



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Sede Amministrativa: UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN
SCIENZE PEDAGOGICHE, DELL'EDUCAZIONE E DELL'ISTRUZIONE

CICLO XXXIV

**Sostegno alla genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0 e 3 anni nella Politica del Reddito di
Cittadinanza: *Critical Best Practices* di partecipazione delle famiglie**

Coordinatore: Ch.mo Prof. Michele Biasutti

Supervisore: Ch.ma Prof.ssa Paola Milani

Co-Supervisore: Prof.ssa Sara Serbati

Dottoranda: Daniela Ariadna Moreno Boudon

A Amaru y Melián los frutos inmanentes de este Trabajo

RINGRAZIAMENTI

Sono profondamente grata di ogni cosa e ogni persona che ha reso possibile che io sia qui oggi, alla fine di questo percorso di dottorato. Sono arrivata all'Università guidata dall'interesse per lavorare in favore delle culture della compassione... e ho trovato compassione, amicizia e calda umanità. Qui ho trovato famiglia. Grazie a tutto l'equipaggio del LabRIEF per aver reso fantastico questo viaggio.

Un riconoscimento speciale a Paola e Sara per il continuo sostegno e fiducia che mi hanno dato in tutto questo tempo. Grazie, Paola, perché con lo sguardo acuto e dolce dell'esperienza mi hai guidato magistralmente. Grazie, Sara, che con l'esempio di determinazione e chiarezza di intenti mi hai insegnato tanto. Considero un gran regalo della vita avervi a fianco e poter trarre ispirazione da voi.

Grazie alle famiglie e i colleghi che ho conosciuto durante la ricerca, per farmi entrare al vostro mondo, per mostrarmi il vostro lavoro, per aver condiviso con me le vostre storie e le vostre passioni e permettermi riflettere con voi. Lo considero un grande atto di fiducia che spero di aver ricambiato come si deve.

Ai professori Víctor Cancino e Sebastián Sánchez, dell'IIDE dell'Università di Talca per allora, per aver sostenuto la mia candidatura al dottorato scrivendo le lettere di raccomandazione.

Grazie ai miei amici Davide e Carlotta, che ci avete tenuti stretti tutto il tempo e, insieme alle mie "fate madrine", Natalia, Stefania, siete stati compagni di viaggio di quelli che aiutano ad alzarsi in volo. Grazie per essere tribù condividendo balli, giochi con i bambini, aiutandomi a tradurre il progetto di ammissione all'italiano – grazie, Ste e Paloma! – a traslocare casa... e per fare del mondo un posto più bello.

Grazie agli amici padovani che ci hanno fatto sentire affetto e vicinanza in questi anni. In particolare, Davide e Titti (amicicletta); Fran, Davide A., Valentina D., Elisabetta (di Via Facciolatti); Valentina M. e Davide G. (La Trottola); Anna, Andrea e Gabriella, Elena, Ilaria, Laura e Fabio, Chiara e Fabrizio (Randi); Alessandro R. e Alice (Moschini); Laura e Paolo, Mari e Manu.

Grazie alla mia famiglia e i miei amici marchigiani, oltreoceano, sparsi per il mondo, la rete invisibile che mi sostiene ovunque io sia. Grazie a coloro che mi aiutano anche a ricordare dove sono: Uttam, Daniel, Shurta.

Grazie, Ro, porto sicuro e compagno di viaggio. Grazie per camminare e crescere insieme. Sono felice perché NOI SIAMO. Grazie di tutto.

ABSTRACT (ITALIANO)

La ricerca si colloca nel contesto delle recenti politiche italiane di inclusione sociale e lotta alla povertà legate al Reddito di Cittadinanza (RdC) e al *Piano sociale nazionale 2018-2020* (poi confermato e ampliato nel *Piano per gli interventi e i servizi di contrasto alla povertà 2021-2023*), intendendo avviare una comprensione dei processi efficaci nel contrastare le molteplici forme di povertà (economica ma anche sociale, culturale, sanitaria) e nel garantire lo sviluppo infantile nei primi mille giorni di vita. Infatti, recenti dati Istat (2021) confermano e aggravano l'allarme che riguarda gli elevati livelli di rischio di povertà e di esclusione sociale vissuti dalle bambine e dai bambini in Italia: sono soprattutto le famiglie con figli a subire le conseguenze della crisi socio-economica in atto.

La tesi presenta tre azioni di ricerca che si collocano all'interno di un contesto più ampio di ricerca-azione-formazione, teso a cimentarsi con la sfida dell'accompagnamento dei nuclei familiari con bambini piccoli in condizione di povertà e vulnerabilità sociale e affidato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali al LabRIEF (Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare) dell'Università di Padova per gli anni 2019-2022, denominato *Reddito di Cittadinanza 0-3: interrelazioni fra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0-3 anni* (cosiddetta ricerca «RdC03»). Nel solco delle tre finalità della ricerca RdC03 nei confronti delle famiglie con bambini tra 0 e 3 anni, beneficiarie del Reddito di Cittadinanza e che manifestano bisogni complessi, sono state realizzate le tre specifiche azioni di ricerca della tesi dottorale: rispetto alla prima finalità (accompagnare l'agire dei servizi sociali nel realizzare interventi partecipativi e multidimensionali) la ricerca dottorale ha realizzato una indagine tramite interviste alle operatrici partecipanti allo studio pilota, preliminare alla ricerca RdC03, al fine di verificare gradimento e percezione dell'efficacia degli strumenti proposti con modalità partecipative per l'assessment dello sviluppo infantile e delle interazioni genitoriali; rispetto alla seconda finalità (valutare l'impatto delle politiche legate all'introduzione del RdC sullo sviluppo infantile), la tesi dottorale ha sviluppato un proprio approfondimento all'interno della ricerca RdC03, concentrandosi nella valutazione degli esiti registrati attraverso due degli strumenti della ricerca RdC03, dedicati in particolare alla misurazione del cambiamento nello sviluppo infantile e nelle interazioni genitoriali a favore di tale sviluppo; infine, rispetto alla terza finalità (sviluppare una comprensione dei processi efficaci nel garantire lo sviluppo infantile e nel contrastare le forme di povertà) la tesi dottorale ha sviluppato un approfondimento qualitativo tramite studi di caso relativo ai percorsi di partecipazione di tre delle famiglie e degli operatori coinvolti nella ricerca RdC03.

La ricerca ha consentito di esplorare le novità introdotte dal RdC e dal piano sociale in merito allo spazio di supporto alla genitorialità avviando una indagine sia sugli interventi messi in atto, sia sui loro risultati, e arrivando a definire una evidenza, seppur iniziale, che conferma gli investimenti di risorse umane ed economiche svolti in seno al piano sociale. In particolare, gli approfondimenti qualitativi, soffermandosi sulla nozione di partecipazione, offrono esemplificazioni concrete, che analizzati in una prospettiva critica e pragmatica, costituiscono opportunità riflessive di apprendimento, utili nella pratica di implementazione della politica, nella direzione di un sostegno alla genitorialità che richiede una partecipazione attiva e propositiva in cui il genitore co-costruisce risposte positive ai bisogni di sviluppo del proprio figlio/a, insieme alla comunità in cui vive.

ABSTRACT (INGLESE)

The research is placed in the context of the recent Italian policies of social inclusion and fighting against poverty linked to the Citizenship Income (RdC) and the *2018-2020 National Social Plan* (later confirmed and expanded in the *2021 -2023 Plan for interventions and services against poverty*), with the aim to understand effective processes in contrasting the multiple aspects of poverty (economic but also social, cultural, health) and in guaranteeing child development in the first thousand days of life. The alarm for children at risk of poverty and social exclusion in Italy increased after the latest data (Istat, 2021): the consequences of the current socio-economic crisis are experienced particularly by families with children.

The thesis presents three research actions that are placed within a broader context of research-action-training, aimed to respond to the challenge of parenting support of families with children 0-3 y.o. that live in conditions of poverty and social vulnerability. The Italian Ministry of Welfare gave the responsibility of the wall research to the LabRIEF (Laboratory of Research and Intervention in Family Education) of the University of Padua for the years 2019-2022, within the research called *Citizenship Income 0-3: interrelationships between income, parenting and development of children between 0-3 years* (also named research "RdC03"). The three specific research actions of the doctoral thesis were carried out following the three purposes of the research RdC03 towards families with children 0-3 years old, beneficiaries of the Citizenship Income and with complex needs. Referring to the first purpose (to support social services in the realisation of participatory and multidimensional interventions) the doctoral research carried out a survey through interviews with the professionals participating in the pilot study, preliminary to the research RdC03, to verify satisfaction and perception of effectiveness of the assessment tools of child development and parental interactions, both used in a participatory way. Relatively to the second purpose (to evaluate the impact on child development of social policies introduced by the RdC), the doctoral thesis has developed an in-depth analysis within the research RdC03, focusing on the evaluation of outcomes through two assessment tools, out of those used by the research RdC03. The two assessment tools measure change in child development and parenting interactions. Finally, referring to the third purpose (to understand effective processes for guaranteeing child development and for combating against poverty), the doctoral thesis developed a qualitative study through case studies, with an in-depth focus on the paths of participation of three families and professionals involved in the research RdC03.

The research made it possible to explore the innovations introduced by the RdC and the social plan in the field of parenting support, investigating both the implemented interventions and their results. The research reaches an initial understanding of the evidence, which confirms the investments of human and economic resources carried out within the social plan. Particularly, the qualitative insights, focusing on the notion of participation, offer concrete examples, that through a critical and pragmatism analysis, become reflective learning opportunities, useful in the implementation in practice of the policy. They move in the direction of a parenting support that requires an active participation in which the parent co-build positive responses to the developmental needs of their child, together with the community in which they live.

SOMMARIO

<i>Introduzione</i>	12
PARTE I. CORPUS TEORICO	16
1 <i>Approcci allo sviluppo del bambino tra 0 e 3 anni</i>	17
1.1 Il bambino tra 0 e 3 anni	17
1.2 Definizione di sviluppo umano	19
1.3 Teorie e modelli dello sviluppo	20
1.3.1 Il dibattito contemporaneo sulla natura dello sviluppo.....	20
1.3.2 Panoramica delle prospettive della psicologia dello sviluppo	25
1.3.3 La ricaduta pratica della prospettiva dei sistemi dinamici	31
1.4 Early Childhood Development: la Scienza dello sviluppo precoce	32
1.4.1 I concetti chiave della Scienza dello sviluppo precoce.....	32
1.4.2 Spezzare il circolo dello svantaggio sociale: ragioni dell'intervento precoce.....	35
1.4.3 La sana crescita.....	36
1.4.4 Ciò che si sviluppa nello 0-3: recuperare l'unicità del bambino	36
1.4.5 La prospettiva pedagogica	37
1.5 Modelli e interventi a supporto del bambino che si sviluppa	39
1.5.1 La prospettiva dei bisogni di sviluppo	40
1.5.2 I compiti evolutivi e i campi di esperienza.....	41
1.5.3 Ambienti familiari di apprendimento	42
1.5.4 Nurturing care framework.....	43
1.6 L'efficacia degli interventi a sostegno dello sviluppo precoce	49
1.6.1 Gli ingredienti attivi degli interventi nella cornice dell'ECD	51
1.7 Il quadro normativo a supporto dello sviluppo dei bambini	53
1.7.1 I diritti dei bambini	54
1.7.2 Gli orientamenti europei	55
1.7.3 Gli orientamenti italiani	57
1.8 Riflessioni conclusive al capitolo 1	64
2 <i>Approcci al sostegno alla genitorialità</i>	67
2.1 Genitorialità	67
2.1.1 Lessico di base	67
2.1.2 Fattori, componenti e funzioni della genitorialità	68
2.1.3 Il "turn to parenting"	72
2.2 Sostegno alla genitorialità	74
2.2.1 Distinzioni preliminari: Parenting support, Parent Education, Family Support, Children welfare	74
2.2.2 Tipologia dei programmi di intervento a sostegno della genitorialità.....	76
2.2.3 Approcci alle pratiche e modalità di intervento	78
2.3 "Accompagnare la genitorialità" come sintesi del "Family support" contemporaneo	
80	
2.3.1 Considerazioni sugli interventi a sostegno della genitorialità	85
2.3.2 Il panorama italiano del <i>Parenting/Family Support</i>	87

2.4	Riflessioni conclusive al capitolo 2	88
3	<i>Approcci alla partecipazione</i>	91
3.1	Definizione di partecipazione	91
3.1.1	Partecipazione come termine costitutivo delle società democratiche	91
3.2	Modelli di partecipazione	92
3.2.1	La partecipazione nei progetti di sviluppo	92
3.2.2	La scala di partecipazione di Arnstein (1969): partecipazione e decisionalità	94
3.2.3	Pathways to participation: partecipazione come processo	97
3.2.4	Il modello spazio-partecipazione: la partecipazione come pratica situata	98
3.3	I contesti della partecipazione	100
3.3.1	Partecipazione delle famiglie nei servizi sociali: Lotta alla Povertà e Inclusione Sociale	100
3.3.2	Partecipazione delle famiglie nei servizi sociali: Protezione dell'infanzia	103
3.3.3	La partecipazione delle famiglie nei servizi sociali: la Valutazione Partecipativa e Trasformativa	105
3.3.4	Partecipazione delle famiglie nei servizi educativi per l'infanzia: pedagogia della partecipazione	109
3.4	Riflessioni conclusive al capitolo terzo	111
PARTE II. METODOLOGIA DELLA RICERCA E CORPUS EMPIRICO (SEZIONE PRIMA)		
.....		114
4	<i>Formulazione del problema di ricerca</i>	115
4.1	Misura di contrasto alla povertà in Italia: la politica del Reddito di Cittadinanza	115
4.1.1	I livelli essenziali delle prestazioni sociali	117
4.1.2	La partecipazione nel Piano Povertà	118
4.2	Le novità del contesto normativo in Italia: le politiche di contrasto alla povertà incontrano il family support	121
4.2.1	I PaIS come azione di Children welfare	121
4.2.2	L'accompagnamento alla genitorialità nelle famiglie con figli tra 0 e 3 anni nel contesto dei PaIS	122
4.3	Una domanda di ricerca complessa: Studio Pilota, RdCo3 e Studi di Caso	123
5	<i>Cornice epistemologica e teorica</i>	126
5.1	Un percorso mixed method	126
5.2	Costruttivismo e Pragmatismo	127
5.3	La metodologia della ricerca pedagogica	128
5.3.1	L'impianto pedagogico della ricerca valutativa	132
5.4	Teoria Critica	132
5.4.1	Da Best practices	133
5.4.2	...a Critical Best Practices	135
6	<i>Disegno e corpus empirico dell'azione di ricerca A: La Ricerca Pilota</i>	138
6.1	L'individuazione dello strumento: la scheda PICCOLO e la valutazione partecipativa 138	
6.2	Caratteristiche dello strumento	139
6.3	Disegno e metodologia	140

6.3.1	Partecipanti.....	140
6.3.2	Ricerca-formazione-intervento	141
6.4	Analisi.....	141
6.5	Risultati.....	142
6.5.1	I dati quantitativi.....	142
6.5.2	I dati relativi alle interviste.....	142
6.6	Discussione dei risultati dello studio pilota.....	147
6.7	Conclusioni	149
7	<i>Disegno e corpus empirico dell'azione di ricerca B: La Ricerca RdC 0-3.....</i>	151
7.1	Domanda di ricerca di RdCo3.....	151
7.2	Disegno di Ricerca di RdCo3.....	152
7.2.1	Tempi	152
7.2.2	I partecipanti alla ricerca RdCo3.....	153
7.2.3	Gli strumenti.....	154
7.3	I risultati: descrizione della situazione al momento dell'accesso alla ricerca (To) .	156
7.3.1	I questionari ASQ-3 – Dati di compilazione	156
7.3.2	I questionari ASQ-3 – I risultati dello screening di sviluppo	158
7.3.3	I questionari ASQ-3 – Azioni di <i>follow up</i> o sorveglianza dello sviluppo	165
7.3.4	PICCOLO – I dati di compilazione	168
7.3.5	PICCOLO – I risultati delle interazioni genitoriali con i bambini	169
7.3.6	Analisi delle differenze tra genitore e operatore	172
7.4	Gli esiti dell'accompagnamento: i risultati di sviluppo con ASQ-3 (T2 vs. To)	174
7.4.1	Variazioni nelle preoccupazioni e osservazioni del genitore.....	175
7.5	Gli esiti dell'accompagnamento: I risultati di genitorialità positiva con PICCOLO (T2 vs To).....	176
7.6	Riflessioni conclusive	180
7.6.1	Della rappresentazione delle diverse fasce di età	180
7.6.2	Dei risultati dello screening di sviluppo ASQ3 e le preoccupazioni genitoriali	180
7.6.3	Delle risposte programmate dal servizio associate ai risultati di ASQ3.....	182
7.6.4	Delle variazioni nello screening di sviluppo con ASQ3.....	183
7.6.5	Dei risultati di PICCOLO.....	183
7.6.6	Delle differenze tra operatore e genitore nei punteggi di PICCOLO.....	184
7.6.7	Del coinvolgimento dei padri: suggestione da entrambi gli strumenti	185
7.6.8	Riflessioni nella prospettiva di un percorso di accompagnamento in RdCo3.....	185
PARTE III. METODOLOGIA DELLA RICERCA E CORPUS EMPIRICO (SEZIONE SECONDA)		186
8	<i>Disegno e corpus empirico dell'azione di ricerca C: gli studi di caso</i>	187
8.1	Domanda di ricerca	187
8.2	Disegno di ricerca	188
8.2.1	Definizione di Caso	189
8.2.2	Lo studio di caso multiplo	190
8.2.3	Lo scopo formativo degli studi di caso	192

8.2.4	Pianificazione del progetto di caso multiplo	192
8.2.5	Procedure per garantire la qualità dell'indagine	213
9	Caso studio 1 – Nordovest 1	215
9.1	Presentazione del caso	215
9.1.1	Contesto di realizzazione delle interviste	216
9.2	Contesto	217
9.2.1	Storia del rapporto della famiglia con il servizio sociale prima della ricerca RdCo3.....	217
9.2.2	Rapporto della ricerca RdCo3 con l'accompagnamento del servizio e la politica del RdC	221
9.2.3	Le attenzioni ai bambini tra 0-3 anni nel servizio	222
9.2.4	Innovazione nel servizio associata al Reddito di Cittadinanza	226
9.2.5	Altri elementi di Governance	226
9.3	Accoglienza	230
9.4	Assessment.....	232
9.4.1	L'assessment con ASQ3.....	233
9.4.2	L'assessment con PICCOLO	234
9.4.3	L'assessment con il Mondo del Bambino	241
9.5	Progettazione.....	244
9.5.2	Il focus del piano di intervento a T1 e T2.....	252
9.6	Attuazione e monitoraggio.....	255
9.6.1	Il partenariato scuola-famiglia-servizi.....	255
9.6.2	L'obiettivo di coinvolgere il papà a T2.....	258
9.7	Esperienza complessiva di RdCo3	260
9.7.1	I processi: il percorso RdCo3 all'interno dell'ambito.....	260
10	Caso studio 2 – Centro 2.....	267
10.1	Presentazione del caso	267
10.1.1	Contesto alla realizzazione delle interviste	267
10.1.2	Focus group di restituzione	269
10.2	Contesto	270
10.2.1	Storia del rapporto della famiglia con il servizio sociale prima della ricerca RdCo3.....	270
10.2.2	Educativa di Centro Diurno	273
10.2.3	Governance: il progetto "Social Board"	275
10.2.4	La presenza di P.I.P.P.I. come accompagnamento formativo	277
10.3	Accoglienza	280
10.4	Assessment.....	283
10.4.1	L'assessment con Il Mondo del Bambino.....	284
10.4.2	L'assessment con ASQ3	285
10.4.3	L'assessment con PICCOLO.....	287
10.4.4	Linea della vita	291
10.4.5	Bisogni e punti di forza appresi in fase di <i>assessment</i>	292
10.5	Progettazione.....	294
10.5.1	Il patto educativo (Rpmonline)	296
10.5.2	Aree di intervento	297

10.5.3	Il processo di progettazione.....	298
10.6	Attuazione e monitoraggio.....	301
10.6.1	Interventi e dispositivi attivati.....	302
10.6.2	Esiti: cambiamenti e apprendimenti.....	306
10.7	Apprezzamento RdCo3 – esperienza complessiva.....	311
11	Caso studio 3 – Nordest 1 (NE1).....	316
11.1	Presentazione del caso.....	316
11.1.1	Contesto alla realizzazione delle interviste.....	317
11.2	Contesto.....	319
11.2.1	Storia del rapporto della famiglia con il servizio prima di RdCo3.....	319
11.2.2	Contesto allargato: EM e il rapporto tra servizi.....	324
11.2.3	Contesto allargato: altri elementi organizzativi e di governance.....	325
11.2.4	La scelta della famiglia.....	333
11.3	Accoglienza.....	334
11.4	Assessment.....	336
11.4.1	Il Mondo del Bambino.....	337
11.4.2	L'assessment con PICCOLO.....	339
11.4.3	L'assessment con ASQ3.....	344
11.4.4	Considerazioni sull'uso degli strumenti.....	345
11.5	Progettazione.....	350
11.5.1	Il patto educativo.....	350
11.5.2	Commenti al processo di progettazione.....	356
11.6	Attuazione e monitoraggio.....	359
11.6.1	L'accompagnamento educativo.....	359
11.7	Esperienza complessiva di RdCo3.....	363
11.7.1	Esiti e apprendimenti dell'esperienza.....	365
11.7.2	Gli apprendimenti per il Servizio.....	370
12	Schede RIASSUNTIVE dei casi.....	373
12.1	Caso studio 1.....	374
12.1.1	Presentazione del caso.....	374
12.1.2	Principali risultati emersi.....	374
12.2	Caso studio 2.....	380
12.2.1	Presentazione del caso.....	380
12.2.2	Principali risultati emersi.....	380
12.3	Caso studio 3.....	389
12.3.1	Presentazione del caso.....	389
12.3.2	Principali risultati del caso.....	389
13	Riflessioni conclusive agli studi di caso.....	395
13.1	Nota metodologica introduttiva.....	395
13.2	Il significato di <i>Critical Best Practices</i> nella scelta dei casi.....	395
13.3	Esiti.....	396

13.3.1	Il bambino e lo sviluppo	396
13.3.2	Genitorialità	396
13.3.3	Dell'operatore.....	397
13.4	Processi	397
13.4.1	Partecipazione come riflessione e dialogicità.....	398
13.4.2	Partecipazione come decisionalità	402
13.4.3	Partecipazione come capacity building.....	404
13.4.4	La rappresentazione dei bisogni dei bambini nei progetti di accompagnamento.....	405
13.5	Limiti della ricerca degli studi di caso	407
14	CONCLUSIONI GENERALI.....	408
14.1	Esiti.....	409
14.2	Processi	410
BIBLIOGRAFIA		414
ALLEGATI		457
A.	ALLEGATI RdCo3 (PICCOLO E ASQ3).....	458
A.1	PICCOLO, scheda distribuzione e deviazione standard nel campione originale	459
B.	ALLEGATI STUDI DI CASO	460
B.1	Metodologia - schede descrittive del corpus empirico dei casi	461
B.1.1	Scheda tecnica del caso studio Nordovest 1 (NO1)	461
B.1.2	Scheda tecnica del caso studio Centro 2 (C2).....	463
B.1.3	Scheda tecnica del caso studio Nordest 1 (NE1)	465
B.2	Metodologia - punto di vista della ricercatrice	468
B.3	Metodologia - brochure presentazione della ricerca	470
B.3.1	Operatori	470
B.3.2	Famiglie.....	472
B.4	Metodologia- Consenso Informato	473
B.5	Metodologia - griglia di intervista operatori.....	478
B.6	Metodologia - Griglia di intervista genitori	484
B.7	Metodologia - Estratto della matrice di codici e dei segmenti di intervista codificati (esempio)	490
B.8	Risultati - Studio di caso NO1 – Dimensione Apprendimento Organizzativo	491

INTRODUZIONE

In Italia, recenti stime (Istat, 2021) rilevano che nel 2020 le famiglie in povertà assoluta sono oltre 2 milioni (il 7,7% del totale, da 6,4% del 2019, +335mila) per un numero complessivo di individui pari a circa 5,6 milioni (9,4%). Sembra che la pandemia abbia causato un aumento di oltre 1 milione di nuovi poveri in un solo anno. L'incidenza di povertà tra i bambini sale da 11,4% a 13,6%, il valore più alto dal 2005, per un totale di bambini in situazione di povertà che, nel 2020, raggiunge 1 milione e 346mila, 209mila in più rispetto all'anno precedente. Ci troviamo oggi in una condizione di continuo declino socio-economico che tocca *in primis* le famiglie con figli. Le politiche sociali e i servizi sono chiamati a cimentarsi con la sfida dell'accompagnamento dei nuclei familiari in condizione di vulnerabilità sociale, cioè quelle famiglie che da una condizione di benessere precaria passano inesorabilmente in una condizione di povertà non solo e non sempre economica ma anche sociale, culturale, sanitaria.

Al fine di rispondere alle sfide di una povertà le cui cause ed effetti sono presenti in una circolarità che abbraccia molte dimensioni, non solo economica, ma anche sociale, educativa, culturale, sanitaria, ecc., è stato sviluppato un ampio progetto di ricerca iscritto nelle attività legate alla formazione, all'accompagnamento e al monitoraggio degli operatori sociali e socioeducativi impegnati nell'implementazione del Reddito di Cittadinanza (RdC), affidate al Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione familiare, LabRIEF del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia da parte del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali nel periodo 2019-2022.

La presente ricerca di dottorato ha sviluppato le proprie azioni all'interno di questo contesto più ampio, il quale ha visto lo stesso Ministero, nell'ambito delle attività legate al PON inclusione 2014-2020 e tramite un Accordo inter-istituzionale, garantire un accompagnamento formativo e azioni di monitoraggio e valutazione dell'implementazione della nuova misura nazionale di contrasto alla povertà e sostegno al reddito, che prevede per le famiglie beneficiarie, oltre al trasferimento monetario (componente di politica "passiva"), l'adesione a un progetto personalizzato di attivazione e di inclusione sociale e lavorativa finalizzato all'affrancamento dalla condizione di povertà (componente di politica "attiva").

A inizio 2019, l'Italia, infatti, ha avviato del Programma RdC secondo il D.lgs. n. 4 del 28 gennaio 2019, la L.26/2019 e le relative Linee Guida per l'uso degli strumenti approvate a luglio 2019. Nello stesso contesto, è stata attivata già dal 2011, l'implementazione del Programma P.I.P.P.I.¹ (Programma d'Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione), che beneficia della emanazione, a partire dal 2017, delle *Linee di Indirizzo nazionali sull'intervento con famiglie in situazione di vulnerabilità (LIV)* (MLPS, 2017) che rappresentano la sistematizzazione in *policy* della fase sperimentale di attuazione del Programma. Questi due programmi (RdC e P.I.P.P.I.) sono accomunati dal fatto di promuovere un intervento multifattoriale e olistico nei confronti delle famiglie in situazione di vulnerabilità, basato sul metodo della Valutazione Partecipativa e Trasformativa (Milani et al., 2015; Serbati & Milani, 2013; Serbati, 2017).

Per le famiglie partecipanti a tali programmi è previsto di mettere a disposizione un accompagnamento con diverse tipologie di sostegni (educativi, sociali, formativi, sociosanitari, relativi all'accompagnamento al lavoro, ecc.), che viene integrato con il beneficio economico previsto da RdC o da altre forme di beneficio economico erogate a livello locale.

¹ Questo sarà l'unico acronimo/sigla con il quale saranno usati i punti tra le lettere, poiché si tratta di una disposizione ministeriale. Invece, le altre sigle saranno scritte senza punti.

All'interno di questo contesto, LabRIEF ha costruito, ampliando e consolidando le azioni di ricerca già realizzate in P.I.P.P.I., uno specifico disegno di ricerca sulle interrelazioni fra reddito, competenze genitoriali e sviluppo dei bambini, basato sui dati di processo ed esito ottenuti mediante l'utilizzo degli strumenti di analisi e progettazione dell'intervento previsti dalle succitate Linee guida del Reddito di Cittadinanza e dalle LIV, integrati da specifici strumenti per le famiglie con figli 0-3 anni.

Tale scelta è motivata dal fatto che il *Piano sociale nazionale 2018-2020* dedicava una sezione specifica a descrivere l'articolazione dei servizi per l'infanzia e per l'adolescenza ritenendo "opportuno avviare [...] un lavoro di caratterizzazione dell'offerta dei servizi" riferita alle politiche per bambini e ragazzi. L'articolazione di questi servizi individua in particolare specifici sostegni da attivare in presenza di un *bambino o una bambina nei primi mille giorni di vita*, in considerazione della loro provata efficacia nell'interrompere le catene intergenerazionali della povertà. Tale scelta è stata poi confermata nel *Piano per gli interventi e i servizi di contrasto alla povertà 2021-2023*:

"nello specifico degli interventi e servizi sociali, la quota servizi del Fondo Povertà interviene a rafforzare i sostegni da prevedere nei progetti personalizzati, nell'ottica dell'attuazione dei LEPS² (...) In continuità con il precedente Piano, un obiettivo specifico è quindi l'attivazione di un percorso di sostegno alla genitorialità ogni qual volta si presenti una situazione di bisogno complesso come sopra definita e nel nucleo sia presente un bambino o una bambina nei primi mille giorni della sua vita" (p.97).

La ricerca, affidata dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali al LabRIEF dell'Università di Padova è stata denominata *Reddito di Cittadinanza 0-3: interrelazioni fra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0-3 anni* (cosiddetta ricerca «RdC03»); essa, attraverso azioni di formazione e ricerca in merito all'accompagnamento delle famiglie con bambini tra 0 e 3 anni, beneficiarie del Reddito di Cittadinanza (RdC) e che manifestano bisogni complessi, ha perseguito le finalità di:

1. accompagnare l'agire dei servizi sociali nel realizzare interventi multidimensionali;
2. valutare l'impatto delle politiche legate all'introduzione del RdC sullo sviluppo infantile;
3. sviluppare una comprensione dei processi efficaci nel garantire lo sviluppo infantile e nel contrastare le forme di povertà.

Le tre azioni di ricerca presentate nella tesi si collocano, ciascuna, in una di queste tre finalità, approfondendone specifici aspetti.

Di seguito, si presenta l'architettura complessiva della tesi, la quale si compone di tre parti principali. La prima parte approfondisce l'apparato concettuale dell'argomento di ricerca, mentre la seconda e la terza parte presentano gli aspetti metodologici ed empirici che hanno realizzato le tre azioni di ricerca, distinte e complementari.

La prima parte, teorica, è composta da tre capitoli in cui è realizzata una disamina delle teorie e delle normative che compongono i costrutti di riferimento:

1. lo sviluppo infantile dei bambini tra 0 e 3 anni;
2. il sostegno alla genitorialità;

² LEPS sta per "Livelli Essenziali delle Prestazioni Sociali".

3. la partecipazione delle famiglie negli interventi sociali e educativi.

Nel primo capitolo si svolge un percorso di analisi sia concettuale, che storico e legislativo, dei costrutti di sviluppo del bambino e dei relativi approcci all'intervento di sostegno alle dinamiche di tale sviluppo, in cui emerge la nozione di genitorialità e di accompagnamento/sostegno alla genitorialità, come fattore fondamentale per lo sviluppo infantile, tema al quale è dedicato il secondo capitolo.

Il secondo capitolo, infatti, approfondisce la letteratura italiana e internazionale dedicata al tema del supporto alla genitorialità, svolgendo una chiarificazione dei molteplici termini presenti, anche a partire da una ricostruzione della tipologia di programmi di *parenting support*, illustrata da alcuni di essi presenti su scala internazionale e nazionale. Il capitolo giunge a una proposta di sintesi che caratterizza, di fatto, il momento attuale delle politiche di *family support* (Powell, 2006), che legge in un'ottica ecologica e relazionale il bisogno di ciascun genitore di essere accompagnato e non lasciato solo nelle proprie funzioni di crescita dei figli.

Nel terzo capitolo, viene presa in esame la nozione di partecipazione e le dimensioni che la compongono. Nel declinarla come una pratica situata, si vanno a esplorare i contesti dove si intersecano la partecipazione delle famiglie, il sostegno genitoriale e lo sviluppo dei bambini, per collocare in questo panorama la prospettiva della Valutazione Partecipativa e Trasformativa, cornice teorico-metodologica del progetto RdC03.

I tre capitoli costituiscono, in un certo modo, sfaccettature dello stesso argomento che, insieme, mettono in luce l'intuizione rettrice che guida il resto del lavoro, cioè, se lo sviluppo dei bambini si costruisce tramite un processo dinamico di partecipazione al contesto di vita e tramite le esperienze e le relazioni nei diversi livelli dell'ecosistema in cui avviene la crescita, il sostegno alla genitorialità non può che prendere forma in un processo non di adeguamento passivo alle norme culturali che ogni società genera rispetto alla nozione di "genitorialità positiva", ma di partecipazione attiva e propositiva in cui il genitore co-costruisce risposte positive ai bisogni di sviluppo del proprio figlio/a, insieme alla comunità in cui vive. La nozione della partecipazione così intesa va a dare forma alle azioni di ricerca della tesi, con una concezione secondo cui la partecipazione delle persone/nuclei familiari nella definizione e attuazione dei propri progetti è costitutiva del carattere emancipatorio dell'intervento, aspetto alla base di qualsiasi azione effettiva che conduce alla fuoriuscita della condizione di povertà (Milani & Zenarolla, 2020).

La seconda e terza parte presentano le componenti empiriche del lavoro di ricerca dottorale. La scelta di dividere la parte empirica in due parti è dettata dall'ampiezza del lavoro necessario per la descrizione della terza azione di ricerca, rispondente all'approfondimento nei processi di partecipazione delle famiglie nella ricerca RdC03.

La seconda parte è composta da quattro capitoli. Il primo capitolo è dedicato a presentare il problema e la domanda di ricerca della ricerca più ampia (RdC03) in cui si inserisce la tesi e che dà spazio e senso alle tre azioni di ricerca successivamente illustrate. Un capitolo è dunque destinato all'analisi del contesto normativo legato alle recenti politiche italiane di lotta alla povertà in Italia e all'identificazione della domanda di ricerca generale della ricerca RdC03, formulata in accordo tra il LabRIEF dell'Università di Padova e il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS):

in presenza del beneficio economico di contrasto alla povertà, qual è l'impatto della congiunta attivazione di un progetto personalizzato di inclusione sociale e sostegno economico sugli esiti dello sviluppo dei bambini in età 0-3 anni? Quali processi favoriscono l'impatto positivo di tale progetto?

Per rispondere alla domanda, il LabRIEF si è dunque impegnato nella realizzazione delle tre finalità sopra riportate e in cui le azioni di ricerca della presente tesi si sono iscritte.

Il quinto capitolo offre la cornice teorico-metodologica condivisa dalle tre azioni di ricerca, collocandole in una prospettiva costruttivista, pragmatica, critica, nonché di pluralismo metodologico.

Nei capitoli sei e sette sono descritte le tre azioni di ricerca – A, B e C – ciascuna con un proprio disegno metodologico e i risultati.

In particolare, il capitolo sei, per l’Azione di Ricerca A, descrive il processo di ricerca-formazione-azione condotto dal LabRIEF prima dell’avvio vero e proprio della ricerca RdC03; un processo teso alla sperimentazione di strumenti di valutazione partecipativa specifici per l’accompagnamento delle famiglie con figli in età 0-3 anni e denominato azione di “ricerca pilota”. L’Azione di Ricerca A ha voluto approfondire il gradimento e la percezione delle operatrici che hanno usato tali strumenti durante l’accompagnamento delle famiglie.

Il capitolo sette, invece, descrive l’azione di ricerca B, costruita all’interno della ricerca RdC03, condotta dal LabRIEF e concentrata nella valutazione degli esiti registrati attraverso due degli strumenti della ricerca RdC03, dedicati in particolare alla misurazione del cambiamento nello sviluppo infantile e nelle interazioni genitoriali a favore di tale sviluppo.

Come già anticipato, la terza parte è interamente volta alla presentazione dell’azione di ricerca C, un approfondimento qualitativo relativo ai percorsi di partecipazione di tre delle famiglie e degli operatori coinvolti nella ricerca RdC03. Tali percorsi sono stati scelti per l’approfondimento in quanto individuati come “buone pratiche” in base alle proposte metodologiche della *Critical Best Practice*, la quale, seguendo i principi degli approcci costruttivisti, prevede che la “buona pratica” sia riconosciuta tale dalle persone che vi partecipano.

Questa parte si articola in cinque capitoli, il primo dei quali è rivolto alla presentazione del disegno della ricerca degli studi di caso multipli; seguono tre capitoli, ciascuno dei quali dedicato alla presentazione di un caso studio; il duodecimo presenta in maniera schematica i risultati dei singoli casi e il tredicesimo capitolo analizza le diverse forme di partecipazione descritte nei casi. Infine, il quattordicesimo capitolo riprende i risultati di tutte le tre azioni di ricerca e si impegna nel delineare una comprensione unitaria degli elementi che qualificano i processi di partecipazione, le pratiche di sostegno alla genitorialità e il loro rapporto con gli esiti di sviluppo infantile.

Il contributo originale del presente lavoro consiste nel riportare un’esplorazione iniziale degli interventi realizzati con le famiglie con bambini tra 0 e 3 anni nel contesto dell’implementazione di misure di inclusione sociale e lotta alla povertà, nelle quali si iscrive il Reddito di Cittadinanza, un campo ancora poco approfondito nella letteratura. Tale tema consente una riflessione pedagogica in almeno 3 dimensioni: a) *concettuale e valoriale, occupandosi dei valori partecipativi e trasformativi della pratica socioeducativa dei servizi*; b) *processuale, nella prospettiva della metodologia della ricerca educativa*, in relazione al percorso stesso della ricerca che ha cercato continuamente di integrare la dimensione della ricerca sull’azione e nell’azione dei professionisti, alla formazione, utilizzando specifici strumenti di ricerca e documentazione e di integrare le prospettive teoriche nella riflessione sulle pratiche; c) *processuale, nella prospettiva dell’operatività dei servizi*, realizzando un percorso a favore della prosperità umana, che ha contribuito a sensibilizzare i partecipanti sull’importanza del proprio lavoro sullo sviluppo dei bambini, in una lettura ecologica nel rapporto con le pratiche di accompagnamento alla genitorialità.

PARTE I. CORPUS TEORICO

1 APPROCCI ALLO SVILUPPO DEL BAMBINO TRA 0 E 3 ANNI

*Kore wa kore wa
To bakari hana no
Yoshino-yama*

*“Oh, guarda!”
e null’altro da proferire,
dinanzi ai ciliegi in fiore
del monte Yoshino*

– Yasuhara Teishitsu

La comprensione che abbiamo oggi sullo sviluppo infantile si fonda su anni di dibattito e ricerca scientifica, a partire dalla seconda metà dell’Ottocento in psicologia e da almeno due millenni in ambito pedagogico, che hanno delineato teorie e modelli per offrire risposte a una serie di questioni poste dai processi di crescita nella stessa vita umana, quali: qual è la natura del cambiamento? Come si produce il pensiero e la conoscenza? I talenti sono innati? Quali aspetti dell’infanzia permettono predire il successo nella vita (tra i molti altri: Kail, 2015; Salkind, 2004; Shonkoff, 2000)?

Diverse discipline, quali la biologia, l’antropologia, la sociologia, la medicina, la psicologia e la psicologia evolutiva hanno integrato negli ultimi decenni i saperi storicamente propri dell’educazione e della pedagogia sulla crescita umana. Un esito di questo percorso è l’emergere oggi della macro-disciplina denominata Scienza dello sviluppo (Brown Urban et al., 2014), che si occupa di costruire spiegazioni relativamente ai diversi aspetti particolari dello sviluppo, tradizionalmente suddivisi in cambiamenti fisici, cognitivi, emotivi e sociali, per contribuire, nel suo insieme, a offrire un’immagine della multidimensionalità dei fattori e dei processi che intervengono a formarlo (Kail, 2015; Salkind, 2004).

Certamente si tratta di un’impresa completamente *in fieri*, ma è possibile tracciare un quadro sintetico dei contenuti di almeno alcune fra le più assodate teorie e modelli interpretativi che offre in particolare la psicologia evolutiva e articolare alcuni punti relativamente fermi che informano le attuali pratiche di attenzione all’infanzia nell’ambito delle politiche pubbliche, inquadrati nella più ampia cornice di tale Scienza dello sviluppo.

1.1 Il bambino tra 0 e 3 anni

Prima di entrare nella materia di questo paragrafo, pare opportuno delimitare e caratterizzare il periodo particolare della vita che interessa al presente lavoro. Da Belsky (2019) si attinge per riportare la classificazione tipicamente usata per riferire i diversi momenti nell’arco della vita, che distingue nei primi anni:

- *Periodo prenatale*: comprende il periodo tra concepimento e la nascita, in cui si produce lo straordinario passo da una singola cellula a un organismo complesso.
- *Prima infanzia (infancy)*: comprende il periodo dalla nascita fino ai 18-24 mesi di età circa. Questo periodo a volte è suddiviso in “periodo neonatale”, per indicare il primo mese di vita e “infanzia”, per comprendere il periodo che va dal mese di vita a un anno e mezzo, circa. Si tratta di un periodo caratterizzato da assoluta dipendenza dagli adulti e dall’emergere di una serie di nuove capacità quali

il parlare, il coordinamento fra sensazioni e azioni, il pensiero simbolico e l'imitazione, tra le altre cose.

- *Seconda infanzia (early childhood)*: comprende il periodo tra la fine del precedente fino ai 5 o 6 anni circa; a volte detto anche periodo prescolare. I bambini trascorrono molto tempo impegnati nel gioco e iniziano a diventare autosufficienti e capace di prendersi cura di sé stessi. Sebbene il termine *early childhood* sia stato usato per questo periodo, più recentemente la letteratura descrive il periodo 0-6 come *early childhood*.
- *Fanciullezza (middle and late childhood)*: comprende il periodo dai 6 ai 11 anni, detto anche periodo scolastico.
- *Adolescenza*: comprende il periodo evolutivo di transizione tra l'infanzia e l'inizio dell'età adulta, nella quale il cambiamento continuerebbe lungo tutta la vita.

Nella letteratura anglosassone si distinguono due momenti nei primi mille giorni – che sarebbero, peraltro, noti anche in diverse culture – dalla nascita verso l'anno e mezzo o due anni, con l'emergere delle prime parole, un periodo in cui i bambini sono denominati "*infants*" ("senza parole") e, successivamente "*toddlers*", che per alcuni autori è il periodo tra i 12 e i 36 mesi (Bornstein, 2019).

Perciò si può sostenere che il presente sia un lavoro focalizzato sulla prima e seconda infanzia, specificamente sul periodo che va dalla nascita ai 3 anni di vita, anche se si può usare indistintamente *prima infanzia*, *infanzia precoce*, *early childhood* o "i primi mille giorni"³.

Leggere i cambiamenti che accadono in questo periodo, attraverso le distinzioni in aree di sviluppo (par. 1.3), permette di farsi un'idea di cosa significhi attraversarli. In questo modo, Bornstein (2019) inizia a descrivere la prima infanzia segnalando la crescente complessità del sistema nervoso e i cambiamenti fulminanti nell'anatomia, che vanno accompagnati ai cambiamenti nelle capacità del corpo; egli dirà

“durante l'infanzia, i bambini si trasformano da esseri immaturi incapaci di muovere gli arti in modo coordinato a persone che controllano complicate sequenze di contrazioni e flessioni muscolari da raggiungere o afferrare o camminare, e da bambini che possono solo piangere o balbettare a persone che fanno bisogni e desideri abbondantemente chiari nelle manifestazioni emotive e nel linguaggio” (ivi. p.26).

Il che ricorda Maria Montessori, la quale che scrisse più di 70 anni fa:

“Il periodo infantile è un periodo di creazione; nulla esiste all'inizio ed ecco che circa un anno dopo la nascita il bambino conosce ogni cosa (...) Nel caso dell'essere umano non si tratta dunque di sviluppo, ma di creazione, la quale parte da zero. Il meraviglioso passo compiuto dal bambino è quello che lo conduce dal nulla a qualche cosa, ed è difficile per la nostra mente afferrare questa meraviglia” (Montessori, 1986/1949, p. 40).

³ La locuzione "primi mille giorni" originariamente riferiva al periodo che va dalla gravidanza ai due anni di vita, per il suo valore fondativo; nella dichiarazione di Minsk (Organizzazione Mondiale della Salute, 2015) – protocollo di accordo sulle priorità europee in materia sanitaria, mirata al raggiungimento degli obiettivi dell'Agenda 2030 – si descrive, infatti, l'intervento precoce già dalla vita intrauterina; lo stesso in alcuni documenti ministeriali (Ministero della salute, s.d.). Tuttavia, altre iniziative lo considerano a partire dalla nascita fino ai tre anni, specialmente in ambito educativo (cfr. <https://firstyearsfirstpriority.eu/>). Questo lavoro segue questa ultima accezione.

E sebbene oggi l'evidenza permetta di discutere criticamente il fatto che si "parta da zero", Maria Montessori nelle sue osservazioni ha colto con precisione il fascino che provoca testimoniare la rivoluzione esistenziale di questo periodo, che Bornstein (2019) definirà "i drammatici primi di tutto" (ivi, p. 26), poiché i bambini per la prima volta danno un senso e comprendono il mondo materiale, per la prima volta esprimono e leggono le emozioni umane, per la prima volta esprimono stili e caratteristiche personali e formano i primi legami sociali. E per la prima volta hanno esperienze di successo e fallimento e frustrazione che, per la prima volta, imparano ad affrontare.

Poi, nella seconda infanzia, come descrivono Verhoeven e colleghi (2019) iniziano non solo a camminare in modo indipendente, ma anche ad arrampicarsi, saltare e correre, esplorando il mondo sempre più lontani dei genitori, cercando di meno il contatto fisico e iniziando a fare affidamento sul "contatto psicologico" (Marvin e Britner, 2008); il perfezionamento della motricità fine consente loro di esplorare e giocare con nuovi, piccoli oggetti, possono costruire e creare puzzle, iniziare a usare con destrezza utensili come le posate e le forbici. Possono costruire una migliore comprensione del mondo, esplorando attivamente nuovi oggetti e provano deliberatamente azioni per studiarne le conseguenze; funzioni cognitive di ordine superiore si esprimono quali il controllo inibitorio, la memoria di lavoro, un miglioramento della memoria di lungo termine e la flessibilità dell'attenzione e il pensiero simbolico (Diamond, 2013 in Verhoeven et al., 2019). I bambini iniziano così a rappresentare cose o eventi che non sono fisicamente presenti nel momento, attraverso parole, oggetti o azioni, il che offre il passo al gioco simbolico e di finzione; iniziano a distinguere tra apparenza e realtà, a tradurre idee in parole (capacità produttive) e a comprendere cosa dicono gli altri (capacità ricettive). Supportati dalla rapida crescita della cognizione, del linguaggio e della mobilità, cambia il modo in cui interagiscono socialmente, coinvolgendosi di più e più abilmente in scambi con altri adulti e altri bambini: imparano a fare i turni di parola e a rispondere pertinentemente, sanno riconoscere quando sono fraintesi e rimediare, hanno sviluppato la capacità di osservare e interpretare le azioni di altre persone, di imitarle e di inferire intenzioni ed emozioni. Acquisiscono una maggiore consapevolezza di sé e iniziano a provare nuovi sentimenti, quali la vergogna o l'orgoglio. In questo periodo inizia a svilupparsi l'interiorizzazione (integrazione delle regole e convenzioni sociali nel proprio funzionamento) e dell'autoregolazione (adattare i propri comportamenti in funzione di richieste cognitive e sociali in determinate situazioni), tra molte altre capacità. "Come tutto questo accade" è l'oggetto delle teorie e modelli di sviluppo dei prossimi paragrafi.

1.2 Definizione di sviluppo umano

La prima cosa è segnalare che l'espressione *sviluppo umano* si riferisce al modo in cui le persone cambiano (Thomas, 2011). Ma non tutti i cambiamenti sono considerato *sviluppo*. Quindi, un altro elemento necessario è precisare di che tipo di cambiamento si tratta. Normalmente gli studi sullo sviluppo riferiscono che per essere considerato tale, il cambiamento dovrebbe progredire in una direzione desiderata, che consenta di segnalare un livello ottimo di sviluppo ed eventuali deviazioni, così, "il fatto che un bambino cresca in altezza e sia mentalmente più abile sarebbe propriamente considerato sviluppo, mentre il fatto che una persona anziana diminuisca un po' di statura e abbia difficoltà a ricordare i nomi sarebbe un cambiamento, ma non uno sviluppo" (Schaffer et al., 2020). Un'altra particolarità del cambiamento, quando parliamo di sviluppo umano, è che porta con sé elementi sia di variabilità che stabilità: c'è qualcosa che cambia, eppure, si riconosce una coerenza nei cambiamenti e una preservazione dell'identità del soggetto (Budwig et al., 2017).

Con questi elementi e a partire di quanto sostengono Salkind (2004) e Shaffer et al. (2020), si propone la seguente definizione: *lo sviluppo è la serie di cambiamenti progressivi che avvengono in accordo a uno schema (pattern) prevedibile, in maniera sistematica e che risultano dalle complesse interazioni tra fattori biologici e ambientali; questi cambiamenti riguardano i comportamenti, le capacità e le diverse abilità che*

una persona dimostra nei diversi momenti della sua vita in maniera relativamente duratura ed escludono, invece, cambiamenti transitori come nell'apparenza e gli sbalzi di umore.

1.3 Teorie e modelli dello sviluppo

Una teoria dello sviluppo è un insieme di concetti e proposizioni che descrivono, organizzano e spiegano un insieme di osservazioni specifiche sugli individui (Shaffer et al., 2022, p.36), in particolare sul loro cambiamento. Le teorie dello sviluppo vanno a delineare quali componenti o variabili siano importanti per comprendere come e perché il fenomeno si manifesta, come si manifesta (Thomas, 2011) e attraverso quale processo uno stato precedente conduce a uno stato successivo, per esempio, nelle aree del linguaggio, del pensiero o del comportamento sociale (Miller, 2016, p. 8).

Nel seguito di questo paragrafo, che non intende comporre una rassegna esaustiva delle teorie dello sviluppo, ma solo tracciare una visione sintetica e compendiale dei principali argomenti della materia, i termini *modello*, *schema esplicativo* e *teoria* saranno considerati equivalenti (Thomas, 2011). Questo per indicare che, storicamente, il corpo cognoscitivo, le teorie classiche dello sviluppo umano sono state inquadrare, diffuse e insegnate in termini di dicotomie cartesiane (Brown Urban et al, 2014; Budwig, 2017), ossia, indicando posizioni mutuamente escludenti nelle risposte che davano alle diverse questioni poste nel dibattito interno alla psicologia dello sviluppo: la natura dello sviluppo è definita dalla biologia o dall'ambiente? I cambiamenti che descrive lo sviluppo sono quantitativi o qualitativi? Lo sviluppo è universale o differisce in base al contesto culturale? Ecc. Lo stato attuale di questa macro-disciplina ci invita al superamento di queste dicotomie classiche e ad accogliere un approccio olistico e flessibile allo sviluppo (Brown Urban et al., 2014; Goldhaber, 2000; Miller, 2016; Schaffer et al., 2020; Thomas, 1999, 2001).

Ad oggi la comprensione dello sviluppo si è arricchita grazie a processi di collaborazione e *cross-fertilization* disciplinare (Brown Urban et al., 2014; Shonkoff, 2000, Thomas, 2001) – con l'introduzione, per esempio delle neuroscienze dello sviluppo, dell'epigenetica, della biologia evolutiva e della psicologia culturale – che portano a riconsiderare le questioni e le divergenze nate dalla convivenza di diversi livelli di analisi e oggetti di attenzione (Budwig, 2017; Thomas, 2001) e che possono essere ricomposti in un nuovo sguardo. La separazione tra campi – dello sviluppo fisico e motorio, degli aspetti cognitivi e linguistici e degli aspetti psicosociali ed emotivi dall'altra – oggi mantiene la sua utilità analitica, nonostante si accetti la forte interdipendenza – non solo correlazione – delle aree e della loro influenza reciproca, in una concezione degli esseri umani come dinamici e multidimensionali: “L'organismo in via di sviluppo è oggi visto come una matrice relazionale con diversi livelli di funzionamento, ciascuno soggetto a una moltitudine di influenze che operano in tempi diversi” (Budwig et al., 2017, p. 1; Santrock et al., 2021).

1.3.1 Il dibattito contemporaneo sulla natura dello sviluppo

Assumere questa prospettiva olistica e sistemica induce a riportare una breve revisione di come essa si declini in relazione ai diversi argomenti centrali nel dibattito storico sullo sviluppo, elencati di seguito.

1.3.1.1 Nature&Nurture – maturazione e apprendimento

La prima e più nota questione riguarda il dibattito sull'importanza relativa delle predisposizioni biologiche e delle influenze ambientali come determinanti dello sviluppo umano, associate alle due componenti interne alla nostra definizione: maturazione e apprendimento, rispettivamente.

La maturazione riferisce alla manifestazione di caratteristiche dell'individuo insite nella sua eredità biologica sia in quella propria della specie, sia in quella del singolo individuo, che risiede nella struttura genetica

acquisita dallo sperma e dall'ovulo forniti dai genitori al momento del concepimento (Thomas, 1999, p. 149). Uno dei motivi per cui gli esseri umani condividono importanti similitudini, è questa comune ereditarietà di specie, che guida tutti attraverso molti degli stessi cambiamenti di sviluppo più o meno negli stessi momenti della nostra vita; una sorta di "calendario" biologico maturativo tipico della specie che consente di prevedere che ogni soggetto, in un arco di tempo più o meno simile, svilupperà certe capacità che prima non aveva, per esempio camminare o parlare o anche certe capacità cognitive, come la capacità di concentrazione o di empatizzare con altre persone, ecc. Ciò può implicare che non ci sia modo di influire sulle tempistiche di manifestazione di tali capacità, ossia su quando e cosa si può fare perché tali capacità si manifestino prima della loro possibilità biologica (Shaffer et al. 2020). Ad esempio, per quanto si possa tentare e insistere, è altamente improbabile che un bebè cammini autonomamente a 6 mesi di età. Questo "programma" generale dello sviluppo ci consente di distinguere tappe che raggruppano certi cambiamenti prevedibili, associati a periodi della vita o fasce di età (per esempio, infanzia, infanzia media, periodo prescolare, fanciullezza, ecc.). Occorre notare che queste tappe non considerano in maniera uniforme ed esplicitamente determinati aspetti dello sviluppo e ne raggruppano altri in base a categorie sociali. Per esempio, il periodo "prescolare" sarebbe associato all'insieme di processi che caratterizzano la vita del bambino che hanno portato a definire l'età intorno ai 5-6 anni come riferimento per proporgli diversi tipi di esperienze ambientali, quali ad esempio la scuola.

Arriviamo così ad affrontare l'altra importante componente dello sviluppo: l'apprendimento, processo interdipendente all'esperienza e alle influenze ambientali inglobate nell'ampio termine "cultura", intesa come credenze e pratiche condivise (Thomas, 1999, p. 149). L'apprendimento è il processo attraverso il quale le nostre esperienze, le interazioni e gli eventi producono cambiamenti relativamente permanenti nei nostri sentimenti, pensieri e comportamenti (Schaffer et al., 2020).

Che lo sviluppo nell'infanzia sia un fatto di natura maturativa, ovvero, che ci siano aspetti dello sviluppo determinati dalla biologia dei soggetti a causa della propria eredità genetica, contribuisce a spiegare la regolarità che possiamo trovare tra bambini di tutto il mondo nell'acquisizione di certe abilità. Come nell'esempio che propone Levin (2011): più o meno alla stessa età, intorno all'anno, i bambini iniziano a camminare e, anche se alcuni possono camminare molto prima e altri un po' dopo, il camminare non precede solitamente il gattonare. In questo modo, la crescita è guidata da un modello biologico innato attraverso i nostri geni, sebbene possa essere influenzato dall'ambiente (come potrebbe essere la dieta, una malattia o la possibilità di muoversi in libertà). Ma è anche vero che sulla base di molte di queste capacità fisiche che, a livello di specie, rispondono alla maturazione, nuove abilità vengono raggiunte grazie alle influenze ambientali, intese come occasioni di apprendimento. Così, ci dice l'autrice, mentre i bambini di tutto il mondo si trasformano in camminatori e sappiamo più o meno quando questo dovrebbe accadere, il nuoto, invece, è un'abilità appresa. Allo stesso modo, mentre tutti i bambini iniziano a parlare nonostante crescano in ambienti molto diversi, solo quelli esposti a materiale scritto, generalmente insegnato a scuola, imparano a leggere: "a prescindere del patrimonio genetico, un bambino nato e cresciuto in un povero villaggio del Bangladesh e uno nato e cresciuto a Denver avranno con ogni probabilità capacità diverse, modi diversi di pensare al mondo che li circonda e modi diversi di interagire con le persone" (Santrock et al., 2021, p. 16).

Influenza e interdipendenza. Oggi è chiaro che una complessa interazione di fattori genetici e ambientali spiega sia lo sviluppo di un tratto individuale o di un comportamento di un soggetto, sia le variazioni di un tratto o comportamento tra individui. Gli effetti di entrambi i fattori possono considerarsi separatamente e la

via di mezzo più accreditata dalla ricerca contemporanea⁴ è ritenere che entrambi, di fatto, interagiscano per produrre cambiamenti evolutivi. Il modo concreto in cui accade questa interazione varierà a seconda della dimensione di sviluppo (Shaffer et al., 2020, p. 59).

Come puntualizza Miller (2016,), se la domanda originale nel dibattito “Nature vs Nurture”, era “quale fattore causa un comportamento?” essa ha transitato, nella ricerca, a “Quanta variazione in un comportamento tra le persone è dovuta a differenze ereditarie e quanto alle differenze ambientali?” e “Come la natura e l’educazione interagiscono per produrre sviluppo?” (ivi, p. 257). Un esempio paradigmatico sono le ricerche (twin adoption studies) che, a partire dagli anni Trenta del secolo scorso hanno tentato di scoprire i geni che influenzano le capacità cognitive e il quoziente intellettivo. Senza ottenere successo in questa impresa si sono invece rivelati molti dei fattori ambientali operanti, quali l’alimentazione, le dimensioni della famiglia, la maggiore disponibilità di dispositivi tecnologici, la riduzione della povertà e della malnutrizione, gli effetti dell’adozione da parte di famiglie più avvantaggiate e l’istruzione compensativa (Slater, 2017), tutte idee che vanno a supportare l’idea che “per esprimere pienamente la nostra natura (qualità genetiche) c’è bisogno della giusta cultura (esperienze di vita)” (Santrock et al., 2021, p. 17). Questo rapporto di interdipendenza sta diventando sempre più evidente, grazie ai progressi della genetica. Ancora oggi è comune assumere che la stabilità fenotipica abbia un fondamento biologico e che la variabilità fenotipica si basi sull’esperienza. Un numero crescente di evidenze indica, però, che non esistono processi separati o distinti responsabili della stabilità da un lato e della variazione dall’altro. Entrambi sono il prodotto di un “traffico bidirezionale tra le risorse e livelli del sistema organismo-ambiente” (Budwig et al., 2017, p. 11). In questo modo le domande in merito a queste influenze sono diventate: Quali geni predispongono a quali tipi di comportamento? Quali sono gli scatenanti ambientali dell’espressione di questi geni e in che modo essi hanno un effetto sui geni? Le modificazioni ambientali dell’espressione genica possono essere trasmesse alla generazione successiva? (Thomas, 2011; Budwig, 2017).

1.3.1.2 Il ruolo del bambino nei processi di cambiamento

La questione del ruolo del bambino, se attivo o passivo, produttore o destinatario, nei processi di cambiamento, è un altro aspetto sul quale si riscontrano differenze tra diverse teorie. Strettamente collegato al paragrafo precedente, oggi si accetta ampiamente la prima posizione, che considera il bambino attivo e capace di contribuire al proprio sviluppo, selezionando determinati contesti e interpretando le nuove esperienze alla luce della storia di esperienze sociali (Miller, 2016). Occorre puntualizzare che il carattere attivo del bambino non riguarda il valore volitivo della propria azione, in quanto “scelte consapevoli”, ma intende descrivere il fatto che le sue qualità o caratteristiche particolari hanno un effetto sull’ambiente in cui vive, sia interpretando l’ambiente fisico o sociale, sia innescando reazioni negli altri, sia fissando obiettivi a partire dai propri interessi (Bornstein, 2019; Levin, 2011; Shaffer et al., 2020), ambienti sulla base delle predisposizioni genetiche e capacità biologiche (Santrock et al., 2021).

1.3.1.3 Continuità e discontinuità del cambiamento

La questione della continuità o discontinuità dello sviluppo riguarda anche la discussione intorno al cambiamento inteso come una questione accumulativa, con variazioni di tipo quantitativo e perciò graduale e

⁴ Anche se la ricerca intorno ai neuroni specchio (Rizzolatti e Sinigaglia, 2019) va in favore di una posizione di primato delle determinanti "natural" dello sviluppo (per la sua utilità nella comprensione causale, per esempio, dell'autismo), questa spiegazione non dovrebbe essere vista come unica e assoluta (Santrock et al., 2021).

regolare (come una curva continua) o se, invece, sia di natura qualitativa, di forma, per cui improvvisi e bruschi cambiamenti marcano il passaggio tra un livello e il seguente (come gradini o stadi) o, meglio, tra una fase e la successiva, ciascuna con il proprio schema coerente di abilità, emozioni, motivazioni e comportamenti (Shaffer et al., 2020).

Un esempio di cambiamento quantitativo potrebbe essere legato alla crescita fisica – i bambini diventano più alti – o al miglioramento di certe capacità – corrono un po' più velocemente o dimostrano maggiore stabilità nella camminata –, rese evidenti con il passare del tempo (Shaffer et al., 2020).

“In un periodo di un anno, il bambino si trasforma da una creatura immobile a un individuo che cammina e parla. Il tipico bambino triplica in peso alla nascita in base all'età di uno e all'età di due, ma sarà quasi adulto. Si pensa che questa crescita fisica sia di natura continua e implica un progresso graduale. I tassi di crescita fisica rallentano durante l'infanzia per poi aumentare nuovamente durante l'adolescenza, culminando con la pubertà o il raggiungimento della maturità sessuale” (Levin, 2011, p. 338).

Dall'altra parte, un esempio di cambiamento qualitativo sarebbe l'emergenza di nuove capacità motorie o verbali. Mentre per i primi mesi dopo la nascita, i bambini mostrano comportamenti principalmente riflessi – come il riflesso di suzione che è strumentale per aiutarli a soddisfare i loro bisogni nutrizionali – qualche mese dopo si può apprezzare l'acquisizione di abilità psicomotorie e motorie volontarie, come stare seduti, in piedi o la coordinazione visivo-motoria che si raggiunge attraverso le prime attività manipolatorie e il gesto di afferrare (intorno ai 3 e 5 mesi) (ibidem). Oppure, la capacità di espressione verbale sarebbe un cambiamento qualitativo rispetto delle capacità comunicative prelinguistiche (Shaffer et al., 2020). Generalmente, gli studiosi dello sviluppo che propendono a favorire il primato culturale nello sviluppo, tendono a considerarlo come un processo graduale e continuo; quelli che sottolineano invece il primato biologico o ereditario dello sviluppo, tendono, a descriverlo in termini di discontinuità e fasi (come nel caso del bruco che diventa farfalla, Santrock et al., 2021).

Le prospettive teoriche dello sviluppo si possono collocare alternativamente su uno dei poli della discontinuità – continuità dello sviluppo, costituendo la famiglia delle teorie stadiali (degli stadi) e la famiglia delle teorie basate sull'intero ciclo di vita, rispettivamente. In questo modo, le prime si caratterizzano per riconoscere stadi delineati che descrivono delle abilità o competenze specifiche che in ogni stadio, associato di solito a una fascia di età specifica, ci si aspetta che il bambino acquisisca (da una competenza incompleta alla familiarità con l'abilità); inoltre, si assume che le fasi o stadi avvengano sempre in uno stesso ordine e non sia possibile saltare fasi (Gillibrand et al., 2019). Nell'altro, le teorie del ciclo di vita vanno a caratterizzare lo sviluppo come processo plastico, continuo, multi-determinato e non lineare (può progredire e regredire, non va sempre in una sola direzione) e considerano il modo in cui le influenze storiche, gruppali e individuali interagiscono tra loro, piuttosto che l'osservanza della regola.

In ogni caso, in generale, oggi la maggior parte delle teorie converge sull'idea che lo sviluppo abbia una continuità di fondo. Il punto critico che avrebbe determinato le due posizioni sopra esposte relativamente a questo dibattito sarebbe la prospettiva temporale, in cui ogni aspetto dello sviluppo potrebbe comportare cambiamenti quantitativi e cambiamenti qualitativi, basato sulla precedente storia di sviluppo del bambino, che mette in moto una cascata di cambiamenti a breve e a lungo termine (Miller, 2016).

Un aspetto importante, collegato alla continuità-discontinuità del cambiamento, è la possibilità di avere valori di riferimento per monitorare il percorso di crescita dei bambini, data una conoscenza delle tappe fondamentali che percorrono in maniera più o meno stabile i bambini (noto come punto di forza delle teorie stadiali d'accordo a Gillibrand et al., 2019). Pur accettando che vi sia un grado di flessibilità di variazione all'interno di ogni tappa e che una definizione di sviluppo ottimale si basi sui valori culturali e sociali

(Shaffer et al., 2020), questa conoscenza delle tappe fondamentali o *milestones* si rende utile a determinare le situazioni in cui un bambino non si sviluppa al ritmo degli altri e potrebbe aver bisogno di qualche supporto aggiuntivo per lo sviluppo delle sue capacità (Levin, 2011; Gillibrand et al., 2019; Squires & Bricker, 2009).

1.3.1.4 Altri elementi del dibattito

1.3.1.4.1 Prime esperienze-esperienze successive

Alcuni autori riportano che un altro aspetto del dibattito nella Scienza dello sviluppo che sembra non generare consenso è quello che intende gli accadimenti dell'infanzia precoce come decisivi o non decisivi per lo sviluppo adulto (Bornstein, 2019; Santrock et al., 2021). Le posizioni vanno dal concepire che le prime esperienze sono critiche (specialmente quelle negative) e non possono essere annullate o superate tramite buone esperienze future, *versus* il considerare la vita come un percorso ininterrotto nel quale si è sempre malleabili e, di conseguenza, le prime esperienze sono ugualmente importanti a quelle successive. La questione centrale è se dopo la prima fanciullezza siamo totalmente formati o continuiamo a svilupparci emotivamente e psicologicamente anche da adulti (Gillibrand et al., 2021). Sembra possibile individuare una sovrapposizione tra queste posizioni e la tradizione culturale di provenienza; in questo modo persone appartenenti a culture occidentali sarebbero tendenti ad adottare la posizione della criticità delle esperienze precoci, con forte influsso dalle teorie freudiane (Fonagy et al., 2016 in Santrock et al., 2021) e il contrario nelle culture orientali. A questo riguardo, la presente tesi è immersa nel primo paradigma che è la posizione adottata, appunto, dalla sopra citata Scienza dello sviluppo precoce, come vedremo più avanti (National Research Council and Institute of Medicine, 2000; Shonkoff, 2013).

1.3.1.4.2 L'importanza del contesto nello studio dello sviluppo

L'attività conoscitiva umana comporta in sé il tentativo di generalizzare, di giungere a comprensioni che siano universali, e il campo dello sviluppo umano non costituisce un'eccezione. Ma anche qui adottare una prospettiva che consideri l'impatto del contesto acquisisce una grande importanza, non già solo per comprendere le traiettorie individuali dei soggetti, ma nello studio stesso dello sviluppo, rappresentando un cambiamento radicale della disciplina (Budwig et al., 2017). In questo modo, oggi si tende ad accettare che ogni teoria dello sviluppo abbia uno sfondo storico-culturale e che non esiste un unico modo di considerare lo sviluppo, applicabile a tutte le culture, le classi sociali o i gruppi etnici:

“Ogni cultura, sottocultura e classe sociale trasmette un particolare modello di credenze, valori, costumi e abilità alle sue giovani generazioni e il contenuto di questa socializzazione culturale ha una forte influenza sugli attributi e sulle competenze che gli individui mostrano. (...) Ogni generazione si sviluppa a modo suo e ogni generazione cambia il mondo per le generazioni successive. Non dobbiamo quindi assumere automaticamente che i modelli di sviluppo osservati nei bambini nordamericani o europei (le popolazioni più studiate) siano ottimali, o che caratterizzino persone che si sviluppano in altre epoche o contesti culturali” (Schaffer et al., p. 5-6).

Vanno menzionate, tra le voci che affermano l'importanza del contesto, le prospettive postmoderne, tra cui le critiche femministe di Burman (1994, 2017) o Miller e Scholnick (2000), che oltre a questa attenzione contestualizzante, interrogano la disciplina stessa dello studio dello sviluppo umano in quanto pratica discorsiva (Beetham, 2021). In un esercizio per decostruire le sue origini, la nozione di tappe di sviluppo e la domanda stessa sui bisogni di sviluppo infantile (Goldhaber, 2000), l'analisi postmoderno fa un appello a fare forme di psicologia dello sviluppo meno normative, più riflessive e più sensibili al contesto e al genere, concettualizzando lo sviluppo dei bambini come “processi di partecipazione alla loro vita quotidiana socialmente organizzata e culturalmente radicata” (Callaghan et al., 2015, p. 263), definizione nella quale è

possibile intravedere una forte affinità con l'approccio all'accompagnamento alla crescita prefigurato per i servizi per l'infanzia in Italia, come si vedrà più avanti.

1.3.2 Panoramica delle prospettive della psicologia dello sviluppo

Adottare un approccio allo sviluppo olistico e flessibile, tenendo come sfondo le attenzioni prima presentate, implica porre l'accento non tanto sul fatto che “la storia fa sembrare carente ogni teoria” (Beilin, 1985 in Miller, 2016), ma sul fatto che ogni teoria ha qualcosa di importante da dire e che nessuna teoria da sola è sufficiente (Miller, 2016). In questo modo, con l'idea di rappresentare i diversi approcci allo sviluppo infantile, di seguito ripercorriamo brevemente il contributo delle prospettive teoriche classiche e degli approcci contemporanei alla comprensione attuale dello sviluppo infantile, con un'attenzione all'integrazione fra essi.

Molti approcci e teorie sono stati superati o migliorati dalle nuove conoscenze prodotte grazie a nuove tecniche e tecnologie di ricerca, ma è ugualmente vero che molte idee sono state incorporate all'edificio teorico contemporaneo e, ancor più, supportate e confermate dalle nuove ricerche, con argomenti e evidenze empiriche aggiornate.

Nelle basi concettuali della psicologia dello sviluppo si riconoscono cinque ampie prospettive teoriche che hanno avuto grande impatto sulla disciplina (Gillibrand et al., 2019):

- la prospettiva psicoanalitica,
- la prospettiva biologica,
- la prospettiva dell'apprendimento,
- la prospettiva dello sviluppo cognitivo,
- le prospettive integrate.

Di seguito, è riportato succintamente il contenuto di queste prospettive, con riferimento principale alle revisioni di Belsky (2019), Gillibrand et al. (2016), Leman et al. (2019), Santrock et al. (2019) e Schaffer et al. (2020), che si trova ugualmente rappresentato con maggior o minore dettaglio in gran parte dei manuali di psicologia dello sviluppo (Kail, 2015; Miller, 2016; Salkind, 2004; Thomas, 1999).

1.3.2.1 Prospettiva psicoanalitica

Le teorie psicanalitiche si concentrano nel descrivere i processi socio-emotivi dello sviluppo attraverso dei meccanismi mentali che avrebbero luogo a livello inconscio nelle persone. In questo modo, il comportamento osservabile è considerato il risultato della modulazione delle forze interne, motivazioni vitali (pulsioni), nei diversi contesti sociali e di sviluppo che danno passo alla sperimentazione di conflitti psicosociali normativi – che tutte le persone attraversano – e il modo in cui si risolvono va a determinare la conformazione della personalità (Leman et al., 2019).

Le principali teorie di questa prospettiva sono la teoria dello sviluppo psicosessuale e della personalità di Sigmund Freud (1856-1939) e la formulazione di Erick Erickson (1902-1994) sulla progressione dello sviluppo psicosociale. Seppur siano teorie criticate dal punto di vista empirico, in quanto i dati su cui poggia non sono falsificabili (Popper, 1959), esse hanno garantito importanti intuizioni e contributi, tuttora ampiamente considerati, tra cui l'importanza delle prime esperienze per lo sviluppo e il ruolo delle relazioni familiari (Santrock et al., 2021), che saranno ripresi da John Bowlby (1969, 1973, 1980) e perfezionati da Mary Ainsworth (1913-1999), anche alla luce di altri contributi teorici (cfr. prospettive biologiche).

1.3.2.2 *Prospettive biologiche*

Nelle prospettive biologiche troviamo la teoria etologica e la teoria evuzionistica dello sviluppo. Entrambe si occupano dello studio delle basi biologiche del comportamento e dello sviluppo.

La teoria etologica, in particolare, offre una attenzione speciale alla sopravvivenza dei geni, sulla scia dei contributi di Charles Darwin. Le premesse di questa prospettiva segnalano che i membri di tutte le specie animali nascono con una serie di comportamenti biologicamente programmati, con una base genetica che si trasmette di generazione in generazione, in un processo di selezione naturale; che sono prodotti dell'evoluzione e che sono adattivi in quanto contribuiscono alla sopravvivenza. L'etologia è lo studio scientifico di tali comportamenti nei processi di sviluppo della specie umana. In questo modo, gli etologi si concentrano sulle risposte innate o istintive che tutti i membri di una specie condividono e che possono indirizzare gli individui verso percorsi di sviluppo simili.

Una delle più importanti osservazioni in questo ambito è stata realizzata da Konrad Lorenz (1903-1989), che, dagli studi etologici con animali, ha introdotto l'idea di "periodo critico", usata per segnalare finestre temporali in cui l'espressione di certi comportamenti biologicamente programmati avrebbe luogo in presenza di un adeguato input ambientale. In relazione allo sviluppo umano, questa nozione resta attuale, con meno enfasi sulla criticità del periodo, ma comunque segnalando che esiste un "periodo sensibile" o momento ottimale per l'emergere di particolari competenze o modelli di risposta, data la particolare sensibilità dell'individuo alle influenze dell'ambiente che supportano la cristallizzazione di tali competenze (Bailey & Symons, 2001 in Shaffer, 2020); al di fuori di questo periodo, gli stessi comportamenti si potrebbero favorire, ma più difficilmente, e gli stessi eventi ambientali non avrebbero lo stesso effetto.

Un altro importante contributo, fondamentale nella comprensione della vita nei primi mille giorni dei bambini, è stato apportato da John Bowlby (1907-1990), fondatore della teoria dell'attaccamento. Egli sosteneva che i bambini mostrano un'ampia varietà di comportamenti biologicamente determinati o pre-programmati, ognuno dei quali avrebbe potenziale di promuovere un particolare tipo di esperienza ambientale che lo avrebbe aiutato a sopravvivere e a svilupparsi normalmente. L'esempio classico è quello del pianto del neonato che funge come segnale di attenzione al *caregiver*, il quale, a sua volta, sarebbe predisposto biologicamente a rispondere e accudire il bebè, garantendo la sua sopravvivenza. Uno di questi impulsi vitale che ci accumuna sarebbe quello di cercare la vicinanza di un *caregiver*; inoltre, il modo particolare in cui si sviluppano le nostre relazioni nei primi anni di vita con le persone che ci curano e ci accudiscono, vanno a definire il modo in cui ci rapportiamo emotivamente da adulti con altre persone significative (Belsky, 2019). Nella teoria di Bowlby, un periodo sensibile sarebbe quindi nei primi anni di vita per lo sviluppo della sensibilità sociale ed emotiva (Bowlby, 1999/1969); in questo periodo, di predisposizione a creare legami emotivi, la mancanza di esperienze che stimolino questa predisposizione si esprimerà come una grande difficoltà a stringere relazioni intime affettivamente. Queste nozioni portano, quindi, a concepire i neonati come soggetti intrinsecamente socievoli, capaci di promuovere e sostenere interazioni sociali fin dal primo giorno di vita e sostengono che le esperienze vissute dai bambini nella prima infanzia siano fondamentali.

Come già accennato, la teoria dell'attaccamento è spesso descritta tra le teorie psicoanalitiche, anche a causa del background professionale di Bowlby e il suo intento originario di rivisitare alcune parti della psicoanalisi alla luce dell'etologia (Van Der Horst et al., 2007). Il discostamento rispetto alla teoria psicoanalitica riguarda l'ancoraggio di questa dinamica evolutiva – l'attaccamento – a una nozione di ereditarietà, piuttosto che a una nozione pulsionale, fortemente influenzata dallo studio etologico dell'epoca delle sue ricerche. Anche per questo motivo, essa viene considerata nella presente prospettiva.

Tra i contributi forniti dalla teoria etologica ricordiamo l'aver focalizzato l'attenzione sulle basi biologiche ed evuzionistiche dello sviluppo e l'aver utilizzato osservazioni accurate in *setting* naturali. Nelle

concezioni attuali, si ammette che le basi biologiche dello sviluppo non devono essere ignorate (come in parte fecero i comportamentisti), ma non spiegano tutto il fenomeno, per cui è necessario considerare altre variabili o fattori, come l'apprendimento. Per esempio, "il pianto del neonato può essere un segnale innato che promuove il contatto umano da cui emergono i legami affettivi. Tuttavia, questi legami emotivi non avvengono automaticamente. Il neonato deve imparare a discriminare i volti familiari da quelli estranei prima di diventare emotivamente legato a un *caregiver*" (Shaffer et al., 2020, p.52)

Altro contributo teorico in questa prospettiva corrisponde a quello dei teorici dell'evoluzione che, osservando le nostre predisposizioni biologiche, spiegano i nostri comportamenti come risposte evolutive per favorire la sopravvivenza della specie. Costoro hanno messo in luce, per esempio, il valore evolutivo del lungo periodo di immaturità che caratterizza gli esseri umani, in comparazione con altre specie animali. Il lungo periodo di sviluppo iniziale, in cui la protezione e il nutrimento devono essere garantiti dagli individui più "anziani" del proprio gruppo, consentirebbe loro di padroneggiare tutte le competenze fisiche e cognitive che la complessità della propria cultura ha sviluppato e che le consentono di avere successo a livello adattivo.

Queste prospettive hanno valorizzato inoltre lo studio dello sviluppo in contesti naturali, quotidiani e in confronto con altre specie.

1.3.2.3 Prospettive dell'apprendimento

Tra le teorie che si occupano dell'apprendimento troviamo principalmente – ma non solo – le teorie comportamentiste che, dal lato opposto del marciapiede rispetto alla psicoanalisi, cercano di costruire una disciplina psicologica basata sullo studio di quello che è direttamente osservabile e misurabile. Il contributo di queste teorie riguarda una comprensione di come gli stimoli ambientali possono incidere sul comportamento dei bambini (e le persone) nelle aree più variegata come i legami sociali, l'amicizia e il rispetto delle regole morali.

Le principali teorie dell'apprendimento riguardano il comportamentismo classico di Ivan Pavlov (1927), rivolto allo studio di meccanismi di associazione tra stimoli per elicitare un comportamento; il comportamentismo operante di Burrhus Skinner (1938), che ha approfondito il rapporto tra stimoli e comportamento, analizzando le condizioni degli stimoli che incidono sull'aumento o diminuzione della probabilità di verificare un comportamento; e la teoria socio-cognitiva di Albert Bandura che ha formulato l'idea di apprendimento vicario, osservativo, detto anche *modeling*, come aspetto fondamentale dello sviluppo lungo l'arco della vita (Belsky, 2019). L'idea centrale del *modeling* è che una serie di comportamenti, pensieri ed emozioni sono appresi attraverso l'osservazione di altri, mediata da una rappresentazione cognitiva.

Tra le critiche che riceve la prospettiva dell'apprendimento vi è quella di non considerare i processi evolutivi nella descrizione del cambiamento e, in particolare della sezione comportamentista, l'omissione dei processi cognitivi. Questa è giustamente una delle importanti differenze rispetto alla teoria socio-cognitiva di Bandura, che riconosce una relazione reciproca tra comportamento, ambiente e fattori cognitivi della persona. Altre critiche, provenienti dai teorici con approccio ecologico, sottolineano la necessità di studiare i soggetti nei contesti naturali per costruire un resoconto realistico di come l'ambiente influisca sullo sviluppo, che il contesto del laboratorio non riesce a rappresentare. Tuttavia, le nozioni fondamentali di *associazione di contingenza* (del comportamentismo classico), *meccanismi di rinforzamento e/o castigo* (del comportamentismo operante) e di *apprendimento vicario*, con origine in questa tradizione, sono ancora accettate e ampiamente usate in contesti di intervento psicologico e socioeducativo.

1.3.2.4 Prospettive dello sviluppo cognitivo

I principali contributi nell'ambito dello sviluppo cognitivo sono quello di Jean Piaget (1896-1980), sui processi e stadi dello sviluppo cognitivo, e quello relativo alla teoria socioculturale di Lev Vygostsky (1896-1934).

L'interesse di Piaget si è rivolto a comprendere come l'organismo sia capace di adattarsi, ovvero di produrre risposte appropriate alle situazioni ambientali che affronta. Questa capacità è equiparata all'intelligenza e corrisponde allo sviluppo di strutture o modelli cognitivi che si formano nell'infanzia a partire da abitudini motorie (come dondolare, afferrare, sollevare) che, nel rivelarsi effettive, sono acquisite e iniziano a formare parte del modo di interagire con l'ambiente, generando modelli organizzati di azione. Questi schemi, che iniziano come interazioni, diventano schemi cognitivi via via più complessi e astratti, attraverso i quali i bambini possono "manipolare" non solo oggetti, ma informazione (per esempio, addizioni o sottrazioni mentali; relazioni concettuali e spaziali). Data questa dinamica esperienziale, si ritiene che i bambini costruiscano attivamente le loro conoscenze e comprensioni del mondo, provando continuamente l'utilità degli schemi operativi che hanno costruito attraverso due processi complementari denominati di "assimilazione" e "accomodazione". Il primo avrebbe luogo quando le nuove esperienze riescono a essere risolte e integrate negli schemi cognitivi già esistenti. Il secondo, invece, accade quando la realtà sperimentata dal bambino porta a una revisione e riformulazione degli schemi cognitivi che riesca a spiegare meglio/interagire meglio con l'esperienza (Piaget, 1952) e/o a creare nuovi schemi per adattarsi agli squilibri sperimentati nell'ambiente.

Piaget descrive quattro stadi principali dello sviluppo cognitivo, caratterizzati ciascuno da schemi cognitivi particolari e diversi tra loro nella forma in cui i bambini si rappresentano la propria esperienza, che progrediscono in ordine crescente di complessità. La maturazione biologica del sistema sarebbe un fattore importante nel passo invariante, comune per tutti i bambini, di uno stadio al successivo. I quattro stadi sono lo stadio sensomotorio (dalla nascita ai 2 anni), lo stadio preoperatorio (dai 2 ai 7 anni), lo stadio concreto-operatorio (dai 7 agli 11 o 12 anni) e lo stadio formale-operatorio (dagli 11 ai 12 anni e oltre). La tabella 1.1 descrive i metodi primari di rappresentazione dell'esperienza e l'evoluzione all'interno di ogni stadio.

Tabella 1.1. Fasi dello sviluppo cognitivo di Piaget. Fonte: Gillibrand et al., 2016.

Età approssimativa	Fase	Schemi o metodi primari di rappresentazione dell'esperienza	Sviluppi principali
Nascita-2 anni	Sensorimotoria	I neonati utilizzano le capacità sensoriali e motorie per esplorare e acquisire una comprensione di base dell'ambiente. Alla nascita, hanno solo riflessi innati con cui interagire con il mondo. Alla fine del periodo sensomotorio, sono capaci di complesse coordinazioni sensomotorie.	I bambini acquisiscono un senso primitivo del "sé" e degli "altri", imparano che gli oggetti continuano a esistere anche quando sono lontani dalla vista (permanenza degli oggetti) e iniziano a interiorizzare schemi comportamentali per produrre immagini o schemi mentali.
2-7 anni	Preoperatoria	I bambini utilizzano il simbolismo (immagini e linguaggio) per rappresentare e comprendere vari aspetti dell'ambiente. Rispondono agli oggetti e agli eventi in base al modo in cui le cose appaiono. Il pensiero è egocentrico, cioè i bambini pensano che tutti vedano il mondo più o meno come loro	I bambini diventano fantasiosi nelle loro attività di gioco. Cominciano gradualmente a riconoscere che gli altri non sempre percepiscono il mondo come loro.
7-11 anni	Concreto-operatoria	I bambini acquisiscono e utilizzano le operazioni cognitive (attività	I bambini non si lasciano più ingannare dalle apparenze.

		mentali che sono componenti del pensiero logico).	Affidandosi alle operazioni cognitive, comprendono le proprietà di base e le relazioni tra gli oggetti e gli eventi del mondo quotidiano. Diventano molto più abili nel dedurre le motivazioni osservando il comportamento degli altri e le circostanze in cui si verifica.
11 anni e oltre	Formale-operatoria	Le operazioni cognitive degli adolescenti sono riorganizzate in modo da permettere loro di operare sulle operazioni (pensare al pensiero). Il pensiero è ora sistematico e astratto.	Il pensiero logico non è più limitato al concreto o all'osservabile. Gli adolescenti amano riflettere su questioni ipotetiche e, di conseguenza, possono diventare piuttosto idealisti. Sono capaci di un ragionamento sistematico e deduttivo che permette loro di considerare molte possibili soluzioni a un problema e di scegliere la risposta corretta.

La teoria cognitiva socio-culturale di Lev Vygotskij (1896-1934) sottolinea come la cultura e le interazioni sociali guidino lo sviluppo cognitivo. Come Piaget, sostiene che i bambini partecipano attivamente alla costruzione della propria conoscenza, ma enfatizza il ruolo decisivo delle interazioni sociali e le attività culturali: l'attività del conoscere (la memoria, l'attenzione, il ragionamento) è socialmente mediata, attraverso l'uso degli strumenti e le convenzioni della società in cui vive, come il linguaggio, i sistemi matematici e le strategie mnemoniche (Santrock et al., 2019); i nuovi modi di pensare e di comportarsi emergono nell'interazione e il dialogo verbale con i membri *più esperti* della società, intendendo con ciò il senso di maggiore competenza nelle esperienze con il mondo circostante e con i contenuti della propria cultura. Si radica qui una delle grandi distinzioni rispetto alla teoria piagetiana, che prefigura il bambino come esploratore indipendente e autonomo. Per Vygotskij, invece, il miglior apprendimento del bambino avviene gradualmente con assistenza di un adulto o di un coetaneo, che lo porta a transitare efficacemente verso l'acquisizione di nuove conoscenze o capacità oltre quello che avrebbe potuto raggiungere in autonomia, differenza chiamata "zona di sviluppo prossimale". Attraverso richieste e compiti adeguati al proprio momento di sviluppo, il bambino cresce cognitivamente apprendendo competenze e conoscenze proprie della cultura. Da questo deriva che non ci sarebbero strutture cognitive universali e il processo del conoscere diventa situato e collaborativo (Gauvain, 2013, 2018). In quest'ottica, la conoscenza non è generata all'interno dell'individuo, ma è costruita attraverso l'interazione con altre persone e con gli oggetti che fanno parte della cultura, come i libri. Questo suggerisce che la conoscenza può essere migliorata attraverso interazioni con altri in attività cooperative.

La concezione del bambino come attivo costruttore della conoscenza, derivata da questa prospettiva, è oggi ampiamente accettata. D'altra parte, una delle critiche riguarda l'omissione delle variazioni individuali come fattore dello sviluppo.

1.3.2.5 Prospettive integrate

L'idea di prospettiva integrata vuole enfatizzare che la comprensione dei processi di sviluppo attinga alla compresenza di diversi fattori che interagiscono in maniera dinamica; approccio che informa il presente lavoro e la Scienza dello sviluppo, come si vedrà più avanti, corrispondente allo stato dell'arte in materia di studio scientifico dello sviluppo umano.

La teoria più diffusa in questa prospettiva è la teoria bioecologica dello sviluppo di Urie Bronfenbrenner (1917-2005), che va a segnalare che lo sviluppo è influenzato da diversi sistemi ambientali intorno a un soggetto, il bambino, a cui viene riconosciuta la propria individualità, di cui la biologia è uno dei componenti. In questo modo, la teoria bioecologica concepisce l'esistenza di una persona in via sviluppo all'interno di una serie di sistemi ambientali che interagiscono tra di loro, influenzando sul suo sviluppo (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner e Morris, 2006). L'autore distingue in questo ambiente dei livelli che conformano sistemi annidati, uno dentro l'altro, in funzione della prossimità del soggetto al centro dell'analisi, in questo caso, il bambino che si sviluppa. Partendo dal livello più immediato al bambino, questi livelli sono: *microsistema*, *mesosistema*, *esosistema*, *macrosistema*, integrati, in una seconda fase della formulazione di questa teoria dal *cronosistema* (il fattore tempo/momento storico), *ontosistema* o *biosistema* e dall'enfasi sui *processi prossimali*, che riguardano le interazioni reciproche immediate all'interno dei microsistemi (Bronfenbrenner e Morris, 2006), che costituirebbero gli ingranaggi dello sviluppo umano (Bronfenbrenner e Evans, 2006):

“Lo sviluppo dell'uomo si realizza attraverso interazioni reciproche, progressivamente più complesse, che si verificano tra un organismo umano [...] e le persone, i simboli e gli oggetti che fanno parte del suo ambiente più prossimo. Per poter risultare efficace, questa interazione deve avvenire in modo sufficientemente regolare e per un periodo di tempo esteso” (Bronfenbrenner e Morris, 2006, p. 966).

Considerando il livello più immediato al bambino – il più interno dei contesti ambientali nella rappresentazione a cerchi concentrici –, il *microsistema* corrisponde alle relazioni tra bambino e ambiente e le attività ivi svolte. Considera che i soggetti che interagiscono, biologicamente e socialmente influenzati (con delle abitudini e dei tratti temperamentali, delle particolari capacità fisiche e preferenze, ecc.), partecipano a uno scambio reciproco di influenze in un sistema dinamico di sviluppo, ossia, ogni persona influenza ed è influenzata da tutte le altre persone del sistema.

Il livello successivo è il *mesosistema*, che comprende lo spazio di connessioni o interazioni tra i diversi ambienti di cui il bambino ha esperienza immediata e corrisponde al secondo dei contesti ambientali del modello. Interrelazioni caratterizzate da legami forti e solidali tra i contesti a cui partecipa il bambino, tali come la casa, la scuola o il gruppo di pari, hanno più probabilità di ottimizzare lo sviluppo.

Il terzo strato considera il livello di *esosistema* che comprende gli ambienti sociali che influenzano il bambino, poiché ne partecipano le persone con cui è in contatto, ma in cui egli non partecipa direttamente, quali il contesto lavorativo dei genitori, le reti sociali e amicizie della famiglia e i rapporti di vicinato nel quartiere.

Successivamente, il *macrosistema* comprende un livello simbolico-pratico, in cui si realizza la cultura dove hanno luogo tutte le interazioni precedenti. Corrisponde allo strato più esterno di questo modello e più che uno spazio di interazione, corrisponde alle ideologie, alle norme e ai valori che caratterizzano la cultura in cui il bambino cresce.

Finalmente, con l'introduzione dell'idea di *cronosistema* si vuole rappresentare la variabile temporale sul corso e sulla direzione dello sviluppo, sia a livello dell'ambiente sia degli individui. In merito all'ambiente, porta l'attenzione ai cambiamenti epocali che possono influenzare lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale dei bambini, quali l'introduzione di nuove tecnologie (per esempio, la presenza e uso di smartphones e il fatto che i bambini attualmente siano definiti “nativi digitali”, Sandrock et al., 2021). A livello individuale, riporta la nozione secondo la quale l'influenza dell'ambiente può avere impatti molto diversi a seconda del momento vitale che attraversa il bambino nell'accadimento.

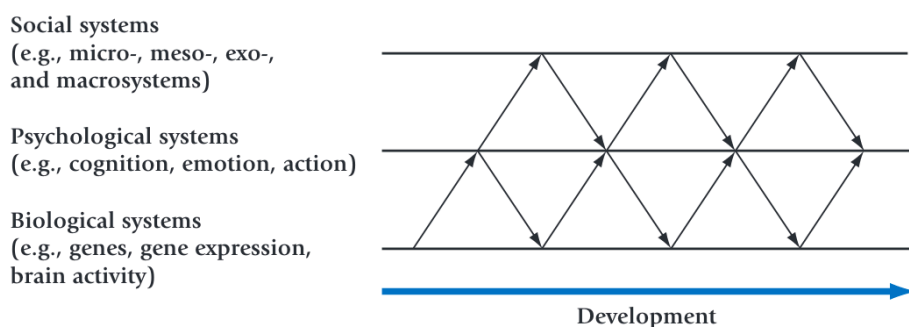
La distinzione in livelli di influenza ambientale e la ricca descrizione realizzata per ciascuno di essi è uno dei contributi più importanti di questa teoria, insieme al fatto di aver portato l'attenzione sui processi transazionali tra i bambini in via di sviluppo e i loro ambienti naturali in continua evoluzione. Tra le criticità assegnate a questa teoria, la prima riguarda l'osservazione che, come modello di sviluppo bioecologico, i fattori biologici siano poco sviluppati; come scritto sopra, nella seconda formulazione della teoria, è stato integrato l'ontologia o biosistema (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). La seconda è una critica sull'enfasi ideografica, che implicherebbe assumere che ogni arco di vita è unico (ogni soggetto, con le sue peculiarità è unico e attraversa una traiettoria di vita unica), senza stabilire quale sia il luogo dei modelli normativi di sviluppo nel rapporto con il modello. Questa critica però non tiene conto che una delle caratteristiche dei modelli integrativi è quella di rifiutare una concettualizzazione deficitaria dello sviluppo (che è una delle utilità dei modelli normativi) per sottolineare invece la promozione dello sviluppo positivo attraverso un *focus* sia sullo sviluppo che sulle politiche o programmi che allineano i punti di forza degli individui con le risorse disponibili nel loro contesto (Lerner, 2006).

All'interno di questa prospettiva integrativa è possibile trovare altre proposte, quali la teoria dei sistemi di sviluppo (Lerner, 2006), la teoria dei sistemi dinamici (Thelem & Smith, 2006 in Lerner, 2006) tra altre (cfr. Lerner, 2006; Brown Urban et al., 2014). Questi approcci condividono, oltre all'integrazione sistemica, una prospettiva multidisciplinare (e interdisciplinare) sullo sviluppo, l'idea di integrazione di più livelli di organizzazione dal microlivello (ad esempio, le cellule) al macrolivello (ad esempio, la società), in interazioni bidirezionali individuo-contesto; un'enfasi sulla plasticità, ovvero, la capacità di cambiamento del sistema evolutivo, considerato punto di forza fondamentale dello sviluppo umano, rifiutando, come accennato prima, una concettualizzazione deficitaria dello sviluppo (ibidem).

Per alcuni autori (Griffiths & Gray, 2005) questa idea di rapporto di influenza bidirezionale tra tutti questi fattori (che avrebbe impatti a livello epigenetico, ossia, nella manifestazione dei geni) ha portato ad affermare il rapporto diretto tra evoluzione e sviluppo, segnalando che l'evoluzione ha implicato non solo l'eredità di un intero gruppo di geni per poter riprodurre un comportamento adattivo, ma un cambiamento nel tempo dei sistemi di sviluppo stessi, compresi geni, epigeni e gli ambienti stessi modellati dalla selezione naturale: in altre parole, l'idea di fondo è che anche gli ambienti possano essere ereditati (ibidem).

Nello schema che segue è riportata una rappresentazione del rapporto di interdipendenza e influenza reciproca dei fattori biologici, psicologici e sociali che modellano il corso dello sviluppo, coerente con la "Developmental systems view" (Lerner, 2006)

Figura 1.2 "Developmental Systems View" (Fonte: Shaffer et al., "Developmental systems view" (Lerner, 2006)



1.3.3 La ricaduta pratica della prospettiva dei sistemi dinamici

Le conseguenze dell'adozione di questa prospettiva vanno a impattare, non solo sullo studio scientifico, ma su aspetti più pratici relativi agli interventi rivolti a favorire lo sviluppo, le nozioni di efficacia e i metodi di valutazione, aprendo un ambito di studio in cui la Scienza dello sviluppo è relativamente incipiente (Brown Urban et al., 2014). Mentre all'interno delle visioni dicotomiche (nature vs. nurture) le posizioni possibili rispetto al cambiamento andavano dall'estremo pessimismo (l'intervento è inutile in quanto è la maturazione a determinare il percorso di sviluppo) all'estremo ottimismo (è possibile modellare a piacimento qualsiasi bambino, attraverso un adeguato training), in questa nuova prospettiva si assume che la domanda sull'efficacia vada contestualizzata intorno a cinque questioni, come proposte da Lerner (2005, p. 12), le cui risposte consentiranno di progettare un percorso educativo-formativo adeguato alle circostanze e peculiarità del bambino (Shaffer et al., 2020):

- a. Quali attributi (?) di
- b. Quali singoli bambini (?) in relazione a
- c. Quali condizioni contestuali/ecologiche (?)
- d. In quale momento (?) possono promuovere
- e. Quali istanze di sviluppo positivo (?)

1.4 Early Childhood Development: la Scienza dello sviluppo precoce

Early Childhood Development (ECD) è il termine che si utilizza per riferire la prospettiva integrata della Scienza dello sviluppo, descritta sommariamente nel paragrafo precedente, nella sua particolare declinazione rispetto dello studio della prima infanzia (Britto et al., 2013). Comprende la conoscenza disciplinare aggiornata sui processi caratterizzanti di questa fascia di età, costruita sulla base della più recente ricerca in neuroscienze, biologia molecolare, psicologia dello sviluppo ed economia della formazione del capitale umano (Shonkoff, 2015). I concetti centrali di questa prospettiva, che si espongono di seguito, sono stati originalmente sintetizzati in un processo di collaborazione multidisciplinare e multi-universitaria nordamericana (National Research Council e Institute of Medicine, 2000; National Scientific Council on the Developing Child, 2007), in un'azione di *advocacy* per nutrire i processi decisionali di politica pubblica, che ha avuto un forte impatto a livello nazionale e internazionale nel modellare l'agenda politica e sensibilizzare sulla realtà dei bambini che non trovano ancora soddisfazione ai propri bisogni di sviluppo (Institute of Medicine & National Research Council, 2012).

L'idea di base è che una migliore comprensione della Scienza dello sviluppo della prima infanzia, accessibile sia al pubblico, sia ai decisori politici, potrebbe fornire un impulso importante in favore di politiche e programmi rivolti ai bambini (Shonkoff & Bales, 2011). In questo modo, il termine ECD non è solo il compendio dei risultati di ricerca rigorosamente costruito nelle ultime decadi, ma anche l'impegno di contare su un *corpus* solido di argomentazioni scientificamente fondate per mobilitare l'azione pubblica in favore della prima infanzia e, come conseguenza, la società intera.

Il focus dell'ECD è sui risultati positivi di sviluppo del bambino facendo stretta attenzione alle caratteristiche del bambino e del contesto, come la salute, la nutrizione, la protezione, la cura e/o l'educazione (ivi. p. 3). Questo vuol dire che la Scienza dello sviluppo applicata utilizza la ricerca sullo sviluppo per promuovere uno sviluppo sano, in particolare per i bambini e le famiglie vulnerabili.

1.4.1 I concetti chiave della Scienza dello sviluppo precoce

Parte dell'impegno per rendere questa conoscenza fruibile dalle agende politiche è stato quello di facilitare la comunicazione (Shonkoff & Bales, 2011) di questo *corpus* di risultati di ricerca scientifica delle dinamiche di sviluppo nei primi 5 anni di vita, attraverso alcuni concetti chiave che mettono al centro la conformazione dell'architettura del cervello e i fattori fondamentali per un sano funzionamento. Per la costruzione di questo elenco si fa riferimento, in particolare a Shonkoff e Richter (2013), National Scientific Council on the Developing Child (2007) e alla pubblicazione originale "From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood" (National Research Council e Institute of Medicine, 2000), quando non è segnato diversamente:

1.4.1.1 Il cervello si costruisce nel tempo, dal basso verso l'alto.

Si richiama qui all'idea che la crescita complessiva del bambino – il suo comportamento, la salute fisica e mentale e le capacità di apprendimento – dipenda dello sviluppo del cervello, che inizia durante la gravidanza e attraversa diversi periodi sensibili dopo la nascita – "finestre di opportunità" in cui certi apprendimenti sono facilitati –, in un processo tipicamente rappresentato con la metafora della costruzione di una casa (il bambino e le sue capacità) in cui l'impianto elettrico, che tutto lo connette e rende funzionante, corrisponderebbe al cablaggio cerebrale – *the wiring brain* –. Esso diventa via via più complesso grazie allo sviluppo progressivo di nuove connessioni nervose in una sequenza prevedibile che si corrisponde con l'espressione e/o acquisizione di abilità anche esse sempre più complesse. Sebbene una delle caratteristiche importanti del cervello è la sua plasticità o flessibilità per il cambiamento, si sottolinea l'importanza di considerare che si tratta comunque di una struttura fisica che apporta la fondamenta fisica e funzionale delle abilità che si svilupperanno nel futuro, come per esempio, andando a ritroso, alla base della capacità di lettura scritta sta la capacità di associare simboli grafici a determinati suoni e, a sua volta, quella capacità si è costruita sulla capacità di differenziare e riprodurre suoni della propria lingua madre e associarli, in determinate sequenze, a determinati oggetti.

La capacità del cervello di cambiare decresce con l'età. Come già detto, il cervello umano è noto per essere piuttosto plastico, il che significa che è altamente reattivo a ciò che sperimenta (Levin, 2011), tuttavia questa sua capacità di riorganizzarsi e adattarsi in funzione dell'esperienza – che è massima nella prima infanzia – si va riducendo progressivamente man mano che le sue funzioni si specializzano e la possibilità di modificarli richiederà man mano più energia fisiologica, un maggiore investimento di tempo e sforzo per l'acquisizione di un'abilità che normalmente prima non avrebbe richiesto tanto impegno. Questo implica, soprattutto nel caso di circuiti cerebrali che non hanno sviluppato le capacità previste nei periodi sensibili, che l'acquisizione delle abilità associate richiederà uno sforzo più costoso nel futuro.

L'interazione tra geni ed esperienza conforma l'architettura del cervello. L'architettura del cervello in sviluppo si deve all'interazione ed influenza reciproca dei geni e dell'esperienza; la genetica contribuisce alla scansione dei momenti in cui si formano i circuiti cerebrali e dei cosiddetti "periodi sensibili" e l'esperienza va a segnare il modo in cui questo processo avviene e quali sono i tratti personali che andranno a esprimersi concretamente. Nell'ambito dell'esperienza, giocano un ruolo di particolare importanza le interazioni umane caratterizzate da mutualità, sintonizzazione e gratificazione reciproca – tipicamente in seno alla famiglia, ma anche con caregiver significativi appartenenti ad altri contesti, come servizi educativi, per esempio –, in cui gli intenti di interazione del bambino, tramite gesti e balbettii, ricevono una risposta consone da parte dell'adulto, in un processo chiamato dagli scienziati di "*serve and return*". Lo sviluppo di abilità complesse trova fondamento in questo tipo di interazioni rispondenti e sensibili alle particolarità del bambino.

Le capacità cognitivo-linguistiche, emotive e sociali sono inestricabilmente intrecciate nel corso della vita. "Il cervello si vede coinvolto integralmente nell'esercizio di tali funzioni" (Shonkoff & Richter, 2013, p. 27). L'implicazione più rilevante di questa asserzione è che porta a correggere l'escissione che storicamente ha

collocato in un luogo privilegiato lo sviluppo di capacità cognitive. Oggi si accetta che tutte queste funzioni, che premettono l'indennità fisica, operano in modo coordinato e sono prerequisito per lo sviluppo delle capacità richieste per il successo scolastico e l'integrazione sociale e lavorativa.

L'esposizione allo stress tossico danneggia l'architettura del cervello. Fermo restando quanto affermato al punto precedente, un importante contributo delle neuroscienze riguarda la descrizione dell'impatto fisiologico delle esperienze di stress nel bambino, che porta a una speciale attenzione alla cura del suo benessere emotivo e all'importanza del ruolo protettivo delle relazioni di cura e sostegno adulto. Si parla di esperienze stressanti alle situazioni che sono vissute dall'organismo come minacciose, in cui si verifica l'attivazione a catena di una serie processi fisiologici quali il versamento/aumento di cortisolo nel sangue (nota come ormone dello stress), l'aumento della frequenza cardiaca e della pressione del sangue, accompagnati da uno stato di allerta cognitiva. Questa forma di attivazione fisiologica, che rappresenta la risposta normale dell'organismo per difendersi del pericolo, è ritenuta adattiva, funzionale all'autoconservazione e, in condizioni normali, comprende anche una veloce stabilizzazione dell'organismo allo stato basale.

Nell'infanzia precoce, il modo in cui sarà vissuto l'elemento scatenante dello stress (l'evento), ossia, se la risposta sarà più o meno intensa o più o meno breve, dipenderà non solo delle caratteristiche dell'evento stesso o delle caratteristiche individuali di reattività allo stress, ma fortemente delle risorse ambientali disponibili che vanno a modulare la risposta, più specificamente della presenza di adulti che possano contenere e offrire confort, vale a dire, il fattore predittivo più importante della portata dell'impatto di un evento minaccioso e/o stressante è la misura in cui tali minacce possono essere prevenute o ridotte da un adulto di supporto che aiuta a "ripristinare l'omeostasi fisiologica" (Shonkoff & Richter, 2013, p. 28).

In funzione di questo si dirà che le esperienze stressanti avranno delle conseguenze positive o negative sulla conformazione dell'architettura cerebrale del bambino e a seconda di questi effetti si distinguerà tra diverse forme di stress: positivo, tollerabile o tossico.

Si parla di esposizione allo stress positivo per riferire alle esperienze stressanti che accadono in contesti di relazioni supportive e possono sollecitare l'acquisizione di nuove abilità al bambino o sviluppare un senso di autocontrollo. Si tratta di esperienze in cui la presenza dell'adulto, nell'offrire confort, rende la esperienza stessa un'occasione di apprendimento rispetto di come affrontare positivamente situazioni sfidanti (*coping skill*), contribuendo con la capacità dell'organismo di imparare a recuperare in breve tempo lo stato basale.

Ci sono occasioni in cui, per la natura dell'evento (per esempio, eventi traumatizzanti quali disastri naturali, morte inattesa, incidenti gravi, ecc.) si prolunga la risposta di attivazione fisiologica che può interferire a lungo termine con lo sviluppo del cervello, ma sono disponibili delle relazioni di sostegno che contengono la portata dell'impatto e contribuiscono ad alleviare lo stress, circoscrivendo la reazione all'evento che l'ha scatenata e comunque a un tempo limitato. In questi casi, si parla di stress tollerabile poiché il cervello ha l'opportunità di recuperare del potenziale dannoso dell'esperienza vissuta. Lo stress tossico, per controparte, è riferito alle esperienze in cui l'attivazione dell'organismo si prolunga nel tempo e non ci sono relazioni protettive che aiutino a modulare la risposta allo stress (le relazioni con gli adulti possono addirittura potenziarla). In questi casi, il sistema di regolazione biologica della risposta allo stress non "impara" a recuperare i suoi valori normali e diventa iperreattivo; mantenendo uno stato di allerta che interferisce con altre funzioni. È in questo senso che se afferma che la frequente e prolungata attivazione delle risposte di stress (detto anche stress cronico), sconvolge l'architettura e la chimica del cervello, associandosi a una sovrapproduzione di connessioni neurali delle regioni del cervello coinvolte nella paura, nell'ansia e nelle risposte impulsive, a scapito dello sviluppo neurale delle regioni dedicate al ragionamento, pianificazione e controllo comportamentale (Shonkoff et al., 2009), il che può portare a lungo termine a difficoltà nell'apprendimento, di comportamento e avere un impatto negativo sulla salute fisica e mentale (Lupien et

al., 2009). I principali fattori di rischio per lo stress tossico includono povertà estrema, denutrizione, abusi fisici e/o emotivi ricorrenti, negligenza cronica, grave depressione materna, abuso di sostanze da parte dei genitori, esposizione a conflitti violenti e altre situazioni di crisi (Shonkoff e Richter, 2013).

1.4.2 Spezzare il circolo dello svantaggio sociale: ragioni dell'intervento precoce

L'evidenza neuroscientifica comporta una comprensione più profonda rispetto dell'impatto che possono avere le minacce ambientali a cui sono sottoposti i bambini in situazioni svantaggiate: povertà, cattiva alimentazione, infezioni specifiche, tossine ambientali, esposizioni ai farmaci (durante la gravidanza), nonché lo stress cronico derivante da abuso, abbandono o negligenza, tra molti altri, vanno a incidere direttamente sullo sviluppo del loro sistema nervoso centrale (National Research Council and Institute of Medicine, 2000); la povertà quindi – associata a una maggiore esposizione a fattori di rischio – entra nei nostri corpi e colpisce la nostra salute fisica e mentale con effetti di lungo termine (Shonkoff e Richter, 2013).

Questa evidenza va a toccare direttamente l'interesse della ricerca economica. Se lo sviluppo precoce delle capacità cognitive, del benessere emotivo, della competenza sociale e della salute fisica e mentale costruisce la base delle capacità future e quindi per il successo fino all'età adulta, dal punto di vista della formazione del capitale umano significa che lo sviluppo infantile è alla base dello sviluppo della comunità e dell'economia, poiché queste abilità sono prerequisiti fondamentali per la produttività economica e la cittadinanza responsabile per tutta la vita (National Scientific Council on the Developing Child, 2007); bambini capaci diventano la base di una società prospera e sostenibile e, per controparte, le disuguaglianze sociali insite nella povertà si stabiliscono già dalla prima infanzia, nel segnare traiettorie di sviluppo povere per i bambini esposti a più fattori di rischio e a meno fattori protettivi (Walker et al., 2011 in Yousafzai, 2021).

