di cura e protezione dei minori
- Presentazione di metodi e strumenti cittadini nel rapporto con i servizi territoriali.

Gruppi coordinati (1 ora e 30')

- Raccolta e descrizione dei comportamenti che si osservano all'interno dell'asilo nido e della scuola dell'infanzia e che si reputano essere dei "segnali" di possibile rischio e/o difficoltà
- Confronto sui segnali emersi, sulle variabili che ne determinano la significatività e su quali ipotesi differenziate di "causa" e di "problema" sia possibile fare

Secondo incontro

Plenaria (45 minuti)

- Restituzione elaborata di quanto emerso nel primo incontro con approfondimento sul metodo

Gruppi autogestiti (45 minuti)

- Sperimentazione di metodi e strumenti all'interno dell'équipe operativa a partire da una situazione-studio messa a disposizione dal team formativo
- Metodi e strumenti utili nella relazione e comunicazione con la famiglia e con i Servizi

Comunicazione in Plenaria degli esiti dei gruppi (45 minuti)

Commenti e ricomposizioni

Informazione conclusiva (45 minuti)

Metodi e strumenti: il gruppo di lavoro, il gruppo con i genitori, il colloquio

Consegna materiali

4. Primo incontro

Per affrontare il tema della tutela dei diritti dei minori e accompagnare quindi le educatrici e gli insegnanti del contesto scolastico nel percorso di riflessione in merito alle competenze specifiche che i diversi soggetti devono assumere per promuoverne concretamente la realizzazione, si è ritenuto importante offrire una panoramica del quadro normativo internazionale e nazionale (Convenzioni Internazionali, leggi nazionali e regionali), in forza dei quali

vengono stabiliti gli obblighi, i mandati e le competenze delle varie istituzioni che si occupano di bambini e ragazzi.

Si è deciso di iniziare il percorso con uno sguardo sugli orientamenti normativi per evidenziare come, attraverso la realizzazione del compito educativo, gli insegnanti concorrano attivamente a realizzare la tutela dei minori e a concretizzarne il “preminente interesse”, così come indicato dalle diverse norme.

Si è passati poi a descrivere, nel dettaglio, come si realizza la tutela dei minori, attraverso quali strumenti operativi il Comune, in stretta integrazione con i servizi sociosanitari territoriali, agisce per promuovere la cura e la protezione dei bambini/ragazzi in condizioni di rischio, avendo come principio-guida nella realizzazione dei progetti, il mantenimento del minore nell’ambito della propria famiglia d’origine. Sono stati presentati alcuni orientamenti e strumenti tecnici per il mantenimento del bambino nella sua famiglia o, nel caso se ne ravvisi la necessità, per la sua temporanea separazione.

In un secondo momento si sono presentati per punti generali gli Orientamenti regionali che raccolgono le buone prassi per la comunicazione scuola-servizi in materia di cura e protezione. Orientamenti che hanno individuato cinque aree tematiche di difficoltà per aiutare operatori del mondo della scuola e del mondo dei servizi ad analizzare i diversi segnali che si possono evidenziare: area dei comportamenti aggressivi/passivi dei bambini, i segni di maltrattamento e/o abuso, i segnali di trascuratezza e deprivazione profonda, le difficoltà cognitive e/o di apprendimento, il fenomeno dei bambini stranieri. Le cinque aree illustrano alcuni degli scenari prevalenti che potrebbero richiedere l’attivazione di forme di collaborazione tra la scuola e i servizi sociali e socio sanitari. Il compito quindi delle educatrici di asilo nido e degli insegnanti di scuola dell’infanzia può essere quello di cogliere precocemente alcuni segnali di rischio, condividerli con il proprio gruppo di lavoro e avviare una lettura congiunta con i servizi sociali per condividerne i significati e il peso in termini di possibile pregiudizio per la crescita del bambino.

Nel trattare questo metodo di lavoro si è evidenziato come, per predisporre al gruppo di lavoro tra contesti scolastici e servizi sociali, occorra allenarsi, tutti, alla differenza dei punti di vista, alla complementarità fra diversi, al riconoscersi come una delle parti in gioco, al riconoscere l’impossibilità di gestire da soli la complessità del problema che ci si accinge ad affrontare.

