



Moira Sannipoli

Senior Assistant Professor in Methodologies of Teaching and Special Education | University of Perugia (Italy) | moira.sannipoli@unipg.it

Home education and family services as an inclusive opportunity

L'educativa domiciliare come opportunità inclusiva

Articoli

ABSTRACT

Since the end of the 1970s, the world of cooperation has taken over most of socio-educational services management for minors and adults with disabilities in Italy. The types present are numerous and entrusted to socio-pedagogical educators, as established by the recent law. Special attention should be given to home education that is about the multiplicity of interventions, activated by social and health services and in synergy with them, which take place in the home context of those in charge. The inclusive trajectories of this service are different and require complex relational and reflective skills, which require significant initial training but also ongoing accompaniment. The paper analyzes the role that these realities carry out for the support to parenthood and for the acquisition of basic and social autonomies.

Keywords: cooperation, domiciliary, educator, parental support, autonomy

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Sannipoli M. (2021). Home education and family services as an inclusive opportunity. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2, 131-138 | <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2021-14>

Corresponding Author: Moira Sannipoli | moira.sannipoli@unipg.it

Received: 14/09/2021 | **Accepted:** 01/12/2021 | **Published:** 30/12/2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2021-14



1. Le professionalità educative nella cooperazione sociale

Nel gennaio 2018, dopo un lungo iter parlamentare, è entrata in vigore la cosiddetta «Legge lori» che ha dato riconoscimento e tutela alle figure professionali di educatore socio-pedagogico e di pedagogista. Come cita la norma, entrambe le figure, con formazione e funzioni distinte, operano nell'ambito educativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in ambito formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale. Il provvedimento adottato nasce dalla proposta di legge 2656 dell'on. prof.ssa Vanna lori, approvata quasi all'unanimità alla Camera dei Deputati, ma poi arenatasi nella discussione al Senato della Repubblica. Il testo approvato, art. 1, commi dal 594 al 601, della legge 205/2017 (normativa che poi è stata parzialmente modificata con la successiva legge 145/2018), pur essendo una versione abbreviata, rappresenta nel nostro Paese una svolta significativa nella valorizzazione di professionisti che, da anni, partecipano alle pratiche e alle culture educative dei nostri territori (Lori, 2018).

La storia del riconoscimento di questa figura, presente in realtà in gran parte della storia dell'educazione speciale (Canevaro, Goussot, 2000; Goussot, 2007; Crispiani, 2016), è di fatto intrecciata in maniera molto significativa con la stagione dell'integrazione e con il tema della cooperazione sociale, che ha cominciato ad essere una possibile risposta organizzativa ai bisogni educativi oltre l'intervento familiare e in collaborazione con le pubbliche amministrazioni. Scrive Alberto Alberani: "La chiusura degli istituti speciali frequentati da bambini con disabilità e la successiva Legge 517/1977 che promuove l'integrazione scolastica e l'apertura di nuove attività, la successiva chiusura degli Ospedali psichiatrici con la Legge Basaglia (Legge 180/1978) promuovono un nuovo protagonismo di quel mondo che era chiamato privato sociale" (2021, p. 142). Nascono così i primi servizi rivolti ad anziani, a persone con disabilità o con dipendenze, ai minori con problemi sociali, all'inserimento lavorativo di soggetti in situazione di difficoltà o marginalità (Callegari, 2020). Il mondo del terzo settore ha iniziato ad accogliere uomini e donne mosse da profonde motivazioni e coinvolgimento rispetto ai temi sociali e civili: persone che sul campo hanno costruito un sapere prassico significativo. La cooperazione è diventata "un'impresa passionale, un'azienda con l'anima, ma soprattutto una forma di organizzazione che ha retto alla prova del tempo e accumulato saperi e esperienze utili a affrontare anche l'incerto futuro del nostro paese e del suo welfare" (Borzaga, Painsi, 2011, p. 87). Questa competenza, costruita sul campo, ha fatto emergere la necessità di licenziare una legge, la 381/1991, che ha riconosciuto alle cooperative sociali in maniera definitiva lo scopo di perseguire l'interesse generale della comunità, la promozione umana e l'integrazione sociale dei cittadini attraverso la gestione di servizi socio-sanitari ed educativi e lo svolgimento di attività finalizzate all'inserimento lavorativo di persone svantaggiate. La legge lori, precedentemente citata, ha previsto per chi avesse già lavorato come educatore da almeno tre anni o fosse in possesso di un diploma magistrale conseguito entro l'anno scolastico 2001/2002, la possibilità di conseguire la qualifica professionalizzante tramite un corso annuale da 60 cfu, promosso dalle Università.