Questi ragionamenti sono al centro della ricerca economica di cui il riferimento più forte sono i famosi studi del Nobel di Economia, James Heckman sul rendimento dell'investimento nei primi anni di vita in termini di guadagni in qualità della forza di lavoro, produttività individuale, diminuzione dei costi sociali e miglioramento della coesione sociale (Heckman, 2006; Heckman et al., 2010 in Lee et al., 2015). In essi, lui è andato a quantificare il vantaggio economico di un investimento precoce di qualità durante la prima infanzia in contesti di vulnerabilità socioeconomica, rispetto dei costi sociali degli interventi riparativi degli effetti sociali associati allo svantaggio e a un povero sviluppo (in materia di salute, tasse di criminalità, istruzione, ecc.). Quello che è stato considerato come *intervento precoce di qualità* comprende che effettivamente sia precoce (a partire dalla nascita), educazione e partenariato dei genitori, visite domiciliari e l'apprendimento precoce incentrato sul bambino, nella modalità di frequenza a servizi educativi di qualità anche essi (Heckman, s.d.). Interventi di questo tipo, focalizzati sul sano sviluppo della prima infanzia risultano più efficaci e meno costosi socialmente, che affrontare i problemi futuri legati a una crescita in condizioni sfavorevoli (National Scientific Council on the Developing Child, 2007). La conclusione diretta di questo accorgimento è che tutta la società potrebbe trarre beneficio di uno sforzo coordinato per ridurre le disuguaglianze dei bambini, le quali si esprimono già fortemente nel momento dell'ingresso a scuola (ibidem; Melhuish, 2016).

Ci previene l'autore di pensare che questa attenzione alla prima infanzia implica assumere che le competenze si fissino in età molto precoce. Come deriva dall'evidenza neuroscientifica sopra presentata, è più corretto pensare che le abilità precoci, che si sviluppano in una varietà di contesti, generano apprendimenti successivi, sono la base per nuove abilità, sì; ma le abilità di base possono essere alterate, e che si riscontrano maggiori vantaggi quando gli interventi precoci sono seguiti da continue esperienze di apprendimento di alta qualità (Heckman, 2006).

1.4.3 La sana crescita

Nello sforzo di sintesi, per accorpare decenni di ricerca, ma anche nella logica dell'efficienza economica, i fattori critici per lo sviluppo – e che preparano il terreno per lo sviluppo successivo – sono inquadrati in tre aree fondamentali di esperienza e crescita, che d'accordo con Shonkoff (2015) sono:

1. Un ambiente di relazione stabile e responsivo (*responsive*): “i bambini si sviluppano in un ambiente di relazioni” (National Scientific Council on the Developing Child, 2004) e la qualità di tali relazioni ha un forte impatto su tutta la salute, l'apprendimento e il comportamento che ne consegue. Ciò colloca in un luogo prioritario la salute mentale dei genitori in modo che possano offrire le cure necessarie. Le maggiori minacce in questo senso sono associate allo stress, la depressione, abuso di sostanze, le quali possono aggravarsi in contesti di povertà o disagio economico. Si enfatizza l'importanza di distinguere tra l'affetto dei genitori rispetto dell'effettiva capacità di cura, la quale è altamente sensibile alle difficoltà delle condizioni di vita oppressive.
2. Ambienti fisici, chimici e urbani sicuri, protetti e puliti e stimolanti. Questo secondo elemento riguarda l'ambiente nelle sue diverse connotazioni, che vanno a comprendere sia le opportunità di esplorazione e apprendimento, sia il livello di sicurezza, pulizia e assenza di tossine ambientali dannose per la salute.
3. L'alimentazione, che riguarda l'apporto di nutrienti appropriati al rapido sviluppo fisico che caratterizza questa epoca di vita, già dalla gravidanza accompagnando le madri a garantire una buona nutrizione che impatta non solo sul corpo, ma anche come modello precoce positivo di sviluppo della salute. Nelle società occidentali moderne, questa attenzione all'alimentazione e al problema della denutrizione dei bambini, significa non solo rendere disponibile il cibo, ma anche affrontare altre forme di alimentazione inadeguata, come l'obesità, in cui si riscontra la mancanza di nutrienti adeguati.

1.4.4 Ciò che si sviluppa nello 0-3: recuperare l'unicità del bambino

Finora si è fatto continuamente riferimento allo “sviluppo del bambino”, a una particolare forma di cambiamento, progressivo, prevedibile, sistematico, che comprende atteggiamenti, comportamenti, capacità e abilità (§Par 1.1). Ma cos'è precisamente ciò che si sviluppa? Ogni prospettiva analizzata (§Par. 1.2) punta la propria attenzione a uno o più aspetti della vita: allo sviluppo socio-emotivo e della personalità, a quegli specifici comportamenti (ad esempio il pianto) che si manifestano precocemente e il loro valore adattivo, ai processi di apprendimento (cambiamento comportamentale e/o cognitivo) e la cognizione, al cambiamento fisico e neurofisiologico, ecc. spesso insieme a una riflessione sui fattori ambientali che influenzano la crescita. Queste distinzioni, utili sia per lo studio, sia per l'intervento, si mantengono tuttora nella letteratura scientifica – come si illustra con alcuni titoli nazionali e internazionali nella tabella 1.3 – descrivendo lo sviluppo dei bambini per singole aree, ciascuna con dettagliate descrizioni delle abilità, capacità o “compiti evolutivi” attesi per ogni fase di vita:

Tabella 1.3: Aree di sviluppo dei bambini

Shaffer et al., 2020	Bremner & Wachs, 2010	Kail, 2015	Vanello et al., 2015	Caravita et al., 2018
Sviluppo fisico e motorio		Crescita fisica Sviluppo motorio e percettivo	Accrescimento somatico e sviluppo motorio	Lo sviluppo motorio

Linguaggio, apprendimento e sviluppo cognitivo	Sviluppo cognitivo e percettivo	Sviluppo cognitivo	Lo sviluppo percettivo Lo sviluppo della memoria Lo sviluppo cognitivo	Lo sviluppo cognitivo
		Linguaggio e comunicazione		Lo sviluppo del linguaggio e della comunicazione
				Teoria della mente
Sviluppo sociale e della personalità	Cognizione sociale, comunicazione e linguaggio	Sviluppo emotivo	Lo sviluppo delle emozioni Lo sviluppo sociale	Lo sviluppo delle emozioni e della competenza socio emotiva
	Sviluppo Socio emotivo	Identità Morale Genere	Lo sviluppo comunicativo e linguistico Lo sviluppo morale	I legami di attaccamento nel ciclo di vita Lo sviluppo morale e sociale
Ecologia dello sviluppo				Famiglie e servizi educativi

Il sapere della Scienza dello sviluppo oggi, una volta fatte queste distinzioni, va a ricomporre il quadro che si stava analizzando e a recuperare l'unità del soggetto. Si pensi, per esempio, al nome stesso di uno dei centri di ricerca più autorevoli in materia di ECD *"The National Scientific Council on the Developing Child"*, dell'Università di Harvard, che studia *"the developing child"*, il bambino che si sviluppa o il bambino in via di sviluppo. Con il contributo delle neuroscienze, nel sostenere che il cervello si vede integralmente coinvolto nell'esercizio delle diverse funzioni evolutive (Shokoff & Richter, 2013), si recupera in parte l'unitarietà dell'esperienza del soggetto che si sta sviluppando. Ma non sembra esagerato segnalare che anche in questo accorgimento tratto dalla conoscenza dei processi neurobiologici, e l'interrelazione tra la conformazione dell'architettura del cervello e le relazioni e risorse ambientali, c'è un potenziale rischio di perdere ancora di vista il bambino, relegando l'esperienza in sé al suo valore funzionale *per lo sviluppo del cervello*.

Nell'attenzione di recuperare l'unitarietà dell'immagine di bambino, tornare alle radici della Pedagogia può aiutarci a pervenire al senso dello sviluppo in quanto percorso dell'umano verso la propria umanità.

1.4.5 La prospettiva pedagogica

Il discorso pedagogico, secoli prima degli studi di psicologia, psicoanalisi, psicobiologia, genomica, neuroscienze, che, come abbiamo visto, oggi ampliano enormemente i saperi sullo sviluppo del bambino, si è per primo posto la domanda sulla crescita del bambino nella sua qualità intrinseca di essere umano in crescita, quindi antropologicamente educabile.

Il focus delle grandi teorie pedagogiche del passato sullo sviluppo umano si è cioè concentrato su almeno tre degli aspetti su cui oggi convergono diversi studi e in particolare quelli del Centro di Harvard sopra menzionato, che riguardano:

- non le singole dimensioni dello sviluppo, ma l'unitarietà dello sviluppo umano;

- la dimensione dell'educabilità dell'essere umano come possibilità continua in tutto l'arco della vita umana di ricreare sé stesso (Nosari, 2002), intuizione oggi confermata dagli studi sulla plasticità cerebrale che provengono dalle neuroscienze;
- la connotazione dello sviluppo non solo come sviluppo, appunto, ma come crescita orientata a un fine, intuizione anche questa oggi confermata dalle teorie sui bisogni evolutivi dei bambini, che indicano l'importanza dei bisogni sociali, affettivo-emotivi ed esistenziali (ossia di appartenenza e di senso) al pari di quelli fisico-materiali.

In questo paragrafo, facciamo rapido e superficiale riferimento ad almeno alcuni fra i più grandi autori classici del discorso pedagogico, che hanno posto al centro della loro opera i suddetti tre aspetti.

Partiamo da J.J Rousseau che, dal punto di vista teoretico, è stato l'autore della cosiddetta "scoperta dell'infanzia": se di autonomia della pedagogia rispetto ad altre scienze si è potuto propriamente parlare, ciò è avvenuto soltanto dopo la pubblicazione dell'*Emilio*. In quest'opera, infatti, Rousseau ha indicato la pedagogia come una disciplina con un proprio campo di indagine, un fine specifico e una propria metodologia. Rousseau indicava tale campo di indagine nel problema essenziale della persona umana cioè del suo farsi personalità nei modi conformi a quella situazione reale dell'educando (età, possibilità, situazione psicologica e ambientale) pur prospettando un'ideale educativo valido oltre ciò che è fattibile e realizzabile; di qui la necessità di un riferimento alle fasi evolutive nelle quali si forma la personalità. Rousseau, collocandosi sul solco di Comenio (Comenio, 1657), afferma infatti l'importanza dell'età infantile come età che ha una sua espressione diversa da quella dell'adulto, con la quale non può essere comparata (Rousseau, 1762; Orlando, 1970, pp. 9-10).

E qui che Rousseau rompe con la tradizione e afferma una nuova impostazione anti-adultista in cui l'infanzia e la sua specificità prendono posto ed è qui che Froebel avanza con la sua comprensione di qual è il modo di espressione proprio dell'infanzia (intendendo proprio gli anni dello zero-sei) e indica questo modo di espressione nel gioco. Secondo Froebel l'infanzia si manifesta come gioco: chi non gioca perde l'infanzia e se si perde l'infanzia, si perde l'uomo, non si conquistano cioè più, qualitativamente, il tono e il modo di vivere propriamente umani. Per questo Froebel è considerato colui che sistematizza per primo una vera pedagogia dell'infanzia, anche perché si preoccupò della attuazione pratica della disciplina, fondando la scuola dell'infanzia, che denominò Giardino d'Infanzia. Essa segue criteri d'intervento pedagogici e si serve di strumenti e di mezzi idonei alla realizzazione di questo fine (Froebel 1938; Orlando, 1970, p. 10).

Froebel non perde mai di vista quel valore dell'uomo che costituisce la ragion d'essere dell'educazione. Egli cioè non identifica tale valore né con lo sviluppo né con la spontaneità rifiutando l'idea di crescita solo come sviluppo: l'educazione implica lo sviluppo, ma lo orienta, lo accompagna e lo mantiene (tiene per mano): non si riduce a coltivazione in un ambiente adatto come se il bambino fosse una pianta. Non si riduce neppure a inserimento sociale, né a punto di incontro tra questi due aspetti, intendendo l'educazione come equilibrio tra dati naturali e dati sociali. Nonostante l'attenzione specifica e innovativa di Froebel per l'ambiente (non a caso è stato l'inventore dei Giardini d'infanzia), nella sua pedagogia non si tratta di inserire l'individuo in un ordine sociale, ma di inserirlo educandolo alla consapevolezza del suo valore umano e quindi di una ricerca incessante di un ordine migliore, un ordine dinamico che è esso stesso frutto di una conquista di libertà e di umanità dei singoli (Orlando, 1970, p. 25).

Se il percorso del farsi dell'umano conosce un momento così peculiare nell'infanzia, è evidente l'importanza dei contesti educativi nei quali l'infanzia vive, in particolare famiglie, nidi, scuole dell'infanzia. Diventa così evidente anche la responsabilità della società di garantire il diritto del bambino ad essere educato. Maria Montessori parte proprio dalla constatazione della necessità di rendere esigibili i diritti dei bambini che solo più di ottant'anni più tardi sono stati identificati nella Convenzione internazionale dei diritti dei bambini (CRC, 1989). Maria Montessori lamentava l'assenza della esigibilità dei diritti dei bambini (Montessori,

1956) per mettere a fuoco il tema del dovere della società e dello Stato di promuovere l'educazione di tutti secondo le possibilità di ciascuno e quindi di istituire scuole per tutti in modo che ciascuno possa inserirsi attivamente nella comunità con quel senso di responsabilità e di libertà che poi promuovono lo stesso progresso della società. Niente di più attuale dunque in questo momento storico in cui vediamo proprio come l'insieme delle politiche per l'infanzia accennate nel paragrafo 1.7 sostengono questo stesso punto di vista di Maria Montessori, provando a individuare concrete piste d'azione per rendere esigibili questi diritti. Dovremmo qui aggiungere almeno un cenno a Pestalozzi (1801), se non altro per la sua focalizzazione sui temi relativi all'importanza della famiglia e dell'insieme delle relazioni che si creano nel "villaggio" fra le famiglie, la scuola e la comunità per esplicitare che la prospettiva pedagogica la quale, seppur con accenti specifici, ma che tutti questi autori contribuiscono a delineare, è una prospettiva che non guarda all'infanzia in modo strumentale e funzionalistico. Ciò perché essa sostiene che non è importante accompagnare la crescita dei bambini per favorire lo sviluppo della famiglia o lo sviluppo della società in quanto i bambini appartengono a loro stessi perché hanno un valore in loro stessi, nascono intrinsecamente sempre educabili e quindi sono portatori di diritti primo fra tutti quello di essere educati. Qui si individua lo straordinario valore dell'azione educativa che è sempre possibile ed è chiamata a sfidare le più gravi difficoltà di cui un bambino può essere portatore, come ha insegnato Maria Montessori. La differenza tra il considerare la crescita umana come sviluppo o come crescita di tutto il potenziale del bambino sta dunque nell'indicazione del fine oltre che del metodo: in questa prospettiva pedagogica il bambino non si sviluppa da solo come una pianta, ma cresce tramite le risposte ai bisogni, primo fra tutti il bisogno di relazione e compimento che porta in sé. Per questa ragione, chi educa non può non proporsi uno scopo, inteso come un valore più alto che è quello di portare a compimento la piena umanità di ogni singolo e non soltanto il graduale inserimento/adattamento del bambino nell'attuale o futura società. Ogni persona umana è infatti chiamata a contribuire alla crescita dell'ambiente e della storia in cui vive perché nuovo e originale e l'apporto che può dare a tale ambiente e a tale storia. L'educazione e i processi educativi sono dunque ciò che permette alla persona di salvaguardare e potenziare questo apporto sempre nuovo e originale di ogni singolo.

È molto interessante osservare come le intuizioni di questi grandi pedagogisti del passato, che non avevano gli strumenti di ricerca disponibili alla scienza contemporanea, si coniughino oggi con le più recenti scoperte della Scienza dello sviluppo, continuando a garantire, anche ad essa, quella prospettiva unitaria che guarda alla crescita del bambino in modo non funzionalistico, aperto alle sue potenzialità, sostenendone la libertà e difensore dei suoi diritti come persona umana completa in ogni tempo della vita. Anche per questo la pedagogia oggi si concentra maggiormente sui contesti dove si costruiscono i processi educativi che impattano sulla crescita dei bambini: famiglie, nidi, scuole, comunità, servizi di varia natura (educativi, sociali, sociosanitari, culturali, ecc.). È in questi contesti che gli educatori lavorano nel solco di quella prospettiva pedagogica che nei secoli ci ha permesso di guardare al bambino come persona affermatrice di sé nel mondo (Orlando, 1970, p. 36).

1.5 Modelli e interventi a supporto del bambino che si sviluppa

Per la costruzione di interventi a favore dei bambini e del loro sviluppo esistono diverse cornici concettuali e teoriche, provenienti anche da diversi contesti di attuazione, che cercano di declinare l'informazione disponibile sullo sviluppo infantile in indicazioni utili all'azione. Le aree di sviluppo considerate nei paragrafi precedenti possono essere a sé aree di intervento psicoeducativo e sanitario; si parla, per esempio,

degli interventi rivolti allo sviluppo del linguaggio, della motricità, dell'apprendimento, ecc.⁵ Troviamo, inoltre, gli interventi del settore sanitario, dei sistemi sociali e di welfare, e diversi approcci: basati sulla nutrizione, approcci educativi, focalizzati sulla prevenzione della violenza, programmi orientati alla promozione comunitaria, perfino approcci che considerano le scelte religiose o il ruolo dei *media* (Britto et al., 2013).

Per seguire la traccia della cornice che informa il contesto di questa tesi, l'ECD, esaminerò prevalentemente il framework che da essa deriva, il *Nurturing Care Framework for Early Childhood Development* (par. 1.4.4), ma prima percorrerò brevemente altre prospettive provenienti dagli ambiti educativo, pediatrico e sociale, quali la prospettiva dei bisogni di sviluppo, le nozioni di campi di esperienza, i compiti evolutivi e, per la sua rilevanza nell'allargare le attenzioni rivolte al bambino verso l'ambiente di vita, il modello degli ambienti familiari di apprendimento, che informano diversi modi in cui sono rappresentati i bisogni dei bambini e le traiettorie dell'intervento.

1.5.1 La prospettiva dei bisogni di sviluppo

La prospettiva dei bisogni evolutivi oggi ampiamente accettata come cornice concettuale e di senso per la costruzione di interventi a favore dei bambini, sia in ambito pedagogico (Pourtois e Desmet, 2017; Pati, 2016), che clinico (Barudy & Dantagnan, 2005), che sociale (Department of Health, 2000; Milani et al., 2015); essa ha contribuito a una comprensione del bambino come soggetto radicalmente aperto all'altro il cui sviluppo avviene all'interno di una relazione educativa, capace di orientare positivamente il processo di crescita (Lacharité, 2015, in Milani, 2018). Tale prospettiva propone una comprensione dello sviluppo infantile come il percorso che un soggetto attraversa fin dall'inizio della sua vita, la cui riuscita avviene grazie alla soddisfazione di questi bisogni – come esigenza o necessità, non mancanza – comuni fra tutti i bambini, ma allo stesso tempo diversi e mutevoli. Ad oggi, diversi autori hanno proposto modelli di descrizione/comprendimento dei bisogni di sviluppo, alcuni dei quali sono elencati di seguito:

- Il modello proposto da Brazelton e Greenspan (2000) che descrive 7 bisogni infantili irrinunciabili:
 - bisogno di relazioni calde e stabili;
 - bisogno di protezione fisica, di sicurezza e di regolazione;
 - bisogno di esperienze adattate alle diversità individuali;
 - bisogno dei limiti, di struttura;
 - bisogno di aspettative;
 - bisogno di una comunità stabile che garantisca sostegno all'interno di una determinata cultura;
 - bisogno di futuro.

- Il modello di Pourtois e Desmet (2005; 2017) de “i dodici bisogni fondamentali dello sviluppo umano e le pedagogie associate”, individuati come fondamentali per la costituzione dell'identità del bambino e dell'adulto. Si tratta di 4 aree, ciascuna composta da 3 bisogni:
 - bisogni affettivi, di affiliazione: attaccamento, accettazione, investimento;
 - bisogni cognitivi, di realizzazione di sé: stimolazione, sperimentazione, rinforzo;

⁵ Non farò riferimento specifico all'ambito della disabilità e/o bisogni speciali, poiché la materia riguarderebbe il dettaglio del contenuto degli interventi, e non tanto l'approccio dell'intervento, che si assume, vede ogni bambino nella sua totalità e peculiarità.

- bisogni sociali, di autonomia: comunicazione, considerazione, strutture ed educazione;
- bisogni di valori, di ideologia: bene/buono; vero; bello.

Questo modello, di taglio pedagogico, costituisce un dispositivo con il potenziale di facilitare lo scambio e il consenso tra i soggetti che partecipano allo sviluppo del bambino, orientandoli sulle pratiche educative da realizzare, suggerendo

una particolare pedagogia per ciascun bisogno; collega così pedagogie delle esperienze positive (attaccamento), umanistico rogersiana (accettazione), del progetto (investimento), differenzialista (stimolazione), attiva (sperimentazione), delle competenze (rinforzo), interattiva (comunicazione), del capolavoro (considerazione) e istituzionale (strutture/istituzioni)" (Pourtois e Desmet, 2017, p. 127)

- Anche Luigi Pati (2016) parla di bisogni infantili, in relazione al raggiungimento del benessere personale, per rispondere alla domanda “Quali sono i bisogni del bambino, nei primi mesi e anni di vita, a cui è indispensabile che l’educazione si coordini per promuovere il “benessere” del medesimo?” (ivi, p.47), ed elenca:
 - Bisogno di accoglienza
 - Bisogno di accettazione
 - Bisogno di accudimento
 - Bisogno di amore
 - Bisogno di esplorazione
 - Bisogno di gioco
 - Bisogno di educazione (cura e incoraggiamento)
- Barudy e Dantagnan (2005) seguono uno schema simile a quello proposto da Pourtois e Desmet (2017), anche se tengono come riferimento il modello proposto da Felix López (Lopez, 2008 in Barudy & Dantagnan, 2005). Loro suddividono i bisogni in due gruppi:
 - i bisogni fisiologici, che fanno riferimento alla cura materiale e fisica della vita;
 - i bisogni fondamentali associati allo sviluppo psicosociale dei bambini.

1.5.2 I compiti evolutivi e i campi di esperienza

Un compito evolutivo “è un compito che sorge in un determinato periodo o intorno a un certo periodo della vita dell’individuo, il cui raggiungimento con successo porta alla sua felicità e al successo con compiti successivi, mentre il fallimento porta all’infelicità nell’individuo, alla disapprovazione dalla società e difficoltà con i compiti successivi” (Havighurst, 1953, p. 2 in Thomas, 1999, p. 152). Sono, come si osserva nella tabella 1.4, traguardi da compiere in ogni tappa della vita, culturalmente informati, cioè, il cui raggiungimento è importante per garantire il successo della persona nella società che dà origine all’elenco di compiti (Thomas, 1999). Qua più interessante che i contenuti in ogni fascia di età, è considerare la prima colonna, degli aspetti della vita, che possono paragonarsi all’idea di campi di esperienza e possono fungere da guida per la preparazione di diversi contesti di accompagnamento alla crescita.

Tabella 1.4: Compiti evolutivi, tratto da Tryon e Lilienthal (1950 in Thomas, 1999, p. 154).

Aspetto della vita: le persone affrontano i compiti di...	Prima infanzia (da 2-3 a 5-6 anni)	Tarda Adolescenza (da pubertà a maturità precoce)
Raggiungere un appropriato modello di dipendenza-indipendenza	Sviluppare l'autoconsapevolezza iniziale	Stabilire una forma adulta di autoconcetto
Dare e ricevere affetto	Sviluppare un iniziale senso di affetto	Costruire affetto reciproco con il potenziale coniuge

Relazionarsi con i gruppi sociali in cambiamento	Interagire con i compagni di età, adattarsi alle aspettative sociali della famiglia	Adottare valori sociali adulti
Sviluppare una coscienza	Prendere indicazioni, obbedire all'autorità degli adulti, usare la coscienza come guida	Risolvere dilemmi morali
Trovare il proprio ruolo sessuale psicosocio-biologico	Identificarsi con i ruoli degli adulti maschili e femminili	Esplorare le possibilità future del coniuge, scegliere la vocazione, adottare il ruolo di cittadino
Adeguarsi a un corpo che cambia	Adattarsi al cambiamento della muscolatura, adottare la modestia sessuale (regolazione dell'espressione della sessualità)	Imparare gli sbocchi appropriati per le pulsioni sessuali, controllare un "nuovo" corpo adolescenziale
Comprendere il mondo fisico	Soddisfare le aspettative degli adulti per agire in ambienti fisici	Imparare modi realistici di studiare e controllare il mondo fisico
Sviluppare abilità concettuali	Migliorare l'uso dei sistemi simbolici	Raggiungere il massimo potenziale nel ragionamento
Relazionarsi al cosmo	Iniziare a percepire il proprio posto nel cosmo	Formulare una sicurezza

Nello sviluppo dei sistemi educativi, un ampio dibattito si è aperto rispetto a come concepire il lavoro educativo e di cura che andrà ad accompagnare la crescita dei bambini, che sia adeguato alla comprensione che si ha della continuità della loro esperienza al mondo. La concettualizzazione di “campi di esperienza” aiuta a rispondere a questa domanda integrando le conoscenze delle varie teorie che ad oggi sono assunte e fanno parte dell’attuale bagaglio della conoscenza scientifica (Miller, 2016), un intento di descompartimentalizzare” le aree di sviluppo. Nelle recentemente pubblicate Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei” italiane (Decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334), è presente la nozione di “campi di esperienza” in riferimento ai diversi aspetti dell’intelligenza umana e ai sistemi simbolico-culturali con cui entrano in contatto (ivi, p. 23), di cui si può trarre una matrice curricolare tesa a loro sviluppo; i campi sono:

- Lo star bene con il proprio corpo inteso come unità integrata e strumento per entrare in contatto con l’altro da sé;
- La capacità di ascoltare, di comunicare, verbalmente e non, in modo da farsi capire e dialogare con gli altri;
- Il riconoscimento delle qualità tattili, sensoriali e formali di oggetti e materiali per il loro valore estetico; l’apprezzamento della bellezza per le sue caratteristiche di ordine, armonia, ritmo, funzionalità; l’esercizio del gusto e della fruizione artistica;
- L’abilità di rappresentare il mondo e socializzare le proprie esperienze attraverso la narrazione e l’utilizzo di linguaggi corporei, espressivi, verbali, matematici, grafico-pittorici, plastici, musicali, coreutici;
- La capacità di osservare il mondo naturale e la realtà sociale, di porsi domande, rilevare problemi, fare ipotesi, tentare risposte;
- L’acquisizione di competenze sociali e relazionali come negoziare tenendo conto del punto di vista altrui, collaborare nell’esecuzione di un compito, condividere, allacciare relazioni amicali, ricomporre piccoli conflitti, proporre idee e soluzioni, ecc.

1.5.3 Ambienti familiari di apprendimento

L’insieme di relazioni, degli ambienti fisici e degli eventi a cui il bambino viene esposto in ambiente domestico e che costituiscono la principale fonte di apprendimento del bambino nei primi 2 o 3 anni di vita è denominato complessivamente “ambiente di apprendimento familiare” (AAF; Tamburlini, 2020; Thot et al., 2020). L’introduzione di questo termine nella comprensione dei fattori di sviluppo ha permesso di

differenziare i diversi contesti in cui hanno luogo attività di orientamento educativo, valorizzando anche quelle realizzate in contesti diversi all'ambiente prescolare o scolastico; e ha consentito anche di superare la caratterizzazione dell'ambiente di crescita del bambino basata soltanto in indici strutturali o di status quali l'occupazione e il livello di istruzione dei genitori, la dimensione della famiglia e il tipo di abitazione (Bradley & Rocks, 1985); una pratica che ha comportato storicamente a stigmatizzare le famiglie a basso reddito come se fossero tutte "insufficientemente stimolanti" e a presumere che le tutte le famiglie di classe media fossero stimolanti e calde, rendendo invisibile le loro problematiche ed eventuali bisogni di supporto.

Se facendo così, si derivavano conclusioni sui processi a partire di caratteristiche strutturali, le nuove misure di fattori di sviluppo, che operano sull'idea di *contesti di apprendimento* ampliano lo sguardo integrando una specifica e diretta attenzione ai processi che avvengono all'interno dell'ambiente di vita del bambino e che – si assume – abbiano un ruolo più diretto e immediato sul suo sviluppo.

In questo modo, come descritto da Tamburlini (2020), gli AAF sono una misura orientata alla famiglia o al suo equivalente funzionale che considera comunque caratteristiche strutturali della famiglia come componente importante dell'ambiente, ma lo fa insieme ad altri due componenti: le convinzioni o attitudini dei genitori e i processi educativi, che riguardano la natura delle interazioni nella famiglia. Si tratta di fattori che, sebbene possano presentare una correlazione – come per esempio le conoscenze, attitudini e pratiche genitoriali rispetto ad alcune caratteristiche socioeconomiche come il reddito o il livello di istruzione –, l'effetto sullo sviluppo è ritenuto indipendente (Kluczniok et al., 2013).

Considerare il ruolo centrale dei processi familiari ha avuto importante implicanze nei modelli di intervento, partendo per esempio per superare le logiche di welfare infantile basate esclusivamente nel sostegno economico o interventi rivolti al bambino, e integrare ai caregiver come destinatari privilegiati, per essere supportati nello sviluppo di cure sempre più competenti e responsive verso i propri bambini (Tamburlini, 2020; Mcloyd et al., 2006).

1.5.4 Nurturing care framework

Il Nurturing care framework si presenta partendo dalla premessa che

“il periodo che va dalla gravidanza ai 3 anni di vita è il più critico, perché è in questo periodo che il cervello del bambino cresce più velocemente che in ogni altro periodo della vita: l'80% del cervello di un bambino si forma in questo periodo. Per uno sviluppo sano del cervello in questo periodo i bambini hanno bisogno di un ambiente sicuro, protettivo e amorevole, di alimentazione e stimoli adeguati da parte dei genitori o dei caregiver. Questa è una finestra di opportunità utile a porre le basi della salute e del benessere i cui effetti dureranno per tutta la vita e si rifletteranno anche nella generazione successiva.” (World Health Organization et al., 2018, p. 9)

E che “Il periodo che va dalla gravidanza ai 3 anni di vita è quello in cui i bambini sono maggiormente sensibili alle influenze ambientali esterne” (World Health Organization et al., 2018, p. 10)

Il *Nurturing Care Framework for Early Childhood Development* (NFC) è il “un quadro di riferimento per salvaguardare la salute di bambini e bambine, per promuovere la loro crescita e sviluppo e trasformare il futuro accrescendo il loro potenziale umano” (World Health Organization et al., 2018) della Organizzazione Mondiale della Salute, UNICEF e Banca Mondiale, realizzato in collaborazione con la *Partnership for Maternal, Newborn & Child Health*, la *Early Childhood Development Action Network* e molti altri partner, attraverso un periodo di consultazioni con partner e stakeholders da diverse parti del mondo (*What Is the Nurturing Care Framework for ECD?*, 2020). Lo scopo di questo impegno è stato quello di fornire un piano

di azione, un percorso verso il raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile 2030 (SDG) e altre iniziative sanitarie globali, sulla base delle principali conclusioni dell'evidenza scientifica prodotta negli ultimi anni rispetto di come si sviluppa il bambino e quali sarebbero le politiche e gli interventi efficaci per accompagnare la loro crescita dalla gravidanza fino ai 3 anni di età (cfr. Britto et al., 2017), affrontare le principali minacce allo sviluppo e spiegare come la *nurturing care* può avere un effetto protettivo di fronte alle avversità. Il documento elenca, altresì, i componenti essenziali della *nurturing care* che danno risposta ai bisogni di sviluppo dei bambini e un elenco dettagliato delle questioni di cui le famiglie e operatori hanno bisogno per assistere ai bambini, esplicitando il rapporto di dipendenza tra i diversi livelli che compongono l'ambiente di cura del bambino (World Health Organization et al., 2018), in un'ottica ecologica.

È opportuno considerare che, sebbene le analisi e l'applicazione del quadro si focalizzino fortemente sui problemi che attingono ai paesi in via di sviluppo o sottosviluppati, il quadro è impellente anche per i paesi sviluppati che sono chiamati a migliorare le proprie politiche e lavorare per avere sistemi coordinati di attenzione all'infanzia e alle famiglie.

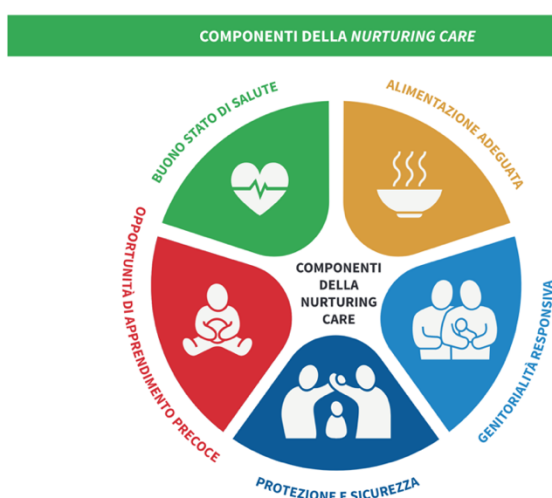
Con il termine *nurturing care* si fa riferimento sia alle condizioni create dalle politiche pubbliche, dai programmi e dai servizi, che permettono alle comunità e ai caregiver la cura dei bambini, sia ai 5 componenti ritenuti essenziali di questa cura – cinque aspetti di cui il cervello di un bambino ha bisogno per un sano sviluppo – che, come descritti dall'Organizzazione Mondiale della Salute (ibidem), riguardano:

1. La salute. Si tratta delle attenzioni dei caregiver per garantire ottime condizioni fisiche ed emotive, attraverso misure di protezione nell'ambiente domestico ed esterno, così come l'utilizzo dei servizi di prevenzione e promozione della salute;
2. La nutrizione. L'alimentazione adeguata riguarda il garantire i micronutrienti di cui il bambino ha bisogno in ogni fase, partendo già dalla gravidanza della madre, favorendo l'allattamento almeno fino al sesto mese di vita, diversificando la dieta complementare con cibo sano e integrando con apporti nutrizionali quando sia necessario, aggiustando potenziali espressioni di malnutrizione;
3. Le interazioni responsive ed emotivamente supportive dai caregivers. La genitorialità responsiva è la modalità attenta, sensibile dell'adulto ai segnali e ai compiti evolutivi del bambino, basata sullo scambio empatico e sull'incoraggiamento (Alushaj et al., 2021). Comprende i comportamenti del caregiver che monitorano lo stato del bambino, attraverso l'osservazione ai movimenti, ai suoni, ai gesti e alle richieste verbali del bambino e alle sue interazioni con l'ambiente, esso può riconoscere i bisogni di cura in caso di malattia, protezione e apprendimento. Riguarda anche le interazioni tra il bambino e il caregiver che possono prendere la forma delle coccole, il contatto visivo, i sorrisi, le vocalizzazioni e i gesti, e che creano un legame emotivo noto come attaccamento sicuro, aiutando loro a comprendere il mondo attorno, a conoscere le persone e le relazioni e ad apprendere il linguaggio. Fornisce, infine, gli "strumenti", quali la sicurezza, interesse, curiosità, motivazione e serenità, necessari per esplorare il mondo fatto di spazi, oggetti, persone e relazioni (World Health Organization et al., 2018);
4. Le opportunità di apprendimento precoce. Enfatizza che l'apprendimento dei bambini è un meccanismo innato ed è, quindi, controproducente aspettare che sia la scuola dell'infanzia verso i 3 o

4 anni ad agire in questo ambito. Nei primi anni, le relazioni e gli scambi reciproci⁶ con altre persone sono le occasioni di apprendimento fondamentale per l'acquisizione di diverse conoscenze, abilità e capacità;

5. La protezione dai fattori di rischio. I bambini per loro natura nascono indifesi ai pericoli, dolore fisico o stress emotivo. Il quinto componente della *nurturing care* riguarda perciò la protezione e la sicurezza, necessarie per garantire benessere di fronte a questa estrema vulnerabilità di base, il che significa proteggerli anche dei rischi associati alla povertà o basso reddito, rischi ambientali e pratiche punitive o violente. L'impatto delle esperienze avverse si associa alla presenza di stress tossico ed esperienza di stress mantenuta nel tempo può portare a una disfunzione emotiva, mentale e/o sociale.

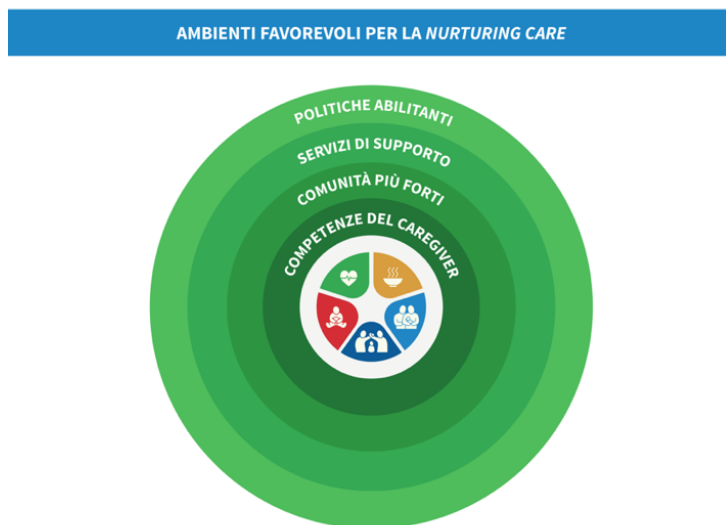
Immagine 1.5: Componenti della Nurturing care. Fonte: World Health Organization et al., 2018, p. 16.



Oltre a descrivere le caratteristiche delle cure di cui il bambino ha bisogno, il Framework descrive gli *ambienti favorevoli* (immagine 1.5) a tale cura, che riguardano tutte le iniziative di legge, politiche, programmi e servizi possono attuare affinché le famiglie e i caregiver possiedano le conoscenze e le risorse necessarie a garantire una adeguata cura ai propri bambini, all'interno di comunità accoglienti che possano accompagnarli a questa funzione. In questo modo, gli ambienti favorevoli si strutturano attorno la *nurturing care* (le 5 cure fondamentale) in cerchi concentrici che, partendo dal più immediato, sono: le competenze del caregiver, comunità più forti, servizi di supporto e politiche abilitanti. Occorre notare che nella versione originale inglese del NCF, le competenze dei caregivers vengono chiamate *capabilities* (World Health Organization et al., 2018b), che rende più forte l'idea di *capacità effettiva dipendente da un contesto abilitante*, derivato dalle idee di Amartya Sen (1979; Nussbaum,), quindi del valore fondamentale del contesto e l'interdipendenza di ciascun componente (nessuno è sufficiente di per sé). Si noti che la disponibilità di tutti questi elementi a favore del benessere del bambino ha come premessa il benessere fisico e mentale del caregiver.

⁶ Questi scambi reciproci sono chiamati nella letteratura dell'ECD processi di "Serve and Return", s.d., che possono paragonarsi all'idea già di processi prossimali di Bronfenbrenner; par. 1.3.2.5.

Immagine 1.6: Ambienti Favorevoli per la Nurturing Care. Fonte: World Health Organization et al., 2018



L'ambiente politico protettivo potrebbe comprendere le politiche per l'infanzia e la famiglia, quali congedo parentale retribuito, sostegno e promozione dell'allattamento al seno, servizi di educazione all'infanzia e politiche a favore dell'accessibilità finanziaria a tali servizi e altri sussidi per l'infanzia.

Per esempio, come illustra Yousafzai (2021), la *nurturing care* nell'ambiente domestico comprende le interazioni tra il bambino e il caregiver (talvolta denominate interazioni di "serve and return", come accennato sopra). Al di fuori delle mura domestiche, invece, può comprendere servizi di buona qualità di assistenza e educazione, così come quartieri sicuri.

1.5.4.1 Livelli differenziati dell'intervento⁷

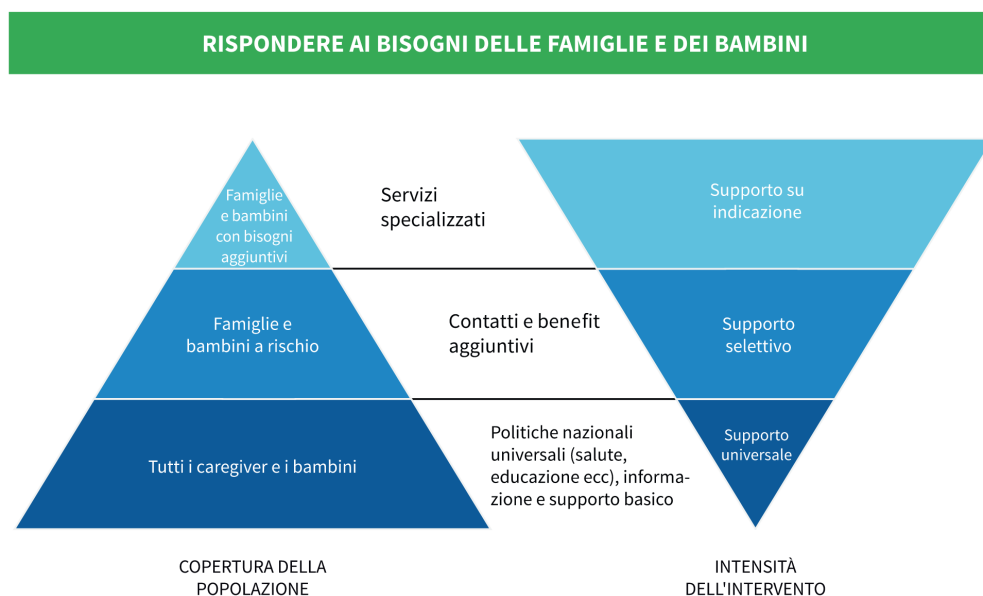
Si sostiene la necessità di differenziare gli interventi raggiungendo a tutti i bambini e le loro famiglie d'accordo ai propri bisogni. La premessa è che tutte le famiglie abbiano bisogno di qualche forma di supporto, "ma alcune hanno bisogno di un supporto molto più forte" (World Health Organization et al., 2018, p. 24). In questo modo il *Framework del Nurturing Care*, seguendo la struttura dell'ormai classico modello dell'Institute of Medicine (IOM)⁸, classifica i servizi in tre livelli distinti, ma continui, di supporto: universale, selettivo e su indicazione:

⁷ Parte di questo paragrafo in merito al continuum della prevenzione riprende contenuti pubblicati in Milani e Moreno (2019).

⁸ Nato nell'ambito della salute mentale negli anni '90, il framework del IOM collocava le popolazioni target, strategie di intervento e interventi specifici in tre grandi categorie: di promozione, prevenzione o protezione. Il modello è continuato ad essere riferimento per la sua capacità di fungere come ponte di incontro per il dialogo tra ricercatori, professionisti e policy makers (Institute of Medicine, 1994 in Asmussen, Feinstein, & Martin, 2016).

“I servizi a questi livelli, devono lavorare insieme, garantendo un continuum di cure senza interruzioni. Questo perché le famiglie possono trovarsi nella necessità di passare da un livello all’altro di servizio, a seconda delle difficoltà che incontrano in diversi momenti della loro vita” (World Health Organization et al., 2018, p. 24).

Immagine: Livelli differenziati dell’intervento. Fonte: World Health Organization et al., 2018



Il supporto universale è rivolto a tutti i caregiver e bambini ed è mirato alla promozione di salute e benessere della crescita, diminuendo di conseguenza la probabilità di avere problemi; in caso di riscontrarsi delle difficoltà, li si identifica precocemente e caregiver e bambino possono essere indirizzati al servizio adeguato. Si tratta di azioni potenzialmente rivolte a ogni famiglia, in forma diretta o indiretta con carattere estensivo, quali possono essere campagne informative, la messa a disposizione di websites, linee telefoniche, reti di supporto formali e informali, corsi organizzati o seminari riguardo alla genitorialità positiva, le politiche di conciliazione famiglia-lavoro (Daly, 2013) o l’accesso universale all’attenzione pediatrica integrale (World Bank, 2018); in merito a questo ultimo aspetto, il *framework* considera parte integrante, il monitoraggio dello sviluppo individuale del bambini, delle sue funzioni in particolare nelle aree di comunicazione espressiva e ricettiva, le competenze motorie, la relazione, il gioco e l’autonomia, le azioni di valutazione sono caratterizzate da “un’osservazione guidata, dalla valorizzazione e dal supporto allo sviluppo del bambino, da condurre assieme alla famiglia. E includono un’alleanza con i caregiver per affrontare i fattori di rischio, evidenziare e valorizzare le risorse e su questa base fornire un sostegno individualizzato aggiuntivo quando necessario” (World Health Organization et al., 2018, p. 35)

Il supporto selettivo dall’tra parte si focalizza sulla comunità e/o soggetti definiti “a rischio” di sviluppare problemi data la presenza di condizioni di vulnerabilità, quali povertà, denutrizione, gravidanza adolescente, violenza familiare, degradazione dello spazio abitativo, deprivazione in generale e lo stress associato (World Health Organization et al., 2018, p. 24). Lo scopo dei servizi a questo livello è quello di garantire un’identificazione precoce degli ostacoli allo sviluppo dei bambini, ridurre la dannosità di tali condizioni di vulnerabilità e rafforzare le capacità di affrontamento dei soggetti. Le famiglie che rientrano in questo gruppo beneficiano comunque di un supporto di tipo universale, ma si rende supporti aggiuntivi, tramite il contatto con specifici operatori e/o risorse finanziare aggiuntive. In quest’area, si trovano interventi per la prevenzione del maltrattamento, per la riduzione della punizione fisica o trattamento degradante, per

esempio. La pratica di valutazione in questi casi si rende una necessità continua, per monitorare l'andamento della situazione e aggiustare i servizi in funzione del suo progredire, sia per ridurre i servizi poiché non hanno più bisogno o perché esso richiede essere intensificato e passare a un'attenzione specialistica, collegandosi al livello successivo di supporto su indicazione (ibidem).

Il supporto su indicazione – nel continuum di IOM, detto protezione o prevenzione terziaria – riguarda quell'ambito dedicato a proteggere la salute e/o la sicurezza dei bambini quando la loro integrità e l'esercizio dei loro diritti sono minacciati o lesi. Nell'area della protezione dei bambini, si va diffondendo una nuova concezione basata sul concetto di solidarietà familiare, che indica come centrale per la crescita del bambino il valore delle relazioni familiari e sociali e dell'intreccio fra esse. Conseguentemente a quanto riferito sulla teoria bioecologica dello sviluppo umano, nessun bambino può infatti crescere bene in una famiglia isolata socialmente perché nessun genitore può esercitare in maniera positiva il suo ruolo al di fuori di una comunità che favorisce, direttamente e/o indirettamente, la cura di questo bambino. Per questo si è sviluppata in tutti gli Stati occidentali la visione di protezione e tutela alla base anche del concetto di allontanamento, secondo cui il primo diritto del bambino è di essere protetto, la prima funzione della famiglia è quella protettiva, qualora la famiglia non possa o non riesca a garantire tale funzione lo Stato ha il dovere di intervenire. Per fare cosa? 1. per sostituire la famiglia e garantire al bambino la protezione che gli è dovuta in quanto necessaria per la crescita. 2. per allargare la famiglia, integrare le sue risorse e, in questo modo, garantire al bambino la protezione che gli è dovuta in quanto necessaria per la crescita. Sono queste due concezioni diverse di protezione, tutela dei bambini e allontanamento, che hanno in comune la difesa del diritto del bambino ad essere protetto. Entrambe, infatti, considerano positivamente la pratica dell'allontanamento (ma in questa logica questo termine andrebbe sostituito da uno connotato più positivamente), ma considerano diversamente le modalità con cui può essere realizzato e la posizione delle figure genitoriali nel garantire tale protezione durante il periodo in cui il bambino è collocato fuori famiglia. La prima concezione si basa sull'idea di sostituzione della famiglia da parte dei servizi pubblici che svolgono la funzione di tutela, la seconda sull'idea che si possano allontanare i bambini e allo stesso tempo tenere vicine le famiglie (Milani, 2019) attraverso interventi di promozione delle competenze genitoriali. Nel primo caso l'allontanamento è inteso come un fine, nel secondo un mezzo, un dispositivo all'interno di un progetto che considera il bambino nel mondo delle sue relazioni, superando la dicotomia fra diritti del bambino e diritti del genitore. Nessuna di queste due concezioni sommariamente qui descritte è in assoluto giusta o sbagliata. Semplicemente l'una o l'altra possono essere pertinenti o meno ai bisogni di sviluppo di quel bambino, in quel contesto familiare, in quel tempo della sua storia.

Il *nurturing care framework* è un richiamo non solo alla diversificazione dei servizi rivolti all'infanzia e all'*empowerment* delle famiglie e delle comunità, presenti in questi tre forme di supporto, ma soprattutto allo sviluppo di strategie multisettoriali sostenute da politiche nazionali coordinate e finanziamenti forti, gestite da un organismo di coordinamento a livello nazionale e subnazionale. La presenza di un sistema di questo tipo esige, *in primis*, l'identificazione di tutti i servizi che devono coordinarsi per promuovere interventi di ECD; richiede anche elaborare una politica nazionale e di un piano d'azione che favorisca la convergenza di tale programmazione multisettoriale (tipicamente coordinamento dallo Stato), con strutture di implementazione chiare a livello provinciale, comunale e di locale; e, infine, un piano di gestione "che indichi come verrà attuata la multisettorialità, delineando ruoli e responsabilità all'interno della struttura delle agenzie o dei ministeri" (World Health Organization et al., 2018, p. 24). Tale è la logica che oggi è prevalentemente promossa a livello internazionale.

L'idea di integrazione multisettoriale si tratta, in definitiva, di sviluppare un sistema sensibile ai bisogni a tutti i livelli: con porte di accesso a tutti i livelli e non solo quando le cose vanno storte (violazione dei diritti) e di articularli in un approccio combinato, dove protezione e cura stanno insieme. Questo nella pratica significa che il continuum dei livelli di attenzione esista come tale, come continuità, in un raccordo esplicito

del percorso che le famiglie possono transitare all'interno dei diversi servizi e livelli di attenzione alla famiglia e all'infanzia (Britto et al. 2017), superando la logica di silos (Milani, 2018), e seguendo la logica secondo la quale l'attivazione coordinata dei servizi, sensibile ai bisogni, possa riguardare contemporaneamente diversi livelli di sostegno (universale, selettivo, su indicazione).

L'efficacia dell'accompagnamento, sostiene il framework, si fonda quindi nella presenza forte di politiche universali e intersettoriali e di approcci combinati, concretamente,

“la massima efficacia proviene da forme di accompagnamento intensive alle famiglie, attraverso il coordinamento di tre elementi: accesso a servizi di qualità, tipo di cure pre e perinatali, sviluppo delle abilità genitoriali e sostegno, che implica servizi di protezione sociale. Quando si costruisce tale insieme di tre elementi che consideri l'età dei bambini e la natura dei fattori di protezione e rischio del contesto, i risultati sullo sviluppo possono essere sostanzialmente migliorati” (Britto et al., p. 98).

Al pensare a un sistema comprensivo come quello proposto dal framework, si mette in luce la possibilità (e necessità) di poggiare sui servizi già esistenti

“L'evidenza indica che gli operatori che lavorano con le famiglie possono essere istruiti a promuovere l'ECD attraverso i servizi che loro già forniscono, dando supporto alle competenze dei caregiver. Questi operatori includono gli operatori di comunità, gli operatori sociali e gli educatori, così come gli operatori sanitari delle cure primarie, i pediatri e gli altri operatori che lavorano con i bambini che hanno difficoltà o ritardi di sviluppo. Questo significa che il supporto alla nurturing care può essere pienamente integrato nei servizi esistenti.” (World Health Organization et al., 2018, p. 35)

1.6 L'efficacia degli interventi a sostegno dello sviluppo precoce

A livello di macrosistema, l'efficacia dei servizi orientati al ECD è associata a, come si è detto prima, la multisettorialità e l'integrazione dei servizi (World Health Organization et al., 2018)

L'evidenza sull'importanza degli interventi propriamente tali, specialmente in contesti di povertà, si è costruita nel tempo con una forte influenza di alcune esperienze anglosassoni quali Head Start negli anni Sessanta e Early Head Start o Sure Start (ibidem). Ramey and Ramey (1998) hanno riassunto questa evidenza in 6 principi sull'efficacia dell'intervento precoce, vigenti ancora, proponendoli come criteri utili per lo sviluppo delle politiche statali e le decisioni relative all'allocazione delle risorse.

D'accordo con gli autori, le condizioni necessarie perché l'intervento precoce abbia un impatto positivo nello sviluppo sono:

1. Il *Timing* evolutivo (*developmental timing*): più precoce è l'intervento, più efficace risulta (*the sooner, the better*). E, al contrario, più si aspetta ad arricchire l'ambiente dei bambini svantaggiati, l'impatto dell'intervento sarà minore.
2. Intensità del programma (*program intensity*): riguarda l'idea che significa che per massimizzare gli effetti di un programma di intervento questo deve essere il più intensivo possibile (es. frequenza per più ore dei bambini ai centri educativi, coinvolgimento dei genitori, professionisti facendo home visiting, partecipazione dei bambini in diverse attività): *“the greater the program intensity, greater outcomes” (ivi, p. 116).*

3. Prestazione diretta di occasioni di apprendimento (*direct provision of learning experiences*): Provvedere esperienze dirette di apprendimento significa affidare l'intervento non solo al lavoro con i caregivers (che sarebbe un intervento rivolto ad accrescere le sue competenze, senza fare delle attività con i bambini), ma privilegiare il lavoro diretto con i bambini da parte di professionisti specificamente formati, del tipo, frequenza giornaliera a centri educativi, in interventi combinati (del primo e secondo tipo)⁹.
4. Ampiezza e flessibilità dell'intervento. riguarda il fatto che i programmi possano coinvolgere i servizi sociali e altri in attenzioni personalizzate per rispondere ai bisogni delle famiglie, oltre alle esperienze di apprendimento di cui sopra, includendo prestazione di servizi di sostegno e di educazione parentale (*provision of support services and parent training*):
5. Differenze individuali (*individual differences*): Segnala che i programmi rivolti ai bambini con maggiori bisogni, necessariamente dimostreranno maggiori vantaggi rispetto a quelli rivolti ai bambini con bisogni meno complessi. Ma anche che per raggiungere uno stesso risultato in popolazioni di beneficiari con bisogni diversi, l'intervento efficace non necessariamente sarà lo stesso ("il problema della corrispondenza). Perciò la sfida delle politiche pubbliche nell'ambito dell'intervento precoce consiste nel contenere i costi indirizzando più precisamente gli interventi precoci a coloro che ne hanno maggiormente bisogno e nel modo in cui ne traggono maggiore beneficio.
6. Dominio ecologico e mantenimento dell'ambiente: segnala che un intervento precoce avrà maggiore successo ed effetti più duraturi, se riesce a mantenere alcuni aspetti dell'intervento lungo il tempo.

Questa prospettiva comprensiva di attenzione allo sviluppo dei bambini segnala, quindi, che gli interventi con maggiore probabilità di successo saranno quelli intensivi, di alta qualità ed ecologicamente pervasivi; mentre gli sforzi frammentati e deboli non daranno risultati efficaci. Da un altro studio realizzato da Heckmann (s.d.) in scuole da Carolina del Nord negli Stati Uniti, si può trarre esempio per comprendere come sono state operazionalizzate alcune di queste variabili nell'idea di costruire interventi di qualità a sostegno dello sviluppo: la precocità dell'intervento, per esempio, era equivalente a "a partire dalla nascita" (i bambini sono stati iscritti volontariamente dai loro genitori già all'età di otto settimane e sono rimasti nel programma fino a quando non sono entrati nella scuola materna); l'intensità riguardava la frequenza dei bambini a tempo pieno, con i bambini che trascorrevano tra otto e nove ore al giorno in centri di assistenza, cinque giorni alla settimana, durante 50 settimane all'anno, per cinque anni; per il coinvolgimento dei genitori è stato fornito loro istruzione sulla costruzione di una vita familiare più favorevole al successo dei propri figli; l'ampiezza, per esempio, considerava la componente sanitaria, in cui un medico e due infermiere facevano parte del personale stabile per fornire screening adeguati allo sviluppo per la salute e il benessere, in questo modo, i bambini che evidenziavano problemi di salute o di sviluppo sono stati indirizzati all'assistenza medica locale, seguiti dai medici e gli infermieri del centro, che accompagnavano anche i genitori per garantire le cure mediche necessarie; c'era anche la componente nutrizionale, che garantiva pasti e merende durante la permanenza nel centro educativo. In questa esperienza, è stato adottato

⁹ Questa evidenza in favore della frequenza ai servizi educativi per la prima infanzia, piuttosto degli interventi di home visiting, vuole enfatizzare soprattutto la necessità di agire ad entrambi i livelli, e non solo a livello di genitorialità. Tuttavia, la ricerca sugli Ambienti Familiari di Apprendimento, pur concludendo lo stesso, assegna ai fattori dei genitori e l'ambiente familiare un peso più importante sullo sviluppo dei bambini, di quanto assegni ai centri educativi (Melhuish, 2014)

un approccio all'apprendimento precoce orientato a sviluppare sia delle abilità in ambito socio-emotivo che cognitivo, “mentre un obiettivo programmatico era quello di aumentare il QI e la preparazione scolastica, il programma ha agito sulla base delle prove che le abilità sociali ed emotive guidano il successo cognitivo e, in definitiva, il successo nella vita” (ivi, p.2). Infine, altri componenti sono stati: l'accompagnamento alla transizione alla scuola elementare pubblica, monitorando i progressi dei bambini durante i primi anni, aiutandoli ad ambientarsi in un contesto previsto come meno educativo; la presenza di personale, educatori e insegnanti, altamente qualificati, ben formati, che contavano con supervisione continua sul lavoro con i bambini e la costruzione di buoni rapporti, empatici e coinvolgenti, favorevoli al miglioramento continuo. I genitori, con questa modalità di accompagnamento, potevano entrare al mondo del lavoro, ottenere migliori retribuzioni economiche, e sviluppare le proprie capacità.

Nella cornice del NCF, si sostiene anche che il successo degli interventi in termini di efficacia e sostenibilità dipenda da un'attuazione a “pacchetti di intervento multisettoriale”; dove la nozione di “care” richiama infatti all'incrocio tra settori della salute, della nutrizione, dell'istruzione/educazione, della protezione dell'infanzia e della protezione sociale (Britto et al., 2017), confermando l'idea di pervasività ecologica di Ramey e Ramey (1998). L'idea di “pacchetti” riguarda, dall'tra parte, la nozione di interventi strutturati e delimitati nel tempo, annidati nelle piattaforme esistenti dei servizi, e mirati a specifici momenti dello sviluppo e adeguati a diversi livelli di rischio e vulnerabilità, come si apprezza nel prossimo paragrafo.

1.6.1 Gli ingredienti attivi degli interventi nella cornice dell'ECD

Nella cornice della Scienza dello sviluppo, considerata essa stessa come un assetto politico in sé (Alushaj et al., 2021), i componenti degli interventi precoci efficaci (chiamati “ingredienti attivi”) sono classificati in 4 ambiti o livelli: a) del bambino, b) dei caregivers, c) del curriculum dell'intervento e l'attuazione, d) della piattaforma dei servizi che li ospita. Di seguito ripercorriamo la descrizione di Yousafzai (2021) che identifica le condizioni di efficacia per ogni livello:

1. Componenti del bambino:
 - a. Supportano lo sviluppo e l'apprendimento
 - b. Costruiscono relazioni di sostegno con i caregivers
 - c. Garantiscono la sicurezza dei bambini e delle loro famiglie
 - d. Garantisce attenzione alla salute e allo stato nutrizionale dei bambini

In merito a questo livello, si parla di interventi che includono sia opportunità di apprendimento precoce a casa con la famiglia o, per chi frequenta la scuola dell'infanzia, attraverso il gioco con oggetti e i coetanei in gruppi sociali. L'intervento cercherà inoltre di rinforzare le capacità del caregiver di capire i bisogni e i desideri del bambino e di essere in grado di rispondere adeguatamente, nell'alimentazione, nella conversazione e nelle interazioni quotidiane di gioco.

2. Dei caregivers (famiglie, genitori, professionisti dei servizi)
 - a. Supporta la salute mentale dei genitori
 - b. Aumenta le risorse dei genitori (generazione di reddito, formazione, istruzione, trasferimenti monetari)
 - c. Offre sostegno ai professionisti che lavorano in prima linea attuando l'intervento a favore dello sviluppo dei bambini e dei caregivers.

Oltre all'accrescere le risorse dei genitori, viene data grande importanza è attribuita alle interazioni di buona qualità tra professionisti, operatori dei servizi per l'infanzia, e i bambini. Si considerano essenziali in questo

punto gli interventi che aiutano gli educatori a promuovere un ambiente sicuro, gestire i comportamenti dei bambini e prevenire l'uso di disciplina punitiva; così come aspetti che potenzino capacità dei caregiver, conoscenze, pratiche e abilità di cura, passando per fornire loro strategie per la cura di sé e gestione dello stress.

3. Del disegno e attuazione dell'intervento

- a. Curriculum strutturato, per assicurarsi che tutti imparino dallo stesso contenuto
- b. Rilevanza culturale e rispetto. Implica lavorare dall'inizio con famiglie locali e comunità, insieme ai servizi ed eventuali altri stakeholders per individuare i bisogni di supporto, considerando con rispetto le attuali conoscenze e pratiche; la discussione in gruppi comunitari possono testare e fornire *feedback* sulla rilevanza e la portata dell'intervento proposto.
- c. Inserito nella comunità–focalizzato sul costruire rapporti e senso di appartenenza locale
- d. Tecniche attive di intervento (attività pratica o di *problem solving*, *coaching*, dimostrazioni, non solo trasferimento di informazione). Sia rispetto degli operatori socioeducativi e sanitari, sia rispetto dei genitori, si fa un richiamo ad agire tramite strategie di insegnamento-apprendimento attive; la condivisione di informazione è ritenuta una preziosa risorsa, ma insufficiente per generare cambiamento, per cui è necessario, all'interno di formazioni strutturate, utilizzare tecniche di risoluzione di problemi, sperimentare e ricevere *feedback*, costruire spazi che consentano la costruzione di nuove pratiche e abilità. Nello stesso modo, con i professionisti si devono costruire spazi di supervisione e miglioramento.
- e. Rispondere ai bisogni non soddisfatti di bambini e caregiver
- f. Avere una teoria del cambiamento
- g. Contare con una definizione del “dosaggio”
- h. Contare con una definizione della strategia di intervento (*delivery strategy*).

In merito agli ultimi quattro punti, l'autrice segnala che è necessario ricordare che “*un intervento non può fare tutto*”, il che implica: generare una teoria del cambiamento locale, specifica, che definisca durata del programma, durata delle sessioni, periodicità e coordinare con altri servizi in modo che i bisogni aggiuntivi riscontrati possano essere soddisfatti.

4. Delle piattaforme e sistemi dei servizi

- a. Partenariato
- b. Coordinamento multisettoriale
- c. Apprendimento attivo dai collaboratori e dai dati per comprendere se l'intervento sta funzionando o meno, migliorare la qualità e superare le sfide dell'implementazione.
- d. Sensibilizzazione (*advocacy*) e comunicazione per promuovere una maggiore richiesta (*build demand*) e azioni politiche di supporto.
- e. Sviluppo della forza lavoro (*Workforce development*), che include formazione, supervisione e sviluppo professionale.
- f. Attenzione all'equità e l'inclusione.

Queste attenzioni corrispondono alla logica scientifica *evidence-based* per lo sviluppo di programmi strutturati –posizione prevalente in questa materia, assunta dagli enti creatori del framework – che

concepisce una serie di interventi compartimentalizzati, costruiti in base a una serie di domande tese alla definizione del potenziale dell'intervento/programma di essere implementato efficacemente: qual è il contesto socioculturale? può essere realisticamente implementato in questo spazio? È gestibile per gli operatori in prima linea? Di quale supporto avranno bisogno? Quanti giorni di formazione sono necessari? I giorni di formazione necessari sono disponibili? Quale capacità deve essere sviluppata per supervisionare un nuovo intervento? C'è il consenso dei decisori a livello locale? È molto importante, inoltre, l'analisi della capacità del servizio che sta implementando il programma e fare dell'esperienza di implementazione un'occasione di apprendimento organizzativo: i professionisti hanno bisogno di formazione/corsi di aggiornamento? La modalità di provvisione del servizio funziona? Stiamo raccogliendo i dati giusti per rendicontare in maniera appropriata? Siamo capaci di dire quanto bene ed equamente l'intervento sta raggiungendo i beneficiari previsti o soddisfacendo le loro esigenze? (Yousafzai, 2021)

In definitiva, gli autori (Ramey & Ramey, 1998; Shonkoff, 2013; Yousafzai, 2021; World Health Organization et al., 2018) convergono nel segnalare che i componenti chiave che determinano la qualità dell'intervento in ECD riguardano, in primis, il coordinamento multisettoriale, la formazione delle persone che realizzano l'intervento, la modalità e frequenza dell'intervento a seconda dell'argomento (*delivery and dose*), i sostegni disponibili agli operatori/professionisti in prima linea, responsabili di attuare l'intervento o servizio. Come segnala Shonkoff (2013)

“Quando le risorse del programma soddisfano i bisogni dei bambini e delle famiglie a cui sono destinate, possono essere convenienti e produrre un forte impatto. Quando ai servizi viene chiesto di soddisfare esigenze che esulano dalle loro capacità, è probabile che abbiano un effetto relativamente scarso” (ivi, p. 30).

Nella cornice dell'ECD, è stata avanzata dall'Università di Harvard e UNICEF (Yousafzai, 2021) una proposta metodologica per contribuire a migliorare la qualità degli interventi: il modello “PDSA” acronimo dei termini inglese “*Plan, Do, Study, Act*”, disegnato per essere usato iterativamente nella realizzazione di un programma (Singh, 2021 in Yousafzai, 2021). Portato dall'area del management all'ambito sanitario inizialmente, è stato proposto anche nell'ambito della prima infanzia, come un modo di impostare la collaborazione tra i professionisti di tratto diretto, i decisori politici e/o le persone responsabili per la progettazione dei programmi, attraverso l'esplicitazione della logica di programmi strutturati, a chi lavora direttamente sul campo con genitori e bambini. Il modello consiste in quattro tappe che cercano di tenere in chiaro collegamento le attività di pianificazione, attuazione e monitoraggio:

1. PLAN, pianificare: si definisce il cambiamento che si vuole raggiungere (Cosa stiamo cercando di cambiare? Come faremo il cambiamento? Chi condurrà il cambiamento? E come misureremo i risultati del cambiamento? Quale sarà ritenuta l'evidenza di questo cambiamento?);
2. DO, fare: Si inizia con una valutazione di base o direttamente con l'intervento. È conveniente raccogliere dati e informazioni, sia qualitativi che quantitative, per aiutare a capire se l'intervento produce i risultati attesi e comprendere come e perché funziona;
3. STUDY, studiare: Si analizza l'informazione raccolta, e si produce una descrizione di cosa è successa a partire dall'intervento, stabilendo in che modo questo soddisfa le aspettative o è diverso, e che conclusioni si possono trarre;
4. ACT, agire: corrisponde all'ottenere lezioni dalle conclusioni della fase precedente e decidere i passaggi successivi, provando nuove strategie o ampliando la scala di applicazione o impostando qualcosa diversamente, per tornare nuovamente alla fase iniziale.

1.7 Il quadro normativo a supporto dello sviluppo dei bambini

Diversi sono gli strumenti normativi a livello internazionale, e in particolare europeo, che ispirano e guidano gli interventi a favore della prima infanzia nelle politiche italiane. Di seguito ne rendiamo brevemente conto, scegliendo come punto di partenza la Convenzione dei diritti dell'infanzia (Convention on the Rights of the Child, CRC,), in quanto essa rappresenta il quadro di riferimento di tutti gli altri provvedimenti normativi e/o regolativi presentati.

1.7.1 I diritti dei bambini

La ferrea volontà di garantire il massimo rispetto ai diritti dei bambini è rappresentata nella ratifica quasi universale della Convenzione dei diritti dell'infanzia (Convention on the Rights of the Child, CRC,), approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nella sua risoluzione 44/25 del 20 novembre 1989. Attualmente 194 Stati parti assumono la loro responsabilità per la garanzia dei diritti che essa sancisce, in cui si riconosce a bambini, bambine e adolescenti tra 0 e 18 anni, il diritto di essere considerati non come proprietà dei genitori o di chi si prende cura di loro, ma come cittadini titolari di diritti e agenti sociali, con diritto alla formazione del proprio sviluppo e del proprio destino, in armonia con la propria età e maturità. Fermo restando che, come segnalato nell'articolo 5, i genitori hanno il dovere e la responsabilità, insieme alla famiglia nucleare e allargata e alla comunità, di assicurare i diritti dei bambini soprattutto fin dalla prima infanzia. In questo modo, i genitori e le famiglie hanno un ruolo fondamentale nella cura e nell'educazione dei propri figli, e non devono essere esclusi da queste attività nel garantire il superiore interesse del bambino. Inoltre, la CRC considera in particolare il ruolo fondamentale delle madri, chiedendo un'adeguata assistenza sanitaria pre e post-natale per le madri [art. 24(d)], un'adeguata educazione e conoscenza in materia di salute infantile, alimentazione, allattamento, igiene e sanificazione ambientale per genitori e tutori [art. 24 (e)] e adeguati servizi e strutture per l'infanzia per i figli di genitori che lavorano [art. 18 (3)] e un adeguato sostegno e assistenza sia ai genitori, alle famiglie e ai caregiver nell'educazione e nello sviluppo del bambino [artt. 18(2), 27(3)]. Dal punto di vista dei diritti dei bambini e delle bambine, pertanto, l'educazione e la cura infantile includono il ruolo dei genitori e delle famiglie in un partenariato dinamico con lo Stato, la società civile e il settore privato per servire il superiore interesse del bambino (Marope e Kaga, 2015).

Il rispetto di tali diritti è principio base di molte delle attuali normative internazionali in materia di sviluppo infantile precoce. Tuttavia – e sorprendentemente, come segnalano Lee *et al.* (2015) in una revisione fatta per UNICEF sull'attuazione dei diritti nella prima infanzia (Marope e Kaga, 2015) – la CRC non contiene alcun articolo sul diritto del bambino allo sviluppo delle sue capacità durante i primi anni di vita; la declinazione dei diritti per questa fascia di età sarebbe avvenuta ulteriormente a partire dalle attività di monitoraggio della CRC e stabilita formalmente nel Commento Generale 7 “*Implementing Child Rights in Early Childhood*” (UN Committee on the Rights of the Child, 2005), a partire dalle osservazioni fatte dal Comitato responsabile del suddetto monitoraggio e da una maggiore attenzione ai risultati della ricerca, quali l'importanza delle esperienze precoci, in relazione allo sviluppo del cervello, per l'apprendimento nella vita e l'importante rendimento economico e sociale dell'investimento precoce (Lee *et al.*, 2015).

Così, se prima l'attenzione degli Stati era rivolta principalmente alle misure adottate per affrontare delle sfide a livello sanitario, quali i tassi di mortalità infantile, le malattie prevenibili e lo stato nutrizionale generale dei bambini piccoli (Doek, Krappmann e Lee, 2006 in Lee *et al.*, 2015), una progressiva attenzione è stata posta sui servizi educativi e di sviluppo per i bambini piccoli e, in particolare, per i bambini di gruppi sociali svantaggiati.

Uno dei messaggi centrali dei Commenti Generali (UN Committee on the Rights of the Child, 2005), in quanto interpretazione autorevole dei diritti umani per indicazioni specifiche, è stato l'indicare il diritto all'istruzione/educazione durante la prima infanzia come inizio alla nascita e strettamente connesso al diritto del bambino al massimo sviluppo (art. 6.2), il che avrebbe contribuito a rafforzare gli sforzi per migliorare la

quantità e la qualità dei programmi e dei servizi per la prima infanzia. Ma allo stesso tempo è stato raggiunto un forte consenso sul fatto che l'educazione prescolare non poteva essere interpretata come l'intera risposta ai diritti dei bambini nei primi anni. In questo modo, la visione si è allargata per comprendere educazione, istruzione, assistenza, programmi e altri servizi dedicati, forniti in modo appropriato rispetto all'età, in collaborazione con i genitori e nel rispetto della loro cultura. Si prefigura così come necessaria una risposta integrale, costituita da programmi di qualità per la prima infanzia multidimensionali e multisettoriali, sostenuti da partenariati forti ed equi tra "il governo, i servizi pubblici, le famiglie e il settore privato per finanziare l'assistenza e l'istruzione della prima infanzia" (Comitato sui diritti dell'infanzia, 2004, paragrafo 4), nel rispetto di tutte le disposizioni e dei principi della CRC.

In questo modo si arriva a declinare i quattro principi generali della CRC nella loro applicazione alle risposte per la prima infanzia: 1) il principio della non discriminazione (art. 2, CRC), che esige attenzione educazione e cura inclusiva per tutti i bambini; 2) il principio del migliore interesse del bambino da parte di tutte le istituzioni e persone responsabili della cura e dell'educazione dell'infanzia; 3) il principio del rispetto del diritto alla vita, la sopravvivenza e lo sviluppo (CRC art.6), che comporta un approccio olistico all'educazione e alla cura, orientati a raggiungere il massimo delle loro potenzialità attraverso le aree della salute, dell'alimentazione, dello sviluppo psicosociale, di standard adeguati della vita, dell'educazione, della protezione dai danni e della partecipazione al proprio sviluppo e benessere; 4) il principio del rispetto del diritto del bambino di essere ascoltato e di tener conto delle sue opinioni (CRC art. 12), che andrebbe garantito in conformità con le sua capacità in evoluzione (*evolving capacities*).

La questione più interessante di questo ultimo principio è che si vuole enfatizzare il senso di processo, di progressiva padronanza e autodeterminazione: non si fa, cioè, dipendere la realizzazione del diritto dalle capacità, ma la realizzazione del diritto costituisce un principio abilitante. Di conseguenza nel garantire il diritto, si costruisce la capacità. Infine, in merito a questi principi, si enfatizza la responsabilità primaria dei genitori o dei tutori legali nel fornire un ambiente ottimale che promuova lo sviluppo e il benessere dei bambini, con l'interesse superiore del bambino come principio guida, stabilendo – nell'articolo 18 – il dovere dello Stato di sostenere i genitori o tutori legali e le famiglie allargate nell'esercizio delle loro responsabilità. A questo riguardo, il Comitato sottolinea che tutte le forme di misure educative devono tenere in debita considerazione tutti i fattori che ostacolano i diritti dei bambini per uno sviluppo armonioso (ad esempio disabilità, violenza, povertà, conflitti e altri fattori), raccomandando agli Stati di sostenere i programmi di sviluppo della prima infanzia, che includano programmi domestici e comunitari, che includano azioni di potenziamento e educazione dei genitori e altri caregiver (Lee et al., 2005; *UN General Comment 7*, 2005), adattati alle circostanze di particolari individui e gruppi, essere appropriati dal punto di vista dello sviluppo e della cultura e mirati allo sviluppo olistico dei bambini.

1.7.2 Gli orientamenti europei

1.7.2.1 Agenda per lo sviluppo sostenibile 2030

Nel 2015, l'Organizzazione delle Nazioni Unite ha proposto un quadro di riferimento basato su 17 principi obiettivi, per orientare le decisioni politiche ed economiche dei paesi verso la sostenibilità dei loro modelli di sviluppo, cercando di creare risposte efficaci alle sfide globali. Da questi obiettivi, alcuni riconducono direttamente ai diritti di sviluppo della prima infanzia, che Yousafzai (2021) intende come "Agenda Punto 2". Oltre all'obiettivo 1, che propone di eliminare la povertà, si può specificare per esempio, in merito all'obiettivo 3 sulla salute e il benessere, che esso significhi porre fine alle morti prevenibili di neonati e bambini sotto i cinque anni di età; in merito all'obiettivo 2, porre fine a tutte le forme di malnutrizione, arresto della crescita e deperimento; l'obiettivo 4 e il 10, in merito all'istruzione di qualità e la riduzione delle disuguaglianze, rispettivamente, tutte le ragazze e i ragazzi avranno accesso a un'infanzia di qualità, sviluppo, assistenza e

educazione preprimaria, quindi vanno formati per la scuola primaria, senza esclusione, garantendo la redistribuzione della ricchezza; in merito all'obiettivo 16, in relazione alla pace, la giustizia e lo sviluppo di istituzioni forti, per bambini, bambine e bambine significa porre fine agli abusi, allo sfruttamento, alla tratta e a tutte le forme di violenza e tortura.

1.7.2.2 Raccomandazioni Europee: per la promozione della genitorialità positiva, l'investimento nella prima infanzia e la garanzia per l'infanzia.

Tre raccomandazioni europee costituiscono riferimenti obbligati nelle politiche rivolte al sostegno della prima infanzia: la Rec - Council of Europe, 19/2006 sulla genitorialità positiva, la Rec - Council of Europe 112/2013 sull'importanza di rompere il circolo dello svantaggio sociale per garantire a tutti i bambini una buona partenza nella vita e la Rec (UE) 2021/1004 che istituisce una garanzia europea per l'infanzia.

La prima, a proposito del mandato delle politiche pubbliche centrato sull'educazione dei bambini, segnala la necessità di adottare misure adeguate a sostenere la genitorialità, creando le condizioni necessarie per la genitorialità positiva (o responsiva), nel pieno rispetto dell'intimità familiare (Council of Europe, 2006, p. 4).

La seconda raccomandazione, posiziona l'attenzione ai bambini sin dalla prima infanzia, sia come investimento per il futuro delle società europee, sia come strategia fondamentale per intensificare la lotta contro la povertà e l'esclusione sociale in generale (Council of Europe 2013, p. 1), in quanto intende prevenire la trasmissione intergenerazionale dello svantaggio sociale, segnalando l'importanza di combattere la povertà e l'esclusione sociale di bambini, bambine e adolescenti mediante strategie integrate che vadano oltre la garanzia della sicurezza materiale e promuovano la parità delle opportunità affinché essi possano sfruttare pienamente il loro potenziale (ivi, p. 2), mantenendo un giusto equilibrio tra le misure universali, destinate a promuovere il benessere di tutti i bambini e ragazzi, e gli approcci mirati, destinati ad aiutare i più svantaggiati i quali richiedono particolari attenzioni (tra cui minori rom, minori di famiglie migranti o appartenenti a minoranze etniche, minori che presentano esigenze specifiche o che soffrono per una disabilità, minori che sono oggetto di una presa a carico fuori famiglia, ragazzi di strada, minori i cui genitori sono reclusi e minori provenienti da famiglie particolarmente esposte al rischio di povertà, come le famiglie monoparentali o le famiglie numerose).

La terza, collegata strettamente alla precedente, viene e confermare l'impegno per il rispetto dei diritti dei bambini, e stabilisce una priorità nella garanzia di accesso, per i bambini provenienti da contesti particolarmente svantaggiati, a una serie di servizi fondamentali, quali:

- sana alimentazione, quindi almeno un pasto sano per ogni giorno di scuola
- alloggio adeguato,
- accesso effettivo e gratuito all'educazione e cura della prima infanzia, all'istruzione (comprese le attività scolastiche),
- accesso effettivo all'assistenza sanitaria.

Particolare attenzione è attribuita alla dimensione di genere e a forme di svantaggio specifiche, che riguardano ad esempio i minori senza fissa dimora o in situazioni di grave deprivazione abitativa, i minori con disabilità (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2021, p. 42), ecc.

La Garanzia Infanzia può essere ritenuta l'azione che intende declinare in pratica alcune aree della Strategia Europea 2021-2024 sui diritti dei bambini (Commissione europea, s.d.), e il pilastro europeo dei diritti sociali, che, nel Capo III, numero 11, indica come diritto di protezione sociale e inclusione, "l'assistenza all'infanzia e il sostegno ai minori" (Commissione Europea, s.d).

Si differenzia dalle precedenti Raccomandazioni per l'importante finanziamento che essa garantisce agli Stati membri nell'attuazione delle azioni che si renderanno necessarie per rendere esigibili questi diritti.

1.7.3 Gli orientamenti italiani

In Italia, la ratifica della Convenzione ONU sui diritti dei bambini è avvenuta con la legge n. 176/91 (*Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo fatta a New York il 20 novembre 1989*), in cui si inizia a prendere parte al cambiamento culturale che riconosce al bambino la qualità di soggetto attivo, titolare di diritti, i quali, per quanto riguarda il welfare, sono direttamente legati alle azioni degli adulti, in materia di genitorialità e cura. Come indicato da Pollini (2017), successivamente, la stagione delle politiche per l'infanzia e l'adolescenza è stata inaugurata nel paese, con le *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza* sancite dalla legge n. 285/97, che pur evidenziando il tema della partecipazione sociale, mantiene l'accento sui temi del disagio e della complessità relazionale della famiglia, tanto da individuare come specifica area di intervento quella del sostegno alla relazione genitore-figlio (ivi. p. 172). Di conseguenza, anche la Legge 149 che ha modificato la Legge 4 maggio 1983, n. 184, recante «Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori» ha inteso portare l'attenzione sul diritto del minore a crescere in un contesto familiare: il diritto del bambino di essere cresciuto ed educato nell'ambito della propria famiglia (art. 1.1) esplicita che le condizioni di indigenza dei genitori o del genitore esercente la responsabilità genitoriale non possono essere di ostacolo all'esercizio del diritto del minore alla propria famiglia. A tal fine a favore della famiglia vanno disposti “interventi di sostegno e di aiuto” non meglio specificati.

1.7.3.1 Piano Infanzia

Il Piano Infanzia è uno strumento programmatico e di indirizzo che individua gli interventi prioritari a favore dei soggetti in età evolutiva in attuazione della CRC. Istituito con Legge 451/1997, dovrebbe essere predisposto ogni due anni dall'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, sentita la Commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza, per essere approvato dal Consiglio dei Ministri. Contiene le linee strategiche e gli impegni che il governo intende assumere per le politiche dell'infanzia e dell'adolescenza per il biennio (Gruppo CRC, s.d.), individua le modalità di finanziamento degli interventi da esso previsti nonché le forme di potenziamento e di coordinamento delle azioni svolte dalle pubbliche amministrazioni, dalle regioni e dagli Enti Locali.

Il Piano attuale, il quinto, firmato dal Presidente della Repubblica a febbraio 2022, incentrato sull'educazione, l'equità e l'empowerment, fa leva sul potenziamento in atto del sistema di welfare contenuto nel Piano Nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023, a sua volta approvato nel luglio 2021, che stabilisce per la prima volta alcuni Livelli Essenziali delle Prestazioni Sociali (così come disciplinati dalla Legge 328/2000), quali strumenti mirati a rendere effettive e uniformi le prestazioni sociali su tutto il territorio nazionale.

1.7.3.1.1 Educazione

Nell'area dell'educazione, il Piano ritiene imprescindibile rinforzare la formazione di base dei professionisti afferenti alle aree relative ai diritti di bambini, bambine, ragazzi e ragazze, in particolare, in situazione di vulnerabilità, di chi si occupa in prima persona di gestire situazioni complesse che richiedono attenzione interdisciplinare, nelle aree di tutela, infanzia, adolescenza e promozione della genitorialità positiva; si parla in specifico dei professionisti dai corsi di studio quali Servizio sociale, Scienze dell'educazione, Scienze della Formazione Primaria, Educazione professionale, Psicologia, Giurisprudenza e Medicina, specializzazioni post-laurea in Pediatria e Neuropsichiatria infantile. Si rileva la necessità di affrontare questa mancanza attraverso la promozione di diverse competenze, come la padronanza dell'approccio ai bisogni dei bambini, complementare a quello dei diritti, e la partecipazione delle famiglie (ivi, p. 38); la competenza relativa alla documentazione, monitoraggio e valutazione, in relazione alle specificità di ciascuna disciplina e ruolo, ma comunque al servizio della valutazione multidisciplinare (anche ai fini di verificare l'impatto delle *policies* sulla condizione di bambini e ragazzi al centro di procedure di tutela, protezione, cura, giudiziarie), della progettazione, presa in carico integrata secondo l'approccio dei bisogni dei bambini complementare a quello dei diritti, lavoro di rete, lavoro in équipe, ascolto e partecipazione delle famiglie (ivi, p. 45). Inoltre, il Piano indica e motiva le azioni in esso contenute, nella necessità di attivare

“diverse forme di prevenzione realizzabili in famiglia e nei servizi educativi, sociali e della salute, nella scuola, integrate a un efficace sistema di protezione e tutela, e nel contesto di comunità sempre più educanti, [che] rappresentano l'infrastruttura necessaria al Paese, anche per affrontare le sfide future [...] Un'attenzione specifica dovrà essere rivolta all'appropriatezza delle diverse funzioni di recepimento delle segnalazioni, di prima valutazione, di presa in carico multidimensionale e integrata nell'area socio-sanitaria, socio-educativa e della giustizia, di uniformità della governance dei servizi, e di promozione della coesione sociale anche tramite la piena inclusione di tutti i bambini e i ragazzi vulnerabili” (ivi, p. 45).

Altri obiettivi e azioni del Piano nell'area dell'educazione, di particolare rilevanza al nostro argomento attinente alla prima infanzia, riguardano il riconoscimento del diritto all'educazione sin dalla nascita, articolato in due azioni:

1. Integrare le potenzialità attuali dello 0-6 per rafforzare l'offerta dei servizi 0-3;
2. Sviluppare accessibilità equa e sostenibile nello 0-6, orientate a rafforzare la diffusione di servizi educativi per la prima infanzia- 0-3 - verso il superamento dell'obiettivo del 33% e verso l'obiettivo tendenziale del 50% per nuovi nidi di infanzia e sezioni primavera; e a sviluppare accessibilità equa e sostenibile nello 0-3 intervenendo per la cancellazione progressiva delle rette per la frequenza dei nidi, rispettivamente.

Beneficiare di servizi di educazione e cura della prima infanzia è, infatti, riconosciuto come la garanzia di un “buon inizio” nella vita: chi inizia bene avrà maggiore probabilità di ottenere migliori risultati da adulti (Save the Children, 2019; OECD, 2017), questione particolarmente vera per i bambini che provengono da contesti socio-economici svantaggiati che spesso hanno meno opportunità di sviluppare le loro capacità negli ambienti di apprendimento a casa (OECD, 2017), poiché è maggiore la probabilità di scarsa presenza di stimoli cognitivi, ridotta o assente responsabilità genitoriale e povertà di interazioni linguistiche di alta qualità (Brockmeyer Cates, 2016), in concomitanza con la presenza di situazioni avverse/stress per la coppia genitoriale, molte volte associata allo stress economico. Si noti però, che la logica di attuazione in Italia non sembra coerente con questa accortezza. Come rilevato dallo stesso report (ISTAT, 2021, novembre 4), i fattori che condizionano l'accesso delle famiglie ai servizi educativi per la prima infanzia operano in un

modo contrario alla logica secondo la quale essi hanno, non solo una funzione di conciliazione famiglia-lavoro, ma una funzione educativa che concorre all'inclusione sociale e al riequilibrio delle distanze socioeconomiche (come sancito dal Decreto legislativo n. 65 del 2017). In questo modo, il comportamento di diverse variabili dimostra un divario tra utilizzo e accessibilità in base alle condizioni socioeconomiche di appartenenza. Oltre ai costi e la scarsa diffusione dei servizi, che penalizza soprattutto le famiglie in aree non metropolitane, la condizione lavorativa delle famiglie si associa a una maggiore frequentazione al servizio per i nuclei dove entrambi i genitori lavorano (come criterio privilegiato di accesso dai Comuni); in questo modo, si osserva che nel 32,4% dei casi la madre lavora, contro il 15,1% delle famiglie dove solo il padre lavora (ISTAT, 2021, novembre 4). Di controparte, le famiglie in cui lavora un solo genitore avranno probabilmente più difficoltà ad accedere ai nidi privati, per l'onerosità delle rette, e ai nidi pubblici per i criteri di accesso applicati dai comuni (ibidem).

1.7.3.1.2 Equità

Nell'area dell'equità, si definiscono una serie di interventi per il contrasto alla povertà assoluta e il supporto all'inclusione sociale, che pongono l'accento sulla multidimensionalità dei fenomeni della povertà minorile e dell'esclusione, e mirano a disegnare un sistema pubblico e integrato di servizi, titolare delle funzioni di accompagnamento, cura, tutela e protezione dell'infanzia in cui sia effettiva la logica dei diritti della CRC, in particolare quelli della non discriminazione e della partecipazione, e in cui il "supporto" alla genitorialità, anche in contesti di accoglienza fuori della famiglia, ne sia parte costitutiva (ivi, p. 44).

Un'altra azione di interesse per la presente ricerca è l'azione 21 del Piano, che riguarda il monitoraggio dell'attuazione delle Linee di indirizzo nazionali per i bambini e le famiglie in situazione di vulnerabilità, per l'affido familiare e le comunità residenziali, che informa di fatto tutto l'impianto, in essa, l'obiettivo che si propone è

“progettare e realizzare, all'interno del sistema pubblico e integrato di servizi di cui alla all'art. 1 e art. 22, co. 1 e 2, legge n. 328 del 2000, un'area di servizi socio-sanitari-educativi titolari delle funzioni di accompagnamento, cura, tutela e protezione dell'infanzia, in cui sia effettiva la logica dei diritti della CRC (in particolare, alla non discriminazione e alla partecipazione), e in cui il supporto alla genitorialità (anche in contesti di accoglienza fuori della famiglia) sia elemento costitutivo” (Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, 2021).

L'obiettivo specifico è indicato come segue: rafforzare e uniformare l'area della prevenzione della violenza, i servizi per l'adozione, l'affidamento familiare e l'accoglienza residenziale, tramite il monitoraggio del recepimento e l'aggiornamento nelle regioni e nelle province autonome: - delle Linee di indirizzo nazionali sull'intervento con i bambini e le famiglie in situazione di vulnerabilità (MLPS, 2017), attraverso la previsione nelle programmazioni sociali locali di risorse economiche, per assicurare la prevenzione del fenomeno della violenza nella pluralità delle sue forme e dei suoi effetti, in collegamento con i servizi educativi, della salute e la scuola, anche tramite lo strumento dei patti territoriali, investendo nell'opportunità offerta dai primi mille giorni di vita.

Il testo prosegue indicando che

"le attività di monitoraggio e valutazione delle esperienze in corso, quale ad esempio quella relativa al Programma P.I.P.P.I (Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione), così come la piena implementazione delle linee di indirizzo già esistenti, potranno definire meglio le caratteristiche del sistema integrato dei servizi nell'area della prevenzione della violenza, dell'adozione, dell'affidamento familiare e

dell'accoglienza residenziale." (Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza 2021, p. 89)

"Speciale attenzione dovrà essere rivolta all'appropriatezza delle diverse funzioni di recepimento delle segnalazioni, di prima valutazione, di presa in carico multidimensionale e integrata nell'area sociosanitaria, socioeducativa e della giustizia, di uniformità della gestione dei servizi, di promozione della coesione sociale anche tramite la piena inclusione di tutti i bambini e bambine, ragazzi e ragazze in situazione di vulnerabilità per compensare le disuguaglianze." (Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza 2021, p. 88)

"Garantire contesti di partecipazione per le famiglie, per i bambini e le bambine, per i ragazzi e le ragazze, anche all'interno delle comunità di accoglienza, come condizione fondamentale per avviare un processo di riflessione, esplicitazione e attribuzione condivisa di significato alle osservazioni e ai comportamenti rispetto ai quali si decide di porre attenzione." (Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza 2021, p. 89)

Nel quinto Piano, si fa ampio riferimento a un'idea di intervento integrale e trasversale a favore dello sviluppo infantile, anche se nelle azioni, per ragioni di conformità alla struttura del Piano, si mantiene la suddivisione tra promozione e protezione che la visione teorica dell'ECD, come abbiamo visto in precedenza, propone di scavalcare. Nelle azioni, si legge, di fatto un'attenzione al monitoraggio e aggiornamento delle

"tre Linee di indirizzo nazionali su affidamento familiare, comunità e vulnerabilità, e delle Linee guida per l'accoglienza a scuola in tutte le regioni e province autonome dei minori di età adottati – e del Piano di promozione dell'affido [...] Piano di formazione congiunta dei soggetti coinvolti nel sistema di accoglienza (ivi compresa la magistratura minorile) - Aumento dei posti disponibili per l'accoglienza di donne e nuclei madri- bambino vittime di violenza" (ibidem, p. 93)

restando assente la dimensione di promozione che, invece, è un impegno dichiarato dal Piano che si ispira, a sua volta, nel Piano Nazionale di Prevenzione del Ministero della Salute 2020-2025 e la sua proposta di riorientamento di tutto il sistema della prevenzione verso un approccio di promozione della salute integrale delle persone di minore età, in un ottica di empowerment e capacity building, da essere assolta da in forma trasversale e integrata dai servizi sociali, dai servizi educativi e dai servizi sanitari, terzo settore e territorio, così come indicato dalle Linee di indirizzo nazionale per l'intervento con i bambini e le famiglie del Ministero del lavoro e delle politiche sociali (2017; riquadro 1.1.). In questo contesto, la politica del Reddito di Cittadinanza, lo strumento di lotta alla povertà di cui si è dotata l'Italia (§Cap. 5 Formulazione del Problema) emerge come uno strumento di attuazione in questa linea, che permetta di favorire l'efficacia degli interventi, grazie a che sono mirati e sensibili alle caratteristiche delle famiglie e prevedono il riconoscimento simultaneo dei bisogni in una diversità di ambiti vitali.

Riquadro 1.1. Linee di indirizzo nazionale per l'intervento con i bambini e le famiglie in situazione di vulnerabilità e il Programma P.I.P.P.I.

Il V Piano Nazionale richiama l'implementazione del primo Programma Nazionale implementato nell'area delle politiche per i bambini e le famiglie in Italia: P.I.P.P.I., il cui acronimo si ispira alla resilienza di Pippi Calzelunghe come metafora della forza dei bambini nell'affrontare le situazioni avverse della vita. Esso è il risultato di un innovativo paradigma di azione pubblica, avviato nel 2011, tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e il LabRIEF (Laboratorio di Ricerca e Intervento in

Educazione Familiare) del Dipartimento FISPPA dell'Università di Padova, che gestisce una governance multilivello con le Regioni italiane.

P.I.P.P.I., come la maggior parte dei programmi sviluppati nel mondo a sostegno dei bambini vulnerabili e delle loro famiglie, risponde alla multidimensionalità del problema con la multidimensionalità dell'intervento, ossia non centrando l'attenzione sul singolo bambino, sulla singola famiglia, ma sull'opportunità di generare ecosistemi intersettoriali, in grado cioè di integrare servizi sociali, servizi per la salute fisica e mentale dei bambini, servizi educativi e quindi servizi zero-tre e scuola, che siano, loro stessi, in grado di generare una attenzione focalizzata su ogni bambino compreso e osservato nel suo mondo di relazioni familiari e sociali.

Il Programma persegue la finalità di innovare e uniformare le pratiche di intervento nei confronti delle famiglie in situazione di vulnerabilità al fine di prevenire il rischio di maltrattamento e il conseguente allontanamento dei bambini dal nucleo familiare, articolando in modo coerente fra loro i diversi ambiti di azione coinvolti intorno ai bisogni dei bambini, tenendo in ampia considerazione la prospettiva dei genitori e dei bambini stessi nel costruire l'analisi e la risposta a questi bisogni.

La fascia della vulnerabilità familiare è riconosciuta come uno spazio di speciale opportunità per realizzare interventi appropriati, orientati alla prevenzione della povertà e delle disuguaglianze sociali, come richiesto dagli obiettivi 1, 4, 10 e 16 dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile.

Il programma è stato avviato nel 2011 nel contesto della legislazione internazionale (CRC1989, REC.EU 2006/19, REC.EU 2013/778 e oggi), della legislazione italiana che con le Leggi 285/1997, 328/2000, 149/2001 raccomanda che, prima della crisi, vadano individuate delle "idonee azioni", di carattere preventivo, da mettere in atto per garantire il sostegno non al solo bambino, ma al nucleo familiare di origine. Obiettivo primario del Programma è dunque aumentare la sicurezza dei bambini e migliorare la qualità del loro sviluppo.

Nell'individuare tali "idonee azioni", P.I.P.P.I. propone un approccio olistico e ecosistemico alla persona, ai bambini e alle bambine, ai genitori, considerati in quel laboratorio del reale che è la vita quotidiana delle famiglie. Tale approccio risulta praticabile in un contesto di servizi integrato e intersettoriale che guarda al valore di ogni persona come fine e mai come mezzo, al di fuori di ogni strumentalità, che si regge sul principio dell'educabilità umana, della potenza della vulnerabilità, dell'importanza della valutazione e della progettazione per realizzare l'avvenire di ogni bambino e bambina, dell'imprescindibilità dei processi di partecipazione basati sul dialogo e l'ascolto dei bambini, delle bambine e delle loro diverse figure genitoriali.

I risultati ottenuti dal Programma, hanno condotto all'emanazione delle *Linee di Indirizzo Nazionali sull'Intervento con Bambini e Famiglie in situazione di vulnerabilità*, approvate in Conferenza Unificata Stato-Regioni il 17.12.2017, che rappresentano, nella loro natura di *soft law*, una tappa cruciale delle precedenti fasi di sperimentazione di P.I.P.P.I. Data questa approvazione, l'implementazione del Programma è dunque da considerarsi, da dicembre 2017 in poi, come lo strumento elettivo per veicolare, a livello locale, il processo di implementazione delle stesse Linee di Indirizzo in maniera uniforme nel Paese.

Inoltre, l'approvazione del D.lgs. 15 settembre 2017, n. 147, Disposizioni per l'introduzione di una misura nazionale di contrasto alla povertà, sul Reddito di Inclusione, di cui al D.Lgs. del 9.03.2017 e il successivo D.Lgs. 4/2019, e la L. 28.03.2019 n.26 sul Reddito di Cittadinanza, la prima misura di contrasto alla povertà adottata in Italia, prevedono la presenza a livello locale di équipe multidisciplinari capaci di realizzare attività di analisi multidimensionale del bisogno, che accompagnino le famiglie in

innovativi percorsi di costruzione dei Patti di inclusione sociale (PaIS) per favorire la fuoriuscita dalla povertà. In questo senso l'approccio metodologico proposto da P.I.P.P.I. è alla base anche di questa misura di contrasto alla povertà.

Il 30.04.2021, è stato approvato il Piano Nazionale Ripresa e Resilienza (PNRR) da parte della Commissione Europea: nella Missione 5, Inclusione e Coesione, M 5C2: *Infrastrutture sociali, famiglie, comunità e terzo settore*, l'Investimento 1.1. *Sostegno alle persone vulnerabili e prevenzione dell'istituzionalizzazione degli anziani non autosufficienti* si declina in 4 categorie di interventi da realizzare da parte dei Comuni, singoli o in associazione (ATS). La prima riguarda P.I.P.P.I.: (i) interventi finalizzati a sostenere le capacità genitoriali e a supportare le famiglie e i bambini in condizioni di vulnerabilità e prevede il finanziamento di P.I.P.P.I. per tutti gli ambiti territoriali italiani per il periodo 2022-2027 (PNRR, p. 211, <https://italiadomani.gov.it/it/home.html>)

Da ultimo, il sopra citato *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023* riconosce P.I.P.P.I. come Livello Essenziale delle Prestazioni Sociali (LEPS). L'implementazione di P.I.P.P.I., a partire dalla fine del 2021, si configura pertanto come lo strumento più appropriato per garantire, dopo la fase di disegno e approvazione, l'ingresso nella fase attuativa del Piano e quindi l'attuazione del LEPS relativo a "rispondere al bisogno di ogni bambino di crescere in un ambiente stabile, sicuro, protettivo e 'nutriente', contrastando attivamente l'insorgere di situazioni che favoriscono le disuguaglianze sociali, la dispersione scolastica, le separazioni inappropriate dei bambini dalla famiglia di origine, tramite l'individuazione delle idonee azioni, di carattere preventivo, che hanno come finalità l'accompagnamento non del solo bambino, ma dell'intero nucleo familiare in situazione di vulnerabilità, in quanto consentono l'esercizio di una genitorialità positiva e responsabile e la costruzione di una risposta sociale ai bisogni evolutivi dei bambini nel loro insieme" (Piano Nazionale Interventi sociali, scheda 2.7.4, p. 38).

Per questo insieme di ragioni, il triennio 2022-2024 vedrà la continuità del finanziamento sul Fondo Nazionale Politiche Sociali per 65 Ambiti territoriali sociali (ATS) all'anno per il triennio di ripartizione del Fondo Nazionale Politiche Sociali (FNPS) e un finanziamento aggiuntivo per 400 ATS derivante da fondi del Piano Nazionale di ripresa e Resilienza (PNRR), dove ognuno di questi 400 ATS potrà accedere al finanziamento per tre volte nel periodo 2022-2026.

La parte empirica di questa tesi si colloca all'interno di azioni di ricerca affidate al Laboratorio di ricerca e intervento in educazione familiare del Dip. FISPPA dell'Università di Padova, che riguardano soprattutto l'implementazione della parte relativa ai Patti di inclusione sociale da parte di famiglie con figli in età 0-3 anni, che sono beneficiarie del Reddito di cittadinanza e, in alcuni casi, incluse in P.I.P.P.I.

Altre azioni dell'area equità sono la revisione degli strumenti in essere per il contrasto della povertà materiale dei nuclei familiari con minori di età (azione 12), progetti sperimentali per il contrasto della povertà assoluta minorile (17), l'individuazione di livelli essenziali per la rete di protezione e inclusione sociale (18), il tavolo di lavoro permanente sul sistema di protezione e inclusione sociale (19) che si prefigurano maggiormente come azioni di pianificazione di politica, che di intervento.

1.7.3.1.3 Empowerment

Nell'area dell'empowerment, il tema della partecipazione ha un'ampia presenza (azioni 25, 26, 27, 28, 29) in ambito educativo e territoriale, che riguarda però a bambini, bambine e ragazzi e non direttamente la fascia di età che interessa a questo lavoro (0-3 anni). Invece, l'azione 31 si entra nel raggio delle azioni nell'ambito dello 0-3, genitorialità e sviluppo, poiché concerne la promozione della salute materno infantile attraverso il

miglioramento delle risposte del sistema sanitario alle famiglie in situazione di vulnerabilità; essa prevede l'effettiva attuazione delle linee di indirizzo già disponibili in ambito sanitario, tra cui il documento di indirizzo "Investire precocemente in salute: azioni e strategie nei primi mille giorni di vita" (Ministero della Salute, 2017), dove i destinatari finali sono donne e coppie, neo-genitori, famiglie, neonati e bambini. Molte delle azioni di promozione di adeguati stili di vita e adeguati comportamenti genitoriali sono delineate prevalentemente come azioni di Health Literacy (promozione della consapevolezza attraverso l'informazione).

1.7.3.2 Sistema integrato 0-6 e Orientamenti per i servizi educativi per l'infanzia

I documenti di indirizzo nazionale recentemente pubblicati in materia di educazione e cura della prima infanzia (Ministero dell'Istruzione, 2021a; Ministero dell'Istruzione, 2021b) vanno ad articolare i principi-guida per la costruzione di un sistema educativo di qualità che integri il percorso educativo dei bambini tra 0 e 6 anni, considerando le specificità dei processi evolutivi in ogni fase (0-3 e 3-6) e la variabilità con cui essi avvengono nei singoli bambini. Oltre a quelli già nominati, è uno dei documenti più importanti in materia di politica pubblica che rappresenta la posizione che l'Italia adotta in relazione ai percorsi di crescita dei bambini, nel contesto educativo.

Per definire gli aspetti che complessivamente costruiscono la qualità dei servizi, gli Orientamenti nazionali si rifanno al Quality Framework for Early Childhood Education and Care europeo (European Commission, 2014), che digrossa i suoi presupposti e principi. Elemento cardinale è la corretta comprensione del bambino, rappresentato come soggetto di diritto, competente e ricco di potenzialità, che interagisce intenzionalmente fin dai primi giorni di vita con gli adulti e con l'ambiente che lo circonda (ha bisogno delle relazioni per crescere), il che lo colloca al centro dell'azione educativa, insieme ai suoi bisogni – diversificati nei piani emotivi, motori, cognitivi – e la sua naturale inclinazione ad apprendere; tale azione terrà conto delle sue attitudini e del suo modo di stare al mondo. Questa attenzione alla corretta conoscenza non riguarda in realtà solo il bambino, ma anche le caratteristiche dei genitori e le famiglie che fanno parte del servizio; gli orientamenti enfatizzano, l'importanza di conoscere le persone con cui il bambino si rapporta, i loro significati, le loro preoccupazioni, desideri, aspettative, bisogni e risorse, cultura, nell'ottica di instaurare rapporti sensibili e significativi. Un altro aspetto centrale è l'adozione di un approccio olistico allo sviluppo infantile, che si basa sull'assunto fondamentale che educazione e cura siano inseparabili, da leggere come processi *socialmente e culturalmente situati*.

Questa idea di sviluppo implica che l'azione educativa, orientata a garantire la realizzazione dei diritti, sostenere la crescita e il pieno sviluppo (e non soltanto a rispondere ai bisogni organizzativi delle famiglie), non sia tanto incentrata su obiettivi predeterminati legati alle tappe e *milestones* di sviluppo, quanto piuttosto sulle potenzialità di sviluppo che i bambini manifestano, singolarmente e in relazione al contesto e il gruppo in cui sono inseriti (Lazzari, 2016), funzione nella quale sarà indispensabile la corresponsabilità educativa, che comporta il riconoscimento dei genitori come gli alleati più importanti del servizio.

Negli Orientamenti il curriculum viene descritto come un orizzonte di riferimento condiviso per l'azione educativa, tutt'altro che un elenco prescrittivo di contenuti da coprire o esiti da raggiungere uguali per tutti; questo deriva, da una parte, dalla necessità di articolare in maniera verticale il percorso educativo dei bambini in prospettiva 0-6 e, dall'altra, dalla necessità di considerare sia le specificità dei processi di sviluppo dei bambini tra 0 e 3 anni (l'aspetto prevedibile, filogenetico, della crescita), sia la variabilità con cui essi avvengono nei singoli bambini (ontogenesi). In questo modo, il curriculum si delinea come una "intenzionalità larga" rispetto di come accompagnare il processo di crescita, l'acquisizione dell'autonomia, il senso di sé, le abilità comunicative e le capacità di entrare in relazione con il mondo e la cultura, che va contestualizzata al servizio stesso nella sua intera ecologia: dai contesti territoriali, a gruppi di lavoro, le

caratteristiche delle famiglie, risorse e opportunità dell'ambiente, talenti e cultura degli educatori e il processo emergente del lavoro collegiale.

Negli orientamenti questo impegno per la contestualizzazione del curricolo e del progetto educativo non può che essere seguito di un impegno uguale a livello di programmazione o progettazione. L'invito che emerge dagli orientamenti è a contare con progettazioni pedagogicamente fondate, coerenti e rigorose nella sua struttura e pensiero, in cui gli obiettivi dell'attività anticipino gli effetti che vorrebbero produrre in termini di contributo alla crescita, ma non si impongano al corso degli eventi, né cerchino prova della loro realizzazione/soddisfazione in comportamenti standardizzati, in un criterio univoco di buona performance. Ed è esattamente qui dove convergono: l'idea di bambino (soggetto attivo, competente e protagonista dei suoi apprendimenti); la concezione dell'ambiente (accogliente e propositivo, preparato per sostenere la crescita offrendo stabilità, prevedibilità a favore dell'autonomia, una molteplicità di mezzi espressivi, stimoli che coinvolgano le diverse aree di sviluppo, o, meglio, percorsi intenzionali aperti che accolgano la curiosità e desiderio naturale dei bambini per conoscere, creare e padroneggiare il mondo); e la professionalità dell'educatore, caratterizzata dall'ascolto e il pensiero riflessivo. Offrire il migliore contesto, le migliori opportunità per lo sviluppo delle potenzialità del bambino, senza imporre soluzioni pre-elaborate e obbligate, richiede la compresenza di tutti gli elementi menzionati, in prospettiva dinamica: un'idea specifica di bambino, l'alleanza con i genitori, la professionalità dell'educatore, l'ambiente accogliente.

1.8 Riflessioni conclusive al capitolo 1

La rassegna realizzata ha permesso di tratteggiare alcuni degli elementi teorici e normativi che inquadrano l'oggetto di ricerca, in particolare, le questioni che riguardano la nozione di bambino, lo sviluppo tra 0 e 3 anni e gli interventi a favore dello sviluppo. Questa è da ritenere come una delle sfaccettature che compongono tale oggetto – che è l'intervento formale di sostegno alla genitorialità –, altre sfaccettature saranno affrontate nei prossimi due capitoli: la nozione di sostegno genitoriale e partecipazione.

Rispetto della nozione di bambino e il suo sviluppo sono stati visti i principali domini e i nodi di discussione che hanno caratterizzato l'evolvere delle principali teorie dello sviluppo fino a giungere alla nozione attuale, composita, di *Early Childhood Development*, la quale ispira alto consenso nella comunità scientifica internazionale legata alla costruzione di politiche pubbliche e – occorre segnalare è fonte di riferimento esplicito al progetto di ricerca nel quale questa tesi si inserisce. Dalla prospettiva dell'ECD, che apporta una serie di evidenze neuroscientifiche che descrivono i processi di sviluppo neuro cerebrale e l'operare dei fattori ambientali, il bambino nei primi mille giorni di vita è visto come portatore di diritti e rappresentato come un soggetto pieno di potenziale e che dipende profondamente dalla qualità delle relazioni con il suo ambiente per poter realizzarle. Questa prospettiva coincide con le altre trattate qui, quali la prospettiva pedagogica, ben rappresentata nei documenti di indirizzo nazionali italiani e la prospettiva dei bisogni di sviluppo che informa attualmente gli interventi sociale e educativi. Sembra, quindi, esserci un consenso valoriale rispetto dello status di diritto del bambino nelle nostre società, che lo riconosce come soggetto attivo nella costruzione del proprio percorso di vita, il che non significa in assoluto delegare delle responsabilità della crescita che corrispondono agli adulti, ma rispettare le sue competenze e capacità proprie e peculiari di quel periodo della vita e non pensarlo come un *adulto incompleto*. Nel processo di evolvere, egli esprime tutte le sue competenze.