Tutte competenze possibili da acquisire, sia per gli operatori che per gli insegnanti, a patto di riuscire a tollerare che “altri”, diversi da sé, entrino nel vincolo tra operatore e utente e/o tra insegnante e allievo. Se il rapporto con quel bambino e/o genitore è “mio” risulta, infatti, molto difficile sopportare che altri se ne facciano un’idea, e soprattutto possano predisporre degli interventi nell’autonomia della propria competenza.

Nella dinamica interistituzionale che sempre si determina nella collaborazione tra scuola e servizi gioca forte la rappresentazione di sé, dell’appartenenza istituzionale, della *mission* propria e soprattutto altrui. Per non restare schiacciati in queste dinamiche e bloccare così prima il pensiero e poi l’azione

è importante accettare la parzialità della conoscenza dei problemi e ancor più delle azioni e degli interventi che ciascuno mette in campo. Infatti, solo se si assume questa parzialità come fattore base dell'agire educativo e sociale, sarà possibile fare della parzialità una risorsa e non un limite, una possibilità creativa da non trasformare in vissuto di impotenza.

Infine si è passati al piano dei servizi territoriali cittadini e di come, a partire da norme orientamenti, siano state predisposte delle prassi e degli strumenti tecnici finalizzati a favorire la comunicazione reciproca. Nello specifico è stata presentata una scheda cittadina di richiesta di collaborazione che asilo nido e/o scuola dell'infanzia possono inviare ai servizi sociali ed è stato illustrato come i servizi possono poi offrire detta collaborazione.

L'obiettivo di questa informazione introduttiva fornita ai partecipanti è stato quello di evidenziare l'importanza di favorire l'instaurarsi di un sistema di relazioni tra i diversi soggetti che si occupano e/o possono occuparsi della crescita del bambino. Per occuparsi del bambino e del suo sviluppo, infatti, è fondamentale prendersi cura del funzionamento relazionale in cui sta crescendo perché quando le sue relazioni significative sono distoniche, squilibrate o non adeguate, possono diventare una condizione di rischio.

Per questo, scuola e servizi hanno la necessità di far funzionare le proprie relazioni reciproche, di stabilire dei legami positivi e possibilmente produttivi e utili al fine di prevenire e contrastare le situazioni di rischio. E per questo è necessario che scuola e servizi siano partner stabili nei Progetti Quadro (Regione Veneto, 2008a) di cura e protezione, anche se non è cosa facile individuare oltre che una modalità di comunicazione anche un livello di possibile collaborazione costante tra contesti educativi e servizi sociali, quale traduzione concreta del principio di co-educazione.

E non lo è perché nonostante tutti siano consapevoli che lavorare insieme è l'unica via per affrontare problemi complessi, che solo la molteplicità dei punti di vista può garantire delle letture più articolate rispetto ai bisogni dei bambini, ogni qualvolta ci si trova a lavorare insieme con altri, a confrontarsi sulle diverse ipotesi conoscitive circa cause e problemi, ci si scopre assai affaticati se non proprio insofferenti al punto di vista altrui, istituzionale e professionale.

Per questo è importante acquisire consapevolezza e quindi sperimentare insieme alla fatica anche il piacere della co-costruzione conoscitiva. E a tal fine è stata predisposta la seconda parte del primo incontro.

4. I gruppi coordinati: metodo ed esiti

I due gruppi coordinati dal *team* formativo, in cui sono stati suddivisi i partecipanti al modulo, hanno lavorato su quali, tra i comportamenti che emergono prevalentemente nel contesto educativo in cui i bambini vivono quotidianamente, vengono colti come segnali di "rischio" e/o difficoltà.

L'obiettivo era di provare a sviluppare nei destinatari la consapevolezza dell'importanza di riconoscere la soggettività parziale della propria cono-

scenza, perché questo porta a ospitare il punto di vista dell'altro e quindi offre maggiori chance di fare delle ipotesi conoscitive dei problemi e/o delle cause che sottendono detti segnali.