Molti dei professionisti che oggi svolgono funzioni educative in esperienze scolastiche, domiciliari, ricreative, ludiche e di socializzazione sono dipendenti di queste realtà (Gardella, 2016; Tramma, 2017). Ad oggi sono 15.751 le cooperative sociali che operano in Italia grazie al lavoro di 451.843 persone, la maggior parte delle quali con funzioni di educatore ed operatore socio-sanitario (ISTAT, 2020).

Le dimensioni inclusive, che si aprono in questi contesti, sono ampie vista la geografia che questi interventi ricoprono in sinergia con il mondo della scuola, le famiglie, i servizi socio-assistenziali e medici (Cajola, Traversetti, 2018).

"La figura singolare e poliedrica dell'educatore (e del professionista dell'educazione) acquista particolare rilievo quando la sua attività è rivolta a persone con disabilità, dato che egli si adopera svolgendo una funzione mediatrice per un'educazione fisica e mentale del soggetto in difficoltà; le situazioni ludico-ricreative, in ambito di disabilità, possono assicurare, accompagnare e sollecitare muovendosi in ambiti di frontiera, individuando potenzialità latenti, residue, parziali, deviate; svolgendo una funzione trasgressiva verso l'esistente, per modificarlo; effettuando un percorso euristico di potenziamento di strumenti critici, di riflessione e operativi, di azione, di logiche integrate, interdisciplinari, plurimodali e reticolari, superando l'appiattimento esistenziale che può derivare dai deficit gravi, connotando di lievità gli scomodi percorsi esistenziali dei disabili: per aiutarli, insomma, a spiccare il volo anche se la loro pista di decollo è una carrozzina" (Caldin, 2017, p. 195).

Al di là di alcuni ambiti più specifici, quali centri diurni, comunità, educativa scolastica, gruppi appartamento, a mio avviso meritano una riflessione importante gli interventi in ambito domiciliare che partecipano con forza, fin dalla prima infanzia alla messa a disposizione di sostegni competenti, alla costruzione del "paniere di possibilità per la realizzazione del progetto di vita" (Canevaro, Ferrari, 2019, p. 155), diventando luogo generativo di capitale umano e sociale.

Nell'ultimo anno e mezzo in particolare, caratterizzato dalla pandemia da Covid-19, i servizi domiciliari hanno evidenziato tutta la loro capacità di progettazione e al tempo stesso di resilienza rispetto alla difficoltà di continuare ad offrire servizi di qualità nella quotidianità della vita di molte persone.



“L'emergenza ha spinto ampie parti della società civile e del Terzo settore a mettersi in gioco per rispondere in tempi rapidissimi a bisogni di portata drammatica, in una condizione di rischio, facendo riemergere la forza vitale di organizzazioni e di persone che si spingono oltre i limiti per il bene comune. È una testimonianza di presenza nelle comunità di enorme importanza” (Granata, 2020, p. 59). Lo hanno fatto cercando di incarnare al meglio anche tutto il nuovo orizzonte dello *smart welfare*, inteso proprio come possibilità per il lavoro sociale e educativo (colloqui, visite domiciliari, forme di accompagnamento e progettazione/coordinamento) di realizzarsi anche in modalità a distanza (Thompson, 2015; De Mönnink, 2017; Petrella, Lus, Milani, 2020). La possibilità di attuare interventi di qualità in queste circostanze è ancora tutta da costruire, ma sicuramente non è possibile, da ora in avanti, immaginare la presenza come unica possibilità di relazione: permettere che ci siano ancora vuoti, sospensioni, nuove solitudini non è segno di una comunità civile ed inclusiva. Abituarsi ad una lettura coevolutiva che tenga insieme il calore della vicinanza con possibilità inedite della distanza è un impegno che non può essere tradito.

“La mobilitazione e l'impegno di tanti professionisti socio-educativi per assicurare a famiglie e bambini continuità ai progetti educativi, di sostegno genitoriale, di inclusione sociale in una fase così critica rappresentano una solida base per impostare in maniera più uniforme e rigorosa delle modalità di lavoro agile che nel prossimo futuro non dipendano unicamente o prevalentemente dall'iniziativa isolata di alcuni operatori e che vadano nella direzione indicata dall'Agenda 2030” (Petrella, 2020, p. 70).

Visto il ruolo rivestito da queste realtà anche nell'ultimo periodo, lo scopo di questo contributo è quello di individuare le caratteristiche dell'educativa domiciliare, con particolare attenzione alla dimensione inclusiva.

2. L'educativa domiciliare: un'identità complessa

La nascita dei servizi domiciliari ha radici nei contesti sanitari (Buhler, Wilkerson, 1985): erano soprattutto medici di condotta e ostetriche che si recavano a casa di alcuni pazienti per necessità emergenti o impossibilità da parte degli stessi di raggiungere ospedali o centri di trattamento. Non vi era all'inizio un intento sociale: il prendersi cura di situazioni di fragilità, individuale o familiare, era compito della comunità, dalla famiglia allargata al vicinato, agli istituti religiosi, al territorio. A partire da alcune iniziative volontarie, si sono affiancate, nell'ambito di un welfare sempre più diffuso, interventi affidati ad alcuni professionisti della cura (Levine, Levine 1970; Wasik, Bryant, Lyons, 1990), vista una maturata consapevolezza che ci fosse bisogno di una progettualità intenzionale, oltre le buone motivazioni.