Una questione su cui la prospettiva pedagogica da un contributo importante – e necessario per delimitare ulteriormente il piano valoriale di questa ricerca – riguarda la natura del potenziale che si riconosce nel bambino, definendolo intorno al raggiungimento della piena umanità, della conquista della libertà che *si realizza nella ricerca incessante de un ordine migliore*. Questo disegna un orizzonte di senso per le azioni

educative: si accompagna la crescita dei bambini per il pieno compimento del loro potenziale... che è il *potenziale umano*, qualunque sia il contesto in cui si agisce.

Rispetto dello sviluppo infantile, gli approcci affrontati in questa sezione convergono nell'adottare una nozione olistica, che vede tutte le "funzioni" o aspetti dello sviluppo tradizionalmente studiati – affettive, comunicative, cognitive, motorie, ecc.-, come strettamente interconnessi e interdipendenti, facendo sì che educazione e cura vadano di pari passo. Per quanto possiamo distinguere e concettualizzare diversamente i bisogni dei bambini, in una stessa interazione potranno vedersi soddisfatti simultaneamente molteplici bisogni.

L'intervento di sostegno allo sviluppo, infine, è segnato da queste concezioni di bambino e sviluppo e poggia sull'idea di garantire la realizzazione dei diritti, che si corrisponde, a sua volta, con garantire le condizioni ottimali per realizzare le sue capacità attuali e in potenza. Le evidenze in campo neuroscientifico, a proposito, hanno messo in risalto l'importanza di che tali condizioni siano offerte al più presto nella vita, motivando l'importanza di intervenire nei primi mille giorni di vita dei bambini. Il che implica riconoscere anche il diritto all'educazione sin dalla nascita, tramite un aumento dell'accessibilità ai servizi educativi per la prima infanzia. La questione che personalmente sottoporrei a discussione è se questo effettivamente è più conveniente che avvenga, per defetto e quasi esclusivamente, attraverso questa via o se si può pensare a un'integrazione innovativa e virtuosa con le cure familiari.

In questa disamina si è messo anche in luce il ruolo fondamentale dell'ambiente sullo sviluppo dei bambini: il modo di soddisfare i suoi bisogni di sviluppo riconduce sempre alla relazione e il rapporto con l'ambiente, attraverso le molteplici micro-interazioni quotidiane, i processi prossimali. In altre parole, intervenire in favore dello sviluppo implica necessariamente intervenire sull'ambiente, nei diversi livelli ecologici. Questa posizione, scaturita dalla teoria ecologica, è ormai una posizione consolidata nelle politiche pubbliche, anche se meno nella realtà dei fatti. È ben rappresentata dal recentemente pubblicato Nurturing Care Framework che consiste in una declinazione operativa degli accorgimenti dell'ECD, che va a descrivere, in cerchi concentrici, i diversi ambienti favorevoli allo sviluppo dei bambini: ci sono delle cure fondamentali che possono rispondere ai loro diversi bisogni; queste cure sono la protezione e la sicurezza dell'ambiente, la salute, l'alimentazione, le occasioni di apprendimento e le relazioni responsive. L'ambiente più immediato di sviluppo necessario a garantire tali cure riguardano le *capabilities* dei genitori, il che li colloca nella prima linea dell'intervento e determina che sostenere i genitori sia una funzione essenziale del Children Welfare. Comunità più forti, disponibilità di servizi di supporto e politiche abilitanti, costituiscono altri livelli degli ambienti abilitanti. In questa descrizione si prefigura la necessità di una risposta integrale, multidimensionale, sostenuta da partenariati forti tra i diversi settori di servizi. In definitiva, un impegno collettivo.

In merito alla domanda sui processi che favoriscono l'impatto positivo dell'intervento, l'approccio dell'ECD, rappresentato nel NCF, sostiene quindi che quelle condizioni di multidimensionalità e multisettorialità siano le principali condizioni di successo. In questa cornice, si tende a privilegiare la costruzione di programmi altamente strutturati e delimitati nello scopo attraverso un *curriculum* e una teoria locale del cambiamento, rispettivamente. È stata elencata una lunga serie di elementi che caratterizzano gli interventi efficaci ("gli ingredienti attivi"), in una logica impostata fortemente alla capacità dei programmi di intervento di rendicontare i risultati (*evidence-based*), tuttavia gli autori riconoscono come elementi critici, oltre al coordinamento multisettoriale, la formazione delle persone che realizzano l'intervento, la modalità e frequenza dell'intervento a seconda dell'argomento (*delivery and dose*; intensità) e i sostegni disponibili agli operatori/professionisti in prima linea, responsabili di attuare l'intervento o servizio.

L'analisi della normativa italiana, in specifico il Piano Infanzia, rivela l'interesse esplicito nella realizzazione di interventi per la prima infanzia che rispondano alla logica integrata e multidimensionale, tuttavia, le azioni

evidenziano l'assenza di integrazione tra livelli di intervento, con un forte focus ai bisogni delle persone in situazione di vulnerabilità e una relativa assenza di interventi universali.

Sebbene a livello di politiche sia nota l'importanza dell'integrazione in materia di welfare infantile, le azioni definite nel piano infanzia, che dovrebbe essere strumento a servizio di questo proposito, mantengono la divisione settoriale per la sua attuazione. Le raccomandazioni internazionali sono enfatiche nel segnalare che gli attuali servizi possono, di fatto, costituire delle risposte adeguate ai bisogni delle famiglie, sempre che sia chiaro il percorso di integrazione settoriale e ci sia un'entità definita a orchestrarlo. Equivarrebbe a dire, usando un linguaggio ecologico, che è necessario curare anche le transizioni tra microsistemi e non solo il funzionamento interno.

In merito agli orientamenti del sistema educativo si nota un'elevata sintonia con l'immagine di bambino e di sviluppo delineata poco sopra, in cui l'attenzione è posta a costruire ambienti relazionali ricchi di opportunità di sviluppo delle sue potenzialità, e capaci di accogliere l'espressione delle sue competenze e abilità proprie dell'età, accompagnandone la costruzione progressiva di nuove. Anche in questo contesto, la professionalità dell'educatore (che riguarda la formazione) e l'alleanza con i genitori hanno importanza cardinale.

Visto il protagonismo dei genitori nei processi di sviluppo infantile, il prossimo capitolo sarà dedicato a una caratterizzazione della genitorialità e all'analisi della declinazione che politiche e programmi hanno dato alla necessità di garantire il sostegno alle famiglie nelle funzioni di crescita dei bambini.

2 APPROCCI AL SOSTEGNO ALLA GENITORIALITÀ

"Il futuro dell'umanità non sono i bambini. Siamo noi gli adulti con cui si trasformano nella convivenza"

– Humberto Maturana

2.1 Genitorialità

Prima di avviarsi allo studio nel campo del *sostegno alla genitorialità*, conviene realizzare una definizione di campo, chiarendo il *lessico minimo* dell'argomento (Milani, 2018) per poter successivamente osservare come diverse concezioni abbiano portato a diverse pratiche lungo la storia di questa disciplina o, più precisamente, campo di intervento.

2.1.1 Lessico di base

Per iniziare, diremo semplicemente che siamo in un campo che riguarda la crescita dei bambini. D'accordo con la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia, con "bambino" ci si riferisce, in primo luogo, alle persone tra 0 e 18 anni di età. Siccome la responsabilità della crescita dei bambini, nella nostra società, si è configurata *in primis* come un'attività in seno alla "famiglia", corrisponde anche una sua definizione; diremo che essa può essere concepita come "il gruppo significativo con cui si è vissuta una duratura esperienza di intimità, contrassegnata da una logica relazionale di cura e dono e da legami affettivi solidi, duraturi e basati sulla responsabilità nei confronti gli uni degli altri" (Milani, 2018, p. 64), accezione ampia che consente di considerarla nella varietà delle sue possibili configurazioni e relazioni tra i membri. Ma la famiglia non sempre comporta la crescita dei bambini. Essa può essere compresa nell'esperienza di famiglia, ma famiglia non necessariamente comporta questa funzione. Quando si verifica, si parla della funzione di "genitorialità" che compiono i "genitori".

Nel contesto odierno, gli importanti cambiamenti culturali relativi all'istituzione della famiglia e il matrimonio (Britto & Engle 2015; Ostner et al., 2017) impattano sulla concezione di genitorialità. Si verifica, per esempio, la separazione di tre funzioni basiche che prima avevano un rapporto inestricabile: "fare" il bambino (*paternità biologica*), dare il nome al bambino (*paternità legale*), crescere il bambino (*paternità educativa*) (Bornstein & Venuti, 2013; Vandebroek et al., 2017); si verificano anche nuove configurazioni, ritardo nel matrimonio, alte tasse di coabitazione, aumento della tassa di divorzio, famiglie monoparentali, famiglie omoparentali, la genitorialità come scelta individuale e la crescente assenza di figli nelle famiglie (Cherlin, 1987 in Ostner et al., 2017), per esempio. In questa situazione, nuove distinzioni come "figura genitoriale" o "caregiver", si rendono utili per comprendere sia i legami biologici con il bambino, sia altro tipo di legami (Milani, 2018). Tuttavia, convenzionalmente il termine "genitore" viene utilizzato per segnalare la persona avente autorità o responsabilità genitoriali (Council of Europe, 2006, p. 4), anche con "riferimento alla legge 10 dicembre 2012, 219, Disposizione in tema di riconoscimento di figli naturali, e al D. Lgs. 28 dicembre, n. 154" (Milani, 2018, p. 64). In questo modo, si mette al centro il rapporto di responsabilità delle cure, comprendente la funzione principale di facilitare la sopravvivenza, sviluppo e benessere del bambino (Britto & Engle 2015). In questa definizione funzionale, la genitorialità comprende anche una gamma di comportamenti, valori, emozioni, atteggiamenti e conoscenze associati alle interazioni e alle relazioni tra adulti e bambini (Yale-AÇEV, 2012 in Britto & Engle 2015, p. 158), così come diritti e doveri legati alla maturazione del bambino (Council of Europe, 2006, p. 4).

Le trasformazioni che ha subito il concetto di genitorialità nel corso del tempo non riguardano solo cambiamenti nella struttura della famiglia, ma riflettono anche l'evolversi della conoscenza prodotta dalle discipline che se ne sono occupate nel corso del tempo. Per esempio, la sociologa Mary Daly segnala che il *parenting* emerge negli anni 70 nella letteratura popolare e la radio (in Europa), in formato di consigli di auto-aiuto per la crescita dei figli, fondati nei progressi della psicologia dello sviluppo infantile e la neuropsicologia (Berado, 1990; Crosnoe, e Cavanagh, 2010, Demo e Cox, 2000 in Daly, 2017); nello stesso modo, alcuni contributi della letteratura in questo campo, come quelli sugli *stili genitoriali* (“autorevole”, “autoritario”, “permissivo”, da Baumrind, 1967; le successive estensioni a nuove categorizzazioni tali come “tradizionale”, “indulgente”, “indifferente”, in Maccoby e Martin, 1983; o “intrusivo” e “inconsistente, da Feinstein et al., 2008; citati in Daly, 2017), sarebbero stati decisivi nel permeare le iniziali concettualizzazioni di genitorialità in termini di ampi stili globali, comportando anche un verdetto di quale dovrebbe essere considerato il più vantaggioso per lo sviluppo dei bambini (Smetana, 2017).

Successivamente, le preoccupazioni per una maggiore sensibilità alle variazioni culturali e contestuali (cfr. Cap. 1) hanno portato a una maggiore specificità nella definizione della genitorialità in termini di diverse dimensioni o domini genitoriali che, nei modelli attuali, tentano di associare tali domini a effetti specifici sullo sviluppo dei bambini (Bornstein, 2019). Nello stesso modo, si accetta oggi che la genitorialità, sfaccettata e determinata dalle singole situazioni, emerga dall'interazione di fattori provenienti dal genitore, dal contesto e dal bambino stesso (Bornstein & Venuti, 2013; Smetana, 2017; Verhoeven et al., 2019).

Nel prossimo paragrafo, declinando l'analisi sulla genitorialità durante la prima infanzia, approfondirò sulle dimensioni della genitorialità (componenti e funzioni) e l'influenza reciproca che esercitano i tre fattori di genitorialità elencati, d'accordo ai diversi modelli in uso attualmente nel campo della ricerca e gli interventi di sostegno alla genitorialità.

2.1.2 Fattori, componenti e funzioni della genitorialità

Oggi è ampiamente accettato che la genitorialità sia l'ambiente più rilevante e critico per lo sviluppo dei bambini nei primi anni di vita (Bornstein, 2019; Britto & Engle 2015; §Cap. 1).

Come si è detto prima, con genitorialità si fa riferimento a interazioni, comportamenti, emozioni, conoscenze, atteggiamenti, credenze e pratiche incentrate sul bambino e il suo sviluppo. Diversi autori concettualizzano e raggruppano questi componenti in modi diversi, riportando complessivamente categorie funzionali affini. Dedico questo paragrafo a un'esposizione delle categorie analitiche di fattori, componenti e funzioni che si usano per comprendere l'esercizio della genitorialità.

2.1.2.1 I fattori della genitorialità

Come altri fenomeni complessi e grazie all'introduzione della prospettiva bioecologica sullo sviluppo umano (Powell, 2005; §Cap. 1), la genitorialità è concepita come il risultato emergente delle interazioni tra diversi fattori dei soggetti e dei contesti coinvolti, in particolare, fattori del genitore, del bambino e del contesto (Bornstein et al., 2018; Bornstein, 2019; Britto & Engle 2015).

Come fattori del genitore, si elencano determinanti biologiche e psicosociali tali come la presenza di disabilità specifiche, lo stato di salute mentale, ovvero, la presenza o assenza di disturbi psicologici quale la depressione, e comportamenti come l'abuso di sostanze (Britto & Engle 2015), le esperienze passate e la personalità del genitore (Belsky, 1984 in Riva Crugnola, 2012) e anche aspetti legati al capitale umano, quale il livello educativo dei genitori (Toth et al, 2020). Un altro ambito presente nella ricerca – anche se meno diffuso a livello di intervento e meno spendibile a livello di politiche pubbliche, ma molto importante nella

genitorialità nei primi mille giorni –, sono gli aspetti legati alla neurobiologia e neuroendocrinologia della genitorialità, in cui vengono descritti i sistemi cerebrali sottostanti alla relazione genitore-bambino (Stark et al., 2019). Per esempio, i cambiamenti ormonali durante la gravidanza, il parto e il periodo post partum segneranno un periodo di massima plasticità nel cervello non solo della madre, ma anche del padre, con il potenziale di scolpire lo sviluppo dell'attaccamento genitore-figlio (Feldman, 2019). Alcuni autori parlano addirittura del *parenting brain* per segnalare che tutti gli aspetti della genitorialità si basano, in ultimo termine, sul funzionamento del cervello e che la maggior o minore adeguatezza delle risposte genitoriali ai bambini sia facilitata o ostacolata dai circuiti neurali già stabiliti (ma comunque flessibili) nel cervello adulto (Baylin, 2016).

Un altro aspetto importante nell'evoluzione del concetto di *parenting* è che si consideri il bambino come soggetto attivo nelle interazioni con i *caregivers* e non solo come ricettori passivi delle loro influenze. In questo modo, si riconosce tra i fattori del bambino sulle interazioni genitoriali, il temperamento, la personalità, il sesso, caratteristiche uniche tali come l'*arousal* (eccitabilità), consapevolezza percettiva, capacità cognitiva, espressività emotiva e la sensibilità alle contingenze tra le loro azioni e le reazioni degli altri, le quali segnano la qualità degli scambi tra genitori e bambini (Verhoeven et al., 2019); altri elementi che conformano i fattori del bambino sono le condizioni come la disabilità e le proprie reazioni alle influenze bio-ecologiche come lo stress ambientale (Britto & Engle 2015), oltre). Man mano che crescono, i bambini sono sempre più attivi e proattivi nelle interazioni con i genitori, pur restando una chiara differenziazione nelle attribuzioni di responsabilità in queste interazioni, che ricade asimmetricamente sul genitore specialmente nei primi anni di vita (Bornstein, 2019; Verhoeven et al., 2019).

Riguardo ai fattori del contesto sulla genitorialità, Britto e Engle (2015) segnalano che i più studiati sarebbero legati al reddito familiare e la povertà, e le influenze culturali. In merito al reddito, la sua importanza deriva dalla forte associazione che avrebbe con la disponibilità di risorse materiale e immateriali in famiglia e l'impatto sulle relazioni e la salute mentale in caso di deprivazione. La cultura, dall'altra parte, comprende i valori, le tradizioni e gli schemi intergenerazionali di genitorialità che informano le credenze e atteggiamenti sui rapporti genitore-bambino e le aspettative sullo sviluppo, determinando fortemente il tipo di interazioni e pratiche educative da privilegiare, come per esempio, l'uso del castigo corporale come misura disciplinare (Lansford et al, in 2012 in Brito e Engle, 2015) o l'età appropriata per sostenere scambi verbali bilingui o monolingui (Suarez Orozco et al., 2008 in Britto & Engle 2015). Altre influenze contestuali sarebbero i social media, i social networks e la tecnologia mobile (Bornstein, 2019; Britto & Engle 2015).

2.1.2.2 Componenti e funzioni

Per quanto riguarda l'azione presente del genitore, in un primo livello analitico della genitorialità si collocano cognizioni e comportamenti genitoriali (Bornstein et al., 2018; Bornstein, 2019), dove le cognizioni comprendono idee, conoscenze, valori, obiettivi, aspettative e attitudini che guidano e danno forma ai comportamenti, funzionando come mediatori di efficacia delle pratiche (in relazione a esiti misurati nel rapporto col bambino e il suo sviluppo). Più precisamente, sono stati distinti 3 aspetti significativi della cognizione genitoriale che andrebbero a influire sul comportamento genitoriale: la conoscenza, la soddisfazione e le attribuzioni del genitore.

La conoscenza concerne le informazioni dei genitori sullo sviluppo del bambino, che nutrono la loro comprensione degli aspetti normativi – utile a interpretare le capacità e comportamenti del figlio – e danno una certa consapevolezza sulle strategie utili a promuovere la sana crescita. Sono altamente dipendenti della conoscenza prodotta dalla scienza e dalle costruzioni sociali della propria cultura, che conferiscono lo status di validità e affidabilità e, quindi, hanno il potenziale di influire le decisioni quotidiane dei genitori.

La soddisfazione genitoriale riguarda il piacere o gratificazione che possono sperimentare i genitori nell'esercitare il proprio ruolo. Un'esperienza positiva di soddisfazione si associa a una maggiore disponibilità emotiva dei genitori e una maggiore presenza di interazioni calde di affetto tra genitore e bambino; al contrario, la ricerca ha trovato una associazione tra la bassa soddisfazione genitoriale e pratiche genitoriali disfunzionali, e presenza di comportamenti problematici nei bambini.

Il comportamento di un bambino non ha una chiave di lettura univoca. Il modo in cui il genitore interpreta il comportamento del bambino e le sue cause, così come l'efficacia del proprio comportamento, corrisponde al terzo componente delle cognizioni dei genitori, denominato "delle attribuzioni"; che avrebbero anche queste un potere predittivo sul comportamento genitoriale (Bugental, 2009; Milner, 2003 in Bornstein, 2019). Gli autori distinguono tra "attribuzioni interne" e "attribuzioni esterne", differenziate in funzione di come si configura l'equilibrio di potere nella relazione con il bambino. Se il genitore interpreta che ha un certo controllo sul successo delle proprie interazioni con il bambino, si tratta di un'attribuzione interna; se, invece, si tratta di un risultato contestuale, transitorio o accidentale, si tratta di un'attribuzione esterna. Il rapporto tra cognizione e comportamenti in questi casi si descrive così: "I genitori che attribuiscono a sé poco controllo sulle situazioni di cura, interagiscono con i figli in modi più disadattivi rispetto ai genitori che credono di avere più controllo sui loro successi e fallimenti genitoriali" (Bugental et al., 2002, 2010; Sanders et al., 2004 in Bornstein, 2019; trad. propria).

I comportamenti genitoriali, le cose che i genitori fanno con i bambini, sono considerate le esperienze effettive che i genitori "forniscono" ai bambini, espressioni dirette della genitorialità (Bornstein, 2019). I modelli di intervento e ricerca sulla genitorialità raggruppano i comportamenti o pratiche genitoriali in categorie di ordine superiore – dette anche funzioni – che compongono, complessivamente, la cura o l'accudimento genitoriale (Bornstein & Venuti, 2013). Nel chiamato *Standard model*¹⁰, per esempio, gli autori (Bornstein et al., 2018; Bornstein, 2019) descrivono quattro categorie che applicano al periodo neonatale (*infants and toddlers*) e alle esperienze normali di cura:

- La funzione di cura nutriente (*nurturing caregiving*) fa riferimento alla soddisfazione dei bisogni fisici del neonato, offrendo alimento, protezione dei rischi, supervisione e igiene;
- La cura sociale comprende le interazioni ed espressioni di affetto dei genitori con i bambini, tramite baci, sorrisi, coccole, vocalizzi e contatti giocosi, e anche la gestione delle interazioni sociali ed emotive del bambino con altre persone; si include qui la regolazione emotiva;
- La cura o *caregiving* didattico comprende tutte le strategie e iniziative del genitore rivolte a stimolare il bambino a conoscere e comprendere l'ambiente circostante, partecipando ai momenti di attenzione condivisa sugli oggetti e le loro proprietà o eventi in corso, apportando descrizioni, spiegazioni e interpretazioni e favorendo occasioni di nuovi apprendimenti;
- La funzione di cura materiale comprende le pratiche dei genitori volte a organizzare il mondo fisico del bambino, sia rispetto alla disponibilità di oggetti materiali propriamente tali, come libri e giocattoli, sia in relazione alla stimolazione ambientale più generale

¹⁰ Lo *Standard Model* descrive e argomenta l'esistenza di una relazione temporale a cascata tra cognizioni genitoriali, pratiche genitoriali e sviluppo del bambino, alla base di diversi interventi e ricerca in questo campo. È un modello che cerca di superare l'indeterminatezza del rapporto tra comportamenti genitoriali e risultati di sviluppo, secondo la quale non sarebbe possibile stabilire una relazione univoca tra gli uni con gli altri (Bornstein et al., 2018; Bornstein, 2019). Una delle limitazioni di questo modello è che gli studi sono stati condotti con madri, senza padri.

associata a dimensioni, suoni, colori, ordine, ecc.; in questa dimensione si possono considerare anche i limiti alla libertà fisica e aspetti legati alla sicurezza.

Bradley (2004 in Britto & Engle, 2015) dall'tra parte, segnala che i modelli di genitorialità più diffusi, di base statunitensi, identificano cinque domini di genitorialità:

- *Caregiving* (cura). Con cure nutrienti si riferisce alla soddisfazione dei bisogni fisici del neonato, offrendo alimento, protezione dei rischi, supervisione e igiene. Il *caregiving*, riguardante gli aspetti tipicamente noti come cura di base, include le pratiche volte a garantire la salute, l'igiene e l'alimentazione; alcuni esempi di pratiche sono l'allattamento al seno, l'introduzione di cibo solido, le visite pediatriche, il monitoraggio della salute dentale, frequenza del bagno, lavaggio di mani, ecc.
- Stimolazione / insegnamento. Le pratiche di stimolazione riguardano le interazioni linguistiche (es. canto, conversazione e lettura ad alta voce), esposizione a materiali e occasioni di apprendimento (es. libri, riviste, costruzioni), interazioni fisiche (es. sport, giochi) e l'esposizione a interazioni sociali che servono come modello di imitazione ai bambini. Tutti questi aspetti sono ritenuti rilevanti perché compierebbero la funzione di stimolare le connessioni sinaptiche dei neuroni, alla base dello sviluppo di nuove capacità (Shonkoff e Phillips, 2000).
- Supporto e responsabilità/affettività. La responsabilità e il sostegno riguardano le risposte contingente dei genitori rivolte alla soddisfazione dei bisogni espressi dal bambino e in armonia con la sua fase di sviluppo (Eshel et al., 2006 in Britto & Engle 2015) e le relazioni sociali e emotive che si esprimono in abbracci e contatto fisico affettuoso, come il portare in braccio e cullare, aspetti che si fondano nella conoscenza disponibile sulla costruzione dei legami affettivi precoci.
- Struttura / disciplina. Con "struttura" si fa riferimento alla supervisione volte a garantire la protezione del bambino da danni, abusi e negligenza, e si esprime in pratiche disciplinari positive e un ambiente sicuro, protetto e coerente.
- Socializzazione. La socializzazione, infine, riguarda la promozione di valori e atteggiamenti nei confronti della vita che costruiscono la propria identità. La socializzazione è intimamente legata alla trasmissione intergenerazionale della cultura, comprendente le tradizioni, valori morali, sociali e religiosi (Britto & Engle 2015; Rogoff, 2003).

Un altro riferimento, rilevante per la nostra ricerca, è la Scheda di Osservazione PICCOLO (Roggman et al., 2013, §Cap. 6), essa propone quattro aree di genitorialità positiva che avrebbero un impatto significativo sullo sviluppo infantile durante la prima infanzia, rilevanti per la preparazione scolastica: coinvolgimento emotivo, responsabilità e incoraggiamento, insegnamento.

2.1.2.2.1 Considerazioni sulle pratiche genitoriali

Le pratiche descritte in queste classifiche possono essere distinte tra pratiche di genitorialità dirette e indirette; quelle riguardanti la strutturazione dell'ambiente (indirette) sembrano importanti considerando che il tempo che i bambini trascorrono interagendo con oggetti e ambiente esterno spesso supera il tempo che i bambini passano in diretta interazione con i genitori (Bornstein & Venuti, 2013), per questo motivo alcuni modelli integrano aspetti di genitorialità indiretta e di strutturazione dell'ambiente (Bradley & Rock, 1985; Melhuish et al., 2008; Totsika & Sylva, 2004).

Rispetto di alcune pratiche specifiche, un'importante differenza tra gli elenchi riportati è la categoria riguardante le pratiche disciplinare con i bambini che, nello *standard model*, viene esclusa deliberatamente poiché sarebbe meno adatta per i bambini piccolissimi (Bornstein, 2019).

Un commento speciale richiede la responsabilità genitoriale, all'interno di questo *core* di pratiche; il concetto ha guadagnato crescente attenzione per la importanza che sembra avere sullo sviluppo di abilità cognitive e

sociali del bambino; ed è, di fatto, uno dei 5 elementi caratterizzanti le cure nutrie del NCF (§Cap. 1). L'aspetto interessante della responsività è che non si tratta proprio di una pratica genitoriale, qualcosa che il genitore "fa", ma si tratta della qualità di un'esperienza del bambino che consiste nella relazione contingente dell'agire del caregiver al comportamento e/o segnali del bambino (Serve and return, s.d.), in modo tale che risulta significativa (Tronick & Gold, 2020). È lì dove si inizia la comunicazione.

Sebbene si facciano queste varie distinzioni tra componenti della genitorialità, concettuali e operative, gli studiosi (Bornstein & Venuti, 2013; Bornstein, 2019; Britto & Engle 2015) avvertono che nella pratica, sono interdipendenti e possono essere presenti simultaneamente nelle azioni dei genitori, il che rappresenta un limite quando si tenta di modellare meccanismi di associazione univoca tra domini di genitorialità e risultati di sviluppo – *linking to outcomes* – come molteplici ricerche hanno cercato di fare (Bornstein, 2019; Britto & Engle 2015), e richiama l'importanza di mantenere uno sguardo olistico sulla genitorialità.

Infine, Bornstein (2019) segnala che, anche se si riscontrano differenze tra padri e madri o, in quanto modalità di accudimento siano concettualmente e operativamente distinte,

“nella pratica l'interazione caregiver-bambino è intricata e multidimensionale, e i caregiver dei neonati si impegnano regolarmente in combinazioni di esse. Insieme, tuttavia, queste modalità sono forse universali, anche se le loro istanziazioni (forme) o enfasi (frequenza o durata) variano tra i gruppi sociali.” (ivi, p. 13)

2.1.3 Il “*turn to parenting*”

La grande diffusione e accettazione dell'idea del genitore come l'influenza ambientale più potente sullo sviluppo infantile, ma anche facilitatore e governatore dello stesso attraverso il compimento delle diverse funzioni, non è stata esenta di critiche e sospetti. L'irruzione e consolidazione di questo neologismo (Lacharité, 2015 in Milani, 2018; Fargion, 2021) nel panorama delle politiche sociali è accompagnato dal dislocamento di altri termini come paternità e maternità o ruolo genitoriale e – come avvertono alcuni autori (Daly, 2017; Fargion, 2021; Ostner et al., 2017; Vandenbroeck et al., 2009; Vanderbroek et al., 2017) –, costituisce una forma discorsiva a sé che non neutrale, né inocua e può diventare restrittiva se contribuisce a:

- Rinforzare un'enfasi sulla responsabilità genitoriale individuali a scapito delle responsabilità sociali: quando la famiglia nucleare sparisce (per diversi sviluppi delle società moderne come il lavoro femminile, il divorzio, le famiglie ricostituite, l'adozione, le famiglie omoparentali, la fecondazione in vitro, donazione di gameti e altri cambi e pratiche culturali), compare il soggetto come destinatario dello scrutinio pubblico, privatizzando la responsabilità genitoriale;
- Connotare la genitorialità come una questione di performance tecnica della quale, per ottenere un determinato prodotto, basta conoscere il meccanismo ed eseguire i passi prescritti, piuttosto che una relazione storica, personale, sociale, politica e culturale. Con l'applicazione di modelli tecnici razionali di *good parenting* sparisce la prerogativa del genitore come agente morale e offusca l'importanza del suo contributo alla riproduzione della vita sociale;
- Suggestire che si tratta di un'influenza unidirezionale dei genitori sui figli (“to parent” è una cosa che fanno i genitori *sui* bambini), omettendo, non teoricamente, ma nella pratica, l'influenza reciproca che esiste nella relazione.

Tutte queste tematiche accompagnano una *critica all'attenzione strumentale che ricevono i genitori*. I bambini sono visti in termini di tappe evolutive e i genitori saranno visti solo in termini della loro *performance* educativa in rapporto con il bambino. In questo modo, anche quando si adotta un approccio

bioecologico allo sviluppo umano, i genitori visti come responsabili dello sviluppo dei bambini, sono assistiti nelle loro competenze, ma anche a volte nel loro benessere in maniera strumentale per il raggiungimento degli esiti di sviluppo infantile *definiti scientificamente e pubblicamente auspicati*. Il *parenting support* non è esattamente un sostegno ai genitori in quanto tali (Ostner et al., 2017; Vandebroek et al., 2017) e, di fatto, non c'è molta evidenza (né un ampio interesse della ricerca) rispetto di come le persone effettivamente fanno i genitori e delle sue prospettive sull'essere genitori, dei processi e delle pratiche di genitorialità (Ramey, 2012 in Daly, 2017).

D'accordo con gli autori, tutto ciò comporta a un'inquadratura della genitorialità sociologicamente impoverita, in cui viene a meno non solo la complessità del ruolo genitoriale, ma anche il senso più ampio di prendersi cura del bambino (*sense of caring*): nella logica del controllo o incanalamento dell'apprendimento del bambino, altri aspetti come la salute emotiva, il benessere, l'essere aperto a come la relazione si sviluppa e l'aiutare il bambino a costruirsi come soggetto morale, rischiano di andare sullo sfondo (Ostner et al., 2017; §cfr. Cap. 1).

Questo apparato discorsivo che può comportare un'enfasi individualistico alla comprensione della genitorialità è stato denominato "*turn to parenting*" (Daly, 2017; Martin, 2012 in Vandebroek et al., 2017; Ostner et al., 2017) per denominare criticamente il modo in cui si è configurata la grande e rinnovata attenzione sui genitori, dalle politiche sociali rivolte alla famiglia, accaduta a partire dagli anni 90 e inizi del 2000, in occidente, particolarmente negli Stati Uniti ed Europa occidentale.

A questa tendenza si associa una serie di cambiamenti sociali, nel modo di concettualizzare il *Welfare State* e le politiche di contrasto alla povertà, oltre ai già accennati cambiamenti culturali relativi all'istituzione della famiglia. Tra quelli, il più determinante sembra essere il cambio (tuttora in corso) della concezione del ruolo dello Stato come garante dei diritti sociali. Si attesta un cambio di taglio neo-liberista a partire del quale si va a definire lo stato come uno *investment state* piuttosto che uno *welfare state* (Ciaffi & Mela, 2006; Fargion, 2021; Vandebroek et al. 2017). In questo contesto, sembra che povertà e disuguaglianza siano più accettabili nella società solo se la disuguaglianza può essere ritenuta risultato dalle differenze in merito (*effort*), quando ai cittadini sono state date uguali opportunità all'inizio della vita (Vandebroek et al. 2017). L'uguaglianza non si misura quindi come uguaglianza di *outcomes*, ma di opportunità (cfr. Morabito et al. 2013). È così che le politiche di investimento sociale nei bambini (ECD, §cfr. Cap 1) ottengono maggiore consenso politico che altre politiche redistributive, facendo sì che investire nei bambini oggi diventi un modo privilegiato per combattere la povertà nel futuro (Vandebroek et al. 2017, p. 26); la promessa dei documenti di politiche è della possibilità di un considerevole risparmio nel gasto pubblico (Heckmann, 2006), con solo un moderato o piccolo investimento nei risultati di sviluppo nei primi anni di vita (Vandebroek et al. 2017, p.25).

In questo modo, il cambio delle politiche di contrasto alla povertà in questo contesto di *turn to parenting*, si esprime come un crescente focus sulla genitorialità – ancor di più sulla buona genitorialità in situazioni di povertà – come una strategia rilevante per mediare con la povertà infantile. La critica che si solleva qui non è il merito di intervenire per contrastare la povertà infantile (Save the Children Italia Onlus, 2019), ma l'effetto di oscurare nel discorso pubblico l'importanza delle variabili strutturali in questa condizione di povertà, che va a determinare che le idee e strategie rispetto di come raggiungere un cambio sociale si rivolgano solo là dove sembra possibile attuarlo e controllarlo, per esempio, nella gestione delle relazioni di piccola scala tra individui, specialmente tra genitori e bambini (Lee, 2014 in Vandebroek et al. 2017), lasciando immutati altri livelli dell'ecologia che hanno più opportunità di costruire risposte de lungo termine (Krumer-Nevo, 2021).

Sebbene questo focus di politica non debba essere assunto come la causa diretta delle attuali pratiche di intervento sulla genitorialità (non è ovvio che ci sia un impatto specifico e uniforme nelle politiche adottate

dai diversi paesi; Hopman & Knijn, 2015), è utile riconoscere le anime che possono convivere in questo impegno politico.

L'utilità di questa analisi critica della svolta sulla genitorialità per il presente lavoro è soprattutto prevenire di pensare (e costruire) il ruolo dei genitori a partire da imperativi irrigiditi e restrittivi che portano a una deriva funzionalista e di affermare, allo stesso tempo, l'importanza di favorire l'autonomia decisionale del genitore, la sua dignità personale, attraverso un'attenzione anche al mondo della vita (Roets et al., 2013; Schiettecat et al., 2017).

2.2 Sostegno alla genitorialità

Il sostegno alla genitorialità come nuovo campo di politica pubblica sta emergendo dagli anni 1990 e lentamente è stato integrato nella legislazione e nelle strategie di una serie di stati membri dell'Unione Europea. La portata, la gamma, l'organizzazione e il finanziamento delle misure di sostegno alla genitorialità, così come il tipo di professionisti coinvolti e i metodi di lavoro sono molto diversi tra di loro, non solo tra paesi, ma anche all'interno di uno stesso stato (Daly et al., 2015; Ostner et al, 2017). Inoltre, da un punto di vista sociologico, certi cambiamenti riscontrati nell'ambito delle strutture sociali del matrimonio e le forme di genitorialità e famiglia (elencati sopra) hanno aperto lo spazio di pertinenza agli interventi del *parenting support*, dato un contesto di concorrente pluralità di conoscenze riguardo alla genitorialità, per cui non è più possibile segnalare delle norme sociali che indichino cos'è un comportamento adeguato. In questo contesto, i soggetti non possono più poggiare su una comprensione comune di come si deve agire, ma si trovano in situazione di negoziare nuove forme di comportamento all'interno delle proprie comunità (Ostner et al, 2017)

Come è stato riportato nel capitolo primo, sono i diritti e il benessere dei bambini, insieme a una potente ricerca sulla salute e lo sviluppo del bambino, che include lo sviluppo precoce del cervello, che ha guidato l'attuale interesse pubblico per la genitorialità e la sua incorporazione alle politiche pubbliche (Ostner *et al.* 2017), per esempio, alle raccomandazioni del Consiglio di Europa sulla genitorialità positiva (REC (2006)19), che "Raccomanda ai Governi degli Stati Membri di: - riconoscere la natura fondamentale della famiglia e del ruolo dei genitori e creare le condizioni necessarie a promuovere la genitorialità responsabile nell'interesse superiore del bambino" (ivi. p. 4).

Alcune voci criticano – come in generale rispetto al *turn to parenting* – che la ragion d'essere dei servizi di assistenza sociale in generale e dei servizi per la prima infanzia e alla genitorialità, sia il ritorno economico sull'investimento (di interesse per eventuali futuri tagli di bilancio al welfare), piuttosto che il perseguimento della dignità umana e giustizia sociale (Federazione Internazionale degli Assistenti Sociali, 2014 in Vandebroek et al., 2017), contribuendo alla costruzione sociale del problema della povertà in una questione educativa, la quale i genitori avrebbero il potere di risolvere nel lungo termine, con l'aiuto dello Stato (ibidem).

2.2.1 Distinzioni preliminari: Parenting support, Parent Education, Family Support, Children welfare

Come detto più volte, “accompagnare il bambino a raggiungere il suo migliore sviluppo è la grande finalità delle politiche di sostegno alla genitorialità” (Milani, 2018, p. 123), nella letteratura però questo può essere riferito come “*parenting support*”, “*parent education*” o “*family support*”, termini usati in modo interscambiabile (Britto & Engle, 2015; Britto et al., 2015; Daly et al., 2015; Evans, 2006; Moran et al., 2004; Ponzetti, 2016) ...anche laddove ci sono dei tentativi per differenziarli. In questo paragrafo i termini saranno presi in esame brevemente, per esplicitare le diverse connotazioni e i punti di sovrapposizione.

Considerando che le abilità genitoriali sono state definite un fattore determinante dello sviluppo infantile (§Cap. 1) – e con delle positive conseguenze sociali a lungo termine associate ad esso – e che a partire dalla CRC il sostegno genitoriale è un dovere degli Stati, esso è un campo di azione che interessa la società intera. Varie sono le forme che può prendere il sostegno alla funzione genitoriale, per esempio può essere formale (proveniente dalla famiglia, dagli amici e dai vicini, derivanti dalle reti 'naturali' preesistenti dei genitori), semi-formale (attraverso organizzazioni basate sulla comunità, e generalmente dal settore del volontariato) e formale (che coinvolge istituzioni e servizi organizzati, spesso guidati dai bisogni della propria famiglia e forniti dal settore statutario da solo o in collaborazione con il settore del volontariato) (Ghate e Hazel 2002 in Britto et al., 2012; Moran et al., 2004). Attività, programmi, servizi e interventi di diversa natura possono essere considerate sostegno genitoriale (Moran et al., 2004).

La Commissione Europea (2013) definisce *parenting support* come la provvisione di servizi mirati a migliorare le abilità e pratiche genitoriali per rispondere ai bisogni fisici, emotivi e sociali dei bambini (European Commission, 2012), una forma di intervento precoce rivolto all'infanzia, considerato parte dalle misure di Children Welfare, che però può essere distinta di altre forme di investimento sociale orientate direttamente ai bambini. A fare questa distinzione ci aiuta la sociologa Mary Daly (2013) per chi "*parenting support*" comprende 3 caratteristiche:

1. I genitori sono obiettivo di prima linea dell'intervento e il focus è orientato a supportare il loro ruolo in quanto genitori;
2. il *parenting support* è organizzato come servizi (personali), più che come trasferimenti di denaro, congedi o apporti in infrastruttura;
3. il focus sono le risorse dei genitori e le competenze per la crescita dei bambini (*child-rearing competencies*). In questo modo, i servizi educativi e di cura per l'infanzia, che non riguardano l'esecuzione della genitorialità, non qualificano come *parenting support* (d'accordo a questa definizione alcune politiche di famiglia per la conciliazione vita familiare-lavoro, non sono *parenting support*, ma *family support*).

In questa linea, Moran et al. (2004) utilizzano questa definizione: "Il sostegno alla genitorialità è qualsiasi intervento rivolto ai genitori volto a ridurre i rischi e promuovere fattori protettivi per i propri figli, in relazione al loro benessere sociale, fisico ed emotivo" (p. 21)

Il sostegno familiare o "family support", dall'tra parte, sarebbe l'intervento o insieme di servizi orientati al contesto familiare; è rivolto al miglioramento del funzionamento dell'insieme della famiglia intesa come unità sociale, all'interno di un sistema supportivo di relazioni formali e informali. In questo modo, il "family support" mira a supportare le relazioni tra i membri e le reti sociali, compresi il vicinato e la famiglia allargata. In questi interventi possono co-esistere obiettivi diversi rivolti ai bambini (a favore dello sviluppo o per superare, per esempio, problemi comportamentali), ai genitori (per migliorare le proprie capacità genitoriali o aumentare l'engagement scolastico) o al sistema familiare (ridurre la povertà, prevenire la separazione, prevenzione del collocamento dei bambini fuori famiglia, ecc.), in maniera combinata, attraverso il beneficio di servizi sociali, sanitari e psicologici e/o trasferimenti monetari (Daly, 2013; Daly et al., 2015). Britto e Engle (2015), invece, la distinzione che fanno è tra i "parenting programmes", che include i "programmi di educazione e sostegno genitoriale" e i "programmi di sostegno genitoriale", e riservano l'idea di "sostegno genitoriale" alla forma di supporto sociale, attraverso la parentela e le reti informali, alle famiglie, prima dei cambiamenti globali nella composizione delle famiglie accennato poco sopra. In questa loro distinzione, i programmi di sostegno ed educazione genitoriale non solo includono servizi che aiutano i genitori nel loro ruolo, ma possono anche includere informazioni su altri aspetti, come formazione professionale, alfabetizzazione, ecc. E sarebbero, invece, i "programmi di sostegno alla genitorialità" quelli che si concentrano principalmente sulla genitorialità e le pratiche di allevamento dei figli. Segnalano che, intesi così i diversi interventi, si apre la possibilità/necessità di creare diversi "punti di accesso" al servizio,

in modo tale che alcuni programmi che non sono specialmente rivolti alla genitorialità – che coinvolgono le pratiche di educazione e crescita dei bambini – possano esserlo, per esempio: "I programmi di protezione sociale, assistenza sanitaria e trasferimento di denaro potrebbero fornire un punto di ingresso per l'educazione dei genitori e programmi di sostegno" (ivi, p. 164).

Quale sarebbe la differenza tra *parenting support* e *parenting education*, invece? Ponzetti (2016) segnala che

"L'educazione alla genitorialità è diretta all'educazione e al sostegno degli adulti a cui è affidato il compito di crescere i bambini in modi emotivamente sani in modo che i bambini possano prosperare personalmente, accademicamente e socialmente. L'obiettivo dell'educazione genitoriale è fornire un meccanismo per apprendere tecniche e atteggiamenti genitoriali positivi da fonti esterne alla propria educazione" (ivi, p. 7)

E abbozzando una distinzione tra *Parenting Education* e *Parenting support*, definisce *Parenting Support* in un modo simile a come prima è stato definito *Family Support*:

"parenting support, d'altra parte, descriveva tipicamente l'erogazione di servizi per assistere i genitori o gli operatori sanitari primari a sviluppare e utilizzare le risorse psicologiche e materiali disponibili per promuovere l'autosufficienza familiare e il sostegno tra pari (...) gli approcci di sostegno genitoriale spesso si concentrano sul contesto sociale della genitorialità e sulle tecniche per migliorare la rete sociale di una famiglia, il supporto sociale e i collegamenti della comunità come ammortizzatori contro lo stress e l'isolamento" (ivi, p. 4).

Patrizia Crittenden (2017), da una prospettiva clinica, equipara i programmi di *parenting education*, con una modalità specifica di intervento:

"parenting education" è solitamente una forma di programma preconfezionato che viene consegnato in un ambiente di gruppo. Il contenuto è di solito informazioni sullo sviluppo di neonati e bambini e pratiche genitoriali utili. Sebbene tali programmi di solito discutano le differenze individuali nei neonati, nei bambini e nelle famiglie, spetta in gran parte ai genitori decidere quali informazioni applicare alla propria famiglia. Poiché ciò richiede conoscenza di sé, conoscenza del proprio figlio e integrazione riflessiva, i programmi di educazione dei genitori sono meglio offerti ai genitori che funzionano bene (...) i programmi genitoriali (parenting programs) hanno lo scopo di promuovere l'educazione dei bambini e, secondariamente, di prevenire i problemi genitore-bambino. Se ci sono già problemi interpersonali, è probabilmente necessario un intervento diverso" (ivi, pp. 98-99).

Possibilmente, queste sovrapposizioni concettuali abbiano a che fare anche con la evoluzione temporali delle pratiche associate a ogni termine (Powell, 2005). Ciò che sembra chiaro è che le distinzioni tra *parenting support*, *parenting education* e *family support* non siano nette in assoluto e, come avvertono anche Daly et al. (2015), delle volte – quando ci sono – possono essere più teoriche che pratiche, quando per esempio si parla di *family support*, ma i programmi tendono a incentrarsi sulla diade mamma e bambino; entrambe le situazioni, non precludono che questi termini singolarmente, a poi insieme nel termine ombrello di *Children Welfare*, si possano comunque trovare approcci al benessere dei bambini che sembrano simili (rispondere ai bisogni di sviluppo), ma che in realtà sono significativamente diversi nell'orientamento (Canavan et al., 2016). In questo modo, nuove distinzioni si possono operare sulle misure di *Children Welfare* che considerano la genitorialità.

2.2.2 Tipologia dei programmi di intervento a sostegno della genitorialità

Senza entrare ancora a riferire dei programmi o interventi specifici rivolte alla genitorialità, possiamo vedere come essi siano quantitativamente e qualitativamente molto diverse tra di loro. Daly (2013), in un'analisi di misure tra paesi dell'Unione Europea, descrive 3 aspetti centrali di differenziazione:

- a. Il dominio nel quale si sviluppa il supporto genitoriale, che può essere educazione, istruzione, salute, devianza, povertà.
- b. La gamma e il livello di standardizzazione dei servizi (riguarda l'accettazione e familiarità con programmi preconfezionati, standardizzati, noti appunto come "programmi" e molte volte legati all'idea di interventi *evidence-based*; Petrella & Serbati, 2017).
- c. Il *background* filosofico e politico che sostiene le misure di *parenting support*, che andrà a definire il tipo di questioni che si intende affrontare con queste misure, i codici morali e professionali che informano le pratiche e, infine, il mix di disposizioni di sostegno alla genitorialità creatosi nel sistema di Welfare.

Le dimensioni o caratteristiche strutturali in funzione dei quali si possono distinguere i programmi di parenting sono descritti ampiamente nella letteratura, poiché – specialmente in ottica di interventi *evidence-based*– riguardano gli ambiti decisionali che danno forma a essi e all'analisi della loro efficacia. Di seguito riporto un elenco costruito in base a Britto e Engle (2015) e Powell (2005; 2006).

1. Modalità di realizzazione / setting
 - a. Gruppo - comunitario
 - b. Domicilio
 - c. Contesto clinico
 - d. Counseling 1 a 1
 - e. Diffusione nei mass-media (per esempio radio)
 - f. Formati combinati
2. Livello di standardizzazione del curriculum
 - a. Da molto formale e strutturato, con piani dettagliati degli incontri sessione a sessione
 - b. A niente strutturato, con argomenti da trattare definiti in base ai bisogni e interesse dei partecipanti.
3. Intensità del programma, detta anche "dosaggio"
 - a. Durata del programma, in quanto tempo si svolge dall'inizio alla fine
 - b. Quantità e durata delle sessioni che lo compongono
 - c. Periodicità o frequenza delle sessioni (giornaliera o settimanale)
4. Personale coinvolto nella realizzazione del programma (qualifiche)
 - a. Professionisti clinici, medici, socioeducativi
 - b. Educatori specializzati in programmi genitoriali
 - c. Operatori di comunità
 - d. Paraprofessionisti
5. Obiettivi e contenuti dell'intervento

- a. Sviluppo del bambino, riguarda il dominio evolutivo sul quale ci si focalizza (Britto et al., 2015)
- b. Sviluppo del bambino e pratiche genitoriali
 - 1. Es. Accrescere e migliorare le conoscenze e le pratiche di cura, salute e nutrizione verso i bambini e/o insegnare sull'apprendimento infantile. In sintesi, programmi che educano a una migliore conoscenza dell'infanzia.
 - 2. Ridurre la violenza e il comportamento genitoriale punitivo
- a. Sviluppo e welfare familiare
 - 1. Gli autori considerano nell'elenco altri programmi di protezione sociale e trasferimento condizionato di denaro, in cui il *parenting* non è il centro dell'intervento, ma che riportano effetti benefici sul rapporto tra genitori e bambini, in particolare sulle conoscenze e pratiche genitoriali (Berhman e Hoddinott, 2005 in Britto & Engle 2015). A questo criterio appartiene la distinzione, secondo la quale programmi e interventi genitoriali possono svilupparsi "servizio a sé stante o come parte integrante di altri servizi" (Tamburlini, 2020, p. 174); nel primo caso, sarebbe favorita la coerenza tra formazione (dei professionisti coinvolti) e valutazione, con un impatto positivo nella qualità del programma; nel secondo caso, il vantaggio sarebbe collegato sia ai minori costi associati all'esistenza di una base professionale che eroghi il servizio, sia alla possibilità di estendere la copertura (renderla una provvisione universale, per esempio).
- 2. Locus del cambiamento evolutivo del bambino
 - 1. Interno al bambino (si lavora col bambino in setting educativo)
 - 2. Esterno al bambino (Incentrate sul genitore)
 - 3. Prodotto delle interazioni interno-esterno (incentrato sulle interazioni genitore-figlio)
- 3. Nel caso degli interventi con i genitori, l'approccio pedagogico o clinico scelto rispetto di come promuovere cambiamento (strategia); riguarda il tipo di rapporto tra professionista e genitore.
 - 1. Basata nell'isomorfismo della relazione e/o alleanza terapeutica

"Alcuni programmi vedono la relazione interpersonale tra il personale del programma e i genitori come il mezzo principale per ottenere un cambiamento significativo nei genitori. Il processo (cioè la costruzione di relazioni) è una parte centrale del contenuto del programma. Un obiettivo primario di un importante intervento basato sulla relazione con madri a rischio, ad esempio, è quello di fornire alla madre "l'esperienza di una relazione stabile e affidabile che trasmetta la comprensione della sua situazione" e promuova il suo senso di autoefficacia (Powell, 2005, pag. 11). Clinico o non clinico, si assume che il personale può modellare i comportamenti che i programmi desiderano promuovere nelle interazioni genitore-figlio.
 - 2. Relazione informativa (il ruolo dei professionisti è fornire informazione sullo sviluppo del bambino e sulle pratiche genitoriali, a volte tramite dimostrazioni)

2.2.3 Approcci alle pratiche e modalità di intervento

Un'altra forma di categorizzare gli interventi e pratiche che comprendono la genitorialità è associarli ad approcci riparativo, protettivo ed evolutivo (Canavan et al., 2016), facendo riferimento a punti diversi del “continuum della prevenzione” in cui si attivano (§Cap. 1), ossia, i diversi programmi e interventi possono collocarsi in qualche punto del continuo delle “tre P” dell’educazione familiare (promozione, prevenzione o protezione; Milani, 2018), sia che si attivino in successione lineare o talvolta integrati fra loro.

In rapporto con la distinzione in base al *background* filosofico (Daly, 2013), è possibile tracciare distinzioni degli approcci sottostanti all’intervento/servizio erogato, manifestatisi nella definizione operativa del setting e il rapporto tra professionista e genitore, che comportano concezioni specifiche di genitorialità, fini e metodi di intervento diversi che, a sua volta, parlano di un inquadramento pedagogico diverso. Tale è l’analisi che propone Milani (2018), sintetizzata nella tabella 2.1.

Tabella 2.1: Approcci nell’intervento di sostegno alla genitorialità. Fonte: Adattamento da Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie: Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Carocci.

Approccio	Pratica associata / setting	Posizione del genitore / rapporto	Tipo di razionalità dell’azione (Habermas)
Accademico	Sarebbe quello a cui rispondono le “scuole per i genitori”, dove il setting prende la forma di conferenze o lezioni rivolte a grandi gruppi di genitori, contesti formali di insegnamento-apprendimento.	Situa il genitore in una posizione passiva, ricettiva rispetto a un sapere esperto che gli sarà trasmesso come “un vasto insieme di informazioni” per garantire la sua efficacia genitoriale. logica discendente della conoscenza (top-bottom). Il genitore ha lo status di allievo.	L’azione educativa è rivolta all’ambito dell’ <u>agire normativo</u> (esperto delle norme), usando la nomenclatura di Habermas.
Esperienziale	Piccoli gruppi di genitori, detti anche “di parola”, che conoscono l’origine nei <i>cercles des parents</i> (molto diffusi in area francofona) dove i genitori sono invitati a discutere e riflettere su loro stessi e sulle loro esperienze educative.	Deriva personalista, che si basa sull’idea dell’importanza della riflessività del singolo sui propri vissuti. Il lavoro in questi gruppi è affine alle prospettive umanista, psicoanalitica e/o sistemico-relazionale; in ogni caso, “al centro c’è la relazione, l’essere con il genitore, cui è attribuito lo status di soggetto esperto della propria esperienza” (ivi, p. 120)	Usando la teoria di Habermas, questo approccio coincide con un <u>agire drammaturgico</u> , usando una logica ascendente della conoscenza (bottom-up)
Tecnico	Corrisponde alle diverse tipologie di parent training, in cui i genitori sono invitati ad apprendere delle competenze pratiche, utile a gestire la quotidianità del rapporto con i figli (Benedetto, 2017, in p. 120).	Trasporta un’idea di genitorialità intesa come mestiere, il possesso di competenze pratiche, che può essere insegnato da qualcuno che ne è esperto. (Approccio criticato da Gopnick, 2016) Il genitore ha lo status di apprendista e cliente, dove a partire dal sapere del facilitatore, il genitore sarà a svolgere il programma per sviluppare un saper fare.	Nell’ottica habermasiana, corrisponde con un <u>agire strategico</u> (saperi scientifici).

In questa analisi, l’autrice ci previene dall’applicazione meccanica di un qualsiasi modello e delle conseguenze negative dell’irrigidimento degli approcci; insistendo sulla necessità di costruire pratiche di *parenting support* che non prescindano, ma considerino essenziale il sapere pratico dei “genitori di carne e ossa” (Milani, 2018, p. 122). La Pedagogia, ci dirà, porta a considerare l’adeguatezza dei metodi in funzione della situazione e condizioni particolari in cui si interviene, specialmente di fronte la complessità dei fenomeni e delle relazioni all’interno della famiglia; “in educazione, data l’unicità di ogni persona e di ogni

relazione, difficilmente si può dire ‘si deve far così’: c’è sempre l’Altro con il suo *ineditus* e la sua imprevedibilità, la sua libertà” (ivi, p. 121).

E se usiamo questa stessa classificazione per leggere la critica che prima si avanzava, rispetto del *turn to parenting*, sembra che essa riguardi specialmente all’irrigidimento dell’approccio tecnico, presente in misure educative o di training genitoriale, poiché costruiscono un modo prescrittivo che finisce per ostacolare l’*agency* genitoriale e annulla l’appello alla coscienza, alla costruzione di senso delle proprie azioni; “mentre il concetto di genitorialità è per definizione “*agentic*”, il genitore come attore a tutto tondo scompare più o meno da esso o è così sminuito da essere poco più che un operatore” (Ostner et al. 2017, p. 43). Daly (2017) chiama a questo la scientificizzazione (*scientifisation*) della genitorialità, in cui il discorso scientifico-tecnico della genitorialità comporta l’affermazione indiscussa della relazione causale tra certi comportamenti genitoriali e certi esiti auspicabili di sviluppo infantile (genitorialità come mestiere) e su questa base che si radica l’idea di “*good parenting*”, che deriva successivamente nella trasmissione di imperativi sulla genitorialità che restringono o delimitano lo status della genitorialità in funzione del suo valore funzionale allo sviluppo dei figli, restringendo il proprio agire; i comportamenti dei genitori non sono studiati nel loro diritto, ma per come contribuiscono o meno allo sviluppo:

“se giochi con il bambino lo aiuti a sviluppare abilità sociali ed emotive; le storie della buonanotte migliorano il loro vocabolario; ragionare con i bambini aiuta la loro capacità futura di compiere scelte autonome (...) il messaggio di fondo è che i genitori che comprendono il modo in cui i loro figli si sviluppano saranno meglio attrezzati per sostenere il loro progresso” (ivi, p. 45, trad. propria),

ponendo il genitore in un rapporto di subordinazione al sapere esperto, che possiede la conoscenza sullo sviluppo infantile e ha, perciò, la prerogativa di monitorarne l’andamento (ibidem).

In questo contesto di diversità di approcci, accorgimenti e richiami, si testimonia l’avanzamento di un cambio nel modo in cui si concepisce l’intervento a favore della genitorialità e lo sviluppo infantile, che va a definire non tanto come verrà chiamato, ma cosa si pensa che debba essere nella pratica del Welfare Infantile (Canavan et al., 2016), nella premessa che esso stia diventando la cornice delle politiche sociali nei paesi occidentali, con un focus sulla promozione del benessere infantile in senso ampio, piuttosto che di protezione infantile dei bambini a rischio (Almeyda et al., 2022; Fargion, 2014; Daly et al., 2015) che, invece, dominava i servizi di assistenza all’infanzia dall’inizio degli anni '90 (Dolan et al., 2006). Come indicano Daly e colleghi (2013), il coinvolgimento dello Stato e il consiglio genitoriale hanno da sempre esistito, ma ciò che distingue il momento attuale sarebbe la scala dell’intervento, il modo organizzato del processo, così come le sue motivazioni; l’esplosione di normative, politiche e iniziative in torno all’Early Childhood Development ne danno testimonianza (§Cap. 1).

2.3 “Accompagnare la genitorialità” come sintesi del “Family support” contemporaneo

Il cambiamento sopra accennato può essere riferito sia come orientamento di politica, un insieme di caratteristiche dello sviluppo di un servizio, di uno stile di pratica e, anche, un’area di ricerca (Canavan et al., 2016); alcuni autori parleranno di un movimento globale verso il *family support* e il *parenting support* (ibidem; Daly, 2013; Daly et al., 2015; McLoyd et al., 2006; Powell, 2006), di cui alcune caratteristiche coincidono con ciò che Milani (2018) descrive come “la 4ta via del *parenting support*” e che caratterizza soprattutto una postura e stile di pratica, informata da valori e principi e teorie che guidano l’agire professionale.

Si tratta di una prospettiva della pratica in favore del *parenting* che invita a superare la dizione stessa di “*support*” e, quindi, anche le pratiche associate che collocano i genitori in situazione di deficit (come dire,

“c’è supporto e sostegno dove non ce la si fa da soli” (ibidem)). Si tratta di adottare la postura dell’*accompagnare*, che richiama la dimensione professionale della relazione, piuttosto che istituzionale di *presa in carico* delle famiglie (ivi, p. 137). La postura dell’*accompagnare*

“implica l’aver cura, il preoccuparsi, il prendere in considerazione piuttosto che il prendere in carico (dimensione istituzionale): è un’espressione che rimanda a una manifestazione di attenzione, prossimità, sollecitudine, riconoscimento (Poché, 2008; Biasin, 2010; Paul, 2016). Esige engagement, ingaggio, si tratta di una postura antropologica intrinsecamente educativa ed etica, sia perché propria di chi si concepisce come responsabile dell’altro e del suo appello (Levinas, 1961), sia perché mira a ingaggiare la persona stessa in un’analisi della sua situazione e delle prospettive possibili di cambiamento, andando verso di lei, piuttosto che aspettandola” (Milani, 2018, p. 137).

In questo modo, l’*accompagnamento* è superare il modello “*parenting*” che concepisce la genitorialità un mestiere, e rischia di schematizzare ogni tappa, normare i compiti e codificare ogni obiettivo (Gopnik, 2016); la genitorialità non ha niente a che fare con operare controllo su un *prodotto* pre-definito, ma come l’attività di cura che procura un adeguato nutrimento e condizioni ottime per quella particolare forma di vita – “il germogliare dei figli” – la cui crescita, non lineare, né prevedibile, ci troviamo a testimoniare... Con la metafora del giardinaggio (Gopnik, 2017; e prima ancora, Fröebel, segnala Milani, 2018) si rappresenta un genitore-giardiniere che si trova ad “*accompagnare*” la crescita del bambino, che presenta le sue particolarità, in un contesto ugualmente particolare, in cui egli può solo agire nel perseguimento di un’armonia localmente connotata. Inoltre, non sarà solo il genitore ad agire, ma anche il bambino; egli non è “destinatario” della socializzazione, ma agente del proprio sviluppo (Carmel et al., 2021; Daly, 2017; §Cap. 1); la genitorialità è quindi un processo bidirezionale, in cui si mette in luce il carattere enattivo (*enactive*) delle relazioni.

È uno stile di pratica connotato da una visione della genitorialità che è riconoscente e rispettosa della capacità di *agency*¹¹ genitoriale, come accennato poco sopra. In parole di Daly (2017), riguarda il pensare la genitorialità insieme alla paternità, all’identità e all’*agency* dei genitori:

“Parenthood può essere inteso come una cornice costituita da codici culturali e la composizione di ruolo e status di genitore (gli aspetti descritti, come i diritti e i doveri, e i discorsi sulla buona e cattiva genitorialità), parenting come l’insieme di pratiche e processo che costituiscono la categoria e ruolo di genitori in quanto agenti che non solo praticano il parenting ma derivano e coinvolgono aspetti delle loro identità nel farlo (come la cornice morale). Tutti e tre aspetti aiutano a concepire i genitori e i loro comportamenti come parte di schemi sociali [social pattern] e processi organizzativi più complessi e profondi che l’attuale focus in “parenting” (Daly, 2017, p. 43, trad. propria).

La pratica dell’*accompagnamento* porta con sé una prospettiva pedagogica pragmatica, fondata sul favorire e una priorità alla rilevanza pratica e situata di tutte le forme di conoscenza e le risorse che sono messe a disposizione dei genitori (Milani, 2018):

“se accettiamo l’idea che il genitore, nella vita reale, abbia bisogno di competenze pratiche e dunque che la genitorialità sia in un certo senso un mestiere, che abbia bisogno di

¹¹ L’*agentività* umana riguarda la capacità dell’essere umano di allineare le proprie azioni in funzione dei fini. Per una descrizione dettagliata si veda Bandura (2006).

informazioni accurate, in particolare oggi nella società dei blog dei genitori, dei social network e delle fake news, ma che nulla di tutto ciò sia utilizzabile senza relazione con sé stesso, riflessività, continua ricerca, relazioni interpersonali che orientino il proprio agire e molto altro...” (ivi, p. 122).

In questo modo,

“Accompagnare i genitori non significa né dare ricette preconfezionate in modo autoritario (secondo l’approccio accademico, qualora venga estremizzato), né dare indicazioni talmente morbide da essere neutre (approccio esperienziale), né cercare strategie semplificate su come si fa (approccio tecnico)...”.

“Una 4ta via al parenting support cerca di ricomporre una sintesi innovativa tra questi 3 approcci, superando le “forzature proprie di ognuno” e le conseguenze negative dell’irrigidimento degli approcci e dell’applicazione meccanica che prescinde dalle persone, del loro sapere pratico e dei loro contesti; in definitiva, dei genitori di carne e ossa” (ivi, p. 137)

Altre caratteristiche di questa nuova intesa è che colloca la riflessività come fondamento epistemologico di una comprensione del sostegno alla famiglia (Canavan et al., 2016), prefigurandolo come una pratica fondamentalmente relazionale e dialogica. Accompagnare la genitorialità implica quindi esplorare le pratiche e il senso quotidiano delle persone coinvolte per comprendere come le pratiche siano socialmente significative, aprendo *“il dominio della pratica a uno scrutinio del tipo: cosa si fa, come è stato realizzato, da chi e in qual insieme di relazioni e contesto sociale”* (Daly, 2017, p. 50), per costruire risposte ugualmente significative al proprio contesto. Il sapere teorico e/o il sapere esperto del professionista, in questo modo, non è negato in favore di un sapere *vissuto*, ma messo al servizio di comporre pragmaticamente una lettura dei problemi o situazioni che devono essere affrontati, che comprenda anche le voci e l’agency dei genitori. Ricorda al dialogo di cui parla Freire (2005/1970):

“Il dialogo non può esistere senza umiltà. Come posso dialogare se proietto sempre l’ignoranza sugli altri e non percepisco mai la mia? Al punto dell’incontro, non ci sono né ignoranti assoluti né saggi perfetti; ci sono solo uomini che cercano, insieme, di imparare più di quello che ora sanno... Né ancora può esistere un dialogo senza speranza. La speranza è radicata nell’incompiutezza degli uomini, dalla quale escono alla ricerca costante, una ricerca che si può compiere solo in comunione con gli altri uomini... Solo il dialogo, che richiede pensiero critico, è anche capace di generare pensiero critico” (ivi, p. 78-80; trad. propria).

Ogni forma di supporto, quindi, nasce inquadrata in un processo continuo di negoziazione e rinegoziazione *“tra mondi vitali concreti e forze sistemiche, agendo e riflettendo su una pluralità di possibili significati delle situazioni in gioco, attraverso l’interazione con le persone coinvolte e da una prospettiva della giustizia sociale e della dignità umana”* (Schiettecatt, 2016, pp. 153-154).

Un altro elemento caratterizzante di questa modalità di *parenting support* o dell’accompagnare, nel contesto del sistema di Welfare Infantile è che la relazione genitore-bambino va letta nel suo contesto, invece che individualizzata (Daly, 2017; Powell, 2005; Vandebroek et al., 2009), avanzando in una lettura ecologica sia dello sviluppo, sia della genitorialità, che include la famiglia e gli altri ambienti ugualmente importanti per ottenere quei risultati di lungo termine pubblicamente auspicati, cruciali per la prima infanzia (Britto & Engle 2015, Canavan et al., 2016; §Cap. 1), d’accordo a quanto descritto da Bronfenbrenner (1987/1979) sotto il nome di *“principio triadico”*

“Un modello di sistema della situazione immediata va oltre la diade e assegna la stessa importanza per lo sviluppo ai sistemi chiamati sistemi N+2: le triade, le tetraed e le strutture interpersonali più grandi. Diverse conclusioni indicano che la capacità di una diade per servire come contesto effettivo per lo sviluppo umano dipenda in maniera determinante della presenza e la partecipazione di terze persone, quali esposi, parentela, amici e vicini” (ivi., p. 25; trad. propria)

“Il passaggio suggerito nell'approccio dalla genitorialità alla famiglia potrebbe essere utile per aumentare l'impatto degli interventi. Questa raccomandazione deriva non solo dalla definizione mutevole di chi è un genitore a causa dei cambiamenti sanitari, demografici ed economici nella società, ma anche dal riconoscimento che il contesto immediato di un bambino è costituito da diversi individui chiave che costituiscono una famiglia” (Britto & Engle 2015, p. 168).

Ci ricordano Pourtois e Desmet (2017) che “un noto proverbio africano ci aveva già messo su questa strada” (ivi, p. 124) dicendo che *occorre un intero villaggio per crescere un bambino*. Realizzare uno sguardo di sistema sulle dinamiche dello sviluppo umano, implica riportare anche l'importanza che acquisiscono le *transizioni ecologiche* (Bronfenbrenner, 1987/1979), i cambi di ruolo o posizione che accadono a ciascuno di noi lungo tutta la vita.

“L'importanza delle transizioni ecologiche per lo sviluppo deriva dal fatto che esse implicano quasi sempre un cambio di ruolo, cioè, nelle aspettative comportamentali legate a determinate posizioni nella società. I ruoli hanno un potere quasi magico nel codificare come si tratta a una persona, come agisce, cosa fa e, quindi, anche cosa pensa e sente. Questo principio è valido non solo per le persone in sviluppo, ma per le altre persone del suo mondo” (ivi. p. 22).

Occorre enfatizzare, d'accordo con Bronfenbrenner (1987/1979) che la nascita di un bambino e, perché no? la vita durante i primi mille giorni, può essere ritenuta una delle transizioni ecologiche più potenti, dove il “principio triadico” si torna ancora più evidente: la capacità dell'ambiente per funzionare come contesto di sviluppo dipende della presenza e della natura delle interconnessioni sociali tra gli ambienti.

Nell'adottare un approccio ecologico al *parenting*, la distinzione tra ciò che è *parenting support* e ciò che è *family support* sembra diluirsi. E nelle politiche di Child Welfare, la tendenza è a assumere che siano equivalenti. Si veda per esempio la similitudine tra la struttura stessa del Nurturing Care Framework (§Cap. 1), con la maggior parte dei principi del Family Support che riportano Canavan e colleghi (2016) e gli orientamenti all'accompagnamento genitoriale che caratterizza la scelta delle politiche italiane in materia di sostegno alla genitorialità (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017).

In questa postura nuova, radicalmente riflessiva e dialogica (Dolan et al., 2006), che legge in maniera sistemica le pratiche della genitorialità, le azioni di “supporto” o accompagnamento vanno a

“creare ambienti “nutritivi”, famiglie allargate, scuole educative, mobilitare fiducia nella capacità sia dei bambini sia dei genitori di affrontare le sfide che li riguardano, costruire nicchie ecologiche positive” (Milani, 2018, p. 122)

in un modello debole di sostegno (Soulet, 2003 in Milani, 2018), dove ogni potenziale cambiamento della famiglia è visto non tanto come risultato di una relazione di sostegno, quanto di reciprocità e co-educazione.

Un altro aspetto in cui viene valorizzata la relazione in questa modalità debole di *parenting support* è, nello spostamento da un approccio di *protezione all'infanzia*, l'assimilazione di ciò che Gesù, Gabel e Mancieux (2000) chiamano una postura di ben-trattamento delle famiglie, in ragione dell'isomorfismo delle relazioni tra le persone coinvolte nelle azioni di sostegno; il personale modella i comportamenti che i programmi desiderano promuovere nelle relazioni dei genitori con i bambini (Powell, 2005), si ravvisa, quindi,

“una quasi identità tra forma (il modo in cui si agisce la relazione) e contenuto (che cosa si dice e che cosa si fa) (...) Genitori più rispettati, più riconosciuti e più sostenuti nelle loro competenze e responsabilità potranno essere infatti genitori più rispettosi e più protettivi nei confronti dei loro figli; i bambini hanno maggiore probabilità di essere ben-trattati dai loro genitori quando i loro genitori sono stati ben-trattanti e lo sono essi stessi dai differenti attori sociali coinvolti nell'accompagnamento della genitorialità” (Gesù et al., 2000 in Milani, 2018, p. 121).

Che significa in termini di intervento e servizi questo spostamento di prospettiva verso una concezione ampia di Children Welfare? Da una parte una maggiore attenzione alle esigenze situazionali della famiglia, il che comporta una personalizzazione dell'intervento, in modo che il servizio offerto comprenda la domanda dei genitori e la motivazione a impegnarsi ai programmi o attività che saranno proposte (Britto & Engle 2015). Dall'altra parte, questo passaggio ecologico richiama l'attivazione di interventi multisettoriali integrati. La multisettorialità e la personalizzazione sono considerati fattori predittivi di successo dell'intervento. In merito al coinvolgimento multisettoriale, i genitori sono ritenuti la via principale per raggiungere i bambini piccoli (Britto & Engle 2015), tuttavia, esso è anche una sfida perché raramente l'attuazione dei programmi è coordinata tra i settori, portando a sforzi frammentati e, quindi, a un impatto limitato (ibidem).

Dolan et al. (2006) offrono una definizione di *family support* che sembra accorpare bene i concetti base di questa nuova forma di accompagnamento familiare visti prima:

Il sostegno familiare è riconosciuto sia come uno stile di lavoro che come un insieme di attività che rafforzano le reti sociali informali positive attraverso programmi integrati. Questi programmi combinano servizi legali, volontari, comunitari e privati e sono generalmente forniti alle famiglie all'interno delle proprie case e comunità. L'obiettivo principale di questi servizi è l'intervento precoce volto a promuovere e proteggere la salute, il benessere e i diritti di tutti i bambini, i giovani e le loro famiglie. Allo stesso tempo, viene prestata particolare attenzione a coloro che sono vulnerabili o a rischio (Ivi, p. 16).

In sintesi: in questa prospettiva, le politiche, servizi e interventi di sostegno alla famiglia si vanno a caratterizzare dalla loro natura integrata, che prevede sia la collaborazione intersettoriale, ma anche la continuità tra forme di accesso al servizio e livelli di supporto da universale a indicato, orientata all'intervento precoce e preventivo in un'ottica di promozione dei diritti e giustizia sociale; come già trattato anche nel Capitolo 1, rispetto dei modelli e approcci all'intervento in ECD. C'è inoltre un'attenzione all'attivazione di reti di sostegno formale e informale – consone con una concezione ecologica della genitorialità – e uno stile di lavoro basato sulla riflessività, sulla valorizzazione delle risorse dei genitori e delle famiglie (*strength-based*), sulla resilienza, sul ben-trattamento e l'isomorfismo delle relazioni, che per dirla con Almeida e colleghi (2022) comportano una nuova mentalità tendente a rivendicare i bisogni universali in maniera non stigmatizzante.

Sono questi stessi tratti che si possono ritrovare nell'idea di accompagnamento presente nelle Linee di Indirizzo Italiane per la promozione della genitorialità positiva, che comprende

“processi di intervento integrato e partecipato che coinvolge risorse professionali e informali, che si basa sul riconoscimento, la valorizzazione e l’attivazione delle risorse (personali, familiari, di contesto) che consentono alle figure genitoriali di rispondere in maniera positiva ai bisogni di crescita dei bambini” (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2018, p. 137).

2.3.1 Considerazioni sugli interventi a sostegno della genitorialità

La prospettiva ecologica di Bronfenbrenner ha avuto una grande influenza nella comprensione dello sviluppo del bambino (§Cap. 1), evidenziando il rapporto di interdipendenza dinamica tra le influenze distali e prossimali sull’individuo. Applicarla nell’ambito delle politiche di welfare ha implicato promuovere servizi olistici che però, come prevengono Moran et al., (2004), nella pratica non riescono a offrire proposte veramente ecologiche.

La maggior parte si concentra invece su ciò che Bronfenbrenner chiamava micro-sistema e fattori ontogenici: come i genitori interagiscono con il loro bambino, quanto sanno sullo sviluppo del bambino, come si vedono come caregiver e persone, le loro relazioni con i loro partner [...] Il meglio che la maggior parte dei servizi può fare è essere consapevole dell’ecologia della genitorialità e dello sviluppo del bambino, avere un’idea chiara del livello particolare del sistema a cui è rivolto il proprio servizio ed essere pronti a indirizzare le famiglie ad altre agenzie per l’assistenza con aspetti dell’ecologia della genitorialità che il loro stesso servizio non può aiutare” (Moran et al., 2004, p. 20).

In ragione di questo, ai fini dell’applicazione nelle politiche di welfare infantile, si rende necessaria una spinta in più nell’esplicitare il focus intervento, ovvero, quale soggetto che sarà posizionato effettivamente come focus e/o beneficiario prioritario dell’azione di supporto. Nello studio degli interventi di family support incentrati sui bambini, Devaney et al (2022) hanno riscontrato una prevalenza di azioni che corrispondono all’ambito della prevenzione, in cui il locus dell’intervento è il comportamento o l’istruzione dei genitori come mezzo per raggiungere il benessere dei bambini (focus). Ci sarebbe una attenzione rivolta al mondo degli adulti che non entra, invece, direttamente a esplorare la prospettiva dei più piccoli, questione che sicuramente si acuisce nel caso dei bambini più piccoli. Nel caso invece di azioni di accudimento dei bambini fuori di casa, si osserva che sebbene siano i bambini a ricevere l’azione dell’intervento (locus), i genitori sono i beneficiari diretti, ne momento in cui l’azione è rivolta ad alleviare lo stress e le difficoltà delle cure. Prevengono i genitori che in entrambi i casi “c’è il rischio che i bisogni dei bambini vengano oscurati dai bisogni dei genitori”. (Devaney et al., 2022, p. 4)

Abbiamo affrontato prima le distinzioni tra *parenting* e *family support*, in cui Daly (2015) definisce il primo dall’orientamento diretto a migliorare l’approccio dei genitori al bambino o l’esecuzione del proprio ruolo (educare i genitori a educare i figli), tramite l’aumento di competenze nell’educazione dei figli e il secondo, dal focus sulla stabilità e il benessere della famiglia. Sembra che questa distinzione riguarda di più la larghezza con cui si usa la parola “sostegno” nel caso del *parenting support*; come suggeriscono Daly e Bray (2015), lo stesso *parenting support* orientato all’esecuzione del proprio ruolo può riferire a un impegno del servizio guidato dai bisogni con i genitori, per comprendere di cosa abbiano bisogno loro per creare un ambiente caldo e stimolante (Devaney et al., 2022), in un’idea di partenariato, oppure interventi di educazione dei genitori sviluppati da esperti per affrontare ciò che sono percepiti da loro come deficit nelle pratiche di educazione dei figli, una visione orientata al cambiamento (azione pedagogica o esperta) guidata da obiettivi educativi oppure da una logica di controllo. Gli autori criticano qui la premessa che “i genitori hanno bisogno di conoscenze specialistiche per svolgere il loro ruolo” (ivi, p. 5). In questo ultimo approccio ci sarebbe

“la premessa di base è che esistono metodi genitoriali giusti e sbagliati e che gli esperti sanno come dovrebbe essere una genitorialità ottimale. I genitori sono aiutati a mirare a questo approccio ottimale al fine di garantire il benessere positivo e lo sviluppo dei propri figli. Ciò suggerisce che la relazione tra una famiglia e le risorse di supporto nel loro ecosistema è inquadrata come una relazione di istruzione, governo e sorveglianza. Ciò può essere in contrasto con un approccio di partenariato, sottolineato come importante sia in termini etici che pratici, e che cerca di rafforzare l'autonomia dei genitori come attori a pieno titolo. Dal punto di vista dei sistemi ecologici, ciò mostra come un livello di sistema superiore influenzi attivamente un livello di sistema inferiore, prescrivendo determinate convenzioni, mentre il livello di sistema inferiore, in questo caso i genitori, è concepito come un destinatario passivo di regole e istruzione” (Devaney et al., 2022, pagina 8)

L'idea di partenariato, invece, l'impegno per favorire il dialogo, per considerare le prospettive e i desideri dei genitori e creare obiettivi condivisi, sfruttare la loro agency e lavorare in un contesto di impegno volontario è visto invece come fattore chiave di efficacia delle iniziative a sostegno della genitorialità. Rodrigo (2016 in Devaney et al., 2022) ha evidenziato che i servizi che pongono il genitore al centro dei servizi aumentano il senso di fiducia dei genitori nelle proprie capacità, rafforzano le reti di sostegno informale dei genitori e favoriscono anche l'empowerment di comunità sono gli interventi più efficaci”. (Devaney et al., 2022, p. 5). Può essere criticato però in quanto approccio strumentale, strategico (e non di partenariato), in cui l'operatore cerca di promuovere le proprie prospettive sui problemi e i propri obiettivi all'interno della famiglia (entrando nel campo della vita privata).

Rispetto degli interventi di *family support*, questi si sono associato più direttamente a un approccio di empowerment, che promuove i punti di forza, basandosi sui bisogni, piuttosto che sull'educazione o il monitoraggio dei genitori. Richiede programmi incentrati sulla famiglia per rafforzare la capacità dei genitori, coinvolgendoli nel processo decisionale condiviso e riconoscendo la loro esperienza come partecipanti attivi nel soddisfare i bisogni dei loro figli. Questo tipo di supporto si caratterizza per includere il supporto informale, dalle famiglie allargate, amici e vicini; semi-formale e formale. Acquisisce importanza il riconoscere le fonti di sostegno informali e semi-formali disponibili alla famiglia, guadagnando a lungo termine, invece che fornire servizi di assistenza sostitutiva. La presenza dei centri per le famiglie è importante in questo ambito, in quanto punto di incontro quotidiano tra genitori, famiglie e professionisti.

Alcune considerazioni nell'analisi della concettualizzazione tra sostegno familiare e genitoriale mostrano come i genitori siano di fatto coinvolti, per lo più, in termini del ruolo nell'educazione dei figli; sebbene si riconosca in una buona parte dei programmi esaminati dagli autori (Devaney et al., 2022) che il benessere dei genitori è un prerequisito del benessere del bambino, questo tende a essere relegato in una posizione secondaria nella pianificazione dell'intervento; ci sarebbero, in aggiunta, altre questioni che l'intervento spesso trascura, per esempio, i diversi microsistemi all'interno del sistema famiglia; i rapporti (anche di sostegno) con la famiglia allargata, la relazione tra fratelli e la maggiore o minore presenza di una prospettiva di genere nella vita familiare (ibidem).

2.3.2 Il panorama italiano del *Parenting/Family Support*

La rete Eurofam, una rete paneuropea di sostegno alle famiglie, che si focalizza nell'analisi di politiche e pratiche di family support, finanziata come azione nell'ambito del programma COST (CA18123), ha costruito un catalogo di più di 200 programmi di family support basati in evidenza, con rilevanza culturale. Sono stati inclusi quei programmi che avevano una qualche forma di documentazione sulle attività proposte (manualizzazione). Le iniziative svolte in lingua italiana incluse in questo catalogo – senza fare distinzione di locus ecologico, focus o soggetto di sviluppo e/o caratteristiche del programma – sono 8 in totale.

- Centro per le famiglie del Comune di Novara. Si attuano azioni sia a carattere preventivo/promozionale sia di sostegno, cura e rinforzo dei legami famigliari. (no valutazione)
- Corso di accompagnamento alla nascita “Insieme per crescere” (no valutazione)
- INSIEME A TE. Sistema integrato e multiservizio per i bambini non iscritti al servizio di nido del Comune di Verona. Sono proposti servizi educativi gratuiti e di gruppo per favorire la crescita cognitiva, sociale e affettiva dei bambini, dal punto di vista della salute, della abilità psico-motorie, della relazionalità, e dello sviluppo delle potenzialità. Inoltre, nell'articolazione generale del progetto, l'attività di home visiting, ha il fondamentale scopo di individuare precocemente le situazioni di vulnerabilità materno-infantile ampliando l'intervento di prevenzione e di presa in carico dei Servizi Sociali. (si evalua)
- Nati per leggere, programma di sensibilizzazione e promozione della lettura precocore all'interno delle famiglie; rappresentazione a scala nazionale (si evalua)
- Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (P.I.P.P.I.), a scala nazionale (§Cap. 1)
- Esperienza di ricerca-azione-formazione RdC03 “Interrelazioni tra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0 e 3 anni”.
- Un Villaggio per Crescere, centro comunitario rivolto alla promozione della genitorialità positiva, promozione delle competenze infantili, family network e sviluppo territoriale. Presente a scala nazionale
- Una famiglia per una famiglia. Modello di affiancamento familiare (vicinanza solidale) di carattere preventivo. Presente a scala nazionale

Non è disponibile una descrizione rispetto dell'eshaustività e metodologia di costruzione dell'elenco fatto da Eurofam ma il numero contenuto di programmi porta a interrogare cosa significhi nel panorama italiano: scarsità di programmi, modelli, proposte strutturate di intervento di supporto allo sviluppo? Forse che la documentazione e/o valutazione degli interventi non è consuetudine? Scarsi canali di comunicazione e rete tra iniziative della stessa area?

Tamburlini (2020) aggiunge all'elenco dei programmi su larga scala in Italia:

- Genitori più. Diffusione di informazione relativa alla salute perinatale e postnatale, nel sistema sanitario.

Il Fondo per il contrasto della povertà educativa gestito dall'impresa sociale Con i Bambini ha una presenza importante in materia di progetti e iniziative in questa tematica; nel proprio sito web elenca i più di 400 progetti finanziati nei diversi anni di implementazione in tutta l'Italia, a diverse scale, di cui una parte è rivolta alla prima infanzia. Nel sito web sono consultabili le schede dei singoli progetti che fascia dei bambini in età 0-3 anni.

2.4 Riflessioni conclusive al capitolo 2

In questo capitolo sono state inquadrare le nozioni di genitorialità e sostegno genitoriale, visualizzando gli elementi teorici e di dibattito scientifico e politico che segnano la costruzione dei contesti di intervento e, di conseguenza, le scelte metodologiche della presente ricerca.

Partecipando all'ampio consenso della comunità scientifica, riconosciamo la famiglia e più specificamente, ai genitori la titolarità delle cure infantili (dalla sopravvivenza al benessere più ampio); in quanto primo e più diretto ambiente educativo, avrebbero importanza cardine nell'accompagnare la crescita verso l'umanizzazione, fermo restando – come si è detto prima – che si tratta di una impresa che vede il successo in un impegno collettivo, di tutta la società.

La rappresentazione della genitorialità in questa ricerca partecipa alla posizione di arrivo, dal transito da schemi normativi forti a un'accettazione della variabilità culturale del suo esercizio, che comporta una maggiore attenzione e flessibilità per l'integrazione di, appunto, le particolarità culturali e contestuali (nella miriade di possibilità di essere famiglia oggi). Si legge la genitorialità, quindi, in chiave ecologica, sistemica, come emergenza dell'interazione di diversi fattori, dove è tale la sua complessità che per comprenderla non può essere soggetta a regole statiche e immutabili, ma deve essere letta ideograficamente. Di particolare importanza è considerare, come già segnalato nel capitolo 1, che il bambino è agente, partecipe del proprio contesto di vita, e in questo modo, la genitorialità deve essere intesa nella relazione e considerare anche le particolarità dei soggetti che ne partecipano, compreso il bambino. Tuttavia, questo non preclude la premessa pedagogica rispetto dell'educabilità umana, che comporta, in un certo modo, un aspetto che potrebbe essere detto normativo (si ricordi "la ambivalenza dell'educazione" a cui fanno riferimento Iori e Bruzzone, 2015, nella pubblicazione "Le ombre dell'educazione"), ma non su una norma concreta, sennò sulla ricerca del cambiamento verso un miglior essere, che è però costruito e misurato nella realtà incarnata. La persona diventa la misura di sé stessa.

Questo ultimo punto è chiave per rappresentare anche il *parenting support*. Avvertiti i rischi di leggere la genitorialità come una questione di performance e adeguamento a standard o imperativi irrigiditi che premettono l'esistenza di "metodi genitoriali giusti e sbagliati e che gli esperti sanno come dovrebbe essere una genitorialità ottimale" (Devaney et al., 2022), si affermerà, come segnala Milani (2018) una prospettiva pedagogica pragmatica, che pondera la rilevanza pratica e situata di tutte le forme di conoscenza e le risorse che sono messe a disposizione dei genitori, che convergono nel rispetto della sua autonomia decisionale, la sua dignità personale, e una sensibile attenzione al mondo della vita (Roets et al., 2013; Schiettecat et al., 2017); in questo senso, è anche un'attività ermeneutica rispetto della persona, il che non preclude poter utilizzare risorse, strumenti e conoscenza a disposizione (incluso teorica o proveniente della scienza) nel percorso di auto-crescita. *Parenting support* si delinea così, non come un supporto a chi è in difficoltà, quantomeno un correttivo a chi è storto, ma un accompagnamento a chi riconosciamo di avere legittimo bisogno e diritto di un ambiente favorevole per l'esercizio della genitorialità. Riconoscere il protagonismo dei genitori e l'importanza della loro funzione in quanto tale, non implica ovviamente pensare che si tratti di una responsabilità esclusiva. Il *parenting support*, inteso come accompagnamento, è espressione della doverosa presenza (forse non abbastanza presente) della società nell'affrontare le sfide della crescita dei bambini; espressione della presa di consapevolezza della società rispetto della responsabilità che la riguarda

in relazione ai bambini. Questo implica pensare alla genitorialità nella sua intera ecologia. E qui, come si diceva, i confini tra ciò che è *parenting support* e ciò che è *family support* sembra diluirsi, sono termini che si usano in maniera interscambiabile, tuttavia, è possibile riconoscere, nell'adottare un approccio sistemico alla genitorialità, che i *loci* di azione si possono collocare in uno o più livelli (nicchie) e soggetti (destinatari e beneficiari); si cercherà, quindi, di costruire una comprensione sulla genitorialità e i processi efficaci per accompagnarla a seconda di dove si focalizza principalmente l'impegno, leggendo simultaneamente i diversi livelli dell'ecologia della famiglia, pensando al benessere di tutti i membri della famiglia, ponendo al centro il bambino per non dimenticare che tutto ha un impatto su di lui. Questo significa che, anche se il locus principale di un intervento è la relazione genitore-bambino (o le risposte genitoriali), una comprensione sistemica terrà conto che ogni cambiamento in tale rapporto genitore-bambino sarà possibile se ci sono delle determinate condizioni di sistema, e cercherà perciò di aiutare a costruire anche tali condizioni, uscendo molto probabilmente dalla singola diade, per toccare il gruppo familiare, le condizioni lavorative, nuovi contesti educativi, le transizioni tra contesti, ecc. Si considera perciò superato – almeno teoricamente – il rischio di lasciare immutati altri livelli di bisogno (come gli approcci focalizzati esclusivamente sul contrasto alla situazione di svantaggio infantile, senza dare risposta allo svantaggio della famiglia). Costruire risposte integrali implica rispondere anche alla pluralità di bisogni familiari. In questa ottica, le pratiche della genitorialità, si centeranno in “costruire nicchie ecologiche positive” (Milani, 2018, p. 122).

Fermo restando quanto detto finora, quando il locus di intervento è collocato sul genitore o comprende azioni a tale livello, è utile – come strumento analitico – conoscere le dimensioni sulle quali esso può attuare. In questa rassegna sono state rappresentate, in termini di conoscenze, funzioni e comportamenti genitoriali, dove si distingue la responsività come l'aspetto nucleare e propriamente relazionale. Conoscenze, credenze, attribuzioni, comportamenti si spera siano al servizio di una particolare qualità di relazione con il bambino, caratterizzata dalla responsività.

In questa modalità di intervento, dove possono di certo avere luogo anche processi istruzionali e esperienziali, la riflessività, la dialogicità e la costruzione di una relazione sono centrali nell'efficacia dell'intervento. Come indicano Canavan e colleghi (2016), il *family support* è una pratica fondamentale relazionale e dialogica, quindi, la progettualità si fonda sulla capacità personale di attribuire riflessivamente senso alle scelte e all'agire; la premette e la prefigge. D'altra parte, il cambiamento a livello genitoriale è visto come frutto di una relazione capace di modellare, creare in sé stessa il tipo di relazione che si considera desiderabile nella diade genitore-figlio, appellando a un'idea di isomorfismo delle relazioni, dove l'orizzonte di senso è il ben-trattamento.

Ho potuto trattare ampiamente le qualità del rapporto che caratterizza l'approccio al *parenting support* che informa il presente lavoro, l'*accompagnamento* come concezione ampia di intervento, in contesti formali. Nella nostra esperienza di ricerca in LabRIEF, associata al P.I.P.P.I. e alla ricerca per il Reddito di Cittadinanza RdC03, questa forma di accompagnamento è prevista nell'attuazione di interventi personalizzati, corrispondente alla modalità di *casework* dei servizi sociali, che richiama anche all'attivazione di interventi multisettoriali integrati. Occorre segnalare che questa modalità non impedisce che all'interno del progetto di *casework* si consideri l'attivazione di percorsi più strutturati (in afferenza, per esempio, con altri servizi). Tuttavia, può sembrare che la distinzione tra “programmi strutturati” e “personalizzati” avverta di due estremi di un continuo, quando in realtà l'accompagnamento può prevedere simultaneamente azioni in diversi *locus* ecologici e rispondere a *focus* di sviluppo diversi, integrando strategie di diversa natura a seconda del bisogno. Tale è la qualità dell'accompagnamento, che cerca di realizzare i fattori predittivi di successo dell'intervento (personalizzazione, multidimensionalità, intensità, ecc.). Sappiamo, dalla letteratura, che realizzare questi fattori è una sfida totalmente vigente, insieme alla superazione del rischio di strumentalizzare la genitorialità e avanzare per un'agenda più incentrata sui bambini.

Infine, potrei discutere l'affermazione secondo la quale l'azione educativa (quando è definita come formazione di competenze guidata da esperti) porti come premessa "che esistono metodi genitoriali giusti e sbagliati e che gli esperti sanno come dovrebbe essere una genitorialità ottimale..." (Devaney et al., 2022, p. 8) o l'affermazione che pone in una relazione antinomica un approccio basato nell'empowerment e un approccio basato nell'educazione perché questa ultima tenderebbe a restringere la posizione dell'individuo (ibidem). La questione ci riporta a uno dei nodi centrali sulla posizione degli agenti nello spazio dell'intervento, che potrà essere ritenuto più o meno partecipativo, e riguarda uno dei temi centrali della pedagogia, quale l'intenzionalità educativa; ci riporta anche alla questione del luogo delle conoscenze che convergono nello spazio nell'incontro tra agenti, ai processi di produzione di conoscenza e alla definizione dei criteri definitivi della validità o utilità (a seconda del paradigma epistemologico) della conoscenza prodotta.

In questo capitolo ho presentato la posizione pragmatica dell'accompagnamento alla genitorialità. Nel prossimo capitolo mi approccerò a questi argomenti dal punto di vista della costruzione della partecipazione, che si è già delineato come orizzonte di desiderabilità nell'intervento, ma si ha potuto vedere come non sia una questione semplice e lineare da realizzare.

3 APPROCCI ALLA PARTECIPAZIONE

*“La fatica delle cicale si trasmuta in canto
per noi. L’amico
siede alla nostra tavola”*

– Pier Luigi Bachini

La partecipazione ha molteplici significati e usi, può rimandare al coinvolgimento individuale in attività di hobby, aggregazione (come gruppi di genitori), lavorative, formali e informali (come programmi di educazione parentale) e /o a un aspetto più gruppale, sociale e/o politico legato alla cittadinanza e alla socialdemocrazia. Di fatto, i diversi modelli che concettualizzano la partecipazione provengono in grande misura dall’ambito dei diritti di cittadinanza, con un particolare sviluppo a partire degli impegni politici per promuovere la partecipazione dei bambini.

La partecipazione, sebbene sembri un concetto semplice e lineare, è fortemente influenzato dai valori personali, organizzativi e sociali (Charfe & Gardner, 2019); in questo modo, anche se le persone considerano che nelle sue pratiche abituali adottano un approccio partecipativo, le pratiche che ne conseguono saranno influenzate da questo insieme di valori molte volte impliciti e, delle volte, molto diversi tra di sé (Boyd et al. 2007).

Una disamina delle diverse concettualizzazioni della partecipazione si rende utile allo scopo descrittivo e analitico del presente lavoro, per completare anche una visione del contesto in cui si inserisce la proposta di ricerca che ne dà origine (RdC03).

3.1 Definizione di partecipazione

L’etimologia del termine “partecipazione” ci dice dell’idea di prendere parte a qualcosa, a una “forma qualsiasi di attività” («Partecipe», dizionario Garzanti). Diversi sono i modi possibili di prendere parte: già semplicemente con la propria presenza o con la propria adesione, o recando un effettivo contributo al compiersi dell’attività stessa; la partecipazione può essere anche una sintonia emotiva con l’esperienza altrui, una forma soggettiva di vicinanza affettiva per cui si condividono e dichiarano come proprie, le gioie e le pene di altre persone oppure un atto comunicativo, in cui si fa conoscere ad altri un’informazione – si partecipa a qualcuno di una notizia, per esempio – («Partecipazione», s.d., dizionario Treccani). La distinzione aristotelica tra *praxis* e *poiesis* (*Etica a Nicomaco*) si rende utile per denominare le prime due modalità descritte; una sarebbe una partecipazione “pratica”, intesa come presenza o adesione a un’attività – in cui la partecipazione avviene nell’atto stesso –, e una partecipazione “poetica”, come contributo alla realizzazione di un’attività – ossia, la partecipazione contribuisce a produrre qualcosa –. Per Bove (2020) emergono dalla definizione concettuale due dimensioni costitutive della partecipazione: quella di prendere parte a un “un ipotetico ‘a qualcosa’” e la dimensione interpersonale dell’atto, che presuppone che tale cosa accade in una relazione con altri individui.

3.1.1 Partecipazione come termine costitutivo delle società democratiche

Il paradigma della partecipazione nell’ambito delle politiche sociali ha visto un’auge a partire degli anni 90 in Europa, quando ha iniziato a far parte della retorica delle politiche pubbliche di lotta alla povertà e, in termini più generali, come espressione della svolta verso democrazie partecipative, interessata a rendere la partecipazione dei cittadini una reale e legittima influenza a favore di migliorare la qualità, l’efficienza e la

responsabilità delle pubbliche amministrazioni, istituzioni e governi, attraverso il coinvolgimento nella pubblica deliberazione e processi decisionali partecipativi ed emancipatori (Brodie et al., 2009; Degerickx et al., 2019), in torno allo sviluppo territoriale, la formulazione di politiche e programmi e la loro valutazione (Mohan & Hickey, 2004). Si può affermare che oggi la democratizzazione delle istituzioni pubbliche e la formulazione di politiche partecipative nelle società industriali è parte del lessico della politica internazionale per lo sviluppo (Bebbington, 2004).

In questo modo, la partecipazione, intesa come intervento diretto dei cittadini nei processi di *governance* delle istituzioni di rappresentanza, mediante l'esercizio del diritto di voto e di altri diritti loro riconosciuti è considerata un valore assoluto e un diritto («Partecipazione», dizionario Treccani; Cornwall, 2004; Putnam et al., 1993 in Bove, 2020).

Concepire la partecipazione come un diritto ha portato a sviluppare diversi modelli e matrici per rappresentare le dimensioni che la integrano e contribuire alla conduzione dei processi di implementazione e monitoraggio delle iniziative tese a garantirlo. In questo modo, a partire dall'anno 1969, dopo l'influente pubblicazione della scala di partecipazione di Sherry Arnstein, una serie di pubblicazioni sono state realizzate nell'ambito della partecipazione pubblica (White, 1996; Davidson, 1998; OECD, 2001; Lowndes e Pratchett, 2006; International Association for Public Participation, 2007; Gaventa, 2006), la pianificazione urbana (Francis e Lorenzo, 2002; Ciaffi e Mela, 2006), lo sviluppo comunitario, il volontariato (Pathways through Participation Project, 2009), di cui una buona parte è dedicata alla partecipazione dei bambini e giovani (Davies, 2009; De Backer e Jans, 2002; DFID-CSO Youth Working Group, 2010; Driskell, 2002; Driskell e Neema, 2009; Hart, 1992; Listen, 2000; Treseder, 1997; UNICEF, 2001; Shier, 2001, 2010, 2012). A 50 anni di quel lavoro pioniero, più compilazioni sono disponibili (Karsten, 2011, 2012; Hussey, 2020), di più di 30 modelli e framework legati al cambio comportamentale e la promozione della partecipazione, i quali rispondono a esigenze di maggiore adeguatezza contestuale nella diversità di ambiti in cui sono applicati.

3.2 Modelli di partecipazione

3.2.1 La partecipazione nei progetti di sviluppo

Lo sviluppo sociale e comunitario, specialmente nell'ambito della cooperazione internazionale, è uno degli ambiti principali dove il discorso della partecipazione è molto sviluppato. Come già accennato, qui la partecipazione ammette significati molto diversi tra di sé: in quanto contributo volontario delle persone ai progetti, senza che prendano parte ai processi decisionali; sensibilizzazione delle persone per aumentare su recettività e abilità a rispondere agli obiettivi dei progetti di sviluppo; processo attivo, che comporta che le persone o gruppi prendano iniziativa e, nel farlo, affermino la propria autonomia; promozione del dialogo tra le persone locali e lo staff responsabile del disegno, implementazione, monitoraggio e valutazione del progetto, per ottenere informazione sul contesto locale e gli impatti sociali; coinvolgimento volontario delle persone in un cambio auto-determinato; coinvolgimento nel proprio sviluppo, delle loro vite e del loro ambiente (FAO, 1989)

D'accordo con Mikkelsen (2005), si trovano motivazioni diverse alle iniziative per promuovere la partecipazione, con diverse implicanze pratiche ciascuna, ma spesso compresenti o in diverse combinazioni a seconda del progetto. In questo modo, se la partecipazione è vista come strumento per la promozione di obiettivi di sviluppo quali la giustizia sociale, l'equità e la democrazia, si parla di partecipazione trasformativa, che comporta *empowerment* ed emancipazione, richiamando il diritto di tutte le persone avere voce nelle decisioni che riguardano la propria vita. Quando è interpretata, invece, come un mezzo per aumentare l'efficienza nella gestione dei progetti e le politiche di sviluppo, mobilitando risorse locali, si

parla di *partecipazione strumentale*. Questo comporta distinzioni nello status logico della partecipazione, le strategie implicite e gli approcci metodologici, come si vede nella tabella 3.1 (Lund, 1990 in Mikkelsen, 2005); le categorie analitiche di presupposti normativi, deduttivi e teorici causali sono utili alla descrizione di entrambi gli approcci.

Tabella 3.1 Status della partecipazione nei progetti di sviluppo

Strategia	Efficienza. Costruzione dello Stato attraverso una partnership dall'alto verso il basso con la popolazione locale/società civile/poveri (" <i>inclusive reaching down</i> ")	Empowerment. Sviluppo alternativo definito da movimenti e organizzazioni popolari locali (" <i>integrative reaching up</i> ")
Presupposti normativi:	La popolazione in condizioni di povertà dovrebbe aver soddisfatto i loro bisogni fondamentali, così come sono definiti dallo Stato	La popolazione in condizioni di povertà dovrebbe raggiungere una forma di sviluppo decisa da loro stessi.
Presupposti deduttivi:	I programmi pubblici di sviluppo presuppone la loro partecipazione. Di conseguenza, devono essere messe in grado di partecipare di più.	Presuppone una popolazione che si forma e si organizza attivamente e che ha la capacità e i diritti di esprimere le proprie richieste.
Presupposti teorici causali:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gli obiettivi di sviluppo possono essere raggiunti in modo armonioso e i conflitti tra i gruppi sociali possono essere risolti attraverso un qualche tipo di cooperazione sociale. 2. La partecipazione delle persone ha un effetto positivo sullo sviluppo. 3. La partecipazione popolare è un mezzo efficace per mobilitare le risorse locali (umane e materiali) al fine di attuare (determinati) programmi di sviluppo. 4. La mancanza di partecipazione è espressione dell'incapacità della popolazione di partecipare: mancanza di istruzione, mancanza di fondi e risorse, basso livello di organizzazione. 5. Oppure è espressione di un design del programma inadeguato alle esigenze del gruppo target, cioè di procedure di pianificazione e attuazione inadeguate, o di una tecnologia inadeguata (barriere operative alla partecipazione). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gli obiettivi di sviluppo possono essere raggiunti in modo armonioso e i conflitti tra i gruppi sociali risolti attraverso una sorta di democrazia locale. Pertanto, la partecipazione della popolazione è possibile. 2. Lo sviluppo è positivo quando c'è partecipazione popolare. 3. L'empowerment delle masse è un mezzo necessario per raggiungere la partecipazione popolare, poiché nessun governo spenderà risorse per lo sviluppo e il benessere deciso dalle masse, a meno che queste non abbiano il potere di costringere il governo. 4. La mancanza di partecipazione popolare ai programmi di sviluppo è espressione di disaccordo o resistenza (internamente tra i membri della comunità locale o esternamente contro il governo centrale del popolo al potere). 5. Oppure è espressione dell'esistenza di strutture sociali che escludono le masse dalla partecipazione (barriere strutturali alla partecipazione). Si tratta quindi di un conflitto sociale da risolvere attraverso un compromesso sulle politiche in conflitto e/o la rimozione delle strutture sociali che impediscono la partecipazione (riforme politiche).

3.2.1.1 Approcci per promuovere la partecipazione

La partecipazione genuina, "l'impegno genuino delle persone" – in cui i principali interessati iniziano e gestiscono le iniziative di sviluppo o progetti che li riguardano – è un obiettivo delle società democratiche; nonostante, questa forma di partecipazione volontaria non è la più diffusa e le società (governi) non possono fare esclusivo affidamento a essa per le attività di sviluppo territoriale; in questo contesto, si fa ricorso ad

altri metodi di promozione della partecipazione, come la coercizione e la motivazione positiva, di natura molto diversa tra di loro, ma comunque ritenuti metodi partecipativi (Mikkelsen, 2005).

Sono note le strategie che hanno minore probabilità di impegno genuino, quali la “partecipazione passiva”, propria delle istanze di training e informazione, in cui lo staff che amministra il progetto si rivolge alle persone (locali) proponendo e suggerendo opzioni tecniche da adottare, in uno schema comunicativo unidirezionale del tipo maestro-studente. Una variante un po’ più attiva di questo tipo di istanze, corrisponde a formazioni e incontri in cui lo staff del progetto (la figura dell’equipe di professionisti, managers e educatori) spende del tempo con le persone in interazioni di dialogo bidirezionale. Questa modalità è definita come “partecipazione attiva”, ma comporta comunque una minore probabilità di impegno nella realizzazione del progetto. Entrambe queste forme si possono paragonare all’approccio accademico del *parenting support* (§Cap. 2).

Le strategie che avrebbero più probabilità di un impegno genuino sono chiamate “partecipazione per sottoscrizione” (contrattuale) e “approccio basato sulla domanda” (volontario). Nel primo, la logica di contraccambio consiste in offrire ai soggetti (in quanto individui e come gruppo) di sottoscrivere una serie di eventi a cascata in cui la responsabilità per le azioni spetta alternativamente tra loro e il gruppo di gestori del progetto. Questa dinamica di alternazione è diversa di altri programmi di sovvenzione classici, dove c’è un comitato locale responsabile dell’esecuzione di tutto il lavoro. L’approccio basato sulla domanda, di partecipazione volontaria, consiste in progetti tipici dell’*action research* e *participatory research*, in cui le attività del Progetto si focalizzano in rispondere ai bisogni dei soggetti locali, piuttosto che offrire soluzioni preconfezionate dall’esterno. L’organizzazione del lavoro è diversa di un tipico progetto, non esiste a priori una tabella di marcia per gli interventi materiali, né un budget associato a un periodo di tempo fisso, non esiste un piano di implementazione, né una direzione unilaterale di mando sopra una popolazione beneficiaria. Il problema di questa modalità è che risulta difficile che le persone locali si interessino a un’innovazione senza avere conoscenza previa di cosa riguarda. Metodi di animazione si rendono necessari (Mikkelsen, 2005).

3.2.2 La scala di partecipazione di Arnstein (1969): partecipazione e decisionalità

Uno dei modelli più citati e utilizzati per generare strategie e modelli di partecipazione è la scala di partecipazione di Sherry Arnstein (1969), che concepisce la partecipazione come “un termine categorico per indicare il potere dei cittadini” (p. 216) che si esprime nei processi decisionali, il che implica, quindi, una redistribuzione del potere tra chi ce l’ha e chi non ce l’ha; che abilita ai tipicamente esclusi dai processi politici ed economici, di essere deliberatamente inclusi nel, futuro di avere la capacità di influenzare l’esito del processo. “La partecipazione senza redistribuzione del potere è un processo vuoto e frustrante per chi non ha potere (*the powerless*)”, sostiene l’autrice (Arnstein, 1969, p. 216). E questa caratteristica è il primo asso delle scale di partecipazione.

La scala gerarchizza il ventaglio di pratiche pubblicamente usate per promuovere la partecipazione degli adulti in 8 gradini, suddivisi in 3 sottogruppi:

1. Non partecipazione. La pratica è tesa esclusivamente a ottenere il sostegno dei cittadini alle proprie iniziative, attraverso tecniche che appartengono alla sfera della pubblicità e delle relazioni pubbliche. È composta da due livelli/tipi di pratiche:
 - a. Manipolazione: i detentori di potere coinvolgono i loro rappresentati (l’autrice fa l’esempio con persone in povertà, per lo sviluppo di servizi nel quartiere) solo ai fini di costruire un’immagine pubblica, ma che non tiene conto in assoluto dei loro bisogni e priorità.

- b. Terapia: in questo gradino l'autrice denuncia la pratica di indirizzare ad alcune categorie di persone (es. genitori, studenti, locatari in progetti di edilizia popolare) a partecipare a gruppi di terapia gruppale con un foco clinico, come un modo di distorcere la reale partecipazione; sembra che l'operazione che realizzano i detentori di potere è equiparare la mancanza di potere o la presenza dei bisogni (o esigenze) a problemi di salute mentale, dove la risposta a tali bisogni diventa una questione di responsabilità individuale dei singoli soggetti "I cittadini sono impegnati in un'ampia attività, ma l'obiettivo è curare le loro "patologie" piuttosto che cambiare il razzismo e la vittimizzazione che creano le loro "patologie" (ivi, p.5)
 - c. Tokenismo. Chiamato anche partecipazione simbolica, corrisponde a elementi necessari di partecipazione, ma non sufficienti.
2. Informazione: Senz'altro l'informazione è un elemento fondamentale della partecipazione (sui diritti, responsabilità e opportunità, per esempio), ma non può essere considerata partecipazione quando si tratta di un flusso uni-direzionale dai funzionari politici o rappresentanti verso i cittadini, specialmente in fasi tardive dei processi di pianificazione dove non è possibile cambiare il corso del progetto.
- a. Consultazione: Invitare le opinioni dei cittadini, così come informarli (gradino precedente), può essere un passo legittimo verso la piena partecipazione, ma se la consultazione non offre alcuna garanzia che le preoccupazioni e le idee dei cittadini verranno prese in considerazione, la partecipazione è incompleta.
 - b. Conciliazione o mediazione (*placation*): consiste nell'autorizzare o anche nell'invitare i cittadini a dare consigli e fare proposte, ma il giudizio finale sulla fattibilità o legittimità di tale proposte resta in mani di chi detiene il potere (e li ha convocati).
3. Potere della cittadinanza. In questi gradini comincia la partecipazione propriamente tale, in livelli sempre crescenti:
- a. Condivisione o partenariato (*partnership*). Segnala un primo livello di redistribuzione del potere, che si manifesta in comitati dove sono presenti entrambi le parti in causa (*the powerful and the powerless*). A seguito di una negoziazione, entrambi le parti saranno responsabili delle decisioni e della pianificazione degli interventi.
 - b. Delega del potere. È un livello simile al precedente con la differenza che i cittadini dispongono del potere di veto.
 - c. Controllo dei cittadini. I cittadini si rapportano in maniera diretta, senza intermediari, con le società che gestiscono i fondi del programma (contesti di riferimento) e hanno i compiti di concezione, pianificazione e direzione del esso.