Attraverso una "libera raccolta" di segnali relativi al bambino, ai suoi genitori, al loro funzionamento relazionale, scritti, singolarmente, da ciascun partecipante su un *post-it*, si è provato a descrivere e ad interrogare questi segnali per cercare di fare delle ipotesi dei problemi che li sottendono.

Una volta descritti alcuni segnali ed espresse alcune ipotesi individuali, tutti i *post-it* sono stati appesi ed aggregati per "aree problematiche" - utilizzando la tecnica del *metaplan* - per passare dalla rappresentazione individuale alla costruzione di un significato condiviso e quindi per sperimentare, lì, in diretta, la co-costruzione conoscitiva.

Una volta sviscerate numerose ipotesi si è concordato di scegliere l'area problematica che il gruppo percepiva come prevalente per costituire un ambito significativo su cui poter fare degli affondi conoscitivi. A quel punto sono state poste alcune domande chiave per collegare il segnale al comportamento del bambino: *perché quel segnale è un segnale? Perché il bambino si comporta così? Quando e perché un comportamento è un segnale di rischio?*

Infine si è proposto un metodo per distinguere il problema e quindi l'aspetto che si ritiene di poter affrontare a scuola con i propri strumenti per rinforzare le resilienze del bambino e/o sviluppare le competenze genitoriali, dalle cause, maggiormente collegate a fattori individuali, familiari, ambientali e quindi affrontabili solo in collaborazione con altri soggetti, così da non usare le cause come alibi per non intervenire.

Il primo esito conseguito è stato quello di consapevolizzare, da parte di educatrici e insegnanti, la propria ritrosia nel legittimarsi a definire "segnale" un certo comportamento del bambino e/o del suo genitore. Paura di etichettare? Grande competenza sulla fase evolutiva del bambino 0-6 anni e quindi su quanto certi comportamenti possano vivere un'evoluzione positiva trasformandosi da preoccupazione in risorsa e perciò giusta sdrammatizzazione? Timore che spetti ad altri questa valutazione?

Di tutto questo e molto altro, un po', ma la ricomposizione condivisa dei segnali raccolti ha mostrato in generale una grande competenza nel vedere ciò che sfugge e ciò che diverge.

Si è a lungo discusso su quali siano le variabili che fanno di un comportamento un potenziale segnale di rischio. Attraverso interrogativi quali: *quanto, quando e come notiamo il porsi di questo segnale? Che rappresentazione abbiamo della significatività del segnale? Come si intreccia quel comportamento che sembra un segnale con l'età del bambino? Come si colloca nel suo percorso al nido o a scuola?* Il gruppo ha potuto affinare la propria ricerca sulla differenza che intercorre tra un comportamento e un segnale, si è soffermato nell'indagare il senso che ha quel segnale rilevato grazie all'intreccio di tutte le variabili osservate e ha potuto comprendere, con maggior chiarezza, se si tratta un segnale di rischio o se quel comportamento rientra nel "disagio della normalità".

Le parole di educatrici e insegnanti sui comportamenti rilevati come possibili segnali:

Comportamenti aggressivi _____

aggressivo, iperattivo, che prevarica i compagni, picchia, minaccia, morde, spinge, è prepotente, violento, ha scatti d'ira, è incapace di contenersi fisicamente.

Difficoltà di relazione _____

Mancanza di regole, incapacità di condividere con gli altri e con l'ambiente, tempi di reazione ridotti, non si lascia coinvolgere, mancanza di rispetto verso i pari e gli adulti, ambivalenze tra affettività ed aggressività verso i più piccoli, apatia verso persone e attività, ricerca del rapporto esclusivo, ricerca continua del contatto fisico, opposizione, crisi isteriche, parla solo con i genitori non al nido, rifiuto del cibo, attira l'attenzione in tutti i modi, difficoltà di entrare al nido e difficoltà di andarsene, paura degli adulti, disordine nella relazione tra pari e con l'adulto, frequente pianto inconsolabile, b. che non guarda negli occhi nessuno, che cerca figure adulte fuori della classe.