In Italia a partire dagli anni Ottanta alcune assistenti sociali, in maniera pionieristica, hanno iniziato a cercare soluzioni alternative alle realtà già istituite, entrando in relazione proprio con il privato sociale che si era appena costituito (Tuggia, 2015). Due interventi normativi hanno di fatto poi sancito la centralità di questi servizi: la legge 285/1997 relativa alla la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza e la legge 328/2000 per la valorizzazione e sostegno delle responsabilità familiari. La prima, all'art. 4, afferma come per la i Servizi di sostegno alla relazione genitore-figli, di contrasto della povertà e della violenza sono perseguibili attraverso “azioni di sostegno al minore ed ai componenti della famiglia al fine di realizzare un'efficace azione di prevenzione delle situazioni di crisi e di rischio psico-sociale anche mediante il potenziamento di servizi di rete per interventi domiciliari, diurni, educativi territoriali, di sostegno alla frequenza scolastica e per quelli di pronto intervento”. La seconda all'art. 22 dichiara che sono erogabili, in quanto costituiscono livelli essenziali di prestazioni sociali, “gli interventi di sostegno per i minori in situazione di disagio tramite il sostegno al nucleo familiare di origine”.

I servizi di Educativa Domiciliare sono stati così attivati nella maggior parte delle situazioni dai servizi socio-sanitari e comunque in sinergia con loro, con una finalità prioritaria rivolta verso il minore o l'adulto, ma con un implicito fortissimo che riguarda la possibilità di regalare anche occasioni di sostegno alla genitorialità. Possono essere avviati anche su iniziativa delle famiglie che decidono in maniera privata di coprirne la spesa.

“Considerando la famiglia, e non il bambino, come centro dell'intervento, si riconosce che il sistema familiare è influenzato dall'interdipendenza dei suoi membri e che attraverso il rafforzamento e il sostegno dell'intera famiglia e non solo del bambino, aumentano notevolmente le possibilità di apportare significativi cambiamenti per tutti i membri che compongono il nucleo familiare” (Dunst, 1988, p. 6).

Esistono oggi diversi programmi evidence-based che utilizzano la formula dell'educatore a casa della famiglia: tra questi si possono citare Homebuilders e Head Start negli USA, Families First nei Paesi Bassi e Sure Star nel Regno Unito (Chaffin Friedric, 2004; van Assen e al., 2020).

Gli studi citati descrivono l'educativa domiciliare come un'esperienza complessa da più punti di vista.

In prima battuta si realizza in uno spazio e un tempo che non è mai neutro, ma connotato di valori, culture, pratiche (Serbati, 2014; D'Antone, 2018): è un ambiente privato che decide di aprirsi ad una dimensione pubblica, mostrandosi nella sua ordinarità. La delicatezza di chi accede e l'accoglienza di chi ospita rende possibile l'intervento.



“Si apre con un’entrata in punta di piedi e allo stesso modo si chiude: il primo incontro, l’apertura simbolica della porta di casa, contrassegna l’inizio di un percorso di delicato accostamento alla vita di una famiglia, un progressivo addentrarsi in biografie spesso sofferenti ma non prive di potenzialità, da individuare, da promuovere, da far fiorire, con quell’atteggiamento di serena presenza nei gesti della quotidianità, attivando pratiche di riscrittura del proprio futuro e di riprogettazione personale e comunitaria. Con la stessa delicatezza, senza fare rumore, quasi in dissoluzione, rispetto alle figure ora protagoniste in autonomia, l’educatore chiude la porta, senza girarsi più indietro, lasciando il messaggio più importante senza pronunciare alcuna parola: “Sono sicuro che ce la farete” (Madriz, 2021, pp. 82-83).

Il tempo è un fattore importante di analisi: l’educativa domiciliare, più di ogni altro servizio, ha senso in un lasso non rigido e definito a priori, ma che nella stessa maniera permetta una crescente partecipazione ed empowerment di chi ha aperto le proprie mura. Perché infatti non si trasformi in un fare che crea dipendenza, è necessario che la modulazione dei sostegni sia monitorata e veda mano a mano affievolirsi l’aiuto, a favore di un’autonomia crescente di grandi e piccoli.