Arnstein avverte che la semplificazione che implica il modello porta a concepire i gruppi dei "senza-potere" e dei "poderosi" come due blocchi omogenei e giustapposti, cancellando la possibilità di presentare al loro interno la miriade dei punti di vista e sottogruppi che tipicamente ci sono nella realtà. Oltre questa limitazione però, enfatizza che il suo valore radica nel segnalare la gradazione, il carattere gerarchico dei livelli di partecipazione. Conclude il suo contributo segnalando che gli ostacoli per il raggiungimento dei

livelli autentici di partecipazione si trovano su entrambi i lati: dal lato dei detentori del potere, si trova il razzismo, il paternalismo e la resistenza alla redistribuzione del potere. Dalla parte dei cittadini (o chi non ha potere), invece, ci sono “le inadeguatezze dell'infrastruttura politica socioeconomica e della base di conoscenza della comunità pover, oltre alle difficoltà di organizzare un gruppo di cittadini rappresentativo e responsabile di fronte all'inutilità, all'alienazione e alla diffidenza" (Arnstein, 1969, p. 217; traduzione propria).

Altre osservazioni sulle limitazioni della scala (Tritter & McCallum, 2006) sollevano che il fatto di essere costruita su un'unica variabile – il potere nei processi decisionali formali – colloca i soggetti in un antagonismo verticale (rapporto top-bottom delle organizzazioni del settore pubblico e i cittadini serviti da questi organismi) che non consente di considerare altre forme di partecipazione, come i processi di *accountability* orizzontale, e altri processi, come l'empowerment, che considerano importante e parallelo alla partecipazione.

I punti evidenziati da Tritter & McCallum (2006) devono essere intesi come frutto dell'esigenza di contare con uno strumento per l'analisi dei processi partecipativi in contesti diversi della sfera strettamente pubblica/politica dello sviluppo territoriale, come quello del *user involvement* nel miglioramento dei servizi (McLaughlin, 2020) e, nel loro caso specifico, dei servizi sanitari.

Questo caso non è l'unico in cui si esprime la necessità di sviluppare un modello per renderlo adatto ad altri contesti. Il lavoro di Roger Hart (1992), ampiamente citato in materia di cittadinanza attiva, è nato come un modo di realizzare un'analisi della partecipazione nel contesto della partecipazione di bambini, bambine e adolescenti, per rispondere al diritto alla partecipazione sancito dagli articoli 12 e 13 della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia (1989) e al crescente riconoscimento delle loro capacità di parlare per sé stessi, ma anche – e soprattutto – al bisogno di essere accompagnati a livelli crescenti di competenza di partecipazione democratica nella comunità attraverso la pratica graduale.

In questo modo, Hart prende la metafora della scala di Arnstein (1969) per proporre un diagramma che consenta di riflettere criticamente ai progetti che intendano promuovere la partecipazione dei bambini. Le categorie che considera nei gradini sono leggermente diverse, distinguendo – dal più basso al più alto gradino della scala¹² – modi di non-partecipazione e partecipazione autentica; una differenza rispetto della scala precedente è che anche i livelli non strettamente decisionali sono considerati partecipazione.

1. Non partecipazione
 - a. Manipolazione
 - b. Decorazione
 - c. Tokenismo
2. Partecipazione genuina
 - a. Informati e investiti da un ruolo
 - b. Consultati e informati
 - c. Iniziativa degli adulti, decisioni condivise

¹² La traduzione all'italiano dei nomi di ogni gradino è quella usata da Monica Amadini (2012)

- d. Progetto e diretto dai giovani
- e. Progettati pensati e gestiti dai giovani nei quali vengono coinvolti gli adulti.

Nella proposta di questa scala, l'autore segnala che la promozione della partecipazione debba considerare le condizioni di contesto dei bambini e il loro momento evolutivo, come fattori che possono incidere sull'abilitazione alla partecipazione pubblica. In merito al contesto, per esempio, meritano particolari attenzioni i bambini in circostanze difficili – che hanno vissuto, per esempio, esperienze traumatiche di disastri naturali, conflitto armato, o dissenso familiare con ricadute sulle risposte ai suoi bisogni di sviluppo –, che potrebbero trovare difficoltà per pensare se stessi come agenti di cambiamento o sapersi capaci di occupare un ruolo significativo nella società (bassa autoefficacia; Bandura, 1982) e, conseguentemente, potrebbero avere delle difficoltà nel trovarsi ad agire sin dall'inizio sui livelli ottimale della scala, quando non hanno avuto occasioni di riflettere sulla propria vita. In merito al momento evolutivo, invece, è da considerare che l'autentica partecipazione esige che sia sviluppata la capacità di assumere la prospettiva dell'altro, processo cognitivo maturativo indipendente dall'eventuale comprensione che possa sviluppare il bambino sui rapporti di potere. Altre variabili che possono incidere sulle capacità dei bambini di prendere parte ai processi decisionali sono i valori promossi dalla famiglia, di cui si trovano importanti differenze legate al livello socioeconomico (per esempio, l'intraprendenza, sarebbe un valore più apprezzato in famiglie vantaggiose, rispetto del valore dell'obbedienza apprezzato in famiglie di bassa estrazione).

Tutte queste considerazioni da fare rispetto alla situazione del bambino o dei bambini comportano una sfida educativa e sociale “di accompagnare in modo individualizzato ogni comunità a pervenire livelli di partecipazione progressivamente più efficaci, ma sempre adeguati ai contesti di vita” (Amadini, p. 83).

D'accordo con Shier (2001), la principale utilità di questa scala sembra radicare non tanto nella caratterizzazione dei livelli di partecipazione, ma nell'esplicitazione delle pratiche contrarie alla partecipazione: “manipolazione”, “decorazione” e “tokenismo”. Nella pratica dei professionisti, la scala può aiutare a riconoscere e a lavorare per eliminare le forme di non partecipazione.

3.2.3 Pathways to participation: partecipazione come processo

Approfondendo la prospettiva della partecipazione come processo che va contestualizzato, nasce la proposta di Harry Shier (2001), che sulla traccia del lavoro di Hart (1992) – considerando l'utilità di contare con forme che guidino verso la partecipazione, come descritto nel paragrafo precedente–, vuole offrire uno strumento di riflessione alla pratica dei professionisti che lavorano con bambini, bambini e adolescenti.

In questo modello, orientato anche sul proposito finale dell'empowerment attraverso la partecipazione, si considerano 5 livelli di partecipazione:

1. I bambini sono ascoltati
2. I bambini sono supportati nell'esprimere le proprie opinioni
3. L'opinione dei bambini è presa in considerazione
4. I bambini sono coinvolti nei processi decisionali
5. I bambini condividono il potere e la responsabilità nel processo decisionale.

Il contributo di questo modello è che offre una categorizzazione parallela del livello di impegno dell'organizzazione o del servizio con realizzare effettivamente la partecipazione. Questa è la dimensione

che si propone di aiuto alla riflessività professionale e organizzativa. Ad ogni livello di partecipazione, si possono trovare 3 livelli di impegno, corrispondenti a:

1. “apertura”, corrisponde alla disposizione positiva dell’operatore per operare nel livello (lo contrario a resistenza), il che però non implica che si verifichi la pratica.
2. “opportunità”, corrisponde alla presenza di condizioni organizzative che consentono di operare nel livello (uno dei cinque livelli), quali risorse, tempo, abilità, conoscenze (es. formazione).
3. “obblighi”, corrisponde a quando la pratica descritta nel livello è parte delle politiche organizzative concordate, per le quali si verifica una impostazione che non solo consente, ma esige che il personale operi concordemente.

Il modello, attraverso semplici domande si propone di guidare i professionisti e decisori a identificare in che posizione si trovano e avanzare verso i livelli successivi, fermo restando che nella diversità di funzioni e compiti dell’organizzazione possano esserci diversi livelli in maniera concomitante.

Queste tre categorie sono utili al momento di individuare lo status della partecipazione all’interno dell’organizzazione, caratterizzandola in termini di *opportunità* e *capacità*; il livello degli obblighi può essere ritenuto, positivamente, una opportunità istituzionalizzata.

3.2.4 Il modello spazio-partecipazione: la partecipazione come pratica situata

Nel contesto dei progetti di rigenerazione urbana, nasce il “modello spazio-partecipazione” (Ciaffi & Mela, 2006), a partire dall’osservazione di tappe ricorrenti in esperienza europee definite “partecipate”, guardando sia le azioni sociali promosse e denominate “buone pratiche”, sia i luoghi fisici dove le pratiche trovano realizzazione.

Sebbene il contesto decisionale non riguardi direttamente l’ambito di interesse del presente progetto, l’analisi degli autori realizza delle considerazioni che possono applicare anche ad altri ambiti di processi partecipativi, tali come interventi psicosociali e progetti comunicazionali (ibidem), e introduce alcune distinzioni utili a caratterizzare i processi partecipazione, le dimensioni che la compongono e quali sono le strategie possibili per promuoverla, che si possono mettere a confronto con gli altri modelli esaminati. Il contributo che risulta più interessante di questo modello, è il fatto che includa la dimensione del *luogo* in cui si svolge l’attività a cui si partecipa, poiché invita a considerare un approccio alla partecipazione come pratica situata (Cornwall, 2002), lontana da una nozione idealizzata di pratica democratica; in questo modo, una disamina degli *spazi* e delle possibilità della partecipazione terrà conto delle effettive particolarità politiche, sociali, culturali e storiche delle situazioni in cui accade.

Gli autori considerano nel modello diverse variabili o dimensioni in gioco nella la partecipazione, quali:

1. Le dimensioni dell’azione sociale della partecipazione: comunicare, animare, consultare, potenziare i poteri di rappresentanza e la capacità di fare (lavorare sull’empowerment);
2. Le dimensioni spaziali. che va a definire il luogo in cui si intende promuovere la partecipazione: l’azione sociale specifica (del punto sopra), in quale spazio accade? Ciaffi e Mela (2006) prendono ispirazione dalla teoria della responsabilizzazione dei singoli (Barker, 1968) e la teoria bioecologica dello sviluppo di Bronfenbrenner (1979), rappresentano a cerchi concentrici, di nicchie ecologiche luoghi vissuti dalle persone, che vanno dallo spazio privato (intimo, familiare e verso le relazioni di parentesco; il luogo sarebbe la casa o una comunità residenziale), all’interno, a una nicchia intermedia o locale, che segna il passaggio ai luoghi pubblici, che l’individuo percepisce come propri, per esempio, il condominio o il quartiere, a una nicchia più esterna o sovra-locale, rappresentata dai servizi a cui appartiene amministrativamente, ma non necessariamente dove

realizza la vita (quartieri limitrofi, la città, resto del mondo). Ci sarebbe, inoltre, anche la dimensione degli “spazi tematici virtuali”: aree immateriali di condivisione e partecipazione, che si connettano in qualche maniera con la nicchia della vita intima (che è dove ci si connette al virtuale);

3. I soggetti della partecipazione. Riguarda la definizione di quale siano gli attori che debbono essere riconosciuti come titolari del diritto-dovere di essere coinvolti. Gli autori, per difetto della loro scelta di campo, parlano di decisioni di rilevanza pubblica, tuttavia, la portata e l’oggetto della decisione sarebbe un’altra dimensione che contribuisce a “localizzare” la partecipazione, così come una distinzione del soggetto che può essere visto come di tipo collettivo (enti, organizzazioni, associazioni, gruppi sociali) o di tipo individuale (i singoli cittadini);
4. Le posizioni in relazione al conflitto, nel senso di quanto è auspicabile che un conflitto (tra posizioni diverse) si esprima, e a quale punto si decide di intervenire;
5. Le posizioni in relazione all’intenzionalità nell’esercizio del potere, in cui è possibile considerarlo come una questione di esercizio soltanto intenzionale (che riguarda, per esempio, gli organismi eletti a tale fine) o anche di esercizio non intenzionale, in cui la distribuzione del potere è determinata dalla strutturazione delle relazioni sociali (per esempio, la disuguaglianza nella distribuzione delle risorse tra uomini e donne o la divisione del lavoro sarebbero forme di differenze di potere distribuito in maniera non intenzionale.
6. Le forme di razionalità presenti nel processo partecipativo, d’accordo con la teoria dell’agire comunicativo di Habermas. Esse contribuiscono a rispondere alla domanda: Qual è la natura dell’azione che si esprime nei processi partecipativi? Le azioni possono essere: dirette a uno scopo, che nell’essere anche strumentali ed strategiche possono implicare l’esercizio di influenza tra soggetti (azione teologica); orientate a raggiungere la conformità con le norme (idem), riguarda i comportamenti che si realizzano per rispondere ai valori condivisi nel proprio gruppo sociale; azioni per controllare la propria immagine di fronte a un pubblico (agire drammaturgico), in cui i soggetti controllano le forme espressive per comunicare un’immagine di sé; azioni linguistiche e di comportamento orientate a costruire comprensione e coordinamento presente e futuro rispetto del proprio agire (agire comunicativo), si tratta di azioni di carattere dialogico “tendente alla ricerca di modalità di azione condivisa” (Ciaffi e Mela, p. 43).

Con questa classificazione, si vuole fare una “geografia concettuale dei possibili punti di vista sulla partecipazione” (ivi, p.37); in questo senso, non è in sé di un modello, ma una esposizione panoramica utile delle dimensioni della partecipazione che – non chiudendo ad adottare una posizione o modello particolare – offre un linguaggio per orientarsi in una diversità di situazioni.

3.2.4.1 La qualità del progetto

Un appunto da fare, che è più o meno tacito nei diversi modelli – e che gli autori Ciaffi e Mela (2006) portano nella sua analisi – riguarda l’idea che la volontà di partecipazione comporta sempre una volontà di cambio, che verrà canalizzata in un progetto, la cui qualità è influita dal processo e dei risultati della partecipazione, ma non garantita da esso. La qualità può migliorare ampiamente se il progetto si nutre dalle formulazioni e osservazioni delle persone che ne prendono parte, ma quello non resta importanza alla capacità creativa e la preparazione professionale di quel che compie il ruolo di progettista:

“(…) non può essere dimenticato e deve servire a tener lontana ogni equivoca demagogia: non si mette ai voti, né si decide in assemblea, la forma di un edificio, come d’altro canto non si decidono nemmeno gli aspetti tecnici di un intervento psicosociale o di un progetto comunicativo. In ogni caso occorre evitare il rischio che in un processo partecipato l’esperto venga delegittimato o debba scendere a patti che compromettano il suo lavoro

intellettuale. La partecipazione è un incontro tra sapere tecnici e saperi diffusi in cui ognuno deve mantenere il proprio ruolo” (ivi, p. 150)

Questo appunto è in piena consonanza con la convergenza di saperi che si trovano nei contesti di *parenting support* di cui si è parlato nel capitolo precedente e tocca una delle preoccupazioni centrali nell’ambito dei progetti di intervento formali o mediati istituzionalmente (§Cap. 2): la qualità dell’intervento.

3.3 I contesti della partecipazione

I modelli esposti precedentemente offrono una serie di dimensioni utili ad analizzare la partecipazione (sia atto decisionale, sia processo, sia pratica situata o tutte) da diverse angolature. È opportuno ricordare, come ho segnalato all’inizio che la partecipazione è “partecipazione a un qualcosa”, che può essere integrato con l’idea che tale *qualcosa* sia un progetto che comporta, a sua volta, una *volontà di cambio* o, almeno, una volontà di tratteggiare un futuro auspicato. Quindi la partecipazione potrà riguardare sia la creazione e disegno del progetto, sia la realizzazione materiale di esso. Un punto di convergenza tra i modelli è che le molteplici sfaccettature della partecipazione vadano contestualizzate. I contesti della partecipazione, quindi, sono i contesti del progetto di cambiamento che si intende realizzare.

Esaminerò ora gli specifici contesti che toccano e informano in qualche maniera il presente lavoro di ricerca. In specifico mi riferirò, nel contesto di welfare sociale, alla relazione delle famiglie con i servizi sociali nell’ambito della lotta alla povertà e nell’ambito della protezione infantile; e, in contesti educativi, alla relazione delle famiglie con i servizi educativi per la prima infanzia, che è un altro spazio dove ci si collabora in favore dello sviluppo infantile.

3.3.1 Partecipazione delle famiglie nei servizi sociali: Lotta alla Povertà e Inclusione Sociale

Ad oggi c’è ampio consenso a livello globale che la povertà sia una espressione di mancata giustizia sociale e una violazione dei diritti umani (Boone et al., 2019; Degerickx et al., 2019; Krumer-Nevo, 2022; Milani & Zenarolla, 2020). Nella letteratura del lavoro sociale in questo contesto, si trova spesso un dichiarato impegno con il contrasto alle condizioni che creano disagio, ma allo stesso tempo, delle denunce pratiche oppressive che non riconoscono la capacità delle persone in situazione di svantaggio, impedendoli di partecipare o “avere voce” nelle decisioni sulle questioni che li riguardano, sia nel campo della ricerca, della politica, che della pratica (Krumer-Nevo, 2005, 2008), perpetuando così la loro condizione l’esclusione e l’ingiustizia. Nel contesto della ricerca questo si verifica, per esempio, quando le persone non sono soggetti o partecipanti, ma oggetti di ricerca, ossia, sono descritti loro e le loro situazioni a prescindere dell’immagine che loro stessi abbiano; nel contesto delle politiche, quando vengono esclusi delle istanze di dibattito, per esempio sulla programmazione dei servizi, poiché le loro conoscenze e opinioni sono ritenute irrilevanti o distorte, e nel contesto delle pratiche dei servizi sociali e i programmi di intervento, quando si assume la posizione in cui i professionisti sono detentori del sapere, e le persone quelli che devono essere istruiti o cambiati; "si assume che sono i poveri che devono imparare dai professionisti e mai nel senso contrario" (ivi, p. 556).

Di fronte a questo accorgimento, una rinnovata agenda basata nella giustizia sociale, ha preso forma nell’emergenza di approcci critici alla pratica sociale, quali il lavoro sociale anti-oppressivo (Burke & Harrison, 2002; Rainieri & Calcaterra, 2017), il *Poverty-Aware Paradigm* (Krumer-Nevo, 2021) o il lavoro sociale relazionale (Calcaterra, 2017; Folgheraiter, 2003). Questi approcci critici si caratterizzano per promuovere nei servizi (i professionisti) un agire consapevole delle disuguaglianze strutturali del sistema sociale (Rainieri & Calcaterra, 2017), opporsi e stare allerta a non rinforzare o aggiungere delle nuove. Questo significa, per esempio, a non partecipare dei discorsi che attribuiscono il problema della povertà a

una volontà delle persone povere; il che non vuol dire deresponsabilizzare o depotenziare le persone, ma neanche responsabilizzarle di un problema che li antecede in origine (Krumer-Nevo, 2021). Implica anche avere chiarezza rispetto di cos'è la povertà e come si declina, da una parte, quotidianamente nella vita delle persone, concretamente, riducendo le loro opportunità di sviluppo; e dall'altra, significa avere consapevolezza di quale sia il vissuto della povertà per le persone che ne subiscono e come fanno resistenza (ibidem), questo poiché è parte delle condizioni per costruire risposte più sensibili e pertinenti ai bisogni delle persone. Un altro aspetto riguarda l'evitare ogni forma di discriminazione, ovvero, costruire significati e pratiche di disegualianza basati nelle differenze delle persone; “quando gli operatori sociali dell'area minori parlano di «intervenire con la famiglia», di fatto questa famiglia è rappresentata da figure femminili” (Rainieri e Calcaterra, 2017, p. 18), per esempio.

In questo intento, la partecipazione è uno dei valori centrali della pratica critica (o anti-oppressiva o relazionale, a seconda degli autori) e riguarda il riconoscimento della conoscenza delle persone in quanto esperti dalla propria vita (*expert by experience*; Bell et al., 2020; Casey et al., 2020; Duffy et al., 2020; Russel & Smith, 2020; Schon, 2015; Serrant et al., 2020; Watson, 2020), non solo di vedere rispettato il diritto di espressione in spazi creati a questo fine – esprimere la propria voce – ma la necessità che la loro conoscenza entri a formar parte del processo in cui definiscono le azioni tese ad accompagnare la fuoriuscita della povertà, il che implica, dirà Krumer-Nevo (2021), “un cambio nell'atteggiamento dell'istituzione verso l'umanizzazione, poiché riconosce che le persone possiedono conoscenze fatte di prospettiva, teorie, atteggiamenti ed esperienze proprio come i professionisti” (ivi, p. 69). Facendo così, si riduce l'asimmetria tra il professionista e la persona, ci si mette a fianco per costruire una relazione paritaria nel lavoro di far fronte alle sue difficoltà (Rainieri e Calcaterra, 2017, p. 20), anzi che prendersi la responsabilità di trovare e offrire efficacemente le soluzioni ai bisogni.

Condizione perché la relazione sia effettivamente paritaria sarà, quindi, riconoscere il valore dell'esperienza della persona, le sue conoscenze e prospettive e questo implica rispettare un presupposto ontologico essenziale, quello dell'uguaglianza fondamentale di tutti gli esseri umani (Degerickx et al., 2019 citando a Rancière, 1999). Tale presupposto è un principio della pratica che il professionista mantiene nel suo orizzonte, come guida dell'azione, ma che non lo rende ingenuo al fatto che, nella condizione di svantaggio in cui si trova la persona, essa non abbia la possibilità o gli strumenti necessari per esercitare parola e pensiero, a causa di o come espressione della povertà, come spiegato nel Capability Approach (Nussbaum, 2000, 2011). Dato che il professionista conosce l'impatto di depotenziamento della povertà nella vita delle persone, la sua azione sarà rivolta anche al potenziamento (*empowerment*), al miglioramento della sua capacità di partecipare alla costruzione della propria vita, mentre partecipa.

Convergono in questo punto le importanti idee di Paulo Freire (1921 – 1977), pedagogista brasiliano di rilievo internazionale per la Pedagogia Sociale, che analizza e discute appassionatamente modi diametralmente opposti che si possono riscontrare nella pratica pedagogica: quello di strumento di liberazione o di strumento di oppressione (Freire, 2018). La prima è azione culturale che conduce all'essere umano verso la libertà.

Gli uomini sono esseri del “che fare” perché il loro “che fare” è azione e riflessione. È prassi. È trasformazione del mondo. Se il “che fare” è prassi, il fare dell'uomo deve avere una teoria che necessariamente lo illumini. Il “che fare” è teoria e pratica. È riflessione e azione [...] Non facciamo taglio tra il dialogo e l'azione rivoluzionaria, come se ci fosse il tempo del dialogo e poi quello della rivoluzione. Affermiamo invece che il dialogo è l'essenza dell'azione rivoluzionaria. Nella teoria di questa azione, gli attori intersoggettivamente fanno ricadere la loro azione su un oggetto, che è la realtà mediatrice,

e hanno per obiettivo, attraverso alla trasformazione di questa realtà, l'umanizzazione degli uomini (Freire, 1968/2018, pp. 142 e 152).

D'accordo con l'autore, gli uomini sono liberi se possono partecipare attivamente al movimento continuo di ricerca per raggiungere la propria umanità, ossia, se possono partecipare ai processi di programmazione della propria educazione che permetterà loro di costruire le ragioni delle proprie scelte di vita; partecipazione è la presa di parola in questo spazio dialogico programmatico. Mentre sia a loro vietato questo, allora parliamo della condizione degli oppressi, che stanno in una situazione educativa che non si differenzia di una manovra manipolatoria da parte di chi è interessato a mantenere una relazione di potere-sudditanza.

“[l'educatore anti-dialogico] riconoscendo gli altri come assolutamente ignoranti, riconosce sé stesso e la sua classe come coloro che sanno o sono nati per sapere. Riconoscendosi così, gli altri diventano un opposto. Diventano qualcosa di straneo a lui. La sua parola viene a essere quella “vera”, che impone o cerca di imporre ai più. E questi sono sempre gli oppressi, cui si è rubata la parola [...] In colui che ruba la parola degli altri si sviluppa un profondo scetticismo nei loro sguardi: li considera incapaci” (ivi, p. 151)

L'educatore dialogico, invece, premette l'uguaglianza fondamentale delle persone e crea una situazione che pone lui e gli oppressi alla pari nel diritto di parola e di descrizione del mondo, attribuendo la stessa dignità ai diversi saperi che si incontrano:

“Il compito vero è, mai fare dissertazioni astratte sulla situazione, e mai attribuirle contenuti che poco o nulla hanno a vedere con le aspirazioni, i dubbi, le speranze, i timori del popolo (...) il nostro compito non è parlare al popolo circa la nostra visione del mondo, o tentare di imporgliela, ma dialogare con lui circa la sua e la nostra” (ivi. p. 106- 107).

In questo modo, la conoscenza dell'educatore dialogico, per certi versi necessaria nella funzione problematizzante

“Così come l'oppressore, per opprimere, ha bisogno di una teoria dell'azione oppressiva, gli oppressi, per liberarsi, hanno egualmente bisogno di una teoria della loro azione (...) ” (Freire, 2018, p.p. 203)

Il popolo a sua volta, schiacciato e oppresso, introiettando l'oppressore, non può da solo costituire la teoria della sua azione liberatrice. Solo nel suo incontro con la leadership rivoluzionaria, nella comunione tra i due, nella prassi di ambedue, si costruisce questa teoria” (Freire, 2018, p. 204)

è messa al servizio del dialogo che incontra le vite e la conoscenza situata delle persone.

“Anche se è legittimo riconoscersi a un livello di sapere rivoluzionario, diverso dal livello di conoscenza “naturale” delle masse, in funzione della sua stessa coscienza rivoluzionaria non può sovrapporre a questo il suo sapere. Perciò stesso non può soffocare le masse con gli slogan, ma dialogare con esse, affinché la loro conoscenza della realtà, che nasce dall'esperienza fecondata dalla conoscenza critica della leadership, si trasformi in ragione della realtà (Freire, 1968/2018, p. 152)

“Vi sono poi conoscenze che le persone non possiedono e delle quali non sospettano nemmeno l'esistenza ma che sono necessarie per esercitare la coscienza critica. Queste

conoscenze devono allora essere introdotte, diventare gradatamente oggetto di apprendimento, sempre in rapporto con le concrete condizioni esistenziali delle persone” (Reggio, p. 29)

Il carattere rivoluzionario delle idee pedagogiche di Freire radica in che postula che l’educazione abbia il livello di azione politica, che non può essere neutra e viene vista come motore di cambi a scala sociale.

“Il compito vero e proprio è proporre al popolo, attraverso certe contraddizioni di fondo, la sua situazione esistenziale, concreta, presente, come problema che, a sua volta, lo sfida ed esige da lui una risposta, non soltanto a livello intellettuale, ma anche di azione” (Freire, 2018).

Sebbene ci sia una forte analogia rispetto del ruolo dell’educatore che egli descrive e il professionista sociale che accompagna le persone in situazione di povertà, la portata politica di larga scala dell’azione pedagogica (così come intesa da Freire), nel caso dei servizi sociali è oggetto di dibattito (Boone et al., 2019; 2019a; 2019b; Degerickx et al., 2019).

3.3.2 Partecipazione delle famiglie nei servizi sociali: Protezione dell’infanzia

Gli approcci di Child Welfare puntano a un approccio olistico per l’accompagnamento delle famiglie che possa transitare fluidamente nel continuum dell’intervento (§Cap. 1), tuttavia, ci sono delle divisioni funzionali nei servizi che segnano la coesistenza di stili di pratiche diverse (§Cap. 2) in cui i propositi dei professionisti possono entrare in contraddizione (Morris et al., 2015, p. 199). In questo modo, la partecipazione come orizzonte di desiderabilità diffusa nel social work, sembra entrare in sospenso di fronte ad alcune condizioni di complessità che emergono nel contesto della protezione all’infanzia, specialmente in quelle situazioni considerate ad alto rischio di maltrattamento infantile, che comportano l’intervento dell’autorità giudiziaria (Calcaterra, 2020), dove viene rivelata la natura contestata dei diritti e delle responsabilità (Harris & Gosnell, 2012); storicamente, i discorsi di sostituzione in favore dell’interesse superiore del bambino – in cui la prospettiva dei professionisti in materia di cura e soddisfazione dei bisogni infantili aveva la precedenza rispetto della prospettiva dei genitori – hanno rimpiazzato i discorsi della partecipazione delle famiglie di cui sopra (Lacharité et al., 2022).

Oggi tale discorso rinnova la sua vitalità, a partire, da una parte, dal riconoscimento della responsabilità condivisa tra tutte le persone intorno ai bambini e il ruolo centrale dei genitori nel garantire la soddisfazione ai loro bisogni (§Cap. 1) e, dall’altra, dall’adottare una prospettiva ecologica e critica nell’interpretazione della negligenza e maltrattamento infantile (Lacharité et al., 2022, p. 345), infatti, diverse sono le voci che segnalano la necessità porre maggiore attenzione a che la frattura che si verifica nelle situazioni di maltrattamento infantile è segno di una serie di vulnerabilità che esulano la situazione di maltrattamento (Gupta et al., 2014; Gupta et al., 2016; Featherstone et al., 2018; Lacharité et al., 2022; Morris et al., 2015; Saar-Heiman e Gupta, 2020; Saar-Heiman e Krumer-Nevo, 2020; Weiss-Gal et al., 2014) e che riguardano l’intera organizzazione sociale – quali povertà, esclusione sociale, vulnerabilità multidimensionali – e in cui è immersa la famiglia, compresi alcuni aspetti dei percorsi istituzionali per la protezione dell’infanzia che restringono o limitano totalmente la partecipazione delle famiglie e sono, quindi, anche essi parte del problema (Lacharité et al., 2022; Krumer-Nevo, 2021). Così come nel lavoro con famiglie in situazioni di povertà, anche nei sistemi di *parenting support* la sensibilità alle implicanze concrete della povertà nelle vite delle persone (Roets et al., 2013) e, ora, sulle pratiche genitoriali, contribuisce a pratiche non colpevolizzanti o punitive e che siano realmente di supporto per le persone (Gupta & Blewett, 2008; Gupta et al., 2014).

D’accordo con Lacharité e colleghi (2022), un approccio partecipativo applicato al campo della protezione infantile “deve essere considerato una strategia centrale nell’impegno per migliorare l’ecosistema dei servizi

che si attiva per prevenire situazioni di maltrattamento, così come per intervenire quando la sicurezza e sviluppo si vedono compromessi” (Lacharité et al., 2022, p. 345); un tale approccio comprende per le famiglie la possibilità di partecipare attivamente alla comprensione delle realtà che li concerne – Krumer-Nevo (2021), per esempio, suggerisce che gli operatori condividano esplicitamente con i genitori le loro preoccupazioni rispetto della situazione del bambino – ; partecipare alle decisioni che vengono prese; alle azioni intraprese; a valutare gli effetti di tali decisioni (ibidem).

3.3.2.1 Le condizioni della partecipazione nell’area della protezione all’infanzia

Un gruppo internazionale¹³ di ricercatori ha elaborato un quadro (in realtà è un pentagono) descrittivo delle condizioni di sistema a livello di servizio che consentirebbero di adottare un approccio partecipativo all’accompagnamento delle famiglie nei sistemi di protezione infantile, il quadro si chiama “Quadro per la trasformazione delle culture organizzative e l’adattamento delle pratiche professionali” (Lacharité et al., 2022) e propone una struttura a forma di pentagono per descrivere i suoi componenti. Al centro del pentagono c’è un nucleo circolare che rappresenta la comunicazione; uno dei lati del pentagono, quello che rappresenta la voce dei bambini e dei genitori è collocato alla base per significare l’elemento che da fondaamenta a tutta la struttura.

La comunicazione in questo modello riguarda la produzione co-costruita di un’intesa tra persone che occupano posizioni diverse nello spazio sociale; nel caso specifico del benessere e protezione del bambino corrisponde allo scambio di informazione tra le persone, ma anche e ancora più importante, l’apertura verso l’altro, l’accoglienza ad assumere il suo punto di vista in un impegno riflessivo e creativo (ibidem). Fondamentale è l’appunto rispetto della necessità di accompagnare anche la capacitazione per la partecipazione:

“La creazione dei beni comuni dipende intimamente dalle abilità comunicative individuali che le persone hanno appreso e sviluppato, dal coordinamento di queste abilità con quelle degli altri e da ciò che sono in grado di comunicare insieme in un dato momento. Nel caso di persone con abilità comunicative individuali poco sviluppate o ridotte (è il caso dei bambini e di alcuni adulti che li circondano), ciò richiede uno sforzo maggiore e risorse di coordinamento aggiuntive da parte delle altre persone presenti” (ivi, p.349).

Gli altri lati del pentagono:

1. Culture familiari e circostanze di vita delle famiglie, rappresenta anche la sensibilità degli attori professionisti a queste variabili.
2. Voci di bambini e genitori, riguarda la presenza di spazi e procedure istituzionali di ascolto, metodi e strumenti adeguati e diversificati a supporto dell’espressione, incidenza decisionale e feedback.
3. Governance organizzativa, rappresenta principi, obiettivi di azione nelle organizzazioni, ruoli, relazioni e responsabilità associate direttamente con la partecipazione di bambini e genitori.

¹³ Alcuni membri del nostro equipe di ricerca ne hanno presso parte alla estesura della proposta.

4. Collaborazione e associazione intersettoriale tra diverse organizzazioni; riguarda sia la presenza di una rete di servizi per appoggiare diritti, benessere e sviluppo dei bambini, sia il modo in cui coordinano le loro azioni.
5. Formazione professionale, la cui funzione è superare il divario tra la teoria e la pratica della partecipazione tramite la sintonia con i principi di isomorfismo, di apprendimento situato e trasformativo (Mezirow, 2016), protagonismo di genitori e bambini, interdisciplinarietà, promozione di competenze trasversali e un rapporto bilanciato con il proprio sapere esperto in favore dell'accoglienza dell'*expertise* "by experience".

3.3.3 La partecipazione delle famiglie nei servizi sociali: la Valutazione Partecipativa e Trasformativa

Un paragrafo a parte è dedicato all'approccio della Valutazione Partecipativa e Trasformativa (VPT; Serbati, 2017; Serbati & Milani, 2013), perché propone una visione della strutturazione del servizio che tenta di superare la discontinuità dell'approccio di lavoro con le famiglie a seconda del contesto di intervento e promuovere una modalità che si corrisponde con la nozione ampia di accompagnamento, vista nel capitolo 2. Dall'altra parte, la VPT è anche la cornice culturale e metodologica dei Patti di Inclusione Sociale del Reddito di Cittadinanza, che è il contesto specifico dove è stata realizzata la ricerca che motiva il presente lavoro.

La VPT è un approccio alla valutazione dei percorsi di accompagnamento socioeducativo che, nel tentare di tenere saldo il rapporto tra azioni di intervento e monitoraggio, *accountability* e azione, riflessione e decisionalità, attraverso la strutturazione mira a favorire la partecipazione dei genitori, considerati come esperti dei loro figli, utilizzando strumenti teoricamente robusti e scientificamente validati, quale elemento di confronto, negoziazione e dialogo tra genitori e operatori.

La partecipazione in questo modello ha diverse valenze: la partecipazione come esercizio della propria decisionalità, la partecipazione come costruzione di intersoggettività, la partecipazione come costruzione delle condizioni per esercitare la libera scelta. Questa impostazione risulta utile nell'affrontare le complessità della pratica nel contesto dei servizi di protezione e tutela dell'infanzia, ma anche dal punto di vista dell'efficacia dell'accompagnamento alla genitorialità (§Cap. 2), in quanto comporta una concezione dell'intervento sensibile ai bisogni particolari delle famiglie e dei bambini. Di seguito si esamina ciascuno dei componenti della partecipazione.

3.3.3.1 La partecipazione come esercizio della propria decisionalità

In questo modello la nozione di partecipazione è definita, come negli altri modelli analizzati, in termini dell'esercizio della propria decisionalità. In questo caso, utilizza come riferimento la scala della partecipazione di O' Sullivan (2015) che, a sua volta, costruisce su quella di Arnstein.

Tabella: Livelli di partecipazione. Fonte: Serbati e Milani (2013), adattamento da O'Sullivan (2011)

Livelli di partecipazione	Descrizione
Esercizio della propria decisionalità <i>Being in control</i>	Rispetta la capacità delle persone che accedono ai servizi di prendere le decisioni per sé.
Decisionalità condivisa <i>Being a partner</i>	Si raggiunge un accordo attraverso il dialogo e la negoziazione con le persone che accedono ai servizi.
Essere consultati <i>Being consulted</i>	Le opinioni delle persone che accedono ai servizi sono considerate, ma la decisione è assunta dai professionisti.
Essere informati <i>Being told</i>	La decisione viene presa dai professionisti, le persone che accedono ai servizi sono informate.

È possibile notare quale centralità sia attribuita al tema dell'assunzione delle decisioni, dove i livelli più alti riconoscono alla famiglia, ai bambini, o, più in generale ai beneficiari degli interventi, la capacità di prendere parte alle decisioni che li riguardano, o addirittura di decidere per sé. La partecipazione si traduce dunque nella possibilità e nella capacità delle persone di prendere parte ai processi decisionali che li riguardano e che incidono sul corso della propria esistenza.

Tale impostazione è coerente con una tradizione filosofica che riconosce la realizzazione dell'essere umano proprio nella capacità di scegliere per sé le ragioni che guidano il proprio agire.

Infatti, già Aristotele nell'Etica Nicomachea aveva identificato la piena realizzazione dell'essere umano nella capacità dello stesso di "vivere e agire bene", intendendo saper scegliere con saggezza le ragioni che guidano il proprio agire, ponderando e soppesando opzioni e condizioni fino a giungere alla scelta migliore. Un processo quello della "saggezza" che è stato ben descritto dal filosofo aristotelico McIntyre in un testo del 1999: "la conquista delle ragioni per agire in un modo piuttosto che in un altro, per essere capace di valutare tali ragioni, di rivederle o di abbandonarle per sostituirle con altre".

La partecipazione è dunque strettamente legata alla possibilità e capacità per le persone di diventare autrici della propria storia (Archer, 2000), un concetto che si ritrova centrale anche in molti autori e pensatori contemporanei: basti pensare alla 'promessa' di Ricoeur, o alla 'decisione' di Heidegger, o ancora al 'modello a sé stesso' di Froebel.

Il tema della realizzazione dell'essere umano come raggiungimento e ricerca della propria autonomia, intesa nel senso etimologico del termine, *autòs* e *nòmos*, la capacità e la possibilità scegliere per se stessi le proprie leggi in armonia con l'ambiente e le relazioni vissute, è un tema che si ritrova anche in pensatori più recenti. Faccio qui riferimento ai pensatori della Teoria Critica e della Scuola di Francoforte (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas, ecc.), a Paulo Freire, ma anche Danilo Dolci, Amartya Sen, e Martha Nussbaum. Pur nella diversità della loro genesi e dei loro intenti, tutti questi autori pongono al centro l'individuo la persona, e ne vedono la sua realizzazione nella possibilità di esercitare una scelta libera o libertà di scelta.

3.3.3.2 La partecipazione come costruzione di intersoggettività (saperi condivisi)

Eppure, nel campo dei servizi di cura e protezione dei bambini la realizzazione di una partecipazione che si compia come garanzia della libertà di scelta risulta difficile da attuare. Le ricerche che mettono in luce il punto di vista dei genitori confermano una cesura forte tra il mondo delle famiglie e dei servizi: i genitori riportano sentimenti di non apprezzamento da parte degli operatori, si sentono esclusi dalle decisioni che riguardano gli interventi, senza aiuto e confusi di fronte a un sistema di potere esercitato su di essi (Serbati, Gioga, 2017; Melazzini, 2011; Dumbrill, 2006; Dale, 2004; Kapp, Propp, 2002). E anche per gli operatori risulta difficoltoso applicare un approccio partecipativo nei servizi per bambini e famiglie vulnerabili. Nel

caso delle famiglie vulnerabili le preoccupazioni sono molte e le situazioni sono caratterizzate da livelli elevati di incertezza (Arnkil, Seikkula, 2015; Roose *et al.*, 2013). È comprensibile, dunque, come possa prevalere per il professionista la spinta per la sicurezza e la protezione del bambino, attuata attraverso l'esercizio di un controllo professionale che a volte priva l'altro, il genitore e il bambino, della possibilità di gestire le decisioni che lo riguardano. Peraltro, quando il bambino non si trova in situazione di sicurezza l'attivazione di un tale processo di controllo è giustificato, ma dovrebbe essere comunque seguito da un altro processo parallelo che permetta all'altro, genitore e bambino, di comprendere il significato e le ragioni di quanto accaduto e di riappropriarsi un poco alla volta della possibilità e della capacità di decidere rispetto alla propria situazione.

Perseguire la partecipazione richiede al professionista una continua consapevolezza e cura nell'analisi del proprio operato (Tuggia, 2020), per non rischiare di incorrere nell'errore di sovrapporre la propria interpretazione alle parole o al silenzio dell'altro e di far prevalere l'esercizio di un controllo professionale, che a volte priva l'altro della possibilità di gestire le scelte e le decisioni che lo riguardano (Canevaro, 1991).

La partecipazione come possibilità di esercizio libero delle proprie scelte, all'interno dei servizi di protezione e cura dei bambini, richiede di considerare allo stesso tempo il sapere delle famiglie (delle mamme, dei papà, dei bambini e delle altre persone per loro significative) e il sapere dei professionisti, due saperi diversi, che stanno in relazione e in tensione rispetto a un territorio di competenza comune, quale è la costruzione delle risposte ai bisogni di sviluppo dei bambini. I processi partecipativi, dunque, certamente tendono al raggiungimento della libertà di scelta delle persone. Ma questa libertà non può che avvenire all'interno di tale tensione. Le scelte libere delle persone non possono che avvenire nell'incontro e confronto con il sapere dei professionisti. Indagare le modalità di realizzazione dei processi partecipativi porta dunque anche a indagare sulle modalità effettive e possibili di gestione e interazione del sapere di famiglie e professionisti.

L'ipotesi dell'approccio della Valutazione Partecipativa e Trasformativa considera che i processi partecipativi compartecipano alle decisioni attraverso la costruzione di saperi condivisi, caratterizzati dall'intersoggettività. Quindi, non il prevalere di un sapere sull'altro, ma la costruzione di un nuovo sapere che si nutre di tutti i punti di vista presenti. L'operatore e le famiglie si confrontano e il confronto impone a ciascuno "di argomentare, giustificare le proprie opinioni e quindi di superare tutte quelle impressioni momentanee e soggettive" (Braga *et al.*, 1994, p. 59). Così, si tenta di costruire un consenso circa l'interpretazione, un venire a patti per costruire una condivisione utile nella vita quotidiana e di tutti i giorni.

Il filosofo J. Habermas (1987) immagina gli attori che giungono a un incontro con alle spalle un "mondo vitale pre-interpretato" in cui ciascuno riconosce le proprie comprensioni della realtà. Quando parlante e ascoltatore si incontrano cercano "un'intesa tramite la situazione di azione, per coordinare di comune accordo i propri piani di azione e quindi il proprio agire" (p. 157). Parlante e ascoltatore cercano di costruire un nuovo mondo vitale, condiviso da entrambi. La costruzione di questa intesa è un compito arduo poiché richiede il "compenetrarsi di interpretazioni cognitive, aspettative morali, espressioni e valutazioni, fino a formare un nesso razionale" (p. 985). Habermas chiama intesa un sapere condiviso, che è alla base della possibilità di operare una scelta libera di ciascuno, nutrita del sapere e del confronto delle persone che partecipano all'incontro.

3.3.3.3 La partecipazione come costruzione delle condizioni per esercitare la libera scelta e la propria decisionalità

Diversi autori concentrano gran parte della propria analisi sulle condizioni che consentono o impediscono l'accesso a tale libertà di assumere per sé le decisioni ritenute migliori.

Per gli autori della Teoria Critica, pur nella diversità delle loro posizioni, centrali sono le deformazioni del ragionamento del singolo, dovute alla società capitalista, dimostrando un grande interesse e impegno nello scoprire i condizionamenti esterni dell'azione dei singoli (Honneth, 2007). Similmente Freire, identificando nel ragionamento la realizzazione dell'essere umano, investe gran parte della propria opera teorica e politica nella comprensione e realizzazione di processi di coscientizzazione. Anche nel più recente Capability Approach, che trova in A. Sen e M. Nussbaum i suoi esponenti forse più illustri, grande enfasi viene data alle condizioni che garantiscono le possibilità di scelta e di realizzazione della persona umana. Il concetto di *capability* diviene centrale, comprendendo oltre alla capacità della persona di "scegliere le ragioni per agire in un modo piuttosto che in un altro", anche le "le libertà e opportunità create dalla combinazione di abilità personali e ambiente politico, sociale, economico". M. Nussbaum nella sua analisi propone due compiti della società tali da garantire l'esercizio delle capabilities: il compito di produrre l'opportunità di sviluppare le proprie capabilities, le proprie possibilità di funzionamento, ossia ciò che una persona può essere, fare, perseguire (per esempio attraverso i percorsi di istruzione si sviluppano le capabilities di pensiero, ragion pratica, ecc.) e il compito di offrire l'opportunità per le persone di funzionare secondo le proprie capabilities (per esempio la libertà di espressione garantisce la possibilità di funzionamento della capability del pensiero).

La partecipazione, richiedendo alle persone di conquistare i significati da attribuire alle parole con le quali descrivere la propria situazione, è un percorso in salita anche per le persone stesse. Infatti, non si tratta di acquisire un'abilità tecnica, ma di sviluppare forme di pensiero riflessivo su di sé e sulla propria realtà (Dewey, 1933; Schon, 1993). Responsabilità dei professionisti è dunque anche costruire condizioni tali da (a) consentire di sviluppare tale forma di pensiero riguardo la comprensione dei bisogni dei bambini e delle strategie per darvi risposta, (b) sperimentare le decisioni e le scelte riguardo la risposta ai bisogni di sviluppo dei bambini.

Nel proposito di costruire le condizioni per la partecipazione, la VPT mette a disposizione degli operatori gli strumenti di ricerca (questionari, strumenti narrativi, visuali e creativi) (Shaw, 2011) da utilizzare per facilitare una lettura condivisa e intersoggettiva dei punti di forza e dei bisogni tra tutte le persone che sono importanti per la crescita del bambino (genitori, bambino, operatori, insegnanti, ecc.), nonché uno strumento di progettazione condivisa (la griglia di microprogettazione) dove definire gli accordi che riguardano le decisioni assunte per rispondere ai bisogni del bambino. Essi, dunque, possono essere visti come strumenti da utilizzare per garantire l'opportunità per le persone di costruire la propria comprensione della realtà e dei bisogni dei bambini e primo passo per sperimentare le decisioni che sono frutto del confronto fra sapere della famiglia e sapere degli operatori.

3.3.3.4 *Il contenuto dei processi partecipativi: la prospettiva dei bisogni evolutivi e dei diritti dei bambini*

Così come i contesti e situazioni sono determinanti per la comprensione della partecipazione, lo sono anche i contenuti, l'oggetto del sapere che entra a far parte di processi partecipativi. Una prospettiva di Children Welfare, che è abbracciata dalla VPT, pone al centro i bisogni dei bambini assumendo la prospettiva dei bisogni evolutivi e dei loro diritti così come dichiarati nella Convenzione ONU sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (1989). Nel discernere, riconoscere e dare un nome alla realtà, ciascuno di noi utilizza, anche inconsapevolmente, categorizzazioni e schemi di comprensione che aiutano a rendere intelligibile la realtà, operando delle semplificazioni. Consentire che le letture e le comprensioni della realtà da parte dei genitori e dei bambini emergano e dialoghino in un confronto con le interpretazioni degli operatori richiede di renderne espliciti i riferimenti, che sono fondati nel sapere della scienza dello sviluppo (§Cap. 1).

pone al centro un'antropologia del bambino inteso come soggetto radicalmente aperto all'altro, attore del suo sviluppo e in divenire. Lo sviluppo non avviene da solo, ma consiste in un processo che implica la soddisfazione dei bisogni evolutivi all'interno di una relazione educativa, capace di orientare positivamente tale processo di crescita (Milani, 2018, p. 123)

La prospettiva dei bisogni del bambino pone al centro dell'analisi non la ricerca del problema, le carenze dei genitori, le difficoltà del bambino o del contesto, ma il bambino e i suoi bisogni evolutivi e nel fare questo evita la stigmatizzazione perché "il bisogno è costitutivo dell'umano e del divenire della crescita" (ivi, p. 124). Inoltre, sostiene l'interdisciplinarietà e la corresponsabilità

poiché il bisogno si esprime dentro una relazione, ogni soggetto attivo nel processo di risposta si sente implicato nella cura, invitato a ricercare la propria responsabilità, a ingaggiarsi nel dare il proprio contributo (ivi, 123).

La prospettiva dei bisogni evolutivi fornisce una cornice chiara, universale e condivisibile sia con le famiglie sia tra operatori diversi, e rende trasparente fin dall'inizio che l'interesse centrale non sono i problemi dei genitori, ma il bambino e i suoi bisogni e finalità condivisa è ricercare le risorse e le strategie più opportune affinché egli possa crescere bene.

La prospettiva dei diritti, così come enunciata nella Convenzione, rinforza questa cornice universale e delinea delle chiare coordinate di riferimento per l'agire degli operatori in direzione di una piena affermazione dei diritti dei bambini.

Per sintetizzare, la VPT è una metodologia di *parenting support* che, assumendo una prospettiva pedagogica, attribuisce importanza centrale al potenziale trasformativo della relazione e della partecipazione. La partecipazione comprende la dimensione del potere, tradizionalmente messa al centro dai modelli partecipativi, in quanto prendere parte alle decisioni, ma anche una dimensione pedagogica che comprende l'agire riflessivo nella propria esperienza.

3.3.4 Partecipazione delle famiglie nei servizi educativi per l'infanzia: pedagogia della partecipazione

Un approccio pedagogico alla partecipazione si caratterizza per concepire lo spazio educativo come lo spazio per co-costruire significati, in una relazione di reciprocità e condivisione, in processi riflessivi e di rielaborazione sulla base dell'esperienza dei partecipanti a tale incontro. In questo contesto, chi ha responsabilità formative, compie funzioni maieutiche piuttosto che trasmissive, e il suo punto di partenza è l'esperienza (Bondioli, 2010). La declinazione della partecipazione delle famiglie nell'ambito dei servizi educativi per la prima infanzia è leggermente diversa.

Le teorie e pratiche di partecipazione tra le famiglie e i servizi per l'infanzia sono ampiamente rappresentate nella letteratura accademica e scientifica europea (Bove, 2020; Bove & Sità, 2016; Cagliari & Vecchi, 2021; Guerra & Luciano, 2014) che, seppur con diversi approcci o diverse tradizioni teoriche, rimanda sempre all'idea di un'alleanza tra due entità, famiglia e servizio, che condividono la responsabilità educativa dei bambini, in una forma di "partenariato". La differenza chiave rispetto dei due contesti visitati prima è che in questo caso, il servizio che ospita l'incontro è anche esso il titolare della realizzazione materiale del progetto in un contesto specifico: è entrato *formalmente e concretamente* ad avere una responsabilità educativa rispetto del bambino, dove egli trascorrerà una buona parte della sua vita.

La partecipazione delle famiglie alla vita del servizio è considerata un componente della qualità del servizio educativo (Bondioli, 2010; Lazzari, 2016, Ministero dell'Istruzione, 2021); nella pratica, le forme di

partecipazione possono corrispondere alle relazioni positive di natura individuale, che i servizi instaurano con i genitori (Cagliari & Vecchi, 2021), alla sola rappresentanza o, come indicato prima, a forme di effettiva collaborazione nella realizzazione del progetto pedagogico (Bondioli, 2010; Cagliari & Vecchi, 2021): i genitori sono co-attori dell'educazione infantile e, perciò, le decisioni in merito vengono prese in maniera condivisa. Gli educatori vengono considerati esperti dei processi di apprendimento e i genitori considerati capaci di sostenere lo sviluppo dei figli, in un rapporto non gerarchico (ibidem).

Questa nozione trova fondamento nella prospettiva ecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner, che riconosce nella cooperazione, nella sinergia tra gli ambienti di vita del bambino, una condizione del positivo sviluppo. Essa rappresenta l'estensione dell'ambiente vitale del bambino, garantendo la coerenza tra i valori presenti nella relazione e la complementarità di pratiche, arricchendo l'esperienza del bambino attraverso la diversificazione dei rapporti sociali e occasioni di crescita e apprendimento (Bondioli, 2010; Sità, 2020).

La partecipazione non è soltanto un mezzo per l'azione coordinata. Anche in questo contesto la partecipazione ha una valenza formativa (Bondioli, 2010; Bove, 2020), che si realizza nel mettere le condizioni per "una riflessione estesa sulle esperienze comuni" (Bondioli, 2010, p. 27), in un confronto che consente di allargare le prospettive individuali. Un incontro che prende la forma di co-educazione, "nel senso che chiunque vi partecipi si arricchisce nello scambio attraverso lo scambio" (ivi, p. 27).

"... per essere tale [la partecipazione], non nel termine di gratuità della parola o del senso etimologico della parola, è una partecipazione che ha bisogno di conoscenza, di crescere la propria conoscenza, la propria competenza, i propri livelli di sapere, i propri livelli di giudizio sull'esperienza. In questo senso è partecipazione anche democratica, non prima - è partecipazione democratica solo nella misura in cui è partecipazione che sta al gioco in termini anche di progressiva competenza rispetto alle questioni, ai livelli, ai problemi, che sono interni al gioco dell'esperienza educativa (...) noi trattiamo di una partecipazione che prevede quindi un'analisi che contemporaneamente riqualifichi, attraverso una riflessione, sia gli aspetti della partecipazione, cioè del partecipare, dei significati di essere con, e dall'altra parte le modalità con cui la scuola risponde auto qualificandosi, rinnovandosi per quello che è giusto che rinnovi" (Malaguzzi, 2021)

Si tratta, in definitiva, dell'aspetto riflessivo in prospettiva deweyana, che implica attuare i gesti dell'ascolto, dell'accoglienza delle differenze, la negoziazione e il dialogo, configurando lo spazio per esercitarsi continuamente nella convivenza interculturale (Bove, 2020). Malaguzzi (2021) dirà:

"Non è possibile rendere identico quello che l'esperienza familiare e l'esperienza in realtà istituzionali diversamente inducono necessariamente il bambino a vivere. Occorre invece una dialettica cooperativa capace di rapportare continuamente i due territori in uno scambio costante, in una capacità di libero discorso, in una capacità di libero confronto, in una capacità di dare allo scambio il significato del problema (...) il significato del rapporto che deve intercorrere tra l'esperienza del bambino in famiglia e l'esperienza del bambino istituzionale"¹⁴

¹⁴ Il numero della pagina è stato ommesso intenzionalmente della citazione, poiché la fonte digitale non lo riporta. La considerazione è valida per tutte le citazioni di Malaguzzi (2021; 2021a).

E sarà la costruzione di un progetto che raccolga quella sintesi di significati ciò che da sostentamento alla partecipazione nel piano educativo e la rende costitutiva del fare educazione.

Con la descrizione fatta fin qui della partecipazione delle famiglie nel contesto dei servizi, potremmo assumere che sia ristretta alla dimensione diadica famiglia-servizio. Loris Malaguzzi (2021), a partire dall'esperienza reggiana, è stato tassativo nel segnalare che essa sia, in realtà, un termine di ordine politico, prima di appartenere all'ordine delle esperienze specifiche, e questo implica che il livello della partecipazione non riguarda solo il singolo servizio, ma il radunamento di tutti gli utenti che sono interessati all'educazione dei bambini, dall'amministrazione comunale, gli insegnanti, il bambino, la famiglia all'opinione pubblica. Da questa prospettiva, il problema dell'educazione dell'infanzia supera l'emblematicità del rapporto con il bambino e “diventa un rapporto con i bambini, diventa una aggregazione attorno al destino dei bambini” (ibidem).

3.4 Riflessioni conclusive al capitolo terzo

In questo capitolo la partecipazione è stata rappresentata, innanzitutto, come un orizzonte di desiderabilità delle società democratiche. Dall'altra parte, un altro elemento centrale, è che la volontà di partecipazione è contenuta in una volontà di cambio o una volontà di pensare al futuro (“gettare in avanti” il pensiero); come ha detto Malaguzzi (2021), “la partecipazione può esistere solo laddove c'è progettualità”. I contesti della partecipazione, quindi, sono i contesti del progetto di cambiamento che si intende realizzare. Per una adeguata comprensione della partecipazione, è necessario contestualizzarla.

La rassegna realizzata ha consentito di apprezzare le molteplici sfaccettature della partecipazione. A partire dai diversi riferimenti trattati, la principale dimensione intorno alla quale si costruisce la partecipazione è quella del potere. Il potere decisionale, spesso detto “il potere di prendere parte alle decisioni che ci riguardano”. Questo – prendere parte alle decisioni che ci riguardano, che in questo caso potremmo chiamare “il progetto” – è una questione alla quale nessuno potrebbe opporsi, sembra una questione di giustizia e senso comune, tuttavia, non è ovvia e sembra necessario esplicitarla perché può capitare che il potere di iniziativa lo detenga un agente che non è l'unico (né il principale, né il più diretto, forse) portatore di interesse nella realizzazione di tale progetto. Quindi, la questione del *potere nei processi decisionali* non è tanto se l'azione ci riguarda o meno, quanto se l'iniziativa di tale azione o progetto (che di fatto ci riguarda, altrimenti non avrebbe senso che fossimo consultati; specialmente quando partiamo dell'idea che l'educazione dei bambini non è un fatto privato) e in capo a noi o a una terza persona o a più persone. In altre parole, un primo aspetto del potere nei processi decisionali riguarda il locus dell'iniziativa al cambiamento: *chi* decide che c'è bisogno di cambiare (e perché). Si tratta di fare quindi una distinzione di come il potere è distribuito tra gli agenti portatori di interesse nel generare *l'iniziativa*. A seguito di questo, sempre in merito alla iniziativa, c'è la questione di come si distribuisce il potere tra i portatori di interesse anche nel definire l'oggetto del progetto (*che* cosa è da cambiare, che rimanda anche a come verrà definito l'argomento e da chi).

A partire di questa riflessione, sostengo che alcune delle dimensioni della “geografia” delineata da Ciaffi e Mela (2005) possano essere rilette o analizzate in termini dei rapporti di titolarità dei portatori di interesse (le persone che convergono nella relazione intorno al progetto, e quindi, tra le quali si costruisce la partecipazione). Quello che Ciaffi e Mela propongono, per esempio, come una distinzione tra i soggetti della partecipazione, può essere letto come una distinzione sulle diverse titolarità degli agenti che convergono nel progetto: titolarità dell'iniziativa e titolarità di definizione. Ci sarà poi anche la dimensione della responsabilità principale nella realizzazione materiale del progetto e la responsabilità di promuovere la partecipazione, intimamente legata alla motivazione o alla natura della strategia scelta, in quanto forma di razionalità d'accordo alla teoria habermasiana. Ciaffi e Mela sono espliciti nel segnalare il campo dove si

inserisce la loro analisi: si tratta di progetti di promozione di sviluppo urbano, dove tra gli agenti c'è il soggetto "collettivo" o istituzionale che corrisponde allo Stato. In questo modo, le distinzioni realizzate sulla natura dell'azione sociale (animare, consultare, potenziare la capacità di fare, ecc.) riguarderebbe la maggiore o minore convergenza in uno stesso agente tra la titolarità dell'iniziativa e la titolarità della realizzazione materiale (es. nel consultare la cittadinanza sulla costruzione di un'autopista sotterranea o sopraelevata, lo Stato ha la titolarità dell'iniziativa e la titolarità della realizzazione materiale). Compare qui l'utilità di distinguere la nicchia ecologica dove si attua il progetto: si tratta di un livello sovra-locale? All'interno delle case delle famiglie? In che modo influisce sulla vita privata e familiare delle persone? La coincidenza o la distribuzione delle diverse titolarità in merito a un progetto e la nicchia ecologica dove esso ricade è uno dei nodi in cui si risolve la questione della partecipazione.

D'altro canto, nel leggere i processi di costruzione di partecipazione è interessante l'attenzione al momento evolutivo dei portatori di interesse che portano alcuni autori, in merito alla capacità effettiva di partecipare. Questo pone la partecipazione come una capacità che è mezzo, ma anche fine, essa stessa diventa progetto che si realizza mentre la si cerca, il che implica fare una lettura evolutiva. "Oltre al prodotto della partecipazione si è ormai concordi nell'attribuire valore al processo per produrre il risultato della partecipazione" (Ciaffi & Mela, 2006, p. 15). A livello di organizzazione, con la proposta di Shier (2001) si fa un'operazione equivalente, di riconoscere il momento evolutivo dell'organizzazione che avrebbe la titolarità di promuovere la partecipazione (e quindi anche di iniziativa in una nicchia ecologica che interessa anche ad altri agenti).

Nella molteplicità di situazioni che si possono verificare dall'interazione tra le variabili analizzate, le forme di razionalità distinte da Habermas saranno utili a individuare la qualità dell'azione, riconoscendo una identità tra la partecipazione e l'azione comunicativa. L'analisi dei metodi di promozione (per coercizione, motivazione positiva, animazione, ecc.) e dei diversi livelli di impegno degli attori può essere subordinata ai rapporti di titolarità sopra esposti e la convergenza tra le diverse titolarità. Per esempio, il contesto o nicchia ecologica in cui ricade l'azione progettuale porta alla domanda "da chi è vissuto quotidianamente quello spazio?". La questione da mettere a fuoco direi che è il che modo in cui l'azione/progetto si connette con la vita intima-personale dai portatori di interesse, se c'è una convergenza tra spazi e titolarità, e ancora di più come – con diverse titolarità – si prende parte a un progetto, nella possibilità che si tratti di un progetto comune.

Sono partita questa disamina con l'idea che il significato della partecipazione dipendesse fortemente dal contesto che ospita la relazione, il quale avrebbe determinato il modo in cui si realizza una distribuzione del potere e delle diverse attribuzioni tra gli agenti portatori di interesse in termini di iniziativa, di definizione dell'azione, della responsabilità di materializzare il progetto e la nicchia dove esso ricade, ecc. Guardando gli accorgimenti portati nei diversi contesti che a questa ricerca interessano, è possibile trovare invece, una fondamentale identità nel modo di concepire la partecipazione; le differenze tra contesto riguardano di più le sfide specifiche e concrete della pratica.

Nel contesto dei servizi per il contrasto della povertà e la promozione dell'inclusione sociale, la povertà è intesa come espressione di mancata giustizia sociale. La povertà condiziona la vita delle persone in maniera integrale, non solo a livello materiale, ma anche a livello sociale, relazionale e a livello esistenziale; condiziona il perpetuare dell'esclusione sociale. Se non è all'erta a questo condizionamento, anche il servizio può replicare la discriminazione attraverso le proprie pratiche. La partecipazione qui consiste nel costruire percorsi di aiuto che tengano conto di questo condizionamento, del rischio di discriminazione e agiscano contrastando la sua presenza, nel riconoscimento dell'uguaglianza fondamentale in dignità e diritti. Concretamente, le persone sono titolari di definizione dei loro progetti con il servizio, sono considerati autori e protagonisti, si riconosce la dignità e validità della propria conoscenza e non viene imposta quella

dell'esperto. Entrare in uno spazio di relazione tale – cosciente dalla condizione di oppressione e impegnato pazientemente nel suo superamento tramite una relazione dialogica e riflessiva – è un modo di consentire l'emergere e/o l'esercizio di una capacità che probabilmente è stata troncata dalla stessa condizione di svantaggio.

Nel contesto della protezione infantile la titolarità principale per la cura dei bambini di cui gode la famiglia può essere messa tra parentesi e transitare verso il servizio sociale e/o le autorità giudiziarie, escludendo o sospendendo la possibilità della famiglia di partecipare. La partecipazione si configura qui come la preservazione di tale titolarità, anche se non formalmente, ma nella pratica, fondata dalla considerazione che le responsabilità per il bambino continua a essere di fatto collettiva, se si tiene conto che parte del suo benessere dipenda dalla continuità dei legami. Dall'altra parte, anche qui, un approccio partecipativo consiste in agire non solo reattivamente alle esigenze della situazione immediata, ma adottando l'approccio critico di cui sopra, che pone alle persone in pari dignità, e li accompagna per sviluppare pari competenze decisionali.

Nel contesto dei servizi educativi, la partecipazione richiama esplicitamente l'idea di far sì che i diversi portatori di interesse nell'educazione dei bambini, si trovino a co-costruire il senso del progetto educativo. Anche qui la sfida qui consisterebbe, in un certo senso, in preservare i legami nel momento in cui alla cura e educazione dei bambini concorrono, concretamente, nuovi agenti. Seppure non ci sia decretata un'esclusione della famiglia nel momento in cui il bambino entra nell'istituzione educativa, la partecipazione e la continuità non è scontata e non potrebbe esistere (neanche se decretata).

Le considerazioni fatte nei diversi contesti convergono nel segnalare un approccio pedagogico, emancipatorio, partecipativo, riflessivo, dialogico, "alla pari" – in prospettiva freiriana, di giustizia sociale, di "*poverty awareness*" – come il modo di rispondere alle sfide della partecipazione. L'approccio della valutazione partecipativa e trasformativa raccoglie queste considerazioni e riassume nel segnalare schematicamente le diverse valenze della partecipazione: in quanto esercizio della propria decisionalità, costruzione di intersoggettività, come costruzione delle condizioni per esercitare la libera scelta. Questo approccio, come ho segnalato prima, risulta utile nell'affrontare le complessità della pratica nel contesto dei servizi di protezione e tutela dell'infanzia, ma anche dal punto di vista dell'efficacia dell'accompagnamento alla genitorialità (§Cap. 2), in quanto comporta una concezione dell'intervento sensibile ai bisogni particolari delle famiglie e dei bambini, ossia, delinea il campo del progetto a livello di contenuto, concettualizzandolo in un modo tale che è chiara la necessità della compartecipazione. Questo ultimo sembra particolarmente utile nel contesto di povertà ed esclusione sociale, dove non emerge esplicitamente il bambino (in particolare, se pensiamo al bambino molto piccolo) come parte dell'analisi e delle considerazioni rispetto della partecipazione, il che può tradursi in un ulteriore rischio di esclusione.

Un ultimo commento riguarda la divisione funzionale dei servizi dove accadono i processi di progettazione e di partecipazione. Il modo in cui sono organizzati (divisione funzionale) determina che certe decisioni, riguardo per esempio, qual è la natura e l'oggetto del progetto (Famiglia? Bambino? Educativo? Altro tipo?), non siano parte della situazione dialogica e riflessiva che un approccio partecipativo prevede, ma che siano determinate a monte, appunto, dal livello istituzionale. Questo pone la grande sfida – ma anche l'opportunità – all'agente ospitante (il professionista in maniera diretta, e il servizio in quanto capace di rivedere le proprie pratiche e costruire cultura organizzativa) di rinnovare insieme alla famiglia il significato dell'incontro.

**PARTE II. METODOLOGIA DELLA RICERCA E CORPUS EMPIRICO
(SEZIONE PRIMA)**

4 FORMULAZIONE DEL PROBLEMA DI RICERCA

4.1 Misura di contrasto alla povertà in Italia: la politica del Reddito di Cittadinanza

Il welfare italiano attraversa un periodo di gran rilevanza storica, dato il crescente riconoscimento della povertà come priorità di investimento istituzionale e l'attivazione di politiche e finanziamenti strutturali a livello nazionale (Gori, 2020).

La base normativa delle iniziative per il contrasto della povertà trova il suo fondamento nella ratifica di importanti normative internazionali:

- la Carta dei diritti fondamentale dell'Unione Europea (2000 e 2007),
- la Convenzione ONU sui Diritti dell'infanzia (1989, ratificata nel 1991),
- la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006, ratificata nel 2009),
- e altre iniziative quali la definizione a livello Europeo del Pilastro europeo dei diritti sociali e del relativo Piano d'Azione (2017 e 2021) (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2021, p. 9)

Con tanti anni di ritardo rispetto alla richiesta realizzata dall'Unione Europea ai paesi membri (cfr. Raccomandazione UE 92/441), l'Italia è riuscita ad avviare una misura di reddito minimo di cittadinanza per far fronte alla crescente quota di persone in situazione di povertà assoluta osservata già dalla crisi economica di 2008 e acuita dalla crisi sanitaria del 2020 (Gori, 2020; INAPP & Ancora, 2019).

In questo contesto, un importante strumento che ha permesso di portare i temi della lotta alla povertà al centro dell'agenda politica italiana in maniera decisiva, è stato ed è ancora il Programma Operativo Nazionale Inclusione (PON Inclusione) approvato dalla Commissione Europea nel 2014 e cofinanziato dal Fondo Sociale Europeo. Questo Programma, che dispone l'utilizzo delle risorse strutturali dedicate all'Inclusione Sociale, ha l'obiettivo di creare un modello di welfare basato sull'inclusione attiva, strutturando e rafforzando la rete di servizi di contrasto alla povertà sull'intero territorio nazionale per realizzare l'erogazione del beneficio economico e attuare la componente attiva della politica, cioè, il percorso di inclusione sociale e/o lavorativa, mirato a fornire “gli strumenti e le competenze per cercare di cambiare -nei limiti posti dalle condizioni degli utenti e dal contesto in cui si trovano – il proprio percorso di vita” (Gori, 2020, p. 12). Il nuovo modello di welfare proposto dal PON Inclusione intende stabilire misure nazionali di contrasto alla povertà, livelli essenziali di prestazioni sociali, interventi personalizzati per le fragilità, innovazione sociale e azioni di sistema, inclusione di migranti e fasce deboli e rafforzamento della rete di servizi (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, s.d.).

Dalla sua creazione, il PON Inclusione ha affiancato l'implementazione delle diverse misure di sostegno al reddito che hanno contribuito a configurare il panorama odierno¹⁵: dal Sostegno per l'inclusione attiva (SIA),

¹⁵ Per una descrizione dell'evoluzione e delle caratteristiche delle diverse misure, si vedano: Gori, C. (2020). *Combattere la povertà: L'Italia dalla Social card al COVID-19*. Laterza; INAPP & Ancora, A. (2019). *Percorsi di analisi dei processi di implementazione delle politiche di contrasto alla povertà: Il Reddito di Inclusione nelle Regioni italiane*; Camera dei deputati (2019, 24 maggio). *Lotta alla povertà: del SIA al ReI*; Camera dei deputati (2021, 16 giugno. *Misure di contrasto alla povertà*.)

importante input sperimentale per la misura successiva (Decreto 10 gennaio 2013; Camera dei deputati, 2019, 24 maggio; Gori, 2020); al Reddito di Inclusione (ReI), la prima misura strutturale nazionale di contrasto alla povertà (Decreto legislativo 15 settembre 2017, n. 147); fino all'attuale Reddito di Cittadinanza (RdC) introdotto nel 2019 (Decreto-legge n. 4 del 28 gennaio 2019, convertito con modificazioni dalla Legge n. 26 del 28 marzo 2019)¹⁶, che prevede l'erogazione di un contributo economico a integrazione del reddito familiare e

“L’attivazione di un Patto per il lavoro predisposto dai Centri per l’impiego, ovvero un Patto per l’inclusione sociale predisposto dai servizi sociali comunali, tenuti ad operare in rete con i servizi per l’impiego, i servizi sanitari e le scuole, nonché con soggetti privati attivi nell’ambito degli interventi di contrasto alla povertà, con particolare riferimento agli enti non profit. Il Patto per l’Inclusione Sociale riguarda l’intero nucleo familiare e prevede specifici impegni che vengono individuati sulla base di una valutazione delle problematiche e dei bisogni” (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2019, p. 7).

“Il richiedente in condizioni diverse da quelle di cui al comma 5, entro trenta giorni dal riconoscimento del beneficio, è convocato dai servizi competenti per il contrasto alla povertà dei comuni. Agli interventi connessi al Rdc, incluso il percorso di accompagnamento all’inserimento lavorativo, il richiedente e il suo nucleo familiare accedono previa valutazione multidimensionale finalizzata ad identificare i bisogni del nucleo familiare, ai sensi dell’articolo 5 del decreto legislativo n. 147 del 2017. Nel caso in cui, in esito alla valutazione preliminare, i bisogni del nucleo familiare e dei suoi componenti siano prevalentemente connessi alla situazione lavorativa, i servizi competenti sono comunque individuati presso i centri per l’impiego e i beneficiari sottoscrivono il Patto per il lavoro, entro i successivi trenta giorni. Nel caso in cui il bisogno sia complesso e multidimensionale, i beneficiari sottoscrivono un Patto per l’inclusione sociale e i servizi si coordinano in maniera da fornire risposte unitarie nel Patto, con il coinvolgimento, oltre ai centri per l’impiego e ai servizi sociali, degli altri servizi territoriali di cui si rilevi in sede di valutazione preliminare la competenza (DL. N. 4 28 gennaio 2019, art. 4, comma 12)

In questo modo, la misura nazionale della lotta alla povertà ha definito non solo la componente di trasferimento monetario, ma anche la componente di politica attiva, che assume la forma di un progetto personalizzato dove possono essere inclusi, ove necessario, oltre agli interventi per l’accompagnamento all’inserimento lavorativo, gli interventi sociali di contrasto alla povertà (DL. N. 4 28 gennaio 2019, art. 4, comma 13), legittimando la presa in carico da parte dei servizi sociali e/o del lavoro come un vero e proprio diritto individuale (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2021).

Inoltre, e a prescindere dalle diverse enfasi delle misure che sono state applicate (SIA, ReI, RdC), il PON Inclusione preserva il suo tratto caratteristico focalizzato a garantire l'erogazione omogenea, attraverso i livelli essenziali delle prestazioni sociali (LEPS), di una molteplicità di servizi sull'intero territorio nazionale, in un contesto molto vario di competenze e capacità organizzative (Camera dei deputati, 2021, 16 giugno) data la disparità finanziaria nel contesto dell'attuazione del federalismo fiscale (L. 42/2009). Questo impegno di garanzia universalistica era già presente nella legge quadro sull'assistenza sociale (legge 328/2000), ma ha trovato compimento solo nel Decreto legislativo 147 istitutivo del ReI e nel Piano per gli interventi e i servizi sociali di contrasto alla povertà 2018-20 (Piano Povertà), poiché questi hanno fornito

¹⁶ Non si entrerà nel merito di misure tali come il Reddito di Emergenza e altre avviate nel contesto della crisi sanitaria Covid-19, poiché una revisione dei loro contenuti esula dello scopo di questo capitolo.

una definizione puntuale dei servizi, in termini di processi, che sarebbero stati riconosciuti come tale, insieme a una programmazione delle risorse certe e strutturali dedicate, elemento mancante nell'ordinamento precedente e basilare nel loro riconoscimento come diritto soggettivo (Camera dei deputati, 2021, 16 giugno; Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, 2021, p. 8).

Recentemente, anche il Piano nazionale sociale per il triennio 2021-2023 si sofferma a delineare i livelli essenziali di prestazioni sociali (LEPS), attraverso un aggiornamento della definizione di azioni e interventi prioritari.

Uno degli aspetti che articola la definizione dei livelli essenziali esplicitata ampiamente nel Piano attuale (2021-2023) è la promozione di un approccio dei servizi incentrato nella persona. Implica un impegno per strutturare la risposta dei servizi sociali in attenzione alla completezza della persona, intesa nella sua ecologia, e non a una definizione parziale di categorie di utenti sulla base delle fragilità più evidenti. Vedere la persona nella sua unità implica adottare un approccio per la conduzione dell'intervento che poggia sui valori positivi – non tanto riparativi – quali la promozione della vita dignitosa, l'attenzione al contesto familiare e la valorizzazione e cura dell'ambiente di vita. Si considera così che la vulnerabilità e i fattori di rischio sociale sono condizioni che riguardano tutti e non determinare categorie di persone (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017, 2021, p. 12). Con questo approccio si intende anche superare la frammentazione dei servizi, che nell'approcciarsi alle persone in un'ottica categoriale dei bisogni, riescono forse a dare risposte professionali immediate, ma parziali, lasciando scoperti gli effetti di tali vulnerabilità su altre dimensioni vitali; "cercare di superare la frammentazione significa anche prendere atto che spesso i bisogni associati a specifiche cause possono ripercuotersi trasversalmente" (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali 2021, p. 13).

4.1.1 I livelli essenziali delle prestazioni sociali

Sebbene il fatto di aver transitato dalla norma che ha istituito il Reddito di Inclusione alla norma che ha dato i natali al Reddito di Cittadinanza ha comportato importanti differenze¹⁷ nell'iter dei beneficiari e nei finanziamenti (Gori, 2020), il percorso di inclusione sociale previsto dal Reddito di Inclusione è rimasto invariato e tuttora gli aspetti considerati essenziali sono quelli definiti nel Piano Povertà e nel decreto legislativo 147 e confermati dal Piano nazionale sociale 2021-2023¹⁸.

In questo modo, sono considerati livelli essenziali delle prestazioni nella lotta alla povertà, oltre al beneficio economico stesso, i patti per il lavoro e per l'inclusione sociale (Legge del 28/03/2019 n. 26. Conversione del Decreto-legge n. 4/2019), la cui attivazione deve essere garantita in maniera uniforme a livello nazionale e prevede il funzionamento:

- a. **Dei servizi di accesso al beneficio**, che implica realizzare un rafforzamento sia quantitativo, che qualitativo del servizio sociale professionale, cioè, l'aumento della dotazione di assistenti sociali per migliorare il rapporto per quantità di abitanti (1 per 5000) e una maggior diffusione del lavoro in equipe multidisciplinare, rispettivamente (D.Lgs. 15.9.2017, n. 147, art. 5 e art. 23).

¹⁷ Mentre il ReI spettava ai residenti in Italia da almeno due anni, il RdC ha aumentato il requisito a 10 anni. In merito al finanziamento, quello del RdC è aumentato tre volte rispetto di quello del ReI (Maitino et al., 2019; Gori, 2020).

¹⁸ Sebbene abbiamo parlato prima di persona, coerentemente alla logica ecologica sopra citata, occorre segnalare che questa politica è rivolta ai nuclei familiari.

- b. Dell'attività propedeutica alla definizione degli interventi, ovvero, **la valutazione multidimensionale** (DL 28/1/2019, art. 4) “consistente in una articolata analisi delle risorse e dei fattori di vulnerabilità del nucleo familiare, nonché dei fattori di contesto che possano facilitare o ostacolare gli interventi, finalizzata all'identificazione dei bisogni e dei possibili percorsi verso l'autonomia” (Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, s.d., p. 7). Nei casi di situazioni familiari che presentino bisogni complessi, alla fine di definire un quadro di analisi più approfondito, è prevista l'attivazione di un'equipe multidisciplinare, necessaria a costruire una progettazione unitaria, in rete con gli altri servizi territoriali competenti.
- c. **Dei percorsi per la definizione di un progetto personalizzato** (D.Lgs. 15.9.2017, n. 147, art. 6). Il nucleo familiare è tenuto ad attivarsi sulla base di un progetto personalizzato definito insieme ai servizi territoriali con lo scopo di accompagnare il nucleo verso l'autonomia; nel progetto si definiscono obiettivi generali, risultati attesi concreti e i sostegni necessari per far fronte ai bisogni emersi in sede di *assessment*, così come gli impegni che il nucleo fa propri e che condizionano l'erogazione del beneficio (Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, s.d). La portata del progetto varia a seconda della situazione della famiglia: se la situazione di povertà è legata solo a una condizione di disoccupazione ordinaria (es. perdita di un posto di lavoro per crisi aziendale, esaurimento della NASPI, difficoltà di reinserimento lavorativo), il progetto personalizzato va sostituito dal «patto di servizio»; in assenza di bisogni complessi, non dandosi luogo alla formazione di equipe multidisciplinare, il servizio sociale potrebbe procedere ad una progettazione semplificata, senza attivare significativi sostegni; se all'atto della richiesta del contributo fosse già presente una presa in carico da parte di altri servizi (es. area sociosanitaria), la valutazione e la progettazione già effettuate sono integrate ai fini del ReI/RdC, ma non necessariamente danno luogo all'attivazione di nuovi sostegni; invece, nei casi di bisogni complessi e di un *assessment* che dà luogo all'attivazione dell'equipe multidisciplinare, è prioritario che venga attivato come sostegno nel progetto almeno uno degli interventi previsti¹⁹, tra cui il sostegno alla funzione genitoriale, seguendo sempre i principi fondamentali della norma istitutiva del REI, che indica che il progetto nel disegno e nella intera durata, devono seguire i “principi di proporzionalità, appropriatezza e non eccedenza rispetto alle necessità di sostegno del nucleo familiare rilevate in coerenza con la valutazione multidimensionale e con le risorse disponibili, in funzione della corretta applicazione delle risorse medesime” (D.Lgs. 147/17 art. 6, co. 7).

La programmazione presente nel *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023* (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2021) prevede una serie di azioni di sistema orientate all'attuazione dei livelli essenziali delle prestazioni sociali associati ai Patti di Inclusione Sociale (Legge del 28/03/2019 n. 26), rialzando il suo valore di diritto di ogni cittadino che sperimenta una condizione di povertà (Petrella et al., 2022).

4.1.2 La partecipazione nel Piano Povertà

¹⁹ L'elenco tassativo degli interventi e servizi finanziabili, previsto dal D. Lgs. 147/2017, è, oltre al servizio sociale professionale e il segretariato sociale, composto da: tirocini finalizzati all'inclusione sociale, all'autonomia delle persone e alla riabilitazione; sostegno socio-educativo domiciliare o territoriale, incluso il supporto nella gestione delle spese e del bilancio familiare; assistenza domiciliare socio-assistenziale e servizi di prossimità; sostegno alla genitorialità e servizio di mediazione familiare; servizio di mediazione culturale; servizio di pronto intervento sociale (Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, 2021, p. 97)

Come si è detto, i livelli essenziali sono legati all'accesso, alla valutazione multidimensionale della persona nel suo contesto di vita, alla presa in carico e alla definizione di un progetto individualizzato che identifica i sostegni necessari, cui deve seguire l'attivazione di tali sostegni ai fini di poter conseguire o riconquistare la massima autonomia in relazione al proprio ambiente (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali 2021). In questo percorso risulta fondamentale la capacità sinergica intersettoriale, nell'ottica di offrire opportunità diversificate e complementari al raggiungimento di tale autonomia, tramite la promozione delle competenze dei cittadini e la promozione di contesti accoglienti e facilitanti. Questa capacità di promuovere percorsi di crescita e sviluppo e, parallelamente, limitare la dipendenza cronica dei servizi assistenziali, è una condizione essenziale per dare valore al sistema dei servizi.

Da questo inquadramento emerge il primo concetto fondamentale per la presente ricerca, quello della partecipazione: "la partecipazione diventa dunque elemento fondante dell'efficacia dell'azione di un sistema dei servizi sociali che costruisca quotidianamente inclusione e resilienza" (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali 2021, p. 20).

D'altra parte, si legge nel Piano Povertà, "cruciale – in questo contesto di "diritto/dovere" al progetto – è la partecipazione e il coinvolgimento del nucleo nelle attività di progettazione, nonché la predisposizione all'ascolto dei suoi desideri, aspettative e preferenze" (Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, s.d., p. 7), denotando il carattere emancipatorio non solo del progetto, ma dell'azione di programmazione in sé (§Cap.2).

Nel *framework* teorico-pratico della formazione dei professionisti di area sociale²⁰ creata appositamente per l'implementazione del Reddito di Cittadinanza (cfr. Petrella & Milani, 2020), si riconosce infatti un'importanza cardine alla partecipazione delle persone nella costruzione delle traiettorie di inclusione sociale, poiché il superamento delle condizioni di povertà avviene attraverso processi di capacitazione (Sen, 1979) in cui non solo si mette a disposizione delle persone delle risorse economiche, ma le si accompagna in processi di potenziamento della loro capacità di *agency* rispetto al superamento delle condizioni di bisogno e al raggiungimento progressivo della propria autonomia rispetto dei servizi:

"La persona umana non si sviluppa senza proattività, la chiusura in sé stessi porta a "stagnazione", nel linguaggio ericksoniano per questo l'aiuto inteso come semplice dare si rivela assistenza "mortifera", mentre l'aiuto co-costruito all'interno di una dimensione partecipativa, riconoscendo all'altro la propria agency, innesca empowerment e generatività" (Milani & Zenarolla, 2020, p. 21)

In questo modo, la povertà è concepita come causa ed effetto della difficoltà ad accedere a quattro ordini di beni comuni: materiali, sociali e di salute, educativi ed esistenziali; beni che corrispondono a diritti da rendere esigibili per le persone in situazione di povertà (Milani & Zenarolla, 2020). In questa cornice, la partecipazione non è solo condizione che permette i processi di cambiamento, ma anche espressione dell'ordine dei beni esistenziali:

²⁰ Il "Corso per Professionista esperto nella gestione degli strumenti per l'analisi multidimensionale del bisogno e per la progettazione degli interventi rivolti alle famiglie beneficiarie della misura di contrasto alla povertà e sostegno al reddito" (inquadrate l'impegno del Ministero... la collaborazione di UNIPD, i partecipanti: progetto di 3 anni? Vedere report RDC)

“La partecipazione è la dinamica relazionale che funge da specchio della propria dignità: la persona, vedendo nell’operatore uno sguardo capace di far emergere questa dignità, arriva a vedere, a cogliere la possibilità di una svolta per la propria esistenza. Diritto alla dignità, al riconoscimento, all’appartenenza, all’identità sono gli elementi chiave dei beni esistenziali e il diritto alla dignità è la chiave di accesso a questo ordine di beni (...) attraverso la possibilità di partecipare, la persona viene riconosciuta nella sua dignità, prende fiducia nella sua capacità di mettere in moto la dinamica del cambiamento. Partecipando al dialogo, alla co-costruzione del proprio patto, fa esperienza delle sue capacità di ascoltare, dialogare, comprendere, manifestare i propri bisogni e le sue risorse. Saggia su di sé l’essere riconosciuta in queste capacità e nella propria identità, tramite l’esperienza positiva dell’accompagnamento offerta dal servizio” (Milani & Zenarolla, 2020, p. 22).

La partecipazione così intesa ha, quindi, un ruolo centrale nella proposta metodologica di questa politica ed è, allo stesso tempo, un traguardo da raggiungere nella sua implementazione (cfr. §Cap. 3).

La strutturazione dell’offerta nei livelli essenziali, non solo in termini di processi, ma anche nei servizi precisi a cui saranno indirizzati costituisce un’espressione del riconoscimento del diritto alla partecipazione sociale; “il sistema dei servizi sociali deve dare certezza circa quanto sarà in grado di offrire”, (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2021, p. 8), prevenendo l’esclusione e il disagio.

Dalla definizione dei livelli essenziali, tale partecipazione – tanto quella diretta quanto quella mediata da reti formali e organismi di rappresentanza – deve operare tanto nella fase ascendente della programmazione, quanto in quella discendente dell’implementazione e del monitoraggio e della valutazione degli andamenti e dei risultati.

In questa ottica, per la rilevazione dei bisogni della famiglia è stato previsto l’utilizzo di strumenti di valutazione multidimensionale, elaborati nella prospettiva della Valutazione Partecipativa e Trasformativa (Linee Guida, 2019, I Quaderni dei Patti per l’inclusione sociale, Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, 2019), metodologia a lungo sperimentata nell’ambito della prevenzione e protezione infantile, attraverso il Programma di Intervento per la Prevenzione dell’Istituzionalizzazione (P.I.P.P.I) e messa a sistema in tutta l’Italia attraverso le Linee di indirizzo nazionali "L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità" (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017), per la promozione della genitorialità positiva, dopo l’approvazione in Conferenza Unificata, nel dicembre 2017²¹.

In questo modo, lavorando nella prospettiva della VPT, tutto il processo di programmazione e implementazione si articola intorno alla costruzione partecipativa della comprensione della situazione familiare, il che implica un’attenzione alla relazione e al lavoro di squadra, che garantisca alla famiglia e ai soggetti significativi per essa, accesso e incidenza nel processo di produzione di informazione e nei processi

²¹ Le Linee di Indirizzo sono il principale riferimento per l’attuazione delle politiche per l’infanzia e l’adolescenza. A partire dal 2019 questi orientamenti vengono attuati sull’intero territorio nazionale grazie alle risorse del FNPS e, con il nuovo Piano nazionale degli interventi dei servizi sociali (2021) a valere anche sulle risorse del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) per l’azione prioritaria nel lavoro con minori di età, per la prevenzione dell’allontanamento (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2021, p. 40), comprendente non solo gli aspetti legati all’affidamento familiare e l’accoglienza in strutture residenziali, ma una nozione più ampia di intervento con bambini e famiglie in situazioni di vulnerabilità (§Cap. 2).

decisionali (Linee Guida. I Quaderni dei Patti di Inclusione Sociale, Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, 2019).

La partecipazione è un riferimento valoriale centrale nella politica di lotta alla povertà, per il suo ruolo nella costruzione di autonomia, empowerment delle persone e democratizzazione degli spazi decisionali creati tra servizi e persone. Ma si configura anche come una premessa dell'efficacia dei processi di cambiamento/intervento (Aluffi Pentini, 2021; Petrella & Serbati, 2017; Serbati & Milani, 2013; §Cap. 2)

4.2 Le novità del contesto normativo in Italia: le politiche di contrasto alla povertà incontrano il family support

4.2.1 I PaIS come azione di Children welfare

Sebbene la misura abbia adottato una logica universalista di accesso, vale a dire, la definizione del target è definita esclusivamente in base alla situazione economica delle persone e non attraverso altri criteri (Gori, 2020), nella lotta alla povertà si è comunque definito come specifico target di intervento i bambini durante la prima infanzia²²:

“in relazione alle evidenze scientifiche che portano a considerare i primi anni di vita - i primi mille giorni - una delle fasi più delicate dell'esistenza, in cui la presenza di specifici fattori di rischio può avere effetti duraturi per il resto della vita così come, viceversa, interventi precoci e di natura preventiva risultano avere la maggiore efficacia. In continuità con il precedente Piano, un obiettivo specifico è quindi l'attivazione di un percorso di sostegno alla genitorialità ogni qual volta si presenti una situazione di bisogno complesso come sopra definita e nel nucleo sia presente un bambino o una bambina nei primi mille giorni della sua vita.” (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2021, p. 97)

Nell'attuale Piano Nazionale questo obiettivo è confermato, riconoscendo l'importanza e maggiore efficacia che possono avere gli interventi precoci e di natura preventiva in questa delicata fase di vita (Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, 2021).

In questo modo, nella fase di analisi o *assessment*, viene prestata particolare attenzione all'andamento dello sviluppo dei componenti minorenni della famiglia. Se si rilevano fattori di rischio, lo sviluppo dei bambini potrà essere considerato un ambito di intervento dentro il patto di inclusione sociale. Ma non solo: si suggerisce che di fronte a bisogni complessi²³ e la presenza di un minore 0-3 nel nucleo, si attivi di suo un percorso di sostegno alla genitorialità.

L'attenzione sui bambini si fonda sulla premessa che l'intervento, in particolare con i nuclei con figli in età 0-3 anni, possa interrompere il ciclo dello svantaggio sociale e la trasmissione intergenerazionale della povertà (REC 112/UE, 2013). Diventa quindi prioritario l'investimento nei primi mille giorni, intercettando precocemente quei bambini che, causa della condizione di vulnerabilità, temporanea o strutturale della

²² L'appartenenza a un gruppo considerato particolarmente fragile – di persone della terza età o donne in gravidanza, per esempio – era stato un elemento di discussione inizialmente nel disegno delle misure di sostegno al reddito (Gori, 2020)

²³ Determinata dai servizi sociali a seguito del processo di valutazione multidimensionale tramite Analisi preliminare ed eventualmente Quadro di Analisi.

famiglia, non ottengono risposte adeguate ai loro naturali bisogni di sviluppo. Molteplici studi hanno infatti documentato l'associazione tra povertà familiare e salute, rendimento scolastico e comportamento dei bambini, dimostrando la correlazione osservata tra povertà ed esiti dello sviluppo infantile (Duncan, Brooks-Gunn, 1997; Heckman, 2008). Per questo, al fine di interrompere il circolo dello svantaggio sociale e la trasmissione intergenerazionale della povertà, è essenziale integrare il reddito delle famiglie con figli e allo stesso tempo garantire un appropriato sostegno alla funzione genitoriale in modo che le figure genitoriali apprendano a garantire attenzione positiva e mirata agli specifici bisogni evolutivi dei bambini, in un contesto sociale che metta a disposizione delle famiglie un insieme qualificato di fattori protettivi (Linee Guida, 2019, p. 14, I Quaderni dei Patti per l'inclusione sociale).

In questa prospettiva, il Patto per l'inclusione sociale previsto nell'ambito del RdC è assimilabile a misure di *basic income support* e di *family support* rivolte ai bambini, prevenendo anche la povertà educativa e, configurandosi quindi, come un investimento sull'infanzia (Canavan et al., 2016).

Oltre all'impegno per assicurare la valutazione multiprofessionale e l'attivazione dei sostegni necessari, si rileva la necessità di assicurare nei territori la presenza di professionalità e competenze in grado di garantire la progettazione, il management e l'accompagnamento dei beneficiari con riferimento alle diverse dimensioni del bisogno (Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, 2021), elemento che apre un cantiere di lavoro per il potenziamento di tali competenze e capacità organizzative richieste per l'accompagnamento dei bambini tra 0-3 anni e le loro famiglie e (cfr. Petrella et al., 2022).

4.2.2 L'accompagnamento alla genitorialità nelle famiglie con figli tra 0 e 3 anni nel contesto dei PaIS

La diffusione di un approccio *evidence-based* per lo sviluppo e la valutazione di politiche e programmi è ampiamente accettata e auspicata dalla comunità scientifica nell'ambito dei servizi socioeducativi e sanitari, compresa l'area degli interventi a sostegno genitorialità, come risposta alla necessità di dimostrare l'efficacia degli interventi (Grinnel e Unrau, 2018). Storicamente il termine "*evidence-based*" ha identificato una gerarchia chiara nei confronti del tipo di evidenza che si considera attendibile per supportare l'efficacia degli interventi e costruire raccomandazioni di politiche, mettendo al primo posto i risultati dei disegni sperimentali di controllo randomizzato, focalizzati principalmente sugli *outcomes*, facendo propria nell'ambito degli interventi sociali tradizione tipica dell'area clinica e medica. Progressivamente questa posizione iniziale sull'evidenza è stata discussa da diversi autori e allargata, per includere prospettive più sensibili alle variazioni processuali e contestuali dei programmi, in riferimento alla complessità "del mondo reale" in cui sono implementati e in ragione dell'impossibilità che essi siano realizzati "in laboratorio", accettando tipi di evidenza multipla prodotta tramite diversi disegni di valutazione in accordo alle tipologie di intervento (Almeida et al., 2022; Canavan, 2019; Fives et al., 2017; Hammersley, 2016; Khagram & Thomas, 2010; Powell, 2005; Serbati, 2020).

Sebbene si sia registrato questo cambiamento, la tendenza per i percorsi di sostegno alla genitorialità e allo sviluppo è quella di privilegiare un curriculum strutturato, basato su protocolli di azioni e contenuti predeterminati, i cosiddetti programmi di *parenting support* (§Cap. 1 e 2), con disegni di valutazione e implementazione standardizzati, prestando meno attenzione agli approcci meno strutturati. Eppure, gli studi relativi alla scienza dell'implementazione hanno dimostrato come la sperimentazione di programmi *evidence-based* non sia condizione sufficiente per introdurre dei cambiamenti nelle pratiche quotidiane dei servizi; questo perché il cambiamento richiede processi di partecipazione nella costruzione delle condizioni che lo rendono possibile (Cabassa, 2016; Baumann & Cabassa, 2020; Powell et al. 2014).

In linea con questi approfondimenti, il percorso proposto con i PaIS tende a generare

“processi di intervento integrato e partecipato che coinvolge risorse professionali e informali, che si basa sul riconoscimento, la valorizzazione e l’attivazione delle risorse (personali, familiari, di contesto) che consentono alle figure genitoriali di rispondere in maniera positiva ai bisogni di crescita dei bambini” (Ministero del Lavoro e Delle Politiche Sociali, 2017).

Così, lo spazio di accompagnamento alla genitorialità che è stato aperto nel Piano Sociale, da attuare attraverso i PaIS, è inedito e invita a una esplorazione sia sugli interventi che si mettono in atto, sia sui loro risultati, richiamando anche la necessità di produrre evidenza orientata a generare apprendimenti nel corso dell’intervento e del monitoraggio (Khagram & Thomas, 2010) che sia fruibile per i professionisti per la propria pratica nell’implementazione della politica (Fives et al., 2017; Shaw, 2011).

4.3 Una domanda di ricerca complessa: Studio Pilota, RdC03 e Studi di Caso

All’interno di questo contesto straordinario, in cui per la prima volta, a livello istituzionale, si mette in relazione l’area delle politiche di contrasto alla povertà con l’area delle politiche relative al *parenting support*, il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, nel suo ruolo di ente gestore e programmatore del RdC e dei relativi finanziamenti, ha proposto, a partire dal 2019, di contribuire ad «assicurare nei territori la presenza di professionalità e competenze in grado di garantire la progettazione, il management e l’accompagnamento dei beneficiari con riferimento alle diverse dimensioni del bisogno» (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2021, p. 97), attraverso due specifiche azioni.

La prima azione ha riguardato l’attivazione del “Corso per professionista esperto nella gestione degli strumenti per l’analisi multidimensionale del bisogno e per la progettazione degli interventi rivolti ai beneficiari della misura di contrasto alla povertà e sostegno al reddito”, che ha offerto un percorso formativo ponendo al centro un *framework* multidimensionale e complesso nella comprensione della povertà (Milani & Zenarolla, 2020), e ha proposto percorsi e metodologie adatti a migliaia di operatori, già concretamente impegnati nella gestione del RdC, nella diversità dei servizi e delle organizzazioni che caratterizza il nostro Paese. Il percorso è stato volto ad accompagnare una pratica di lotta alla povertà che valorizzasse progettazioni partecipate con gli stessi beneficiari, servizi multidimensionali e integrati, in grado di mettere in campo interventi precoci (Petrella et al, 2022).

La seconda azione è proceduta parallelamente, e ha inteso accompagnare, tramite un percorso di ricerca-formazione-intervento denominato “Reddito di Cittadinanza 0-3: interrelazioni fra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0-3 anni” (abbreviato “RdC03”) e ha inteso accompagnare, tramite le novità introdotte dal RdC e nel piano sociale in merito allo spazio di supporto alla genitorialità da attuare attraverso i PaIS, che richiede una esplorazione sia sugli interventi che si mettono in atto, sia sui loro risultati, richiamando anche la necessità di produrre evidenza capace di confermare gli investimenti di risorse umane e economiche svolti in seno al piano sociale, nonché per portare nuove conoscenze e apprendimenti utili nella pratica di implementazione della politica (Fives et al., 2017; Shaw, 2011). RdC03 ha pertanto avuto una triplice finalità nei confronti delle famiglie con bambini tra 0 e 3 anni, beneficiarie del Reddito di Cittadinanza e che manifestano bisogni complessi (Moreno Boudon et al., 2021; Serbati et al. *accepted*; Tracchi et al., 2020):

1. Accompagnare l’agire dei servizi sociali nel realizzare interventi multidimensionali;
2. Valutare l’impatto delle politiche legate all’introduzione del RdC sullo sviluppo infantile;
3. Sviluppare una comprensione dei processi efficaci nel garantire lo sviluppo infantile e nel contrastare le forme di povertà.

La ricerca RdC03 ha dunque inteso rispondere alla seguente domanda di ricerca, che ha riguardato sia l'approfondimento degli esiti del percorso, sia una maggiore comprensione del percorso stesso e dei processi efficaci nel realizzarlo:

In presenza del beneficio economico di contrasto alla povertà, qual è l'impatto della congiunta attivazione di un progetto personalizzato di inclusione sociale e sostegno economico sugli esiti dello sviluppo dei bambini in età 0-3(6) anni? Quali processi favoriscono l'impatto positivo di tale progetto?

Al fine di rispondere a tale domanda, la ricerca RdC03 ha richiesto l'attivazione di una fase preliminare, denominata "studio pilota", necessaria all'avvio di RdC03, e una fase di approfondimento qualitativo sui processi, avviata a seguito o in concomitanza alla conclusione di RdC03 e denominata "studi di caso".

Il lavoro di ricerca dottorale che qui si presenta ha riguardato tutte e tre queste fasi del percorso complessivo di RdC03 (studio pilota; ricerca RdC03; studi di caso), le quali vengono presentate in tabella 4.1. La terza colonna esplicita quali spazi di ricerca e approfondimenti sono stati offerti alla presente tesi.

Tabella 4.1. Fasi del percorso RdC03 e collegamenti con la ricerca dottorale

Fase del percorso RdC03	Proposito generale	Il contributo della ricerca dottorale
Studio pilota	Sperimentazione degli strumenti di <i>assessment</i> da utilizzare nella ricerca RdC03	Realizzazione di una esplorazione qualitativa basata in interviste alle operatrici, relativamente alla rispondenza dell'utilizzo degli strumenti di <i>assessment</i> (in particolare PICCOLO e ASQ) a un modello partecipativo di accompagnamento.
Ricerca RdC03	Formazione e accompagnamento agli operatori per la realizzazione di percorsi di accompagnamento partecipativi con le famiglie aderenti alla ricerca Valutazione degli esiti del percorso Valutazione dei processi efficaci attivati nel percorso	Valutazione degli esiti attraverso gli strumenti di <i>assessment</i> , in particolare PICCOLO e ASQ-3.
Studi di caso	Approfondimento qualitativo in merito ai processi efficaci avvenuti durante la ricerca RdC03 al fine di costruire partecipazione con le famiglie.	Realizzazione degli studi di caso.

Il mio²⁴ impegno di ricerca si è iscritto dunque all'interno di un contesto più ampio e mi ha dato la possibilità di vivere e contribuire all'intero percorso, in affiancamento ai colleghi dell'equipe (tabella 4.2).

Tabella 4.2. Il gruppo di ricerca RdC03

Nominativo	Funzione svolta
-------------------	------------------------

²⁴ In conformità a un approccio costruttivista, al quale è affine il presente lavoro, nel quale è importante esplicitare il punto di vista del ricercatore e non si cerca di costruire discorsi che obiettivano le affermazioni, utilizzo liberamente la forma en prima persona.

Paola Milani, professoressa ordinaria	Responsabilità scientifica LabRIEF
Sara Serbati, Rtd-B	Coordinamento ricerca RdC03
Anna Salvò, prima assegnista di ricerca poi dottoranda	Ricerca e formazione RdC03
Armando Bello, prima collaboratore poi dottorando	Ricerca e formazione RdC03
Federica Chiaro, borsista di ricerca	Supporto alla ricerca RdC03
Cristina Munari, collaboratrice	Supporto alla ricerca RdC03

La possibilità di far parte di un gruppo di ricerca è stato un tratto importante dell'esperienza complessiva che mi ha garantito la possibilità di affiancare e/o sperimentarmi direttamente in una molteplicità di azioni, quali la progettazione e realizzazione di attività formative, l'accompagnamento riflessivo dei partecipanti, la raccolta dati quantitativi e qualitativi, l'analisi dei dati, confronti scientifici in gruppo di ricerca con persone più esperte, scrittura di report di ricerca, ecc., quale vera e propria partecipazione in una comunità di pratica (Lave & Wenger, 2001). In questo contesto privilegiato di appartenenza e collaborazione in equipe, non ha mancato la possibilità di sviluppare il mio contributo originale e autonomo, che verrà presentato in questo volume. In questo modo, la ricerca realizzata, caratterizzante il mio percorso dottorale, verrà presentata in tre azioni di ricerca distinte, e collegate tra loro dalla medesima domanda di ricerca sopra riportata. Esse sono:

- **Azione di ricerca A.** La ricerca pilota: esplorazione sull'introduzione di uno strumento di *assessment* partecipativo nelle pratiche con le famiglie (Cap. 6);
- **Azione di ricerca B.** Le azioni di ricerca in RdC03: valutazione degli esiti con gli strumenti di *assessment* PICCOLO e ASQ-3 (Cap. 7);
- **Azione di ricerca C.** Gli studi di caso: approfondimento qualitativo sulla partecipazione delle famiglie nei percorsi di accompagnamento in RdC03 (Cap. 8, 9, 10 e 11).

Poiché il problema della ricerca cui si fa riferimento è unitario, la cornice teorica ed epistemologica è condivisa e viene presentata di seguito (capitolo 5). Successivamente, sarà dedicato un capitolo a ciascuna delle azioni di ricerca elencate – A, B e C – per una esposizione della declinazione specifica del disegno di ricerca e del corpus empirico prodotto.

5 CORNICE EPISTEMOLOGICA E TEORICA

5.1 Un percorso mixed method

Al fine di rispondere alla complessità di una domanda di ricerca che pone al centro la necessità di una maggiore conoscenza sia degli esiti degli interventi sia dei processi efficaci attivati e da attivare, il percorso della ricerca ha richiesto l'utilizzo di un insieme di strategie di ricerca che compongono uno scenario *mixed method*, riconoscibile nel disegno di ricerca più ampio appartenente al gruppo di ricerca RdC03 e che si è quindi riflettuto nel mio personale percorso dottorale. Così come esemplificato nella tabella 5.1, ciascuna delle tre parti della ricerca (A; B; C) ha necessitato di “utilizzare sinergicamente approcci qualitativi e quantitativi in differenti momenti della ricerca medesima, allo scopo di trovare le migliori risposte possibili all'interrogativo che ha originato la ricerca stessa” (Trincherò, 2020, p. 246). Trincherò (*id.*) indica come criterio base per la classificazione il riferimento ai tempi in cui vengono proposte le rilevazioni quantitative e qualitative. Nella ricerca in oggetto esse hanno avuto luogo sia in una “architettura parallela”, che ha visto la contemporaneità di rilevazioni qualitative e quantitative, che hanno approfondito aspetti differenti dei percorsi di accompagnamento alla genitorialità oggetto del presente studio (tabella 4.1).

Contemporaneamente nella tabella 5.1 è possibile osservare come le diverse tipologie di raccolta dati e/o produzione di informazione abbiano seguito anche una logica di “architettura sequenziale”, secondo cui, nel passaggio dallo studio pilota a RdC03, le interviste realizzate nello studio pilota con le operatrici partecipanti hanno permesso di esplorare la bontà nell'utilizzo dei questionari proposti in RdC03 come strumento di *assessment* nei percorsi di accompagnamento delle famiglie con bambini piccoli. Dall'altra parte, nel passaggio da RdC03 agli studi di caso, questi ultimi hanno costruito la possibilità di uno studio in profondità, al fine di conoscere gli interventi di accompagnamento e comprendere alcuni fattori di efficacia nell'accompagnamento delle famiglie.

Tabella 5.1 Tipologia di dati utilizzati (con la X maiuscola gli strumenti che integrano la tesi dottorale)

	Strumento	Finalità	Studio pilota	RdC03	Studi di caso
Dati quantitativi	Questionario pre-postassessment	Comprensione dei fattori di rischio e di protezione delle famiglie partecipanti		o	X
	Questionario Mondo del Bambino	Comprensione del livello di bisogno in riferimento a bambino, famiglia e ambiente	o	o	X
	Questionario PICCOLO	Comprensione della presenza delle interazioni genitoriali che favoriscono lo sviluppo dei bambini 0-3	X	X	X
	Questionario ASQ	Comprensione dello stadio di sviluppo dei bambini 0-3	o	X	X
	Questionario Qualità della vita	Comprensione della soddisfazione delle famiglie nel percorso		o	
	Questionario relativo alle attività formative	Comprensione della soddisfazione degli operatori nel percorso formativo		o	

Dati qualitativi	Documento testuale: descrizione dei bisogni di bambini e famiglie	Comprensione dei bisogni considerati nell'intervento	o	o	X
	Documento testuale: descrizione dei progetti di intervento	Comprensione di risultati attesi, azioni e responsabilità definiti negli interventi	o	o	X
	Interviste alle operatrici	Comprensione della soddisfazione in riferimento all'utilizzo degli strumenti di assessment	X	o	X
	Interviste a operatori della EM	Comprensione e ricostruzione del processo di accompagnamento della famiglia in RdC03	o	o	X
	Interviste a famiglie		o	o	X
	Focus group con operatori e famiglie		o	o	X

5.2 Costruttivismo e Pragmatismo

La presente ricerca assume un approccio *mixed method*, inquadrato negli assunti filosofici (Creswell & Creswell, 2018) del costruttivismo sociale e del pragmatismo, che vede la conoscenza come un processo sociale di costruzione e attivo intervento sulla realtà (Dewey, 1938; Peirce, 1992). Centralità è data alla partecipazione degli attori (nel nostro caso ricercatori, operatori e genitori) alla costruzione dei risultati della valutazione, sia che si operi attraverso i dati quantitativi, sia che si operi attraverso i dati qualitativi. Il fine è l'individuazione di una metodologia di accompagnamento delle famiglie che pur se imperfetta, possa essere riconosciuta come abbastanza buona (*good enough*) da tutti gli attori coinvolti per raggiungere gli obiettivi dell'intervento.

Dunque, all'interno della cornice quantitativa, l'utilizzo dei questionari nel presente studio ha una duplice finalità: esso è volto alla descrizione dei livelli di bisogno di bambini e famiglie nel loro ambiente di vita al fine di produrre comprensioni e conoscenze che siano discusse con gli operatori e le famiglie partecipanti (e non), verso la creazione di sempre ulteriori occasioni di riflessione e apprendimento. Inoltre, i processi partecipativi di utilizzo dei questionari proposti nel percorso di RdC03 ambiscono a costruire occasioni di confronto, riflessione e negoziazione anche all'interno della singola Equipe Multidisciplinare (in cui, si ricorda, è sempre compresa la famiglia). L'uso dei questionari nell'ottica della VPT intende valorizzare la funzione di ricerca che operatori e famiglie possono avere attraverso una "cultura del dato, intesa nel senso di un pensiero umile che si appropria alla realtà per raccoglierne evidenze senza pregiudizi, un'abitudine alla sospensione del giudizio e al rigore metodologico" (Vannini, 2020, p. 192). Il dato quantitativo non viene assolutizzato, ma è capace di porre un riferimento, una pietra di paragone attraverso cui mettere alla prova i fatti e le comprensioni di ciascun partecipante.