Isolamento _____

invisibile, troppo serio e molto chiuso, inespressivo, poca autostima, disinteressato alle proposte, che si isola, non partecipa al gioco, passivo, imbambolato, perso, triste, con scarsa o inesistente verbalizzazione e comunicazione non verbale, comportamenti ripetitivi e stereotipati, masturbazione continua e ripetuta, non mangia con gli altri, non si confronta e partecipa a competizioni, non ride, non piange, si nasconde per stare da solo, si tocca sempre i capelli.

Emotività _____

Agitazione e rifiuto nel momento del rientro a casa, b. che si mangia le unghie, b. che ingurgita tutto e/o rifiuta a priori, b. preoccupato, paura di esprimere i propri sentimenti, improvvisi pianti, problemi del linguaggio, inespressività.

Trascuratezza _____

Trascuratezza nell'igiene personale, deprivazione nella cura quotidiana del bambino, indumenti sporchi, malnutrizione.

Segnali dei genitori _____

Mancanza di contatto visivo con i bambini, disattenzione nei confronti di tutte le comunicazioni, molta attenzione allo sviluppo cognitivo e poco a quello affettivo, mancanza di linee educative ragionate, poco tempo dedicato ai bambini, atteggiamenti superficiali e sfuggenti.

Altri segnali particolari rilevati _____

Ritardo del linguaggio, balbuzie
Problema identitario (si disegna sempre sul corpo)
Mancanza di controllo sfinterico
Perdita dei capelli
Tende ad accumulare oggetti, carte, cartine
Disegno patologico
Autolesionismo
Regressione.

Un altro esito del percorso riguarda l'aver messo a fuoco come, nel confrontare le descrizioni dei segnali e del loro possibile significato, ciascuno parta da una propria idea/rappresentazione che fa sì che un comportamento sia vissuto come un segnale. Questa evidenza emersa nel confronto collettivo ha permesso al gruppo di comprendere come la possibilità di conoscenza di ciascuno sia legata *in primis* alla propria storia personale e professionale: quindi l'ipotesi conoscitiva che ognuno fa su un "possibile segnale" di rischio o difficoltà non porta con sé una verità, ma sempre la visione parziale soggettiva di chi elabora l'ipotesi.

Aver potuto riconoscere questa soggettività permette ai partecipanti di trasformare un limite della ricerca conoscitiva individuale in una possibile risorsa della ricerca collettiva. Infatti, attraverso il confronto dei diversi punti di vista e delle diverse rappresentazioni soggettive, diventa possibile formulare più ipotesi ed arricchire così il significato che ciascuno attribuisce al segnale che aveva colto. È in questo modo che si realizza la co-costruzione di un'ipotesi di significato più articolata e quindi più probabile intorno a problemi e cause, andando così a trovare varie possibili risposte ai perché di determinati segnali.

Le parole di educatrici e insegnanti

QUANDO E PERCHÉ È UN SEGNALE DI RISCHIO?

Non congruenza con l'età e fase evolutiva, persistenza e costanza nel tempo, cambiamento improvviso, manifestarsi in un certo contesto, quando si incrocia con la mia conoscenza della famiglia, quando esprime sofferenza, quando non si modifica, si aggrava, quando non si modifica a seguito dell'intervento educativo, quando tutte lo considerano tale, non è riconducibile ad una situazione specifica.

PERCHÉ IL BAMBINO SI ESPRIME E SI COMPORTA COSÌ? PERCHÉ MOSTRA QUESTO SEGNALE?

LE CAUSE

Problema fisiologico, patologia, problema di coppia, genitore con difficoltà psico, tracolli socioeconomici, nascita di un fratello, genitori violenti fisicamente e psicologicamente, cultura di appartenenza, poca considerazione da parte della famiglia, carenze affettive, mancanza di esperienze e stimolazioni, ambiente caotico nella scuola, carenza degli strumenti e modelli educativi dei genitori, mancanza di regole familiari.

IL PROBLEMA

Gelosia per la nascita del fratello, difficoltà di integrazione culturale, l'insicurezza, poca autostima, paura ad affrontare le situazioni, mancanza di strumenti/momenti per l'ascolto delle emozioni, difficoltà educative dei genitori.