In seconda battuta tiene insieme, anche se con vicinanze diverse, più soggetti: l’educatore si confronta con tutta la famiglia che lo accoglie, con tutte le professionalità che sono in una relazione di aiuto con quel contesto, con la comunità verso la quale si è chiamati a costruire appartenenza (Formenti, 2008). La necessità di accompagnare da dentro per riabilitare anche esternamente è uno dei compiti più articolati da perseguire: quella casa ha bisogno di non chiudersi ma aprirsi all’esterno per modificare anche gli immaginari che spesso su di essa si sono costruiti, passando da eventuali e possibili squalifiche ad inedite conferme.

“L’immagine «visibili da dentro, invisibili da fuori» rinvia alle modalità esplicite di conduzione dell’intervento educativo: all’interno, dentro la famiglia, l’educatore si pone come presenza sicura, ben visibile nella sua postura, riconoscibile e stabile nei suoi comportamenti e nei limiti del proprio agire (affiancamento e non sostituzione), mentre al di fuori, nei cerchi sociali esterni al nucleo familiare, egli deve diventare trasparente, un invisibile conduttore/facilitatore di relazioni, che c’è per non esserci, che fa attenzione a stare sempre un passo in dietro, fino a scomparire per lasciare che le relazioni nei cerchi più ampi crescano, si alimentino, procedano con propri spazi e con propri tempi” (Madriz, 2021, pp. 80-81).

La dimensione coevolutiva e trasformativa, potenzialmente presente in questi servizi, assume dei connotati ancora più specifici nelle situazioni di disabilità ed è in netto aumento numericamente.

In termini sociali la spesa per queste tipologie di servizi è cresciuta dal 14% al 19% della spesa complessiva per le persone con disabilità, superando sia la quota destinata ai centri diurni (diminuita dal 21% al 17%), sia quella per strutture residenziali (sostanzialmente stabile al 18%). In termini assoluti, la spesa per l’assistenza domiciliare è cresciuta da 131 milioni di euro del 2004 a 231 milioni nel 2010 e a 273 milioni nel 2016, con un incremento del 109% in 12 anni (ISTAT, 2019).

Tenendo conto di quanto esposto, di seguito sono presentate due traiettorie significativamente guadagnate da questo servizio in termini inclusivi: il sostegno alla genitorialità “speciale” e il lavoro educativo per l’autonomia.

2.1 Sostenere le famiglie: accettarsi ed imparare a fare insieme

La presenza di un figlio in situazione di disabilità attiva dinamiche familiari inconsuete. Nonostante la molteplicità dei fattori che partecipano a questa riorganizzazione e che ne influenzano l’esito, la cura richiesta nei confronti di un minore o di un adulto è complessa e ha a che vedere con un’accettazione interna, con l’immagine di sé come genitori capaci e competenti, con la gestione di una quotidianità spesso faticosa, sicuramente inedita. La letteratura sul tema descrive facili e possibili cadute della coppia genitoriale in comportamenti iperprotettivi, anticipatori o di sostituzione, spesso legati anche alla mancanza di un sostegno autentico, istituzionalmente offerto e non lasciato all’arbitrarietà e al grado di consapevolezza delle famiglie stesse (Pavone, 2009; Caldin, Serra, 2011).

L’esperienza domiciliare ricopre in questa direzione un ruolo importante, per promuovere le capacità di coping, di problem solving, di empowerment, di autentico apprendimento reciproco. “Apprendere dal saper-fare dei genitori, che sostiene il processo di messa in comune delle conoscenze e dei saper fare di ciascuno in un obiettivo di autoformazione, di autonomia e in una prospettiva di rispetto e valorizzazione delle competenze di ciascuno. È questo ciò che si intende quando si parla di orizzontalità del sapere: invertendo il flusso di conoscenze, permettiamo ai genitori di essere gli attori più importanti nella gestione delle risorse educative, nell’attualizzazione della loro autonomia e in quella di tutti i membri della famiglia, li aiutiamo a prendere consapevolezza delle loro risorse e di quelle presenti nel loro ambiente di vita, favorendo la condivisione dei saperi e dell’aiuto concreto anche fra le famiglie stesse” (Milani, 2009, p. 19).

In questo scambio di risorse e di exercise, i professionisti educativi hanno dei compiti specifici, soprattutto



nell'età evolutiva. Il primo, qualora il servizio venga attivato nella prima infanzia, ha a che vedere con un sostegno emotivo rispetto all'accettazione della disabilità e la scoperta delle possibilità oltre la diagnosi. Lo scarto tra il bambino atteso e il figlio nato può generare vissuti ancora da elaborare: l'educatore domiciliare può offrire un tempo di ascolto e condivisione, invitando anche all'accesso a percorsi specifici di sostegno, counseling o accompagnamento di natura psicologica o terapeutica. Il fare pace con questo sentire è fondamentale per cominciare a costruire un progetto di vita che pensi oltre all'infanzia e che soprattutto non vi rimanga invischiato, negando involontariamente come possibili le stagioni della giovinezza e dell'adulthood (Lepri, 2020). La risorsa di avere a casa una persona competente per il proprio figlio permette anche di recuperare un tempo per sé, oltre all'essere "madre" o "padre". L'intervento domiciliare diventa occasione preziosa per riappropriarsi di spazi di vita sociale, un tempo per essere uomini e donne, anche oltre la genitorialità e la presa in carico spesso omnicomprensiva. Questo tempo insieme o anche sanamente delegato se le circostanze lo richiedono (Canevaro, 2006), torna utile quando arriveranno l'uscita da casa e altre esperienze affettive: si sarà imparato un po' a lasciare.