Anche i questionari, dunque, entrano in un processo di costruzione intersoggettiva dei saperi, detto anche interpretativo (Patton, 2015; Lincoln *et al.*, 2018). Un processo che si caratterizza per studiare i fenomeni sociali in maniera aperta, approfondita e dettagliata, incentrandosi nell'esplorazione dei significati che i soggetti attribuiscono al mondo e alla propria esperienza, così come nei processi di interazione tra soggetti e il rapporto con le norme storico-culturali che operano nei contesti specifici in cui vivono (Creswell & Poth, 2018; Patton, 2015). Il ricercatore cerca di cogliere le prospettive dei partecipanti in una determinata situazione e di ritrattare la complessità della coesistenza di una molteplicità di prospettive, invece di ridurla a un set di categorie o variabili (Patton, 2015).

Nella ricerca applicata, come quella nel contesto delle politiche pubbliche, l'approccio *mixed-method* fa riferimento alla descrizione di "come funzionano le cose".

Oltre all'utilizzo dei questionari, il percorso della ricerca ha utilizzato altre fonti per entrare nel fenomeno di interesse e ottenere dati dettagliati e descrittivi, interpretazioni degli attori della situazione sulle variazioni di ciò che accade e sulle implicazioni di tali variazioni per le persone e i processi coinvolti. Un modo importante per farlo è catturare le storie delle persone su come funzionano le cose (Patton, 2015), mantenendo la consapevolezza che ogni descrizione rappresenta una costruzione della realtà circoscritta ai casi (Pastori, 2017).

Per quanto riguarda la posizione epistemologica del pragmatismo, la "verità" equivale a ciò che funziona in un dato momento, nel senso che il valore reale dell'azione intellettuale è quello di consentire l'azione efficace sulla realtà, piuttosto che la produzione di una conoscenza "considerata come un punto finale idealizzato del pensiero umano" (Legg & Hookway, 2021). In questo senso, la conoscenza scientifica è ritenuta un processo progressivo di interpretazione e rappresentazione delle cose che avviene attraverso una pluralità di accessi, che non si può mai dire esaurito (Pastori, 2017).

Dal punto di vista metodologico, abbracciare una prospettiva interpretativa basata nel pragmatismo implica focalizzare nei risultati della ricerca: le azioni, le situazioni e le conseguenze dell'indagine – più che le condizioni antecedenti – e il merito della conoscenza scientifica prodotta è determinato in base alle sue funzioni e utilità pratica (Byrne *et al.*, 2009; Creswell & Poth, 2018; Patton, 1990). In questo modo, la scelta dei metodi e tecniche di ricerca non è ristretta a priori dalla cornice epistemologica, ma subordinata all'applicabilità della conoscenza scientifica e consona al bisogno che ogni problema di ricerca pone, risultando in una apertura a utilizzare una molteplicità di approcci diversi per raccogliere e analizzare i dati provenienti da diverse fonti, cercando di affrontare al meglio il problema di ricerca (Creswell & Poth, 2018).

Affrontare le esigenze sopra esposte da un approccio costruttivista e pragmatico significa esplorare che significa per gli operatori rendere partecipe le famiglie, che significa per le famiglie partecipare, e soprattutto ricostruire i modi in cui la partecipazione, come fenomeno emergente, si realizza, attraverso esempi concreti che possano servire al miglioramento delle pratiche professionali sia dalle persone che partecipano all'indagine, sia da altri professionisti interessati nell'argomento della partecipazione delle famiglie in situazione di vulnerabilità nei percorsi di inclusione sociale. Inoltre, occorre considerare che proposito di questa ricerca – seguendo questo filone pragmatico e in accordo al tratto caratteristico della ricerca pedagogica – è che i risultati possano essere utilizzati per arricchire i percorsi formativi *pre-service* e *in-service* per quanto riguarda l'esigibilità della partecipazione delle famiglie nei percorsi di inclusione sociale, vale a dire che l'evidenza prodotta da questa ricerca vada restituita al campo delle pratiche professionali.

5.3 La metodologia della ricerca pedagogica

La presente tesi intende produrre conoscenze sulle pratiche capaci di portare nei contesti dove si sono originate (ma non solo) contesti riflessivi allo scopo di migliorare le pratiche stesse (Pastori, 2017). Questa posizione è

radicata nel pragmatismo filosofico di John Dewey, che, in collaborazione con Charles Peirce e William James, ha sviluppato una visione del pragmatismo secondo cui il conoscibile corrisponde a ciò che è empiricamente confermabile dopo aver messo in atto i pensieri (Shook, 2019). Il pragmatismo abbandona così le visioni platoniche, cartesiane e kantiane secondo cui la realtà e la conoscenza sono strutturate staticamente da principi necessari e immutabili, per considerare che solo le esplorazioni del mondo da parte dell'*esperienza* determinano in definitiva il significato, il valore e la validità di idee e proposizioni, in definitiva, la validità della conoscenza (Shook, 2019). Ed è qui, infatti, il contributo imperituro di Dewey alla filosofia in generale e alla pedagogia, in particolare, nella sua ricostruzione dell'idea di esperienza che invita a superare il dualismo epistemologico moderno tra soggetto conoscente - oggetto conosciuto e tra teoria e pratica.

L'esperienza, per Dewey, può essere descritta come il flusso dell'attività di un soggetto in una situazione, quando esso (il flusso) è attraversato dal pensiero (Dewey, 1998/1916). Con flusso si intende la continuità tra due elementi o fasi che compongono l'attività o il vissuto: un elemento attivo, del fare, dell'esperire (*doings, effort*) e da un elemento passivo che è "subirne" (*undergoings, suffer*) le conseguenze del fare; il valore dell'esperienza è dato quindi dalla possibilità di stabilire una connessione tra queste due componenti dell'esperienza, tra l'atto e l'onda di ritorno delle conseguenze che da essa emanano, afferrate attraverso il pensiero o la riflessione. Questa connessione all'indietro e in avanti – tra ciò che è stato realizzato e i suoi effetti – stabilita dal pensiero è l'esperienza.

“Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias. Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez: tal es la combinación peculiar. La conexión de estas dos fases de la experiencia mide la fecundidad o valor de ella. La mera actividad no constituye experiencia. Es dispersiva, centrífuga, dispersadora. La experiencia como ensayo supone cambio, pero el cambio es una transición sin sentido a menos que esté conscientemente conexiónada con la ola de retorno de las consecuencias que fluyen de ella. Cuando una actividad se continúa en el sufrir las consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción se refleja en un cambio producido por nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido. Aprendemos algo” (Dewey 1998, p. 119)²⁵.

A partire di questa intuizione, esperienza è assimilabile ad apprendimento “dal momento in cui si attiva il pensiero e si comprende la continuità dello sviluppo degli eventi: “se comprende ahora su ocurrencia, queda explicada; es razonable, como decimos, que la cosa oscurar como lo hace” (Dewey 1998, p. 124).

²⁵ Ritengo che la traduzione dei termini filosofici – in questo caso del lavoro di Dewey, ma probabilmente del lavoro filosofico in generale –, sia più delicata di altri testi, come per esempio, della metodologia della ricerca. Per cui ho citato la lingua originale dei testi consultati e meso come nota a piede di pagina la traduzione realizzata da me: *“Quando sperimentiamo qualcosa, agiamo su di esso, facciamo qualcosa con esso; allora ne soffriamo o ne subiamo le conseguenze. Noi facciamo qualcosa alla cosa e poi essa a sua volta fa qualcosa a noi: questa è la combinazione peculiare. La connessione di queste due fasi dell'esperienza ne misura la fecondità o il valore. La mera attività non costituisce esperienza. È dispersiva, centrifuga. L'esperienza come esperimento presuppone il cambiamento, ma il cambiamento è una transizione priva di significato a meno che non sia connesso consapevolmente con l'onda di ritorno delle conseguenze che ne derivano. Quando un'attività continua a subirne le conseguenze, quando il cambiamento introdotto dall'azione si riflette in un cambiamento da noi prodotto, allora il mero flusso si carica di significato. Impariamo qualcosa”(Dewey 1998, p. 119).*

L'esperienza è un atto di apprendimento e sarebbe questa la materia autenticamente intellettuale. In parole di Luigina Mortari (2003),

“esperienza è quando si esplora la vita preriflessiva e si attribuisce senso a quello che accade (...) Si può parlare di opacità dell'attimo vissuto per indicare che il vissuto è qualcosa di oscuro, che si accende solo quando la riflessione porta sullo sguardo del pensiero. Perché ci sia l'esperienza è, quindi, necessario un intervento del pensiero che consenta di mettere in parola il vissuto dando a esso esistenza simbolica” (ivi, p. 15).

Questa *esperienza*, una sorta di agire per prova ed errore, assecondata da un'attività conoscitiva capace di afferrare connessioni per una comprensione della situazione, è riflessiva per eccellenza. Costituisce così un modello dell'indagine che articola il carattere interdipendente di teoria e pratica, essendo entrambe *implicate nella dinamica stessa del conoscere, come spiega il filosofo:*

“El estímulo para pensar se encuentra cuando deseamos determinar la significación de algún acto, realizado o a realizarse. Entonces anticipamos las consecuencias. Esto implica que la situación tal como está es, de hecho, o para nosotros, incompleta y por tanto indeterminada (...) El pensar comprende todas estas etapas: el sentido de un problema, la observación de las condiciones, la formación y la elaboración racional de una conclusión sugerida y la comprobación experimental activa” (Dewey 1998, p. 129)²⁶.

Nella prospettiva deweyana, la ricerca non è il mezzo procedurale per trovare ciò che già esiste; non è una prassi di ritrovamento o apprensione della realtà che nasconde leggi immutabili, ma uno strumento di *azione conoscitiva* (Marani, 2013; Striano et al., 2018) del soggetto che apprende a essere nella sua *situazione*:

“A veces hablamos como si la "investigación original" fuera una prerrogativa peculiar de los científicos o al menos de estudiantes avanzados. Pero todo pensar es investigar y todo investigar es congénito, original de quien lo realiza, aun cuando todo el mundo esté seguro de lo que él aún se halla indagando” (Dewey 1998, p. 126)²⁷.

Ne consegue che la pratica riflessiva, intesa come il processo stesso di produzione conoscitiva, è un'attività di ricerca nella pratica:

“L'autentica postura scientifica per Dewey è, invece, costituita da un andamento sperimentale, esplorativo, da quel metodo dell'indagine che, a differenza del metodo cartesiano, non pretende di attingere conoscenze evidenti –ossia, assolutamente certe– ma di operare per la ricostruzione intelligente delle situazioni problematiche, ove per “intelligente” si intende un agire non ipotecato né dalla casuale impulsività, né

²⁶ *“Lo stimolo a pensare si trova quando si vuole determinare il significato di un atto, compiuto o da compiere. Poi si anticipano le conseguenze. Ciò implica che la situazione così com'è, di fatto, o per noi, incompleta e quindi indeterminata (...) Il pensiero comprende tutte queste fasi: il senso di un problema, l'osservazione delle condizioni, la formazione e l'elaborazione razionale di una conclusione suggerita e la verifica sperimentale attiva”* (Dewey 1998, p. 129).

²⁷ *“A volte si parla come se la "ricerca originale" fosse una prerrogativa peculiare degli scienziati o almeno degli studenti avanzati. Ma ogni pensiero è ricerca e ogni ricerca è congenita, originaria di chi la fa, anche quando tutto il mondo ne sia sicuro di ciò su cui sta ancora indagando”* (Dewey 1998, p. 126).

dall'incrostata routine né da quella forma di sofisticata routine che è la mera applicazione di leggi teoriche date" (Striano et al., 2018, pp. 33-34).

Stabilita la concordanza tra esperienza, pensiero e apprendimento (come fondamentalmente sperimentali; Mortari, 2007), il ruolo di chi accompagna i processi di apprendimento non è trasmettere un'idea, ma stimolare la persona a comprendere da sé stessa, a intervenire nelle situazioni in modo tale che le proprie attività producano, sostengano e fissino nuove idee e comprensioni che vedranno la propria utilità nel pensare stesso (Dewey, 1998/1916, p. 136). "Ciò che importa è che il pensare costituisce il metodo dell'esperienza educativa", dirà l'autore (ivi, p. 139). Il cambiamento e l'apprendimento, quindi, saranno frutto del pensare e fare insieme per risolvere una situazione di incertezza, posizione nella quale trova la sua radice fondamentale l'idea di *partecipazione pedagogica*. È radicata qui anche la critica ai processi di istruzione che poggiano sulla trasmissione di informazioni e che, nel comunicare idee o "fatti dati" possono indurre l'estinzione dell'interesse intellettuale dell'altro e, di conseguenza, sopprimere qualsiasi sforzo per pensare (ibidem).

Questo modello di razionalità-indagine riflessiva che inaugura la tradizione deweyana è stato sviluppato da Donald Schön (1993) e collocato nel cuore della comprensione della natura della professionalità moderne; argomento per il quale il paradigma tecnico-scientifico non risultava soddisfacente, al concepire la pratica professionale come un processo di soluzione di problemi che appaiono al professionista come situazioni la cui soluzione è disponibile tra una serie di opzioni disponibili in funzione di determinati fini, descrizione che, d'accordo con l'autore, non rispecchia le situazioni in cui i professionisti si trovano nella realtà della pratica, caratterizzate da incertezza, instabilità, imprevedibilità e conflitti di valori (ivi, p.75). L'idea di una razionalità riflessiva si rapporta con la situazione complessiva, assunta nella sua problematicità unica, e se dovesse distinguere oggetti, elementi astratti che rappresentino degli schemi e delle regolarità –ma anche i singoli casi–, non sono assolutizzati, ma sono fasi della "conversazione con la situazione" (Striano et al., 2018). L'utilità degli apprendimenti non deriva dal trasferimento di risposte precostruite, ma dall'orientamento preliminare nella nuova situazione.

"Los pensamientos, precisamente como pensamientos, son incompletos. En el caso mejor, son como tentativas; son sugerencias, indicaciones. Son puntos de vista y métodos para tratar las situaciones de la experiencia. Hasta que se aplican a estas situaciones carecen de pleno sentido y realidad" (Dewey, 1998/1916, p. 137).²⁸

Queste idee comportano, da una parte, una critica diretta ai metodi di valutazione positivista (o postpositivista), che presuppone il rapporto tra azioni e risultati, senza considerare l'incertezza che apportano le variazioni di contesto, che non possono essere controllate né previste.

Dall'altra, una ridefinizione della competenza professionale. Essa non riguarda tanto il possesso di modelli e nozioni teoriche, ma la postura e competenza di ricerca, la posizione di soggetto epistemico, che vede il professionista come costruttore di conoscenze, "abile interprete delle situazioni ed esperienze e con una capacità riflessiva che consente di orchestrare le risorse disponibili di tipo riflessivo, metodologico e operativo in una conduzione lucida e intenzionale della situazione educativa, sempre complesse, indefinite, mutevoli" (Pastori, 2017, p.14).

²⁸ *"I pensieri, così come i pensieri, sono incompleti. Nel migliore dei casi sono incerti; sono suggerimenti, indicazioni. Sono punti di vista e metodi per affrontare situazioni di esperienza. Finché non vengono applicati a queste situazioni, sono privi di senso. pieno senso e realtà"* (Dewey, 1998/1916, p. 137)

“L’insegnante, l’educatore è un professionista che osserva, pensa, riflette, sceglie, mette alla prova le sue idee; opera quindi come ricercatore nel contesto di esperienza in cui agisce e in cui acquisisce conoscenze, attingendo anche al sapere teorico e a ricerche svolte da ricercatori e agenzie esterne, ma non applicandolo in modo esecutivo e automatico” (ivi, pp. 19-20).

Se questo è vero nella professionalità educativa, lo è ugualmente per altre professioni, come rappresentato nei lavori di Donald Schön (2008), nel campo più generale della formazione dei pratici.

5.3.1 L’impianto pedagogico della ricerca valutativa

Affine a questa prospettiva pedagogica è la ricerca valutativa incentrata sul valore di uso (process-use o utilità del processo; Dahler-Larsen, 2018; Patton, 1998), la cui utilità risiede nei processi di apprendimento innescati: poiché il processo di ricerca è concepito come la co-costruzione attiva di significato, nella quali i partecipanti sono co-ricercatori e partner nell’esperienza di creare contesti riflessivi, il valore del processo stesso è l’essere sede della costruzione della conoscenza professionale. Nell’ambito del lavoro sociale, questa nozione della professionalità riflessiva vista poco sopra, si trova in letteratura anche come *practice-research* (Shaw, 2012), la cui definizione operativa comprende

“Qualsiasi indagine empirica disciplinata (ricerca, valutazione, analisi), condotta da ricercatori, operatori, utenti dei servizi/caricatori, volta interamente o in qualche misura significativa, a far luce o a spiegare l’intervento/la pratica del lavoro sociale allo scopo di raggiungere gli obiettivi del lavoro sociale all’interno e attraverso le culture nazionali” (ivi, p. 46).

Seguendo il pensiero deweyano, secondo il quale “sapere” e “fare”, ricerca e pratica, non sono due aree totalmente diverse che necessitano di meccanismi che li colleghino, ma sono parte integrante l’una dell’altra (Shaw, 2012). Questa nozione di *practice-research* evidenzia l’affinità tra i fini della ricerca della ricerca sociale e i propositi del lavoro sociale e educativo. Come elencati da Shaw (2012, p. 45), essi riguardano la generazione o miglioramento della teoria e la conoscenza sul lavoro sociale e di cura; offrire evidenza imparziale per i processi decisionali; migliorare strumentalmente la pratica e l’apprendimento organizzativo; evidenziare la qualità dell’esperienza vissuta e promuovere la saggezza pratica; promuovere la giustizia, il cambiamento sociale e l’inclusione sociale.

5.4 Teoria Critica

La Teoria Critica è una branca della teoria sociale, sviluppata nella cosiddetta Scuola di Francoforte, che tenta di comprendere il conflitto e l’oppressione al fine di provocare un cambiamento (Crotti, 1998 in Winkle-Wagner et al., 2018), inteso tipicamente come lo smantellamento delle strutture oppressive che subordinano o emarginano particolari gruppi di persone. Ancora una volta nella nostra cornice di riferimento, si tratta di una posizione che vede la teoria come indissolubilmente legata alla pratica (*praxis*), di fatto, la considera come un processo di azione umana e uno sforzo verso la libertà e la liberazione (Habermas in Winkle-Wagner et al., 2018). I principali esponenti di questa linea di pensiero sono originalmente Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse ed Erich From, a cui si vanno ad aggiungere poi Walter Benjamin, Paolo Freire, Jürgen Habermas, Michel Foucault e Ernest Bloch.

Come segnala Mortari (2007), le idee della Teoria Critica impattano nella ricerca scientifica come un sollecito a non rimanere neutrale rispetto ai problemi sociali esistenti e di articolare una comprensione critica sulle problematiche della struttura sociale e sui processi che riproducono le forme di potere dominanti e le

sue contraddizioni, impegnandosi in trasformarla. L'impegno della Teoria Critica è promuovere una visione del mondo che sfidi "il monopolio dei modelli degli attuali regimi di conoscenza"²⁹ (tr. it. dell'autrice, Byrne & Ragin, 2009, p.41), aprendo la possibilità a una discussione politica del ruolo della conoscenza e dei luoghi di produzione di conoscenza che dia alle persone la possibilità di agire (Bloomberg & Volpe, 2018), normalmente facendo riferimento al punto di vista delle minorie, la cui voce non è considerata nei processi di ricerca.

In ambito pedagogico, la presenza di Paulo Freire, teorico critico brasiliano, è stata centrale nell'applicazione della teoria critica ai contesti educativi, combinando la critica delle disuguaglianze sociali, l'azione e l'idea di cosa significa essere umani (Winkle-Wagner et al., 2018). La ricerca pedagogica, in particolare, informata da questa corrente, è chiamata a problematizzare criticamente l'ordine culturale esistente e le ingiustizie sociali che comporta e che sono riprodotte dai contesti educativi, prefigurando alternative positive insieme ai soggetti che ne subiscono tali ingiustizie (ivi. p. 117).

Con questo atteggiamento critico, anche il modo di fare ricerca viene decostruito, cercando di promuovere nuove strategie di ricerca che abbiano carattere, non solo di denuncia delle disuguaglianze sociali, ma emancipatorio e trasformativo, capace di contribuire concretamente a un miglioramento della qualità di vita delle persone tramite un accrescimento della loro consapevolezza e autodeterminazione rispetto ai condizionamenti sociali oppressivi a cui sono soggetti (Mortari, 2007). In questo modo, i progetti di ricerca sono rivolti alla prassi, per affrontare l'ingiustizia e l'oppressione non solo in termini di bisogni umani di sicurezza, sicurezza economica, risorse materiali e culturali e opportunità socialmente strutturate, ma anche in termini di bisogni esistenziali di identità che includono bisogni di dignità, rispetto, riconoscimento, autorealizzazione, operando per smontare gli atti quotidiani di violenza simbolica (Winkle-Wagner et al., 2018).

Il ricercatore critico è chiamato a smascherare le relazioni di potere e i sistemi valoriali che riproducono le diverse forme di oppressione sociale, anche all'interno delle pratiche di ricerca, debellando il linguaggio che le cristallizza e creando forme narrative nuove ed emancipatrici, in un lavoro insieme alle persone; le conversazioni che in questo contesto accadono sono orientate alla liberazione (Carspecken, 2018; Mortari, 2007).

Nel contesto delle pratiche socioeducative nei servizi sociali, la teoria critica è presente sia come questo particolare approccio alla ricerca, come nell'accezione di un atteggiamento riflessivo alla pratica (Adams et al., 2002). Un'altra espressione la troviamo nel lavoro di Ferguson (2009; Cooper, 2009), noto come prospettiva delle "critical best practices", che porta con sé una critica, appunto, al modo *mainstream* in cui viene svolta la ricerca e valutata l'efficacia della pratica dei professionisti.

5.4.1 Da Best practices...

Il termine "*Best Practices*" è stato coniato nella letteratura del management organizzativo, nel contesto della valutazione o misurazione delle prestazioni di lavoro e il miglioramento della qualità e la produttività organizzativa. Ne dà origine la necessità di condividere, all'interno dell'organizzazione, le conoscenze legate al lavoro che normalmente sono detenute dai singoli individui, e dove spesso mancano sistemi di trasferimento di informazione che facilitino la circolazione e l'implementazione di pratiche efficaci. In questo contesto, *Best Practices* è definito come "*the preferred technique or approach for achieving a valued*

²⁹ "Efforts to promote their world view, challenging the "model monopoly" of present "regimes of knowledge"

outcome” [la tecnica o l’approccio preferito per raggiungere un risultato di valore] (tr. italiana dell’autrice; Mullen et al., 2011, p. 195). Il *framework* delle *best practices* collega la misurazione degli esiti con la misurazione dei processi, cercando di individuare l’insieme delle attività che – integrate nelle pratiche di routine – risulteranno negli esiti desiderati (Watson, 1993 in Mullen et al., 2011). La particolarità delle *best practices* rispetto ad altre forme di raccomandazioni sarebbe fondata nell’assetto dell’organizzazione che implementa strutturalmente sistemi di raccolta di dati di alta qualità, attraverso meccanismi di misurazione, comparazione (*benchmarking*, cioè, individuazione di uno *standard* contro il quale le pratiche saranno comparate) e individuazione dei processi che producono i migliori esiti.

Inizialmente originato in un modello di *business*, il termine si è diffuso ad altre discipline e contesti organizzativi che affrontano la stessa necessità. Nel lavoro sociale, le *best practices* sono associate all’elaborazione di protocolli e raccomandazioni per il trattamento di diverse popolazioni e/o problematiche, e possono essere applicate a diverse aree di sistema: formazione e valutazione dei professionisti o configurazione delle prestazioni di un servizio.

Si può osservare che questa iniziativa rivolta all’apprendimento organizzativo – la individuazione di *best practices* –, ha adottato predominantemente un approccio empirico quantitativo, dove per lungo tempo gli studi controllati randomizzati (RTC – random controlled trials) sono stati sinonimo di produzione sistematica di evidenza scientifica di alta qualità (Donaldson et al., 2009; Ferguson, 2003; Fives et al. 2017; Patton, 2015), dove il parametro di efficacia per eccellenza era dettato dagli *outcomes* prodotti dall’intervento.

Diverse critiche sono state sollevate a questo approccio. Uno potrebbe essere chiamato il limite euristico degli studi statistici sui risultati: possono solo misurare ciò che è stato pensato, concettualizzato e reso operativo in anticipo, limitando l’idea di efficacia dell’intervento al raggiungimento di ciò che è stato prefigurato, ignorando aspetti di cambiamento e crescita umana imprevisi, ma significativi (Clapton, 2020; Cooper et al., 2009; Ferguson, 2003; Patton, 2015; Serbati, 2017). Questo approccio nel caso di modelli di intervento altamente strutturati casomai può essere utile, ma in una logica di progettazione personalizzata, dove i percorsi sono cuciti a misura dei bisogni particolari di ogni singola famiglia, in situazione di alta complessità, si rende necessario un approccio più aperto, che considerando il contesto particolare, consenta di scoprire effetti collaterali, effetti a catena, risultati emergenti e impatti imprevisi (Patton, 2015).

Dall’altra parte si accusa che la conseguenza di questa “tirannia degli *outcomes*” (Clapton, 2020) impatti negativamente, poiché stimola l’equiparare qualità e *accountability* con documentazione realizzata in maniera burocratica, portando quindi a una burocratizzazione o managerialismo del servizio sociale e a una standardizzazione della pratica che non va d’accordo con il carattere riflessivo e l’aspetto “artigianale” (Striano et al., 2018) delle professionalità che agiscono in quello spazio (Burton & van den Broek, 2009; Clapton, 2020; Ferguson, 2003). Una volta ancora, le ricette che forniscono indicazioni standardizzate (le *best practice* in senso tradizionale), specifiche e altamente prescrittive, che devono essere seguite con precisione per ottenere il risultato desiderato” (Patton, 2015, p. 295) non necessariamente sono utili per affrontare situazione complesse (Kurtz & Scriven, 2003) e possono comportare vizi che minano lo status del rigore scientifico, nel momento in cui diventano una nuova ortodossia che maschera le preferenze politiche come conoscenza scientifica (Patton, 2015), generando nuove forme di esclusione, per esempio, dei professionisti coinvolti direttamente nella pratica.

5.4.2 ...a Critical Best Practices

La nozione di *best practices* progredisce verso una crescente flessibilità riguardo le fonti di evidenza ritenute plausibili per elaborare raccomandazioni – includendo, tra altre, evidenza empirica, saperi pratici (*practice wisdom*), esigenze dei clienti, consenso tra *stakeholders*, studi di caso, e le combinazioni di questi –, che si manifesta nel progressivo uso nel lavoro sociale di altri termini come “linee guida”, “pratiche supportate empiricamente” e “pratiche basate in evidenza”; tuttavia, comportano la predominanza di un approccio empirico che tende all’analisi quantitativa (Mullen et al., 2011; Hammersley, 2016).

Diversi intenti sono stati realizzati per ampliare l’idea di efficacia, di ciò che conta come evidenza supportata empiricamente e che gode, perciò, di credibilità scientifica (Donaldson et al., 2009; Fives et al., 2017; Hammersley, 2016; Patton, 2015; Serbati, 2018). A contribuire a questi intenti è la maggiore attenzione ai risultati non pianificati, al pensiero sistemico e alla teoria della complessità nella valutazione dei programmi, che Patton (2011) colloca temporalmente agli inizi del presente secolo. Valorizzare gli *outcomes* non pianificati o emergenti, sebbene non siano parte del piano di intervento, può significare importanti contributi nella costruzione del servizio e la relazione operatore-persona (Patton, 2015), e anche in termini di *outcomes* la persona è importante quanto l’intervento (Devaney 2011; Fives et al., 2017).

Un'altra risposta alle criticità evidenziate sopra è l’approccio delle *Critical Best Practices* (CBP), in cui Harry Ferguson (2003) propone una visione più ampia dell’efficacia dell’intervento che integri la visione di più *stakeholders* e ciò che di buono c’è nell’intervento in modo indipendente dall’*outcome* ufficiale. Questo approccio ispira il presente lavoro.

L’esigenza alla quale va a dare risposta, per dirla con Shaw (2012), riguarda la possibilità di affrontare domande sugli esiti dell’intervento, attraverso una maggiore sensibilità ai micro-processi della pratica e dei programmi, facendo affidamento sullo studio naturalistico delle relazioni. Così, in questo approccio – principalmente qualitativo, ma che non disdegna il contributo del dato quantitativo – non c’è uno standard a priori di “cosa funziona”; il criterio di cosa funziona è tratto dalla pratica stessa, in consonanza con una concettualizzazione di una realtà situazionale come sistema complesso, dinamico e non lineare, dove interazioni imprevedibili influenzano i risultati e danno origine a risultati imprevisi ed emergenti (Byrne, 2009; Ferguson, 2003; Patton, 2015).

La prima definizione del CBP è la posizione rispetto all’idea di “pratica critica” (*critical practice*), che è tale quando riesce a integrare quattro livelli di conoscenza e azione: 1) un uso critico e riflessivo di sé e delle solide competenze di base richieste al professionista; 2) lavorare con una base di valori che rispetti gli altri come uguali; 3) adottare un approccio aperto alla pratica; 4) comprendere gli individui (incluso se stessi) in relazione a un contesto socio-politico e ideologico all’interno del quale i significati sono costruiti socialmente (Ferguson, 2003, p. 1009); tutti elementi che sintetizzano gli aspetti trattati nel capitolo 3, rispetto di una pratica partecipativa, non-oppressiva, guidata dal valore della giustizia sociale nei contesti dei servizi sociali.

Poi, in relazione all’idea di “*best*”, un obiettivo centrale della prospettiva delle CBP è produrre conoscenza che dimostri un “buon lavoro”, nel senso che sia di supporto, terapeutico, antioppressivo e che meriti la designazione “migliore” proprio perché integra questi diversi aspetti; si propone, inoltre, che riguardi pratiche realizzabili (e realizzate) entro le possibilità concrete delle diverse realtà lavorative, tenendo conto delle problematiche di potere, disuguaglianze e costrizione organizzativa che spesso ci sono nei servizi. Questo suppone costruire, dal basso verso l’alto, *standard* raggiungibili di eccellenza: affinché le pratiche siano sempre socialmente costruite e aperte al dibattito, l’idea è fornire una prospettiva analitica capace di nutrire tale dibattito, piuttosto che un modello unico e idealizzato di buona pratica; prospettiva che sarà veicolata da una diversità di “pezzi di lavoro” (evidenza) che fungono da esempi di buone pratiche, suggeriscono modi di lavorare efficaci e, complessivamente, restituiscono un’immagine del bene che è stato

realizzato, in modo tale che possa essere celebrato e ispiri a essere svolto più spesso. “L'effetto cumulativo di un numero sempre maggiore di migliori pratiche in atto potrebbe quindi essere la trasformazione del sistema a propria immagine” (ivi, pp. 1009-1010).

In questo senso, l'approccio è affine con le strategie *strength-based*; ancor più, l'autore associa la prospettiva critica alla necessità impellente di andare oltre gli approcci deficitari nel lavoro socioeducativo: “Sebbene la stessa designazione 'migliore' implichi che spesso l'intervento ha funzionato, le lezioni sulle migliori pratiche possono essere dedotte da ciò che in un senso strettamente scientifico dei risultati (*outcomes*) non ha funzionato” (ivi, p. 1011), questo perché la buona pratica è possibile anche in sistemi che producono risultati scarsi, cattivi o, addirittura, oppressivi. L'autore fa notare come sia necessario riconoscere che una buona parte degli sforzi del lavoro sociale sono rivolti a prevenire ulteriori danni e, di conseguenza, i risultati possono sembrare scarsi se sono interpretati sotto una lente che vede il miglioramento solo come crescita lineare e unidirezionale. In questo modo, “la prospettiva CBP è impegnata nel catturare il vero lavoro sociale e educativo, le azioni intraprese che costituiscono particolari tipi di relazioni di “aiuto” e una varietà di risultati, facendo vedere modi di lavorare che funzionano” (ivi, p. 1012), dettagliando chi, cosa, quando e dove ha avuto luogo tale risposta efficace, enfatizzando l'apprendimento da ciò che è andato bene, piuttosto che i problemi della pratica. Un approccio che va *in the search for goodness* (Lawrence-Lightfoot & Hoffman Davis, 1997)

The search for goodness o la ricerca del bene³⁰, comporta soprattutto una posizione relazionale che va a impregnare tutto il lavoro di ricerca. Lawrence-Lightfoot & Hoffman Davis (1997), nel loro “Art and Science of *Portraiture*”, hanno contraddistinto efficacemente questa posizione, definendo non un *bias* osservativo, ma equanimità tra accettazione e discernimento, generosità e sfida, che implica vedere gli attori “come portatori di conoscenza, come ricche risorse, come le migliori autorità sulla propria esperienza. È interessata ad esaminare le radici delle loro conoscenze, il carattere e la qualità delle loro esperienze e la gamma delle loro prospettive” (ivi. p. 141).

Questo implica che la ricerca non punti alla celebrazione senza riserve delle “buone azioni”, né all'omissione di ciò che non funziona, ma di avere consapevolezza che “*the expression of goodness will always be laced with imperfections*”³¹ (ivi., p. 9) e che un'indagine intenzionalmente generosa è importante perché permette di assorbire una realtà molto più vasta e complessa di chi focalizza solo sul fallimento:

“Nell'esaminare la dimensione e la complessità del bene (goodness) ci saranno, ovviamente, ampie prove di vulnerabilità e debolezza. In effetti, il contrappunto e la contraddizione di forza e vulnerabilità, virtù e male (e come le persone, le culture e le organizzazioni negoziano quegli estremi nel tentativo di stabilire il precario equilibrio tra di loro) sono centrali per l'espressione del bene (...) Nel sostenere l'espressione dei punti di forza, il ritrattista³² cerca anche di creare un dialogo che consenta l'espressione di vulnerabilità, debolezza, pregiudizio e ansia, caratteristiche possedute in una certa misura da tutti gli esseri umani e qualità che si esprimono al meglio in contrappunto con i punti di forza dell'attore” (ivi. p. 142).

³⁰ Il termine *goodness* può essere tradotto come bontà, bene o virtù. “Bene”

³¹ L'espressione della bontà sarà sempre intrisa di imperfezioni (trad. propria).

³² Lawrence-Lightfoot e Davis definiscono *portraitist* il ricercatore impegnato nel ricostruire il caso studio. Esso è definito utilizzando i termini dell'arte, perché, come un artista, ritrae il contesto, le voci, le relazioni, in temi emergenti, con una attenzione alla bellezza estetica della narrazione.

Quanto detto finora, implica che nella CBP – come anche nel *Portraiture* –, oltre a documentare buone pratiche (goodness), interessa documentare come i soggetti/attori definiscono il bene. Non si impone una definizione di “bene” nella ricerca, né si assume che esista un’unica definizione condivisa per tutti. Ferguson (2003) esorta a che tutte le voci siano rappresentate:

"Ciò che costituisce una best practice non è dato dall'esterno, da norme e da un più ampio sistema di regole e regolamenti, ma è dato considerando i punti di vista dei partecipanti – beneficiari del servizio, responsabili, operatori – nel determinare come la best practice è stata costruita e come gli è stato attribuito tale significato" (Ferguson, 2003, p. 1012).

Questo rappresenta, da una parte, la sfida analitica di arrivare a costruire, attraverso diverse narrazioni, una rappresentazione unificante di quello che è la *migliore pratica* e, in particolare, di quello che sarà ritenuto “migliore”. A questo punto, l’autore richiama il metodo riflessivo che pone in relazione la pratica stessa e il risultato positivo raggiunto, confermandosi come una proposta applicata del pensiero deweyano che mette insieme il contenuto e il processo. Dall’altra, vi è l’intento di modificare il rapporto con il pubblico della ricerca, ampliando il linguaggio e andando: *“oltre la cerchia ristretta dell'accademia, parlando un linguaggio che non è codificato o esclusivo e sviluppando testi che accompagneranno i lettori a riflettere più profondamente sulle questioni che li riguardano” (Lawrence-Lightfoot & Hoffman Davis, 1997, p. 10).*

Questa sfida comporta l’interesse nel rispecchiare non solo un’immagine in cui i soggetti si riconoscano, che possano validare come descrizione, ma che offra loro una prospettiva di qualcosa che non avevano considerato prima, percepita come reale e che li faccia sentire visti, riconosciuti, apprezzati e rispettati, oltre che esaminati (ibidem)

Infine, occorre segnalare che in questo approccio, lo studio di caso è la modalità privilegiata per la ricostruzione di situazioni esemplari (Ferguson, 2003; Cooper et al., 2009), con cui si va a documentare e rappresentare la dinamicità dei sistemi e i punti di vista degli stakeholders attraverso interviste e descrizione di dialoghi (Ferguson, 2003; Patton, 2015).

In questa cornice, il progetto aspira a contribuire a una prospettiva critica e positiva riguardo la costruzione di evidenza sull’efficacia degli interventi, che contenga la voce degli attori coinvolti e valorizzi la partecipazione come funzione basilare dei processi di intervento.

Il focus principale di un’analisi di *critical best practices* sulla partecipazione riguarda un’analisi della presenza e l’influenza dei genitori nel processo di intervento e non principalmente la bontà o la qualità dell’intervento o del servizio stesso, anche se sarà necessariamente un elemento da considerare. Gli elementi caratterizzanti di buone pratiche del servizio sia a livello di relazione diretta con le famiglie e i bambini, sia a livello manageriale, sono state più volte documentate (Canavan et al., 2016; Lacharité et al., 2022; Rodrigo et al., 2013). Anche se un approccio partecipativo può essere considerato una strategia centrale per orientare le azioni di miglioramento dell’ecosistema dei servizi nei suoi diversi livelli (Lacharité et al., 2022), tale miglioramento non dovrebbe essere assimilato a una pratica partecipativa; distinzione che si andrà ad esplorare attraverso gli studi di caso.

6 DISEGNO E CORPUS EMPIRICO DELL'AZIONE DI RICERCA A: LA RICERCA PILOTA³³

Una prima esigenza ha riguardato la scelta di uno strumento di *assessment* della genitorialità positiva che potesse integrare l'accompagnamento delle famiglie realizzato dal servizio, in un'ottica di Valutazione Partecipativa e Trasformativa (VPT, §Cap. 2), ovvero, informando sugli esiti del percorso in materia di genitorialità e, allo stesso tempo, nutrire i percorsi riflessivi di analisi con le famiglie.

A tal fine è stato avviato un percorso di ricerca-intervento-formazione, breve e focalizzato, come spazio sperimentale per conoscere lo strumento scelto, testarlo e discutere la fattibilità della proposta metodologica con chi lavora sul campo, tramite un'analisi delle pratiche emerse. Questo percorso è stato denominato "Ricerca pilota". La finalità del disegno di ricerca dello studio pilota, in attenzione alle domande della ricerca RdC03, era testare in via preliminare gli strumenti da utilizzare nella ricerca estesa, all'interno di una cornice partecipativa. Il mio contributo ha riguardato l'esplorazione delle percezioni e pratiche delle operatrici nel lavoro svolto con famiglie vulnerabili e bambini di età compresa tra 0 e 3 anni, tramite interviste. La domanda di ricerca cui si è cercato di dare risposta è la seguente:

Nella percezione delle operatrici, quale impatto ha l'introduzione di uno specifico strumento di *assessment* partecipativo sulle pratiche di accompagnamento alla genitorialità con famiglie vulnerabili con bambini tra 0 e 3 anni?

6.1 L'individuazione dello strumento: la scheda PICCOLO e la valutazione partecipativa

Quando si tratta di esplorare e valutare la genitorialità, è difficile individuare uno strumento *one size fits all*. Per questa ragione molti sono stati gli strumenti esaminati. Per giungere all'individuazione e alla scelta di PICCOLO si sono considerati i diversi orientamenti alla valutazione presenti in letteratura (Marchesi, Tagle, & Befani, 2011; Serbati, 2020) e in particolare i due orientamenti principali, distinguibili in base alle ragioni epistemologiche che li caratterizzano. Il primo orientamento poggia sulle posizioni post-positiviste alla valutazione, in cui il fine ultimo è riconosciuto nella possibilità di avvicinarsi a una conoscenza oggettiva, che, ancorché approssimativa, possa essere generalizzabile. Tale orientamento presuppone che la conoscenza faccia da guida all'operato dei professionisti sociali e educativi (Mullen, 2016; Shaw, 2016). Il secondo orientamento va oltre il concetto di una realtà unica e oggettiva e introduce la nozione di una realtà multipla da scoprire attraverso una comprensione dei significati attribuiti a essa dalle persone che la vivono. Fanno riferimento a tale orientamento le posizioni costruttiviste alla valutazione, volte a comprendere il senso profondo che le pratiche hanno per gli attori che le implementano, come anche svariate tipologie di pragmatismo, per le quali una conoscenza della realtà non è separabile dalla funzione di consentire un'efficace azione su di essa e di emancipazione delle pratiche (Dewey, 1938/2014; Guba & Lincoln, 1989/2007; Bondioli & Ferrari, 2004). Le scelte valutative operate nel presente studio tentano una integrazione di questi due orientamenti attraverso l'approccio della Valutazione Partecipativa e Trasformativa, VPT (Serbati, 2020; Serbati & Milani, 2013), che mira a favorire la partecipazione dei genitori, considerati come esperti dei loro figli, utilizzando strumenti teoricamente robusti e scientificamente validati, quale elemento di confronto, negoziazione e dialogo tra genitori e operatori. PICCOLO è stato individuato in questa prospettiva, in quanto strumento snello, con dimostrata validità di contenuto, di

³³ Questa esperienza di ricerca è stata pubblicata nella rivista *Encyclopaidea* durante il 2021. Si riportano qui i contenuti della pubblicazione (Moreno Boudon et al., 2021).

costruito e di capacità predittiva riguardo il collegamento fra i comportamenti genitoriali e gli esiti positivi di sviluppo infantile (Cook & Roggman, 2013). Attraverso i suoi item, inoltre, fornisce agli operatori e ai genitori punti di riferimento concreti e scientificamente validati riguardo alle interazioni genitoriali che sostengono lo sviluppo dei bambini 0-3 anni, richiedendo un tempo ridotto di compilazione e di training agli operatori (Roggman et al., 2013, p. 300) e non prevedendo specifiche qualifiche professionali per l'utilizzo.

6.2 Caratteristiche dello strumento

Creato da un gruppo di professionisti e ricercatori dei servizi sociali dell'Università dello Utah, PICCOLO è una checklist di osservazione e misura, composta da 29 interazioni genitoriali osservabili che aiutano a sostenere lo sviluppo dei bambini tra 10 e 47 mesi³⁴. Esso raggruppa i comportamenti genitoriali in 4 dimensioni, composte da 7 o 8 item ciascuna:

- Affettività (calore, vicinanza fisica ed espressioni positive nei confronti del bambino);
- Responsività (rispondere a segnali, emozioni, parole e comportamenti del bambino);
- Incoraggiamento (supporto attivo dell'esplorazione, degli sforzi, delle abilità, della curiosità, della creatività e del gioco);
- Insegnamento (condividere il gioco e la conversazione, stimolazione cognitiva, spiegazioni e domande).

La checklist è volta non solo a valutare, quanto anche ad aiutare i professionisti a fornire feedback positivi ai genitori rispetto alle pratiche realizzate con i loro bambini, basandosi sull'idea che i punti di forza genitoriali – ciò che il genitore attualmente sa che è importante fare e si sente a suo agio nel realizzarlo col figlio – siano una risorsa preziosa per sostenere lo sviluppo dei bambini (Roggman et al., 2013, p. 2). Nelle sue modalità di utilizzo, PICCOLO prevede la realizzazione di una sessione di osservazione di durata tra 5 e 10 minuti da parte di un professionista socioeducativo nel contesto di una visita domiciliare.

A partire da questa osservazione, l'operatore compila la checklist, assegnando un punteggio a ciascuno dei comportamenti elencati, su una scala tra 0 e 2 punti (dove il valore 0 significa «assente – nessun comportamento osservato»; il valore 1 significa «raro - comportamenti brevi, accennati o emergenti»; il valore 2 significa «evidente – comportamento forte, definito, frequente»). La videoregistrazione è la modalità suggerita dallo strumento, ma gli autori indicano che può anche essere usato dal vivo, ovvero assegnando i punteggi immediatamente dopo la sequenza comportamentale, senza videoregistrare (Roggman et al., 2013, p. 23); scelta perseguita nel presente studio. L'attribuzione di punteggi, che nello studio pilota è stata richiesta sia all'operatore sia al genitore, avviene nello stesso momento o immediatamente dopo la sessione di osservazione.

Al termine, nel nostro studio, l'operatore è stato invitato a facilitare un confronto con il genitore sui punteggi assegnati, analizzando le convergenze e le divergenze, chiedendo al genitore quanto si sentisse rappresentato dalla descrizione restituita dai punteggi e la rilevanza che egli attribuiva ai comportamenti analizzati. Un tempo prezioso per accogliere il punto di vista del genitore sulle interazioni con il suo bambino, per apprendere a considerare il genitore come co-valutatore, per individuare le interazioni importanti per lo

³⁴ Anche se PICCOLO è stato validato per un campione in questa fascia di età, gli autori segnalano che potrebbe essere utilizzato con bambini a partire dai 4 mesi ed entro i 5 anni di età. Per il range di età più basso sono consigliate più attenzioni perché potrebbero essere richieste alcune modifiche alle definizioni e alle aspettative dei comportamenti genitoriali (Roggman et al., 2013, p. 29).

sviluppo del bambino che potrebbero diventare il primo nucleo della progettazione di un intervento. Dalla prospettiva della VPT, il dialogo riflessivo così avviato ha in sé stesso una valenza formativa e di apprendimento: è questo un primo aspetto in cui emerge la latenza formativa della ricerca.

6.3 Disegno e metodologia

6.3.1 Partecipanti

Seguendo una strategia di campionamento intenzionale dei luoghi (Creswell & Poth, 2018), i partecipanti sono stati individuati in ambiti territoriali che avevano esperienze di implementazione del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (P.I.P.P.I.) con finalità coerenti a RdC03 – innovare le pratiche di intervento nei confronti delle famiglie vulnerabili con figli tra 0-11 anni (Milani & Serbati, 2019) – e sviluppato intorno alla metodologia della VPT. Gli operatori hanno aderito volontariamente allo studio pilota, raccogliendo altresì il consenso delle famiglie a sperimentare l'utilizzo di PICCOLO. I criteri di inclusione delle famiglie hanno riguardato: (a) la presenza di almeno un figlio tra 0-3 anni; (b) la presenza del beneficio economico del Reddito di Cittadinanza o di un contributo economico analogo. Inizialmente, le famiglie partecipanti alla sperimentazione sono state 19 (cfr. Tab. 6.1), con figli tra 10 e 46 mesi, ma dato il turnover dei professionisti che le accompagnavano e le relative difficoltà a partecipare al percorso di sperimentazione, il numero definitivo per questo studio è stato di 17 famiglie, la maggior parte beneficiarie di RdC (10) o di altro tipo di sostegno economico (5 per la retta del nido, contributo comunale in cash o per le spese).

Tabella 6.1 Descrizione dei partecipanti allo studio.

§ L'età del bambino corrisponde al momento dell'inizio dello studio.

N° famiglie	Ambito Territoriale	Età bambino in mesi §	Sostegno €
1	Azzano Decimo	10	Senza sostegno €
2	Sanremo	18	RdC
3	Sanremo	15	RdC
4	Ventimiglia	33	RdC
5	Bollate	23	Senza sostegno €
6	Milano	23	RdC
7	Sondrio	46	Altro (retta nido, spese)
8	Sondrio	39	RdC
9	Torino	30	RdC
10	Torino	20	RdC
11	Torino	12	RdC
12	Torino	15	RdC
13	Prato	29 (gemella) 29 (gemella)	Altro (cash, comunale)
14	Prato	45	Altro (cash, comunale)
15	Castelfranco	23	RdC
16	Asolo	14	Retta nido
17	Asolo	22	Retta nido

Tra gli operatori che hanno aderito allo studio pilota sono presenti 9 assistenti sociali, 9 educatrici (di cui 1 del nido) e 1 psicologa, per un totale di 19 operatori per 9 ambiti territoriali.

6.3.2 Ricerca-formazione-intervento

Lo studio pilota segue una metodologia di ricerca-formazione-azione (Bove, 2009; Milani, 2018; Pastori, 2017), dove la formazione iniziale e in itinere, le azioni dei professionisti dei servizi con le famiglie e le azioni di ricerca relative all'analisi dei dati, sono organizzate in fasi che si richiamano e sostengono l'una con l'altra. Tale metodologia ha previsto dunque il susseguirsi di quattro fasi: una prima fase dedicata alla formazione iniziale dei professionisti relativamente alle proposte e agli strumenti da utilizzare per la realizzazione di RdC03; una seconda fase di realizzazione dei percorsi operativi e di utilizzo degli strumenti con le famiglie, con l'accompagnamento da parte dei ricercatori attraverso incontri periodici di monitoraggio; una terza fase dedicata all'analisi, restituzione e discussione dei risultati ottenuti con il percorso di RdC03 e i suoi strumenti; una quarta e ultima fase in cui si è voluto raccogliere qualitativamente le opinioni delle professioniste partecipanti in merito al percorso RdC03.

- Fase 1 – Formazione. Nelle tre giornate iniziali di formazione sono stati presentati i contenuti riguardo la concezione multidimensionale della genitorialità (Milani, 2018), la nozione di Early Childhood Development (WHO, UNICEF, & World Bank Group, 2018) e l'utilizzo di PICCOLO, attraverso laboratori di pratica riflessiva (Mortari, 2011) in cui analizzare e riflettere sulle pratiche di intervento messe in atto con le famiglie dagli operatori.
- Fase 2. Ricerca-Intervento. La compilazione di PICCOLO da parte delle operatrici e delle madri è avvenuta in due momenti temporali successivi: a T0 per 17 situazioni familiari e a T1 per 8 famiglie, consentendo il confronto pre-post dei risultati per circa la metà dei casi. Ci sono 9 famiglie che hanno partecipato solo al T0 per le seguenti ragioni: trasferimento del professionista dall'AT o congedo di maternità (4 casi); peggioramento della situazione familiare che crea difficoltà a proseguire nello studio (2 casi), cessazione dell'intervento di educativa domiciliare (1), trasferimento della famiglia (1). Il percorso delle operatrici con le famiglie è stato monitorato attraverso 3 incontri di monitoraggio della durata di 3 ore e attraverso colloqui telefonici.
- Fase 3 - Ricerca. I risultati dell'utilizzo di PICCOLO sono stati analizzati e restituiti in due momenti differenti: a metà percorso e al termine.
- Fase 4 – Ricerca. Al fine di giungere a una comprensione approfondita delle opinioni e delle esperienze delle operatrici nel percorso, sono state condotte 23 interviste telefoniche semi-strutturate della durata di 1 ora ciascuna (17 interviste a T0; 5 interviste a T1), per un totale di 19 operatori a T0 e 5 a T1. Le interviste sono state raccolte per poter utilizzare i risultati per la riflessione con i partecipanti nelle sessioni formative successive al primo utilizzo di PICCOLO. Sono state audio-registrate con il consenso dei partecipanti e trascritte manualmente, costituendo un corpus di 123601 parole.

6.4 Analisi

Sui dati è stata condotta un'analisi qualitativa di contenuto. È stata realizzata una prima categorizzazione tematica dei contenuti in base alla griglia di intervista che raccoglieva: 1) informazione di contesto (situazione della famiglia, identificazione dell'intervistato); 2) la valutazione dello strumento da parte delle operatrici; 3) l'esperienza di utilizzo nelle diverse fasi, dalla presentazione alle famiglie al colloquio post-

osservazione, e 4) le prospettive future di utilizzo dello strumento nel proprio lavoro. Questo primo passo è stato realizzato con il supporto del software ATLAS.ti 8³⁵. Per ogni tema rilevato è stata prodotta una griglia Excel con i contenuti delle interviste (le unità di significato sono le frasi dei partecipanti), successivamente condensati e codificati in maniera induttiva; sulla base dei codici generati sono state costruite nuove categorie che segnalano i principali processi riconosciuti o patterns nella relazione di accompagnamento, e le modalità più ricorrenti di azione. Di seguito sono state create meta matrici per comparare i casi (seguendo gli orientamenti della matrice “*Case-level display for Partially Ordered Meta-Matrix*”; Miles, Huberman, & Saldaña, 2014) e raggrupparli in funzione di queste nuove categorie.

6.5 Risultati

6.5.1 I dati quantitativi

I dati descrittivi delle 17 *checklist* compilate a T0 e delle 8 *checklist* compilate a T1 indicano che i punteggi attribuiti dai genitori e dalle operatrici sono simili, anche se le operatrici assegnano mediamente punteggi leggermente più bassi dei genitori: nella maggior parte dei casi (15 su 25), la differenza tra i punteggi delle operatrici e quelli dei genitori è considerata lieve, dato che non oltrepassa i 2 punti in nessuna delle sottodimensioni (e riguarda, quindi, solo 1 o 2 item per sottodimensione). È possibile, come peraltro riportato nelle interviste, che tale differenza sia attribuibile a che i genitori nell’assegnare i punteggi facessero riferimento anche ad altri momenti della giornata e non necessariamente ai 10 minuti di osservazione.

6.5.2 I dati relativi alle interviste

L’analisi delle interviste si articola in due blocchi tematici principali. Il primo riguarda la valutazione dello strumento, in cui viene messo in evidenza l’impatto di PICCOLO sulla professionalità delle operatrici e contiene le testimonianze di cosa ha significato per loro l’utilizzo di questa scheda di osservazione (Tab. 6.2). Il calcolo delle ricorrenze è fatto sulle 19 persone intervistate. Il secondo blocco riguarda invece le diverse fasi e modalità di utilizzo di PICCOLO con ciascuna delle famiglie partecipanti, per cui il calcolo delle ricorrenze considera il totale dei 17 casi. Di questo secondo blocco tematico si riportano con maggior dettaglio i risultati che riguardano l’utilizzo dei risultati di PICCOLO nel dialogo con i genitori. Gli altri aspetti della sperimentazione, meno approfonditi in questa analisi, sono comunque stati utilizzati per definire l’impostazione della ricerca RdC03.

³⁵ Gli studi dicaso NO1 e C2 sono stati analizzati con la versione desktop di ATLAS.ti; lo studio NE1, con la versione online, per cui il sistema di citazioni è diverso.

Tabella 6.2

Categoria	Sottocategoria	Codice	Ricorrenza (su 19 int.)
Accompagna le pratiche di osservazione	Garantisce una guida all'osservazione	Mettere a fuoco	17
		Apporta struttura/ordine	11
		Guardare la relazione	6
	Ristruttura la postura di osservazione	Sospendere preconetti	5
		Focus sui punti di forza	3
Orienta la comprensione dell'educazione familiare nella fascia 0-3 anni	Apporta una struttura concettuale	Indica le risposte genitoriali capaci di rispondere ai bisogni dei bambini 0-3	11
Amplia lo spazio di dialogo	Apri spazio di approfondimento sulla genitorialità	Apri spazio di approfondimento sulla genitorialità	12

6.5.2.1 Primo blocco tematico, valutazione dello strumento

Quando si tratta di valutare PICCOLO, le intervistate rilevano *in primis* il contributo dello strumento nell'arricchire la propria professionalità, segnalando il suo valore di guida, sia in relazione alle pratiche di osservazione durante l'accompagnamento alle famiglie, sia a livello concettuale, sull'argomento stesso dello sviluppo infantile e la genitorialità in fascia 0-3.

Per quanto riguarda l'accompagnamento alle pratiche di osservazione, PICCOLO è stato apprezzato per le sue caratteristiche di dettaglio, specificità, precisione, chiarezza, definizione, focalizzazione, completezza, aspetti tutti che rimandano all'idea di *osservare meglio*; consentendo di mettere a fuoco l'immagine offuscata dei bisogni di sviluppo nella fascia 0-3. In questo senso, viene segnalato da tutte le operatrici che l'introduzione di PICCOLO contribuisce alla qualificazione della loro professionalità, accompagnandole nelle attività di osservazione, garantendo una guida che apporta struttura e che permette di organizzare la comprensione degli avvenimenti all'interno della relazione genitore-bambino.

Meno male che finalmente c'è qualcosa che ci aiuta, perché con i bambini piccoli è veramente difficile. L'idea appunto dell'osservazione breve, mirata, di tutti gli item che possiamo osservare, cioè, mi sembra molto preciso, molto organizzato [...] mi ha aiutato tanto per capire di cosa ha bisogno questo bambino e cosa gli manca [...] PICCOLO aiuta proprio a mettere questo ordine [...] nella nostra professione, almeno io personalmente non sono abituata a usare strumenti così precisi; la relazione l'ho sempre osservata, ma coglievo le cose che a mio avviso erano importanti, adesso sono "costretta" a guardare tante cose che sono importanti... è stata una difficoltà, perché ho dovuto un po' ampliare le cose, gli aspetti da osservare (A.S.3)³⁶.

Per 6 delle operatrici, questa possibilità di guardare la relazione – e non solo il bambino – ha significato un aspetto di novità nelle pratiche di accompagnamento.

³⁶ "A.S." sta per assistente sociale.

È di aiuto nell'osservazione vera e propria della relazione mamma-bambino che solitamente noi non abbiamo, dedicare comunque un tempo di osservazione specifica nel vedere come interagisce la mamma con la bambina è stato importante anche per me (A.S.9).

Anche se in numero minoritario, una parte delle operatrici (5 su 19) fa spontaneo riferimento al fatto che con PICCOLO è stato possibile ristrutturare la postura dell'osservazione, bilanciando l'impatto che possono avere i propri preconcezioni riguardanti i genitori e permettendo, in questo modo, di integrare informazioni nuove nella relazione.

Come educatori, noi non abbiamo grandi strumenti di lavoro, se non la relazione. Però, come dire, nella relazione giochi molto anche con le tue impressioni, con il tuo vissuto, con il tuo sentire, con il tuo punto di vista. Invece questo è uno strumento che in qualche modo, oltre a darti delle aree di osservazione specifiche, ti aiuta anche ad affinare l'osservazione (Educatrice 8).

In maniera eccezionale (3 su 19 operatrici), viene riconosciuto come impatto positivo dello strumento il fatto che induce a porre attenzione ai punti di forza delle risposte genitoriali.

Sento che tutta l'area del lavorare sul positivo, invece che sull'area di fragilità è un'area sulla quale io devo crescere perché tenderei a darlo per scontato; se il punteggio è 2 [il più alto], la mamma direbbe 2 [saremmo d'accordo, allora io direi] andiamo avanti; invece, con PICCOLO ho cercato di dare una risposta di perché 2, di valorizzare il 2, e di dare un valore positivo, perché diamo per scontato e magari non valorizziamo a sufficienza (A.S.1).

Dal punto di vista del contributo teorico di PICCOLO, la maggior parte delle intervistate (11 su 19) riconosce di aver acquisito delle nuove conoscenze che costituiscono una struttura concettuale sulle risposte genitoriali ai bisogni dei bambini che diventerà parte del loro bagaglio professionale.

Ho ripensato la mia precedente esperienza professionale, alle situazioni incontrate in passato, e ho pensato che forse con questo strumento avrei potuto comprendere un po' meglio e anche scrivere delle relazioni in modo un po' più approfondito e chiaro rispetto alla realtà che stavo osservando in quel momento (A.S.5).

Un ultimo aspetto ritenuto valorizzante rispetto alle pratiche professionali, è stata la possibilità che PICCOLO ha dato di aprire uno spazio di dialogo riflessivo sulla genitorialità, come testimoniato da 12 operatrici.

Delle volte, come operatori, si dedica troppo poco tempo a questo spazio di riflessione con le famiglie, perché, quello che si va a proporre è la nostra proposta, noi siamo gli operatori, sappiamo noi quello che si deve fare. Mentre trovo che sia particolarmente interessante, ma anche interessante per noi operatori, per quello che ci viene dalle mamme (A.S.8).

Ci ha permesso di discutere con la mamma, di particolarità della relazione con il bimbo, che non avevamo ancora affrontato [nonostante ci conoscessimo da più di 1 anno] (Educatrice 6).

Di seguito saranno descritti i risultati corrispondenti al secondo blocco tematico, ovvero le fasi principali della sperimentazione e le modalità riscontrate nell'utilizzo di PICCOLO. Queste fasi comprendono il coinvolgimento iniziale della famiglia, la sessione di osservazione, la fase di attribuzione dei punteggi e il colloquio post-punteggi; si presentano con maggiore dettaglio gli aspetti rilevati rispetto a quest'ultima fase.

Nella fase di coinvolgimento iniziale della famiglia, le intervistate si soffermano nel descrivere l'esistenza del tipo di relazione che era già presente prima dell'utilizzo di PICCOLO. Nella maggior parte dei casi (13 su 17) si sottolinea che l'esistenza di una relazione pregressa di fiducia sia fondamentale per presentare PICCOLO e costituisca una delle ragioni principali nella scelta delle famiglie invitate a partecipare allo studio. Le reazioni delle mamme sono state di *interesse* (per 7 di 17), *disponibilità* (8 di 17) e *diffidenza* (2 casi). L'*interesse* riguarda un'attivazione di curiosità e attenzione rispetto all'argomento, invece la *disponibilità* consiste nell'accettazione a partecipare senza che necessariamente si sia manifestato un interesse personale. Riguardo alla sessione di osservazione stessa, la reazione delle mamme con cui si aveva una precedente relazione di fiducia, è stata di disagio per 1 di loro e di agio per 11, dato che confuta i timori delle operatrici – condivisi in fase di formazione, ma anche emersi nelle interviste – rispetto al fatto che proporre il momento osservativo potesse mettere in difficoltà i genitori e il rapporto professionale con loro.

Rispetto alla sessione di osservazione, si riscontra che la maggior parte delle operatrici (12) realizza una comparazione tra quanto osservato nella sessione con PICCOLO e le osservazioni svolte precedentemente, nel corso della relazione di accompagnamento. In 7 interviste segnalano di aver trovato congruenza, mentre in 2 considerano che è stato possibile vedere comportamenti genitoriali diversi da quanto già conosciuto. Degli 8 casi restanti, 3 operatrici hanno fatto questo ragionamento, ma non avevano informazioni per fare la comparazione, e in 5 casi non ne hanno fatto menzione. Per i 2 casi dove si sono riscontrate differenze, le operatrici ipotizzano che il contesto di gioco comporti delle possibilità di interazione genitore-bambino diverse da quelle che si riscontrano in altri momenti della quotidianità.

Nella metà dei casi (9 su 17), questa comparazione tra osservazioni in momenti diversi e il fatto di osservare le interazioni genitoriali in un *setting* costruito a tale scopo, è accompagnato da dubbi in merito alla *veridicità* dei comportamenti genitoriali – come dire: *è vero ciò che vedono i miei occhi?* –, dubbi accompagnati da un'attenzione rivolta a cercare delle evidenze che indichino l'autenticità di quanto osservato.

Io l'ho pensato subito quando ci siamo visti lì a Padova per la formazione, quanto l'osservato si potesse sentire osservato... e credo che si possa fingere, ma fino ad un certo punto. E soprattutto dalle reazioni che ha questa bambina, si vede che il rapporto, che non era la prima volta che la mamma le chiedeva un gioco interattivo – fammi un caffè –, si vedeva che non era la prima volta (A.S.2).

Sì, si percepiva che fosse un gioco ben conosciuto dal bambino, perché lui rideva, era proprio contento; lo sapeva già... quando la mamma si è coperta il volto sapeva già che era il nascondino (Educatrice 6).

Per 5 di queste operatrici, i dubbi sull'autenticità dell'osservazione implicano anche mettere in discussione la capacità dello strumento valutativo di restituire un dato ritenuto *oggettivo* o, meglio, reale; questo dubbio lo avrebbero risolto attraverso una ricerca di evidenze che confermasse la non eccezionalità della situazione vissuta (come illustrato nella citazione precedente) oppure attraverso una riformulazione del significato attribuito all'osservazione, valorizzando quanto di meglio la mamma con il bambino è capace di mettere in atto.

È servito per lasciare un momento in cui loro hanno fermato tutto e hanno detto bene, adesso proviamo a fare del nostro meglio [...]. Quello che io pensavo fosse un difetto di PICCOLO, questo che loro cercheranno di essere, invece in realtà ha tirato fuori quello che veramente possono fare (Educatrice 1).

Ci sono alcune operatrici (4) che tuttavia non hanno modificato i loro dubbi di autenticità.

Secondo me è importante conoscere già quel genitore proprio perché sai a grandi linee dove una competenza non viene fuori perché proprio non c'è o perché invece in quel momento lì non ce la fa [...]. Perché essere osservati, anche se prepari il contesto, mette in difficoltà e quindi la naturalità non c'è. Non è reale (Educatrice 2).

I momenti dedicati ad attribuire i punteggi di PICCOLO e al colloquio che si crea a partire da essi, a volte sono avvenuti contestualmente, ma per motivi analitici sono presentati separatamente nella descrizione dei risultati. In merito all'attribuzione dei punteggi, in 8 situazioni è stato segnalato che il punteggio sarebbe stato associato all'idea di voto o giudizio, e avrebbe messo leggermente in tensione la relazione, suscitando nelle operatrici apprensione che fosse compromessa la possibilità di creare spazi dialogici.

Siamo proprio riuscite abbastanza a dialogare, cosa che non pensavo, visto appunto il punteggio basso, pensavo di essere anch'io più in difficoltà nell'esprimere questo punteggio basso con la mamma (A.S.5).

Eppure, si nota che, in generale (12 su 17 casi), le mamme hanno partecipato attivamente, rispondendo ai punteggi dati dall'operatrice con le proprie osservazioni. Di questi casi, si propone il racconto di una delle situazioni che spicca per l'alto livello di proattività della mamma.

Siamo rimaste sedute per terra, avevamo due copie di PICCOLO, ne abbiamo data una alla mamma; la mamma leggeva o a volte leggeva la collega C. e poi su ogni item andavamo a confrontarci, quindi è stato un confronto molto approfondito, abbiamo esplorato tutto e lei era molto attenta e concentrata [...]. Lei ha compilato proprio fisicamente la scheda, noi dicevamo il nostro punteggio e lei lo scriveva e ci chiedeva io, per me 2, lo scriveva e diceva secondo voi? e allora noi dicevamo la nostra valutazione e allora segnava lei direttamente sulla scheda (A.S.5).

Occorre notare che, nella maggior parte dei casi (16 su 17), le mamme hanno fatto riferimento non solo ai 10 minuti di osservazione per motivare i propri punteggi, ma anche – e prevalentemente – alla propria esperienza quotidiana, come racconta questa operatrice.

Iniziava facendo riferimento al gioco perché noi facevamo proprio degli esempi concreti che avevamo visto durante l'interazione, e poi anche come è successo con altre mamme che diceva io questo lo faccio sempre e quando il bambino fa i capricci io lo prendo in braccio per chiedere un po' che cosa ha e rispondere un po' alle sue emozioni. Partendo da lì tendeva a generalizzare, come è successo anche con le altre mamme (Educatrice 6).

Relativamente al colloquio avvenuto in seguito alla sessione di osservazione, si riscontrano 3 modalità delle operatrici nel fornire del *feedback* a partire dai punteggi (13 su 17; in 4 casi questo aspetto non è stato considerato nell'intervista). In 8 casi, il *feedback* ha considerato sia i punti di forza che di debolezza.

Il rimando generale è che la signora è molto attenta, affettiva con la bimba, la ascolta, risponde alle domande della bimba, ma la lascia anche molto libera di esplorare, di prendere i giochi che desidera, propone poco delle alternative, quindi segue molto la bimba, quindi è emerso che potrebbe proporle un po' di più [...] e dei rimandi sull'area meno forte del linguaggio (A.S.5).

In 2 casi le operatrici hanno utilizzato i risultati per fornire esclusivamente *feedback* sui punti di forza, e in 3 casi, per rimandare delle criticità.

Io subito ho focalizzato l'attenzione su quello che era meno presente anche perché è quello su cui anche lei ha subito posto l'attenzione. Anche perché da subito è risultata piuttosto adeguata (Educatrice 7).

D'altra parte, la partecipazione delle mamme si caratterizza in più della metà dei casi (10 casi su 17) per l'avvio di un racconto personale su diversi aspetti che riguardano la propria esperienza di genitorialità, aprendo così uno spazio narrativo. Si trovano riferimenti ai propri valori, le pratiche nella quotidianità e le pratiche assenti, oppure riferimenti alla propria infanzia e altri fattori biografici e culturali. In 6 di questi 10 casi, le operatrici sono entrate nel merito dei contenuti portati dalle mamme; di particolare forza illustrativa è questo racconto:

Abbiamo chiesto alla mamma cosa ha provato, ha detto mi sono ricordata di come ero io quando ero piccola, c'è stata mia nonna che mi ha dato tanto amore. Infatti, lei nell'area dell'affettività è molto forte [...] [racconta] io sto attenta nel non dire a miei figli 'sei un buono a nulla' come diceva mio papà. Sei bravo, sei forte, che bello, è tutta un'area che io non ho ricevuto da mio padre. E poi le è piaciuto che ha potuto condividere questo strumento con il suo compagno, che le ha detto io sapevo che tu eri brava, quindi lei ha detto mi è piaciuto questo lavoro, è gratificante sentirsi dire dagli altri che ho delle abilità (A.S.1).

Negli altri 4 casi, il colloquio si è incentrato invece sul *feedback* della operatrice e nel fornire delle raccomandazioni, costituendo un intervento costruito *in situ*, sulle aree e gli item di PICCOLO che hanno avuto punteggi più bassi, come illustra questa situazione:

Con questo nucleo è stato molto positivo perché vedi che i rimandi e i confronti che fai con la signora sono proprio accettati e fatti propri dalla signora. Ad esempio, sul punteggio che noi abbiamo dato 0 sul fare attività in sequenza, sul raccontare i passaggi durante un gioco, sono convinta che il fatto di averne parlato sicuramente è rimasto alla signora e in qualche modo utilizzerà gli spunti che ci siamo date per farlo, ecco. Quindi, sicuramente è stato molto utile (Educatrice 6).

Occorre ricordare che il proposito dell'utilizzo di PICCOLO per la ricerca pilota di RdC03 ha previsto la possibilità di ricavare informazioni sulle risposte genitoriali e sui bisogni dei bambini 0-3 per la costruzione di percorsi di accompagnamento nei PaIS (i Patti di inclusione sociale della politica del Reddito di Cittadinanza), così come documentare il cambiamento nel corso dell'intervento. In 10 casi sui 17 che hanno utilizzato in qualche maniera i risultati di PICCOLO, si riscontra che in 6 casi è stato realizzato un lavoro di co-progettazione di obiettivi e di azioni di intervento, mentre negli altri le azioni di accompagnamento si sono incentrate nel dare *feedback* alle mamme. Dalle parole delle operatrici emerge che per la maggior parte delle mamme (12) questa esperienza avrebbe avuto in ogni modo un valore educativo, per l'insieme dei contenuti di PICCOLO e per la possibilità di confrontarsi.

A lei è servito per avere più consapevolezza. Lo ha detto in modo più semplice, però il senso è per avere più consapevolezza di quello che già fa, e sapere che è importante farlo (A.S.6).

6.6 Discussione dei risultati dello studio pilota

I risultati delle interviste rilevano come l'utilizzo dello strumento PICCOLO modifichi lo sguardo delle operatrici, le quali testimoniano un generale arricchimento delle proprie capacità analitiche e delle proprie conoscenze sui bambini di età 0-3 e sulla genitorialità. Le intervistate hanno segnalato che anche per i genitori l'esperienza ha avuto un valore educativo potendo contare su una proposta precisa e fondata riguardo le interazioni da realizzare con i figli, oltre all'occasione di discutere e riflettere sui propri

comportamenti. Lo studio pilota conferma quindi la capacità di PICCOLO di descrivere e misurare le interazioni precoci e che tali descrizioni, a loro volta, rendono più visibili i bisogni di sviluppo dei bambini sia ai genitori, che ai professionisti, come anche le risposte dei genitori a questi bisogni.

Le operatrici hanno apprezzato la possibilità di aprire un dialogo con le famiglie su aspetti che in precedenza non erano affrontati. Il recente sviluppo della letteratura richiama l'importanza di investire in questi tre primi *incredibili anni* e la norma sul RdC indica le famiglie in situazione di vulnerabilità con figli 0-3 come target privilegiato per interventi di sostegno alla genitorialità da garantire attraverso i PaIS. Il presente studio rivela invece che l'ambito della genitorialità con bambini 0-3 è un ambito poco considerato nelle azioni realizzate nel contesto dei PaIS, anche per quelle situazioni in cui era già stato avviato un accompagnamento volto al contrasto della povertà.

Lo strumento si dimostra comunque efficace quale base condivisa per il dialogo e il confronto tra genitore e operatore, contribuendo a rendere esplicite, a descrivere e a motivare le osservazioni di ciascuno e, in particolare, dando spazio alla voce dei genitori che arricchiscono le informazioni ricavabili dalla sessione di osservazione portando la propria esperienza anche oltre quei 10 minuti e facendo riferimento alla loro quotidianità più vasta.

Emerge fortemente dalle operatrici come la presenza di una relazione di fiducia pregressa sia percepita come un fattore cruciale per l'utilizzo di PICCOLO in chiave partecipativa, elemento che interroga relativamente ai processi e alle pratiche che ne permettono la costituzione. Già tanti studi sulla comunicazione conducono a considerare come una relazione di fiducia possa essere costruita intorno a un affidamento reciproco, in cui il sapere e il punto di vista dell'uno e dell'altro sono valorizzati, pur nelle asimmetrie di conoscenze e competenze esistenti nella relazione. Ciò non significa che non vi possano essere scambi simmetrici, basati sul riconoscimento reciproco delle rispettive aree di competenza (Milan, 2020). Anzi, all'operatore educativo e sociale è proprio richiesto di lavorare affinché i contenuti siano costruiti *con* l'altro, a partire dalle sue esperienze e competenze. I dubbi di alcune operatrici relativi all'autenticità del momento dell'osservazione, al fatto che i genitori potessero *falsare* i contenuti del proprio fare educativo sapendo di essere sotto osservazione porta con sé il rischio di un irrigidimento su una modalità asimmetrica che non crea fiducia e può produrre fallimenti, quali per esempio l'instaurarsi di rapporti di dipendenza, delega, opposizione (Zani, Selleri, & David, 1994, pp. 25-26). Si rivela qui che nel pensiero implicito delle professioniste si concede un alto valore a ciò che è "naturale", "vero", "oggettivo", "reale", mentre il presupposto dell'utilizzo dello strumento, nella prospettiva della VPT, è al di là di ognuna di queste categorie: non si tratta di osservare ciò che il genitore fa "veramente" con il suo bambino per capire se fa sempre così o, peggio, se è sempre così, ma si tratta semplicemente di registrare un momento di osservazione, creare un contesto dialogico per analizzarlo insieme e per costruire dialoghi basati su osservazioni, piuttosto che su pregiudizi reciproci, percezioni soggettive o opinioni arbitrarie, per riflettere insieme sul rapporto tra bisogni del bambino e risposte dei genitori, così come emerso in quella osservazione, ma per costruire insieme progettazione, cioè piccole azioni che siano chiaramente orientate al raggiungimento di obiettivi condivisi. Non si tratta di valutare oggettivamente la realtà, ma di utilizzare una valutazione, comunque metodica e rigorosa, per avviare trasformazioni.

Anche la percezione che alcuni genitori vivessero l'attribuzione dei punteggi come un giudizio interroga sull'attenzione e sull'impegno delle operatrici nel sollecitare e leggere i messaggi che sono trasmessi dai genitori, in modo che essi possano sentirsi accolti in una relazione che mira a una costruzione condivisa dei significati dell'intervento. In tal senso, è "fondamentale che l'educatore sia sempre attento e conscio dell'esistenza della propria versione della realtà, e sia ricercatore capace di comprendere la versione degli altri con cui lavora, impegnandosi nel chiarimento di eventuali incomprensioni o fraintendimenti. Questo non

vuol dire che bisogna essere sempre tutti d'accordo, ma che le ragioni e le motivazioni che portano a letture diverse della realtà vanno sempre rese intelligibili a tutti i partecipanti” (Serbati, 2020, p. 110).

Nelle interviste emerge che questo spazio dialogico non sempre è valorizzato, e a volte non diventa nemmeno materiale per la costruzione dei PaIS, come quando i risultati di PICCOLO sono stati utilizzati per offrire feedback ai genitori, senza entrare nella dimensione dei *significati* attribuiti da loro ai propri comportamenti e suggerendo le azioni da mettere in pratica per rispondere ai bisogni dei bambini, sulla base – soprattutto – degli aspetti emersi come punti di debolezza (comportamenti genitoriali meno sviluppati o meno presenti). Ne consegue che nell’accompagnamento alla genitorialità si intravede la predominanza di un paradigma che concepisce il cambiamento come funzione diretta di un processo di *trasmissione di informazioni*, piuttosto che un processo di *trasformazione in relazione, collegato alla costruzione di senso riguardo le azioni* necessarie per accompagnare la crescita dei bambini da parte dei genitori. In questa prospettiva, il modello di valutazione adottato negli interventi sociali ed educativi sembra essere limitato a una descrizione unidirezionale della realtà da parte dell’operatore, piuttosto che all’approfondimento dei diversi significati che la realtà assume per i genitori. Si riscontra, quindi, un varco nell’integrare la prospettiva post-positivista della valutazione, certamente di supporto nel costruire una lettura valida della realtà, con una prospettiva costruttivista e pragmatica. In quest’ottica, disporre di un elenco di comportamenti genitoriali che l’evidenza scientifica segnala come importanti per lo sviluppo dei bambini, è utile per valutare sì i genitori, ma secondo una prospettiva che intende la valutazione come la creazione di contesti di riflessione, confronto e negoziazione con i genitori che mobilitano processi di riflessione sui propri pensieri, sentimenti, intenzioni e comportamenti, così come su quelli del bambino, facendo sì che la famiglia diventi protagonista nella costruzione dei significati di tutto il processo valutativo e nella definizione del focus dell’intervento.

6.7 Conclusioni

Lo studio pilota ha confermato l’utilità dell’introduzione della scheda PICCOLO per la costruzione di percorsi valutativi con i genitori. Nonostante in questa sede non abbiamo potuto descrivere alcune differenze che emergono nelle interviste di assistenti sociali e educatrici e abbiamo genericamente parlato di “operatrici”, i risultati evidenziano che, senza l’uso intenzionale di specifici strumenti di valutazione, è probabile che i bambini più piccoli rimangano invisibili per i professionisti dei servizi sociali, che non hanno, infatti, una formazione specifica relativa a questa fascia di età e stanno implementando in questo momento la politica di lotta alla povertà del RdC che indica, invece, l’opportunità di intensificare l’intervento nei primi mille giorni di vita, mettendo a disposizione risorse economiche e umane specifiche, quali condizioni organizzative necessarie a rendere operativo questo approccio.

L’analisi delle interviste ha altresì reso evidenti i bisogni formativi degli operatori sociali che riguardano sia la formazione iniziale sui bisogni di sviluppo dei bambini piccoli e sulle strategie più opportune per darvi risposta, sia sulle strategie comunicative capaci di avviare un percorso riflessivo e comunicativo con i genitori rispetto al proprio essere madri e padri. Ma soprattutto, si rende evidente che accompagnare il loro agire professionale sostenendo riflessioni riguardo le concezioni sul cosiddetto *parenting support* si può concretamente fare anche attraverso processi valutativi, quali quelli presentati in questa sede, orientati a interconnettere azioni di ricerca, azione e formazione in cui gli operatori si sperimentano come *practice-researchers*.

Alcuni di questi aspetti sono stati attentamente considerati nella fase di disegno della ricerca di RdC03 e, in particolare, nelle azioni formative ivi progettate, attribuendo valore allo spazio dialogico con i genitori, al permanere sulla fase di analisi delle esperienze genitoriali – “*not jumping to interventions is pivotal for dialogicity*” (Arnkil & Seikkula, 2015, p. 144) –, attraverso un utilizzo intenzionale dello

strumento di valutazione come mediatore di relazione per, appunto, costruire un dialogo collaborativo, alla ricerca di fattori di protezione, capaci di affrontare lo svantaggio educativo e sociale dei bambini piccoli attraverso il potenziamento dell'agire dei servizi in un'ottica di intervento precoce a favore del bambino, dei suoi genitori e dell'ambiente di vita.

7 DISEGNO E CORPUS EMPIRICO DELL'AZIONE DI RICERCA B: LA RICERCA RDC 0-3³⁷

Nell'ambito del più ampio quadro delle attività legate alla formazione, all'accompagnamento e al monitoraggio degli operatori sociali e socio-educativi impiegati nell'implementazione del Reddito di Cittadinanza, affidate all'Università di Padova da parte del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, LabRIEF, il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare, ha avuto la responsabilità di svolgere una ricerca dal titolo *Reddito di Cittadinanza 0-3: interrelazioni fra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0-3 anni* (cosiddetta ricerca «RdC03»).

Da Allegato A all'Accordo tra Ministero e Università (ai sensi dell'art. 15, comma 1, Legge 241/1990), si legge che la “finalità generale del disegno di ricerca concerne la valutazione degli esiti sullo sviluppo dei bambini in età 0-3 anni dell'aumento del reddito familiare, permettendo la comprensione dei processi che favoriscono l'impatto positivo del reddito familiare sulle diverse modalità di esercizio della genitorialità e, in ultima istanza, sullo sviluppo positivo dei primi mille giorni di vita dei bambini”. L'ipotesi che sostiene il disegno di ricerca è che l'intervento dei Patti di inclusione sociale (PaIS), in particolare con i nuclei con figli in età 0-3 anni, possa contribuire a interrompere il ciclo dello svantaggio sociale (REC 112/UE, 2013). Si considera quindi prioritario l'investimento nei primi mille giorni di vita, intercettando precocemente quei bambini che, a causa della condizione di vulnerabilità temporanea o strutturale della famiglia, non ricevono risposte adeguate ai loro naturali bisogni di sviluppo.

7.1 Domanda di ricerca di RdC03

La finalità del disegno di ricerca ha inteso comprendere l'efficacia dell'accompagnamento e la realizzazione dei PaIS, attraverso la politica del Reddito di Cittadinanza che potenzia i servizi sociali, quale strumento per la lotta alla povertà materiale e educativa, sia attraverso un incremento delle risorse umane dedicate, sia attraverso la formazione delle stesse, grazie al fondo europeo del PON Inclusione e alle risorse della Quota del fondo povertà. La finalità è dunque verificare l'efficacia dell'investimento del PON inclusione/Fondo povertà nelle azioni di potenziamento dei servizi sociali, attraverso:

- una valutazione degli esiti dei percorsi di accompagnamento realizzati attraverso i PaIS, sullo sviluppo dei bambini in età 0-3 anni le cui famiglie beneficiano di RdC;
- una comprensione dei processi efficaci nel garantire lo sviluppo infantile e nel contrastare le forme di povertà educativa per i bambini dagli 0-3 anni le cui famiglie beneficiano di RdC.

La domanda di ricerca che ne deriva può essere così formulata:

In presenza del beneficio economico di contrasto alla povertà, qual è l'impatto della congiunta attivazione di un progetto personalizzato di inclusione sociale e sostegno economico sugli esiti dello sviluppo dei bambini in età 0-3(6) anni? Quali processi favoriscono l'impatto positivo di tale progetto?

³⁷ Il testo presentato in questo capitolo è tratto da LabRIEF (2022). Rapporto dell'attività di formazione e di ricerca sul Programma RdC. Documento interno preparato per il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

7.2 Disegno di Ricerca di RdC03

Al fine di rispondere a tali domande è stato predisposto un disegno di ricerca *mix-method* in cui:

- gli operatori partecipanti insieme alle famiglie hanno utilizzato gli strumenti di ricerca quantitativi descritti nella tabella 5.1. Tali strumenti, compilati all'avvio del programma (T0), in un tempo intermedio (T1) e al termine (T2), hanno consentito la valutazione della situazione delle famiglie e dei bambini in ingresso e la valutazione degli esiti, attraverso il confronto fra tempi successivi;
- gli stessi strumenti di ricerca hanno previsto la compilazione di informazioni di tipo qualitativo che hanno permesso di fare luce su alcuni aspetti riguardanti i processi messi in atto con le famiglie;

Il percorso, gestito dal gruppo di ricerca e a cui ho potuto partecipare attivamente, si è intrecciato con le pratiche di intervento e valutazione con le famiglie fatte dagli operatori, tramite azioni di formazione iniziale e continua, sperimentando percorsi di co-ricerca, in cui i dati e le informazioni sul percorso divengono base di riflessioni in vista del miglioramento delle pratiche (Milani, 2018, pp. 146 e segg.). In questa strategia, chiamata di *ricerca-formazione-azione* (Bove, 2009; Milani, 2018; Pastori, 2017), le istanze formative, le azioni di valutazione, intervento e progettazione dei professionisti, la raccolta e l'analisi di dati qualitativi e quantitativi in cicli iterativi, hanno composto nel loro insieme un percorso di sostegno alla genitorialità all'interno del RdC, basato fortemente sull'introduzione sperimentale di due tipi di strumenti: di *assessment* e di progettazione educativa.

La definizione dell'impianto della ricerca RdC03 come una *ricerca-formazione-azione* richiama il rapporto circolare e ricorsivo tra pensiero, esperienza e apprendimento o, detto in un altro modo, tra ricerca, teoria e pratica, che caratterizza la tradizione pedagogica inaugurata da Dewey (1929), in cui il professionista è impegnato riflessivamente e con un atteggiamento di indagine nella sua attività educativa “come agente di cambiamento e di miglioramento della propria azione educativa” (Pastori, 2017). In questo caso, lo spazio della relazione di accompagnamento alle famiglie rappresenta lo spazio della ricerca che il professionista si trova a esplorare insieme alla famiglia, aiutato dagli strumenti di ricerca messi a disposizione attraverso un percorso formativo, nella prospettiva della VPT

La fase iniziale di detto percorso formativo è consistita in una presentazione e discussione con gli operatori della metodologia della VPT per l'utilizzo degli strumenti della ricerca, con particolare attenzione ai temi legati: 1) alla gestione della relazione e della comunicazione con le famiglie nei contesti educativi territoriali; 2) alla progettazione di interventi per la gestione della relazione e della comunicazione all'interno di gruppi di lavoro in contesti educativi e formativi (Tracchi et al., 2020, p. 94). La formazione in itinere ha consistito in diversi momenti di tutoraggio, noti anche come laboratori di pratica riflessiva (Mortari, 2011) durante i 18 mesi di accompagnamento in cui gli operatori potevano condividere le loro esperienze e analizzarli sulla base di proposte facilitate dal gruppo di ricerca.

7.2.1 Tempi

L'avvio della ricerca RdC03, inizialmente previsto per l'ultimo trimestre del 2019, ha dovuto offrire flessibilità alla maggior parte degli ambiti territoriali per facilitarne l'adesione e venire incontro alle limitazioni imposte dall'emergenza sanitaria Covid-19: le reazioni dei servizi, alcuni chiusi all'inizio, e poi operativi in modalità telematica e principalmente volti alle situazioni urgenti e contingenti, si sono tradotte in un avanzamento piuttosto lento nell'individuazione delle famiglie e nell'attivazione della fase di *assessment* e costruzione dei patti di inclusione sociale.

Al fine di facilitare l'adesione di tutti gli Ambiti Territoriali interessati al percorso, si è dunque valutato, a seguito dell'avvio della prima implementazione, di avviare una seconda implementazione. Nella tabella 7.1 di seguito sono presentati i tempi delle due implementazioni.

Come è possibile notare, il tempo precedente al primo utilizzo degli strumenti è stato molto lungo e ha riguardato azioni di formazione e di contatto e supporto diretto agli operatori degli ambiti territoriali. La prima implementazione della ricerca è terminata a luglio del 2021 e la seconda implementazione è terminata a febbraio 2022.

Tabella 7.1 Tempi della ricerca

	dic '19 - mar '20	mar - giu '20	lug -set '20	ott- dic '20	gen - apr '21	mag- lug '21	ago-dic '21	gen feb '22
RdC03 - 1a	pre-t0	T0	intervent o	T1	intervento	T2		
RdC03 - 2a	pre-t0			T0	intervento	T1	intervent o	T2

7.2.2 I partecipanti alla ricerca RdC03

Il lavoro di ricerca ha individuato le famiglie per la ricerca tra quelle partecipanti al programma P.I.P.P.I., e più in generale tra quelle che beneficiano di una presa in carico secondo le Linee di Indirizzo Nazionali "L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità", e tra quelle che beneficiano della presa in carico complessa prevista dal programma RdC o che beneficiano di entrambi i programmi (P.I.P.P.I./LI e RdC) unitamente. Tutte queste famiglie hanno infatti a disposizione una presa in carico con più sostegni (educativi, sociali, formativi, sociosanitari, relativi all'accompagnamento al lavoro, ecc.), integrata al beneficio economico previsto dal RdC o da altre forme di beneficio economico equivalenti erogate a livello locale. Il processo di campionamento è stato accidentale, dando priorità a una adesione volontaria al progetto.

Agli ambiti partecipanti si è chiesto di includere nella ricerca famiglie bambini tra 0 e 3 anni, che vivessero situazioni di vulnerabilità familiare e che ricevessero il RDC e/o altra misura di sostegno al reddito dove l'erogazione del beneficio economico risultasse continua.

La proposta per gli ambiti era di partecipare alla ricerca con un numero di 3-5 famiglie, con l'intento di considerare la partecipazione alla sperimentazione anche come occasione formativa rispetto alla conoscenza e sperimentazione di un nuovo approccio e di nuovi strumenti. Tuttavia, per facilitare la partecipazione e al fine di favorire l'adesione alla ricerca è stata sufficiente la sua disponibilità di accompagnamento/attività anche con una sola famiglia. Nella fase iniziale, di avvio della ricerca, non tutti gli ambiti che avevano dato l'adesione hanno poi intrapreso il percorso, così come alcuni ambiti dopo aver avviato il lavoro con la famiglia, secondo la proposta della ricerca, non lo hanno poi portato a termine. Emergono 3 diversi step nella partecipazione:

- un gruppo iniziale di 165 famiglie individuate inizialmente;
- di cui, 123 famiglie che intraprendono il percorso di ricerca e concludono il T0/T1;
- di cui, 87 famiglie, che portano a termine la ricerca a T2.

Va precisato che le 42 famiglie per le quali non si avvia il percorso nella ricerca, possono essere considerate come ‘mai entrate’ nella ricerca e sono in effetti quelle per le quali non si dispone di alcun dato o di frammenti di dati iniziali.

Va inoltre evidenziato che tra le 123 famiglie che si sono coinvolte e hanno partecipato fino T0/T1, 25 erano contemporaneamente coinvolte nella sperimentazione di P.I.P.P.I. in corso durante il periodo interessato dalla ricerca RdC03.

7.2.3 Gli strumenti

Ogni AT si è impegnato, per ogni famiglia partecipante, alla compilazione degli strumenti di Pre e Post-*assessment*, RPMonline (già previsti in P.I.P.P.I), PICCOLO e ASQ-3 all’avvio e alla conclusione del programma.

La mia azione di ricerca all’interno di RdC03 ha riguardato gli strumenti PICCOLO e ASQ-3 che sono serviti a valutare la relazione genitore-bambino e a condurre uno *screening* dello sviluppo del bambino, rispettivamente. Questi strumenti sono stati individuati come l’opzione più adatta alla ricerca, per il loro contributo specifico alla fascia di età 0-3 anni, insieme ad altri criteri tecnici, quali la validità, la forma di compilazione, le competenze richieste al compilatore, le ore di training necessarie, la coerenza con l’approccio della VPT, ecc. Poiché la pubblicazione in Italia di PICCOLO e ASQ-3 è avvenuta solo nel 2022, per l’utilizzo nella ricerca RdC03 e nello studio pilota è stato necessario costruire un accordo per l’utilizzo della versione italiana, tra LabRIEF e la casa editrice Hogrefe. *La trattazione di seguito si focalizzerà solo su questi strumenti e l’informazione relativa agli esiti di sviluppo e genitorialità che hanno apportato alla ricerca RdC03.*

7.2.3.1 ASQ-3 - Ages & Stages Questionnaire (Squires et al., 2017)

ASQ-3 è un sistema di screening dello sviluppo per i bambini di età compresa tra 2 e 60 mesi. Il sistema ASQ-3 è costituito da 21 questionari che debbono essere compilati dai genitori o altre persone che si occupino dei bambini, nella premessa che sono le persone che conoscono meglio il bambino e le sue capacità. Ci sono in tutto 21 questionari adattati per le diverse fasce d’età, con intervalli da 2, 3 o 6 mesi. Il proposito dei questionari è individuare precocemente segnali di rischio evolutivo nei bambini per poter stabilire se abbiano bisogno di un intervento precoce o di supporto in ambito educativo e scolastico.

Ciascun questionario contiene 30 domande organizzate in cinque aree:

- Comunicazione;
- Abilità grosso-motorie;
- Abilità fino-motorie;
- Problem solving;
- Abilità personali-sociali.

Per ciascuna domanda i genitori hanno 3 opzioni di risposta: “SÌ” per indicare che il loro bambino esegue quanto specificato nella domanda, “TALVOLTA” per indicare che il bambino esegue solo occasionalmente quanto specificato nella domanda, “NON ANCORA” per indicare che il bambino non esegue affatto quanto specificato nella domanda. C’è inoltre una sezione dedicata allo sviluppo globale, che esplora le preoccupazioni generali dei genitori.

La prospettiva di utilizzo in RdC03 è che, oltre alla qualità di informanti chiave, durante la compilazione del questionario i genitori possano entrare in un processo di riflessione sulle loro competenze genitoriali nel promuovere le capacità del bambino, facendo così parte dell'intervento di *parenting support*.

7.2.3.2 PICCOLO - Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (Roggman et al. 2013)

PICCOLO è una checklist di osservazione e misura di genitorialità positiva, composta da 29 item che descrivono interazioni genitoriali osservabili che, d'accordo con la letteratura (ibidem), aiutano a sostenere lo sviluppo dei bambini tra 10 e 47 mesi. Esso raggruppa i comportamenti genitoriali in 4 dimensioni, composte da 7 o 8 item ciascuna:

- Affettività (calore, vicinanza fisica ed espressioni positive nei confronti del bambino);
- Responsività (rispondere a segnali, emozioni, parole e comportamenti del bambino);
- Incoraggiamento (supporto attivo dell'esplorazione, degli sforzi, delle abilità, della curiosità, della creatività e del gioco);
- Insegnamento (condividere il gioco e la conversazione, stimolazione cognitiva, spiegazioni e domande).

La checklist è volta non solo a valutare, quanto anche ad aiutare i professionisti a fornire feedback positivi ai genitori rispetto alle pratiche realizzate con i loro bambini, basandosi sull'idea che i punti di forza genitoriali – ciò che il genitore attualmente sa che è importante fare e si sente a suo agio nel realizzarlo col figlio – siano una risorsa preziosa per sostenere lo sviluppo dei bambini (Roggman et al., 2013, p. 2). Nelle sue modalità di utilizzo, PICCOLO prevede la realizzazione di una sessione di osservazione di durata tra 5 e 10 minuti da parte di un professionista socioeducativo nel contesto di una visita domiciliare. A partire da questa osservazione, l'operatore compila la checklist, assegnando un punteggio a ciascuno dei comportamenti elencati, su una scala tra 0 e 2 punti (dove il valore 0 significa «assente – nessun comportamento osservato»; il valore 1 significa «raro - comportamenti brevi, accennati o emergenti»; il valore 2 significa «evidente – comportamento forte, definito, frequente»). La videoregistrazione è la modalità suggerita dallo strumento, ma gli autori indicano che può anche essere usato dal vivo, ovvero assegnando i punteggi immediatamente dopo la sequenza comportamentale, senza videoregistrazione; scelta perseguita nel presente studio. L'attribuzione di punteggi, che è stata richiesta sia all'operatore sia al genitore, avviene nello stesso momento o immediatamente dopo la sessione di osservazione. Al termine, nel nostro studio, l'operatore è stato invitato a facilitare un confronto con il genitore sui punteggi assegnati, analizzando le convergenze e le divergenze, chiedendo al genitore quanto si sentisse rappresentato dalla descrizione restituita dai punteggi e la rilevanza che egli attribuiva ai comportamenti analizzati. Un tempo prezioso per accogliere il punto di vista del genitore sulle interazioni con il suo bambino, per apprendere a considerare il genitore come co-valutatore, per individuare le interazioni importanti per lo sviluppo del bambino che potrebbero diventare il primo nucleo della progettazione di un intervento. Dalla prospettiva della VPT, il dialogo riflessivo così avviato ha in sé stesso una valenza formativa e di apprendimento: è questo un primo aspetto in cui emerge la latenza formativa della ricerca.

7.3 I risultati: descrizione della situazione al momento dell'accesso alla ricerca (T0)³⁸

7.3.1 I questionari ASQ-3 – Dati di compilazione

I dati che si presentano di seguito corrispondono al totale dei questionari validi³⁹ raccolti nelle due edizioni della ricerca, per tutti i bambini che hanno partecipato e concluso la sperimentazione. In totale sono stati raccolti 220 questionari validi per 105 bambini sui 125 che hanno portato a termine la ricerca (per i restanti 20 bambini non è stato usato ASQ).

A T0 abbiamo 87 questionari, per 83 bambini, a T1, 48 questionari per 43 bambini, e a T2, 85 questionari per 78 bambini. Il disegno di ricerca prevedeva che il T1 fosse facoltativo, il che spiegherebbe il minor numero di questionari a quel tempo. La differenza tra numero di questionari e bambini riguarda il fatto che a volte, in una stessa fase di valutazione, il questionario è stato usato più di una volta per lo stesso bambino, ma in un differente intervallo di età. La tabella 7.2 e il grafico 7.3 riportano la distribuzione degli ASQ-3 compilati per età in ciascun tempo.

Tabella 7.2 Numero degli ASQ-3 compilati per età, in ciascun tempo.

Intervallo	T0	T1	T2	Totale
2 mesi	1	1	0	2
4 mesi	1	0	0	1
6 mesi	2	2	0	4
8 mesi	2	0	0	2
9 mesi	3	0	0	3
12 mesi	6	0	2	8
14 mesi	0	3	0	3
16 mesi	6	3	0	9
18 mesi	4	2	0	6
20 mesi	7	0	2	9
22 mesi	6	6	4	16
24 mesi	10	1	3	14
27 mesi	13	2	5	20
30 mesi	8	5	6	19
33 mesi	5	3	10	18
36 mesi	7	11	17	35
42 mesi	5	3	18	26

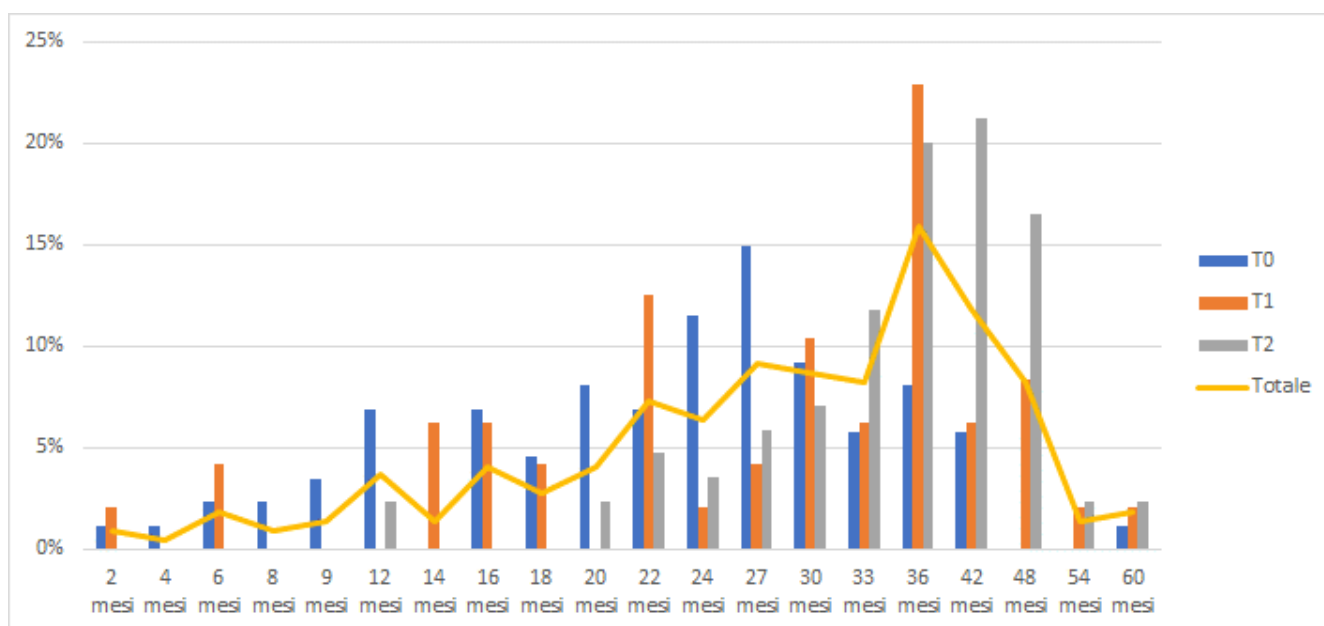
³⁸ L'analisi dei risultati di ricerca di RdC03 – che eccedono i due strumenti qui presentati – è parte delle attività del gruppo scientifico del LabRIEF. Tuttavia, si dirà che, in particolare per gli strumenti ASQ3 e PICCOLO, pianificazione e analisi sono stati realizzati da me (Daniela Moreno) e Armando Bello, con la supervisione di Sara Serbati. Cristina Munari ha contribuito con una parte dell'analisi di PICCOLO che è stato successivamente supervisionato e integrato da me.

³⁹ Nota metodologica: i questionari validi corrispondono a quelli che non presentavano errori di compilazione; sono stati eliminati i questionari ripetuti (caricati due volte nel sistema, per lo stesso intervallo di età), inseriti per errore e/o con molti dati mancanti (con più di due item mancanti in una stessa area – poiché non è possibile valutare l'area-, in 2 o più aree).

48 mesi	0	4	14	18
54 mesi	0	1	2	3
60 mesi	1	1	2	4
Totale	87	48	85	220

Del totale dei questionari raccolti in tutti i tempi, più della metà (53,6%) si concentra tra gli intervalli di età di 27 a 42 mesi. Gli intervalli meno presenti sono quelli al di sotto di 12 mesi, con un 10% del totale dei questionari. Ma se si fa una distinzione per tempo di valutazione, i questionari in questi intervalli (2 a 12 mesi) corrispondono al 17,2% nel T0. Nello stesso tempo di valutazione, il 50,6% dei questionari si concentra tra gli intervalli dei 20 a 30 mesi (5 intervalli). A T1 c'è uno slittamento in avanti, e il 54,2% dei questionari si concentra tra gli intervalli di 30 a 48 mesi (5 intervalli), con il 23% solo per l'intervallo corrispondente ai 36 mesi. A T2, la maggiore concentrazione dei questionari si trova tra gli intervalli di 36 mesi (20%), 42 mesi (21%) e 48 mesi (16,5%), che comprendono il 58% del totale. La maggior dispersione dei questionari a T0 rispetto della maggiore concentrazione dei questionari a T2 può essere collegata ai tempi normativi della ricerca, più presenti verso la fine della ricerca e più flessibili al T0 date le contingenze legate alla crisi sanitaria che ha segnato l'avvio della stessa.

Grafico 7.3 Distribuzione (%) degli ASQ-3 compilati per età, totale e per tempo di osservazione.



Per quanto riguarda i soggetti che hanno compilato il questionario (tabella 7.4) – azione che si richiedeva venisse effettuata da uno o entrambi i genitori –, la mamma è il compilatore più frequente, dal momento che realizza la compilazione, sola o con altri soggetti, nel 94,5% dei casi (197 questionari, di cui 136 come unico compilatore), mentre il padre ha risposto in poco meno del 24% dei casi (52 questionari, di cui 11 come unico compilatore), di cui il 18,6% in compresenza con la madre (41 questionari). Infine, il 5,5% (12) dei questionari è stato compilato da un soggetto diverso del genitore (dove “altro” è alternativamente un altro parente, genitore della famiglia d’appoggio, educatore o assistente sociale).

Tabella 7.4 Soggetti compilatori di ASQ-3

	freq_ass	freq_rel
Solo madre	136	61,8%
Madre e padre	41	18,6%
Madre e altra figura	20	9,1%
Solo padre	11	5,0%
Altra figura - senza genitori	12	5,5%

7.3.2 I questionari ASQ-3 – I risultati dello screening di sviluppo

I questionari ASQ-3 comprendono diversi moduli da usare in funzione dell'età del bambino. Per rendere comparabili i punteggi ottenuti da diversi bambini in fasce di età diverse (i questionari comprendono intervalli da 2, 3 o 6 mesi a seconda dell'età), vengono classificati in 3 gruppi, in funzione di un valore soglia; in questo modo, il punteggio ottenuto dal bambino si può trovare:

- **sopra il valore soglia**, il che indica una buona capacità in quell'area di sviluppo al momento della valutazione e si considera, quindi, “sviluppo nella norma”;
- **nella soglia o “area di monitoraggio”** il che indica che il bambino potrebbe aver bisogno di fare più esperienze con il tipo di attività di quell'area di sviluppo e richiede essere monitorato nell'andamento di tale capacità;
- **sotto la soglia o “area di bisogno”**, il che indica che le capacità del bambino sono al di sotto di quanto aspettato per la sua età nel campione originale (in relazione al quale è stato validato lo strumento) e sarebbe consigliata una valutazione più approfondita per determinare le possibili cause e risposte.

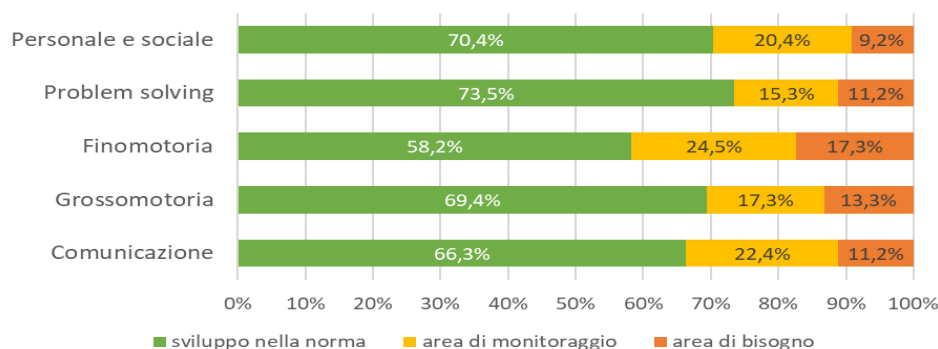
I risultati di ASQ-3 nella prima valutazione realizzata⁴⁰ (grafico 7.5), comprendente 98 questionari per 98 bambini, indicano che intorno al 70% dei bambini presenta delle buone capacità di sviluppo – considerato nella norma – nelle aree di *Problem solving* (73,5%), *Personale sociale* (70,4%) e *sviluppo Grosso motorio* (69,4%). Nell'area della *Comunicazione*, questa percentuale scende a 66,3%; e a 58,2% nell'area *Finomotoria*.

Vale a dire, in modo complementare, che circa un terzo dei bambini presentano capacità entro le soglie di bisogno o di monitoraggio in una o più aree di sviluppo, in relazione alla norma al momento della valutazione e, perciò, rilevano un bisogno di sorveglianza e/o interventi di carattere preventivo. Nel dettaglio, nelle aree di sviluppo personale-sociale, *Problem solving* e *Grossomotorio*, la percentuale di bambini che stanno nell'area di monitoraggio è di 15 a 20%, e di 9 a 13% nell'area di bisogno; nell'area di *Comunicazione*, i punteggi nell'area di monitoraggio è leggermente maggiore e corrispondono al 22%, e

⁴⁰ Nota metodologica: Questo numero (98) corrisponde a: 1) la prima valutazione realizzata per ciascun bambino, indipendentemente dal tempo della ricerca, ossia, abbiamo considerato i questionari ASQ-3 compilati a T0 più i questionari compilati a T1 di quei bambini che non avevano registrato un T0 (il caso, per esempio, di chi si è integrato più tarde nella ricerca); b) il risultato di aver eliminato 6 questionari, di cui 4 dichiaravano una condizione di disabilità nel questionari, per cui avrebbero introdotto un fattore di distorsione nei punteggi, e 2 questionari in cui l'intervallo di età utilizzato non corrispondeva con l'età biologica del bambino.

11% nell'area di bisogno, rappresentando complessivamente una terza parte circa del totale di bambini. Nell'area dello sviluppo Finomotorio, invece, la proporzione di bambini con punteggi nell'area di monitoraggio (24,5%) e nell'area di bisogno (17%) sale a 42%.

Grafico 7.5 ASQ-3: Distribuzione dei bambini per area di sviluppo e punteggi (categorie per valore soglia) attribuiti durante il primo utilizzo (n = 98).



Al fine di verificare se esistono delle differenze significative dei punteggi registrati in funzione dell'età dei bambini, andiamo ora ad analizzare il comportamento dei punteggi rientrati nella norma per ciascun'area valutata, in funzione delle età. Per fare quest'analisi, i bambini sono stati distribuiti in 4 gruppi corrispondenti a 4 intervalli di età: 0-12 mesi, 13-24 mesi; 25-36 mesi e più di 36 mesi⁴¹

Tabella 7.6 Distribuzione in gruppi per età.