In modo analogo si è lavorato poi sulla formulazione di un'ipotesi sostenibile di problema e di causa che lo determina, scoprendo, e qui si colloca un terzo esito consapevole, quanto sia importante evitare di “semplificare” il processo di ricerca saltando immediatamente dal segnale raccolto alla definizione della causa e quindi darsi il tempo cercando di enucleare il problema, quale campo di intervento più alla portata del contesto educativo.

Si può dire che questa esperienza di co-costruzione conoscitiva ha permesso ai partecipanti non solo di elaborare pensieri e significati nuovi e più complessi, ma di fruire anche della possibilità di confrontare tra loro il diverso grado di preoccupazione che ciascun segnale colto suscita in ognuno e scoprire così che quello che per qualcuno viene vissuto con massima preoccupazione per altri afferra al piano dell'assoluta normalità. Un'altra relativizzazione, questa volta emotiva, che favorisce il pensiero a scapito del senso di urgenza.

Infine, il lavoro grupppale ha messo in luce quanto la co-costruzione conoscitiva si possa imparare, quanto sia una sorta di competenza professionale specifica da affinare in termini di conoscenza e capacità. Come hanno più volte detto i partecipanti è affascinante, ma complicato, apre ad accesi confronti, ma è sicuramente possibile.

5. Secondo incontro

La seconda giornata di lavoro di ciascun modulo formativo è stata strutturata a partire da quanto si è sperimentato nel primo incontro e, nello specifico, da alcuni degli esiti conseguiti.

Si sono ripercorsi alcuni dei contenuti emersi nei gruppi coordinati: è stato evidente come la maggioranza dei segnali che vengono colti da educatrici ed insegnanti siano da ascrivere alla cosiddetta “area grigia”, ovvero tutte quelle fatiche e/o difficoltà del bambino oppure del suo contesto di vita che possono rappresentare un'avvisaglia di potenziale, futuro rischio, ma che ancora non si possono definire una vera condizione di rischio.

Insieme ai contenuti si è restituito ai partecipanti il processo conoscitivo che ciascuno dei due gruppi ha sperimentato nel transitare dal segnale raccolto individualmente all'ipotesi condivisa di problema e poi di causa.

6. I gruppi autogestiti: metodo ed esiti

A partire dalla riattualizzazione degli esiti del primo incontro sia sul piano dei contenuti che su quello del metodo, si è proposto un metodo di lavoro utile per passare dal segnale raccolto e dal problema e/o dalla causa individuati all'ipotesi di intervento da attuare all'interno del contesto asilo nido e scuola dell'infanzia e/o al di fuori dello stesso: un'esercitazione in piccolo gruppo autogestito tra educatrici e/o insegnanti e con il possibile contributo della psicopedagogista.

Compito del lavoro di gruppo: “Che fare?” per non restare da sole con i segnali che si colgono, ma aprirsi al confronto con le colleghe, darsi un tempo e uno spazio adatto per pensare insieme e sostanziare analisi e ipotesi di problema e cause, per poi arrivare anche a fare delle concrete e condivise ipotesi di intervento.

Per svolgere il compito, i partecipanti sono stati suddivisi in piccoli gruppi di 10/15 persone circa, e poi si è fornita loro, attraverso una lettura condivisa e per iscritto a ciascun gruppo, “una situazione concreta” quale caso-studio da cui partire. Attraverso l'utilizzo di una griglia orientativa i gruppi sono stati invitati a confrontarsi sulla situazione per definire in modo condiviso qual è il segnale e co-costruire un'ipotesi sul problema, le eventuali cause e come affrontarli entrambi con alcuni interventi da mettere in atto con il bambino, con i suoi genitori e anche coinvolgendo o meno altri soggetti/Servizi.

Alla fine del tempo-lavoro dato per l'esercitazione ciascun gruppo ha riferito in plenaria sugli esiti del proprio lavoro di co-costruzione, lasciando poi al team formativo il compito di mettere in evidenza punti di convergenza e divergenza fra i diversi gruppi, ma anche aspetti facilmente rilevati da tutti e altri totalmente ignorati da tutti.