La possibilità di condividere pratiche di cura è sicuramente un altro vantaggio regalato all'educativa domiciliare. Le famiglie si mostrano nelle loro identità, nelle forme di comunicazione ed intervento.

"La casa è un luogo straordinario di osservazione delle abilità del genitore: è solo lì che possiamo osservare e quindi apprendere da ciò che il genitore fa, conoscere le sue pratiche invece che solo il suo discorso, come avviene prevalentemente durante i colloqui nell'ufficio dell'operatore. Sta qui lo specifico dell'educativa domiciliare: non sostituirsi al genitore, ma coinvolgerlo in un percorso di sostegno al figlio in cui egli abbia la possibilità di riappropriarsi del suo ruolo e delle sue competenze educative" (Milani, 2009, p.19). Nella condivisione delle pratiche di accudimento quotidiano, quali l'igiene personale, il tempo libero, il fare i compiti, l'allestire spazi di socializzazione si gioca una partita importante: si fanno i conti con le effettive possibilità di quel bambino, con la definizione di obiettivi e orizzonti sostenibili, attraverso azioni, mediazioni e sostegni che sappiano evolvere nel tempo. Alimentare fattori personali maggiormente positivi e adoperarsi per mettere in campo fattori ambientali adeguati contiene atteggiamenti di frustrazione, vittimismo e/di determinismo. Permette ai familiari di diventare consapevoli che vadano ricercate insieme delle opportunità per promuovere forme di autonomia percorribili e crescenti, attraversando anche cadute, tensioni, fallimenti.

In diverse circostanze chi lavora nell'educativa domiciliare può trovarsi anche in contesti svantaggiati o culturalmente altri: ci può essere la necessità di mediare linguisticamente, e non solo, le motivazioni e le caratteristiche dell'intervento. L'educatore può tentare di socializzare e rendere accessibili alle famiglie il senso della presa in carico del loro figlio, facendosi portavoce nella richiesta di eventuali approfondimenti, incontri e di confronto anche con gli altri servizi.

2.2 Sperimentarsi autonomi

L'educatore socio-pedagogico in contesto domiciliare ha un ruolo importante nel potenziamento dell'autonomia personale e sociale, nella gestione e organizzazione del tempo libero, nella costruzione di un metodo di studio efficace.

Il lavoro sull'autonomia intesa come competenza di imparare a chiedere a chi, che cosa e come, è strettamente connessa al costruito dell'autodeterminazione. La promozione della capacità di prendere decisioni è centrale nell'intervento educativo in ambito familiare: nelle diverse proposte, messe a disposizione di piccoli e grandi, è necessario indagare interessi e motivazioni personali, insegnare a fare scelte e a comunicarle, definire insieme obiettivi possibili, organizzare i sostegni e l'ambiente per permetterne il raggiungimento (Cottini, 2016).

In queste relazioni, il compito educativo si traduce nell'individuazione di mediazioni personalizzate che possono far riferimento a diverse strategie di modeling ma anche, se necessario e pertinente, alla ricchezza di alcune tecniche comportamentali quali il prompting, il fading, lo shaping e il chaining, (Cottini, 2011; Guazzo, 2011). Questi interventi possono essere attuati attraverso proposte individuali o cooperative e di peer tutoring, intenzionalmente progettate a casa oppure nei contesti ludici e ricreativi presenti sul territorio (Kamps et al., 2015).

Le autonomie personali e sociali rappresentano la possibilità di acquisire competenze utili per la vita: quali l'imparare ad aver cura del proprio corpo, dei propri spazi e dei propri tempi, della propria quotidianità. Il fare di tutti i giorni offre occasioni di sperimentazione e può diventare, se adeguatamente accompagnato, sempre più intenzionale ed autodiretto. A queste dimensioni personali si aggiungono apprendimenti importanti nella sfera della relazione (saper chiedere, saper dare i propri riferimenti personali, saper usare i mezzi di comunicazione, sapersi muovere in spazi sociali con comportamenti adeguati), della mobilità (attraversamento, uso dei semafori, atteggiamenti corretti coi passanti), dell'orientamento (saper leggere e seguire indicazioni stradali, individuare punti di riferimento, fermate, sapersi muovere nel proprio contesto), dell'uso del denaro (saper riconoscere e contare, saper verificare il resto, imparare a fare previsioni di spesa) (Contardi, 2004).