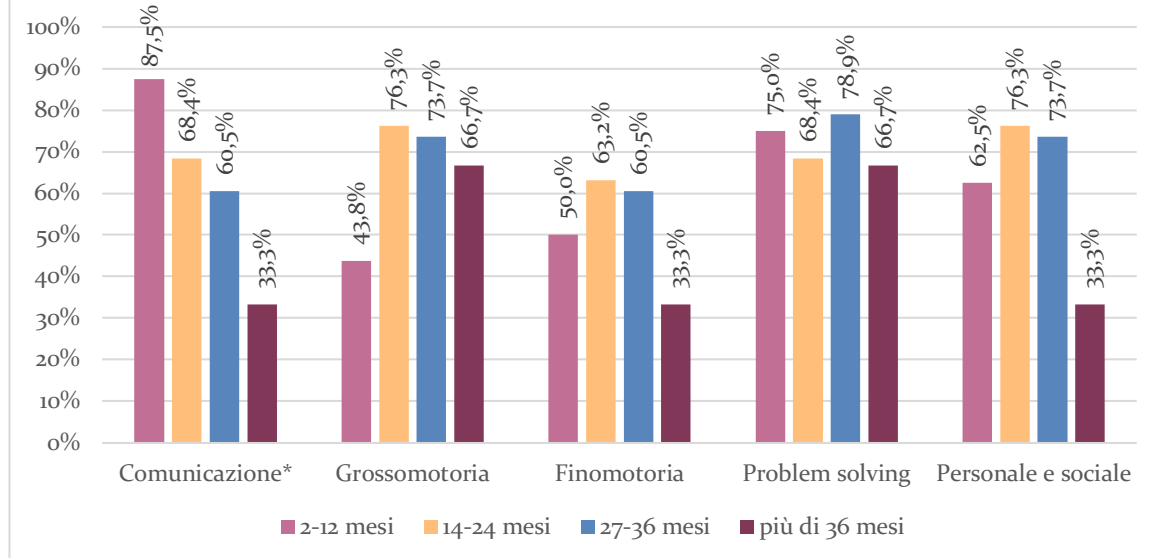
	freq_ass	freq_rel
2-12 mesi	16	16%
14-24 mesi	38	39%
27-36 mesi	38	39%
più di 36 mesi	6	6%

In questa comparazione, probabilmente il risultato più notevole corrisponde all'area della Comunicazione, che rivela una differenza statisticamente significativa tra gruppi di età e una correlazione negativa debole tra la maggiore età dei bambini e la percentuale di bambini con sviluppo nella norma. Si osserva così che mentre nel gruppo dei più piccoli, 2-12 mesi, i bambini con sviluppo nella norma è di 87%, nei gruppi successivi questa percentuale declina progressivamente a 68,4% nei bambini tra 14 e 24 mesi; 60,5% tra 27 e 36 mesi, fino a un 33,3% nel gruppo di bambini con più di 36 mesi (considerando però che il gruppo con più di 36 mesi consta di soli 6 bambini). A maggiore età, minore la frequenza dei bambini che dimostrano delle buone capacità nell'area della Comunicazione.

Per contrasto, l'area di *Problem solving* è quella che presenta la minore variabilità tra gruppi di età (12 punti percentuali) e una elevata proporzione dei bambini con sviluppo nella norma in tutte le fasce di età.

⁴¹ Nota metodologica: Gli intervalli di età sono stati calcolati secondo gli stessi criteri usati dallo strumento, quindi in base all'età corrispondente a ciascun questionario.

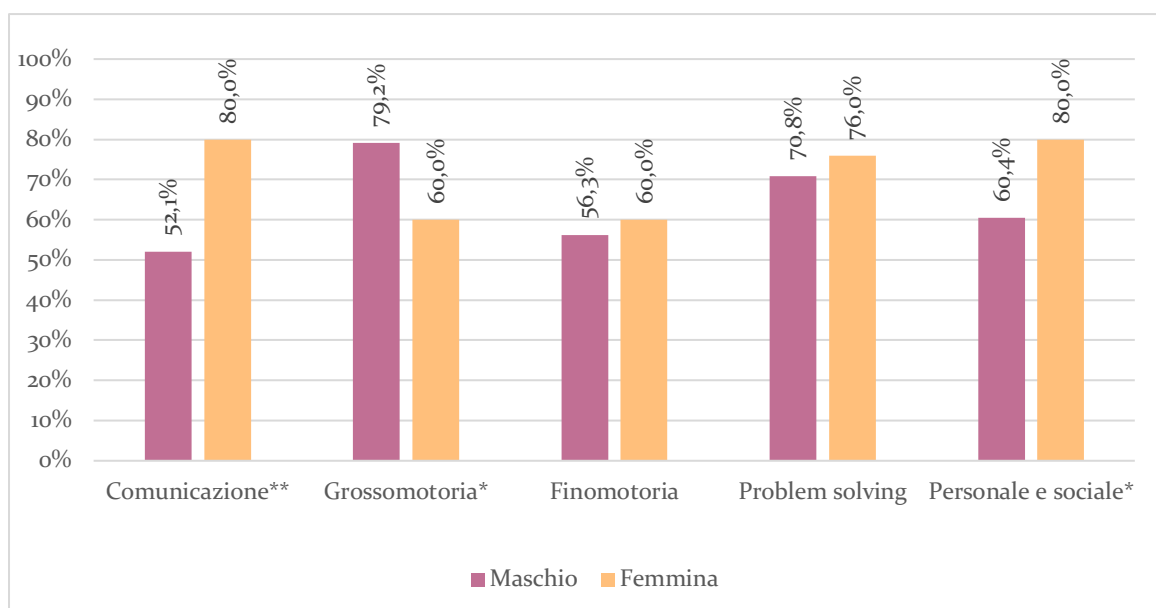
Grafico 7.7 ASQ-3(primo utilizzo): Percentuale di bambini con sviluppo nella norma per età



Nota: Sono da considerarsi statisticamente significative le differenze registrate nelle aree indicate con un asterisco (La correlazione è significativa a livello 0,05).

Una considerazione simile a quella appena esposta è stata realizzata in funzione del sesso dei bambini del gruppo con sviluppo nella norma. I risultati indicano differenze statisticamente significative tra maschi e femmine nelle aree di Comunicazione, personale e sociale, e sviluppo Grossomotorio. Nell'area della Comunicazione, esiste una associazione moderata tra l'essere femmina e dimostrare delle buone capacità al momento della valutazione e leggermente più debole tra l'essere femmina e avere delle buone capacità personali e sociali nell'Area Grossomotoria, ci sarebbe un'associazione inversa tra l'essere femmina e dimostrare delle buone capacità in questa dimensione al momento della valutazione; si osserva qui che i maschi tendono a essere rappresentati meglio nel gruppo con sviluppo nella norma nell'Area Grossomotoria.

Grafico 7.8 ASQ-3(primo utilizzo): Percentuale di bambini con sviluppo nella norma per area e sesso.



Nota: Sono da considerarsi statisticamente significative le differenze registrate nelle aree indicate con un asterisco (la correlazione è significativa a livello 0,05) o con un doppio asterisco (indica una maggiore significatività, a livello 0,01).

7.3.2.1 Preoccupazioni genitoriali sullo sviluppo e altre osservazioni

Il questionario ASQ-3, oltre alle domande a risposta chiusa per la valutazione nelle 5 aree di sviluppo, contiene un numero variabile di domande per raccogliere eventuali preoccupazioni dei genitori. Queste domande sono composte da una parte a risposta chiusa (sì/no) e una parte a risposta aperta (commentari e osservazioni che motivino la risposta chiusa). Non tutte le domande sono uguali in tutti i questionari, ma affrontano argomenti affini, variando tra intervalli di età. Per facilitare l'analisi statistica, abbiamo creato 7 variabili che aggregano le domande in aree, in questo modo, si può raccogliere la presenza di preoccupazioni sulle capacità auditive (Udito), capacità visive (Vista), capacità linguistico-espressive (Linguaggio), Movimento, Comportamento, presenza di problemi medici (Problema medico) e preoccupazioni generali. Il box 7.9 presenta una definizione delle variabili create.

Box 7.9 Definizione delle variabili

- **Udito:** Uno dei genitori ha una storia familiare di sordità infantile, problemi uditivi o visivi (comune a tutte le età) e/o il bambino non ha superato lo screening uditivo neonatale (solo nel questionario 2 mesi) e/o il genitore pensa che il bambino non senta bene (dai 16 mesi in poi)
- **Movimento:** Il bambino non muove bene mani e gambe (questionari fino ai 14 mesi) e/o non tiene i piedi ben appoggiati sulla superficie quando lo si aiuta a stare in piedi (fino ai 14 mesi) e/o il genitore pensa che il bambino non cammini, corra e si arrampichi come gli altri bambini della sua età (dai 16 mesi in poi)
- **Vista:** il genitore ha qualche preoccupazione relativa alla vista del bambino (dai 4 mesi in poi)
- **Linguaggio:** il genitore è preoccupato che il bambino sia troppo silenzioso o che non produca suoni come gli altri bambini (dai 4 ai 14 mesi) e/o il bambino non gioca con i suoni o non sembra creare delle parole (dai 12 ai 14 mesi) e/o il genitore pensa che il bambino parli come gli altri bambini della sua età e/o il genitore (o un'altra persona) comprende la maggior parte delle cose dice (dai 16 mesi in poi)
- **Comportamento:** il genitore ha qualche preoccupazione relativa al comportamento del bambino
- **Problema medico:** il bambino ha avuto qualche problema medico negli ultimi mesi
- **Preoccupazione generale:** c'è qualcosa del bambino che preoccupa il genitore (si chiede di specificare cosa)

Nel 30% dei casi (sul totale di 98 bambini, al primo utilizzo) non sussistono preoccupazioni da parte dei genitori. Nel 70% rimanente i genitori esprimono preoccupazioni in merito a una o più aree (36% esprime preoccupazioni in una sola area, il 20% in due e il 14% in 3 o più aree).

Tabella 7.10 ASQ-3(primo utilizzo): Distribuzione dei questionari per numero di aree con preoccupazioni esse dai genitori.

	Numero	Percentuale
Nessuna preoccupazione	29	30%
Preoccupazioni in un'area	35	36%
Preoccupazioni in due aree	20	20%
Preoccupazioni in tre o più aree	14	14%

L'area che sollecita più preoccupazioni ai genitori è quella del linguaggio, per un 35% dei bambini (equivalente a 34 soggetti), ed è riferita in generale a una produzione verbale ritenuta scarsa. dai genitori a un'osservazione sulle poche parole prodotte (o nessuna, in pochi casi) dalla bambina o dal bambino. Il dato interessante è che queste preoccupazioni ci sono per i bambini tra 16 e 36 mesi (solo uno con questionario ai 42 mesi).

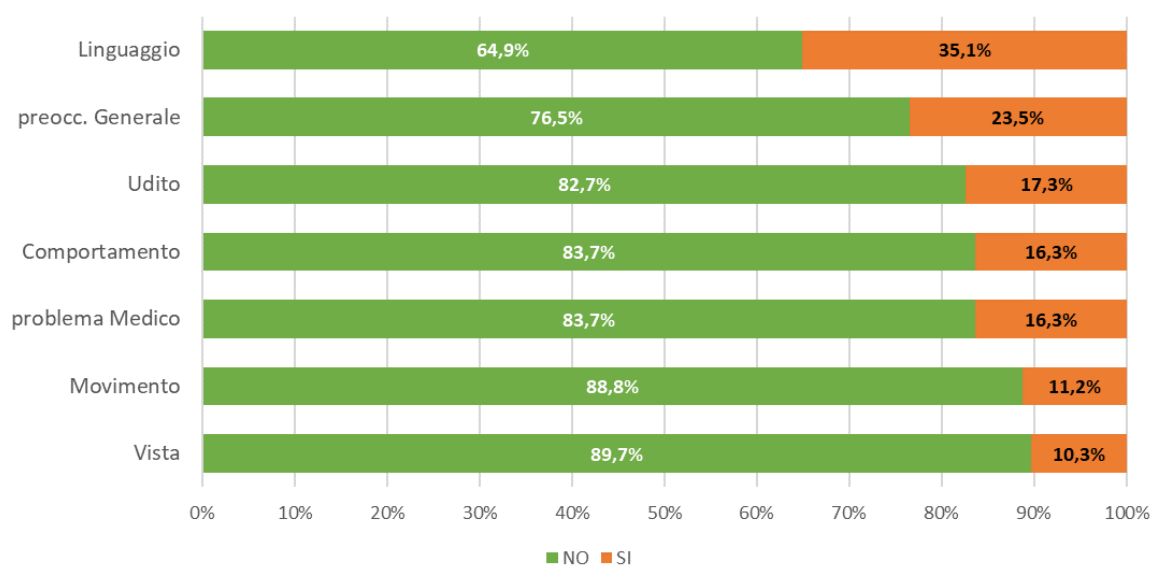
Al secondo posto (23,5%) ci sono le preoccupazioni generali, i cui i contenuti riferiscono nella maggior parte alle preoccupazioni per il linguaggio espressivo (i genitori hanno usato questo item per ribadire le preoccupazioni) e, al secondo posto, questioni di sviluppo fisico-motorio; ci sono presenti commenti legati alla gestione del comportamento del bambino (pianto, rabbia, frustrazione).

Le preoccupazioni riguardanti le capacità auditive (o presenza di antecedenti familiari che potrebbero segnare problemi in questa area) e il comportamento del bambino sono presenti in un 16% e 17% dei casi.

L'antecedente di *problemi medici in una data vicina al momento della valutazione* è presente in un 16% dei casi, contenente una diversità di situazioni, dalle più comuni, quali raffreddore, bronchite ad altre meno frequenti, come ricovero per stitichezza, anemia o malformazioni. I problemi medici riportati non possono essere elaborati come insieme.

Infine, le aree che sollecitano meno preoccupazioni ai genitori sono quelle del movimento e la vista dei bambini, presenti in poco più del 10% a 11% dei bambini rispettivamente (equivalente a 10 e 11 casi).

Grafico 7.11 ASQ-3(primo utilizzo): Presenza di preoccupazioni espresse dai genitori per area.



Sussistono differenze tra gruppi di età dei bambini, in merito alla presenza di preoccupazioni da parte dei genitori. Le più considerevoli, in base alla significatività statistica, riguardano le aree del movimento, del linguaggio e le preoccupazioni generali.

Nell'area del movimento, si osserva una moderata correlazione, in cui sono i genitori dei bambini piccoli (2-12 mesi) quelli che maggiormente esprimono delle preoccupazioni; con l'avanzare dell'età le preoccupazioni sono meno presenti, fino a essere assenti tra i bambini di più di 36 mesi. Invece, in merito all'area del comportamento, il rapporto è inverso: le preoccupazioni sono più presenti nel gruppo dei bambini di più di 36 mesi e tendono a diminuire con la diminuzione dell'età bambini, fino a essere assenti nel gruppo di 2-12 mesi.

In relazione alle preoccupazioni generali, si osserva una correlazione debole che ci indica che i genitori di bambini grandi tendono a esprimere più preoccupazioni di quelli dei bambini piccoli.

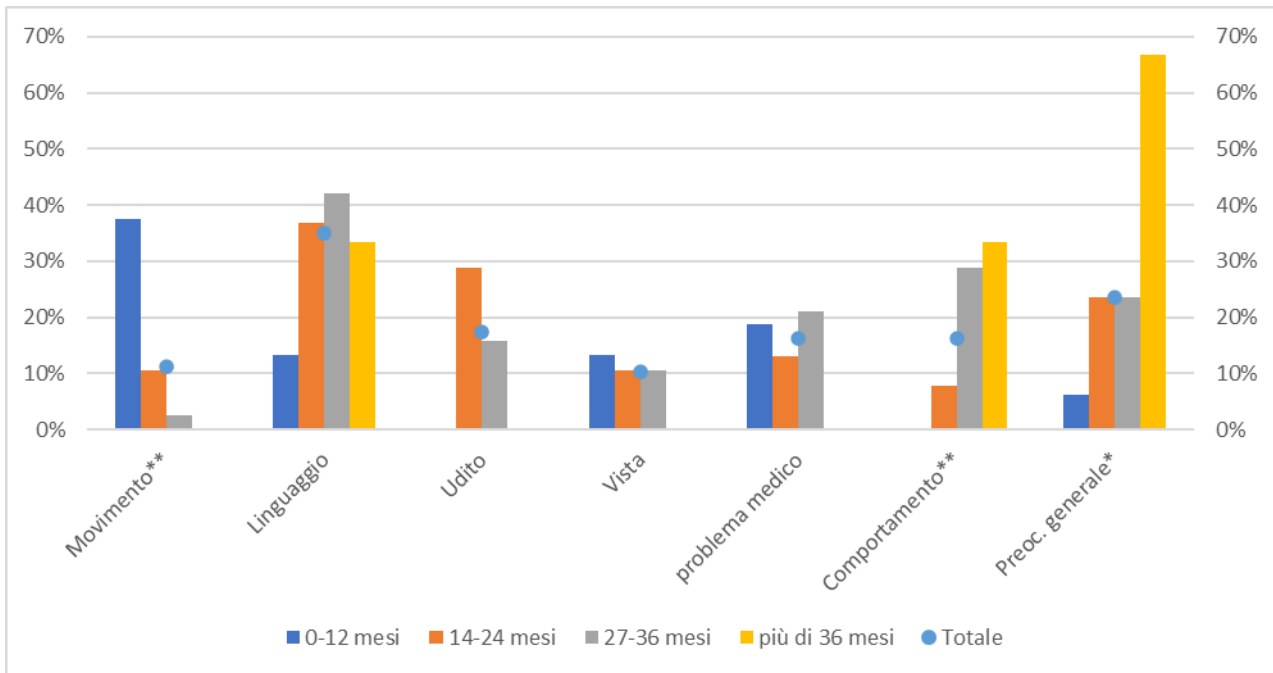
Tabella 7.12 Percentuale di questionari in cui il genitore manifesta problemi/preoccupazioni (osservazioni). Differenze per età.

	Totale	2-12 mesi	14-24 mesi	27-36 mesi	più di 36 mesi
Movimento	11,2%	37,5%**	10,5%**	2,6%**	0,0%**
Linguaggio	35,1%	13,3%	36,8%	42,1%	33,3%
Udito	17,3%	0,0%	28,9%	15,8%	0,0%
Vista	10,3%	13,3%	10,5%	10,5%	0,0%
problema medico	16,3%	18,8%	13,2%	21,1%	0,0%
Comportamento	16,3%	0,0%**	7,9%**	28,9%**	33,3%**
Preoc. generale	23,5%	6,3%*	23,7%*	23,7%*	66,7%*

Nota: Sono da considerarsi statisticamente significative le differenze registrate con asterisco (con ** se la correlazione è significativa a livello 0,01 e con * se lo è a livello 0,05)

Anche se non c'è una correlazione statistica lineare tra l'aumento dell'età e la presenza di preoccupazioni, è da notare che nel campo del linguaggio le preoccupazioni siano meno presenti in merito ai bambini piccoli di 0-12 mesi (13,3%) e salgano più di 20 punti percentuali negli altri gruppi di età, diminuendo leggermente nel gruppo più grande di più di 36 mesi.

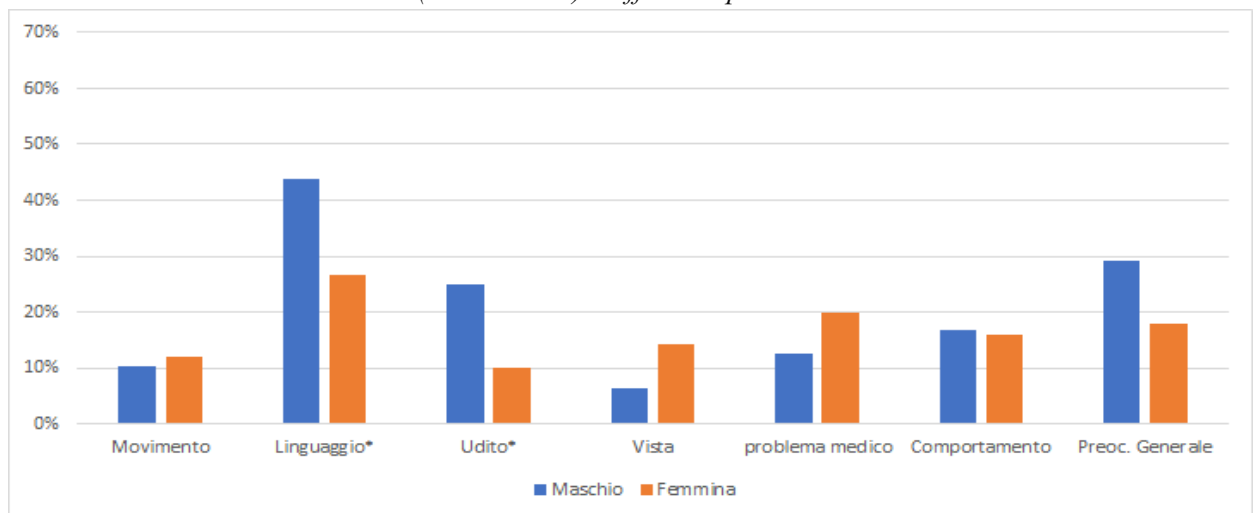
Grafico 7.13 Percentuale di questionari in cui il genitore manifesta problemi/preoccupazioni (osservazioni). Differenze per età



Nota: Sono da considerarsi statisticamente significative le differenze registrate nelle aree indicate con un asterisco (la correlazione è significativa a livello 0,05) o con un doppio asterisco (indica una maggiore significatività, a livello 0,01).

Si avvertono delle differenze statisticamente significative tra sesso dei bambini, in relazione alla presenza di preoccupazioni da parte dei genitori. In questo caso vediamo, in una correlazione debole, che sono i genitori dei bambini maschi a esprimere più preoccupazioni negli ambiti del linguaggio ($r=-0,180$) e dell'udito ($r=-0,198$); occorre puntualizzare che, nel caso dell'udito, la variabile considera anche antecedenti familiari di problemi all'udito e non necessariamente preoccupazioni da parte del genitore.

Grafico 7.14 Percentuale di questionari in cui il genitore manifesta problemi/preoccupazioni (osservazioni). Differenze per sesso



7.3.2.2 Preoccupazione dei genitori in relazione ai punteggi per area di sviluppo dei bambini

Esiste una relazione tra i risultati di sviluppo del bambino (i punteggi del questionario nelle 5 aree principali valutate) e la frequenza con cui i genitori esprimono preoccupazioni rispetto a esso. Mediamente, la presenza di preoccupazioni è maggiore quando il bambino si posiziona nell'area di bisogno o nell'area di

monitoraggio. Così, la percentuale dei genitori che manifestano una qualche preoccupazione rispetto al bambino (in generale) si moltiplica per tre (o più) in quei casi in cui il bambino risulta essere nell'area di bisogno nelle aree della Comunicazione, Problem solving e Personale e sociale.

Per quanto riguarda poi preoccupazioni specifiche, si osservano alcune differenze statisticamente significative:

- i genitori hanno espresso maggiori preoccupazioni nell'area del movimento quando il bambino si trovava nell'area di bisogno o nell'area di monitoraggio rispetto allo sviluppo Grosso e Finomotorio, passando dal 3,5% quando lo sviluppo era normale al 41% circa, nello sviluppo Finomotorio, quando i bambini stavano nell'area di bisogno; nel caso dello sviluppo Grossomotorio, questo aumento va dal 6% al 23% circa. In questi casi sono significativamente più frequenti anche le preoccupazioni rispetto al comportamento del bambino.
- i genitori hanno espresso maggiori preoccupazioni nell'area del linguaggio quando il bambino si trovava nell'area di bisogno o nell'area di monitoraggio rispetto alle capacità di Comunicazione ($r=-0,457$) e dello sviluppo Personale e sociale. Così, la frequenza delle preoccupazioni circa il linguaggio passa del 19% circa nell'area di sviluppo normale al 73% circa per i bambini sotto la soglia nell'area della Comunicazione; e del 26,5% al 66,7% nell'area Personale e sociale.

Tabella 7.15 Distribuzione percentuale dei questionari in cui i genitori manifestano preoccupazioni. Differenze per risultati di sviluppo per area.

	Totale	Comunicazione			Grossomotorio			Finomotorio			Problem Solving			Personale e Sociale		
		area bisogno	monitoraggio	nella norma	area bisogno	monitoraggio	nella norma	area bisogno	monitoraggio	nella norma	area bisogno	monitoraggio	nella norma	area bisogno	monitoraggio	nella norma
Movimento	11,2%	18,2%	18,2%	7,7%	23,1%	23,5%	5,9%	41,2%	8,3%	3,5%	36,4%	6,7%	8,3%	22,2%	25,0%	5,8%
Linguaggio	35,1%	72,7%	63,6%	18,8%	61,5%	17,6%	34,3%	47,1%	45,8%	26,8%	63,6%	28,6%	31,9%	66,7%	50,0%	26,5%
Udito	17,3%	36,4%	4,5%	18,5%	30,8%	11,8%	16,2%	29,4%	8,3%	17,5%	27,3%	26,7%	13,9%	33,3%	25,0%	13,0%
Vista	10,3%	0,0%	4,5%	14,1%	7,7%	0,0%	13,4%	5,9%	4,2%	14,3%	0,0%	14,3%	11,1%	11,1%	10,0%	10,3%
Problema medico	16,3%	18,2%	9,1%	18,5%	7,7%	11,8%	19,1%	5,9%	16,7%	19,3%	9,1%	40,0%	12,5%	0,0%	25,0%	15,9%
Comportamento	16,3%	9,1%	31,8%	12,3%	30,8%	29,4%	10,3%	23,5%	37,5%	5,3%	18,2%	13,3%	16,7%	22,2%	25,0%	13,0%
Preoc. Generale	23,5%	36,4%	50,0%	12,3%	38,5%	17,6%	22,1%	23,5%	37,5%	17,5%	54,5%	26,7%	18,1%	66,7%	20,0%	18,8%

Nota: Sono da considerarsi statisticamente significative le differenze registrate nelle aree evidenziate in grigio (in grigio scuro se la correlazione è significativa a livello 0,01 e grigio chiaro se lo è a livello 0,05)

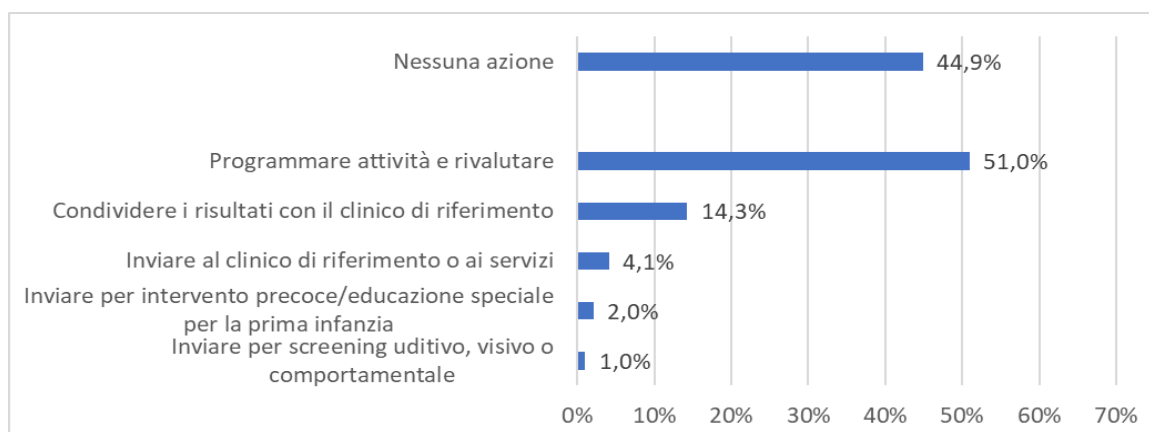
7.3.3 I questionari ASQ-3 – Azioni di follow up o sorveglianza dello sviluppo

I questionari ASQ-3, in quanto sistema di screening e monitoraggio dello sviluppo, hanno un elenco di opzioni per registrare le decisioni di sorveglianza da intraprendere in funzione dei risultati ottenuti dal bambino, considerati complessivamente. Le opzioni sono: a) programmare attività e rivalutare (da specificare numero di mesi); b) condividere i risultati con il clinico di riferimento, c) visita per screening uditivo, visivo o comportamentale; d) visita con il clinico di riferimento o altro servizio (da specificare il motivo), e) Inviare per intervento precoce/educazione speciale per la prima infanzia, f) nessuna azione, g) altro (da specificare).

Nel 45% dei casi gli operatori non hanno programmato azioni di follow up, nel 55% restante hanno programmato una o più azioni. Di questo 55%, la maggior parte delle azioni riguarda programmare un'attività e rivalutare (51% del totale dei bambini); l'attività tipicamente era indicata/disegnata dallo stesso

operatore e svolta dalla famiglia (tra le esperienze condivise dagli operatori in sede di tutoraggi, sappiamo che queste attività molte volte consistevano in realizzare con certa frequenza una o più attività descritte nel questionario ASQ). In secondo luogo, l'attività ha coinciso con il condividere i risultati di ASQ-3 con il clinico di riferimento (14,4%). Meno del 5% delle azioni di follow up ha consistito in fare riferimento ad un'altra figura specialistica (clinico di riferimento, alias, pediatra; screening) o attivare qualche istanza di intervento precoce. Richiama l'attenzione questo risultato, considerando che il 9% dei bambini presenta capacità in area di bisogno in almeno 1 area di sviluppo.

Grafico 7.16 Azioni di follow up programmate dagli operatori



Nota: la somma delle risposte risulta superiore al 100% in quanto era possibile selezionare più di una azione per ciascun bambino

Altre correlazioni sono state riscontrate. Si sono programmate maggiormente azioni di follow up quando i genitori hanno espresso preoccupazioni (qui la variabile è unica e indica la presenza di preoccupazioni in almeno una delle aree descritte in precedenza). In altre parole, il 58% delle volte in cui si è deciso di programmare un'attività e rimandare ad una rivalutazione, il genitore aveva espresso almeno una preoccupazione; nel 34,5% quest'azione è stata indicata in assenza delle preoccupazioni del genitore. Viceversa, il 39% delle volte in cui nessun'azione è stata intrapresa, il genitore aveva espresso almeno una preoccupazione. Nel 58,6% restante, non c'erano preoccupazioni genitoriali.

Grafico 7.17 Azioni di follow up programmate dagli operatori, in funzione della presenza di preoccupazioni espresse dai genitori

	Totale	Presenza preoccupazione	
		No	Si
Programmare attività e rivalutare	51,0%	34,5%	58,0%
Condividere i risultati con il clinico di riferimento	14,3%	3,4%	18,8%
Inviare per screening uditivo, visivo o comportamentale	1,0%	0,0%	1,4%
Inviare al clinico di riferimento o ai servizi	4,1%	0,0%	5,8%
Inviare per intervento precoce/educazione speciale per la prima infanzia	2,0%	0,0%	2,9%
Nessuna azione	44,9%	58,6%	39,1%

Nota: Sono da considerarsi statisticamente significative le differenze registrate nelle aree evidenziate in grigio (la correlazione è significativa a livello 0,05)

7.3.3.1 Azioni di sorveglianza (follow up) in relazione ai risultati di sviluppo dei bambini

Considerando la finalità dei questionari ASQ-3 (screening di sviluppo), ci si aspettava che la decisione di non avviare attività di sorveglianza (nessuna azione; 44,9%) fosse più frequente nei casi di sviluppo nella norma e significativamente meno frequente nei casi dei bambini i cui risultati di sviluppo erano nell'area di bisogno. Questa tendenza si verifica nelle aree della Comunicazione e dello sviluppo Grossomotorio, in cui gli operatori hanno indicato più frequentemente questa opzione quando lo sviluppo del bambino era nella norma (51% e 52%, rispettivamente), e meno frequentemente se il bambino era nella zona di monitoraggio (36% e 29,4%, rispettivamente) o nell'area di bisogno (27% e 31%, rispettivamente). Nelle aree di sviluppo Finomotorio, Problem solving e Personale sociale, invece, le differenze tra bambini con diversi risultati di sviluppo non sono statisticamente significative in merito alla decisione di non intraprendere azioni di sorveglianza, ovvero, una parte dei bambini che hanno registrato punteggi in zone di bisogno o monitoraggio in tali aree dello sviluppo, hanno ricevuto una risposta simile a quei bambini con sviluppo nella norma o nella zona di monitoraggio.

Sebbene la condivisione dei risultati con il clinico di riferimento (14%) potrebbe essere ritenuta una buona pratica preventiva auspicabile in maniera continua, questa condivisione dovrebbe avvenire più frequentemente quando i bambini hanno ottenuto bassi punteggi nei risultati di sviluppo che quando i risultati dei bambini indicano sviluppo nella norma. Questa differenza si verifica, con significatività statistica, nelle aree di Comunicazione, *Problem solving*, Personale e sociale. Nel dettaglio, si osserva che nell'area della Comunicazione, la frequenza di quest'azione passa da un 8% del gruppo nella norma, sale a un 23% nel gruppo di monitoraggio, fino ad arrivare a un 36% quando i bambini stanno nell'area di bisogno; nell'area di *Problem solving*, il comportamento della variabile è simile: da un 10% per il gruppo nella norma, sale a un 36% per il gruppo nell'area di bisogno. Nell'area Personale sociale le differenze sono più accentuate e vanno da un 9% quando i risultati stanno nella norma, a un 67% quando i risultati cadono nell'area di bisogno.

In merito all'azione "programmare attività e rivalutare" non ci sono differenze statisticamente significative tra gruppi di bambini con diversi risultati di sviluppo, tranne nell'area del *Problem solving*, dove si osserva una maggiore attivazione quando i risultati erano nell'area di monitoraggio (73%) e nell'area di bisogno (64%) e una minore attivazione (44%) quando lo sviluppo era nella norma. La maggior attivazione per il gruppo nella norma potrebbe essere attribuita al contesto della ricerca, volto a stimolare pratiche di sostegno alla genitorialità e allo sviluppo infantile.

Tabella 7.18 Azioni di follow up programmate dagli operatori, in funzione del livello di sviluppo per ciascuna area.

	Totale	Comunicazione			Grossomotorio			Finomotorio			Problem Solving			Personale e Sociale		
		sotto soglia	monitorag.	ok	sotto soglia	monitorag.	ok	sotto soglia	monitorag.	ok	sotto soglia	monitorag.	ok	sotto soglia	monitorag.	ok
Programmare attività e rivalutare	51,0%	54,5%	63,6%	46,2%	61,5%	64,7%	45,6%	47,1%	70,8%	43,9%	63,6%	73,3%	44,4%	44,4%	55,0%	50,7%
Condividere i risultati con il clinico di riferimento	14,3%	36,4%	22,7%	7,7%	30,8%	5,9%	13,2%	11,8%	25,0%	10,5%	36,4%	20,0%	9,7%	66,7%	10,0%	8,7%
Nessuna azione	44,9%	27,3%	36,4%	50,8%	30,8%	29,4%	51,5%	41,2%	29,2%	52,6%	36,4%	33,3%	48,6%	22,2%	45,0%	47,8%

Nota: Sono da considerarsi statisticamente significative le differenze registrate nelle aree evidenziate in grigio (in grigio scuro se la correlazione è significativa a livello 0,01 e grigio chiaro se lo è a livello 0,05)

7.3.4 PICCOLO – I dati di compilazione

Il questionario è stato utilizzato almeno una volta durante la Ricerca con 110 bambini sui 125 del totale che hanno finalizzato la ricerca, e 15 sono i bambini con cui non si è usato lo strumento.

In totale, sono stati raccolti 204 questionari PICCOLO, di cui 76 al T0, 52 al T1 e 76 al T2. I bambini con i quali è stato usato sola una volta sono 40, quelli con due somministrazioni 54, mentre per 16 bambini lo strumento è stato utilizzato più di due volte⁴².

Tabella 7.19 Numero di questionari PICCOLO somministrati per tempo

	Freq.	Percent
T0	76	37%
T1	52	25%
T2	76	37%
Totale	204	100%

Del totale delle osservazioni, circa il 75% sono state effettuate in presenza, di cui più della metà (il 56%) presso il domicilio della famiglia, un terzo (34%) nell'ufficio dell'ente e il resto (10%) in uno spazio aperto pubblico. Nel 10% dei casi (20), invece, è stato usato a distanza, in modalità sincrona (videochiamata) o asincrona (video registrato dal genitore) ed in questo caso quasi sempre la famiglia si trovava presso il proprio domicilio. Infine, nel 15% dei casi non è stato specificato il luogo dell'osservazione⁴³ (Tabella 7.20).

Tabella 7.20 Luoghi in cui è stata organizzata l'osservazione con PICCOLO

	Freq.	Percent
A distanza	20	10%
In presenza	154	75%
Domicilio	86	56%
Ufficio - ente	52	34%
Esterno – spazio pub.	16	10%
Luogo non specificato	30	15%
Totale	204	100%

La durata media dell'osservazione è stata di 21 minuti (per più del 60% dei casi non si è andati oltre i 15 minuti, mentre circa il 12% ha avuto una durata superiore ai 30 minuti), mentre la durata media del confronto che è seguito all'osservazione è stata di 41 minuti (mantenendosi inferiore ai 20 minuti nel 16% dei casi e superando l'ora di confronto nell'8% circa).

⁴² Lo strumento può essere stato utilizzato più di due volte perché si è deciso di somministrarlo in tutti e tre i tempi o perché si è somministrato nello stesso tempo ma con genitori diversi.

⁴³ In questi casi si è indicato solo il nome del Comune in cui ha avuto luogo la sperimentazione.

Nella maggior parte delle volte che è stato usato lo strumento l'operatore è stato un Assistente Sociale (48%) o un Educatore domiciliare (27,5%). Nel 12% è stato uno/a psicologo/a. Nel resto dei casi (13%), un'un'altra figura (educatore comunale o di altro servizio territoriale e di tutela).

Tabella 7.21 Gli operatori principali che hanno compilato PICCOLO

	Freq.	Percent
Assistente sociale	98	48,0%
Educatore	56	27,5%
Psicologo	24	11,8%
Altro	26	12,7%
Totale	204	100,0%

Del totale delle volte, nel 61% delle occasioni, lo strumento è stato usato in compresenza di un altro professionista (ancora una volta principalmente un assistente sociale o un educatore professionale), coinvolgendo la madre principalmente, un 77% delle volte; 12% a entrambi i genitori e 10,3% solo al papà.

Tab. 7.22 I genitori che hanno utilizzato PICCOLO

	Freq.	Percent
Solo mamma	157	77,0%
Entrambi	26	12,7%
Solo papà	21	10,3%

7.3.5 PICCOLO – I risultati delle interazioni genitoriali con i bambini

Nella tabella 7.23 si registrano i punteggi medi assegnati nel primo utilizzo di PICCOLO realizzata per ciascuno dei bambini partecipanti⁴⁴, per un totale di 97 osservazioni⁴⁵, indipendentemente dal fatto che ci siano state o meno ulteriori usi. In tal senso, possiamo dire che questo dato ci fornisce una fotografia iniziale delle interazioni bambino-genitore per quasi la totalità dei bambini.

La tabella propone separatamente i punteggi assegnati dagli operatori e dai genitori per le stesse dimensioni di PICCOLO, dove si può apprezzare che le medie dei punteggi assegnati dai genitori sono più alti da quelli assegnati dagli operatori, riportando differenze statisticamente significative fra soggetti nell'area dell'Insegnamento, dove la differenza è di quasi 2 punti.

In media, il punteggio totale nell'area del Coinvolgimento emotivo è pari a 11,9 punti su 14 nel caso degli operatori e 13 nel caso dei genitori, mentre nell'area dell'Insegnamento è di 9,2 su 16 per gli operatori e di 11,1 per i genitori.

⁴⁴ Si considera il primo utilizzo dello strumento a ciascun bambino, indipendentemente se sia avvenuta al T0 o al T1.

⁴⁵ Corrispondenti solo ai questionari completi, dopo aver eliminato quelli (15) con risposte mancanti.

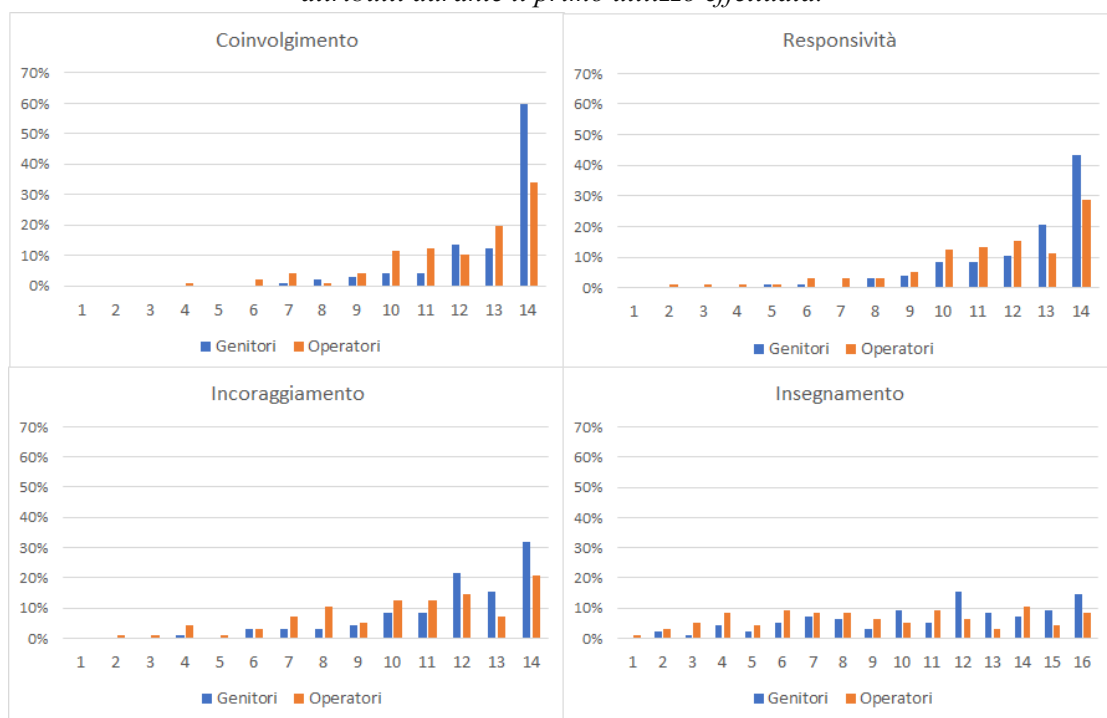
Tabella 7.23 Questionario PICCOLO: Media del punteggio totale per area e osservatore, attribuito durante il primo utilizzo effettuata.

	Coinvolgimento	Responsività	Incoraggiamento	Insegnamento*
Genitori	13,0	12,4	11,9	11,1
Operatori	11,9	11,3	10,4	9,2

* Il punteggio va da 0 a 14 per tutte le aree meno per l'area dell'Insegnamento in cui il punteggio massimo possibile è pari a 16

Il grafico 7.24 riporta la distribuzione (%) dei questionari per punteggio totale registrato nel primo utilizzo di PICCOLO, realizzata con ciascuno dei bambini partecipanti (n=97). La distribuzione dei punteggi varia a seconda dell'area valutata. L'area che dimostra un'alta concentrazione dei punteggi nei valori massimi è quella del Coinvolgimento, specialmente da parte dei genitori, con poco più del 70% per i punteggi 13 e 14, e in minore proporzione dagli operatori, ma comunque con più del 50% per i punteggi massimi. La distribuzione dei punteggi per l'Insegnamento è quella più dispersa sia dal punto di vista dell'operatore che del genitore.

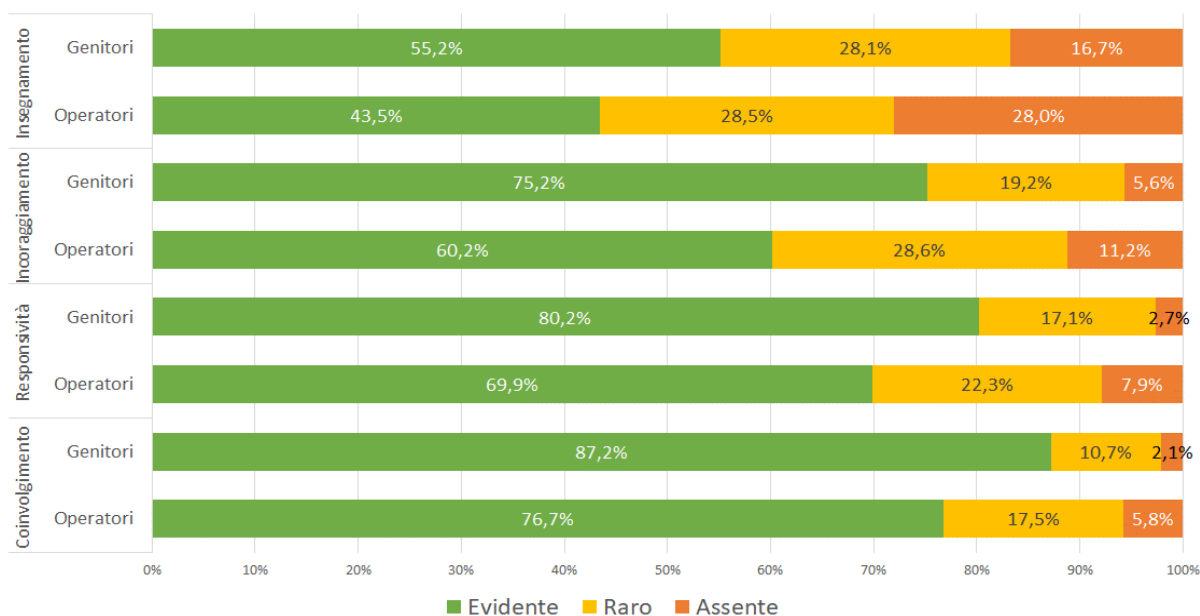
Grafico 7.24 Questionario PICCOLO: Distribuzione dei punteggi totali per area e osservatore, attribuiti durante il primo utilizzo effettuata.



Nota: Dal momento che ciascun item o comportamento osservato può assumere un valore pari a 0 (assente), 1 (raro) o 2 (evidente), il punteggio massimo in ciascun'area è pari al doppio degli items in essa compresi, ovvero 14 (7 items) in tutte le aree meno Insegnamento che ha un punteggio massimo di 16 (8 items)

Nel grafico 7.25 si può vedere la distribuzione (%) dei punteggi per tipo di risposta, per area e compilatore. Si riscontra qui un'evidente presenza di comportamenti genitoriali che supportano lo sviluppo del bambino, predominanti nell'area del coinvolgimento emotivo (87,2%) e della responsività (80,2%), ma anche dell'incoraggiamento (75,2%). Nell'area dell'insegnamento invece, gli operatori descrivono i comportamenti in maniera prevalente come assenti o rari (28% e 28,5%, rispettivamente).

Grafico 7.25 Questionario PICCOLO: Distribuzione percentuale dei questionari per area, tipo di risposta e compilatore, attribuiti durante il primo utilizzo effettuata.



Nota: Punteggi calcolati su 97 questionari completi

Osservando le differenze per aree e per singoli items, ovvero, gli specifici comportamenti osservati, possono emergere alcuni punti di forza e aree di miglioramento. La seguente tabella 7.26 mostra la percentuale di risposte “evidente” in ciascuno dei comportamenti osservati, separatamente per operatori e genitori, nonché la differenza tra gli osservatori in termini di punti percentuali.

Le percentuali più basse per gli osservatori si concentrano nell’area dell’Insegnamento: in particolare nell’item “fa attività in sequenza” (32% operatore e 40.2% genitore) e “parla al bambino delle caratteristiche degli oggetti” (32% operatori) e “gioca a “far finta” col bambino” (37% operatori). Nell’area dell’Incoraggiamento invece troviamo una percentuale bassa per gli operatori nell’item “aspetta una risposta del bambino prima di dare dei suggerimenti” (39,2%). Ci sono alcuni comportamenti meno presenti anche nelle altre aree, come: “suggerisce attività per espandere ciò che il bambino sta facendo” o “spiega le ragioni di qualcosa al bambino” (nell’area dell’Insegnamento).

Al contrario, i comportamenti più presenti (punti di forza) si notano nell’area del Coinvolgimento: in particolare negli item “parla con un tono di voce caldo” (94,8% genitore e 89,7% operatore), “sorride al bambino” (92,7% genitore e 77,1% operatore), “mostra calore emotivo” (91,7% genitore e 79,4% operatore) e “è fisicamente vicino al bambino” (89,6% genitore e 88,5% operatore).

Altri item in cui si nota la presenza di punti di forza sono: “mostra entusiasmo riguardo a ciò che fa il bambino” (89,6% genitore e 76% operatore nell’area dell’Incoraggiamento), “presta attenzione a cosa sta facendo il bambino” (88,5% genitore e 80,2% operatore nell’area della Responsività) e “guarda il bambino quando il bambino parla o emette suoni” (85,4% genitore e 80,2% operatore nell’area della Responsività).

Tabella 7.26 Questionario PICCOLO: Percentuale di comportamenti valutati come “evidenti” per sottodimensione e osservatore, attribuiti durante il primo utilizzo effettuata.

		Operatore (a)	Genitore (b)	Differenza (b-a)
coinvolgimento	...parla con un tono di voce caldo	89,7%	94,8%	5,1%
	...sorride al bambino	77,1%	92,7%	15,6%
	...elogia il bambino	69,8%	79,2%	9,4%
	...è fisicamente vicino al bambino	88,5%	89,6%	1,0%
	...usa espressioni positive col bambino	57,7%	79,2%	21,4%
	...è coinvolto nell'interazione col bambino	75,0%	83,3%	8,3%
	...mostra calore emotivo	79,4%	91,7%	12,3%
	Coinvolgimento totale	76,7%	87,2%	10,5%
Responsività	...presta attenzione a cosa sta facendo il bambino	80,2%	88,5%	8,3%
	...cambia il ritmo o l'attività per incontrare gli interessi o i bisogni del bambino	61,9%	76,0%	14,2%
	...è flessibile riguardo al cambiamento di attività o interessi del bambino	66,0%	71,9%	5,9%
	...segue ciò che il bambino prova a fare	74,0%	88,5%	14,6%
	...risponde alle emozioni del bambino	58,3%	74,0%	15,6%
	...guarda il bambino quando il bambino parla o emette suoni	80,2%	85,4%	5,2%
	...risponde alle parole o ai suoni del bambino	68,8%	77,1%	8,3%
	Responsività totale	69,9%	80,2%	10,3%
Incoraggiamento	...aspetta una risposta del bambino prima di dare dei suggerimenti	39,2%	56,7%	17,5%
	...incoraggia il bambino a maneggiare giochi	72,2%	78,1%	6,0%
	...supporta il bambino nel prendere le decisioni	62,9%	69,8%	6,9%
	...supporta il bambino a fare le cose in autonomia	53,6%	74,0%	20,4%
	...incoraggia verbalmente gli sforzi del bambino	67,7%	83,3%	15,6%
	...dà suggerimenti per aiutare il bambino	50,0%	75,0%	25,0%
	...mostra entusiasmo riguardo a ciò che fa il bambino	76,0%	89,6%	13,5%
	Incoraggiamento totale	60,2%	75,2%	15,0%
Insegnamento	...spiega le ragioni di qualcosa al bambino	42,3%	55,7%	13,4%
	...suggerisce attività per espandere ciò che il bambino sta facendo	47,4%	61,5%	14,0%
	...ripete o amplifica le parole o i suoni del bambino	55,7%	66,7%	11,0%
	...etichetta oggetti o azioni per il bambino	54,2%	62,5%	8,3%
	...gioca a “far finta” col bambino	37,1%	46,4%	9,3%
	...fa attività in sequenza	32,0%	40,2%	8,2%
	...parla al bambino delle caratteristiche degli oggetti	32,0%	50,0%	18,0%
	...chiede informazioni al bambino	47,4%	58,8%	11,3%
Insegnamento totale	43,5%	55,2%	11,7%	

Nota 1: Punteggi calcolati su 97 questionari completi.

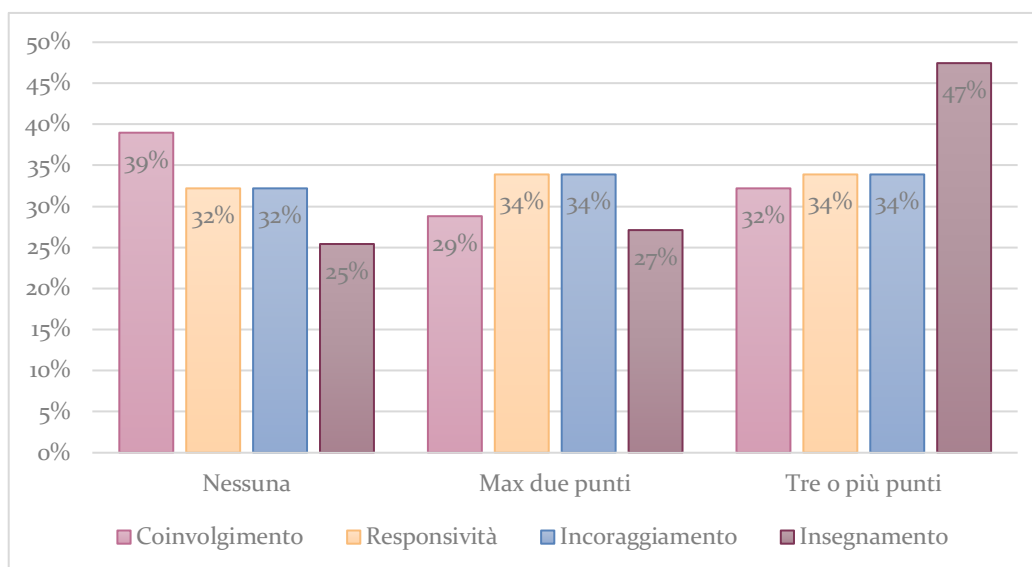
Nota 2: I colori indicano una maggiore (verde) o minore (rosso) proporzione di risposte evidenti.

7.3.6 Analisi delle differenze tra genitore e operatore

Ponendo l'attenzione sulle differenze tra i punteggi totali assegnati dall'operatore e dall'genitore per area valutata, si osserva che nelle aree di Coinvolgimento e Responsività, le differenze non superano i due punti

nel 75% e nel 72% dei casi, rispettivamente. Nell'area dell'Incoraggiamento, nel 67% dei casi. Invece, nell'area dell'Insegnamento, questa percentuale scende a 57%, indicando che in un 43% dei casi, le differenze tra osservatori superano i 3 punti.

Grafico 7.27 Questionario PICCOLO: Differenze tra operatore e genitore nei punteggi totali per area (primo utilizzo).



Nota: il dato si riferisce alla differenza di punteggio medio assegnato dai genitori e gli operatori per ciascuna area, espressa in termini assoluti (nessuna differenza, Massimo due punti, Tre o più punti di differenza), durante il primo utilizzo effettuata. Il punteggio massimo è di 14 punti per le aree del Coinvolgimento, Responsività e Incoraggiamento, mentre è di 16 per l'Insegnamento.

Un altro elemento che informa delle differenze tra punteggi assegnati da operatori e genitori, proviene dalle risposte fornite ad un'esplicita domanda posta nel questionario PICCOLO, volta a raccogliere la percezione dell'operatore sulla significatività di tali differenze. Nella tabella 7.28 si osserva che nel 46,4% circa dei casi l'operatore ritiene che le differenze non siano significative, un 40,2% che lo siano solo in alcune risposte e solo un 10% ritiene che siano significative.

Pur necessitando di un'analisi più approfondita delle motivazioni di tali differenze, da una prima lettura (delle risposte alla domanda aperta di approfondimento in questa sezione del questionario) si nota che esse si riferiscono alla tendenza del genitore a valutare le proprie interazioni in maniera positiva anche quando, secondo l'operatore, andrebbero segnalate diversamente (interpretano il divario dei punteggi del genitore come un desiderio di "fare bella figura"), oppure lo attribuiscono al fatto che il genitore assegna il valore pensando non solo al tempo dell'osservazione ma anche a quello che succede nella quotidianità con il bambino. Altre volte si citano le difficoltà a comprendere il questionario, anche per questioni legate alla lingua, oppure il fatto che il genitore non attribuisce importanza a determinate interazioni con il bambino.

Tabella 7.28 Questionario PICCOLO: Differenze percepite nelle risposte tra operatore e genitore (primo utilizzo).

	Num.	%
Differenze non sono significative	45	46,4%
Differenze significative solo in alcune risposte	39	40,2%
Differenze significative nella maggior parte delle risposte	10	10,3%
dato mancante	3	3,1%
Total	97	100,0%

7.4 Gli esiti dell'accompagnamento: i risultati di sviluppo con ASQ-3 (T2 vs. T0)

Il disegno della ricerca prevedeva una valutazione iniziale (T0) dello sviluppo del bambino, una valutazione intermedia facoltativa (T1) e una valutazione finale (T2). Il numero totale per cui è stata fatta una valutazione e una finale (T2) è di 71 bambini⁴⁶; la distanza di tempo tra la prima e la successiva valutazione è variabile, con un massimo di 18 mesi.

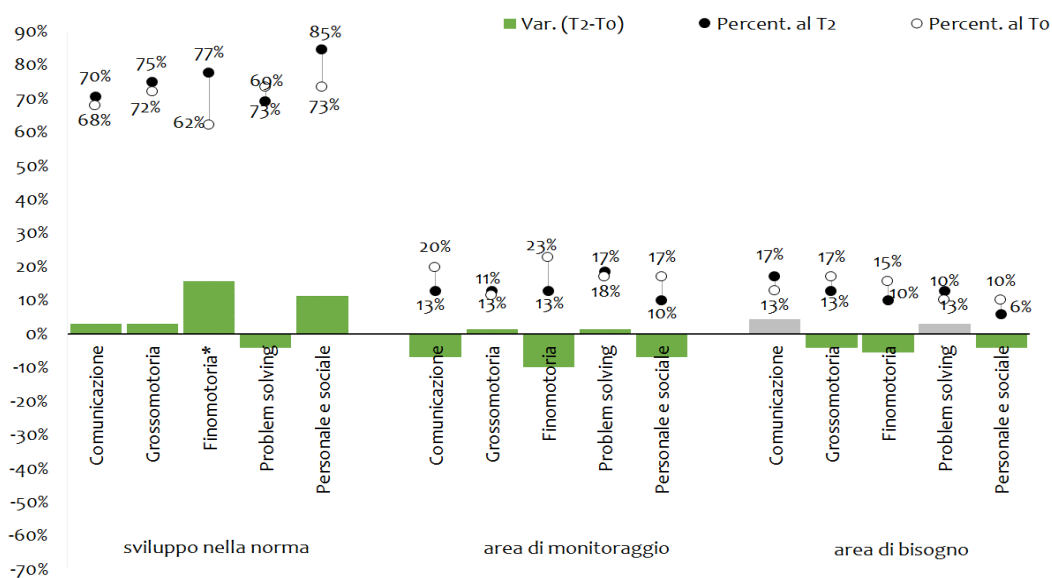
I due momenti valutativi della ricerca volevano registrare variazioni (cambiamento) nella situazione del bambino. L'unica variazione statisticamente significativa (tabella 7.30) corrisponde all'espansione del gruppo dei bambini con risultati nella norma nell'area dello sviluppo Finomotorio, che da un 62% è passato a un 77% (variazione di 15 punti percentuali); nella stessa area di sviluppo, si osserva in maniera concomitante una variazione negativa dei gruppi di bambini con risultati nell'area di monitoraggio e nell'area di bisogno. Sebbene non si tratti di una differenza statisticamente significativa, è tra le più spiccate numericamente con 10 e 6 punti percentuali, rispettivamente.

Ci sono inoltre dei cambiamenti di maggiore o minore entità, ma senza significatività statistica, che potrebbero essere interessante avere presente come eventuale aspetto da esplorare in studi con popolazioni più larghe. Per esempio, un cambiamento di questo tipo (maggiore entità) consiste nell'aumento di 11% del gruppo dei bambini con sviluppo nella norma nell'area Personale sociale, accompagnato di una diminuzione di 4 e 7 punti percentuali dei bambini in area di bisogno e area di monitoraggio, rispettivamente. Invece, variazioni di lieve entità e non significative statisticamente si trovano:

- nell'area di sviluppo Grossomotorio, che vede diminuire 4% il gruppo dei bambini in area di bisogno, aumentare in 3% i bambini con sviluppo nella norma e in 1% il gruppo nell'area di monitoraggio;
- nell'area della Comunicazione, dove il gruppo di bambini nell'area di monitoraggio diminuisce 7%, con un aumento concomitante di 4% nel gruppo nell'area di bisogno e di 3% nel gruppo di bambini con sviluppo nella norma;
- nell'area del Problem solving, che vede un peggioramento dei bambini, con un aumento di 3% nel gruppo di bisogno, di 1% nel gruppo di monitoraggio e una diminuzione di 3% nel gruppo dei bambini nella norma.

⁴⁶ Si prende primo e ultimo utilizzo per ciascun bambino indipendentemente dal tempo. Si eliminano i questionari dei bambini con disabilità segnalata nel questionario ASQ-3(4) e quelli per cui è stato usato un questionario non corretto per l'età (3). Rimangono 142 questionari per 71 bambini con due somministrazioni valide.

Grafico 7.30 ASQ, percentuale di bambini per area di sviluppo e punteggi (soglie), confronto T0-T2.

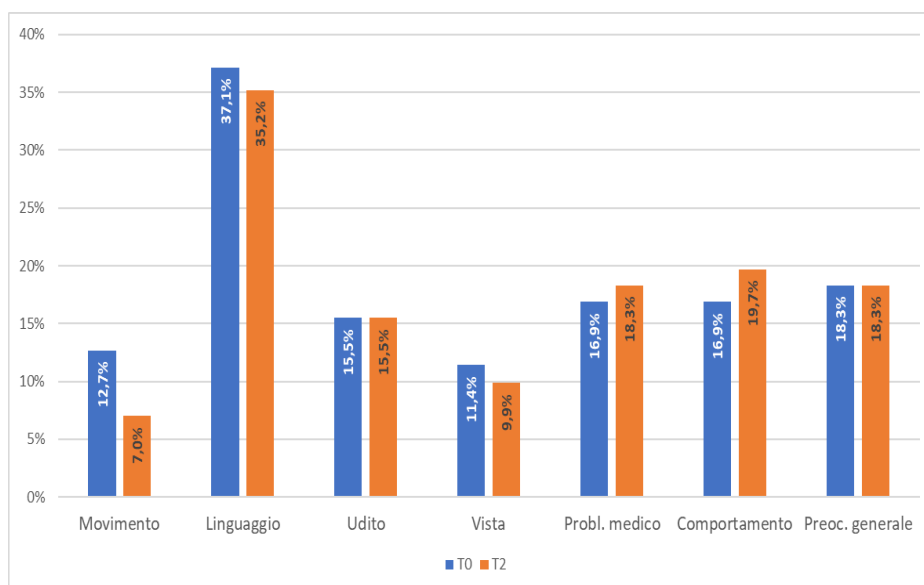


Nota: Sono da considerarsi statisticamente significative (al livello 0,05) le differenze registrate nelle sottodimensioni indicate con un asterisco

7.4.1 Variazioni nelle preoccupazioni e osservazioni del genitore

Sebbene non ci siano differenze significative (si conferma il quadro visto al T0), si registra una certa diminuzione delle preoccupazioni legate al movimento e un leggero aumento di quelle legate al comportamento. Questo, se si considera che al T2 l'età media dei bambini aumenta, risulta coerente con quanto detto rispetto alle differenze in funzione dell'età. Si è detto in precedenza, infatti, che le preoccupazioni legate al movimento sono maggiori tra i più piccoli e viceversa quelle legate ai comportamenti del bambino, più presenti tra i bambini più grandi.

Grafico 7.32 Presenza di preoccupazioni espresse dai genitori per area. Confronto T2 e T0

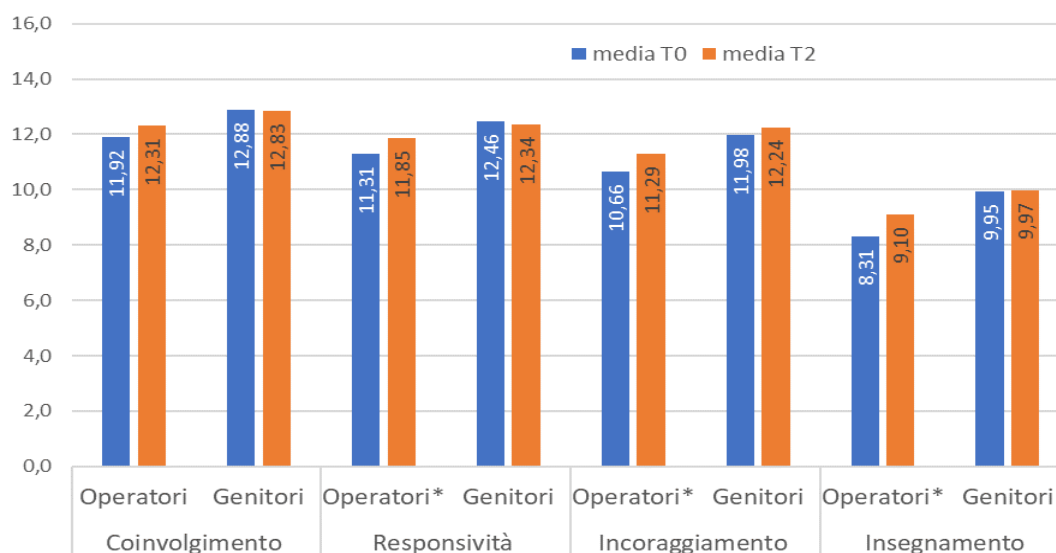


7.5 Gli esiti dell'accompagnamento: I risultati di genitorialità positiva con PICCOLO (T2 vs T0)

Il grafico 7.33 riporta la media dei punteggi di PICCOLO in diversi momenti della ricerca, per comprendere se e in che misura sono rilevabili delle variazioni temporali rispetto ai comportamenti del genitore nell'interazione con il bambino. In questo caso, si considerano solo i bambini con cui è stato utilizzato il questionario in almeno due tempi (T0/T1 vs T2)⁴⁷, eliminando i questionari con dati mancanti. In tal senso, in tabella vengono confrontati i punteggi di 118 questionari, usati con 58 bambini⁴⁸.

Si osserva una situazione sostanzialmente immutata, con un leggero aumento dei punteggi medi assegnati al T2 rispetto a quelli iniziali, ovvero, una maggiore presenza dei comportamenti osservati. Questo sembra essere vero in particolare nel caso degli operatori i quali, come già riportato precedentemente, partivano generalmente da punteggi più bassi. Le differenze dei punteggi dell'operatore tra T0 e T2, anche se sono di moderata entità (meno di un punto) sono statisticamente significative nelle aree di Responsività, Incoraggiamento e Insegnamento.

Tabella 7.33 Questionario PICCOLO: Media del punteggio totale per area e osservatore, prima ed ultima osservazione effettuata.



Nota 1: Il punteggio totale va da 0 a 14 per tutte le aree meno per l'area dell'Insegnamento in cui il punteggio massimo possibile è pari a 16

Nota2: Sono da considerarsi statisticamente significative le differenze indicate con un asterisco (la correlazione è significativa a livello 0,05)

Un'analisi dettagliata a livello di items offre alcune informazioni in più (tabella 7.34). Risultano statisticamente significative alcune delle variazioni registrate dall'operatore nell'area del Coinvolgimento: la frequenza con cui il genitore sorride al bambino o gli è fisicamente vicino. Nell'area della Responsività, l'operatore registra un aumento nell'attitudine del genitore a seguire ciò che fa il bambino, a rispondere alle emozioni del bambino; dal punto di vista dei genitori si registra una maggiore frequenza nel comportamento

47 Quando non è stato somministrato il questionario al T0, si considerano i dati del T1 dove presenti.

48 In un caso, ad uno stesso bambino sono stati somministrati 4 questionari, due in ciascun tempo, con diversi genitori (in due osservazioni era presente la mamma e nelle altre due il papà)

di “prestare attenzione a cosa sta facendo il bambino”. Nell’area dell’Incoraggiamento, dal punto di vista del genitore, aumentano la frequenza delle volte in cui il genitore aspetta una risposta del bambino prima di dare dei suggerimenti; dal punto di vista dell’operatore, dall’tra parte, registra un aumento nel supporto del genitore al bambino a dare suggerimenti e fare le cose in autonomia. Infine, nell’area dell’Insegnamento, operatore e genitori registrano cambiamenti nella frequenza in cui si verificano comportamenti genitoriali di *giocare a “far finta” col bambino, fare attività in sequenza e parlare al bambino delle caratteristiche degli oggetti*; inoltre, l’operatore rileva un aumento nel comportamento di chiedere informazioni al bambino.

Ci sono anche dei comportamenti la cui frequenza sarebbe diminuita; nell’area di Coinvolgimento emotivo, per esempio, il parlare con un tono di voce caldo sarebbe meno presente dal punto di vista dei genitori, e l’elogiare il bambino, dal punto di vista dell’operatore. Nell’area della Responsività, invece, i genitori registrano una diminuzione nei comportamenti di cambiare il ritmo o l’attività per incontrare gli interessi o i bisogni del bambino.

Tabella 7.34 *Questionario PICCOLO: Percentuale di comportamenti valutati come “evidenti” per sottodimensione e osservatore. Differenze tra primo e ultimo utilizzo effettuato.*

	Operatori			Genitori			
	T0	T2	Var. T2-T0	T0	T2	Var. T2-T0	
Coinvolgimento	...parla con un tono di voce caldo	88,1%	89,8%	1,7%	94,9%	84,7%	-10,2%*
	...sorride al bambino	69,5%	89,8%	20,3%**	88,1%	89,8%	1,7%
	...elogia il bambino	69,5%	61,0%	-8,5%	76,3%	72,9%	-3,4%
	...è fisicamente vicino al bambino	88,1%	88,1%	0,0%	88,1%	96,6%	8,5%°
	...usa espressioni positive e col bambino	57,6%	59,3%	1,7%	81,4%	74,6%	-6,8%
	...è coinvolto nell’interazione col bambino	71,2%	76,3%	5,1%	81,4%	84,7%	3,4%
	...mostra calore emotivo	79,7%	83,1%	3,4%	88,1%	86,4%	-1,7%
	Coinvolgimento totale	74,8%	78,2%	3,4%	85,5%	84,3%	-1,2%
Responsività	...presta attenzione a cosa sta facendo il bambino	81,4%	81,4%	0,0%	84,7%	94,9%	10,2%*
	...cambia il ritmo o l’attività per incontrare gli interessi o i bisogni del bambino	61,0%	57,6%	-3,4%	72,9%	62,7%	-10,2%*
	...è flessibile riguardo al cambiamento di attività o interessi	61,0%	66,1%	5,1%	74,6%	69,5%	-5,1%

	del bambino						
	...segue ciò che il bambino prova a fare	71,2%	79,7%	8,5%°	89,8%	84,7%	-5,1%
	...risponde alle emozioni del bambino	61,0%	69,5%	8,5%°	76,3%	79,7%	3,4%
	...guarda il bambino quando il bambino parla o emette suoni	79,7%	79,7%	0,0%	83,1%	88,1%	5,1%
	...risponde alle parole o ai suoni del bambino	66,1%	74,6%	8,5%*	76,3%	72,9%	-3,4%
	Responsività totale	68,8%	72,6%	3,9%	79,7%	78,9%	-0,7%
Incoraggiamento	...aspetta una risposta del bambino prima di dare dei suggerimenti	44,1%	45,8%	1,7%	55,9%	64,4%	8,5%
	...incoraggia il bambino a maneggiare giochi	71,2%	69,5%	-1,7%	74,6%	74,6%	0,0%
	...supporta il bambino nel prendere le decisioni	66,1%	72,9%	6,8%	74,6%	74,6%	0,0%
	...supporta il bambino a fare le cose in autonomia	55,9%	66,1%	10,2%°	74,6%	81,4%	6,8%
	...incoraggia verbalmente gli sforzi del bambino	64,4%	66,1%	1,7%	83,1%	79,7%	-3,4%
	...dà suggerimenti per aiutare il bambino	55,9%	64,4%	8,5%*	72,9%	79,7%	6,8%
	...mostra entusiasmo riguardo a ciò che fa il bambino	76,3%	81,4%	5,1%°	91,5%	88,1%	-3,4%
	Incoraggiamento totale	62,0%	66,6%	4,6%	75,3%	77,5%	2,2%
Insegnamento	...spiega le ragioni di qualcosa al bambino	47,5%	47,5%	0,0%	62,7%	57,6%	-5,1%
	...suggerisce attività per espandere ciò che il bambino sta facendo	52,5%	55,9%	3,4%	62,7%	55,9%	-6,8%

	...ripete o amplifica le parole o i suoni del bambino	52,5%	55,9%	3,4%	66,1%	64,4%	-1,7%
	...etichetta oggetti o azioni per il bambino	55,9%	54,2%	-1,7%	62,7%	57,6%	-5,1%
	...gioca a "far finta" col bambino	40,7%	52,5%	11,9%*	47,5%	59,3%	11,9%
	...fa attività in sequenza	35,6%	47,5%	11,9%	42,4%	50,8%	8,5%
	...parla al bambino delle caratteristiche degli oggetti	32,2%	40,7%	8,5%°	47,5%	55,9%	8,5%
	...chiede informazioni al bambino	47,5%	55,9%	8,5%°	59,3%	62,7%	3,4%
	Insegnamento totale	45,3%	51,8%	6,5%	55,4%	58,1%	2,7%

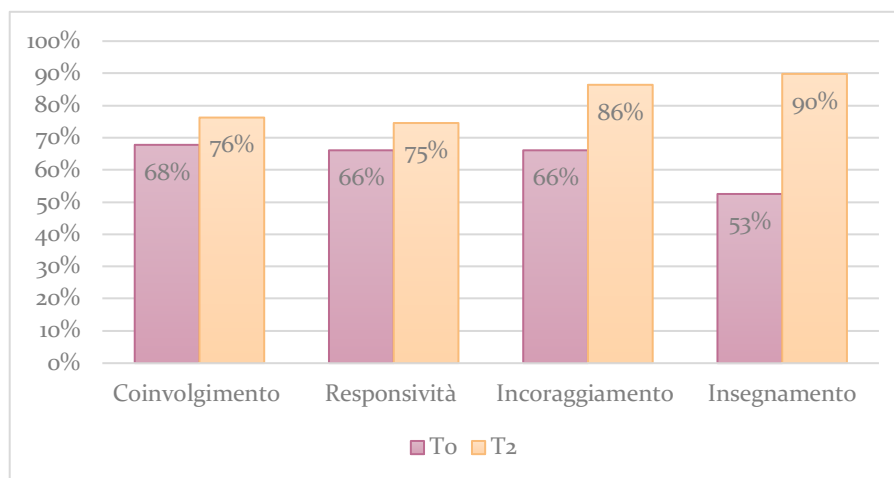
Nota 1: Punteggi calcolati su 118 questionari validi.

Nota 2: I colori evidenziano gli incrementi (verde) o i decrementi (rosso) maggiori.

Nota 3: Sono da considerarsi statisticamente significative le differenze tra i punteggi medi negli items indicati con un asterisco (la correlazione è significativa a livello 0,05) o con un doppio asterisco (indica una maggiore significatività, a livello 0,01). Le differenze indicate con il simbolo ° sono presentano una significatività debole (livello inferiore a 0,1)

Coerentemente con quanto osservato sulle variazioni medie (tabella 7.33), che vedono un ravvicinamento tra i punteggi dell'operatore e del genitore, il grafico 7.36 offre un dettaglio di questo ravvicinamento per area, indicando la percentuale dei casi totali in cui la differenza non supera i 2 punti tra osservatori, quindi è di massimo di un item di differenza per valutazione.

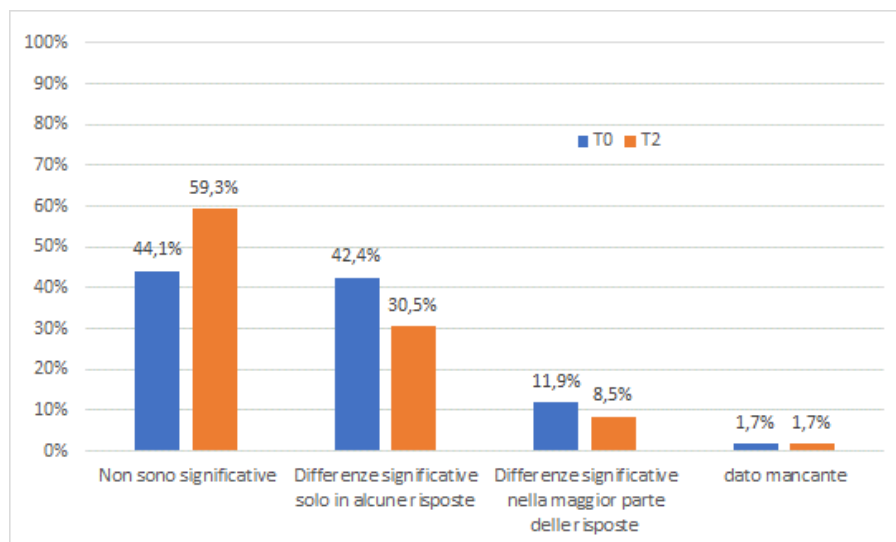
Tabella 7.36 Questionario PICCOLO. Percentuale di casi in cui la differenza tra operatore e genitore è di massimo 2 punti, per area.



Anche il dato sulla differenza percepita dagli operatori (grafico seguente 7.37) conferma una maggiore convergenza al secondo momento di uso tra operatori e genitori.

Si osserva quindi nel T2 che circa nel 59,3% dei casi l'operatore non ha osservato differenze evidenti tra le sue risposte e quelle fornite dal genitore rispetto al 44,1% del T0, mentre nel 30,5% dei casi ritiene che ci siano state differenze in alcune delle risposte rispetto al 42,4% del T

Grafico 7.37 Questionario PICCOLO: Differenze percepite nelle risposte tra operatore e genitore



7.6 Riflessioni conclusive

7.6.1 Della rappresentazione delle diverse fasce di età

La composizione del gruppo partecipante alla ricerca che ha usato ASQ3 mostra che il gruppo più rappresentato corrisponde alla fascia di età tra 20 e 30 mesi circa, comprendente del 51% dei bambini all'inizio della ricerca. Il gruppo meno rappresentato è quello dei bambini di meno di 12 mesi (17% del totale a T0).

Una prima suggestione di questo dato è che il gruppo di bambini che meno frequenta i servizi educativi per la prima infanzia (Dipartimento delle Politiche per la Famiglia et al., 2020), quello nel primo anno di vita, sia anche meno accessibile al servizio sociale, il che invita a interrogare – retoricamente – su quali siano i supporti sociali che ricevono le famiglie in situazione di vulnerabilità in merito alla crescita dei loro bambini, se si accetta la premessa che tutte le famiglie hanno bisogno di supporto per svolgere le funzioni di *parenting*, come discusso nel capitolo secondo e proposto nella concezione più ampia di accompagnamento alla genitorialità.

7.6.2 Dei risultati dello screening di sviluppo ASQ3 e le preoccupazioni genitoriali

Lo screening dello sviluppo a T0 mostra che in tutte le aree di sviluppo, in media, più della metà dei bambini (sopra il 60%) presenta delle buone capacità (nella norma). Tra aree di sviluppo si riscontrano alcune differenze: il 70% dei bambini presentano in generale delle buone capacità nelle aree di Problem solving, area Personale sociale e Sviluppo Grossomotorio; un 66% in merito alla Comunicazione e 58% nell'area finomotoria.

I bambini che si trovano nell'area di monitoraggio (soglia) sono un 15% a un 25% del totale, approssimativamente, a seconda dell'area di sviluppo. La percentuale dei bambini nell'area di monitoraggio si corrisponde con le aree dello sviluppo Finomotorio (25%) e della Comunicazione (22%).

I bambini che si trovano nell'area di bisogno sono tra il 9% e il 17% del totale. Con la proporzione più grande, di 17%, nello sviluppo Finomotorio, seguito da un 13% per l'area di sviluppo grosso motorio. Tra il 9% e 11% dei bambini si colloca nell'area di bisogno in aspetti legati alla Comunicazione, l'area Personale sociale e Problem solving.

In funzione di questa distribuzione, in termini generali, si può affermare che tra un 30% e un 40% circa dei bambini del gruppo dei partecipanti alla ricerca presenta delle capacità leggermente meno sviluppate in relazione alla media dei bambini della loro età (valori soglia del campione originale dello strumento), nelle cinque aree considerate e, potrebbero eventualmente beneficiare di stimoli o supporto aggiuntivo.

In merito alle preoccupazioni genitoriali, sussistono nel 70% dei casi. Il 36% esprime preoccupazione in una sola area e l'altro 34% esprime preoccupazioni due o più, ossia che il 70% dei genitori esprime preoccupazioni in almeno un'area di sviluppo. Tra le preoccupazioni genitoriali riportate, la maggior parte (35% del 70% che presenta preoccupazioni) corrisponde al "linguaggio" del bambino, in riferimento soprattutto a una scarsa produzione, ossia, linguaggio espressivo poco sviluppato. Al secondo posto (24%) ci sono le "preoccupazioni generali", spazio che i genitori utilizzano maggiormente per ribadire le loro preoccupazioni sul linguaggio espressivo e, al secondo posto, questioni di sviluppo fisico-motorio; ci sono in minore misura commenti legati alla gestione del comportamento del bambino (pianto, rabbia, frustrazione). Sebbene queste due aree di maggiore preoccupazione, del linguaggio e dello sviluppo fisico motorio, coincidano nominalmente con le aree di comunicazione e sviluppo fino motorio, in cui è maggiore la proporzione di bambini in zona di monitoraggio/bisogno, non è possibile fare una associazione lineare tra la percentuale di preoccupazioni genitoriali in associazione e i bisogni riscontrati, poiché gli aspetti dello sviluppo indagati nelle domande aperte sulle preoccupazioni esulano da quelle esplorate nelle 5 aree di screening. Tuttavia, emerge una relazione significativa tra i risultati di sviluppo del bambino (5 aree di screening) e la frequenza con cui i genitori esprimono preoccupazioni rispetto a esso: mediamente, la presenza di preoccupazioni è maggiore quando il bambino si posiziona nell'area di bisogno o nell'area di monitoraggio. Nel dettaglio, del gruppo di bambini che presentano bisogni o sono nella zona di monitoraggio per l'area della Comunicazione, i genitori che hanno espresso preoccupazioni sono il 73% e 63%, rispettivamente. Dei bambini che presentano sviluppo nella norma nell'area della Comunicazione, il 19% dei genitori ha espresso preoccupazioni. Una relazione analoga, ma con percentuali più moderate, si trova rispetto delle preoccupazioni per il movimento in rapporto alle aree di sviluppo Fino e Grossomotorio.

I risultati sopra esposti richiamano la plausibilità di utilizzare le preoccupazioni dei genitori come predittore di sviluppo a rischio, la quale è stata documentata (Woolfenden et al., 2014). Anche se l'utilizzo di misure di sviluppo basate nel report dei genitori non sono esente di critiche (cfr. Drockell et al., 2022; Sheldrick et al., 2012), è più frequente trovare indicazioni orientate a considerarle sufficiente motivo per riferirlo all'area medica e/o specialistica, specialmente in presenza di punteggi di screening sotto la soglia (area di bisogno) (Brothers et al., 2008; Squires & Bricker, 2009; Glascoe, 2000).

L'assenza di preoccupazioni genitoriali, d'altra parte, in situazioni dove i punteggi dello screening indicano invece bisogni o necessità di sorveglianza – vediamo, per esempio, che nel caso dell'area Comunicazione, in presenza di bisogni, circa un 30% dei genitori non presentava preoccupazioni – va a rinforzare la rilevanza di utilizzare misure aggiuntive che integrino gli sguardi sui bambini.

Infine, in merito all'area della Comunicazione, e prendendo in analisi solo al gruppo dei bambini con i punteggi nella norma, si osserva che esiste una correlazione inversa statisticamente significativa: a maggiore età, minore la frequenza dei bambini che dimostrano delle buone capacità nell'area della Comunicazione (88% dei bambini tra 2 e 12 mesi; 61% per bambini tra 27 e 36 mesi; si rende necessario eseguire altre prove statistiche per approfondire quest'analisi). Questo richiama ed è in sintonia con gli antecedenti già presenti nella letteratura rispetto dell'emergenza del divario linguistico associato a fattori socioeconomici, che la

colloca a partire dai 12 mesi (Bruste et al., 2021) o dai 18 mesi (Fernald et al., 2013) e che stima tassi di prevalenza dei ritardi linguistici tra 3% e 8% della popolazione a 30 mesi di età, con una maggiore proporzione dei bambini provenienti da contesti di svantaggio sociale (Dockrell et al., 2022). Tuttavia, questo non comporta necessariamente evidenze sui benefici dell'intervento precoce sul linguaggio, perché esso in buona misura si risolverebbe spontaneamente all'età di 3 a 4 anni (cfr. Wake et al., 2012). La documentata variabilità nello sviluppo del linguaggio, che considera anche ampi antecedenti di risoluzione spontanea nei casi di esordio tardivo, sostiene l'utilità di monitoraggi continui nel tempo, piuttosto che singoli eventi valutativi (Law et al., 2017), così come, in linea generale, contesti ricchi di opportunità di stimolazione. Un aspetto da non dimenticare, in relazione alla valutazione eseguita con ASQ3, è che una percentuale dei bambini (26%; da report ministeriale) corrisponde a bambini con cittadinanza straniera, molto probabilmente cresciuti in contesti di background linguistico-culturale diverso dall'italiano; con questi bambini sarebbe ideale garantire non solo una forma di monitoraggio attento e accompagnamento allo sviluppo delle proprie competenze, ma nel caso particolare della valutazione, che essa fosse nella propria lingua (Marotta & Caselli, 2014).

7.6.3 Delle risposte programmate dal servizio associate ai risultati di ASQ3

Ferma restando la cornice partecipativa in cui è stato proposto lo strumento ASQ3, risulta pertinente ricordare che esso, in quanto sistema di monitoraggio dello sviluppo, nasce per contribuire all'attivazione di interventi precoci, soprattutto in quei casi dove il bisogno del bambino può essere presente, ma non evidente. La zona di monitoraggio rappresenta un intervallo di punteggi tra 1 e 2 deviazioni standard al di sotto della prestazione media in ciascuna area di sviluppo; solitamente, le azioni che seguono a questi risultati riguardano la riprogrammazione di uno screening e/o la programmazione di attività di stimolazione/apprendimento in favore dell'area di sviluppo interessata. Ma se la presenza di valori in questa zona riguardassero più aree, si dovrebbe anche in quel caso considerare riferirlo a un professionista clinico/specialistico; quest'azione di referaggio è segnalata dalle autrici dello strumento (Squires & Bricker, 2009) per quei casi dove si presenti almeno un'area di sviluppo nella zona di bisogno o una preoccupazione genitoriale, specialmente nelle aree dell'udito, la vista o del linguaggio; a maggior ragione in presenza di entrambe le condizioni.

Dai dati raccolti, si osserva che nel 45% dei casi gli operatori non hanno programmato azioni di follow up e nel 55% restante hanno programmato una o più azioni. Da questo 55%, la maggior parte delle azioni riguarda "programmare un'attività" e "rivalutare" dopo tot tempo (51% del totale dei bambini); l'attività tipicamente era indicata/disegnata dallo stesso operatore e svolta dalla famiglia; tra le esperienze condivise dagli operatori in sede di tutoraggi, sappiamo che queste attività molte volte consistevano in realizzare con certa frequenza una o più attività descritte nello stesso questionario ASQ. In secondo luogo, l'azione scelta è stata quella di condividere i risultati di ASQ-3 con il clinico di riferimento (14,4%).

Considerando la finalità dei questionari ASQ-3 (*screening* di sviluppo), ci si aspetta che la decisione di non avviare attività di sorveglianza (nessuna azione = 44,9%) sia più frequente nei casi di sviluppo nella norma e significativamente meno frequente nei casi dei bambini i cui risultati di sviluppo erano nell'area di bisogno. Questa tendenza si verifica nelle aree della Comunicazione e dello sviluppo Grossomotorio, in cui gli operatori hanno indicato più frequentemente questa opzione quando lo sviluppo del bambino era nella norma (51% e 52%, rispettivamente), e meno frequentemente se il bambino era nella zona di monitoraggio (36% e 29,4%, rispettivamente) o nell'area di bisogno (27% e 31%, rispettivamente).

Nelle aree di sviluppo Finomotorio, *Problem solving* e Personale sociale, invece, le differenze tra bambini con diversi risultati di sviluppo non sono statisticamente significative in quanto alla decisione di non intraprendere azioni di sorveglianza, implicando che una parte dei bambini che hanno registrato punteggi in

zone di bisogno o monitoraggio in tali aree dello sviluppo, hanno ricevuto una risposta simile a quei bambini con sviluppo nella norma. Non si deve scartare la possibilità una parte di quei bambini che presentavano uno sviluppo sotto la norma siano stati già seguiti dai servizi pertinenti. Si rende necessario un'ulteriore analisi utilizzando altri dati disponibili in RdC03, rispetto, per esempio alla composizione dell'EM e le azioni di intervento registrate in RPMonline-Il Mondo del Bambino, analisi che però esula da questa trattazione.

Sebbene la condivisione dei risultati con il clinico di riferimento (14%) potrebbe essere ritenuta una buona pratica preventiva auspicabile in maniera continua, essa è ancora più auspicabile nei casi in cui i bambini presentano più bassi punteggi nello screening di sviluppo, che quando sono nella norma. Questa differenza si verifica, con significatività statistica, nelle aree di Comunicazione, *Problem solving*, Personale e sociale, in cui il riferimento al clinico sale dal 8% al 36%; dal 10% al 36% e dal 9% al 67%, rispettivamente. Il che suggerisce una maggiore attivazione intersettoriale nei casi di bisogni, in particolare nell'area Personale sociale. Nuove interroganti emergono da questo dato: come si spiega che nell'area Personale sociale ci sia questa maggiore attivazione? Esiste qualche correlazione con le variazioni nell'età dei bambini? Sarà che esiste una maggiore sensibilità ai bisogni legati ai disturbi dello spettro autistico, per esempio? Restano, come sopra, domande da approfondire in ulteriori analisi dentro RdC03.

7.6.4 Delle variazioni nello screening di sviluppo con ASQ3

Con i due momenti valutativi della ricerca si voleva registrare le variazioni (cambiamento) nella situazione del bambino. L'unica variazione statisticamente significativa corrisponde all'espansione del gruppo dei bambini con risultati nella norma nell'area dello sviluppo Finomotorio, che da un 62% è passato a un 77% (variazione di 15 punti percentuali); in maniera concomitante, si osservano la variazione negativa dei bambini con risultati nell'area di monitoraggio e nell'area di bisogno. Sebbene non si tratti di una differenza statisticamente significativa, è tra le più spiccate numericamente con 10 e 6 punti percentuali, rispettivamente. Rispetto di questo cambiamento e senza accedere ai contenuti degli interventi programmati in RdC03, potrebbe aver senso ipotizzare che l'uso dello strumento e l'osservazione che esso comporta abbia avuto valore di intervento, come segnalato sopra, offrendo idee e anche consapevolezza sulle capacità e possibilità dei bambini a livello finomotorio.

Ci sono altri cambiamenti che non sono statisticamente significativi. Si riprenderà comunque in questa sezione quello che riguarda l'area della Comunicazione, per la rilevanza che presenta nei risultati già esposti: in questa area, il gruppo di bambini nell'area di monitoraggio decresce di 7%, con un aumento concomitante di 4% nel gruppo nell'area di bisogno e di 3% nel gruppo di bambini con sviluppo nella norma.

7.6.5 Dei risultati di PICCOLO

La valutazione con PICCOLO indica in generale tutti i valori medi, di tutte le aree rientrano nei valori che caratterizzano la media o sopra la media (caso in cui sono considerati punti di forza) del campione originale, composto di famiglie a basso reddito e con background culturali diversificato, con figli i quali avevano ottenuto buoni risultati nelle prove di sviluppo (Cook & Roggman, 2013; Roggman et al., 2013; cfr. § Allegato A.1). Al momento di quest'analisi, si attende la pubblicazione dei parametri italiani poiché è

potenzialmente interessante per comparare questi risultati con i risultati di una popolazione teoricamente più congrua⁴⁹.

Punteggi più alti e concentrati (poca dispersione) si trovano nelle aree di Coinvolgimento emotivo (con media di 13 e 12 punti, dal genitore e dall'operatore, rispettivamente), Responsività (media 12 e 11 punti, da genitore e operatore, rispettivamente) e Incoraggiamento (media 11 e 10 punti). Nell'area di Insegnamento i punteggi sono più bassi e dispersi, con una media di 11 e 9 punti. Questo indica che i comportamenti genitoriali che supportano lo sviluppo dei bambini in questo campione, sono presenti come nella media delle famiglie, con i punti di forza (quelli più presenti e frequenti) nell'area del Coinvolgimento emotivo. Rispetto dell'area dell'Insegnamento si può sostenere che i comportamenti positivi descritti sono meno frequenti, ovvero, i genitori tenderebbero a coinvolgersi meno a questo tipo di scambio con i propri figli.

Le variazioni tra tempi (T0 e T2), in funzione delle medie per area, sono modeste e non statisticamente significative; tranne che per uno stesso osservatore, l'operatore, per il quale si riscontrano differenze tra tempi nelle aree di Responsività, Incoraggiamento e Insegnamento: i punteggi dell'operatore sono più alti nella seconda rilevazione, a partire dallo quale emergono una serie di suggestioni che sarebbero un interessante spunto per la discussione riflessiva con gli operatori partecipanti a RdC03: i genitori hanno aumentato la frequenza dei comportamenti di tali aree? Ci sono stati forse dei contesti di valutazione diversi che hanno favorito quelle interazioni? ...I genitori non sono cambiati, ma gli operatori sono diventati migliori osservatori?

Fermo restando le domande aperte, a livello di singoli items ci sono delle variazioni significative registrate sia dal punto di vista dell'operatore, che del genitore, variazioni che parlano in generale di aumento della frequenza di alcuni comportamenti; l'operatore registra: "il genitore sorride al bambino", "gli è fisicamente vicino" (Coinvolgimento), "il genitore seguire ciò che fa il bambino", "risponde alle emozioni del bambino" (Responsività), "dare suggerimenti" e "incoraggia a fare le cose in autonomia" (Incoraggiamento), "chiede informazioni al bambino" (Insegnamento). Dal punto di vista del genitore: "prestare attenzione a cosa sta facendo il bambino" (Coinvolgimento), "il genitore aspetta una risposta del bambino prima di dare dei suggerimenti" (incoraggiamento). Dal punto di vista di entrambi i valutatori, si registra un aumento nel "supporta il bambino a fare le cose in autonomia" e "dà suggerimenti per aiutare il bambino". Nell'area dell'insegnamento entrambi i valutatori registrano un aumento nei comportamenti di "giocare a "far finta col bambino", "fare attività in sequenza" e "parlare al bambino delle caratteristiche degli oggetti". Ci sono anche dei singoli comportamenti la cui frequenza sarebbe diminuita: dal punto di vista dei genitori, "parlare con un tono di voce caldo" (Coinvolgimento), "cambia ritmo o attività per incontrare interessi o bisogni del bambino" (Responsività). Dal punto di vista dell'operatore, "elogiare il bambino" (Coinvolgimento). Nuovamente, questo potrebbe riportarci al valore di intervento che può avere la checklist.

7.6.6 Delle differenze tra operatore e genitore nei punteggi di PICCOLO

Come è stato segnalato, a T0 i punteggi dei genitori tendono a essere più alti di quelli degli operatori, con maggiori differenze nelle aree di Insegnamento e Coinvolgimento Emotivo. Tuttavia, le differenze non superano i due punti in circa il 70% dei casi. Differenze che diminuiscono al T2. Il che significa che le differenze per area valutata riguardano 1 item (con differenza di 2 punti) o 2 item (ciascuno con 1 punto di

⁴⁹ Il volume è stato pubblicato a novembre 2022, per cui non è stato possibile svolgere l'intera analisi utilizzando i dati del campione italiano.

differenza) su 7, il che rappresenta un 85% (per le aree di coinvolgimento, responsività e incoraggiamento) a 87,5% (per l'area di insegnamento) di accordo tra valutatori (operatore e genitore). La proposta originale di PICCOLO (Roggman et al., 2013) determina che un osservatore sarà affidabile dopo l'adeguato *training*, se la codifica da egli realizzata a una serie di video inizialmente codificati dall'equipe di ricerca, coincide in un 80% con essa. Questo premette che ci sia un valore corretto, un parametro in merito ai comportamenti che soddisfano le descrizioni incluse nel questionario, valore ottenuto tramite procedure rigorose dal punto di vista scientifico (cfr. Cook & Roggman, 2013 per la scheda tecnica dello strumento; Roggman et al., 2022). Sebbene, dal punto di vista della cornice metodologica che inquadra la ricerca RdC03, la VPT, questa sia una premessa da aprire alla considerazione dei contesti valutativi, il valore di riferimento di 80% come coincidenza accettabile tra due osservatori diversi, si rende utile per avviarsi a una riflessione rispetto di come utilizzare e interpretare i risultati di PICCOLO nella modalità proposta dalla ricerca. Un'ulteriore analisi è necessario che metta insieme questo dato sulla portata della differenza tra osservatori e la percezione della portata della differenza che l'osservatore ha informato: *di quanti punti è la differenza che loro ritengono significativa?* Trattandosi di un percorso esplorativo avviato con la ricerca pilota, il dato che emerge in RdC03 è interessante da questo punto di vista, soprattutto considerando che alla fine del percorso, a T2, le differenze tra osservatori siano diminuite, e non considerevolmente cambiate in termini assoluti.

7.6.7 Del coinvolgimento dei padri: suggestione da entrambi gli strumenti

I dati di compilazione di entrambi gli strumenti rivelano la prevalenza del coinvolgimento delle madri, come informante e partecipanti privilegiato del percorso. Sia in ASQ3 che in PICCOLO sono il singolo compilatore più frequente (nel 62% e 77% dei casi, rispettivamente); i padri invece, come compilatore singolo, rappresentano il 5% e 10%, rispettivamente. La partecipazione di entrambi i genitori insieme corrisponde a un 19% e un 10% dei casi, rispettivamente. Dato che può solo confermare quanto già riportato in letteratura (Daly et al., 2015; Bornstein, 2019; cfr. §Cap. 2), rispetto di un divario da superare sul coinvolgimento diverso tra madri e padri.

7.6.8 Riflessioni nella prospettiva di un percorso di accompagnamento in RdC03

I dati raccolti con gli strumenti, sollecitano riflessioni, ma soprattutto aprono domande proprie del campo della ricerca, che vanno a collegarsi con il dibattito intorno alla costruzione di efficacia dei percorsi di accompagnamento (§Cap. 1 e 2) per esempio, in relazione a ASQ: Cosa hanno effettivamente realizzato le operatrici a seguito di questi risultati? Qual è stato il corso dell'accompagnamento? In che modo hanno contribuito i risultati ottenuti da questo strumento a definire le azioni di accompagnamento?

Dall'altra parte, le variazioni tra T0 e T2 nei risultati dei due strumenti sono moderate. In ASQ, una variazione significativa statisticamente è stata solo in merito allo sviluppo Finomotorio. Può ritenersi esito del percorso svolto? Laddove non ci sono variazioni significative, significa che non ci sono state realizzate azioni di intervento? (aumenti, miglioramenti) O si può attribuire al fatto che una al maggior parte presentava, in generale, buoni risultati, sia dal punto dello sviluppo, che della presenza dei comportamenti genitoriali valutati? Questa ultima opzione sembra la più plausibile, specialmente in merito a PICCOLO. Questa variazione moderata, significa che la congiunta attivazione del progetto personalizzato L'informazione disponibile e l'analisi realizzata e nutre l'interesse a realizzare un percorso di approfondimento sui processi di accompagnamento svolti.

**PARTE III. METODOLOGIA DELLA RICERCA E CORPUS EMPIRICO
(SEZIONE SECONDA)**

8 DISEGNO E CORPUS EMPIRICO DELL'AZIONE DI RICERCA C: GLI STUDI DI CASO

8.1 Domanda di ricerca

Tra le esigenze legate all'implementazione delle politiche di inclusione sociale e lotta alla povertà in Italia si trova l'imperativo per i servizi sociali di attuare un approccio partecipativo e di *empowerment* nel lavoro con le famiglie, e di dare risposta alla priorità istituita per l'accompagnamento alla genitorialità e allo sviluppo infantile nei mille primi giorni, che risulta essere coerente con l'approccio contemporaneo di accompagnamento alle famiglie (§Cap. 2) e di attenzione individualizzata ai sistemi familiari. Inoltre, con la ricerca RdC03, realizzata dall'Università di Padova, sono stati proposti degli strumenti di valutazione e un percorso formativo che potesse contribuire a rispondere a queste esigenze di accompagnamento nella cornice dei PaIS, nelle aree di sviluppo infantile e di genitorialità – oltre all'impegno di ricerca in senso stretto.

In questo contesto “macro” di politica e “micro” di ricerca-formazione-azione di RdC03, ha luogo un interesse valutativo per l'esperienza realizzata dai servizi sociali, sull'efficacia degli interventi realizzati (come stabilito tra gli obiettivi di RdC03) in un'ottica di *pratiche-research* (Shaw, 2011, 2012), in cui si vuole rilevare non solo i risultati della pratica, ma anche il valore di tale esperienza di ricerca nelle pratiche quotidiane nei servizi quale fonte o modello *per* la pratica stessa (Shaw, 2011).

Considerando che la cornice metodologica che nutre il nostro contesto di ricerca stabilisce la partecipazione – e, con essa, la valutazione partecipativa (VPT) – come uno dei principi centrali nei percorsi proposti dai servizi, essa diventa una sfida dell'implementazione, rispetto alla quale la documentazione è ancora esigua (cfr. Aluffi Pentini, 2021 in campo della disabilità; Bartolini & Fornari, 2021 nell'ambito della genitorialità). Si vuole quindi affrontare il tema del particolare significato e delle forme pratiche che ha assunto l'approccio partecipativo nell'ambito dell'accompagnamento alla genitorialità e dello sviluppo infantile, nel contesto di questa iniziativa inedita di politica, che vuole rendere strutturale l'attenzione ai bambini tra 0-3 anni e il sostegno alla genitorialità per le famiglie in situazione di vulnerabilità.

Come accennato prima, l'interesse valutativo nel contesto di implementazione della politica del RdC apre una domanda esplorativa sui processi partecipativi promossi dai servizi sociali, prefigurandosi una duplice funzione per il presente studio:

- ricostruire i processi di intervento in RdC03/PaIS di RdC, in relazione al sostegno alla genitorialità e lo sviluppo dei bambini (in rapporto stretto quindi con la domanda generale di ricerca di RdC03) e
- riconoscere in tali interventi i processi che creano partecipazione.

La domanda di ricerca che orienta questa azione di ricerca, quindi, è:

Nel contesto della ricerca RdC03, in che modo le pratiche dei professionisti hanno contribuito alla partecipazione delle famiglie? Qual è stato il ruolo dei processi di valutazione partecipativa nei percorsi di accompagnamento alla genitorialità e allo sviluppo infantile?

Ci sono, inoltre, alcune domande specifiche che guidano questa azione di ricerca a partire da altrettante aree di interesse:

Area di interesse	Domanda
Pratiche mirate a promuovere la partecipazione dei genitori	Come i professionisti promuovono/realizzano la partecipazione delle famiglie?
Dialogicità e riflessività	In che modo i processi dialogici hanno contribuito alle decisioni prese riguardo l'intervento di risposta ai bisogni di sviluppo del bambino?
Azioni di capacitazione (capabilities/empowerment)	In che modo l'intervento del servizio costruisce dei contesti capacitanti per le famiglie?
Integrazione tra intervento di sostegno alla genitorialità (attività di RdC03) e i PaIS (accompagnamento RdC)	Come si intreccia l'intervento in RdC03 con l'intervento complessivo programmato nei PaIS nei diversi ambiti?
Il ruolo degli strumenti per l'assessment partecipato nella costruzione dell'intervento	In che modo gli strumenti di valutazione e la proposta metodologica hanno contribuito allo svolgimento del percorso di sostegno alla genitorialità in maniera partecipativa?
Fattori contestuali	Che fattori e condizioni hanno facilitato o ostacolato la partecipazione delle famiglie?
Rapporto tra partecipazione e outcomes dell'intervento	Che rapporto hanno i processi partecipativi presenti con gli esiti misurati dalla sperimentazione RdC03, ma anche con altri eventuali esiti considerati nell'intervento?

8.2 Disegno di ricerca

Il presente lavoro si inserisce nella ricerca RdC03, la quale ha sollecitato maggiori approfondimenti legati all'accompagnamento partecipativo delle famiglie nei percorsi di inclusione sociale, in materia di supporto alla genitorialità e sviluppo infantile 0-3. Un'esigenza di approfondimento che dunque ha riguardato una valutazione dei processi partecipativi effettivamente realizzati in RdC03, in un'ottica di produzione di evidenza che potranno a loro volta essere utili nei processi formativi riguardanti le pratiche partecipative nei servizi.

La strategia scelta è stata quella di un *multiple case study* o "studio di caso multiplo"; gli studi di caso sempre di più sono ritenuti un modo efficace per affrontare la complessità del mondo sociale (Gerring, 2006; Khagram e Thomas, 2010), le questioni di contesto e, in particolare nell'arena della ricerca valutativa, poiché consentono di mettere a fuoco le evidenze che consentono di osservare l'effettiva attuazione di progetti e programmi (Byrne et al., 2009) e alcune relazioni di tipo causale, al fine di evidenziare l'efficacia degli interventi (Vance and Clegg 2012 in Fives et al., 2017). In questo senso, di fronte alla proposta metodologica di RdC03 per costruire percorsi di sostegno alla genitorialità, lo studio di caso multiplo è stata la strategia scelta per raffigurare cosa e come è stata realizzata in termini di partecipazione con le famiglie. Attraverso la ricostruzione dei percorsi di accompagnamento e da un approccio critico alle *best practices*, ho lavorato per rappresentare le buone pratiche di partecipazione delle famiglie nella definizione di progetti di intervento rivolti al sostegno alla genitorialità e allo sviluppo infantile nei mille primi giorni.

La strategia degli studi di caso è di particolare valore nel contesto della valutazione di progettazioni di interventi personalizzati, com'è il caso di RdC03 e il Reddito di Cittadinanza, poiché consente di:

- catturare le diverse esperienze del programma o variazioni da un'impostazione del programma all'altra (Gerring, 2006);

- trattare in modo approfondito le particolarità di ogni situazione e contesto;
- vedere come queste siano determinanti nel modo in cui le cose funzionano o meno;
- comprendere meglio le variazioni di persona a persona o di contesto a contesto (Byrne, 2009; Patton, 2015; Schwandt & Gates, 2018; Stake, 2006).

Nella presente ricerca mi baso principalmente sul lavoro di Robert Stake (2006), quale esponente autorevole della strategia di studio di caso (Yazan, 2015) con pubblicazioni dettagliate sulla conduzione dei progetti di caso multiplo in affinità all'approccio interpretativo; Stake, di fatto, attinge ai metodi di ricerca naturalistici, olistici, etnografici, fenomenologici e biografici per la sua proposta (Stake, 1995). Altri autori, come Yin (1994/2005) e Ragin & Becker (1992) invece descrivono meno dettagliatamente la tecnica oppure rispecchiano una maggiore vicinanza con la postura postpositivista e/o realista critica, rispettivamente, e si discostano del trattamento narrativo dei dati empirici⁵⁰ che si prefigura come più affine a questo intento:

“Quando si deve rendere conto di un'esperienza il raccontare è il modo linguistico più adeguato [...]. La narrazione è concepita come metodo adatto non solo a cogliere il significato di un'esperienza, ma anche per accedere a contenuti della coscienza non sempre espliciti come il sapere pratico degli operatori e delle famiglie” (Mortari, 2011, p. 190).

Tuttavia, la proposta di Stake (2006) raccoglie dei contributi di Eckstein (1975), Merriam (1998), Stake (1995) e Yin (1994) sui singoli casi e comprende anche alcuni elementi descrittivi che rendono il prodotto dello studio di caso simile ai *portraits* di Lawrence-Lightfoot & Hoffman (1997); questi autori, attraverso l'impegno nell'accesso al campo, comportano un tipo di descrizioni affini al lavoro etnografico. Date le possibilità reali di accesso al campo nel nostro studio, questo aspetto non potrà essere sviluppato, ma la dimensione etnografica resta una ispirazione per il nostro lavoro.

8.2.1 Definizione di Caso

Dalla revisione della letteratura è facile concludere che non esista un'unica comprensione della metodologia dello studio di caso e diverse definizioni sono a disposizione (Cohen et al., 2018; Gerring, 2004; Gerring, 2007). Indipendentemente da dove si collochi il ricercatore – a livello paradigmatico –, le diverse definizioni di *cos'è il caso* e *cos'è uno studio di caso*, convergono nel definirlo come un approccio che si orienta a comprendere in profondità fenomeni complessi nel loro contesto, ossia, il tratto costitutivo di questa strategia è la scelta di non astrarre il soggetto dal suo contesto di appartenenza e preferire la profondità all'estensione, generando descrizioni dense, approfondite e dettagliate (Patton, 2015; Schwandt & Gates, 2018; Stake, 2006). Per Stake (1995), lo studio di caso è “lo studio della particolarità e della complessità di un singolo caso, per arrivare a comprendere l'attività che gli è caratteristica in circostanze importanti” (Stake, 1995, p. xi).

⁵⁰ È interessante come nella dettagliata descrizione delle sue procedure, Stake (1995) realizza un'*advocacy* dell'arbitrarietà dei metodi e tattiche nella realizzazione dei casi studi che si presentano più come una “tavolozza” di metodi da scegliere d'accordo alle proprie circostanze. Yin (1994), al contrario, assimila i processi di indagine attraverso casi allo svolgersi degli esperimenti di laboratorio. Per più dettagli su queste differenze, si veda la ricostruzione storica e le varianti filosofiche riportate da Harrison et al. (2017).

L'unità chiave al centro dello studio di caso varia notevolmente tra discipline e può essere di natura molto diversa (Gerring, 2007): da un individuo, un gruppo o un'organizzazione (Stake, 2006) a un evento, un programma, un periodo di tempo, un incidente critico, una comunità (Patton, 2015); in questo modo, si può localizzare a livello micro (delle persone e le relazioni interpersonali), meso (delle organizzazioni o istituzioni) e macro (delle comunità, democrazie, società) e coinvolgere uno o più attori, basandosi implicitamente nell'esistenza di un collegamento tra questi livelli nel comportamento sociale (Gerring, 2007; Swanborn, 2010 in Schwandt & Gates, 2018), in tal modo i confini del caso e del contesto non sono evidenti o facilmente identificabili (Stake, 2006). Ad ogni modo, il caso è un sostantivo che rimanda a un sistema o un'entità specifica che ha un carattere organico, *“difficilmente sarà un verbo, un participio, una funzione o un evento (...) possiamo usare il caso come arena, ospite o fulcro per riunire molte funzioni e relazioni”* (Stake, 2006, p. 2).

Stake (2003) distingue tra due tipi di caso: casi d'interesse intrinseco e casi strumentali. I casi di interesse intrinseco sono tali quando il ricercatore vuole una migliore comprensione del caso particolare, implica esaminare il funzionamento e le sue attività, con l'obiettivo principale di comprendere il caso in sé. I casi strumentali, invece, sono quelli che vengono esaminati per fornire informazioni su un problema o per ridisegnare una generalizzazione (Stake, 2003; 2006).