Un primo esito riguarda l'aver approfondito il metodo di co-costruzione non solo della conoscenza, ma anche dell'intervento. In ciascun gruppo i partecipanti hanno potuto sperimentare in diretta quanto sia importante darsi un metodo di lavoro, definire un tempo per farlo, predisporre le condizioni per riuscirci e soprattutto raggiungere un esito condiviso sia sui problemi, sulle cause ma anche sugli interventi da attivare. È stato evidente che avere o non avere un metodo fa la differenza sul conseguire o meno degli esiti e soprattutto rispetto alla possibilità di condividere gli eventuali risultati che si conseguono.

Inoltre l'esercitazione in gruppo e soprattutto l'esposizione degli esiti di ciascun gruppo in plenaria, ha permesso ai partecipanti di mettere a fuoco come l'individuazione di un'ipotesi di problema e soprattutto di causa rimandi non solo a interventi di tipo educativo, ma spesso anche di tipo sociale. Nello specifico è emerso con chiarezza che laddove la famiglia del bambino non voglia o non possa farsi carico dei problemi psicofisici del figlio e/o delle proprie difficoltà personali e genitoriali sia opportuno e in alcuni casi indispensabile, attivare una richiesta di collaborazione al servizio sociale di Municipalità, quale porta di accesso alla rete dei servizi.

Un terzo esito è stato pensare di non poter affrontare tutti i problemi all'interno del contesto scolastico, non cadere nella logica della segnalazione “Io segnalo alla psicopedagogista, la psicopedagogista segnala al servizio e poi...”, ma avviare un percorso comune, tra insegnanti e psicopedagogista, tra scuola e servizi, di aiuto a quel bambino e alla sua famiglia. Un percorso condiviso nelle ipotesi dei problemi che ci sono e nella messa a fuoco degli interventi che poi ciascuno farà in base alle proprie competenze, per concorrere insieme alla crescita del bambino e sentirsi tutti partner nel progetto di sostegno alla crescita o, se necessario, di cura e protezione del bambino.

Infine, un ultimo esito, conseguito anche a seguito dell'informazione finale

fatta dal *team* formativo che ricomponeva le caratteristiche degli strumenti utilizzabili da educatrici e insegnanti nella comunicazione e nella relazione educativa con la famiglia del bambino, è stato rinominare, nella loro importanza e ridefinirli nelle loro potenzialità il gruppo di lavoro, il colloquio con i genitori, il gruppo con i genitori. Nel rimetterli a fuoco, e soprattutto nel confrontarsi tra loro su come li pensano e li utilizzano, i partecipanti al percorso hanno potuto consapevolizzare come loro conoscano e utilizzino di frequente questi strumenti senza però sfruttarne a pieno le potenzialità e senza valorizzarne i possibili risultati.

Questa riappropriazione degli strumenti, meglio chiariti nel metodo e nelle condizioni necessarie ad un loro più efficace utilizzo, ha permesso ad educatrici ed insegnanti di concludere l'esperienza formativa con una ricomposizione più consapevole della "valigia" di strumenti e competenze che ogni gruppo di lavoro porta con sé e grazie alla quale può permettersi di incontrare altri e con questi altri iniziare fattive collaborazioni a vantaggio della tutela dei diritti dei bambini.

Riferimenti bibliografici

Milani P. (2009). *L'educazione che coinvolge famiglie, scuola, comunità*. In M. De Prà, P. Scalari (a cura di), *Nascere e crescere. Il mestiere di genitore* (pp. 157-168). Bari: La Meridiana.

Regione del Veneto (2008a). *Linee guida 2008 per i servizi sociali e socio-sanitari. Le responsabilità nella protezione e nella tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Veneto*. Venezia: Ufficio del Pubblico tutore dei minori.

Regione del Veneto (2008b). *Linee guida 2008 per i servizi sociali e socio-sanitari. Cultura, orientamenti, responsabilità e buone pratiche per la gestione dei processi di affidamento familiare*. Venezia: Assessorato alle politiche sociali, volontariato e non profit.

Regione del Veneto (2009). *Orientamenti per i tutori legali dei minori di età. Funzioni, responsabilità e buone prassi*. Venezia: Ufficio del Pubblico tutore dei minori.