Anche la gestione del tempo libero, in un'ottica di rispetto e riconoscimento delle scelte individuali, è una sfida importante. Il tenere insieme le preferenze da un lato e dall'altro permettere un potenziamento della partecipazione sociale nel gruppo dei pari e nella propria comunità di riferimento è complesso: apprendere quelle che sono definite *leisure skills* non implica soltanto l'opportunità di imparare a svolgere alcuni compiti o portare a termine possibili attività, ma usufruirne sempre più in maniera autonoma, produttiva e con soddisfazione (Cottini, 2021).

Nei contesti domiciliari, che si attivano in situazioni di disabilità, l'educatore può essere anche di sostegno allo studio e alla costruzione di un metodo efficace. Imparare a studiare o potenziare quanto appreso a scuola ha a che fare con la motivazione, l'organizzazione della attività, le strategie di comprensione e la memoria, ma anche con una presa di coscienza del proprio stile cognitivo e dell'approccio messo in campo (De Beni, Moè & Cornoldi, 2003). Lavorare sul metodo significa favorire una crescente consapevolezza rispetto a stile di apprendimento, canale sensoriale preferenziale, stile cognitivo prevalente. Di fronte ad un testo uno studente può prediligere un quadro d'insieme (stile globale) oppure i singoli particolari e dettagli (stile analitico), può procedere in maniera sistematica o intuitiva, può prediligere il codice linguistico (stile verbale) o quello visuo-spaziale (stile visivo). Anche nella risoluzione di compiti chi apprende può preferire uno stile più riflessivo che procede con accuratezza e lentezza oppure uno più impulsivo, che privilegia elaborazioni veloci, uno stile convergente, se si ha bisogno di partire dalla base delle informazioni possedute o più divergente, se invece si procede in maniera creativa ed autonoma (Cornoldi et al., 2020).

La possibilità per l'educatore domiciliare di svolgere funzioni anche di tutor di apprendimento è essenziale per garantire un migliore successo scolastico o anche qualora si aprano percorsi di studio universitari (Gaggioli, Sannipoli, 2018).

3. Conclusioni

Le figure professionali educative che lavorano in contesti domiciliari hanno un potenziale inclusivo molto significativo e maggiormente da indagare (Longoni, 2014). La possibilità di vedere da dentro famiglie e persone che si è chiamati ad accompagnare regala uno sguardo ulteriore di comprensione e tante possibilità non prevedibili in merito alla costruzione del Progetto di Vita. Sempre più, dove questo ancora non accade, queste figure devono partecipare anche alla stesura di documenti quali il Piano Individuale e il Piano Educativo Individualizzato. Il contesto domiciliare è sicuramente uno dei più complessi e sono richieste al personale educativo competenze raffinate, difficili da costruire e comunque continuamente da monitorare. Anche nei percorsi di studio iniziali, quelli dei corsi di studio della L-19, mancano spesso dei focus ad hoc su questi servizi o eventuali possibilità di tirocinio in questi contesti per gli studenti, che ne scoprono l'esistenza una volta entrati nel mondo del lavoro. Alle capacità relazionali che attingono alla dimensione dell'ascolto e della comunicazione, vanno aggiunte pratiche di osservazione, documentazione, confronto e dialogo. In questo addomesticamento reciproco di fiducia e accoglienza (Premoli, Confalonieri, Volpi, 2012), è necessario imparare a contenere tutta la fatica emotiva di alcuni vissuti e saper modulare parole e gesti, mettendo in conto che spesso ci sarà anche bisogno di silenzi, attese, sospensioni, possibili interruzioni. "L'educatore socio-pedagogico ha bisogno di tempo, di silenzio riflessivo, della costante opera di ridefinizione di sé e di ristrutturazione del suo bagaglio professionale, della riflessione sistematica sul senso dell'operare pedagogico in situazione ad elevato gradiente di complessità" (Gaspari, 2020, p. 147). Il lavoro solitario che spesso questi educatori vivono deve essere supportato da un coordinamento e un'eventuale supervisione se le situazioni lo richiedono. La sfida è di costruire una metodologia di lavoro competente ma al tempo stesso aperta. "Ciò, evidentemente, significa non agire a caso e neanche in maniera precodificata, seguendo "ricette" che consentano di cavarsela davanti a certe tipologie di persone o di situazioni. Piuttosto, un metodo va costruito in situazione, perché sia "capace di orientare la gestione correlata e continua di tutti gli aspetti e le componenti" di quel processo educativo, rivolto a determinate persone, in un certo servizio, all'interno di un particolare quadro istituzionale e territorio. Agire con metodo significa ideare, progettare e mettere in atto strategie educative che consentono di articolare strumenti e tecniche con obiettivi e finalità di uno specifico intervento, individuando le mediazioni necessarie e adeguate sulla base della conoscenza della situazione contingente, dei soggetti coinvolti, delle caratteristiche degli strumenti e dei mezzi utilizzabili nel lavoro educativo. Ciò significa studiare e creare le condizioni in base alle quali un intervento può avere senso, dando luogo a un'esperienza percorribile per le persone coinvolte, considerando tutte le dimensioni che la strutturano: materiali e simboliche, relazionali e istituzionali, comunicative e organizzative" (Palmieri, 2016, p. 92).