8.2.2 Lo studio di caso multiplo

Il *multiple case design*, tradotto all'italiano come “studio di caso multiplo”, comporta lo studio di una serie di casi strumentali per sviluppare una comprensione più approfondita di un fenomeno rispetto a quella che può fornire un singolo caso (Chmiliar, 2009; Stake, 2006). Il fenomeno che si esprime nelle diverse situazioni e che si vuole comprendere attraverso lo studio di caso multiplo è chiamato da Stake (2006) *quintain*. In questa strategia è data la natura narrativa dell'approccio scelto (Stake, 2003), interessano ancora le storie che racconta ogni singolo caso, ma il focus principale è quello che offriranno per comprendere la *quintain*; in una ricerca di caso multiplo, i singoli casi sono interessanti perché appartengono a una collezione particolare di casi che condividono una caratteristica o condizione comune, ovvero, appartengono a una stessa categoria. Occorre notare che i casi spesso hanno molte caratteristiche e funzioni, ma solo poche potranno essere studiate approfonditamente (Stake, 2006) d'accordo con gli obiettivi dell'indagine. Concretamente in questa ricerca, il caso è l'equipe multidisciplinare che ha portato avanti la ricerca RdC03, comprendendo nell'idea di équipe i principali attori che ne hanno fatto parte, tipicamente un assistente sociale e /o un educatore professionale e uno o i due genitori insieme ai loro bambini (anche se i bambini, per la tenera età sono oggetto dell'indagine, più che soggetti partecipanti). Il fuoco di attenzione sarà l'esperienza e le attività realizzate nel contesto di accompagnamento incentrato sulla genitorialità e lo sviluppo del bambino; più specificamente, si dirà che la categoria che raggruppa i casi è che sono stati auto-definiti come *buone pratiche di partecipazione nella ricerca RdC03* e la *quintain* è, quindi, il fenomeno della *partecipazione delle famiglie nei percorsi di inclusione sociale*. Comunque, è possibile che altre *quintain* si rivelino importanti nello svolgersi dello studio (Stake, 2010).

Dimensioni dello Studio di Caso	Definizione
Quintain	Partecipazione delle famiglie nei percorsi di inclusione sociale
Contesto	Condizioni organizzative del lavoro multidisciplinare (i servizi coinvolti) Storia del rapporto tra servizio sociale e famiglia
Caso o unità di analisi	Equipe multidisciplinare che ha portato avanti la ricerca RdC03 durante la sua intera durata; l'equipe è composta da professionisti e famiglia

Partendo dall'idea che uno studio di caso multiplo è sempre rivolto alla comprensione della *quintain*, Stake (2006) avverte che il ricercatore che usa questa strategia deve affrontare la tensione permanente di decidere

cosa sia più importante a questo scopo: se le questioni che sono comuni tra i casi o le specificità di ogni caso che fanno la differenza tra di loro; problema che l'autore denomina il “*case-quintain dilemma*”:

“L’insegna della scienza sembra attribuire il valore più alto al generalizzabile e la ricerca del lavoro professionale sembra dare più valore al particolare, ma entrambi hanno bisogno di entrambi. Per il ricercatore multicaso, questo è il dilemma” [tr. it. dall’autrice; “The pursuit of science seems to place the highest value on the generalizable, and the pursuit of professional work seems to value the particular most, but they both need both. For the multicase researcher, this is the dilemma”] (Stake, 2006, p. 7).

8.2.2.1 Case-quintain dilemma e la questione della generalizzazione

Nel *case-quintain dilemma* si vede rappresentato un dibattito molto acceso nella letteratura sugli studi di caso e di non minore rilevanza nella ricerca qualitativa: quanto è auspicabile la produzione di generalizzazioni scientifiche? e quale sarebbe la via regia per ottenerle? (Cohen & Manion, 1994; Dahler-Larsen, 2018; Gerring, 2007; Stake, 2003). Dal punto di vista del modello tradizionale della ricerca, che attraverso meccanismi statistici aspira a una conoscenza universale e nomotetica (Ragin & Becker, 1992), la logica sarebbe quella della replicabilità dell’esperimento multiplo – appresa dalle scienze naturali – secondo la quale si prendono casi positivi e negativi riguardo certe variabili per esaminare se le cause delle variazioni tra casi hanno una correlazione con tali variabili (Yin, 2005; Chmliar, 2010). Il progressivo distanziamento dalle concezioni postpositiviste (Cohen & Manion, 1994; Schwandt & Gates, 2018), comporta un rifiuto esplicito dell'utilità del modellamento causale basato su variabili, e si accetta, invece, che meccanismi diversi operino per produrre, in relazione anche al contesto di appartenenza, risultati diversi, ma anche che meccanismi diversi possano produrre lo stesso risultato (Byrne & Ragin, 2009), principio noto come equifinalità nella Teoria dei Sistemi. In questo modo, i metodi basati su casi comportano *narrazioni delle differenze*: includono una maggiore attenzione narrativa sugli esiti differenziali, ma soprattutto, sugli esiti differenziati in situazioni che sono concettualmente concepite come uguali (Byrne et al, 2009, p. 520), ovvero appartengono a una stessa categoria. Ne consegue che la qualità scientifica della conoscenza prodotta non dipende della possibilità di generalizzazione.

D'accordo con Dahler-Larsen (2017), la questione che si pone nel momento in cui il ricercatore definisce la propria postura in merito alla generalizzazione, non è se i risultati qualitativi possono essere rilevanti in altri contesti diversi dallo studiato, ma in che misura è auspicabile che la conoscenza sia altamente formalizzata o meno, ovvero, a quale livello di formalizzazione la conoscenza prodotta dalla ricerca qualitativa sarà ritenuta utile. La crescente accettazione della ricerca qualitativa nel contesto delle politiche pubbliche, al di là dell'accademia, ha determinato un cambio in questo aspetto (Firestone & Herriott, 1983). La propensione tra i ricercatori qualitativi è cercare di non ridurre i risultati delle indagini a un insieme di categorie astratte che, sebbene possano supportare la formalizzazione, riducono il potenziale di stimolare degli apprendimenti, (Dahler-Larsen, 2017; Stake, 2003, p. 145) aspetto che è, invece, uno dei propositi dei processi valutativi –almeno a livello locale–, specialmente degli approcci partecipativi-trasformativi (Dahler-Larsen, 2017; Fives et al., 2017; Serbati & Milani, 2013; Serbati, 2020; Patton, 1998) e della ricerca pedagogica (Pastori, 2017). Questa inclinazione si fonda sull'idea che tutto l'apprendimento è di per sé una forma di generalizzazione (Eisner, 2017; Shaw, 2012; Stake, 2003), perciò il processo attraverso il quale i lettori acquisiscono informazioni, riflettono sui dettagli e sulle descrizioni presentate, riconoscono le somiglianze che risuonano con la propria esperienza e le applicano ai contesti personali è chiamato *generalizzazione naturalistica* (Melrose, 2010; Stake & Trumbull in Stake, 2003), una modalità di generalizzazione che prende la forma degli apprendimenti vicari ogniqualvolta i resoconti esperienziali che fornisce il ricercatore servono alla ricostruzione della propria esperienza – riputata da Dewey (1998) come uno dei più potenti aspetti dell'apprendimento. La descrizione naturalistica, in questo modo, “mette in parallelo l’esperienza reale,

contribuendo ai processi più fondamentali di consapevolezza e comprensione” (Stake, 2003, p. 145). Eppure, le esigenze dell’arena politica hanno spinto le pratiche della ricerca qualitativa verso una maggiore formalizzazione categoriale nell’impostazione delle domande di ricerca, maggiore standardizzazione dei processi di produzione di dati empirici, e maggior uso della riduzione sistematica dei dati (Firestone & Herriott, 1983).

In un contesto in cui le esigenze poste alla ricerca qualitativa possono essere molto diverse (ibidem) è possibile descrivere un continuum che va da una maggiore interesse per le caratteristiche della situazione specifica (intesa come focus nelle caratteristiche locali) a una maggiore formalizzazione e/o astrazione, in cui la posizione da adottare sarà decisiva per la pianificazione dell’indagine e la costruzione dei report, soprattutto nella fase di analisi *cross-case*. In funzione di questo, Stake (2006) propone 3 strategie diverse per svolgere l’analisi di casi, collocate in diversi punti di questo continuum: la prima strategia mantiene il massimo di particolarità nella elaborazione dei risultati dei casi; la seconda strategia combina i risultati simili tra i casi, mantenendo meno particolarità; la terza strategia è la più quantitativa e sposta l’attenzione dai risultati dei casi alla definizione di fattori, come categorie astratte che compongono la *quintain*. La seconda e la terza via sarebbero più adeguate a contesti di studio che intendono dare un contributo al dibattito nell’ambito delle politiche sociali e la pratica collettiva, contesti in cui sono spesso richieste le generalizzazioni supportate da procedure standardizzate (Stake, 2006). La scelta perseguita in questo progetto è la seconda che, con un livello intermedio di formalizzazione, mantiene le peculiarità dei percorsi dei singoli casi, ma si impegna in fare dialogare i casi tra di sé, attraverso i Temi definiti dalle domande di ricerca.

8.2.3 Lo scopo formativo degli studi di caso

Il potenziale degli studi di caso per propositi formativi è intimamente collegato alla discussione sopra esposta sulla generalizzazione naturalistica e, negli stessi termini, è avvallato da diversi autori (Gorski & Pothini, 2018; Patton, 2015; Striano et al., 2018; Schön, 1993), come segnala Giulia Pastori, la conoscenza qualitativa dei casi è

“una fonte insostituibile per la riflessività di chi opera sul campo, sia quando è direttamente artefice dello studio, sia quando ne è fruitore: la contestualizzazione e la ricchezza descrittiva della porzione di mondo e di esperienza umana presa in esame, rispetto ai significati, alle intenzioni, alle decisioni, ai pensieri, divengono strumento potente di analisi, di osservazione, di riflessione per altri educatori e insegnanti nel proprio contesto, se preservano la ricchezza della situazione” (Pastori, p.101).

Nell’impresa di realizzare questo studio di caso multiplo coesiste il desiderio di costruire delle narrazioni che possano contribuire a tali funzioni, rendendoli fruibili nei processi formativi pre-service o in-service dei professionisti socioeducativi coinvolti nelle politiche di inclusione sociale e *family support*.

8.2.4 Pianificazione del progetto di caso multiplo

La realizzazione dei singoli casi è un’attività separata dell’organizzazione dello studio di caso multiplo (Stake, 2006), anche se sono tutti passi necessari per il progetto complessivo. Nei prossimi paragrafi presenterò separatamente il disegno riguardante i casi singoli, in cui è stata prodotta la maggior parte dei dati empirici, e il disegno della fase *cross-case* che riguarda principalmente una tappa analitica, disegni i cui passi saranno descritti a grandi tratti in una successione cronologica, per dare la visione di insieme:

- a. Casi singoli. La realizzazione dei singoli casi ha compreso diversi passi, alcuni dei quali sono stati svolti in maniera parallela (es. fase 1 e 2):
 - Passo 1. Processo di selezione dei casi, avvio dei contatti
 - Passo 2. Disegno del caso (definizione delle tecniche e strumenti per la produzione del materiale empirico).
 - Passo 3. Raccolta/Produzione di dati empirici
 - Passo 4. Organizzazione del materiale dei casi e analisi preliminare
 - Passo 5. Restituzione e discussione dei dati raccolti insieme ai partecipanti (focus group)
 - Passo 6. Integrazione dei risultati con gli *insight* ottenuti dal focus group ed elaborazione del report finale
- b. Cross-case analisi
 - Passo 1. Elaborazione della sintesi di caso, sulla base degli obiettivi specifici di ricerca (per ogni caso)
 - Passo 2. Lettura della sintesi e rilevazione dei contenuti trasversali
 - Passo 3. Elaborazione dei risultati finali.

Come parte del programma di lavoro scientifico di LabRIEF, alcune di queste attività sono state svolte in collaborazione con il gruppo dei colleghi ricercatori nell'ambito del programma P.I.P.P.I., oltre che della ricerca RdC03; la forma di questa collaborazione sarà descritta opportunamente in ogni sezione.

8.2.4.1 Casi singoli

8.2.4.1.1 Selezione dei casi

Il processo di selezione dei casi è ritenuto un aspetto critico per la qualità di uno studio (Khagram & Thomas, 2010). La selezione dei casi è avvenuta tra i partecipanti della ricerca RdC03, ovvero le equipe multidisciplinare coinvolte, che includono la famiglia. Questo processo ha seguito l'approccio della *critical best practices* (Ferguson, 2003), che propone come criterio per determinare buone pratiche di partecipazione il che i partecipanti stessi al caso ritengano "buone" le pratiche realizzate. In questo modo, la prima fase per l'individuazione dei casi studio è consistita nella predisposizione di un questionario *online* (*google form*) per invitare gli ambiti territoriali - le equipe multidisciplinari (EM) a segnalare la propria disponibilità nel realizzare un approfondimento di ricerca nell'ambito di RdC03, su base volontaria. L'invito è stato rivolto a tutti coloro *che ritenessero di aver "sviluppato buone pratiche di partecipazione delle famiglie nei percorsi di inclusione sociale del Reddito di Cittadinanza"*. Occorre puntualizzare che allo sfondo di questo invito c'è il percorso formativo al quale le professioniste avevano partecipato nella prima fase della ricerca; si assume che esso funge da cornice di senso condiviso dell'invito realizzato, ma non preclude, anzi, è aperto a scoprire anche i significati che localmente, nella pratica, assimila la partecipazione. Il questionario, accompagnato da una breve brochure digitale rivolta agli operatori (Allegato D) – che presentava lo scopo dell'azione di approfondimento, la modalità degli studi di caso e informazione di contatto —, è stato inviato a tutti i partecipanti della prima e seconda edizione della ricerca RdC03 (circa 50 ambiti territoriali coinvolgendo un centinaio di famiglie circa) attraverso la piattaforma Moodle dell'Università di Padova, dove si svolgono le azioni formative e di coordinamento della ricerca. Una versione della *brochure* è stata preparata anche per le famiglie⁵¹, che sarebbe presentata loro dalla propria equipe del servizio.

⁵¹ Redigere un testo per le famiglie ha richiesto un ulteriore esercizio di revisione del linguaggio utilizzato, attraverso il quale ho acquisito consapevolezza della propria difficoltà di non fare eccessiva ricorso al gergo tecnico-accademico.

Il questionario è stato reso disponibile per la compilazione tra il 17 dicembre 2020 e il 10 gennaio 2021. Al 14 gennaio 2021, erano arrivate 20 risposte (12 della 1ma implementazione; 5 della 2da, 3 di P.I.P.P.I.9 corrispondente alla 2da implementazione), in riferimento a 11 ambiti territoriali diversi, da 8 regioni italiane. È stato realizzato un primo colloquio telefonico di conoscenza con i professionisti che hanno compilato il modulo, utile anche a presentare la modalità di lavoro, il tipo di impegno richiesto, risolvere eventuali dubbi e a verificare che le condizioni di partecipazione fossero soddisfatte:

- Presenza nel nucleo familiare di almeno 1 figlio tra 0 e 3 anni
- Presenza del beneficio del Reddito di Cittadinanza e attivazione di un Patto di Inclusione Sociale (semplificato o complesso con esito B o C; cfr. con quaderni del RdC); presenza di bisogni complessi.
- Che la motivazione a candidarsi come studio di caso fosse la presenza di buone pratiche di partecipazione con le famiglie in RdC03. Nella maggior parte dei casi, la motivazione principale per partecipare era più legata al fatto di concepire l’iniziativa come un’ulteriore occasione formativa, che come una occasione di ricerca – che comprende anche aspetti formativi, sì, ma richiede un altro tipo di coinvolgimento –, e facevano meno riferimento al tipo di rapporto sviluppato con le famiglie (6 casi su 20 riportavano addirittura dei rapporti conflittuali). Nella fase di verifica in cui sono stati appresi questi elementi, è stata ribadita l’idea di partecipazione delle famiglie in quanto criterio di inclusione; le operatrici in questa sede hanno confermato la possibilità di partecipare, in ragione di che *si era stabilito un buon rapporto ed era stato realizzato uno buon lavoro con le famiglie*, confermando in alcuni casi anche la qualità partecipativa; in altri, un interesse a dare un feedback rispetto dell’esperienza in RdC03 e com’erano stati usati gli strumenti valutativi, esclusivamente dall’ottica dell’operatrice (non intrapreso, in questo caso). In questo passaggio si conferma l’interesse di conoscere com’era intesa la partecipazione dal loro punto di vista.
- Che tutta l’equipe dei professionisti avesse accettato a partecipare.
- Che ci fosse la disponibilità della famiglia a partecipare alla ricerca. Questo passaggio di verifica con la famiglia per decidere l’adesione al percorso era determinante per avere una nozione iniziale, anche se indiretta, che la famiglia condividesse il senso di essere dentro una “buona pratica di partecipazione”. Nella maggior parte dei casi, gli ambiti (i professionisti) hanno confermato la volontà di partecipazione e ulteriormente chiesto l’adesione alle famiglie.

D’accordo con Stake (2006) tre sono i principali criteri per selezionare un caso: pertinenza con la *quintain*; diversità tra contesti; potenziale per trarre degli apprendimenti sul contesto e sulla complessità della situazione, che riguarda la possibilità di avere effettivo accesso al caso. Il primo e il terzo punto sono stati verificati attraverso il confronto telefonico e determinati, in parte, dalla scelta di lavorare da un approccio di *Critical Best Practices*. Per definire il secondo punto, la diversità dei casi, si è tenuto in considerazione i seguenti fattori o variabili:

Pregressa conoscenza della famiglia dal servizio sociale. I casi possono essere distinti tra di loro in funzione della pregressa conoscenza (presente, assente e anni di conoscenza). Si riconosce come fattore per lo svolgimento delle attività di sperimentazione perché incide, per esempio, nel livello di fiducia reciproca tra gli attori.

Motivo della presa in carico iniziale – si preferisce l’espressione accompagnamento – e coinvolgimento dell’area di tutela e protezione minorile nell’accompagnamento. Si premette che il tipo di collaborazione in RdC03 sarà condizionato dalla centralità o meno di un intervento esplicitamente focalizzato sull’area delle cosiddette “competenze genitoriali”, in senso stretto (Milani & Moreno, 2019).

Esperienza dell'ambito territoriale in precedenti implementazioni del programma P.I.P.P.I. La premessa è che una maggiore o minore familiarità dei professionisti con la cornice teorico-metodologica del programma incide nelle loro pratiche.

Localizzazione geografica dei servizi sociali. La regionalizzazione del welfare italiano è un fattore di diversità rilevante nella caratterizzazione della disponibilità e qualità delle prestazioni sociali.

8.2.4.1.2 Partecipanti

In funzione di queste condizioni e fattori di differenziazione, 13 dei 20 casi "auto-candidatisi" (rispondendo al questionario,) sono risultati ammissibili, numero soddisfacente in accordo con le raccomandazioni dell'autore (Stake, 2006), che indicativamente propone 4 a 10 casi in funzione di poter apprezzare l'interattività di un programma attraverso la diversità di esperienze, ma mantenendo un livello di complessità gestibile per il/i ricercatore/i.

Di questi 13 casi, 10 hanno confermato la volontà di partecipazione in una prima tornata di verifica; 3 casi si sono persi per motivi vari: trasferimento della famiglia in un altro paese; trasferimento dell'operatore in un altro ambito territoriale; evoluzione negativa della complessità familiare per cui l'operatrice decise di annullare la partecipazione. Sebbene, questi 10 casi abbiano confermato in qualche maniera l'interesse, con 3 di loro è stato molto difficile mantenere le comunicazioni di coordinamento, principalmente per motivi di impegni e carica lavorativa.

La tabella 8.1 riporta i 7 casi con cui è stato avviato il lavoro degli studi di caso; evidenziati in azzurro sono i 3 casi con cui la ricerca è stata portata a termine e rappresentano, quindi, i risultati del presente lavoro.

Tabella 8.1 Prospetto dei casi della ricerca.

n	Id Caso	Regione	Impl. RdC03	Inizio rapporto famiglia - SS	Motivo di accompagnamento iniziale	Attivazione servizio protezione e tutela	Esperienza dell'ambito in P.I.P.P.I. (n. edizione)
1	C1 centro1	MARCHE	1ma	2017	bisogno multidimensionale (disabilità, genitorialità, invalidità, inclusione sociale)	Si	7, 9
2	C2 centro2	TOSCANA	1ma	2011	bisogno multidimensionale (povertà, BES infantile, inclusione sociale famiglia con background migratorio)	Si	7
3	C3 Centro3	EMILIA ROMAGNA	2da	2008	bisogno multidimensionale (disturbo psichiatrico, genitorialità, povertà, inclusione sociale famiglia con background migratorio)	No	No
4	NE1 nord-est1	FVG	1ma	2008	bisogno multidimensionale (dipendenza al gioco, abuso sostante, invalidità, povertà)	No	7, 10
5	NO1 nord-ovest1	LOMBARDIA	1ma	2018	Genitorialità, vulnerabilità economica	No	1-10
6	NO3 nord-ovest3	PIEMONTE	1ma	-	bisogno multidimensionale	Si	1-10
7	S1 sud1	CALABRIA	2da	-	Vulnerabilità economica (beneficiario RdC)	No	No

Nota: In azzurro i casi che conformano il presente studio.

Rispetto ai 4 casi restanti, il lavoro di costruzione di studio di caso è stato avviato, ma non concluso per le seguenti ragioni: C1, peggioramento del rapporto tra famiglia e servizio ha comportato una dilatazione dei tempi di ricerca e aumento della complessità dell'analisi ha richiesto più tempo; C3, viaggio all'estero della famiglia, contatto interrotto (con possibilità di riprendere); NO3, famiglia esce dal paese, si perde contatto, non è stato possibile ultima fase della ricerca; S1, durante la realizzazione il caso si è rivelato che la famiglia non aveva interventi attivi (accompagnamento) oltre al beneficio economico; di fronte a un accompagnamento debole/assente, ovvero, l'assenza di un rapporto motivato con il servizio sociale, non è proseguita l'indagine.

Dentro ad ogni caso svolto, si dirà che, in linea generale, le persone che l'hanno composto sono state quelle coinvolte nella ricerca RdC03, i membri dell'equipe multidisciplinare e il/i genitore/i. Solo in uno dei casi (C2) è stata coinvolta un'altra persona che, non partecipando a RdC03, poteva informare su aspetti organizzativi rilevanti alla comprensione del contesto.

La partecipazione delle persone allo studio di caso è stata formalizzata tramite la firma di un consenso informato che presentava brevemente lo scopo della ricerca e dettagliava le attività a realizzarsi (allegato 4). La presentazione alle operatrici è stata fatta da me, ricercatrice; invece, la presentazione alle famiglie è stata fatta dalle operatrici. Inoltre, trattandosi di un approfondimento di ricerca RdC03, le questioni riguardanti la normativa privacy, è stato fatto valere il consenso dato in precedenza, all'avvio di essa.

8.2.4.1.3 Tecniche e strumenti per la produzione di materiale empirico

La produzione di materiale empirico comprende la definizione delle tecniche, gli strumenti e una strategia di lavoro sul campo, che negli studi di caso ammette la convergenza di una diversità di esse. In questo progetto sono state:

- l'intervista;
- l'analisi documentale;
- focus group con l'equipe multidisciplinare e la famiglia.

8.2.4.1.3.1 Intervista semi-strutturata

La tecnica dell'intervista in questa ricerca è in un certo modo "ibrida": si tratta di un'intervista semi-strutturata, che segue un approccio narrativo. È semi-strutturata, nel senso che i temi e le domande sono definite in anticipo, tramite una griglia di intervista che serve a guidare l'incontro, obiettivi e aree tematiche da esplorare e un ordine pensato (Sità, 2012), ma è anche narrativa perché la griglia serve soprattutto per realizzare *l'intervista come conversazione guidata* (Hancock & Algozzine, 2017); l'intervistatore definisce la sequenza e il modo in cui formulerà le domande nel corso dell'intervista, e si configura così, quindi, non tanto come un processo di facilitazione dell'intervistatore, ma di incontro tra due partecipanti che costruiscono insieme significato. Viene usata solitamente per conoscere i processi, indagare sull'esperienza di altre persone in tutta la sua complessità, prestando attenzione ai dettagli; si pone attenzione ai dettagli descrittivi che possono aiutare a ricostruire i punti di svolta di una storia, evitando le valutazioni astratte (Patton, 2014; Riessman, 2008). L'idea è conoscere l'esperienza a diversi livelli. A questo scopo, le narrazioni che emergono nell'intervista vanno a centrarsi sugli eventi, anche quelli che accadono involontariamente, raffigurando l'azione umana, ciò che le persone fanno nel mondo, ma non solo, interessa anche conoscere il rapporto transazionale che si ha con il mondo (Mattingly, 1998 in Riessman, 2008; Striano et al., 2018) e l'interpretazione che i soggetti ne fanno. In definitiva, l'obiettivo dell'intervista narrativa è generare racconti dettagliati più che risposte brevi o affermazioni generali (Riessman, 2008).

In questo modo, creare occasioni per il racconto esteso ha richiesto il più delle volte di rinunciare al controllo dell'intervista, che in termini di tempo, ha significato un allungamento rispetto ai tempi previsti e, di conseguenza, una maggiore produzione di materiale da analizzare. Sebbene le operatrici fossero state informate dei tempi di intervista (calcolati in funzione della griglia), esse hanno dimostrato ampia disponibilità – anche gradimento – a continuare il lavoro tramite successivi appuntamenti.

L'uso dell'intervista caratterizzata da questa maggiore flessibilità e bassa strutturazione, configura uno spazio di ascolto, scambio e negoziazione dei significati dei partecipanti che la dota di carattere riflessivo, motivo per il quale acquisisce un'importante valenza formativa, esplorata ampiamente in campo educativo (intervista non direttiva, Sità, 2012; Bove, 2009) e favorita in questa in quanto occasione di "*prise de conscience*" sulle proprie pratiche; il passaggio dalla conoscenza pratica alla conoscenza riflessiva (Nuzzacci, 2011).

Nel definire tecniche e strumenti è necessario tenere conto delle attività fondamentali che si realizzano nel processo di accompagnamento per garantire la profondità dell'indagine. In questo senso, abbiamo una cornice teorica che guida l'intento centrale della ricostruzione dei casi verso il fenomeno della partecipazione: interessa ricostruire come nelle pratiche di accompagnamento la partecipazione trovi espressione; in questo modo, l'intervista si struttura per aprire spazio al racconto dell'esperienza dei professionisti e delle famiglie, della loro relazione e delle loro attività, con una particolare attenzione sulle azioni o procedure che concretamente hanno avuto luogo nella relazione.

“La procedura descrive l’azione in quanto composta di operazioni elementari d’identificazione e di esecuzione, organizzate in maniera sequenziale: il “fare” nel senso più basilare di realizzazione effettiva” (Vermersch, 2005, p. 34)

Come si può apprezzare, si prende spunto dal lavoro di Pierre Vermersch (2005) e dalla sua intervista di esplicitazione, nata in campo della psicologia del lavoro e dell’ergonomia. L’idea centrale in questa tecnica è che l’azione corrisponde a una fonte privilegiata di informazione, ma della quale non si ha necessariamente piena consapevolezza e la cui verbalizzazione o esplicitazione è lontana dall’essere spontanea, per cui può essere sostenuta tramite un protocollo. Sebbene la verbalizzazione non sia l’unico modo di accedere a informazioni rispetto delle pratiche – ma complementare ad altre tecniche – quello che era disponibile in questo contesto di ricerca è stato, appunto, la verbalizzazione⁵². Tre elementi della proposta dell’autore ci sono particolarmente interessanti e hanno orientato il nostro impegno nella realizzazione delle interviste:

1. Ci sono 3 condizioni da favorire affinché l’esplicitazione abbia successo e non rischi di essere “uno *script* sullo schema del compito e non le procedure effettivamente realizzate” (ivi., p. 34):
 - i. È necessario distinguere l’iter procedurale che viene descritto, dai saperi teorici, dalle informazioni collegate al contesto (ambiente, circostante) e dai giudizi che porta il soggetto rispetto al contenuto descritto.
 - ii. È necessario che l’intervistato descriva l’iter procedurale dell’azione passata.
 - iii. Per ottenere la verbalizzazione di esso, è necessario che l’intervistato faccia riferimento a un compito o a un’azione reale specifica.
2. È possibile distinguere “ambiti di verbalizzazione” che concorrono nella costruzione di una procedura. Nell’insieme compongono le sfaccettature di un vissuto esperienziale globale e il ricercatore non ha controllo sulle scelte dell’intervistato rispetto a quale ambito toccare, ma può canalizzarle tramite, in primis, una buona capacità di distinguere di quale ambito si tratta: descrittivo (di un referente concreto, emotivo, cognitivo e dell’azione, ma che era presente nel momento che si sta invocando), concettuale (c’è una descrizione, ma più decontestualizzata, di un’idea o delle proprietà formali di qualcosa) o immaginario (produzioni spontanee che prendono come punto di partenza lo stimolo concreto, ma nel racconto non emergono proprietà concrete).
3. Ci sono delle altre informazioni utili, complementare all’iter procedurale – “informazioni satellite dell’azione” –, che riguardano il contesto e i giudizi, i significati, motivazioni (elemento dichiarativo della relazione di principio sull’iter procedurale) e intenzioni. Sebbene, l’azione sia stata privilegiata come fonte di informazione, non possiamo dimenticare che questi processi, soprattutto in campo professionale, non esistono solo come espressione fisica del fare, ma hanno alla base come postulato l’intelligenza riflessiva, le motivazioni come ragioni dell’agire

⁵² L’osservazione come tecnica per l’accesso alle procedure si prefigurava come un’opzione molto interessante per gli obiettivi di questa ricerca, ma di difficile realizzazione. Siccome la scelta dei casi e l’avvio degli studi di caso è avvenuto a percorso RdC03 iniziato, una parte dell’accompagnamento sarebbe stato inaccessibile. Inoltre, la presenza dei ricercatori (tramite video o presenza) è un’opzione che mette in difficoltà gli operatori, nel preservare l’intimità necessaria per gestire la complessità delle situazioni familiari che trovano. Per questo motivo, abbiamo come equipe deciso di utilizzare solo la tecnica dell’intervista.

(Orlando Cian, 1997, p. 21). Dal punto di vista della VPT diremmo che i processi di riflessione e negoziazione marcano l'interesse a complementare la descrizione dell'azione.

Inizialmente, con il gruppo di ricerca, aspiravamo a ottenere delle “fotografie” dei momenti dell'accompagnamento, con molto dettaglio procedurale dei momenti di incontro tra famiglia e operatrici. L'idea di base è sempre che

“Se vogliamo conoscere un'esperienza in tutta la sua complessità, i dettagli contano. Questi dettagli includono incidenti specifici e punti di svolta, non semplicemente valutazioni generali” (Reissman, 2008, p.61).

Dopo la realizzazione di un paio di interviste di prova, ci siamo rese conto che i tempi da dedicare all'intervista di esplicitazione non erano sostenibili per il nostro lavoro e che raggiungere un maggiore livello di dettaglio sui singoli episodi probabilmente non ci avrebbe consentito di arrivare a una ricostruzione dell'intero percorso di accompagnamento, perciò abbiamo deciso di fare indicativamente attenzione alle descrizioni procedurali, idealmente, riguardo ai momenti più rilevanti del percorso e senza insistere se vedevamo difficoltà per entrare nella descrizione di alcune situazioni. La *difficoltà* era a volte legata al tempo trascorso tra l'intervista e l'evento narrato, ed è stata descritta così a volte dalle intervistate.

Quello che ho potuto apprezzare nell'esperienza delle interviste è che questa attenzione a una descrizione dettagliata delle azioni non è naturale per la maggior parte delle persone intervistate ed è stato necessario esplicitare all'inizio dell'intervista la mia aspettativa rispetto al racconto (dicendo, per esempio, “a volte ti chiederò di descrivermi dei momenti che avete vissuto insieme con molto dettaglio; siccome non ho potuto esserci con voi in quel momento, l'idea è che possiamo recuperare una specie di fotografia o video del momento”) e ribadire e/o chiedere più dettagli durante la intervista stessa. Sostengo che la difficoltà più frequente che ho dovuto affrontare con le operatrici è stata quella di mantenere un equilibrio tra l'auspicata (da me) quantità di descrizioni delle azioni negli incontri con la famiglia e la quantità di giudizi su di essi (concettuale), e di interpretazioni sulla problematica del caso in generale e/o condivisione delle prospettive sulle future decisioni da affrontare nel caso. In questo senso, le operatrici hanno ribadito più volte la gratitudine verso di noi, “ricercatori dell'Università di Padova”, per questi momenti di confronto, ricchi di spunti riflessivi, che ritengono mancare nella quotidianità dei loro lavori e che riguardano probabilmente la funzione di supervisione. Mantenersi sulle specificità degli eventi è stato molto difficile. Anche nelle interviste con i genitori, che – come previsto – avevano ancora meno riferimenti per partecipare alle distinzioni temporali sollecitate e tendevano a riferire l'accompagnamento in maniera generica, sottolineando soprattutto giudizi di valore sul soddisfacimento dell'esperienza e il rapporto con le professioniste di riferimento. Queste difficoltà rispetto dell'accesso ai racconti descrittivi dell'azione, mi porta a nutrire un grande interesse per continuare la ricerca in questo campo integrando i metodi con attività di tipo etnografico, che possano dar conto delle interazioni reali (susceptibili anche di altre forme di analisi).

8.2.4.1.3.1.1 Strumento: Griglie di intervista

Contare su una griglia di intervista per l'intervista semi-strutturata presenta punti di forza e di debolezza. Tra i punti di forza si considera che avere un piano dei temi da percorrere aiuta a garantire la completezza dei dati e rende il processo di raccolta più sistematico per ogni partecipante, in questo modo è possibile anticipare eventuali lacune e recuperare quando necessario, facendo sì che l'intervista rimanga colloquiale e situazionale (Hancock & Algozzine, 2017); dall'altra parte, l'uso della griglia aiuta gli intervistati a ricostruire la storia facendo riferimento a momento e luoghi specifici, invece che facendo una richiesta generica in cui devono sforzarsi mentalmente per ricostruire un lungo periodo di tempo (Elliot, 2005 in Reissman, 2008). Tra i punti di debolezza si considera che la flessibilità di una guida, nella sequenza e nella formulazione delle domande, può comportare risposte diverse da parte di partecipanti diversi e può ridurre la

comparabilità delle risposte (Hancock & Algozzine, 2017); questo aspetto, così espresso, non appare di particolare rilevanza per il nostro lavoro incentrato sulle narrazioni; la diversità delle risposte è un elemento interessante da considerare nell'analisi.

Una considerazione che invece è stata centrale in relazione all'utilizzo della griglia di intervista è l'indicazione di Riessman (2008) secondo la quale la formulazione specifica di una domanda è meno importante dell'attenzione e del coinvolgimento emotivo dell'intervistatore e del grado di reciprocità nella conversazione.

"Il modello di un intervistatore "facilitatore" che pone domande e un "rispondente" simile a una nave che fornisce risposte, è sostituito da due partecipanti attivi che costruiscono insieme narrativa e significato (Riessman, 2008, p. 60).

Come si è segnalato nei capitoli 2 e 3 sull'accompagnamento genitoriale e sulla VPT, rispettivamente, un aspetto importante della nostra cornice partecipativa è la nozione di "isomorfismo della relazione" (Milani, 2018, p. 121), in cui si presta attenzione alla relazione omotetica tra gli adulti; gli adulti ricercatori che attuano l'accompagnamento riflessivo con le operatrici del servizio, gli adulti operatori che attuano il *parenting support* con i genitori e i caregiver con i bambini, dove si ravvisa anche "una quasi identità tra forma (il modo in cui si agisce la relazione) e contenuto (che cosa si dice e che cosa si fa)" (ibidem). Un altro isomorfismo che emerge è l'isomorfismo rispetto alle indicazioni che diamo agli operatori per usare gli strumenti di *assessment* partecipativo: più importante dello strumento, è come viene utilizzato (Milani et al., 2015), che si applica pienamente come indicazione per declinare il mio atteggiamento di ricercatrice. In questo senso, la griglia ha contribuito a scandire l'intervista, salvaguardando la presenza dei diversi tempi, ma ho fatto attenzione a offrire una buona qualità dell'attenzione ed a essere accogliente con i contenuti che gli intervistati proponevano, cercando di non interrompere o bloccare certi racconti, nella prospettiva di curare il nostro rapporto.

A parte gli aspetti procedurali che riguardano la tecnica dell'intervista, occorre descrivere gli aspetti formali sui quali si sono strutturati gli strumenti, specificamente, tre griglie di interviste, dedicate a operatori, genitori e referenti di ambito territoriale, differenziate soltanto nel maggiore o minore livello di approfondimento dedicato ad aspetti di intervento e organizzativi.

Si consideri la delimitazione del caso-contesto che abbiamo realizzato: il caso è l'equipe multidisciplinare che ha portato avanti la ricerca RdC03 durante la sua intera durata, dove l'equipe è composta da professionisti e famiglia; il contesto, invece, sono le condizioni organizzative del lavoro multidisciplinare e la storia del rapporto tra servizio e famiglia. Si consideri anche che l'idea di descrivere processi e pratiche consente di esplorare come si transita da ciò che è stabilito come politica, all'azione nella routine e nelle attività quotidiane (Njie & Asimiran, 2014). La funzione delle griglie di interviste è stata guidare, quindi, all'esplorazione di tale attività. A questo scopo, la griglia ha delimitato temporalmente tali attività seguendo la struttura suggerita dalla V.P.T che descrive quattro fasi dell'accompagnamento: Accoglienza, *Assessment*, Progettazione, Attuazione e Monitoraggio/Valutazione. L'esplorazione del caso si incentra così nei processi avvenuti in queste fasi, che corrispondono alla ricerca RdC03. Eventi che stanno temporalmente fuori di questo schema costituiscono parte del contesto e interessano nella misura in cui si può rilevare una relazione con l'esperienza di accompagnamento.

Un altro riferimento per guidare l'esplorazione è stato il "Quadro di riferimento per un approccio partecipativo alla protezione dei minori" (in poi, "Quadro"; Lacharité et al., 2022). È stato sviluppato da un gruppo internazionale di ricercatori (Lacharité et al., 2022), di cui alcuni membri del nostro gruppo di ricerca ne fanno parte e hanno potuto contribuire alla sua elaborazione. Utilizzarlo in questo contesto di ricerca si è prefigurato come un'occasione di valutare la sua utilità in un ambito che non riguarda esclusivamente quello

della protezione all'infanzia, in senso tradizionale, ma che ne condivide il senso di base. Il Quadro, presentato nel capitolo 3, propone "le pietre angolari" della partecipazione nelle istituzioni di protezione dell'infanzia, come di seguito:

1. Culture familiari e circostanze di vita delle famiglie, rappresenta anche la sensibilità degli attori professionisti a queste variabili.
2. Voci di bambini e genitori, riguarda la presenza di spazi e procedure istituzionali di ascolto, metodi e strumenti adeguati e diversificati a supporto dell'espressione, incidenza decisionale e feedback.
3. Governance organizzativa, rappresenta principi, obiettivi di azione nelle organizzazioni, ruoli, relazioni e responsabilità associate direttamente con la partecipazione di bambini e genitori.
4. Collaborazione e associazione intersettoriale tra diverse organizzazioni; riguarda sia la presenza di una rete di servizi per appoggiare diritti, benessere e sviluppo dei bambini, sia il modo in cui coordinano le loro azioni.
5. Formazione professionale, la cui funzione è superare il divario tra la teoria e la pratica della partecipazione tramite la sintonia con i principi di isomorfismo, di apprendimento situato, protagonismo di genitori e bambini, interdisciplinarietà, promozione di competenze trasversali e un rapporto bilanciato con il proprio sapere esperto in favore dell'accoglienza dell'*expertise* "by experience".

Con queste dimensioni, sono stati organizzati gli obiettivi dell'intervista. Come si vede nella tabella 8.2 di seguito:

Tabella 8.2 Obiettivi dell'intervista

<p>Obiettivi dell'intervista</p> <p><u>LA VOCE DEI GENITORI (VPT – PENTAGONO)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Distinguere le principali situazioni che hanno caratterizzato il periodo di accompagnamento del progetto, attraverso la descrizione dei momenti di dialogo e negoziazione tra professionisti e famiglie durante tutto il percorso (accoglienza, assessment e progettazione, attuazione e monitoraggio). ● Descrivere i processi che hanno contribuito all'emergenza dei saperi della famiglia (la propria comprensione?) in riferimento ai bisogni del proprio bambino ● Descrivere le azioni dei professionisti (intenzionali e non) messe in campo per supportare i processi riflessivi delle famiglie ● Descrivere le decisioni assunte nel progetto e i processi dialogici (le situazioni) attraverso i quali sono state costruite (aree/focus di intervento) ● Descrivere le azioni dei professionisti messe in campo (intenzionali e non) per costruire contesti facilitanti alla realizzazione delle azioni di intervento progettate ● Individuare i processi di negoziazione e trasformazione, in relazione alla costruzione di saperi intersoggettivi, avvenute nel corso dell'accompagnamento <p><u>INTERVENTO</u></p>
--

- Descrivere i cambiamenti e trasformazioni avvenute nel percorso di accompagnamento in relazione sia alla genitorialità che ai propri sapere degli attori coinvolti
- Esplorare la percezione di efficacia sull'intervento realizzato

GOVERNANCE (PENTAGONO)

- Descrivere aspetti strutturali, organizzativi e di collaborazione in cui si inquadra la relazione di accompagnamento della famiglia, individuando quelli che favoriscono i processi partecipativi

FORMAZIONE OPERATORE (PENTAGONO)

- Descrivere la formazione e esperienza pregressa dell'operatore in relazione alla dimensione partecipativa del progetto
- Descrivere la percezione e apprezzamento dell'operatore sulla formazione ricevuta nel progetto, in materia della metodologia partecipativa (VPT e strumenti) e sviluppo dei bambini 0-3

CARATTERISTICHE DELLA FAMIGLIA (PENTAGONO)

- Descrivere i fattori socioculturali e della storia delle famiglie (compresa la relazione con i servizi) in cui si inquadra la relazione di accompagnamento della famiglia

RDC – QUALITÀ DI VITA

- Esplorare la percezione dell'impatto del beneficio RdC (complessivo) sulla qualità di vita della famiglia, in particolare, in relazione alla situazione del/i figli tra 0-3 anni

Sulla traccia di questi obiettivi, è stata elaborata la griglia di intervista (allegato 5 degli Allegati B), facendo attenzione a declinare la dimensione “voce delle famiglie” nelle fasi della VPT in quanto contenitore dei processi e dell'interesse sui processi riflessivi e dialogici (negoziiazione) che sono stati definiti come distinzioni rilevanti nella nostra cornice teorico-metodologica sulla partecipazione (VPT).

La griglia è stata sottoposta a una revisione del gruppo di ricerca, migliorata nella formulazione e sequenza di alcune domande e, successivamente, messa alla prova per verificarne il funzionamento tramite un'interviste con un'operatrice del RdC. L'intervista è durata più di 4 ore distribuite in 2 sessioni, dopodiché la griglia è stata ridotta e si è deciso, come accennato prima, di non insistere con l'idea di realizzare l'intervista di esplicitazione come tale, ma di definire i momenti dove sarebbe stato auspicabile ottenere delle descrizioni più dettagliate dei processi. La sezione sulla qualità di vita voleva introdurre un specifico elemento di attenzione dalla ricerca RdC03, ma non ci sono state occasioni per esplorare questo argomento in maniera rilevante (senza che fosse generico, nel tempo a disposizione)

8.2.4.1.3.1.2 Commenti alla realizzazione delle interviste

Al momento dell'avvio della ricerca c'era in corso la crisi sanitaria per Covid19, per cui erano presenti una serie di restrizioni per gli incontri in presenza. Questo ha determinato che le sessioni fossero maggiormente svolte usando piattaforme di comunicazione virtuale (zoom), anche se alcune – in fase di transizione – sono state realizzate in presenza, per l'intervista con i genitori specialmente abbiamo cercato di favorire questa modalità, considerando che essendo meno abituati ad avere rapporti con l'Università, questo avrebbe facilitato che si sentissero a proprio agio.

Una domanda che ci siamo poste nel gruppo di ricerca era se fare le interviste individualmente o di gruppo, all'interno dell'EM. *In primis*, ci è parso che sarebbe stato più arricchente in termini di possibilità di dialogo e apprendimento reciproco, farle insieme (genitori e operatori), oltre che in sintonia con l'idea di partecipazione, ma nella pratica questo è stato soggetto e determinato principalmente da fattori pratici, per esempio, se ogni professionista coinvolto di uno stesso caso aveva lavorato a lungo con le famiglie, l'economia del tempo dettava che fosse meglio intervistarli per separato, per approfittare meglio il tempo che individualmente ci dedicavano. Questo è stato l'elemento principale. In una delle occasioni, in un'intervista a una mamma (NO1) c'erano presenti le insegnanti e l'assistente sociale, per cui è stato un momento molto interattivo e ricco tra assistente e mamma, soprattutto, dove ho potuto apprezzare che tipo di rapporto avevano tra di loro, ma ho pensato alla fine dell'incontro che mi sarebbe piaciuto sentire di più la mamma che, invece, poggiava molto sull'assistente sociale. A partire di questa esperienza, è stato chiaro che si doveva favorire la libertà di espressione tramite interviste separate.

8.2.4.1.3.1.3 Trascrizione delle interviste

La trascrizione è un processo interpretativo e il modo in cui viene svolta è stato sottoposto a una serie di decisioni metodologiche (Lincoln & Denzin, 2003; Merriam & Tisdell, 2016; Patton, 2015; Riessman, 2008), per esempio, il modo in cui si affronta la componente verbale (le parole pronunciate), la componente prosodica (il modo in cui sono pronunciate) e la componente paralinguistica (Kowal & O'Connell, 2014), in funzione dell'uso desiderato delle trascrizioni.

Inizialmente, considerando che le trascrizioni sarebbero state utilizzate per un'analisi tematica di contenuto, dove l'enfasi è sul "cosa è stato detto" – ossia, il contenuto del discorso sugli eventi e le cognizioni –, la scelta per le trascrizioni è stata che le espressioni parlate confuse, le disfluenze, le interruzioni, gli interventi dell'intervistatore e altre caratteristiche comuni delle conversazioni parlate fossero trasformate e/o pulite per renderle facilmente leggibili, facendo attenzione a non modificare il senso dell'espressione (Riessman, 2008); e di non utilizzare sistemi di rappresentazioni dell'interazione dialogica delle interviste. In questo modo, le parole sono state rappresentate nell'ortografia standard, che non considera le deviazioni fonetiche della pronunziatura (Kowal & O'Connell, 2014); inoltre, laddove è stato possibile (per esempio, quando c'era la videoregistrazione), sono stati incluse le descrizioni dei comportamenti paralinguistici che aiutano a interpretare il senso espressivo della frase. Sebbene questa sia stata la scelta metodologica iniziale, si sono mantenute alcune disfluenze della conversazione e compaiono i turni di parola tra le persone presenti. C'è una forza espressiva nel testo che si è voluta mantenere, aspettando ad entrare eventualmente nell'analisi. La tabella 8.3 riporta un esempio di quanto esposto.

Tabella 8.3 Esempio

Trascrizione testuale	Trascrizione finale
La casa, cioè, stanno in un posto veramente assurdo, ora d'estate, poi, stanno al terzo quarto piano di un palazzo qui in centro a Prato, senza ascensore e niente, con tre figlioli, buste della spesa da portar su. Io le ho portato queste scatole alimentari e sono arrivato su, cioè, nonostante... <i>ce la fo, no?</i> Io sono arrivato su ed ero in difficoltà, ora questa donna che deve fa? questa donna che deve fare questo tutti i giorni. Con tre bimbi. Non è semplice, quindi ci sta che delle volte, un attimo tu, tu sbar... Cioè, sì, abbiamo difficoltà noi, diciamo, chi è fortunato e sta bene, così, e figurati, figurati loro che non ci può essere una volta che in un attimo di di... che ti posso dire... Caso C2, Educatore centro diurno	La casa, cioè, stanno in un posto veramente assurdo. Ora d'estate, stanno al terzo quarto piano di un palazzo in centro a (città). Senza ascensore, niente, con tre figlioli, buste della spesa da portar su. Io le ho portato queste scatole alimentari; nonostante... <i>ce la fo, no?</i> sono arrivato su, ed ero in difficoltà. Ora questa donna deve fare questo tutti i giorni con tre bimbi. Non è semplice, quindi ci sta che delle volte che tu <i>sbar</i> (?) [non capisco, fa dei cerchi con la mano vicino alla propria testa, di andar fuori di testa]. Cioè, sì, abbiamo difficoltà noi, chi è fortunato e sta bene e figurati loro che non ci può essere una volta che in un attimo di... che ti posso dire... Caso C2, Educatore centro diurno.

Nel preparare le trascrizioni sono state considerate le raccomandazioni realizzate da Friese 2019:

- Identificare in maniera univoca i partecipanti all'intervista e lasciare una linea vuota (interruzione di paragrafo) dopo ogni turno di parola.
- Come identificatore dei turni di parola, usare un termine che abbia meno probabilità di presentarsi in altri posti della trascrizione stessa (con la funzione di facilitare l'auto-coding nei software di analisi).
- Se un partecipante parla per lunghi periodi di tempo, spezzare il discorso in diversi paragrafi (facilita la creazione di citazioni nel caso si usi un software per l'analisi).

Con l'idea di supportare la fase di analisi, sono state considerate le raccomandazioni riguardanti l'organizzazione e denominazione dei file di trascrizioni, per esempio, utilizzare criteri che sono importanti per l'analisi, come genere, professione, età, tipo di partecipante ecc. (ibidem) in questo caso, ho stato usato il codice di identificazione del caso, professione o ruolo all'interno dell'EM.

Le trascrizioni sono state fatte da me principalmente, con l'aiuto di una collega del gruppo di ricerca con cui abbiamo condiviso questi orientamenti. Il processo di trascrizione si è iniziato con una trascrizione digitale automatica (Word office online⁵³) che produceva un documento grezzo di qualità variabile a seconda della qualità del *file* di audio. Dopodiché si procedeva all'ascolto di tutta l'intervista e la correzione/integrazione della trascrizione, lavoro di più o meno 8 per 2 ore di intervista quando c'erano solo 2 persone presenti, intervistato e intervistatore.

La scheda di ogni caso nell'allegato B.1, contiene un riassunto del materiale empirico di ogni caso, tra cui una descrizione del corpus delle interviste.

8.2.4.1.3.2 Analisi documentale

I documenti organizzativi sono importanti fonti di evidenza negli studi di casi (Yin, 1994). Nel nostro caso, i documenti principali riguardano tutto il materiale prodotto dagli ambiti all'interno della ricerca RdC03 lungo tutto il percorso, messi a disposizione della ricerca RdC03 tramite, principalmente, due piattaforme digitali preparate per la ricerca: RPMonline⁵⁴ e Moodle⁵⁵. Seguendo le fasi della VPT, si possono elencare:

	Documenti
Accoglienza	Questionario di preassessment con domande chiuse e aperte. Descrizione generale della famiglia nel rapporto con il servizio, valutazione iniziale dei fattori di vulnerabilità, rischio e protezione Scheda Anagrafica. Dati dei componenti della famiglia
Assessment	Mondo del Bambino. Valutazione qualitativa e

⁵³ Disponibile gratuitamente per utenti dell'Università di Padova e con il vantaggio che non salva l'audio online, quindi garantisce il rispetto della privacy.

⁵⁴ RPMonline sta per Rilevazione, Progettazione e Monitoraggio Online. Si tratta di uno strumento delle informazioni dei progetti di accompagnamento dei servizi socioeducativi alle famiglie del P.I.P.P.I., basato sul Modello Multidimensionale del Mondo del Bambino (cfr. Ius, 2021).

⁵⁵ Moodle è la piattaforma di e-learning che utilizza l'Università di Padova. Si tratta di un ambiente informatico per la gestione di corsi, ispirato al costruzionismo, teoria secondo la quale ogni apprendimento sarebbe facilitato dalla produzione di oggetti tangibili (Fonte: Wikipedia).

	quantitativa di 17 sottodimensioni nelle aree di sviluppo del bambino, risposte genitoriali e fattori ambientali
	Scheda di osservazioni PICCOLO
	Questionario ASQ
Progettazione	Patto educativo. Raccolta con la programmazione delle azioni di intervento, disegnate usando la tecnica de la microprogettazioni
Monitoraggio/Valutazione finale	Questionario di Postassessment (simile a preassessment): Valutazione dei fattori di vulnerabilità, rischio e protezione, Descrizione sintetica del percorso realizzato.
Altri documenti	Documenti messi a disposizione dell'ambito quali organigramma, relazioni del servizio, ecc.
	Trascrizione della presentazione dell'EM sull'intervento (ove disponibile) ⁵⁶

8.2.4.1.3.3 Focus group e report di analisi preliminare

L'attuazione di un approccio pedagogico alla ricerca e, quindi, partecipativo è stato un impegno costante nel presente lavoro, che ha cercato di favorire la costruzione intersoggettiva del senso da dare alla realtà; citando Orlando Cian (1997, p. 27) “non si ingabbia l'uomo nelle spiegazioni”, né nelle teorie prestabilite, ma i partecipanti vanno coinvolti nelle interazioni discorsive della ricerca e non soltanto nel fare, diventando così co-soggetti e co-ricercatori (Mortari, 2007 in Bove, 2009).

A ragione di questo, la produzione di materiale empirico ha compreso un momento di riflessione condivisa con ogni equipe, per raggiungere una produzione intersoggettiva dei risultati dello studio di caso. In questa linea, sulla base di un'analisi preliminare dell'informazione raccolta con gli strumenti descritti, sono stati realizzati dei report in *power point* con alcuni dei risultati del caso, che sono stati sottoposti all'equipe multidisciplinare in un focus group finale o intervista gruppale che prevedeva la compresenza dei professionisti coinvolti e dei genitori partecipanti a RdC03. I risultati, in questo contesto, corrispondono alle interpretazioni e ragionamenti fatti dalla ricercatrice sul caso, che corrispondono già a un livello di analisi che fa va a considerare criticamente alcuni elementi relazionali e/o cerca di far dialogare le proposte teoriche e metodologiche con la narrazione sul caso, come si illustra nell'immagine 8.4 (in azzurro, l'interpretazione; in grigio, citazioni degli intervistati).

⁵⁶ In un convegno realizzato come parte della formazione di RdC03, dove hanno partecipato diversi ambiti territoriali della ricerca, abbiamo invitato loro a disegnare una “Linea del tempo” per descrivere l'intervento e i loro apprendimenti. Per 2 dei 3 casi realizzati, era disponibile questo materiale.

Accoglienza – invito alla ricerca

Proporre a (nome papà) di partecipare alla ricerca è stato un modo per dare un ulteriore spinta al progetto, a partire dallo “slancio” che già si percepiva in lui (il suo “mettersi in gioco”).

[...] come ti dicevo prima si tratta qui di un uomo che comunque davvero si è messo in gioco. E proprio per questo motivo abbiamo ritenuto opportuno motivare questo progetto con una spinta in più, no? Quindi mantenere sempre la stessa direzione degli obiettivi, però con un qualcosa di innovativo.
Educatrice

L'accettazione di (nome papà) pare essere un risultato della relazione tra lui e l'assistente sociale. Accettare sembra anche avere però il senso di poter restituire l'aiuto ricevuto dal Servizio. Questo “restituire” potrebbe collocarsi vicino al tema della “dignità”, sollevato da lui parlando del dispositivo economico RDC («la dignità è qualcosa si perde se si riceve senza dare nulla»). Mario esprime il bisogno di vivere in modo dignitoso.

Anche perché lui, quando gli avevo proposto la ricerca, gli ho spiegato dell'anonimato, tutte le...però lui comunque era felice perché alla fine lo prendi in considerazione, no? Non è solo quello che riceve l'intervento, che un'altro deve dirgli cosa deve fare, un'altro deve dirgli che ha sbagliato in qualcosa. ma anche lui può portare qualcosa. Questa è una cosa sempre molto importante secondo me e con P.P.P. con la ricerca, qui funziona tanto con queste famiglie...Che si sentono finalmente utili, anche loro, no? E quindi dicono: Anch'io posso portare qualcosa di positivo qua!
Assistente Sociale

*...tipo questa intervista, colloquio, chiamalo come vuoi, sono sempre stato a disposizione a tutto..non ho mai mancato..avrei potuto dire Vabbè, chi se ne frega, detta sinceramente, no? E...perché? Se magari con questa cosa che faccio posso aiutare una terza persona, qualcosa di buono sarà, ho detto dentro di me! Se posso far del bene, ben venga!
[...per cui se posso aiutare ben venga, è da una vita che mi aiutano..e ho avuto tantissimo piacere a far così! E spero che abbia avuto un riscontro..*
Papà

Orientativamente, la modalità degli incontri ha previsto un inquadramento iniziale sugli obiettivi dell'incontro – ricostruire insieme l'esperienza in RdC03, migliorare la comprensione degli accaduti –, enfatizzando l'importanza di creare un ulteriore spazio di condivisione e riflessione, in un impegno per “collegare le voci nella ricerca” (Bove & Sità, 2016); successivamente ho presentato i “risultati”, seguendo le fasi della VPT e invitato alle partecipanti ad fare proprio quello spazio di condivisione.

La difficoltà affrontata in questa fase è stata quella di cercare di discutere sulle interpretazioni di alcuni eventi o aspetti dell'accompagnamento, senza perdere l'idea di processo, di continuità del percorso; siccome il tempo a disposizione era di massimo due ore nei migliori di casi, per ogni fase ho dovuto fare una scelta dei contenuti cui dare priorità, nel mio ruolo di facilitatrice. Questa scelta è stata guidata da tre criteri generali: cercare di caratterizzare tutte le fasi della V.P.T, per mantenere l'idea di una cronologia; privilegiare quei contenuti in cui l'elemento interpretativo fosse più evidente, ossia, meno presente nelle parole esplicite dalle intervistate, ma plausibile dentro dei significati della situazione; ci fosse meno concordanza interpretativa tra le narrazioni delle intervistate, quindi riportando anche eventuali contraddizioni. L'invito realizzato si può sintetizzare così: “a partire di questi elementi... io ho interpretato questo... vi ritrovate? Cosa potreste aggiungere?”

In funzione del tempo a disposizione ho calcolato – abbastanza accuratamente – che si potevano affrontare 8 (massimo 10 punti diversi), per consentire alle partecipanti di esprimere il loro punto di vista. Il power point, in questo modo, è stato organizzato così: 1 slide per punto/argomento e ogni slide conteneva: un'asseverazione interpretativa e le citazioni che fungevano di riferimento per tale asseverazione.

Questi incontri sono stati audio/videoregistrati e la trascrizione è diventata un nuovo input al processo analitico.

8.2.4.1.4 Organizzazione del materiale empirico

La voluminosa quantità di dati prodotti in uno studio di caso esige al ricercatore di porre una speciale attenzione all'archiviazione e gestione dei dati. Seguendo le raccomandazioni di diversi autori (Merriam &

Tisdell, 2016; Patton, 2015; Yin, 1994/2005), tutto il materiale grezzo delle interviste e documenti, le trascrizioni delle interviste, le note sul campo, è stato raccolto in un unico database di risorse primarie, per renderle facilmente recuperabile e facilitare la fase più intensiva dell'analisi dei dati ed elaborazione del report. Il materiale è stato organizzato per casi (una cartella per ogni caso), nel cui interno ho cercato di seguire uno stesso schema di sottocartelle con il materiale empirico ottenuto da ogni strumento.

Una copia di sicurezza veniva realizzata periodicamente (1 volta ogni 2 settimane). Per proteggere i dati delle persone coinvolte, si è deciso di non caricare i dati nel *cloud* (memoria virtuale), ma su una memoria esterna portatile.

8.2.4.1.5 Analisi di caso e costruzione del report di caso singolo

Due indicazioni sono state centrali al momento di comprendere la natura del compito di preparare il report di caso singolo:

"Il ricercatore del caso deve generare un'immagine del caso e quindi produrre un ritratto del caso affinché gli altri possano vederlo" (Stake, 2006, p.3)

"Sebbene un progetto accademico o di valutazione possa consistere in più casi e includere confronti incrociati, la prima e principale responsabilità dell'analista consiste nel rendere giustizia a ogni singolo caso. Tutto il resto dipende da quello" (Patton, 2014, p. 783).

Queste attenzioni hanno guidato il mio lavoro di ricostruzione dei casi per permettere ad altri di "vedere" cosa fosse successo, e per "fare onore" a ogni caso individuale, nel senso di produrre una narrazione completa e fedele, nella quale i propri partecipanti si potessero ritrovare, ma anche nel senso di riconoscere i suoi meriti, leggendo con uno sguardo positivo, rispettoso e benevolente sul lavoro svolto (Ferguson, 2003).

8.2.4.1.5.1 Strategia analitica: approccio narrativo

Nella diversità delle strategie analitiche disponibili nella ricerca qualitativa, sembra che le tre attività cognitive fondamentali che vengono svolte siano la descrizione, classificazione o categorizzazione e collegamenti dei dati (Maxwell & Chmiel, 2014), ossia il riconoscimento di come le cose si relazionano in termini di somiglianza, differenza e di connessioni sostanziali (come le cose interagiscono). Le differenze tra strategie possono, da un certo punto di vista, essere lette in funzione della maggiore enfasi data a una o più di queste attività.

Considerando lo scopo di "ricostruzione" dei casi, un approccio narrativo si è prefigurato come il più indicato, poiché di queste 3 operazioni è guidato soprattutto dall'interesse nelle connessioni sostanziali (ibidem), ovvero, di produrre "buoni racconti" che veicolino il costruire del sapere a partire dall'esperienza, piuttosto che l'argomentazione analitica che la spezza in categorie formali (Bruner, 1986 in Zanon, 2015). In quanto tecnica, l'analisi narrativa opera attraverso storie per la ricostruzione dell'esperienza di una persona in relazione sia con l'altro che con l'ambiente sociale" (Clandinin & Connelly, 2000 in Clandinin, 2006, p. 5); ci si occupa così di comprendere:

"il significato delle azioni umane a partire da un'attenzione focalizzata sull'evento particolare. A differenza del pensiero argomentativo che persegue l'ideale di un sistema descrittivo ad alta formalizzazione. Narrare significa costruire contemporaneamente due scenari: quello dell'azione e quello della coscienza dove prendono forma i significati attribuiti all'agire" (Mortari, 2004, p. 82).

Questo ricorda l'affermazione *“le storie sempre riguardano qualcos'altro”* (Bateson & Bateson, 1984), poiché l'approccio narrativo, nell'intento di recuperare le particolarità dell'esperienza situata, si occupa dello studio del rapporto tra il generale e il particolare (Chase, 2003), e si delinea così come un approccio conveniente per affrontare il *case-quintain* dilemma dello studio di caso.

“L'analisi narrativa si basa su un particolare impegno teorico: la comprensione dei processi sociali generali richiede un focus sulla loro incarnazione in pratiche reali, cioè in narrazioni reali. In altre parole, le stesse storie di vita incarnano ciò che dobbiamo studiare: la relazione tra questa istanza di azione sociale (questa particolare storia di vita) e il mondo sociale che il narratore condivide con gli altri” (ivi, p. 290).

D'accordo con le diverse convenzioni disciplinari, alcune forme di analisi narrativa si concentrano maggiormente su un'analisi olistica che preserva intatta ogni storia; altre forme di analisi narrativa si concentrano maggiormente sulla conduzione di un'analisi categoriale (Merriam & Tisdell, 2016). Tra le quattro prospettive analitiche che propone Riessman (2008) – tematica, strutturale, di attuazione dialogica e visuale –, l'analisi narrativa tematica (ANT) è la più affine ai metodi qualitativi o interpretativi ed è l'approccio più comune in contesti di applicazione pratica in ambito sociosanitario, considerando che teorizzare su una serie di casi identificando elementi tematici comuni tra i partecipanti alla ricerca, gli eventi che riportano e le azioni che intraprendono è una tradizione consolidata con una lunga storia nell'indagine qualitativa. In questo tipo di analisi l'attenzione è rivolta esclusivamente al contenuto del testo, ossia a “cosa è stata detta” più che al “come”, “a chi” e “con quale proposito”, questo significa che si presta poca attenzione a come una storia si svolge in una conversazione o al ruolo che in esso può avere l'intervistatore, come spiega l'autrice i lettori di solito imparano poco sulle condizioni di produzione di una narrazione (ibidem).

Anche se occasionalmente ci si può soffermare alle particolari scelte di parole, generalmente l'analista non considera il linguaggio o la forma particolare dell'interazione con il ricercatore, aspetto nel quale coincide con la Grounded Theory (GT; Merriam & Tisdell, 2016) con cui è spesso confusa. Per delimitare al meglio questa scelta metodologica, conviene distinguere le principali differenze tra l'analisi narrativa tematica e la *grounded theory* (in cui le operazioni di categorizzazione e segmentazione primano). La prima riguarda il ruolo della teoria: mentre nella GT si evita di avvalersi della teoria nelle fasi iniziali, nell'ANT i concetti teorici guidano l'intero processo di indagine e servono di riferimento alle interpretazioni delle narrazioni: si tratta di collegare gli atti quotidiani in cui le persone si impegnano con la significanza di questi atti nei processi di riproduzione e/o trasformazione sociale, in questo modo, le storie ri-create a partire dall'analisi tematica possono cambiare il modo in cui vediamo l'azione ordinaria di tutti i giorni, illustrando il modo in cui esse realizzano il cambiamento (Riessman, 2008). In questo modo, la ricostruzione dei processi di partecipazione delle famiglie consiste in un esercizio di interpretazione dell'accompagnamento realizzato sotto le lenti della VPT. La seconda differenza riguarda l'impegno dell'ANT nel preservare le sequenze della storia come un insieme, nella GT invece, si frammenta, si colgono i segmenti e questi vengono raggruppati d'accordo alla loro significanza tematica per la generazione di concetti e idee. Queste differenze si possono riassumere nella distinzione tra due operazioni diverse, ma complementari, proprie dell'analisi qualitativa: analisi (come decomposizione) e rappresentazione (come “rendere di nuovo presente”). Nonostante queste necessarie distinzioni, si ribadisce la complementarità di questi processi di analisi, la panoramica narrativa e l'analisi categoriale, e come di fatto siano entrambi fondamentali (ibidem).

8.2.4.1.5.1.1 Punto di vista della ricercatrice (“Accounting for ourselves”)

Nella tradizione interpretativa della ricerca, compare la figura del ricercatore come agente nella costruzione della conoscenza sulla *realtà* sociale. Una conseguenza diretta di questo sul processo di ricerca è la necessità di sviluppare un metodo sistematico di *awareness* e *accountability*, di dar poter dar conto dell'influenza che

il particolare punto di vista del ricercatore può avere sul prodotto della sua ricerca; punto di vista conformato dalla sua biografia, esperienze, competenze, conoscenze, valori, retroterra culturale, politico, linguistico, ecc. (Altheide & Johnson, 2013; Lawrence-Lightfoot & Hoffman Davis, 1997; Lincoln et al., 2018; Patton, 2015). Quando si dice che il ricercatore è lo strumento della ricerca qualitativa, si fa riferimento a questo e solitamente il richiamo è alla pratica riflessiva del proprio ricercatore, che consentirà di tracciare le proprie influenze e mantenerne la consapevolezza:

Un approccio riflessivo all'analisi richiede quindi una navigazione tra i percorsi dello scientismo e del relativismo e la decostruzione e la ricostruzione. Si tratta di come riconoscere diversi punti di vista, modi di conoscere e conoscere (laico/esperto), senza intaccare i siti di produzione della conoscenza che consentono uno sguardo scientifico senza cedere al "sonno scolastico" (Bourdieu, 2000). Ciò porta la posizione del ricercatore nell'ambito della riflessività nell'indagine sociale. Inoltre, il modo in cui i ricercatori si definiscono, in particolare attraverso la loro differenza e distanza rispetto agli altri con cui competono in ambito accademico, sono elementi chiave che uniscono la disposizione e la posizione dell'individuo. Questo è un processo continuo di ricerca per capire cosa vede l'indagine sociale, il modo in cui è costruita e il suo posto all'interno delle relazioni sociali più in generale" (Tim & Perry, 2014, p. 112).

"Il ritrattista continua il suo lavoro di mantenere nelle sue note l'equilibrio delle impressioni, individuando pregiudizi e distorsioni che potrebbero essere riconducibili alla propria biografia. Questo equilibrio dovrebbe riflettersi esplicitamente nel testo mentre la sua storia è delineata nella narrazione, per informare il lettore sui filtri che introduce nell'interpretazione dei dati (Lawrence-Lightfoot & Hoffman, 1997, p. 95)

In quanto soggetto cosciente, il ricercatore ha un proprio quadro teorico di riferimento che connota ogni produzione di ricerca sul piano storico e sociale (Pastori, 2017) e ha, di conseguenza, l'imperativo etico e professionale di essere consapevole degli elementi che compongono il suo *background* e di come, eventualmente, possa modellare l'interpretazione che realizza dei significati altrui (Creswell & Poth, 2018; Patton, 2015). Per questo motivo, ho realizzato una breve analisi di questo mio retroterra, anticipando dei collegamenti con il lavoro di ricerca, che si può consultare nell'Allegato B.2.

Il punto che risulta più pertinente sollevare, in merito alla strategia analitica, è che l'atteggiamento riflessivo dell'operatore non è soltanto un modo di "tenere a bada" le proprie inclinazioni e opinioni, ma renderle parte di un processo dialogico, in cui siano incorporate nei risultati della ricerca, vedendo il ricercatore come un partecipante di essa:

"Radicare le esperienze reali all'interno delle relazioni istituzionali non solo porta alla luce somiglianze nelle esperienze, ma mostra anche disgiunture tra carattere e cultura che richiedono attenzione analitica, invece di essere ignorate a favore di una pulizia formale determinata dai modelli dell'isolato ricercatore (...) Manifestarli ed esplorarli collettivamente è stato un elemento critico nella creazione di una cultura in cui la riflessività potesse essere un esercizio relazionale e collaborativo, piuttosto che autoreferenziale e individualizzato" (Tim & Perry, 2014, pp. 112-112).

Quest'attenzioni, che faccio proprie nell'analisi e costruzione del report di caso, sono trattate anche da Lawrence-Lightfoot & Hoffman (1997), che segnalano che l'autorivelazione del ricercatore, non solo come testimonianza, ma come condivisione del modo in cui fa senso di quello che osserva, può essere un contributo a mostrare ai partecipanti cose che per loro possono essere scontate o passate inosservate. La voce del ricercatore così è ammessa come parte integrale del prodotto e del processo, che comprende la raccolta

dei dati e il modellamento analitico della narrativa del caso; in attenzione anche a che molto di ciò che è importante sulle interviste stesse e sulla situazione della ricerca non è sempre presente nelle trascrizioni delle interviste (Riessman, 2002 in Esin et al., 2014)

Seguendo le raccomandazioni delle autrici, la qualità dell'attività di ricerca poggia sul continuo monitoraggio della voce del ricercatore, sul processo, domandandosi

“In che modo (fino a che punto) la disposizione della mia voce informa (da forma ma non distorce) il prodotto (il ritratto in svolgimento)?” e sul prodotto: “In che modo (fino a che punto) l'articolazione della mia voce informa (chiarisce ma non fuorvia) il processo (la comprensione in svolgimento)?” (Lawrence-Lightfoot & Hoffman, 1997).

8.2.4.1.5.2 Costruzione del report di caso singolo

Nel nostro progetto, le storie dei casi sono la storia di ciò che è accaduto nel partecipare alla ricerca RdC03, ovvero, l'accompagnamento alla genitorialità nei percorsi di Inclusione Sociale del RdC; sono le storie di come sono state create le occasioni di partecipazione delle famiglie e qual è il collegamento con lo sviluppo dei bambini coinvolti. Dalla nostra cornice teorica riprendiamo le fasi del processo della V.P.T, da un lato, come struttura cronologica e matrice dei momenti dove si situano i processi che interessa ricostruire; dall'altro, come guida per operare discriminazioni sui processi: i processi decisionali, i processi dialogici, la distribuzione del potere, i processi di negoziazione e capacitazione, l'emergenza e integrazione del sapere degli attori; i processi di apprendimento-cambiamento, in rapporto con gli obiettivi ed esiti dell'intervento (§Cap. 2). Si veda che, in relazione al dialogo tra dati di ricerca e teoria, nella costruzione del report narrativo esso non è confinato in una parte specifica del report, ma lo attraversa tutto (Maxwell & Chmiel, 2014; Riessman, 2008).

Descritti i fondamenti della strategia analitica, occorre descrivere il modo in cui è stata svolta l'analisi e costruzione del report, attività che sono in grande misura sovrapposte. D'accordo con l'assetto analitico narrativo assunto, ho seguito un'organizzazione cronologica, propria dello storytelling e una strategia di processi e concetti sensibili (Patton, 2015), attività supportata dal Software per l'analisi qualitativa ATLAS.ti 8, che ha consentito automatizzare la funzione che un tempo avesse il documento di “*case record*”, quella di condensare tutti i dati provenienti da tutte le fonti di un caso in un unico luogo (ibidem). Il software l'ho usato in maniera diversa di com'è stato nella ricerca pilota. Qui è servito, nella fase preliminare di organizzazione dei contenuti delle trascrizioni, per classificare a grosso modo gli elementi delle narrazioni degli intervistati nelle fasi dell'accompagnamento (accoglienza, assessment, progettazione, ecc.), attraverso la funzione di etichettamento o codifica. Ho usato, inoltre, la funzione dei commenti associati a ogni citazione per registrare i contenuti dell'analisi emergente durante la lettura (riflessioni dell'analista, domande aperte), questione che ha facilitato molto il momento di costruire la narrazione poiché, appunto, era già avanzata una prima tappa analitica. Infine, con lo strumento di filtro di ATLAS.ti, ho preso le citazioni che corrispondevano a una stessa fase, insieme ai miei commenti e ho importato a un file Word, dove ho ristrutturato il testo, mettendo insieme eventi, descrizioni e riflessioni. Schematicamente, le fasi di questa analisi sono state:

- Elaborazione di una matrice di codici in excell che guidassero la segmentazione del materiale in base alla strategia scelta (fasi della VPT e sui processi e concetti sensibili)⁵⁷.
- Importazione della matrice di codici in ATLAS.ti (nell'allegato 7 c'è uno estratto della matrice di codici e dei segmenti di intervista codificati, a modo di esempio)
- Importazione dei documenti degli intervistati e raggruppati per caso.
- Etichettamento o codifica del materiale delle interviste, che ha visto la creazione di molteplici citazioni. Parallelamente al processo di codifica, le citazioni venivano descritte brevemente nel suo contenuto e integrate con commenti analitici della ricercatrice, usando le funzioni "commento" e "titolo della citazione"⁵⁸
- Filtro e raggruppamento del materiale (citazioni e commenti) d'accordo ai codici, in un file word, usando come grandi contenitori le fasi della VPT associate agli strumenti che RdC03 prevedeva.
- Rilevazione dei temi centrali delle citazioni, in quanto azioni, processi e contenuti del percorso di accompagnamento.
- Composizione narrativa dei temi, scrittura.
- Scelta delle citazioni più rappresentative e scarto di quelle da non usare. Questo esercizio ha generato documenti molto estesi con le citazioni di tutti i partecipanti; per rendere la lettura più fluida, sono state eliminate una serie di citazioni cercando di mantenere l'equilibrio tra la parsimonia nel riportare i temi principali e la ricchezza espressiva di una "thick description" (Geertz, 1973).

Ogni report di caso conteneva non solo il materiale prodotto a partire dalle interviste, ma anche quello proveniente da fonti documentali, il quale è stato analizzato in base al tipo di materiale che si trattasse. La tabella 8.5 descrive in linea di massima il modo in cui sono stati trattati i dati dei documenti, considerando che c'era una certa variabilità nell'uso che ciascun operatore ha dato loro in quanto strumenti per la pratica.

Tabella 8.5: descrizione dell'analisi documentale

	Documenti	Trattamento e integrazione al report di caso
Accoglienza	Questionario di <i>preassessment</i> con domande chiuse e aperte. Descrizione generale della famiglia nel rapporto con il servizio, valutazione iniziale dei fattori di vulnerabilità, rischio e protezione	Documenti letti. Considerati parzialmente nel report. L'informazione di <i>preassessment</i> e anagrafica coincideva con quanto riportato nelle interviste in quanto a situazione iniziale della famiglia/bambino; per cui non hanno aggiunto informazione nuova; i dati sono stati utilizzati maggiormente per completare dettagli formali (tempo di conoscenza pregressa tra servizio sociale e famiglia, fratelli, ecc.). In particolare, rispetto dell'anagrafica, i livelli di dettagli forniti non erano necessari alla costruzione del caso, per cui tipicamente non sono stati integrati nel report.
	Scheda Anagrafica. Dati dei componenti della famiglia	
Assessment	Mondo del Bambino (MdB). Valutazione qualitativa e quantitativa di 17 sottodimensioni nelle aree di sviluppo del bambino, risposte	Documento letto e parzialmente considerato nel report. L'informazione coincideva con quanto riportato nelle interviste in quanto a situazione iniziale della famiglia/bambino; in generale, non ha aggiunto informazione nuova.

⁵⁷ Inizialmente avevo integrato e usato una struttura di codici che Miles et al. (2020) suggerivano per i casi studio, i codici drammaturgici e distinzioni sugli attori coinvolti nella narrazione, ma non si sono rivelati utili per l'analisi e, alla fine, ho utilizzato principalmente le fasi della VPT e i grandi temi come "momento di partecipazione", governance e rapporto con il RdC.

⁵⁸ Dopo un primo momento di prova dello schema dei codici per alcuni membri del gruppo di ricerca, è stata discussa e revisionata la matrice dei codici, apportando a un'importante riduzione nella quantità di codici.

	genitoriali e fattori ambientali	
	Scheda di osservazioni PICCOLO	Sono stati analizzati i punteggi, creata una tabella di comparazione dei punteggi attribuiti dall'operatore e del genitore e integrato al report di caso.
	Questionario ASQ	Sono stati analizzati i punteggi e creata una tabella con i risultati, in funzione del parametro del questionario e integrato al report di caso.
Progettazione	Patto educativo. Raccolta con la programmazione delle azioni di intervento, disegnate usando la tecnica de la microprogettazioni	È stata realizzata una tabella di sintesi dei temi progettati e risultati raggiunti, nelle rispettive dimensioni, nei 3 tempi dell'accompagnamento. La tabella è stata incorporata nel report e ha permesso di avere una visione panoramica di quali sono stati i nuclei di attenzione dell'intervento.
Monitoraggio/ Valutazione finale	Questionario di Postassessment (simile a preassessment): Valutazione dei fattori di vulnerabilità, rischio e protezione, Descrizione sintetica del percorso realizzato.	Documento letto. Non è stato integrato nel report, ma – quando disponibile – ha permesso confrontare il racconto del percorso dell'intervista, con quello riportato in postassessment.
Altri documenti	Documenti messi a disposizione dell'ambito quali organigramma, relazioni del servizio, ecc.	Solo un ambito ha messo a disposizione altri documenti (Nordovest 1, organigramma e organizzazione del servizio).
	Trascrizione della presentazione dell'EM sull'intervento (ove disponibile) ⁵⁹	Il racconto ottenuto in questa presentazione ha permesso comprendere quali sono stati i temi di apprendimento delle operatrici (considerati nella parte finale del report, in quanto agli esiti), ma non ha apportato elementi di processo.

8.2.4.2 *Member-check attraverso focus group con i partecipanti*

Come accennato prima nella descrizione della tecnica di focus group, un ulteriore livello di analisi ha riguardato la discussione con i partecipanti degli studi di caso, dove interessava apprendere le loro opinioni in merito all'interpretazione delle esperienze riportata nel caso studio. A questo fine sono stati invitati a una istanza di riflessione e discussione, attività nota anche come *member-check* (Merriam & Tisdell, 2016).

Le conversazioni svolte in questa sede – svolte tutte in maniera virtuale, per preferenza delle partecipanti – sono state videoregistrate e trascritte. Laddove la discussione ha riportato nuove comprensioni il report singolo è stato modificato e il passaggio esplicitato nel report stesso. Per gli aspetti che sono stati affrontati, ma la discussione non ha riportato cambiamenti, il report è rimasto invariato.

8.2.4.3 *Analisi cross-case / pianificazione del progetto multiplo*

- Sintesi del caso singolo. Dopo un'accurata lettura del caso singolo, si riassumono i principali risultati sulla base delle aree di interesse della ricerca, nella descrizione e comprensione dei processi:

⁵⁹ In un convegno realizzato come parte della formazione di RdC03, dove hanno partecipato diversi ambiti territoriali della ricerca, abbiamo invitato loro a disegnare una "Linea del tempo" per descrivere l'intervento e i loro apprendimenti. Per 2 dei 3 casi realizzati, era disponibile questo materiale.

- Lettura di tutte le sintesi dei report di caso singolo, momento nel quale l'analista si familiarizza con i casi, registra le proprie riflessioni, osservazioni e commenti durante la lettura e realizza un'analisi qualitativa tematica per ogni domanda guida.
- Confronto tra casi dei temi emersi come risposta ad ogni domanda ed elaborazione di affermazioni provvisorie riguardo la *Quintain*, sulla base dei risultati combinati.
- L'analisi cross-case si conclude con un report che riporta i temi emersi trasversalmente.

8.2.5 Procedure per garantire la qualità dell'indagine

I criteri per valutare la validità della conoscenza prodotta dalla ricerca qualitativa comportano l'esigenza di produrre ragionamenti giustificati e continuamente tracciabili e suscettibili alla riflessione sistematica, attraverso relazioni comunicative messe in atto all'interno di una comunità di ricerca (Sità, 2012). Ho cercato di dare risposta a questa esigenza di adeguatezza referenziale (Morse, 2018) in tutte le descrizioni contenute nel presente capitolo, descrivendo sia i motivi teorici e pratici delle scelte metodologiche, come la realizzazione materiale di esse durante il percorso di ricerca.

Ci sono inoltre dei criteri di rigore metodologico per la ricerca qualitativa, che ne determinano lo status scientifico della conoscenza prodotta (Guba & Lincoln, 1985; Pastori, 2017), essi sono stati proposti da Guba e Lincoln (1985) e raggruppati in un unico termine "cappello" detto *Trustworthiness* (cfr. Guba, 1981). Ogni criterio – detti credibilità, trasferibilità, affidabilità e confermabilità – può essere soddisfatto tramite definite strategie (Lincoln et al., 2018; Morse, 2018) che hanno trovato diverse declinazioni:

Per quanto riguarda la credibilità della ricerca, le procedure che ne hanno contribuito sono state la triangolazione di fonti, ovvero, l'aver raccolto il punto di vista di diversi attori all'interno di ogni studio di caso; il *debriefing* tra pari, corrispondente agli incontri con il team di lavoro per la costruzione degli strumenti e discussione dell'analisi e l'adeguatezza referenziale, ovvero, stabilire esplicitamente il percorso dell'analisi in modo che i risultati finali possano essere ricondotti. Questo ultimo direi che è stato realizzato in minore misura e non sono stati registrati nel dettaglio, per esempio, il feedback dei processi di discussione grupale o supervisione che hanno, di fatto, inciso sulle pratiche della ricerca.

Per quanto riguarda la trasferibilità degli esiti, intesa come la portata in cui la conoscenza approfondita di un contesto sia utile a illuminare altri contesti, l'azione del *debriefing* tra pari può essere ritenuta valida, ma resta come compito da sviluppare ulteriormente, per esempio, tramite un workshop con i partecipanti di RdC03 che non hanno preso parte agli studi di caso.

Per quanto riguarda l'affidabilità e la confermabilità si richiama l'importanza di mantenere un *audit trail* o traccia di controllo sui processi di indagine utilizzati nel tempo, in modo tale che un revisore indipendente possa verificarli e confermare la coerenza e stabilità mantenuta dal ricercatore. Nel verificare l'affidabilità di uno studio qualitativo, si cerca di vedere se il ricercatore è stato negligente o ha commesso errori nel concettualizzare lo studio, raccogliere i dati, interpretare i risultati e riportare i risultati (costruzione del report di caso, per esempio). Molti di questi aspetti sono stati già documentati durante la presentazione del disegno metodologico in questo stesso capitolo, specialmente in merito alla concettualizzazione dello studio, produzione di materiale empirico e le procedure analitiche e di rapporto sui risultati, e negli allegati a cui si è fatto riferimento. Gli incontri di lavoro con l'equipe di ricerca hanno svolto, in parte, questa funzione, anche se i materiali utilizzati nel percorso (per esempio, i power point per i focus group) sono stati creati e usati dalla scrivente senza essere sottoposti a verifica, in ragione di ritardi accumulati nel processo di ricerca; perciò, a volte il *feedback* è stato ottenuto a fatti conclusi. Infine, sempre nella linea dell'*audit trail*, occorre segnalare che l'accesso al *database* delle risorse primarie è parziale attualmente, ma disponibile sotto richiesta ai fini di analizzare la confermabilità dei risultati. Si può sostenere, tuttavia, che il lavoro di

member-check tramite focus group compie le funzioni di verifica della confermabilità dei risultati, al meno per quanto riguarda i risultati dei casi singoli.

8.2.5.1 Considerazioni etiche della ricerca

Nella ricerca di studio di caso multiplo si sono seguite le stesse considerazioni etiche della ricerca considerate in RdC03 e rappresentate nel consenso informato consegnato alle famiglie e i professionisti: garanzia di protezione dei dati della privacy d'accordo con la normativa italiana vigente, protezione dell'identità, tramite processi di anonimizzazione dei report nella fase finale e nella gestione dei files con dati personali; esplicitazione della volontarietà dell'adesione e possibilità di ritirarsi della ricerca in qualsiasi momento, senza impegni con il gruppo di ricerca.

Uno dei presupposti del disegno di ricerca-formazione-intervento riguarda il fatto che la collaborazione dei servizi con l'Università di Padova prevedeva l'introduzione di specifici strumenti di *assessment* della famiglia, ma il percorso di accompagnamento della famiglia stessa rientra nelle competenze del servizio e riguarda un intervento che sarebbe stato in ogni caso realizzato. In questo modo, si è ritenuto che partecipare alla ricerca non comportasse nessun rischio per i partecipanti (Begun, 2018).

9 CASO STUDIO 1 – NORDOVEST 1

9.1 Presentazione del caso

Titolo

“Io non credo nelle catene, anche se è surreale non crederci... spezzarle è una grande rivelazione”

Autrice

Daniela Moreno Boudon

I soggetti coinvolti

Questo caso riguarda l'esperienza nella ricerca RdC03 di Marilena, una bambina di 2 anni (all'inizio della partecipazione alla ricerca dell'Università di Padova) e di Cristina, la sua mamma, in un grande comune del Nordovest dell'Italia (NO1). In qualità di professionisti, hanno partecipato l'assistente sociale di secondo livello⁶⁰, Lorena, con esperienza in P.I.P.P.I. come coach e le insegnanti della scuola dell'infanzia⁶¹ di Marilena, Rita e Lisa. Ha partecipato come informatrice sulla governance anche la referente di P.I.P.P.I. per il Comune.

Soggetti intervistati⁶²

- Lorena, assistente sociale
- Cristina, mamma di Marilena
- Rita, insegnante della scuola dell'infanzia di Marilena
- Lisa, insegnante della scuola dell'infanzia di Marilena
- Referente P.I.P.P.I., responsabile del S.S di uno dei municipi del Comune.

Documenti analizzati

⁶⁰ La distinzione “primo” e “secondo” livello dei servizi segnala la divisione funzionale all'interno del servizio sociale; d'accordo all'organigramma, primo livello corrisponde al servizio sociale professionale territoriale, dedicato all'accoglienza della cittadinanza, orientamento e attivazione dei servizi, anche per richiesta spontanea; il secondo livello corrisponde al servizio professionale specialistico che si occupa di diritti e tutele, minori di età e sostegno alla genitorialità. La differenza tra primo e secondo livello si può trovare in altri servizi, che possono differire comunque nel tipo di servizi assegnati a ciascuno.

⁶¹ Il servizio organizza classi eterogenee di bambini tra 2 e 4 anni.

⁶² C'era presente anche Marilena, bambina di 4 anni (2 anni all'inizio della ricerca pilota). L'ho potuta conoscere e parlare un po' con lei il giorno dell'intervista con la mamma, ma non era stata prevista una vera e propria intervista con lei.

- Anagrafica (RPMOnline)
- Assessment (RPMOnline)
- Patto educativo (RPMOnline)
- Scheda PICCOLO, T0 e T2
- Questionario ASQ3 (36 e 48 mesi)
- Organigramma del servizio sociale territoriale della città NO01.

9.1.1 Contesto di realizzazione delle interviste

Con Lorena, l'assistente sociale, abbiamo fatto diversi incontri, email e telefonate lungo tutta la durata della ricerca pilota e la ricerca RdC03 (dal 2020 al 2022). Inoltre, lei ha partecipato regolarmente alle occasioni formative previste nella ricerca. A ciò si è aggiunto il lavoro proprio delle interviste per lo studio di caso. Quando l'ho conosciuta, mi è stata presentata come una assistente sociale seria e competente, delle "storiche" nell'esistenza di P.I.P.P.I. e ho appreso che era molto impegnata nell'implementazione dell'approccio. Io, straniera, essendo arrivata pochi mesi prima a Padova e iniziando a conoscere P.I.P.P.I., ho sentito una grande responsabilità nei suoi confronti – nei confronti della sua lunga esperienza –vedendo come faceva tesoro di quello che stavamo proponendo attraverso la ricerca pilota.

Ho potuto conoscere personalmente Marilena, la sua mamma e le insegnanti della sua scuola dell'infanzia, in una visita alla loro città, nella scuola stessa, dove mi hanno ricevuto con gelsi, fiori e acqua fresca in una giornata di calda estate. Ma già a partire dalla ricerca pilota, io avevo sentito la storia di Cristina e Marilena, che allora aveva 2 anni.

Quando sono arrivata a scuola, insieme a Lorena, il personale della scuola era informato della nostra visita e ci ha condotto direttamente alla sala dove avremmo fatto il colloquio. Avevamo concordato con l'assistente sociale che mi sarei dedicata alle interviste, ma non è accaduto esattamente questo, poiché una parte dell'incontro è stata dedicata a una presentazione della ricerca, da parte di Lorena e Cristina, alle insegnanti; specificamente, sull'introduzione dello strumento di osservazione della bambina, *Ages and Stages*, che si proponeva fosse utilizzato dalle insegnanti e dalla mamma, per mettere a confronto le osservazioni sulla bambina, come un'azione prevista nel Patto Educativo e, in senso più ampio, come passo per avviare "ufficialmente" la costituzione di questa equipe multidisciplinare. In questo contesto, ho intervistato prima la mamma, e solo alla fine ho potuto fare qualche domanda alle insegnanti sugli aspetti che riguardavano la loro partecipazione al progetto di intervento con Marilena, mentre il dialogo dirottava facilmente verso il dettaglio dei lavori con i bambini della classe, in generale. Con le insegnanti, non è stato dunque possibile, in quella sede, realizzare un'intervista dedicata e si è reso necessario incontrarle separatamente un'altra volta, alla fine della ricerca RdC03.

Prima che Lorena e io andassimo via, le insegnanti ci hanno accompagnato in una visita alla scuola, alla loro classe e ci hanno raccontato le attività realizzate con i bambini. Con particolare orgoglio, hanno descritto il modo in cui hanno gestito la tutela della continuità del rapporto con le famiglie durante il *lockdown* 2020-2021: hanno portato avanti la DAD con i bambini piccoli, grazie alla disponibilità di una piattaforma abilitata dal Comune, dove incontravano i bambini per fare dei lavoretti. Quando sono tornati a scuola hanno allestito in corridoio una mostra con la raccolta di tutti i lavoretti che i bambini e i loro genitori avevano prodotto in quel periodo, come testimonianza dell'essere stati insieme nonostante la distanza.

Prima di avviarmi a prendere il treno, ci siamo fermati con Lorena a bere un succo e mi ha parlato della sua famiglia, della sua carriera e del percorso di crescita personale che collegava il senso che aveva riscontrato in P.I.P.P.I. col suo modo di intendere il lavoro di assistente sociale (*"Ho lavorato tanto su me stessa... per*

superare i pregiudizi che ho... e non reagire ai pregiudizi degli altri”). Siccome eravamo in un momento meno formale che un’intervista, ho deciso di non audioregistrare ma avrei voluto farlo, poiché mi ha molto colpito il percepire che per lei questo “fare” toccasse qualcosa di molto intimo:

“P.I.P.P.I. non è un fare. È un fare che però senza un essere che porti dentro, non funziona [...] perché alcuni sperimentano e non continuano? Perché non capiscono il senso: un essere che non riguarda solo te, ma tutti, i bimbi, la famiglia... è questa postura che hai dentro. La famiglia (?) si può permettere di essere vera, tirare fuori il peggio di sé. E tu ci sei lo stesso. Ci sono momenti difficili [della famiglia], non ti fai sentire, li lasci tranquilli [...] Poi torni e non c’è risentimento, hai sempre in mente che c’è qualcosa che puoi fare e un pezzettino in cui possono andare avanti, un pezzettino di strada. Loro devono percepire che al di là delle difficoltà, rimane questa fiducia in loro. E poi loro si fidano. [Loro capiscono che ho fiducia in loro] Perché riconosci anche nelle difficoltà qualcosa di buono che hanno fatto e loro dicono “Ah! ma non è così!” Ma tu ci credi”.

Si può apprezzare che questo caso, costruito in una ricerca per il Reddito di Cittadinanza, ha portato P.I.P.P.I., come metodologia e impostazione del lavoro, nell’ambito del lavoro con i genitori di bambini 03 che vivono in situazione di povertà. Questo stretto collegamento con P.I.P.P.I. lo si vede anche nel fatto che per l’indagine in merito agli aspetti di governance, ci sono state segnalate dall’assistente sociale Lorena, due persone di riferimento, due posizioni organizzative (P.O.), una delle quali non era direttamente responsabile del suo municipio, ma referente per P.I.P.P.I. dell’intero Comune e, inizialmente, persona di riferimento per la ricerca RdC03. L’altra persona invece è stata la P.O. del Municipio corrispondente allo studio di caso. Entrambe le figure sono state suggerite da Lorena in base a quanto ha ritenuto che ciascuna potesse informare sugli aspetti più generali o più specifici del funzionamento dell’ambito, rispettivamente.

9.1.1.1 Focus group di restituzione

Il focus group di restituzione è stato realizzato online (tramite piattaforma Zoom) con la presenza delle 4 intervistate – 2 insegnanti, mamma, assistente sociale –, che hanno sollecitato questa modalità perché sarebbe stata più consona alle loro possibilità di tempo e orario. Le responsabili non hanno preso parte di questa fase perché ancora non erano state individuate ed erano solo tangenzialmente collegate all’esperienza di RdC03.

La mamma, in questa occasione, ha formulato la richiesta a tutti noi presenti di andare alla scuola nuova della bambina (recentemente trasferita) a presentare questo progetto di collaborazione:

“Stavo pensando... secondo te, riusciremo a fare un incontro con te, con voi e le maestre di là per fare un po’... Anche per raccontare questa esperienza [della collaborazione con la scuola e il servizio] per poter continuarla con Marilena di là? [...] Non è lo stesso se io la racconto. Anche con Daniela e Lorena (...) nella scuola nuova, poter interagire con i bambini di là [...] ho provato a raccontare io da sola, ma mi hanno chiesto: ‘Come mai hanno scelto te?’ E io non ho saputo cosa dire”.

9.2 Contesto

9.2.1 Storia del rapporto della famiglia con il servizio sociale prima della ricerca RdC03

Cristina è mamma di tre figli: uno di 19 anni, uno di 14 e la piccolina, Marilena, di quasi 4; abita a NO1 dove è nata e dove sono anche cresciuti i suoi figli. Ha 41 anni e fa la parrucchiera, tranne adesso che, per le esigenze di cura del suo secondo figlio, si è dedicata a un lavoro a tempo parziale alle Poste.

La signora vive da sola con la bambina più piccola. Il primo figlio non lo vede più, dopo che è stato affidato al suo padre biologico quando loro si sono separati e, il secondogenito, Marco, invece, in carico al servizio sociale, è in una comunità terapeutica da circa 8 anni, in conseguenza ai gravi episodi di aggressività caratterizzanti l'attuale diagnosi psichiatrica. Le problematiche di questo figlio hanno impattato negativamente sul rapporto con il papà della bambina, al punto che la coppia si è separata dopo due anni di matrimonio.

Lui, il papà di Marilena, era la fonte di reddito per la famiglia, perché lavorava; la signora, avendo la bambina piccola, aspettava che diventasse un po' più grande per portarla al nido e ricominciare a lavorare. Quando si sono separati, lei aveva appena trovato un lavoro, che però non le dava uno stipendio che le permettesse di vivere con tranquillità e quindi ha fatto una serie di richieste al servizio sociale per essere sostenuta economicamente (nel pagamento delle bollette, dell'affitto, delle spese riguardanti la bambina), tra cui il Reddito di Cittadinanza (RdC).

Al momento dell'avvio della ricerca RdC03, il rapporto di Cristina con il servizio sociale riguardava, quindi, il provvedimento del secondogenito e l'assegnazione del Reddito di Cittadinanza; per entrambe le questioni, l'assistente sociale del servizio di tutela minori⁶³ del Comune era la sua *case manager*, con la quale avrebbe costruito un rapporto di fiducia basato su una mutua conoscenza di lunga data "e di vicende travagliate vissute insieme":

5:49, ¶ 204 en NOI_assistente sociale (tutela RdC).docx

Io con lei, rispetto al suo primo figlio, abbiamo vissuto dei momenti molto molto difficili, lui è stato ricoverato in psichiatria, è stato allontanato una volta, poi è ritornato a casa, poi in ospedale in attesa della comunità terapeutica, per cui sono quelle situazioni in cui litighi tanto, ma poi il rapporto ne viene fuori rafforzato.

8:17 ¶ 73 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

Credo che l'abbia facilitata la relazione che comunque io ho... io con questa mamma ho vissuto dei momenti molto difficili rispetto alla storia dell'altro figlio. Io credo che se tu – però questa è una mia idea personale – che se tu condividi con una famiglia anche i momenti di grande difficoltà, mettendoti in una postura che è la tua di operatore, ma comunque di apertura e di accompagnamento e di comprensione della sua difficoltà, nel senso che io le ho chiesto a volte di fare anche cose molto difficili per lei. Perché il suo bambino era stato ricoverato in neuropsichiatria per tanto tempo, dovevamo fare i turni, era una situazione veramente complicata.

8:18 ¶ 74 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

Io credo che lei abbia percepito che anche nell'esigere che lei facesse delle cose, io ho sempre mantenuto una posizione di comprensione, di apertura. E questo è come un po' se fosse il filo rosso che caratterizza la nostra relazione.

Altri professionisti presenti intorno alla famiglia sono gli operatori della Comunità e il neuropsichiatra, per quanto riguarda Marco; da parte della mamma, c'è la psicologa del consultorio con cui si prevedeva di fare

⁶³ Servizio Sociale Professionale specialistico, dedicato ai diritti e alla tutela minorile e al sostegno alla genitorialità.

dei colloqui di monitoraggio periodici sul rapporto col figlio Marco. Tuttavia, per quanto riguarda la sperimentazione di RdC03 questi operatori non hanno fatto parte dell'EM. L'insegnante Rita, attualmente persona di riferimento alla scuola dell'infanzia di Marilena, è stata insegnante anche di Marco. La mamma la conosceva bene e ha chiesto esplicitamente che la figlia le fosse affidata a scuola.

La biografia di entrambi i genitori di Marilena parla di un'infanzia maltrattata, con episodi di istituzionalizzazione e ricongiungimento con le famiglie di origine, ma comunque con dei rapporti conflittuali con i genitori. Oggi, separati, condividono, in qualche maniera, il ruolo genitoriale. La mamma vive con Marilena. Il papà, qualche giorno a settimana, la porta con sé a casa sua, dove abita con la sua compagna.

Il rapporto tra i genitori è altalenante, ma con la bambina sembra buono al punto che non accende i fari di allerta dell'area di tutela del servizio sociale. Nonostante ciò, gli antecedenti familiari non lasciano tranquilla l'assistente sociale: oltre la biografia dei genitori, le risposte genitoriali di Cristina nei confronti di Marco, il fratello, durante i suoi primi anni di vita sono motivo di preoccupazione e, nel desiderio della madre di non compiere gli stessi errori, temeva che nella pratica questo rappresentasse delle pratiche genitoriali troppo permissive con la bambina (da preassessment). Per questo Lorena vorrebbe avviare un'azione di accompagnamento rivolta alla genitorialità per lavorare sul rapporto con la bambina, ma per lei non è facile giustificare una proposta del genere in una situazione che apparentemente non ha delle grosse difficoltà, né c'è stata una richiesta di aiuto.

5:6 ¶ 73 en NOI_assistente Sociale (ricerca pilota).docx

Questa sperimentazione mi dà l'opportunità di iniziare un progetto, nel senso che quando noi seguiamo situazioni appunto dove ci sono fratelli, come in questo caso con questa bambina piccola, teniamo sotto occhio la situazione perché, comunque, sappiamo che potenzialmente potrebbero essere situazioni a rischio, però fino a questo momento diciamo che la mamma non mi aveva fatto richieste di aiuto rispetto alla piccolina.

In questo contesto, la ricerca RdC03 è arrivata a dare risposta a una duplice inquietudine dell'assistente sociale. Da una parte, ha permesso di aprire uno spazio di riflessione sulla crescita di Marilena e la genitorialità di Cristina, nel contesto dell'accompagnamento da parte del servizio, che sebbene non fosse impellente, era ritenuto pertinente da entrambe, l'assistente sociale e la mamma, e poteva assumere la forma di un accompagnamento preventivo.

5:70 ¶ 49 en NOI_assistente sociale (ricerca pilota).docx

questa cosa (la sperimentazione) mi ha permesso di poter parlare con lei della piccolina, perché sulla piccolina non ci sono decreti del tribunale in questo momento.

5:71 ¶ 73 en NOI_assistente Sociale (ricerca pilota).docx

su di lei non c'era un progetto, però è anche vero che questa mamma, nella sua criticità, si affida molto, chiede molto, chiede molto di essere accompagnate lei stessa

5:8 ¶ 73 en NOI_assistente Sociale (ricerca pilota).docx

dopo quello che è successo all'altro suo figlio è diventata più consapevole dell'importanza di saper essere un genitore che capisce e segue adeguatamente la situazione dei suoi figli. Quindi, già solo quando l'ho proposto di fare questo questionario l'ho detto che poi avremmo fatto un progetto insieme sulla bambina, lei ha aderito immediatamente.

5:48 ¶ 200 en NOI_assistente Sociale (ricerca pilota).docx

È vero che la situazione del primo figlio è completamente diversa, però lei come mamma di 3 figli che ha avuto.... Il primo è affidato al papà, il secondo è in comunità terapeutica, come dire, su questa bambina dobbiamo proprio concentrarci bene, per tirare fuori tutto ciò che lei può tirare fuori.

8:161 ¶ 101 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

Lei mi ha chiaramente detto “io con Marilena non voglio ripetere gli stessi errori che ho ripetuto”.

14:10 ¶ 197 en NOI - focus group

Nella situazione in cui io ho conosciuto Cristina, Marilena era appena nata, davvero piccolissima. E la sensazione, il dispiacere che io ho sempre avuto è che purtroppo quando sei chiamato a lavorare sulle urgenze – che spesso Marco ci ha costretto a lavorare, in tanti momenti – ti fa perdere di vista il fratellino o la sorellina che, come diceva Cristina, è vero sono resilienti, ce la fanno perché comunque la relazione tra Marilena e Cristina è sempre stata positiva, di qualità, che l’ha fatta crescere, che l’ha fatta diventare resiliente... però il rischio era sempre di non vederla e io spesso mi interrogavo: come fare a vedere Marilena e far vedere Marilena anche alla sua mamma che, purtroppo era talmente presa da tante altre cose, poi soprattutto quando i bambini sono piccoli... io sempre dico “i bambini piccoli, apparentemente esigenze piccole”, perché quando sono piccoli devi cambiare il pannolino, dare la pappa, mettere a dormire, però c’è anche un tempo di qualità che non è solo l’accudimento, che bisogna curare e, come dire, a Cristina, era difficile tenerla senza degli strumenti concreti in quello spazio lì, perché naturalmente la mente andava sempre alle preoccupazioni più grandi.

Dall’altra parte, la ricerca RdC03 ha dato anche risposta all’interesse personale dell’assistente sociale per il lavoro con famiglie con bambini in questa fascia di età, dove lei identificava il limite degli strumenti che aveva a disposizione:

5:72 ¶ 204 en NOI_assistente Sociale (ricerca pilota).docx

Mi sono resa conto di questa cosa qua, che rispetto alla criticità hai la risposta pronta, le idee chiare, sai come muoverti. Nella normalità ti muovi più con cautela, perché hai meno risposte, hai meno esperienza... muoversi in una esperienza che in questo momento con la sua bambina è di normalità, perché non ci sono segnali di allarme di nessun tipo

8:11 ¶ 62 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

Io che frequento P.I.P.P.I. dal 2011 praticamente... in tutti questi anni in cui abbiamo lavorato con il Mondo del Bambino, con i genitori ho sempre un po’ vissuto la difficoltà di non avere strumenti più appropriati rispetto a questa fascia d’età, nel senso che, a volte mi è capitato anche di utilizzarli non per le situazioni P.I.P.P.I. diciamo, ma anche in altre situazioni dove, non so, io avevo io avevo provato una volta a fare un Mondo del Bambino con una mamma che aveva una bimba piccola, che erano in comunità e la bimba sì, era piccola che aveva 2-3 anni. E lì mi sono resa conto, davvero... di come fosse difficile adattare questi strumenti a quella situazione, perché era come se la voce del bambino si

fosse sempre riportata dalla mamma, non c'era modo di raccogliere direttamente dal bambino qualsiasi cosa, perché appunto, lo strumento non ce lo permetteva...

5:13 ¶ 117 en NOI_assistente Sociale (ricerca pilota).docx

Quando l'ho conosciuto per la prima volta (PICCOLO) ho detto: "meno male che finalmente c'è qualcosa che ci aiuta", perché con i bambini piccoli è veramente difficile. Un po' perché noi AS non abbiamo strumenti tecnici come possono averli gli psicologi -che poi, in realtà, non ci servono nemmeno-, però abbiamo un'osservazione personale, non abbiamo elementi, perché anche gli strumenti di P.I.P.P.I. aiutano, ma aiutano fino a un certo punto, nel senso che dobbiamo inventare tanto, adattarli molto per utilizzarli con i bambini così piccoli. Quindi, mi è piaciuto molto. Poi l'idea appunto della osservazione breve, mirata, di tutte le voci che possiamo osservare, mi sembra molto preciso, molto organizzato. Quindi, la prima impressione è stata buona.

9.2.2 Rapporto della ricerca RdC03 con l'accompagnamento del servizio e la politica del RdC

Il fatto che la signora Cristina beneficiasse del RdC – requisito per partecipare alla ricerca RdC03, oltre alla presenza di un figlio o una figlia tra 0 e 3 anni – ha permesso l'assistente sociale di mettere a tema la crescita di Marilena e l'esperienza di genitorialità rispetto della bambina.

In questo servizio, tutte le richieste del Reddito di Cittadinanza arrivano al primo livello del servizio sociale, dove si realizza una ricerca interna per individuare le situazioni che sono già seguite dal servizio, in modo tale che l'assistente sociale già in carico, prenda in mano la gestione del RdC, compresa la compilazione di GePI⁶⁴. Le situazioni nuove per il servizio, invece, restano nel primo livello del servizio dove ci sarebbe una maggiore padronanza del percorso da parte delle operatrici, da quanto la stessa Lorena riferisce.

La signora Cristina avrebbe fatto da sola la richiesta del RdC, senza l'aiuto di Lorena, la sua assistente sociale di riferimento. Al momento dell'intervista, l'assistente sociale non sapeva dello stato della situazione riguardo l'analisi preliminare, né della compilazione del Patto di Inclusione Sociale, nonostante fosse beneficiaria da diversi anni (al momento della ricerca pilota, la richiesta di RdC era ancora in corso e non si conosceva l'importo, ma dopo si è attivato pienamente); questo implica che tutte le azioni di accompagnamento realizzate, anche all'interno della ricerca qui descritte, non siano state formalmente realizzate e registrate come parte di un PaIS. Traspare poca chiarezza delle procedure e delle richieste collegate all'implementazione di RdC, probabilmente perché la maggior parte è gestita dal primo livello del servizio.

5:9 ¶ 85 en NOI_assistente Sociale (ricerca pilota).docx

⁶⁴ GePI è una applicazione progettata e sviluppata per semplificare il lavoro degli assistenti sociali nell'accompagnare i beneficiari del Reddito di Cittadinanza convocati dai servizi sociali dei Comuni. Consente infatti di attivare e gestire i Patti per l'inclusione sociale e di avere un immediato accesso ai dati rilevanti (<https://www.lavoro.gov.it/redditodicittadinanza/Piattaforma-GePI/Pagine/default.aspx>).

Noi del secondo livello siamo un pochino più al margine di tutte le procedure. Allora lei ha fatto la richiesta e lo ha ottenuto, credo che adesso dobbiamo fare il progetto. Che lei... perché secondo me adesso dovremmo un po' entrare anche in quella fase lì, perché tu sai che il primo pezzo lo chiedono direttamente loro, portando i documenti, lei ha ricevuta la risposta positiva, le hanno comunicato l'importo, quindi credo che adesso sì, dobbiamo fare il progetto.

8:3 ¶ 24 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

Praticamente io sono anche case manager, cioè, ho praticamente in mano tutto, quindi anche rispetto al reddito di cittadinanza sono io il case manager e quindi diciamo che quella parte del Reddito di Cittadinanza che prevede il potenziamento delle competenze genitoriali, l'accompagnamento della famiglia, per me si va a collocare in quella che già l'attività di questo servizio, no? Nel senso che comunque in queste situazioni un po' di vulnerabilità dei genitori, noi già come servizio andiamo a intervenire, a fare progetti di potenziamento della genitorialità, di collaborazione con gli altri servizi; quindi, diciamo che è un po' come se si sovrapponesse a quello che già il servizio ha come mandato.