L'educativa domiciliare, insieme ad un'altra molteplicità di servizi, è esperienza complessa, delicata, cruciale e oggi chiede alla cooperazione sociale un passo importante: i tempi sono maturi perché davvero si possa tenere insieme qualità dell'offerta e dignità del lavoro svolto dai professionisti. In parte c'è bisogno, come afferma Stefanini



(2008) di riforme coraggiose: garantire più democrazia e partecipazione dei soci e dei lavoratori; promuovere il ricambio delle classi dirigenti; diventare soggetto promotore di uno sviluppo sostenibile che tenga insieme idealità e concretezza riformista, protagonismo dei singoli e della comunità.

Nell'attesa di azioni di sistema che permettano a questi orizzonti di concretizzarsi, c'è un margine di intervento possibile affidato a chi già lavora con compiti e funzioni differenti dentro questo mondo e che sa di poter fare la differenza per tutti coloro che incontra. Investire in una formazione continua di qualità che non sappia solo informare bene ma anche essere di manutenzione, permettere al fare educativo di vedere riconosciuta, come componente essenziale della professione, tutta la dimensione riflessiva che precede, accompagna e segue la pratica sul campo, valutare insieme gli interventi per raccogliere le traiettorie evolutive insieme alle figure di coordinamento, sono tra le prime scelte già opzionabili. Si tratta di aggiungere il coraggio del cambiamento che è già assunzione matura di responsabilità. "Non è necessario che l'agire in funzione del cambiamento porti al conseguimento di un sicuro successo (...) Non ha importanza che sempre si vinca. Vittoria e sconfitta sono egualmente due impostori. Ciò che conta è sfidare la realtà con coraggio, affrontare il cambiamento con determinazione, rischiando anche di mettere in gioco quel po' di spregiudicatezza e follia senza le quali sarebbe assolutamente impossibile cambiare" (Nanetti, 1994, p. 156).

Riferimenti bibliografici

- Alberani, A. (2021). La cooperazione sociale nei servizi per la prima infanzia. In L. Campioni, F. Cremaschi, A. Garbarini, S. Mantovani, T. Musatti, T. (eds.). *Per i prossimi 40 anni* (pp. 141-145). Bergamo: Zeroseiup.
- Borzaga, C. & Paini, F. (2011). *Buon lavoro. Le cooperative sociali in Italia: storie, valori ed esperienze di impresa a misura di persona*. Milano: Altraeconomia.
- Buhler-Wilkerson, K. (1985), Public Health Nursing: In Sickness or in Health?. *American Journal of Public Health*, 75, 1155-1161.
- Cajola Chiappetta, L. & Traversetti, M. (2018). L'educatore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 17, 113-138.
- Caldin, R. (2017). Gli studenti universitari tra formazione e ricerca. Il contributo della didattica alle professioni educative, nei processi inclusivi. *Pedagogia oggi*, 15(2), 187-197.
- Caldin, R., Serra, F. (2011). *Famiglie e bambini/e con disabilità complessa. Comunicazione della diagnosi, forme di sostegno, sistema integrato di servizi*. Padova: Fondazione E. Zanican.
- Callegari, L. (2020). *Per l'inclusione delle persone disabili, fragili, vulnerabili: Il ruolo della cooperazione sociale e del reddito di base*. Faenza: Homeless Book.
- Canevaro A. & Ferrari, A. (2019). *Diagnosi e prognosi in riabilitazione infantile*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione, per tutti, disabili inclusi*. Trento: Erickson.
- Canevaro, A., & Goussot, A. (eds.). (2000). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Chaffin, M., & Friedrich, B. (2004). Evidence-based treatments in child abuse and neglect. *Children and youth services review*, 26(11), 1097-1113.
- Contardi, A. (2004). *Verso l'autonomia: percorsi educativi per ragazzi con disabilità intellettiva*. Roma: Carocci.
- Cornoldi, C., De Beni, R., & Gruppo, M. T. (2020). *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2011). *L'autismo a scuola. Quattro parole per l'integrazione*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cottini, L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.
- Crispiani, P. (eds.) (2016). *Storia della pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo le differenziazioni*. Pisa: ETS.
- D'Antone, A. (2018). *La famiglia come sistema educativo. Analisi e messa a punto del setting di educativa familiare a valenza pedagogica*. Bari: Mario Adda.
- De Beni, R., Moè A. e Cornoldi C. (2003). *AMOS. Abilità e Motivazione allo Studio: Prove di valutazione e orientamento*. Trento: Erickson.
- De Mönnink, H. (2017). *The Social Workers' Toolbox: Sustainable Multimethod Social Work*. London: Routledge.
- Dunst C.J. & Trivette C.M. (1988). *Enabling and empowering families. Principle and guidelines for practice*. Cambridge MA: Brookline Books.
- Formenti, L. (2008). Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 78-91.
- Gaggioli, C., & Sannipoli, M. (2018). Required competences and specific training for learning tutor. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 193-206.
- Gardella, O. (2016). *L'educatore professionale. Finalità, metodologia, deontologia: Finalità, metodologia, deontologia*. Milano: Franco Angeli.
- Gaspari, P. (2020). *L'educatore socio-pedagogico come professionista inclusivo dopo la "Legge Iori*. Roma: Anicia.



- Goussot, A. (2007). *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*. Roma: Aracne.
- Granata, S. (2020). Cooperare. *Vita*, 4, 58–59.
- Guazzo, G.M. (2011). *L'analisi comportamentale applicata. Strategie educative per genitori ed insegnanti*. Ottaviano (NA): Irfid.
- Iori, V. (eds.) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Istat (2019). *Conoscere il mondo della disabilità: persone, relazioni e istituzioni*.
<https://www.istat.it/it/files//2019/12/Disabilit%C3%A0-1.pdf>
- Istat (2020). *Struttura e profili del settore non profit. Anno 2018*
https://www.istat.it/it/files//2020/10/REPORT_ISTITUZIONI_NONPROFIT_2018.pdf.
- Kamps D. et al. (2015). A comprehensive peer network intervention to improve social communication of children with autism spectrum disorders: A randomized trial in kindergarten and first grade. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(6), 1809-1824.
- Legge 28 agosto 1997 n. 285 - *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*.
- Legge 30 dicembre 2018 n. 145 *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*.
- Legge 8 novembre 1991 n. 381. *Disciplina delle cooperative sociali*.
- Legge 8 novembre 2000 n. 328 - *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*.
- Lepri, C. (2020). *Diventare grandi: la condizione adulta delle persone con disabilità intellettiva*. Trento: Erickson.
- Levine, M. e Levine, A. (1970). *A social history of the helping services: Clinic, court, school, and community*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Longoni, B. (eds.) (2014). *I servizi domiciliari. Raccontare e raccontarsi*. Rimini: Maggioli.
- Madriz, E. (2021). Un educatore” in punta di piedi”: l’educativa domiciliare dentro e oltre la pandemia. *Ricerche pedagogiche*, 218, gennaio-marzo 2021, 67-83.
- Milani, P. (2009). Buongiorno signora Rossi: domiciliarietà e personalizzazione degli interventi con le famiglie vulnerabili. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 7-22.
- Nanetti, F. (1994). Miti e metafore del cambiamento. *Studi Urbinati, B-Scienze umane e sociali*, 66, 133-157.
- Palmieri, C. (2016). L'educatore nei servizi: marginalità, svantaggio, disabilità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8 (11), 85-97.
- Pavone, M. (eds.) (2009). *Famiglia e progetto di vita: Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Petrella, A. (2020). Distanti ma connessi? Lo smart welfare nei servizi socio-educativi ai tempi del Coronavirus. *Encyclopaedia*, 24(57), 57-73.
- Petrella, A., Ius, M., Milani, P. (2020). Smart Welfare. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, 2, 139-148.
- Premoli, S., Confalonieri, M., & Volpi, M. (2012). In terra straniera serve tempo. Entrare come educatrici a casa di bambini e genitori vulnerabili. *Animazione sociale*, 43(259), 91-101.
- Serbati, S. (2014). Famiglie vulnerabili: un'esperienza di «educativa domiciliare». *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 5-20.
- Stefanini, P. & Dondi, W. (2008). *Le sfide della cooperazione: una discussione con Walter Dondi*. Roma: Donzelli.
- Thompson, N. (2015). *Understanding Social Work. Preparing for Practice*. London: Palgrave.
- Tramma, S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia oggi*, 15(2), 107-120.
- Tuggia, M. (2015). *Quasi come Mary Poppins*. Trento: Erickson.
- van Assen, A. A., Knot-Dickscheit, J. J., Post, W. W., & Grietens, H. H. (2020). Home-visiting interventions for families with complex and multiple problems: A systematic review and meta-analysis of out-of-home placement and child outcomes. *Children and Youth Services Review*, 114, 104994 - <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104994>
- Wasik, B.H., Bryant, D.M. & Lyons, C.M. (1990). *Home Visiting. Procedures for helping families*. London: Sage Publication.