9.2.3 Le attenzioni ai bambini tra 0-3 anni nel servizio

Sebbene ci fosse il supporto istituzionale alla partecipazione al percorso RdC03, Lorena percepisce che un approccio preventivo con bambini in età 03, da parte delle assistenti sociali, non sia consueto, segnato in parte dalla mancanza di strumenti di appoggio:

5:65 ¶ 314 en NOI_assistente Sociale (ricerca pilota).docx

Questi bambini così piccoli sono sempre stati confinati in un'area dove gli esperti erano altri, perché se hanno dei problemi, ci sono i neuropsichiatri. Se non hanno dei problemi, comunque ci sono le insegnanti del nido, non c'è mai stato un ambito, almeno io, nel mio lavoro, poi per carità... però per quanto riguarda me, non c'è..., qui si aprono davvero delle prospettive di accompagnamento concreto ma davvero in un'ottica preventiva, perché qui andiamo a capire di cosa ha veramente bisogno il bambino e come il genitore risponde e come possiamo aiutarlo a rispondere meglio (...), è proprio un bello strumento per progettare con questi bambini piccoli dove è difficile, perché tu col bambino non puoi parlare, è sempre una interposta persona, no? Quindi io i bambini piccoli li vedo, osservo sommariamente la relazione con l'adulto, cerco di farmi un'idea perché almeno quando pensavo quel bambino so che faccia ha e come si comporta... con questo strumento (PICCOLO) ho un sacco di informazione in più che mi permettono non solo di progettare, ma anche di capire dove lui ha delle risposte e dove non ce le ha; quindi, sembra ottimo da questo punto di vista.

Questa testimonianza mi ha portata a ipotizzare, come in parte già emerso nella ricerca pilota, che l'attenzione ai bambini 0-3 non fosse vasta nel secondo livello dei servizi e, come diceva lei, in percorsi segnati dalle urgenze si facesse fatica a lavorare in un'ottica preventiva. Ho indagato con la responsabile come fosse, invece, l'attenzione ai bambini tra 0 e 3 anni nel primo livello dei servizi e che tipo di azioni preventive realizzavano. Ho appreso che tra i dispositivi a sostegno della genitorialità, ci sono i gruppi per i genitori creati in occasione della prima implementazione del programma P.I.P.P.I., che si sono sempre mantenuti: ogni municipio realizza un gruppo per i genitori all'anno, consistente in un percorso da 8 a 10 sessioni, per 10/12 genitori "a prescindere se hanno o no un provvedimento" e, nello stesso schema, ci sono

dei gruppi per i bambini (adesso in fase di attivazione post pandemia). Occorre puntualizzare che questi interventi non erano pensati esclusivamente per sostenere la neo-genitorialità e/o l'esperienza di genitorialità durante la prima infanzia; è possibile che l'assistente sociale non li avesse avuto in mente per questa famiglia, per questo motivo.

22:22 ¶ 74 en NOI - Responsabile.docx

Noi siamo partiti con P.I.P.P.I. 1 che non avevamo gruppi genitori e ne abbiamo fatto uno, adesso cresciamo e ci organizziamo, abbiamo 9 gruppi, uno all'interno di ogni Municipio, un gruppo genitori che può avere in parallelo un gruppo bambini ma non è detto, abbiamo fatto un gruppo di genitori di bambini disabili che andavano a scuola, e partecipavano solo quando erano a scuola perché era l'unico momento, e i bambini non sono venuti, in quel caso ci siamo focalizzati sui bisogni (inc.), con incontri nel tardo pomeriggio, la sera. In genere sono 10, 12 genitori per gruppo, dagli 8 ai 15 massimo, e questi gruppi vengono organizzati non con una frequenza alta, diciamo una volta l'anno, perché durano 8-10 incontri, ma organizzare e trovare la disponibilità dei genitori richiede sei mesi, ecco. Gli incontri, il post, perché poi si raccolgono anche le valutazioni di come è andato il gruppo, c'è un grosso lavoro, però noi continuiamo a fare formazione agli operatori che vogliono fare i facilitatori, non è detto che riusciamo a (inc.)...

Inoltre, negli ultimi sette anni, l'intento è stato quello di avvicinare il lavoro dei servizi di "welfare e salute" (nome della direzione del servizio sociale) con il lavoro dei servizi educativi, tramite percorsi di formazione condivisa tra operatori di entrambi i servizi, accordi di collaborazione e tavoli di lavoro. Dai dettagli forniti, sembra che queste attenzioni riguardino principalmente il livello della protezione, per l'attivazione opportuna di fronte a situazioni complesse

22:12 ¶ 42 en NOI - Responsabile.docx

Abbiamo fatto, nel corso degli ultimi anni, tante formazioni insieme, un protocollo per la gestione delle situazioni complesse, le segnalazioni all'Autorità Giudiziaria, insomma il lavoro anche di definire degli accordi di collaborazione. Questo ha portato anche a promuovere all'interno di ogni Municipio dei tavoli di lavoro tra PO coordinatori dei servizi sociali e delle scuole materne; quindi, diciamo che c'è un lavoro per cercare di collaborare sempre di più, però non è un lavoro così datato, ecco. È abbastanza recente.

e, in un modo piuttosto diffuso, una volontà di attenzione preventiva

22:16 ¶ 49 – 50 en NOI - Responsabile.docx

E questa collaborazione con i servizi educativi, invece, è stata focalizzata su entrambi i livelli, sia secondo che primo (...)?

Sì. Anche perché il responsabile e la PO sono la stessa persona nel primo e nel secondo livello, è un Municipio per cui sia primo livello che secondo livello hanno la stessa responsabile che crea queste connessioni con gli altri enti, anche con il terzo settore, le cooperative, le associazioni, insomma le realtà del territorio che sono conosciute e coordinate dal responsabile del servizio del Municipio.

Volontà che, a ogni buon conto, prende forma e concretezza nel contesto odierno dell'attuazione delle priorità di inclusione sociale finanziate dalle risorse del PNRR, tramite tre progetti – uno di cui lo Speciale

03⁶⁵ all'interno di P.I.P.P.I. 10 – per cui è stato chiesto agli operatori esplicitamente di favorire l'accesso delle famiglie con bimbi tra 0 e 3 anni.

22:30 ¶ 94 – 96 en NOI - Responsabile.docx

Responsabile: Adesso devo dire che anche noi in generale stiamo cercando di dare più attenzione alle famiglie con bambini 0-3 in generale, in maniera preventiva, e quindi c'è anche più una spinta di responsabilità dei coordinatori nelle riunioni di servizio, all'interno dei nove Municipi, e quindi alle famiglie con bambini piccoli cerchiamo di dare più sostegno e attenzione. C'è questo processo di maggiore attenzione a livello regionale, sui servizi del Comune di (nome città).

Ricercatrice: E come si esprime questa attenzione (allo 0-3), al momento? Con quali azioni, per esempio?

Responsabile Adesso partiremo con il PNRR, abbiamo tre progetti e abbiamo chiesto all'interno dei gruppi di operatori di includere quelle (famiglie) con i bambini più piccoli, quindi di far partecipare loro a questo tipo di sperimentazione e di progetti, e poi tutto questo lavoro che stiamo facendo con i nidi e le scuole d'infanzia per cercare di individuare i problemi prima che diventino grandi, sostenendo le famiglie in difficoltà, attivando dei budget che abbiamo e che non sono infiniti, dobbiamo quindi decidere come spendere le risorse, quali interventi domiciliari attivare prima o dopo, ovviamente per i bambini più piccoli li attiviamo subito. E poi le risorse che dicevo prima, gli enti all'interno dei Municipi.

Il lavoro promosso da LabRIEF dell'Università di Padova e il Ministero del Lavoro, tramite lo Speciale 03, è stato riconosciuto, in questo contesto, come un contributo alle capacità del servizio per l'accompagnamento di questa fascia di età. A questa iniziativa hanno partecipato, dal servizio in questione, diverse equipe multidisciplinari (operatrici del servizio sociale ed insegnanti di nido e scuola dell'infanzia), a differenza di com'era stato per la ricerca RdC03.

22:13 ¶ 44 en NOI - Responsabile.docx

Dal 2015 a oggi sono stati fatti grossi passi avanti e quindi c'è un'attenzione maggiore a questa fascia di età, 0-6, in particolare con il vostro contributo c'è stata la possibilità di affinare sugli 0-3 con una metodologia e strumenti di lavoro coerenti, e tra l'altro alcune equipe multidisciplinari hanno partecipato all'ultima formazione, quella a cui ho partecipato anche io, e c'erano anche delle formatrici dei nidi e delle nostre scuole dell'infanzia nello Speciale 0-3.

A parte questo, viene descritta e valorizzata la capacità di collaborazione tra servizi per l'attivazione di un'equipe multidisciplinare che accompagni la famiglia. Non solo nei casi dove la rete sanitaria è già attiva, come in questo esempio

22:26 ¶ 84 en NOI - Responsabile.docx

⁶⁵ Lo Speciale 0-3 è un'iniziativa di formazione rivolta ai professionisti del sociale che partecipano alla 10ma implementazione del P.I.P.P.I. Si tratta di un accompagnamento leggero in cui si ripropone la struttura di formazione e tutoraggi realizzata in RdC03.

C'è la possibilità di tenere insieme la valutazione dei servizi sanitari all'interno del Reddito di Cittadinanza, ci si interfaccia: se una famiglia che arriva per il Reddito di Cittadinanza al primo colloquio con l'assistente sociale dice che il figlio è conosciuto anche dal servizio di Neuropsichiatria Infantile perché c'è un progetto di valutazione o di terapia all'interno di quel servizio, l'assistente sociale si mette in comunicazione e tutte le informazioni vengono anche trasmesse al nostro servizio, quindi tutte le valutazioni vengono integrate anche da quegli aspetti, o viceversa: se noi magari li conosciamo, e loro non hanno conoscenza di altri servizi e noi abbiamo bisogno di una valutazione anche con i servizi sanitari facciamo noi l'invio con la richiesta di attivazione.

ma anche nei primi incontri di valutazione del RdC, come in quest'altro esempio

22:27 ¶ 85 – 86 en NOI - Responsabile.docx

Ho una famiglia che è beneficiaria del Reddito di Cittadinanza, ne abbiamo discusso proprio questa mattina: una mamma sola con tre figli, due dei quali frequentano un nido nel nostro Municipio, abbiamo visto all'interno dei colloqui che questa mamma aveva delle difficoltà di organizzazione proprio legata all'essere genitore solo con bambini piccoli, problema abitativo e di organizzazione e quindi l'abbiamo aiutata e supportata nella ricerca di una soluzione abitativa, che però non è vicina al nostro Municipio e deve spostarsi, la mattina portare i bambini a scuola... Una volta che i bambini sono stati inseriti nel nido, le insegnanti ci hanno detto di questa difficoltà di gestione e di organizzazione della mamma, anche perché uno dei bambini richiede più attenzione dalla mamma e quindi abbiamo richiesto un aiuto alla collega psicologa del Consultorio familiare per fare degli incontri e valutare quali supporti possiamo darle, soprattutto per gestire le richieste di questo bambino che la impegnano e quindi riuscire a gestire meglio anche gli altri un po' più in ombra, e quindi si è attivata questa rete composta dall'assistente sociale, una insegnante del nostro servizio, l'insegnante dell'asilo e la psicologa del Consultorio familiare, quando a settembre partirà il gruppo genitori questa mamma ne sarà parte, sempre che riesca ad arrivare, perché è lontana.

Nella logica dell'attuazione della priorità di attenzione ai bambini piccoli (tra 0-3) in alcuni recenti documenti di politiche sociali (§Cap. 4), ero interessata a rappresentare non solo la collaborazione per l'attuazione degli interventi rivolti al sostegno alla genitorialità e lo sviluppo dei bambini, ma anche le pratiche di *targeting* del servizio a partire dalle quali si va a definire il tipo di intervento e quale strada intraprendere. In merito a questo, ho appreso che, nel Comune di (nome città), tra servizi sociali e servizi sanitari territoriali esiste uno spazio di collaborazione e condivisione saldo, in particolare con il consultorio e la neuropsichiatria infantile, in minor misura con la rete dei pediatri di famiglia, e che probabilmente una buona parte dell'accompagnamento alla genitorialità dei neonati si realizza in questo contesto:

22:24 ¶ 78 – 82 en NOI - Responsabile.docx

Responsabile: Scusa, Daniela, poi ci sono tutti i servizi sanitari che io non ho citato ma che mi sembra siano abbastanza scontati, nel senso che ci sono i Consultori, la (inc.) e tutti i pediatri che però, a onor del vero, nel Comune di (nome città) non riusciamo a intercettarli...

Ricercatrice: A interfacciarvi?

Responsabile: Sì, con i pediatri. Con i Consulteri un po' di più, e il Servizio di Neuropsichiatria Infantile.

Ricercatrice: È scontato che ci sono, ma che si possa collaborare in qualche maniera, no.

Responsabile: Con la Neuropsichiatria Infantile, la UONPIA, facciamo un po' più di fatica, però diciamo che per lo 0-3 c'è meno bisogno della UONPIA, forse. Noi abbiamo tante richieste di valutazione alla Neuropsichiatria Infantile per i bambini che arrivano nell'età della primaria, per le valutazioni DSA o BES, abbiamo tantissime richieste, e infatti abbiamo una lunga lista d'attesa, due anni, ed è tanto. Invece con il Consultorio riusciamo a lavorare un po' più agilmente, tra l'altro i Consulteri famigliari al loro interno hanno un loro spazio di accompagnamento alla nascita, oltre ai centri vaccinali, di allattamento, insomma, sono tutti luoghi di incontro con i genitori con bambini neonati che danno grande supporto; spesso sono fisicamente anche vicini, non sempre, ma spesso. Per esempio, adesso sono al servizio sociale e sopra ho un Consultorio famigliare e la UONPIA, per cui è abbastanza agevole incontrarsi per qualche progetto, se c'è.

Dall'altra parte, il supporto dei servizi di educazione per l'infanzia si prefigura centrale in questo lavoro di valutazione dei bisogni e *targeting* delle famiglie, per permettere di integrare gli sguardi specializzati sui bambini del servizio educativo, con lo sguardo del servizio sociale, più centrato sulla famiglia.

22:28 ¶ 87 – 88 en NOI - Responsabile.docx

Ricercatrice: Molto utile questo esempio, capisco che non è facile, le famiglie portano cose diverse. La preoccupazione che avevamo è che un po' i bisogni del bambino fossero visti, no? Mi sono resa conto di poter guardare meglio cose che non sono solo pulito o sporco... è una caricatura, un po', ci sono altre attenzioni...

Responsabile: Diciamo che le collaborazioni con i nidi e le scuole d'infanzia, quando i bambini vanno, perché alcuni bambini non vanno all'asilo per cui non abbiamo quel tipo di osservatorio, ma quando c'è è di sicuro un grandissimo aiuto perché gli educatori hanno in mente quali sono le caratteristiche di quel bambino all'interno del gruppo dei bambini; quindi, il focus è proprio quello; meno sui genitori, invece noi ce l'abbiamo più sui genitori e integrare questi due sguardi aiuta molto.

9.2.4 Innovazione nel servizio associata al Reddito di Cittadinanza

In linea con la necessità di riconoscimento iniziale del bisogno, è stata introdotta un'innovazione a proposito dell'implementazione del Reddito di Cittadinanza, consistente nell'integrazione di un educatore e di uno psicologo nel primo livello dei servizi, per la definizione iniziale dei progetti di accompagnamento previsti nei Patti di Inclusione Sociale (PaIS). Un primo colloquio di conoscenza lo realizza l'assistente sociale. Al colloquio successivo si realizza il progetto e lì entra l'educatore e “se necessario, lo psicologo”, ci racconta la responsabile. Quindi la coppia iniziale, per difetto, è assistente sociale – educatore per dare risposta al mandato di garantire un EM.

La presenza di canali di collaborazione con altri servizi dell'ambito sanitario e educativo accade all'interno di un'organizzazione con caratteristiche particolari che è opportuno descrivere brevemente per quanto rappresentano elementi facilitatori del lavoro del servizio.

9.2.5 Altri elementi di Governance

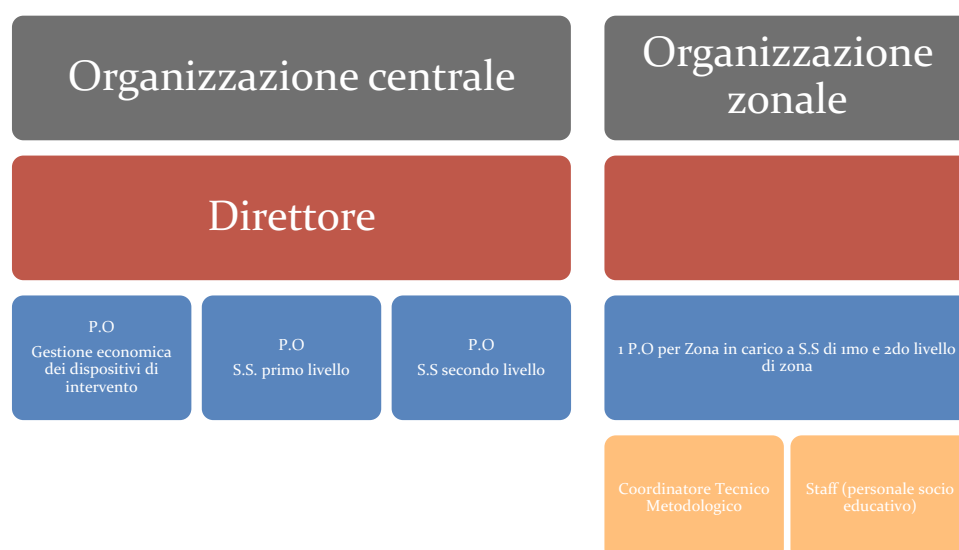
9.2.5.1 Organizzazione dei servizi sociali⁶⁶: apprendimento continuo verso la decentralizzazione

Il Comune è diviso in zone funzionali al decentramento comunale (che a Nome città sono denominate Municipi). Ogni zona conta con dei servizi sociali di primo e di secondo livello in carico a una Posizione Organizzativa, persona che copre il ruolo di responsabilità dei servizi sociali. Ci sono, inoltre, tre posizioni organizzative centrali del Comune:

un responsabile dei servizi sociali di primo livello, che coordina tutti i servizi di primo livello delle zone “che accolgono tutte le richieste spontanee che arrivano dalla cittadinanza, per cui anche di anziani, disabili, qualsiasi tipo di richiesta”;

un responsabile dei servizi sociali di secondo livello, che coordina tutti i servizi di secondo livello delle zone “che si occupano delle richieste della Magistratura che riguardano le famiglie con minori, quindi Decreti, provvedimenti del Tribunale Ordinario, Giudice Tutelare, eccetera”.

Un responsabile della gestione economica dei dispositivi di intervento (gare, appalti ecc.) che si attivano sia nel primo che nel secondo livello dei servizi di tutte le zone.



Queste posizioni organizzative centrali lavorano a supporto della gestione dei responsabili di zona che governano la realizzazione del servizio in ascolto delle specificità dei loro territori; attenzione che emerge come uno degli aspetti centrali delle innovazioni del servizio, come si vedrà più avanti.

22:4 ¶ 19 en NOI - Responsabile.docx

Sono centrali per tutti i Municipi, diciamo che sono a supporto delle PO di tutti i Municipi, poi è chiaro che tutto accade all'interno dei territori, no? Per cui c'è una PO di ogni Municipio che governa quello che accade al suo interno ma per farlo ha bisogno di queste PO centrali, e poi c'è il Direttore, che è il Direttore di tutte queste nove PO territoriali più tre centrali.

⁶⁶ Per mantenere l'anonimato dello studio di caso, alcuni dettagli dell'organizzazione dei servizi nel comune sono stati ommessi (n. di municipio, riferimento alla quantità di abitanti, nomi dei progetti).

22:40 ¶ 109–110 *La contestualizzazione della gestione territoriale en NOI - Responsabile.docx*

(La gestione tra municipi è diversa) perché le risorse sono diverse, è come se... il mio Municipio ha (numero) abitanti, una città! C'è Via (nome strada), questa "città multietnica" che è molto diversa (nome zona), c'è un tasso di cittadini stranieri molto alto; il vicino di casa, il Municipio III, ha il tasso più basso di (nome città) di famiglie straniere, cittadini ricchi, sono completamente diversi, e quindi anche le risorse interne lo saranno; ogni Municipio deve avere per questo una governance sua, una struttura organizzativa simile e coerente, capace di cogliere i diversi bisogni e rispondere anche in maniera differente.

22:37 ¶ 106, *territorializzazione di P.I.P.P.I. con PNRR en NOI - Responsabile.docx*

I dispositivi devono essere territoriali, quindi la governance sta un po' cambiando nel Comune di (nome città), ci deve essere sicuramente un direttore che dà una linea di intervento ma poi decisioni e organizzazione del lavoro devono essere legate al territorio, questo significa impegnare tante persone: ci sono nove responsabili, nove coordinatori, all'interno di quel Municipio ci sono una quarantina o una trentina di assistenti sociali che poi hanno altrettanti educatori e insegnanti.

9.2.5.2 La partecipazione rappresentata a livello organizzativo: attivazione e collaborazione multisettoriale.

Nella descrizione degli elementi di governance assistiamo la capacità di apprendimento del Servizio, rappresentata in diverse innovazioni introdotte nelle loro pratiche a partire dall'analisi della propria esperienza e che mirano, complessivamente, a rafforzare le capacità di collaborazione multisettoriale e di decentralizzazione gestionale. Tali apprendimenti sono interessanti dal punto di vista dell'approccio all'attenzione alle famiglie. Tuttavia, per un'analisi sulle pratiche di partecipazione del caso particolare non dimostrano diretto rapporto, per cui si rimanda all'allegato B.8 per la consultazione.

Si dirà soltanto che, a parte della nuova composizione dell'equipe per la costruzione dei PaIS del RdC, un'altra importante innovazione riguarda l'introduzione della figura di assistente sociale di comunità per il contrasto della povertà minorile (tre anni fa, a partire del 2019), attraverso un progetto specifico rivolto all'attivazione delle reti del terzo settore e che ha coinvolto tutti i municipi del Comune. L'iniziativa è stata pensata principalmente per le famiglie beneficiarie del Reddito di Cittadinanza dove ci sono bambini, ma ha un effetto positivo anche per altre famiglie con figli. Questa innovazione ha significato un ripensamento del dispositivo di vicinanza solidale che era stato promosso nel P.I.P.P.I.: mentre prima la costruzione di reti di sostegno alle famiglie risiedeva nelle strutture formali dell'affido, il servizio si è accorto che fosse necessario ampliare queste reti rafforzando soprattutto il loro radicamento territoriale. Attraverso questo progetto nella cornice della povertà minorile, il servizio dimostra la consapevolezza che la costruzione di reti e spazi di incontro, integrazione sociale e collaborazione sia una scelta vincente per affrontare i bisogni delle famiglie e dei bambini e cambia l'impostazione del proprio ruolo a facilitatore di queste relazioni, anziché amministratore.

L'impegno con il rafforzamento delle reti di collaborazione multisettoriale e di valorizzazione delle risorse territoriali è ritenuto dalla responsabile un elemento funzionale alla partecipazione delle famiglie: "lavorare in modo partecipativo significa la capacità del servizio di cogliere il bisogno della famiglia". In questo modo, dare ascolto al progetto di vita della famiglia e ai suoi bisogni significa poter darle effettiva risposta attraverso l'attivazione delle risorse necessarie; in altre parole, l'ideale della partecipazione coincide la pertinenza del servizio offerto nel riconoscimento della multidimensionalità del bisogno, per cui si rende necessario il raccordo tra enti diversi.

22:38 ¶ 107 – 108 en NO1 - Responsabile.docx

Ricercatrice: Quindi anche creare cambiamento all'interno di una struttura così grande deve essere un processo lunghissimo.

Responsabile: Ci abbiamo messo dieci anni! Abbiamo iniziato con dieci famiglie in P.I.P.P.I. 1, adesso con il PNRR saranno 150, tanta roba! Tanto tempo, ma io ho visto dei cambiamenti significativi nell'organizzazione in questi anni, anche nell'approccio delle famiglie che devono andare di passo con l'organizzazione dei servizi che deve essere coerente, se vuoi utilizzare un metodo collaborativo e partecipativo bisogna che funzionino le collaborazioni, anche con accordi e incontri con i responsabili dei servizi.

22:41 ¶ 111 – 112 en NO1 - Responsabile.docx

Ricercatrice: Quando parli di lavorare in modo partecipativo significa capacità del servizio di cogliere il bisogno della famiglia.

Responsabile: Cogliere il bisogno della famiglia, per il singolo operatore saper ascoltare, dialogare con la famiglia, e quindi cogliere la propria visione di vita e del proprio progetto di vita, e per le organizzazioni sapersi raccordare per gestire questo ascolto a livello di singoli enti.

Un altro cambiamento legato alla decentralizzazione del servizio riguarda la modalità di formazione associata ai progetti e programmi del servizio. Mentre prima si organizzavano centralmente gli incontri formativi – per P.I.P.P.I., per esempio – il che vuol dire che c'era un referente per tutto il comune che coordinava il lavoro dei professionisti dei diversi municipi, attualmente si coinvolge ogni posizione organizzativa dei municipi perché gestisca le istanze di formazione in base alle particolarità del proprio territorio, in collaborazione con professionisti formati specificamente per formare altre persone e altre figure di coordinamento, a seconda del programma o progetto in corso.

Attuare localmente la formazione (ancora una volta si parla del radicamento territoriale delle iniziative del servizio), opera a favore dell'efficacia delle istanze formative e, quindi, dell'implementazione stessa dei programmi, poiché consente di raggiungere un maggior numero di professionisti e di rappresentare meglio la diversità delle equipe multidisciplinare negli spazi di formazione e di riflessione sulle pratiche territoriali.

Alcuni di questi accorgimenti sembra siano stati ispirati dall'esperienza nel P.I.P.P.I.

22:47 ¶ 119 – 120 en NO1 - Responsabile.docx

Ricercatrice: Ho l'impressione che P.I.P.P.I. sia stata una spinta importante sul modo di lavorare in tutto l'ambito.

Responsabile: La nostra esperienza in P.I.P.P.I., magari con poche famiglie e operatori, è diventata poi un modello per sperimentare, fare altre attività anche al di fuori di P.I.P.P.I., con altri progetti e finanziamenti abbiamo tratto insegnamento per la formazione che deve essere multidisciplinare, coinvolgere tutti gli operatori che lavorano con la famiglia, deve essere a livello locale.

9.3 Accoglienza⁶⁷

L'invito a fare un percorso di ricerca con l'Università di Padova è stato proposto a Cristina nel contesto di uno degli appuntamenti con il servizio, per le questioni legate ai contributi economici del Comune, già ai tempi della ricerca pilota (2019-2020). Allora il Reddito di Cittadinanza era stato richiesto, ma non era ancora stato accordato.

La mamma, anche se non si ricorda nei dettagli, enfatizza che quando è stata invitata a partecipare, l'assistente sociale le ha spiegato bene e dettagliatamente il progetto *“ha spiegato esattamente di quello che si trattava (...) di questa scuola, no? Università di Padova, che stava studiando un po' il comportamento, eccetera eccetera, dei bambini... fino all'età, adesso non mi ricordo... dei 3 anni”*.

Lei, nel suo stile provocatorio – che ho anch'io percepito durante l'intervista – dice che la sua prima reazione è stata di diffidenza e ha pensato che l'AS le stesse suggerendo che la figlia potesse avere dei problemi:

Da 7:16-17 ¶ 122 – 125 en NO1_mamma (Tutela RdC).docx

Ho detto “Cos'è questa roba qua? Perché la fai a me? ... Eh, scusa, ci sono un sacco di altre persone” (...) Sono sempre stata un po' all'inizio fredda e diffidente, ma lo faccio un po' con tutti, cioè nel senso che è il mio essere. Però da parte di Lorena è sempre stato “Non ti preoccupare che comunque, fidati” (...) Imponevo, magari quello che desideravo che si facesse, tipo, vabbè, avevo delle problematiche a livello, non genitoriale, ma livello con il papà eccetera eccetera. Quindi, io ero frenetica che si risolvesse la situazione il prima possibile con il papà. E poi, quando invece più o meno le cose si sono appianate con il papà, basta!... mi sono lasciata trascinare e abbiamo fatto tante belle cose.

Nonostante questa prima risposta, la mamma in realtà si è sentita molto entusiasta e lusingata da questo coinvolgimento:

7:19 ¶ 131 en NO1_mamma (Tutela RdC).docx

Mi è piaciuta questa frase (detta dall'AS), cioè dicevo che per aiutare a capire attraverso degli schemi e delle cose studiate eccetera, eccetera, che ancora era una ricerca... dovevo dare un contributo per questa cosa; e quindi mi ha affascinato il fatto che ero la prima a fare questa roba e ho detto “va bene, facciamola”. All'inizio ho detto “cos'è, perché io”, invece poi mi è piaciuta.

L'assistente sociale racconta che la strategia utilizzata per ingaggiare Cristina è stata quella di valorizzare la sua partecipazione come un contributo che lei poteva dare al servizio, dicendole che sarebbe stato un modo di migliorare il lavoro dei servizi nell'aiutare altri genitori con i suoi figli, attraverso l'esperimentazione di nuovi strumenti di *assessment*. Questa possibilità di aiutare altri nell'ambito della genitorialità risultava importante per l'autostima di Cristina, data l'assenza di figure genitoriali positive nella sua biografia e le difficoltà trovate nella propria esperienza di mamma. Valorizzare l'aspetto di reciprocità del percorso RdC03 e riconoscere il contributo personale è stata una modalità efficace nel coinvolgere Cristina; questione che ha aiutato a diminuire possibili paure dal servizio sociale nell'intento di aprire un confronto sulla genitorialità.

⁶⁷ L'accoglienza in questo caso comprende dall'invito alla famiglia ricerca pilota e successivamente alla ricerca RdC03, non solo RdC03 come gli altri due casi.

8:38 ¶ 101 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

Io ho un po' capito come funziona questa mamma, no? Questa è una mamma relativamente giovane che cerca molto l'approvazione, che ha bisogno di qualcuno che le dica che comunque lei sta facendo le cose bene (...) Quindi io quando gli ho proposto la ricerca pilota l'ho molto motivata dicendo: "guardi è una cosa nuova, è uno studio che stiamo facendo con l'Università di Padova, abbiamo bisogno di mamme disponibili che ci aiutino a capire che questi strumenti sono importanti" e che lei come ritorno però ha un aiuto specifico su questa bambina e lei mi aveva adorato!

5:57 ¶ 208 en NOI_assistente Sociale (ricerca pilota).docx

"Io l'ho molto molto valorizzata dicendole che poi appunto avrebbe contribuito a cambiare il modo di lavorare nei servizi e questo è un tema a cui lei è particolarmente sensibile (...) io ho anche molto centrato su di lei, nel senso che ho messo lei al primo posto. Ho detto che l'aiuti meglio a capire lei la sua relazione con Marilena; Io sono di supporto a lei perché lei capisca meglio qual è la vostra relazione e, di conseguenza, qual è il modo migliore per stare con la bambina".

Per quanto riguarda le motivazioni a partecipare, Cristina stimava che sua figlia stesse molto bene, quindi, dal suo punto di vista, l'occasione si è prefigurata più come un aiuto per lei, che per la bambina, andando a soddisfare la sua grande voglia di imparare e migliorare come persona. Per lei la prospettiva di avere una relazione diversa con Marilena, rappresentava (e rappresenta ancora) la possibilità di crescita personale, di non ripetere la propria storia di infanzia, né la storia con i suoi altri due figli – “un’opportunità di riscatto”, dice Lorena –.

7:28 ¶ 152 en NOI_mamma (Tutela RdC).docx

Io penso che ogni mamma, ogni genitore ha la sua storia, il suo percorso (...) Le aspettative per mia figlia sono quelle in base come cresce lei. E come cresco anch'io con lei.

8:50 ¶ 122 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

È ancora di più forte il desiderio. Io lo chiamo di riscatto, ma io credo che sia proprio quello di provare a sé stessa che lei può cambiare il corso della sua vita e può fare le cose in un modo diverso.

8:166 ¶ 117–120 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

Lorena A.S.: No, no, no. Lei porta sempre questo tema. Lei mi dice sempre "io...", la sua frase è "io forse ho sbagliato con Sebastian, però ero in una situazione in cui non potevo fare, non avevo capito che potevo fare in altro modo, quindi con Marilena, io voglio provare a fare le cose in un modo diverso".

Di seguito riporto due momenti dell'intervista con Cristina, si tratta proprio dell'inizio e della fine, e sebbene riportino una visione elaborata dell'esperienza (la ricerca era già partita) penso abbiano un potere speciale nel trasmettere quanto fosse importante per lei contare con uno spazio di confronto sulla genitorialità. La mamma ha iniziato l'intervista dicendo che la maggiore problematica di sua figlia era lei stessa:

7:29 ¶ 158 en NOI_mamma (Tutela RdC).docx

Allora la problematica fondamentale sono io. Nel senso che per Marilena la problematica fondamentale sono io, perché a volte faccio fatica io a contenere magari determinate cose e anche faccio fatica a dire “no”, eccetera eccetera. Quindi, questo mi sta aiutando a me, sempre per i miei figli in generale, a riuscire a far sì che... Grazie anche a questi test riesco a contenere determinate cose che prima magari non ci pensavo neanche. Dicevo “sono fatta così”.

E finisce l'intervista dicendo che la sua bambina sta bene perché ha una mamma meravigliosa:

7:78 ¶ 374–386 en NOI_mamma (Tutela RdC).docx

Cristina: La mia bambina sta bene perché ha una mamma meravigliosa (scoppia a ridere, anch'io rido, ma mi sento un po' confusa, non mi aspettavo quella risposta e non sapevo come coglierla). Eh!! L'ho finita!

Ricercatrice: Sì? (rido, guadagno un po' di tempo) Ma... abbiamo fatto allora un grandissimo progresso perché sei partita dicendo che il problema della tua bambina era la mamma, no? (aspetto una risposta) Sì, quindi sono contenta di finire così questa intervista. Forse tu stai scherzando, però a me sembra che tu abbia fatto un grande percorso.

Cristina: Non, non è uno scherzo. Io la prendo sul ridere, ma non è uno scherzo. È quello che penso, sì, sempre, sì.

Ricercatrice: Cosa rende meravigliosa questa mamma?

Cristina: I miei figli. Quello che facciamo, quello che cerchiamo di fare, nonostante abbiamo un sacco di problemi.

Ricercatrice: E cosa cercate di fare?

Cristina: Tutto quello che si possa fare, una famiglia felice.

Ricercatrice: Dai, raccontami un po' delle cose così concrete, no?

Cristina: Si cerca di impegnare sempre i tempi liberi e con attività molto belle, si cerca di stare insieme nel miglior modo possibile. Nonostante sia da sola. E senza far mancare nulla, sia a livello economico che morale e affettivo.

Ricercatrice: Come hai saputo che questo era importante? Quando lo hai imparato?

Cristina: Quando cresci senza questo.

(Le insegnanti, che ascoltavano questo scambio, si asciugavano le lacrime, commosse).

9.4 Assessment

Dei tre principali strumenti della ricerca RdC03, l'AS aveva ampia esperienza con il Mondo del Bambino, ma dice che non è stato facile proporlo a Cristina. Sono stati più utili PICCOLO e ASQ; più efficaci con

questa mamma perché erano più diretti e con un alto livello di dettaglio e, quindi, portavano un sapere più concreto per la mamma.

8:125 ¶ 292 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

lei ha una tenuta di un colloquio di un'ora, un'ora e un quarto, ma proprio quando è tanto e con tutte le sue fatiche. E per quello che prima ti dicevo "servono strumenti più SMART" dove lei immediatamente vede, legge, concretamente, questo è il problema, questa è l'indicazione, quelli funzionano di più per lei.

È da considerare che loro due avevano già usato PICCOLO (e ASQ), quindi lo conoscevano bene, poiché avevano partecipato all'edizione pilota della ricerca, dove si cercava, appunto, di descrivere gli effetti nell'introdurre questi strumenti nell'accompagnamento. Invece il Mondo del Bambino è stato presentato per la prima volta in RdC03. Sebbene Lorena si avvalsesse molto degli strumenti appresi nel P.I.P.P.I. per il suo lavoro in generale, non aveva usato prima il MdB con Cristina perché riteneva che con questa mamma sarebbero state delle difficoltà, oltre alla non idoneità dello strumento per questa fascia di età dei bambini, che lei aveva già percepito.

Di seguito, descrivo come sono stati usati gli strumenti e i risultati appresi in quanto attività di assessment.

9.4.1 L'assessment con ASQ3

ASQ3 è stato usato 2 volte, l'intervallo dei 36 mesi al T0 della ricerca, e l'intervallo di 48 mesi al T2. In entrambi i tempi i punteggi di Marilena si collocano al di sopra del valore soglia, indicando delle buone capacità di tutte le aree al momento della valutazione (Comunicazione, Grossomotoria, Finomotoria, Problem solving, Personale sociale)

Non ci sono preoccupazioni segnalate dalla mamma, tranne al T2 un commento riguardo le fatiche della bambina "ad accettare che sbaglia e si offende". Nessuna azione di *follow up* o di intervento è stata definita sulla base dei risultati.

L'assistente sociale ha detto che dall'uso di questo strumento non si è ottenuto molto a livello riflessivo "perché viene fuori tutto bene", cosa che – dal suo punto di vista – non aiuta la mamma, bensì la porta a "schermare la sua immagine idealizzata della bambina".

8:79 ¶ 209 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

Siccome la sua bambina comunque ha dei punteggi alti e sempre nella fascia, allora, lei lo vive un po' più come una tranquillità sua personale, che la sua famiglia non ha problemi. E quindi su quello è un pochino più difficile aprire spazi di confronto.

Per la mamma, fare ASQ e vedere gli alti punteggi, faceva scattare un impeto competitivo, lo interpretava come se fosse stata una verifica, "come un gratta e vinci", con l'impulso di fare sempre meglio ripetendo le attività proposte dal questionario, questione che può essere apprezzata come un forte interesse della mamma per il benessere della sua bambina e un orgoglio di sapere che sta bene. Anche se non è stato costruito un progetto o azione di intervento sulla base delle informazioni apprese con ASQ3, si potrebbe considerare che la sua utilità pratica è stata quella di permettere la mamma di pensare alle tappe di sviluppo, vederle nella quotidianità e capire che si tratta di una cosa che può essere monitorata – e che ne vale la pena lo sia – poiché non è scontato che vada bene per tutte le famiglie.

14:16 ¶ 191 – 192 focus group

Cristina: come oggi ho detto, i test sono stati fondamentali. Mi hanno fatto capire la crescita di Marilena. Come riusciva a... dico la cavolata, come riusciva, se saltava nella giusta maniera, piuttosto che mettere insieme le cose o inserire un filo nel buco o, insomma... mi ha aiutato in questo a capire quanto Marilena era a livello di crescita, se stava andando bene, cose che magari senza un progetto, questa possibilità qua, non avevo. Pensavo sì, che era una cosa normale e che lo fanno tutti. Invece, mi sono accorta, grazie a questo, si può verificare l'andamento del bambino.

9.4.2 L'assessment con PICCOLO

PICCOLO è stato usato tre volte nella ricerca. La prima nella pilota, in cui è avvenuta la presentazione dello strumento e la spiegazione delle dimensioni⁶⁸; le altre due in RdC03, di solito nella casa della signora, tranne il T0 che è avvenuto su Skype per motivi delle restrizioni Covid.

La prima volta, per presentazione e uso dello strumento, l'assistente sociale ha cercato di avere un *setting* che fosse il più possibile familiare per la signora e per la bambina; in questo modo – lei prevedeva – avrebbe facilitato ancora di più un rapporto naturale tra mamma e bambina e lei stessa si sarebbe sentita più sicura delle osservazioni realizzate. Per queste ragioni, ha dato alla mamma la possibilità di scegliere il luogo della sessione di osservazione e lei ha scelto il domicilio. L'assistente sociale si è presentata a Marilena –allora di 2 anni appena compiuti – come una amica della mamma.

5:74 ¶ 125 en NO1_assistente Sociale (ricerca pilota).docx

L'ho spiegato brevemente di cosa si trattava, cosa avremmo fatto, e l'ho chiesto se lei preferiva -perché noi in ufficio abbiamo una stanza dei giochi, una stanza per i colloqui che abbiamo attrezzato per poter vedere i bambini e i ragazzini, ci son dei giochi, insomma, attrezzata, con una attenzione particolare a loro. Invece l'ho chiesto se però se lei preferiva io sarei andata a casa sua. Perché nella mente mia, siccome la bambina è molto piccola, non è mai venuta da me in ufficio, nella mia mente era che forse un setting dove la bambina vive mi avrebbe facilitato rispetto all'osservazione. Perché al meno la bambina era naturale nei suoi comportamenti, invece farla venire da me in ufficio avrei dovuto... sarebbe stato troppo difficile poi capire, e magari avrei interpretato anche di più.

In generale, i punteggi possono essere considerati alti (fra 10 e 14 punti di un totale di 14 a 16 e un minimo di 0) il che segnala, quindi, la presenza frequente o evidente della maggior parte dei comportamenti tipificati. Si può osservare una certa stabilità nei punteggi attribuiti dalla mamma e una maggiore variabilità da parte dell'operatrice, anche se in nessun caso la differenza di punteggi è ampia, né tra i tempi da uno stesso osservatore, né tra osservatori: in generale la differenza è di 1 o 2 punti; le differenze più grandi sono state, di 4 punti, a T0 nell'area della responsività e di 3 punti, a T2, nell'area dell'incoraggiamento.

Tabella 9.1 Punteggi di PICCOLO

I punteggi di PICCOLO

⁶⁸ Per la presentazione avevamo preparato all'Università un documento di presentazione da consegnare in anticipo alle famiglie. Sappiamo che Lorena ha spiegato a voce le dimensioni e in cosa consistesse, nello stesso momento in cui hanno fatto l'osservazione, senza consegnare il documento.

Area	Persona	Pilota	T0	T2
Coinvolgimento	Operatrice	12	13	13
	Mamma	12	14	14
Responsività	Operatrice	13	10	13
	Mamma	13	14	13
Incoraggiamento	Operatrice	12	13	11
	Mamma	14	13	14
Insegnamento	Operatrice	12	12	15
	Mamma	14	14	14

Questo comportamento dei punteggi non permette di formulare delle ipotesi riguardo agli eventuali effetti del percorso realizzato sulle risposte genitoriali della mamma, tranne forse per l'insegnamento, area in cui si registra un aumento nei punteggi dell'operatrice ed era un aspetto che la mamma sentiva meno presente in lei, e al quale possibilmente ha dato maggiore attenzione.

8:162 ¶ 332 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

E poi m'ha detto "alcuni altri non li sentivo miei", ad esempio l'item dell'insegnamento ha detto che quello proprio non se lo sentiva nelle sue corde.

Conviene avvertire che la differenza di punteggi tra osservatori è spesso attribuita al fatto che la mamma motivava i propri punteggi con comportamenti che sarebbero stati presenti al di fuori della sessione di osservazione. È possibile anche attribuirlo a una minore conoscenza dello strumento, in comparazione con l'assistente sociale che aveva potuto studiarlo con più dedizione durante il percorso di RdC03, ma comunque attraversando un periodo di prova durante la ricerca stessa.

5:58 ¶ 216 en NOI_assistente Sociale (ricerca pilota).docx

Tra 1 e 2 non c'è tanta differenza, ma comunque mi sono affidata a quello che mi ricordavo. Certo, se avessi avuto il video sarei stata più tranquilla nel dare i punteggi, però no, poi dopo... cioè infatti, è stato una riflessione che ho fatto dopo, comunque il video avrebbe reso ancora tutto più artificiale di quanto poteva essere già così, quindi l'osservazione fatta su un video ci dà sicuramente una maggiore precisione, perché la puoi rivedere e poi capire, però poi cioè, che mette troppo in difficoltà, perché già sentirsi osservati non è proprio facile e quindi io ho avuto difficoltà perché penso che mi siano scappate un sacco di cose che non ho visto.

Come si può avvertire dalla citazione, la situazione di osservazione creata con PICCOLO e il confronto di punteggi che rivelava una certa differenza tra osservatori, ha significato una leggera frattura nella relazione, legata all'imbarazzo di essere osservato. Non grave, né insormontabile, ma che ha gravato sul rapporto di fiducia precedentemente costruito. Per l'assistente sociale è stato un costo che valeva la pena affrontare, perché ha nutrito ulteriormente l'assessment, e perché ha attivato nella mamma dei processi riflessivi. Si veda questo scambio avvenuto nel momento dell'intervista alla mamma, dov'erano presenti anche le altre professioniste:

7:67 ¶ 327–331 en NOI_mamma (Tutela RdC).docx

Lorena A.S.: "le cose sono venute fuori dopo, quando abbiamo dato i punteggi, perché lei proprio diceva: "ecco, io ho fatto così, però di solito..." si ricorda, Cristina? Che proprio lei mi diceva "però io di solito in questo situazione agisco..." Allora, mettendo insieme

quello che... poi, ad esempio, quello che avevo osservato io non era quello che aveva osservato lei...

Cristina: lei mi spiegava giustamente, magari “guarda che c'è questo punteggio che io l'ho fatto in questo modo perché ho visto determinate cose”, così, così, così e io magari mi alteravo. “Non, non è così, è come dico io! Ma cosa ha visto!?”

Me lo rispiegava 300 volte fino a che io dicevo “sì, vabbè... ti do ragione proprio perché... ma non ha visto bene lo stesso” (ride)

Ricercatrice: Ah, non è che eravate d'accordo... non è che raggiungevate una...

Cristina: (sorride) No, sì... sì, sì (c'era accordo).

Ricercatrice: Ma non se lo dicevi. Neanche lì.

Cristina: Troppo brutto da dire...

Lorena A.S.: No, no, ma io tanto... siccome ormai la conosco, per me già così voleva dire che le cose erano passate, erano passate.

Cristina: Sì, cioè a volte, a volte non è che devi dire “sì, hai ragione, è vero, brava, è giusto quello che dici tu” A volte bastano dei gesti per capirlo, che l'ho capito, non c'è bisogno di spiegare perfettamente.

9.4.2.1 Gli elementi appresi con PICCOLO

Dal momento di osservazione, a T1 e T2, emergono aspetti legati alle risposte di incoraggiamento da parte della mamma, che nell'opinione di Lorena, avrebbero potuto essere argomento di progettazione, ma non sono stati presi in considerazione nel Patto Educativo.

Commento a T1: “Operatrice ritiene importante una MP che stimoli un maggiore coinvolgimento del genitore nelle attività del bambino, aiutando la sua bambina a scegliere autonomamente il gioco da fare. Rinforzo di alcuni aspetti specifici legati all'area dell'insegnamento”.

Commento a T2: “Operatrice ritiene importante una MP che permetta alla mamma lasciare più spazio all'iniziativa della bambina”.

La questione che primeggia, invece, del rapporto tra mamma e bambina è la pazienza della mamma e la disponibilità all'insegnamento nei momenti di frustrazione della bambina. Aspetto che costituisce, nel primo utilizzo di PICCOLO, una rivelazione riguardo alle idee pregresse dell'assistente sociale sulle capacità della mamma: Lorena ha vissuto uno spiazzamento tra quello che era la sua immagine della mamma e quello che è riuscita a conoscere di più grazie al percorso proposto; dice che è stata molto sorpresa dalla mamma, poiché ha visto cose che non si aspettava, “come se fosse emersa una mamma diversa” di quella che lei si era costruita nella sua mente sulla base della esperienza con il figlio più grande.

5:69 ¶ 149 en NOI_assistente Sociale (ricerca pilota).docx

Io mi sono sorpresa che, avendola vista con l'altro figlio e quanto fosse in crisi con l'altro figlio, diciamo che generalmente mi sono sorpresa della sua pazienza e della sua abilità a stare con questa bambina, che io non immaginavo. Anche di una sicurezza di fondo, io poi la conosco da una po', ho capito che era autentica, che non faceva finta. Lei non si è mai arrabbiata, le ha sempre spiegato tutto, anche quando magari la bambina faceva i capricci.

Un altro aspetto emerso è stata la fatica della madre nel gestire i cosiddetti “capricci” della bambina, associato agli item dell'area della Responsività in PICCOLO; l'assistente sociale ha appreso la dinamica relazionale scattata in certi momenti, che non sarebbe stata di aiuto per favorire una gestione serena, ma piuttosto aggressiva, del transito di una situazione di gioco ad un'altra, peggiorando il quadro. È stato questo il fulcro del progetto di intervento, perché era questa esperienza che occupava l'attenzione della mamma in quanto evento problematico.

8:59 ¶ 168 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

Quando Marilena si arrabbia, lancia le cose oppure se ne va. Ieri stava giocando, la mamma gli ha proposto il bagnetto e lei ha lanciato il gioco, poi la mamma – spiega – la mamma dice “Io spiego tutto a Marilena, gli spiego tutto perché so che lei capisce tutto (...) A volte funziona, a volte non funziona. Quando non funziona, lei s'arrabbia, alza la voce, Marilena si offende, si mette in un angolino e sta lì, non si guardano. Poi la mamma è una che si sente in colpa, quindi poi ogni tanto la va a inzigare, a richiamare e, quindi, siccome si sente in colpa, tende un po' a riparare, ma a riparare in quel modo che va un po'... che va molto a confermare quel comportamento lì nella bambina, no? Perché se poi tu ti senti in colpa e comunque cerchi di riparare su una cosa dove invece lei... andrebbe un po' aiutata a tollerare la frustrazione un po' di più.

8:85 ¶ 216 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

Ho un po' la sensazione che lei si sminuisca un po' questa parte, un po' perché la spaventa, perché? Le muove dell'aggressività, l'aggressività della bambina le muove dentro la l'aggressività e il senso di colpa per essersi sentita aggressiva nei confronti di sua figlia. Quindi è questo che lei l'ha detto.

Le aree di bisogno su cui intervenire sono emerse, quindi, non tanto dai punteggi o come spunto dagli strumenti stessi, ma dal colloquio creatosi, in maniera funzionale all'idea di integrazione degli strumenti di *assessment* attraverso l'utilizzo dialogico.

8:56 ¶ 158 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

Lorena A.S.: Allora il bisogno di queste due aree le abbiamo definite... è stata la mamma a portare il bisogno, cioè la mamma si è resa conto che la sua risposta ai comportamenti di Marilena non era funzionale e quindi l'ha portato come un bisogno suo di poter gestire meglio questa cosa. E il bisogno di Marilena è stato un po' come dire... dedotto, tra virgolette, nel senso che io questa bambina non l'ho mai osservata in una situazione come quella descritta dalla mamma.

8:58 ¶ 159 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

Anche perché comunque durante l'osservazione di PICCOLO le cose hanno funzionato. In quei 10 minuti di osservazione le cose non hanno funzionato male, paradossalmente quello

che è venuto fuori e che ci ha fatto progettare, è tutto quello che la mamma ha raccontato fuori da quella roba lì”

9.4.2.2 *Apprezzamento dell’esperienza con PICCOLO*

Lo strumento PICCOLO è stato ricevuto con molta gratitudine da Lorena, che lo ha ritenuto come una risposta a una sentita necessità per accompagnare meglio le famiglie con bambini piccoli, poiché le ha concesso uno schema di osservazione per immergersi nella quotidianità della famiglia attraverso il dialogo, ed è esattamente questo ciò che lei **associa all’idea di partecipazione.**

8:14 ¶ 67 – 68 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

La prima cosa che mi viene in mente [quando penso alla partecipazione] è la prima volta che ho fatto PICCOLO con questa bambina, che l’abbiamo fatto a casa della mamma e che abbiamo fatto l’osservazione.

Poi eravamo sedute al tavolo della cucina, io e lei con bambina che giocava di fianco e io e lei ci raccontavamo delle cose che avevamo visto, poi siamo andati sul balcone, abbiamo fatto una chiacchierata, lei mi ha raccontato altre cose, intanto che si fumava la sigaretta. È stata questa condivisione della quotidianità, cioè, come se un pezzo di quotidianità fosse entrata a far parte di questo, invece del lavoro sociale, ma in un modo, come dire, senza soluzione di continuità. Cioè, è stata una cosa naturale, no? Come se fosse stata la naturale conclusione del... mentre, quando abbiamo fatto l’osservazione di PICCOLO, la mamma era un pochino più preoccupata, agitata, cioè si sentiva più la frattura tra quello che io stavo facendo come assistente... forse si sentiva un pochino più valutata. Ecco. In quel momento lì, invece, al tavolo della cucina è stata proprio, secondo me, boh, a me mi fa venire quella immagine lì che mi è sempre rimasta dentro.

Il valore trasformativo dello strumento emerge sia nell’esperienza dell’operatrice, che in quella della mamma. La prima si accorge dell’immagine preconcepita che aveva della mamma e come con lo strumento ha potuto rivisitare e aggiornare questa immagine, integrando i nuovi dati provenienti dall’osservazione.

5:61 ¶ 257 en NOI_assistente Sociale (ricerca pilota).docx

Come noi lavoriamo con le relazioni, purtroppo a volte non ci accorgiamo, ma magari tendiamo molto a vedere le cose che rispecchiano ad una immagine che abbiamo noi. Soprattutto in questa situazione dove io la mamma l’ho già vista, tipo di relazione diverso, e quindi aiutare ... questo strumento, appunto, ti dicevo prima mi ha fatto aiutare -forse alcune cose io non le avrei, le avrei date per scontate se non avessi avuto uno strumento che mi ha un po’ obbligato ad andare a indagare.

Nei prossimi due estratti possiamo apprezzare, inoltre, come l’assistente sociale utilizza PICCOLO per fare una narrazione, una descrizione strutturata sulla base di elementi di osservazione (i comportamenti) e gli elementi concettuali di PICCOLO (le aree), in linea con quello che si era prefigurato nel percorso formativo di RdC03.

5:78 ¶ 192 en NOI_assistente Sociale (ricerca pilota).docx

Allora, guarda, nelle prime due aree, abbiamo dato lo stesso, con item diversi, però il totale uguale, sia per l’area Affetto che per l’area Responsività. Mentre che per le altre due aree,

incoraggiamento e insegnamento, lei si è data 2 punti in più di quelli che l'ho dato io, perché secondo me queste sono le aree dove dovremmo andare a lavorare, perché ad esempio nell'osservazione, lei si sostituiva molto alla sua bambina nel fare le cose. Non si è mai neanche una volta le ha detto "fallo tu", nel senso che le chiedeva di fare un'azione per dopo le dettava la sequenza; quindi, la bambina faceva la sequenza che la mamma le diceva, bambina che non ha mai detto "no, non lo faccio, faccio in un altro modo",

5:45 ¶ 192 en NOI_assistente Sociale (ricerca pilota).docx

... Forse sull'insegnamento di più, perché comunque lei le parla, le ha parlato molto, le ha spiegato, c'è stato un momento in cui lei si voleva mettere il sacchetto delle costruzioni in testa e lei le ha spiegato, lì la bambina si è anche arrabbiata e lei è stata brava perché quando ha capito che non riusciva, che la bambina non avrebbe capito, ha distratto la sua attenzione, quindi ha ottenuto lo stesso il risultato che lei voleva, senza entrare in conflitto con la bambina, ha distratto la attenzione della bambina, la bambina ha fatto altro e si è dimenticata del sacchetto che si voleva mettere in testa.

Sebbene nel primo estratto abbia usato la valutazione per riferire le occasioni mancate di un comportamento incoraggiante, nel secondo descrive la situazione positivamente, ossia, con gli elementi che sono stati presenti⁶⁹.

Dall'altra parte, in merito all'aspetto trasformativo per la mamma, questo schema osservativo di PICCOLO e l'esperienza avviata su questa osservazione ha implicato apprezzare, nelle sue parole, le *cose banali, normali, di tutti i giorni* che fa con la bambina.

7:55 ¶ 274 en NOI_mamma (Tutela RdC).docx

però col PICCOLO dice anche cose banali, normali, che fai tutti i giorni. Non è una questione che fa in quel momento, perché... non è che ti si impone un qualcosa da fare o fai quella cosa lì perché sai che ti viene meglio col bambino. Ci sono tanti tanti argomenti che si fanno davanti, comunque, alla persona, quindi... puoi anche fingere, ma non riesci in tutto, cioè, capisci cosa voglio dire?

Si colga l'occasione per notare la forma di documentazione dell'assistente sociale, attenta a registrare il punto di vista della mamma nei diversi passaggi che fanno.

8:138 ¶ 332 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

Qui mi sono segnata "ne abbiamo riparlato poi in un altro colloquio e lei di piccolo mi diceva "queste cose che facciamo – che lei deve osservare – sono cose che faccio naturalmente e mi sembra strano che siano scritte in un questionario", mi diceva la mamma "che razza di genitori sono quelli che non fanno queste cose!?" (ride) Sono le sue frasi.

⁶⁹ Questa è una distinzione importante per quanto riguarda l'intenzione di usare lo strumento sulla base dei punti di forza, ma questa è la descrizione che l'assistente sociale ha fatto a me e non necessariamente il *feedback* che ha dato alla mamma.

Vedere rappresentati in PICCOLO quei comportamenti come qualcosa di importante per la bambina, ha permesso di valorizzare e rinforzare le proprie risposte, e scoprire la dimensione di possibilità riguardo a comportamenti che lei voleva cambiare, poiché si è vista capace di fare diversamente:

7:29 ¶ 158 en NO1_mamma (Tutela RdC).docx

Allora la problematica fondamentale sono io. Nel senso che per Marilena la problematica fondamentale sono io, perché a volte faccio fatica io a contenere magari determinate cose e anche faccio fatica a dire “no”, eccetera eccetera. Quindi, questo mi sta aiutando a me, sempre per i miei figli in generale, a riuscire a far sì che... Grazie anche a questi test riesco a contenere determinate cose che prima magari non ci pensavo neanche. Dicevo “sono fatta così”.

7:35 ¶ 191 – 192 en NO1_mamma (Tutela RdC).docx

Ricercatrice: tu dici che parlando alla fine in questo colloquio è venuto fuori che sbottavi in alcuni momenti.

Cristina: Sì. Non è una cosa nascosta, eh? Non è una cosa che non sapevo, cioè, ho preso coscienza che si potesse migliorare.

14:22 ¶ 34 – 41 en NO1 - focus group

Ricercatrice: Quello che ho capito che anche se Cristina non le dava ragione a Lorena, le lasciava delle cose nel pensiero.

Cristina: eh sì... cercavo di lavorarci di più. A volte mi chiedo da dov'è che l'ha presa tutta questa pazienza, non lo so. Se l'ho comprata, non lo so.

Ric: Ah, quella pazienza che sei riuscita a fare in quel momento (del gioco)?

Cristina: Sì, perché ce ne vuole. Io non sono mai stata paziente.

L'assistente sociale aggiunge la sua impressione rispetto a cosa ha significato l'esperienza con PICCOLO per la mamma: “un minimo di ordine delle cose da fare con la bambina”, in linea con quanto rappresentato prima e anche con la sua propria esperienza con lo strumento (di saper dove guardare, di cosa ha bisogno il bambino 0-3):

5:35 ¶ 155 en NOI_assistente Sociale (ricerca pilota).docx

lei è stata molto contenta dell'idea di poter guardare sia l'affetto che l'insegnamento, cioè, mi ha dato... e come si me avesse detto, però questa è un'interpretazione che ho fatto io: come se qualcuno le avesse dato un minimo di ordine per capire cosa doveva fare con la sua bambina. Il fatto di dividere le aree di affetto, responsabilità, ha aiutato a mettere in ordine le cose secondo me, quando abbiamo fatto il questionario insieme.

9.4.2.3 Criticità dello strumento

Un aspetto di cui tenere conto è il tempo minimo con il quale la professionista si è sentita a proprio agio utilizzando PICCOLO. Lorena ritiene che la quantità di dettagli da considerare richieda più tempo per sentire che si ha padronanza nell'attribuzione dei punteggi, quindi, il processo di sperimentazione nella ricerca è ancora parte del *training*.

8:144 ¶ 393 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

Quando usavamo gli strumenti di P.I.P.P.I. li usavamo con questa frequenza. (...) è lo scarso allenamento. La difficoltà non è tanto perché richiedono tanto tempo (...) allora rispetto a PICCOLO sicuramente ci sono dubbi, perché in realtà poi io l'ho usato due volte. Non è che l'ho usato tante volte, no? Di fronte a tutte le volte che abbiamo fatto il triangolo, piuttosto che abbiamo usato gli altri strumenti. Qui c'è proprio bisogno di un tempo fisiologico di acquisizione, poi, il fatto che in questo momento non si possano usare fuori dalla sperimentazione non ti aiuta perché comunque li usi quelle volte che li puoi usare con il tuo bambino e basta. Quindi la difficoltà forse è un po' quella, bisogna diventare un pochino più abili nell'utilizzo.

Nella scelta fatta da questa ricerca di dare priorità a un uso partecipativo dello strumento, sarebbe interessante stimare il tempo e tipo di *training* necessario per un apprendimento del genere.

9.4.3 L'assessment con il Mondo del Bambino

L'*assessment* col Mondo del Bambino è risultato molto faticoso inizialmente, non è stato proposto direttamente all'inizio della ricerca, ma solo alla fine per la verifica finale.

8:52 ¶ 140–142 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

Lorena A.S.: Allora, siccome io mi sono accorta che lei... un po' l'avevo anche immaginato che lei avrebbe fatto fatica a seguirmi nel percorso del Mondo del Bambino. Allora io ho fatto questo lavoro di preparazione, utilizzando quello che ci eravamo detti in una delle formazioni precedenti, dove ci avevate aiutato a collocare alcune dimensioni di PICCOLO nei lati del triangolo. Quindi io l'ho un po' guidata, in realtà l'ho un po' guidata, nel senso che siccome ho percepito – poi lei davanti alle difficoltà scappa – per cui il rischio era che poi lei mi dicesse “devo andare a prendere la bambina al nido”, infatti ho fatto fatica a tenerla, a tenerla a stare sul Mondo del Bambino...

L'assistente sociale aveva anticipato questa difficoltà, associandola allo stile della mamma, le sue preferenze e le sue capacità attentive: “ha una tenuta di lora e mezza di concentrazione”. Sorprendentemente, io le darei ragione, a partire di com'è andata la nostra intervista, in cui a tratti mi sembrava impaziente quando altre

persone parlavano... Ma è da considerare anche la presenza di altri pensieri che la occupavano in quel periodo: mentre l'AS voleva andare avanti con quest'analisi, la situazione dell'altro figlio si faceva sentire ed era l'argomento centrale o prioritario cui dedicare il breve tempo che avevano a disposizione nei loro incontri. Durante la ricerca c'erano delle buone prospettive che il bambino tornasse a casa, ma il suo stato di salute è peggiorato generando ulteriori preoccupazioni. E mentre la mamma voleva restare su questo tema, Lorena si è impegnata in cercare di, comunque, "portare al centro" anche i bisogni della bambina.

Lorena A.S.: io alla mamma ho sempre detto "non esiste solo Marco, esiste anche Marilena" Non è che perché Marilena non ha problemi non dobbiamo parlare di Marilena, però poi mi rendo conto che quando lei è così profondamente ingaggiata sulle problematiche del figlio, io devo sempre entrare un po' in punta di piedi, altrimenti il rischio è che lei mi dica "no, in questo momento io della bambina non voglio parlare, parliamo solo di Marco"

In questo modo, l'assistente sociale segnala di aver dovuto "acciuffarla per i capelli" per arrivare a fare l'analisi con lei, il che significa semplicemente mantenere tenacemente l'obiettivo di dedicarsi a Marilena, dispiegando una tattica precisa per riuscire a comunicare con lei: essere sensibile al suo bisogno di raccontarsi.

8:74 ¶ 200 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

io l'ho dovuta un po' acciuffare per i capelli perché era estate, era un periodo in cui lei era presa su tante cose, quindi l'ho fatta venire io. Poi quando facciamo queste cose le dico "mi raccomando, signora, abbiamo bisogno almeno di due ore, si prenda il suo tempo", eccetera. Poi quando lei viene, purtroppo, io prima devo sempre accogliere tutta una parte dove lei mi racconta dell'altro figlio e questo io ci ho provato a dirle "Teniamo separate", però io mi sono resa conto che se lei prima non svuota quella roba là poi con la testa non c'è sulla bambina; quindi, un po' di tempo è andato per accogliere un po' le cose che lei mi racconta.

La mamma conferma la disaffezione rispetto al Mondo del Bambino e lo attribuisce, soprattutto, alle preoccupazioni rispetto di Marco:

14:19 ¶ 14, focus group

Cristina: Io penso che tutto ciò che arriva, che succede nella vita, ti aiuta a poter lavorare con altri tipi di strumenti... quindi la situazione mia, in questo momento, è difficile perché comunque ho vissuto dei momenti veramente difficili; con Marco che è rientrato a casa, è stato molto faticoso. Il fatto che comunque io non sia riuscita a lavorare sotto l'aspetto del progetto di Marilena, ecc., ecc., non è proprio che non l'abbia fatto (...) non l'ho messa da parte la situazione, è che sono stata concentrata per risolvere una situazione complicatissima.

Contenuti da riportare nel MdB erano abbondanti. Emergono nell'intervista all'assistente sociale una serie di elementi descrittivi della situazione familiare, del contesto di crescita della bambina, che non sono stati riportati nell'*assessment*, ma che sembravano questioni che lei considerava molto rilevanti per l'impatto sul benessere bambina. Lei mi raccontava della fragilità genitoriale insita nel mesosistema, a partire delle dinamiche altalenanti tra i genitori; della scarsa consapevolezza che loro avessero degli effetti delle loro liti sulla bambina; la solitudine di Cristina nella gestione familiare e la sua difficoltà per vedere la bambina e i suoi bisogni "tale e come sono" (intendeva per costruire spiegazioni più adeguate al comportamento della bambina)... tutte questioni che probabilmente stavano impattando su Marilena.

La mia ipotesi e che lei abbia un'immagine un po' edulcorata della sua bambina che le impedisce di vedere e un pochino con più precisione quali sono i rischi che questa bambina potrebbe correre. Non adesso, ma in un futuro [fa riferimento al comportamento di Marilena, agli scatti di rabbia che la mamma fa fatica a gestire].

Pensando alla questione della trasparenza e l'intersoggettività, io mi chiedevo "Come mai non ha incluso queste informazioni nel MdB? e non le ha messe sul tavolo con la mamma?". Lorena spiega che questa omissione rispondeva a una priorità e una scelta sua, di adeguarsi a quello che lei percepiva sarebbe stato più utile per la mamma in quel momento. In particolare, che la mamma potesse avere una prova tangibile della propria capacità di cambiare e di agire positivamente con la bambina, senza entrare ancora nel vasto (e conflittuale) campo delle altre relazioni.

14:2 ¶ 17 en NOI - focus group

Lorena A.S.: io il timore che avevo, era di portarla in un campo troppo vasto e avevo paura che lei potesse perdere questa possibilità concreta invece di sperimentare questa cosa che lei, mi sembra, abbia colto molto bene: che lei può essere attrice della sua vita, può fare delle cose per la sua bambina, facendosi aiutare, e può modificare questa relazione (...) l'obiettivo mio personale era quello che si mettessero le condizioni perché non si ripetano le stesse storie, questo era secondo me l'obiettivo più grande da raggiungere.

Cristina: ah sì, di sicuro era la prima cosa che ho pensato perché comunque io non credo nelle catene... anche se è surreale non crederci, insomma, spezzarle è una grande rivelazione.

Questa scelta segue una via diversa di quella della trasparenza. Emerge la domanda: è giusto omettere in nome di un bene superiore? Possiamo pensare che qua la costruzione dei significati condivisi accade in un livello diverso (lavorare per costruire un senso di possibilità) che quello che riguarda la scelta stessa (includere certi argomenti che parlano di criticità più che dei punti di forza). Si tratta di una scelta pedagogica? Di uno esercizio di potere?

14:1 ¶ 17 en NOI - focus group

io sapevo che non c'erano queste connessioni e che avremmo dovuto approfondire, per esempio, quanto il rapporto di Cristina con il papà di Marilena aveva inevitabili ripercussioni su Marilena, ecc. Però io ho, non lo so se più o meno consapevolmente, privilegiato più gli aspetti... quello che a me premeva e che non ho condiviso con Cristina, era che lei nella realtà verificasse che questo modo di stare con sua figlia funzionava, che lei i risultati le poteva vedere, perché secondo me questa è la base di partenza. Nel senso che io con Cristina ci siamo sempre dette che il nostro lavoro con Marilena non sarebbe terminato con la fine della sperimentazione, ma poi sarebbe andato avanti (...) Secondo me è stato importante che Cristina, per la prima volta nella sua vita, potesse provare a sé stessa che cambiare è possibile e che c'erano dei modi concreti di cambiare che le restituivano una immagine di mamma diversa (AS).

Ci dice Lorena che si trattava non tanto di una omissione, quindi, ma del disegno di un percorso che richiedeva tempo, pazienza e tatto, di cui l'inizio era riconoscersi diversa con la sua bambina e mantenere un filo di attenzione sulle risorse nel rapporto con Marilena, al di là delle difficoltà contingenti.

14:27 ¶ 79–80 en NOI - focus group

Lorena A.S.: ho dovuto trovare un modo che si adattasse a mettere Cristina nelle condizioni di poter dare tutto quello che poteva dare. Perché io ricordo che quando l'ho fatto vedere il mondo del Bambino la prima volta, lei mi ha guardato con due occhi così e con una gamba già fuori dalla sedia. Perché noi ci organizzavamo i nostri momenti, ma quella volta lì le avevano rubato la macchina, doveva tornare in piscina, non mi ricordo cosa era successo. Era un mese di estate che c'erano state delle difficoltà e quindi io non la rimandavo mai indietro. Allora, in ogni situazione, prendevo quello che lei mi poteva dare in quel momento lì.

14:21 ¶ 19–21 en NOI - focus group

Lorena A.S.: Ecco, io avevo bisogno che lei cogliesse questa cosa qui, che ha colto, dopodiché noi li abbiamo... è vero, non li abbiamo mai messe in relazione prima, perché magari... poi sai, Daniela, avessimo avuto più tempo. Poi è anche quello. Questo lavoro è un lavoro molto ampio e molto approfondito che ha bisogno davvero di tanto tempo, anche bisogno di un tempo per... Cristina di alcune cose è diventata consapevole facendo questa strada, ma ci sono anche altre. Ci sono dei tempi che non coincidono con il tempo della sperimentazione ma coincidono con i tempi che le persone ci mettono a capire, ad essere consapevoli e, quindi, a intuire e a vedere un cambiamento. Quindi, diciamo che è stato (sorride-sospira) una cosa che, non che abbiamo trascurato, ma che io dentro di me ho preferito... infatti, io ti ho sempre detto, poi volevamo coinvolgere il papà, volevamo anche fare utilizzare con lui questi strumenti. Poi, un po' le vicende della vita, come vanno le cose, per cui se una situazione è instabile, se una relazione è una relazione così di alti e bassi, diventa più difficile. Un po' è stato quello. Ma poi è stato anche scelto da parte mia, davvero scelto perché io volevo che lei portasse a casa questa roba qua da questo anno e mezzo, due forse abbiamo fatto, più di un anno e mezzo di sperimentazione. Io volevo che lei portasse [taglia la frase]. E poi dopo ci siamo sempre dette "poi facciamo altri passi, poi andiamo avanti", però secondo me se non avessimo fatto questo passaggio qui, non saremmo qui oggi a fare queste riflessioni, ragionamenti.

Cristina: no, infatti.

9.5 Progettazione⁷⁰

Il tema centrale del progetto di accompagnamento è legato alla sottodimensione dell'affettività e la comunicazione, rappresentato nel lato del bambino (azzurro) nell'obiettivo di "aiutare la bambina a esprimere le sue emozioni così che riesca a capire come si sente e superare il disagio che prova quando reagisce ai no che le vengono detti adottando comportamenti di chiusura ed isolamento"; con lievi variazioni, questo obiettivo si è mantenuto nei tre tempi della ricerca. Trova riscontro nella progettazione del lato delle

⁷⁰ Un titolo più adeguato per questa sezione sarebbe "Progettazione-attuazione", poiché ci sono i contenuti relativi a entrambe le fasi, che si sovrappongono data la natura degli avvenimenti; per non confondere al lettore ho preferito tenere la struttura usata anche negli altri casi, che separa nettamente e cronologicamente le fasi, anche se questo difficoltà rappresentare la forma ricorsiva dell'accompagnamento propria della VPT.

risposte genitoriali (rosa) del T0 e T1, con una variazione nel T2, ma comunque nella linea di aiutare la mamma a gestire la frustrazione e gli scatti di rabbia della bambina.

Il bisogno dietro il comportamento della bambina – detto “frustrazione” per non dire capricci – è stato tradotto come un *bisogno di imparare a esprimersi meglio*, ad avere altri strumenti di espressione. Occorre notare che la strategia di lavorare per aiutarla a “esprimere le sue emozioni” è stata vista come un mezzo per un fine: spezzare la reazione della mamma in modo che potesse introdurre un nuovo comportamento, meno irruento, nei confronti della bambina.

8:56 ¶ 158 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

Lorena A.S.: Allora il bisogno di queste due aree le abbiamo definite... è stata la mamma a portare il bisogno, cioè la mamma si è resa conto che la sua risposta ai comportamenti di Marilena non era funzionale e quindi l'ha portato come un bisogno suo di poter gestire meglio questa cosa. E il bisogno di Marilena è stato un po' come dire... dedotto, tra virgolette, nel senso che io questa bambina non l'ho mai osservata in una situazione come quella descritta dalla mamma.

Per quanto riguarda il lato dell'ambiente (verde), trasversalmente si progetta sul partenariato tra scuola e famiglia, definendo obiettivi diversi in ogni fase dell'intervento, ma sempre da realizzare in quel contesto: prima (a T0) una questione molto specifica legata all'inserimento e, successivamente, un obiettivo più trasversale rispetto del ruolo che la scuola poteva svolgere di sostegno e educazione genitoriale. La tabella 9.2 offre una sintesi del patto educativo durante RdC03. Il patto educativo (Rpmonline)

Tabella 9.2 Sintesi del patto educativo durante RdC03

	T0	T1	T2
Lato azzurro	<p>Affettività/comunicazione Aiutare Marilena ad esprimere le sue emozioni: ad esempio la tristezza o la rabbia che prova quando deve interrompere un gioco mentre è in cortile con gli altri bambini Non raggiunto</p> <p>Identità Aiutare Marilena a fare nuove esperienze, ad esempio, scendere le scale da sola o togliere il pannolino Raggiunto</p>	<p>Affettività/comunicazione Aiutare Marilena ad esprimere le sue emozioni: ad esempio la tristezza o la rabbia che prova quando deve interrompere un gioco mentre è in cortile con gli altri bambini (anticipazione) Raggiunto</p>	<p>Affettività/comunicazione Aiutare Marilena a parlare delle sue emozioni così che riesca a capire come si sente e superare il disagio che prova quando reagisce ai no che le vengono detti adottando comportamenti di chiusura ed isolamento. La mamma suggerisce di creare dei momenti "speciali" fra loro due da dedicare in modo particolare a questo aspetto</p>
Lato rosa	<p>Affettività Riuscire a spiegare ad Marilena il motivo per cui deve interrompere un gioco senza farla piangere o imporle di farlo senza spiegazioni (anticipazione; la questione del cortile, parlare con fermezza, empatizzare) Raggiunto</p>	<p>Affettività riuscire a spiegare ad Marilena il motivo per cui deve interrompere un gioco senza farla piangere o imporle di farlo senza spiegazioni Raggiunto in parte (ripropone lo stesso del T0)</p>	<p>Affettività Aiutare Marilena a capire che le regole sono importanti ed aiutarla ad esprimere come si sente quando lei non riesce a rispettarle</p>
Lato verde	<p>Partenariato scuola-famiglia Fare in modo che Marilena torni alla scuola materna serenamente dopo questo lungo periodo trascorso insieme alla mamma che è stato molto piacevole per entrambe Raggiunto (con aiuto del papa)</p>	<p>Partenariato scuola-famiglia Instaurare una collaborazione continuativa con la scuola per aiutare la madre a conoscere aspetti del carattere della sua bambina che la aiutino a capire meglio le risposte educative da dare a Marilena (coerenza) senza temere di farla soffrire troppo. Raggiunto</p>	<p>Partenariato scuola-famiglia La mamma e le insegnanti cercano di coinvolgere maggiormente il padre di Marilena e di renderlo più partecipe della vita della figlia a scuola dei suoi progressi e delle sue difficoltà Non raggiunto</p>

9.5.1.1 Il focus del piano di intervento a TO e T1

Il primo ambito di intervento riguardava mettere in atto delle azioni specifiche, da parte della mamma, quando era per Marilena ora di tornare a casa a fare merenda, dopo di essere stata giocando in cortile con gli altri bambini del suo palazzo: la mamma – che di solito “faceva fatica a convincere la bambina senza costringerla e farla piangere” – avrebbe anticipato la bambina che presto sarebbe momento di ripartire a casa. La mamma si è avvalsa da una sveglia per dare gli ultimi 5 minuti di gioco.

7:39 ¶ 208 en NOI_mamma (Tutela RdC).docx

Si tornava non dalla scuola... no, si usciva di casa, perché era il lockdown. Subito dopo lockdown, ancora non era iniziata in scuola, eccetera eccetera; quindi, si andava giù in cortile si giocava con i bambini giù in cortile. Quindi, cosa succedeva? Si scendeva perché era l'orario per scendere, ma non si parlava prima di scendere. Quindi che cosa succedeva? Che non parlandosi prima di scendere, quello che succedeva, succedeva. Invece abbiamo voluto preventivare questa cosa, quindi “andiamo giù, facciamo la merenda giù, dopo che abbiamo fatto la merenda, giochi con gli amici” eccetera eccetera, “però mi raccomando, quando è orario, la mamma ti dice che è orario, non voglio che piangi perché non vuoi salire”? Insomma, abbiamo cercato di preventivare questa cosa prima, in modo tale che in un momento in cui si si doveva andar via e lasciare i giochi non era così straziante, sia per lei che per me.

6:2 ¶ 71 en NOI_insegnanti in EM

Lorena A.S.: Quindi noi siamo andati un po' a capire che in quest'area potevamo collocare quella situazione per cui appunto Cristina mi aveva detto “Marilena fa molta fatica a interrompere un gioco, io faccio molta fatica a convincerla senza costringerla”. Io che proprio ho usato le sue parole, no? E quindi questo praticamente è la progettazione, cioè, partendo da questa difficoltà che lei ha rilevato, insieme siamo andati a chiederci, allora l'obiettivo generale, che cos'è “aiutare Marilena a esprimere le sue emozioni, ad esempio la tristezza oppure la rabbia che prova quando deve interrompere un gioco”

1:52 ¶ 223 – 224 en NOI - insegnanti (2da parte approfondimento).docx

Lisa Ins.: si perché poi lei, mi ricordo l'anno scorso che ci aveva chiesto, c'era stato verso maggio, giugno, non mi ricordo di preciso, ci aveva detto “ma come fate voi a farla riordinare? perché a casa non vuole?” Io dico, ma di solito qualche minuto prima, gli si dice “Bimbi, guardate che fra poco si riordina, dopodiché – ho detto– io faccio solo”. Cioè spegniamo la luce, che anche d'estate, si nota la differenza e loro ci guardano e noi diciamo “quindi adesso dobbiamo riordinare”.

E quindi poi dopo lei ci ha detto “guarda, io ho preso questa abitudine, che comunque io gli dico prima, guarda che fra 10 minuti andiamo, fra 5 minuti, andiamo”. Hai capito?

Ho cercato di apprendere come fossero arrivate a questa strategia, a disegnare una soluzione, ma non sono riuscita; mi hanno raccontato direttamente la nuova strategia comportamentale che la mamma era tenuta ad applicare. Ho compreso – e poi loro hanno dato conferma – che lo scambio durante l'analisi iniziale (assessment) si era risolto in un intervento in itinere da parte dell'assistente sociale, in cui parlando della

situazione conflittuale, proponeva a Cristina cosa fare (consigli, raccomandazioni) e Cristina lo prendeva per sé, anche se faceva finta di non ascoltare (ma che dopo comunque provava e vedeva che funzionava).

7:70 ¶ 342 en NO1_mamma (Tutela RdC).docx

ho fatto sempre finta di non ascoltare! Che poi le mettevo in atto e dicevo “però... caspita! hai visto che brava... funziona!” E quindi mi sentivo così, entusiasta di questa cosa.

14:26 ¶ 76–79 en NO1 - focus group

Cristina: far finta è nella mia corda, nel senso, mai dare troppa... “grazie, sì, sei stata tu che mi hai aiutato”

Lorena A.S.: mai dare troppa soddisfazione, però io lo sapevo che poi lei ci lavorava comunque.

Cristina: ma certo!

A T0 non si sono riscontrati cambiamenti poiché, nel mezzo della crisi sanitaria per Covid, il lavoro si è fermato (mancanza di incontri tra professionista e mamma). A T1 si è riproposto l’obiettivo e la mamma è riuscita a mettere in pratica la strategia definita ed è risultata efficace nel gestire questa situazione particolare.

Nonostante continuasse ad essere fonte di conflitto la reazione della bambina quando la mamma diceva “no” (piangeva, urlava, poi la mamma si sentiva in colpa e preoccupata e concedeva quello che aveva denegato inizialmente). La traduzione di questa situazione alla terminologia dei bisogni di sviluppo, nel patto educativo, ha portato ad affermare che la bambina necessitasse di *sapere come si sente e imparare a esprimersi diversamente*, tramite parole, anziché *acting out*.

A T1 si riprende quindi l’intervento sull’argomento della rabbia, che stabiliva come risultato atteso «che la bambina potesse accettare con più serenità «i no» e aiutarla ad esprimere le sue emozioni attraverso diversi mezzi visuali o verbali» (ridurre gli episodi di capricci).

Gli obiettivi e le azioni, definiti in maniera congiunta tra assistente sociale e mamma, erano a cura della mamma e riguardavano:

- la preparazione, insieme alla bambina, di un cartellone con delle immagini per esprimere i diversi stati d’animo;
- la condivisione reciproca di qualche evento della giornata, scegliendo l’emozione corrispondente.

Queste attività prevedevano la lettura, da parte della mamma alla bambina, dell’albo illustrato “I colori delle emozioni” o del film Inside-out per dare supporti e altri riferimenti grafici a questo incontro.



Nell'estratto di intervista che riporto di seguito si può apprezzare com'è stato disegnato questo intervento (un modo di esplicitare il processo della progettazione), nelle parole di Lorena che racconta alle insegnanti; si apprezzano dei tentativi dell'assistente sociale per stimolare la riflessione della mamma, in un processo di tipo psicoeducativo, dove non c'erano ancora coinvolte le insegnanti.

Lorena A.S.: Ti avevo parlato (rivolgendosi a insegnante) ...della prevenzione al l'istituzionalizzazione, che è praticamente a un progetto che va a sostenere le famiglie vulnerabili, dove questo è il mondo del bambino, il bambino al centro, qua ci sono i suoi bisogni, qua ci sono i bisogni, relazioni, chi si prende cura di lui, e bisogni in relazione all'ambiente. (Si rivolge a Cristina) Lei si ricorda che abbiamo fatto anche questo? (segnala il triangolo del mondo del bambino)

Cristina: Sì, io ti ho anche ho detto che questo era un'altro discorso, per cui abbiamo lasciato lì.

Lorena A.S.: Sì, abbiamo fatto un pochino più di fatica ad utilizzare questo, però cercando di allora qui, rispetto alle diverse aree, non le abbiamo fatte tutte. Però dal racconto di Cristina, anche dalle informazioni che avevamo già raccolto con gli altri due strumenti, siamo andati a individuare quelle aree dove, secondo noi, per lo sviluppo di Marilena c'era bisogno di fare qualche cosa, ma di fare qualche cosa insieme. Si ricorda, Cristina? Che abbiamo proprio... ci siamo proprio un po' dette "mi dica lei che cosa pensa?" Io le dico che cosa penso e cerchiamo di trovare insieme una strategia, un modo per aiutare Marilena in questa situazione. Ed è da qui che nato il lavoro sulla rabbia, no? Perché allora "di che cosa ho bisogno per crescere?" adesso andiamo a vedere, ad esempio, su questa dimensione qua "di che cosa ha bisogno per crescere?" Adesso la andiamo a recuperare perché io sto leggendo all'incontrario: "Riconoscere come mi sento comunicarlo e sapere come comportarmi" che è... (cerca nel foglio).

Eccolo qua: emozioni, pensieri, OK. Quindi noi siamo andati un po' a capire che in quest'area potevamo collocare quella situazione per cui appunto Cristina mi aveva detto "Marilena fa molta fatica a interrompere un gioco, io faccio molta fatica a convincerla senza costringerla". Io che proprio ho usato le sue parole, no? E quindi questo praticamente è la progettazione, cioè, partendo da questa difficoltà che lei ha rilevato, insieme siamo andati a chiederci, allora l'obiettivo generale, che cos'è "aiutare Marilena a esprimere le sue emozioni, ad esempio la tristezza oppure la rabbia che prova quando deve interrompere un gioco". Che cosa ci aspettiamo? Se noi l'aiutiamo in questa cosa, che lei impari ad esprimersi un po' meglio, oppure, ad avere un comportamento un po' meno reattivo, un pochino più comprensivo della situazione, senza doverla vivere sempre come qualcosa che gli viene tolto all'improvviso.

E quindi ci siamo detti "allora, che azioni possiamo fare per realizzare questo obiettivo?" con azioni realizzate dal genitore. La mamma può chiedere a Marilena? ad esempio, io mi ricordo che quando lei mi diceva "ma lei piange perché lo voglio portare via", io dicevo "eh, va bene, ha mai provato a chiedergli "Dai Marilena perché piangi? che cosa ti fa...? perché sei arrabbiata?" Proprio perché dicevo a lei "il fatto che la bambina riesca a dire sono arrabbiata perché mi stai portando a casa", dava lei una possibilità di dare una spiegazione invece che sgridarla. Anche perché sgridarla era un po' come punirla per un comportamento che però, voglio dire, non era una disobbedienza. In quel momento lei si sentiva a disagio e quindi quel disagio aveva bisogno di essere accolto, non di essere

rimproverato. No? Quindi abbiamo fatto un po' questo ragionamento insieme e abbiamo deciso che le azioni erano "aiutare la bambina a dire come si sente".

Si osservi che l'assistente sociale insiste sul fatto che abbiano ragionamento insieme e "deciso insieme"; ma dal racconto si vede che per la compilazione dell'*assessment* e poi il collegamento con il Patto Educativo lei ha sollecitato molto alla mamma, offrendo anche alternative di comportamento nelle situazioni descritte, diviene così un intervento psicoeducativo in sé, nel senso di accompagnamento informato nel miglioramento delle pratiche genitoriali.

(continuazione della citazione precedente)

E poi uno spazio per lei "perché poi, lei da subito ha riportato un po' questa sua difficoltà, perché lei diceva "anch'io sono una che perde facilmente la pazienza" e quindi quando Marilena si comporta così è un modo speculare... distinto... quello che diceva all'inizio "ma io reagisco così, quando la vedo che fa i capricci, che non ti piace, che non mi vuole ascoltare, comincio alzare la voce a urlare anch'io", no? allora abbiamo ancora ragionato invece su come mai accade così. Allora lei mi ha cominciato a dire "ma anch'io sono molto stata... sono così anch'io di carattere, faccio fatica a controllarmi". Quindi abbiamo un po' aperto anche uno spazio dove, appunto, io le ho proposto il discorso dei libri, ma poi i libri non erano lo strumento esatto. Avremmo voluto fare... abbiamo lasciato lì, volevamo guardare insieme il film, quello della Disney.

Cristina: Sì, no, ma l'ho guardato con Marilena.

Lorena A.S.: Lei l'ho ha guardato con Marilena. Quello sulle emozioni...

Cristina: Com'è che si chiama?

Lorena A.S.: Inside-out. Che secondo me anche quello è uno strumento su cui si può fare un buon lavoro...

Cristina: Antipaticissimo quel cartone (mentre prende delle caramelle dalla sua borsa)

Lorena A.S.: Non erano solo delle azioni rivolte alla bambina, erano anche delle azioni per aiutare la mamma in quel momento di difficoltà. Quindi, da tutto questo lavoro siamo arrivati a trovare una pista di lavoro che è questa, che poi si è svolta come lei ha raccontato prima (...) Questo molto velocemente per dirvi che nell'incontro che abbiamo avuto noi, insieme anche con Cristina, è venuto fuori questo tema ed è nata un po' quest'idea dell'usare il libro. Cristina, questo libro che lei ha usato con Marilena, questo sulle emozioni. Questa proposta è nata...

Finora la presentazione era rivolta alle insegnanti, momento in cui si tocca nella narrazione il momento in cui loro entrano al percorso di sostegno alla genitorialità.

Rita Ins.: Questo, e anche un altro ne avevi portato...

Lisa Ins.: Il mostro... Un altro avevi portato, quello della rabbia.

Lorena A.S.: Ah, quello che c'ha la copertina con quel pupazzo rosso?

Lisa Ins.: Il mostro rosso della rabbia...

Lorena A.S.: Quindi non... Cristina, se vuole andare avanti lei a fare il racconto?

Cristina: Di che?

Lisa Ins.: Che ce l'hai portato in classe.

Lorena A.S.: Che ha portato il libro a scuola.

Lisa Ins.: Quello che hai proposto.

Cristina: E cos'è!? ... Io ho portato... adesso fate voi, basta.

Lorena A.S.: Sì, però questa idea è nata da quell'incontro che avevamo fatto insieme, si ricorda?

Cristina: Sì, su internet, su skype... Eh, che come promesso, io l'ho portato.

Lorena A.S.: Ma quel libro lo aveva già letto con Marilena?

Cristina: No.

Lorena A.S.: È vero, dimenticavo. Che lei non legge i libri...

Cristina: Ho detto "aiutatemi per favore a fare questa cosa qua perché io non sono idonea"

Rita Ins.: è vero, direi proprio così ha detto.

Lisa Ins.: è vero.

Cristina: E io ho dato il libro. Io non riesco... allora... poi è stato bellissimo perché subito il giorno dopo mi è arrivata questa immagine su whatsapp con i bicchieri, eccetera eccetera, allora io lì ho aperto il libro... me lo hanno restituito, ho aperto il libro e mi è venuto da guardarlo da sola per vedere cosa aveva fatto Marilena.

Rita Ins.: Tanto è che quando sei arrivata, e l'ho ridato il libro, le abbiamo detto "chiedi ad Marilena cosa c'è scritto nel libro" perché lei lo sa benissimo.

Cristina: A memoria!

Rita Ins.: Quindi abbiamo fatto al contrario, era Marilena che raccontava lei cosa c'era scritto nel libro. I vari colori, le varie emozioni.

Si può apprezzare in questo estratto, inoltre, che il progetto non è stato realizzato tale com'era stato prefigurato – la mamma doveva leggere, non si è sentita capace ed è andata dalle insegnanti a chiedere aiuto –, ma nell'intento di farlo, si è soddisfatto, in maniera naturale, il desiderio della mamma e dell'assistente sociale di coinvolgere le insegnanti della scuola nel percorso di sostegno alla genitorialità della ricerca

RdC03. Questo aspetto è stato posticipato a causa della crisi sanitaria per COVID e sarebbe stato esplicitato nelle progettazioni a T1 e T2. Occorre segnalare però che già da prima c'era un contesto relazionale – un rapporto tra insegnanti, assistente sociale e mamma, che poteva facilitare l'accoglienza a questa proposta.

9.5.2 Il focus del piano di intervento a T1 e T2

A T1, quindi, si sono costruite le condizioni per coinvolgere le insegnanti: chiedere i permessi alla preside per l'accesso alla scuola, firma dei consensi informati, concordare un momento di presentazione del progetto di ricerca, ecc. L'assistente sociale mette in evidenza che in tutto questo processo Cristina è sempre stata molto attiva e partecipe, sempre parte dell'equipe.

8:168 ¶ 174 – 183 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

Ricercatrice: A Febbraio avete iniziato questi incontri. E c'era la mamma o sei stata tu con l'insegnanti?

Lorena A.S.: No, c'è sempre stata la mamma. La mamma ha voluto... Ecco! la mamma ha fatto questa cosa bellissima, io non so dove me la sono scritta, Daniela. Perché non mi ricordo, mi ricordo di aver scritto le cose, ma non dove. La mamma ha fatto questa cosa bellissima che nell'incontro di presentazione del progetto, cioè, lei in quattro parole è riuscita a dire quello che è il progetto. C'è stata più brava di me. La presentazione del progetto RdC03 alle insegnanti del nido lo ha fatto la mamma. Lei ha detto... Cristina parla del progetto e dice "mi aiuta, è lineare e aiuta il genitore nelle sue lacune genitoriali". Cioè tre parole ha detto ed è il senso! Vabbè, magari invece di usare lacune avremmo usato una cosa un pochino più con una valenza positiva, però lei ha capito perfettamente.

Ricercatrice: Questo è rappresentato a tutte le insegnanti?

Lorena A.S.: All'insegnanti della sezione di Marilena, che sono due. Non era presente la responsabile... poi io ho rifatto. Ecco, forse l'unico incontro dove la mamma non era presente stata quando io ho rifatto la presentazione alla loro responsabile, ma per far partire la richiesta di autorizzazione per l'intervista. E allora lì era l'unica volta che la mamma non c'era, senno la mamma è sempre stata dentro nell'équipe.

Quest'azione –coinvolgere le insegnanti – era ritenuto dall'assistente sociale un modo per incrementare l'efficacia dell'intervento: riteneva infatti che la sua presenza, a livello di capacitazione della mamma e di costruire un cambio comportamentale duraturo, fosse limitata dal fatto di non appartenere alla quotidianità della vita della mamma e della bambina, come invece vi appartenevano le insegnanti della scuola.

14:36 ¶ 219 en NOI - focus group

Cristina sicuramente ha portato il suo contributo fondamentale, ma era importante anche capire com'era il quotidiano di Marilena a scuola, che è un altro –sempre tornando all'ambiente –un'altra parte molto importante. Le insegnanti mi hanno aiutato a farmi un quadro più preciso perché hanno aggiunto dei pezzi al quotidiano di Marilena. Altrimenti sui bambini così piccoli facciamo i ragionamenti astratti e le teorie, le ipotesi che poi andiamo a dimostrare... ma il discorso è tutto il contrario, bisogna partire di quella realtà, che è più difficile da conoscere. Per quello dico che le scuole sono privilegiate, soprattutto le scuole dell'infanzia.

14:37 ¶ 216 en NOI - focus group

Per fortuna, noi abbiamo avuto le insegnanti che ci hanno aiutato a vedere tante cose, almeno a me. Voi le vedevate già, ma io che sono arrivata dopo a questo rapporto con le insegnanti, loro mi hanno aiutato a cogliere tanti aspetti della bambina che io non avrei colto.

Ma c'era anche un altro motivo. Coinvolgere le insegnanti per aumentare la probabilità di un cambiamento, era legato a che precedentemente aveva provato un'altra strategia... che non aveva funzionato.

8:61 ¶ 169 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

Nel primo PICCOLO che avevo detto – “ma signora, ma quando Marilena si arrabbia, magari lei provi a starle vicino, ad ascoltarla, a restituirle che lei arrabbiata”. Insomma, una cosa un po' più di empatia, no? Però poi mi sono resa conto che per lei è troppo, è troppo, perché questa è una cosa che lei proprio non so neanche se riesce a immaginarsi di fare una cosa del genere. Allora, la mia speranza invece è che siccome lei si fida moltissimo anche delle insegnanti, magari lei riesca a imitare, riproporre a casa il comportamento che le insegnanti hanno a scuola con Marilena.

L'aspettativa di Lorena e Cristina era che, facendo così, le insegnanti potessero aiutare a reinterpretare i comportamenti della bambina dal punto di vista dei suoi bisogni di sviluppo;

8:58 ¶ 159 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

Quindi adesso con le insegnanti volevo fare un po' tutto questo percorso di maggiore comprensione di qual è il bisogno che c'è dietro a questa risposta di Marilena (...) mi rendo conto che i bisogni di Marilena lì non sono proprio presenti... anche perché comunque durante l'osservazione di PICCOLO le cose hanno funzionato”

14:37 ¶ 216 en NOI - focus group

Per fortuna, noi abbiamo avuto le insegnanti che ci hanno aiutato a vedere tante cose, almeno a me. Voi le vedevate già, ma io che sono arrivata dopo a questo rapporto con le insegnanti, loro mi hanno aiutato a cogliere tanti aspetti della bambina che io non avrei colto (assistente sociale).

8:110 ¶ 258 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

abbiamo condiviso molto le sue difficoltà. Della mamma a rispondere alle reazioni della bambina. Abbiamo condiviso proprio le difficoltà della bambina le abbiamo condivise meno, ma perché la mamma non è in grado di fare delle ipotesi precise su quali possono essere i bisogni della sua bambina. E quindi anche la mia idea di coinvolgere le insegnanti è un po' l'idea di dare voce a Marilena attraverso la voce delle insegnanti

E di fare da guida nel trovare nuove strategie di risposta, costruendo coerenza tra casa/scuola. Questo è stato il centro del progetto a T1 e T2, con cui viene valorizzata la funzione di accompagnamento alla genitorialità che può avere la scuola.

8:72 ¶ 192 – 193 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

L'assessment dell'ultima dimensione è “la mamma ha un rapporto di fiducia con l'insegnante di Marilena, che è stata anche l'insegnante dell'altro suo figlio”. Quindi qui abbiamo proprio un'equipe super. La mamma pensa che collaborando insieme – questa è la richiesta che mi ha fatto lei, ah? –collaborando insieme, confrontandosi sui diversi comportamenti che Marilena adotta al nido e a casa, lei mamma potrebbe essere aiutata a capire meglio la sua bambina e rispondere meglio ai suoi bisogni di sviluppo.

Aprire un tale spazio di accompagnamento e confronto, anche tra professioniste, richiede mettere in discussione anche i diversi sguardi su cosa si pensa faccia bene alla bambina per crescere, rappresentando un nuovo spazio di negoziazione di saperi da curare. Qua è emersa una visione condivisa sulla funzione di accompagnamento della scuola, ma non tanto su quali sono le adeguate risposte che fanno crescere bene il bambino.

8:86 ¶ 217–218 en NO1_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

Adesso io non voglio essere giudicante. Le sue insegnanti sono bravissime.

Però io sono un po' perplessa su questa modalità che se un bambino arrabbiato bisogna lasciarlo in un angolo da solo, finché la rabbia non gli passa. Secondo me, forse bisognerebbe tentare di fare qualcosa di diverso, però io questa roba me la sono tenuta per me adesso. Non vado certo a dire alle insegnanti quello che devono fare, però secondo me questa roba qua con Marilena non fu... quindi bambini così non funziona perché comunque non li aiuta a fare il salto del capire e del dire che cos'è che mi fa arrabbiare? Cioè, secondo me... forse il bisogno di Marilena e questo che qualcuno l'aiuti a raccontare.

8:88 ¶ 219–220 en NO1_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

Ricercatrice: Tu hai un, ecco, tu hai un'ipotesi di cosa ci sta dietro di questo?

Lorena A.S.: No, è troppo difficile per me, in questo momento un'ipotesi ancora non ce l'ho. Avrei bisogno di capire, di avere maggiori... diciamo che è una pista che non ho mai esplorato. Avrei bisogno di avere maggiori informazioni, di mettere un po' a tema a questa cosa e avere più informazioni.

In merito alla creazione del patto educativo, si è riscontrata una certa fatica nel lavorare sulla costruzione ed esplicitazione degli obiettivi. Anche se l'assistente sociale dice che tutto ciò è stato ratificato dalla mamma, sembra dal suo racconto che per la mamma fosse più facile ingaggiare all'attività concreta dell'assessment con PICCOLO e ASQ, che a impegnarsi nel definire azioni di risposta ai problemi riscontrati, lasciando la responsabilità per il lavoro creativo (di progettazione) in mano all'assistente sociale.

9:7 ¶ 16 en NO1_assistente sociale, linea del tempo (convegno)

Abbiamo fatto l'assessment, abbiamo usato il piccolo, abbiamo usato ASQ, li tutto bene, ci siamo capite. Lei ha capito a che cosa servivano. Nel momento in cui, dove abbiamo dovuto concretizzare in azioni, lì c'è stato la sua fatica stare dentro un percorso che forse per lei era troppo carico.

8:127 ¶ 298 en NO1_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

L'abbiamo chiuso dicendole che visto che lei era di fretta, io mi sono segnata le cose che lei mi aveva detto. Le ho detto che avrei compilato io la microprogettazione e che poi l'avremmo rivista insieme. Io poi l'ho rincontrata, l'abbiamo letta insieme lei m'ha detto che sì, le cose che io avevo scritto corrispondevano alle cose che lei aveva in mente. Ha concordato con me anche sugli obiettivi, sulle azioni, anche se, insomma, rispetto alla gestione della rabbia di Marilena non era molto... l'ho capito che insomma non era una cosa dove lei ha detto "mi impegno, mi impegno, cercherò di fare di tutto".

9.6 Attuazione e monitoraggio

Come ho segnalato prima, il patto educativo è servito soprattutto per segnare le questioni che, in itinere, si andavano a costruire tra assistente sociale e mamma. Non tanto come un piano di azione da attingere e sul quale si sarebbe andato sistematicamente a fare una verifica riflessiva sull'andamento dei cambiamenti realizzati. Non tanto un progetto (che ci getta in avanti in funzione di un significato e un risultato atteso), quanto un registro dei fatti.

14:24 ¶ 72 – 74 en NOI - focus group

Cristina: diciamo che è andato avanti. Anche se non ci siamo messi un timer, un qualcosa di specifico tra me e Lorena di riporto dell'andamento, ecc., ecc. Però io comunque ci lavoro, ci lavoro ancora. Nel senso che Marilena, quando dico, io glielo spiego anticipatamente, in modo di aiutarla a non rimanerci male, e a non far capricci (per andare via da un gioco, per poter andarsi a fare il bagnetto)... Ho fatto delle cose poter aiutare Marilena e anche me nella gestione.

14:6 ¶ 81 en NOI - focus group

Lorena A.S.: Quindi ha ragione Cristina quando dice non ci siamo mai date proprio delle scadenze, no. Però ogni momento, ogni volta che lei aveva un po' di tempo che riuscivamo, anche tenendola dentro i tempi della sperimentazione, io cercavo di capitalizzare e farle fare le cose...

14:33 ¶ 85 – 88 en NOI - focus group

Ricercatrice: Quindi, quando Lorena dice "tu sapevi che lei comunque ci teneva, ci lavorava"... Lei coglieva queste cose. Cos'era questo lavorare, Cristina?

Cristina: Fai! In ogni momento, in qualsiasi cosa il progetto c'è, nel senso che è sempre vivo. Anche se non c'è un report, scritto, oppure con un colloquio, comunque il progetto c'è. Nel senso che si fa lo stesso. Poi ci sono dei momenti che si ritagliano dove si può mettere nero su bianco tutto ciò che è stato fatto.

Ma con questa modalità, Cristina, la mamma, ci da una lettura diversa di progetto. Per lei questo era il progetto. Il progetto è vivo in lei, nella sua intenzione, potrei dire.

Il T2, che corrisponde alla data formale per la conclusione della ricerca RdC03, è stata fatta una "verifica finale" degli obiettivi. Con in vista il triangolo MdB avrebbero ripercorso il lavoro fatto.

9.6.1 Il partenariato scuola-famiglia-servizi

Il partenariato casa-scuola è stato indicato come uno degli spazi più importanti di sostegno genitoriale in questo progetto. Sebbene ci fosse già un rapporto di fiducia e di una buona comunicazione tra la mamma e l'insegnante Rita, il partenariato scuola-famiglia-servizi ha preso forma e forza grazie alla presentazione della ricerca RdC03 e alla esplicita richiesta di aiuto che la mamma ha fatto in occasione della lettura del libro delle emozioni. L'assistente sociale dice che c'erano già delle osservazioni che tutti facevano sulla bambina (e su come la situazione familiare impattava su di lei), ma – riconoscono tutte le partecipanti – l'effetto di invitare le insegnanti ad essere parte del progetto di ricerca, ha rinforzato lo spazio di condivisione e ha legittimato ancora di più l'agire delle maestre nel campo del sostegno alla genitorialità.

Lisa Ins.: Sì, sì, è vero. Ci sono tanti genitori che non accettano consigli esterni, sai? alcuni sono un po' come dire convinti che quello che fanno loro sia il meglio. A volte si fa fatica in questo senso.

Dall'altra parte questa richiesta di aiuto (sul libro delle emozioni) ha coinciso con le attività progettate dalla scuola sulla conoscenza di sé: con il libro che lei aveva portato, quindi, hanno preparato un'attività per tutta la classe, un laboratorio sulla discriminazione delle emozioni. Questo ha permesso, non solo di completare l'azione pianificata con la propria figlia, ma estendere l'impatto dell'iniziativa ad altre famiglie.

1:49 ¶ 213 – 216 en NO1 - insegnanti (2da parte approfondimento).docx

Rita Ins.: ...È stato anche un piacere da parte nostra ricevere qualche mamma che collaborava nel lavoro che si stava per intraprendere. Quindi sapere che una mamma lavorava sui sentimenti e che comunque con i genitori che vedeva frequentava al parchetto, ne ha incominciato a parlare. Infatti, anche la mamma di Luigi, la nostra rappresentante e con la quale comunque parla tanto.

Lisa Ins.: Anche Cristina è rappresentante di classe.

Rita Ins.: Hanno preso e hanno comprato tantissimi libri sulle emozioni; un'altra mamma ha comprato dei libri consigliati da Cristina per il lavoro che stava già facendo, aveva già intrapreso Cristina, per lavorare con il figlio, sulla problematicità, appunto, delle sue ansie, delle sue paure, e quindi da questo punto di vista è stata proprio lei che ha portato a noi un aiuto.

In questo modo, ciò che poteva sembrare una delega da parte della mamma (la richiesta di aiuto sul libro delle emozioni), ha impattato positivamente in piani diversi. Ciò che è avvenuto in questo rapporto però, come indicavano Cristina e Lorena, non è stato documentato all'interno della ricerca, probabilmente perché la sua continuità non è stata mediata dall'assistente sociale.

L'intento delle insegnanti, dell'assistente sociale e di Cristina era che questo accompagnamento potesse garantire a Marilena continuità delle cure tra casa e scuola. In questo modo, alla mattina e al pomeriggio della bambina, nel ricongiungimento, c'erano dei momenti preziosi di scambio e aggiornamento che permettevano di monitorare l'andamento della bambina, in particolare, il suo stato di animo che per allora era molto influito dalla situazione familiare.

14:34 ¶ 110 – 112 en NO1 - focus group

Lisa Ins.: quando succedeva qualcosa di particolare ce ne è sempre parlato, all'uscita ci si confrontava, anche soltanto dicendo "oggi la giornata non è andata molto bene" oppure "oggi Marilena ha avuto delle situazioni un po' di disagio" e questo parlare, confrontandosi in quel momento, era un modo per continuare il lavoro da scuola-casa casa-

scuola. Questo è stato per noi molto fondamentale. Per noi è stato sempre continuo, perché la fiducia che comunque Cristina ci ha dato nel lavoro per portarlo avanti a scuola era a pieno, piuttosto chiamava se magari veniva la tata “guarda che è successo questo”. È capitato che lei ce lo dicesse e noi lavoravamo, in questo modo, con tutta la questione dei sentimenti, di quello che si prova. E poi nel pomeriggio c’era un riporto di com’era andata la giornata. Quindi Cristina aveva vissuto la mattinata, ma magari noi vivendo la giornata, le raccontavamo cosa era successo, cosa Marilena aveva parlato, raccontato, tutto e lei al pomeriggio sapeva come poter gestire e continuare questo lavoro a casa o al parchetto. Diciamo che è stato sempre un lavoro che partiva da, magari una situazione nata a casa o a scuola che proseguiva. Si lavorava insieme proprio in tutto. Io con Cristina, sempre che è successo qualcosa di particolare, proprio per la tensione che si dava e per il progetto che si faceva, sempre è stata questa comunicazione immediata perché era giusto che lei sapesse e che si riuscisse subito a trovare una maniera di aiuto anche per Marilena, proprio per vedere gli stati di animo, piuttosto che vivere e risolvere delle situazioni che la portavano magari al capriccio.

Risa Ins.: Così anche l’anno scorso, che è stato detto delle emozioni, Marilena ha portato anche dei libri. Li avevamo letto noi.

Lisa Ins.: Abbiamo fatto anche leggere Marilena, nel senso che l’abbiamo fatto leggere a lei. Quest’anno, comunque, il progetto di scuola lo abbiamo fatto sulle emozioni. Diciamo che siamo riusciti a incastrarci.

1:13 ¶ 67 en NO1 - insegnanti (2da parte approfondimento).docx

Comunque parlando con Cristina, si è cercato di fare una cosa anche un po’ comune “casa – scuola”. Nel senso che magari arriva a Cristina e le dico “guarda, oggi abbiamo fatto questo lavoro, abbiamo lavorato su questo, guarda com’è stata brava”, magari si fa vedere il disegno che ha fatto, e la Cristina magari dice “Ah, dai guarda, vedo se riesco...” [a fare anche a casa]. Sennò io, tipo l’altra volta le ho prestato proprio il libro che avevamo letto a scuola, perché anche noi a scuola adesso ne abbiamo un po’ – perché quest’anno lavoriamo proprio come progetto sulle emozioni come progetto di scuola – e quindi gliene ho prestato uno, è lei il fine settimana l’ha letto, l’ha riletto alla bambina e poi lunedì l’ha portato a casa. Infatti, mi ha detto “sai che Marilena in alcune pagine me l’ha raccontato lei alcune pagine”, perché l’avevamo già letto a scuola e l’aveva anche disegnato.

1:3 ¶ 28 en NO1 - insegnanti (2da parte approfondimento).docx

Diciamo che con Cristina bene o male ci si confronta quando, a volte arriva a scuola molto triste, e anche se... che ne so, all’uscita ci si prende comunque quei 5 o 10 minuti magari racconta, dice, così com’è quello che accade a scuola, sia, Lisa che io tendiamo a dirlo, soprattutto a Cristina, magari ci si confronta...

All’inizio del T2, infatti, si è verificato il rientro del fratello Marco a casa, evento che avrebbe ostacolato il proseguire l’accompagnamento di RdC03 da parte del servizio sociale. Si sarebbe “tutto bloccato” in merito al lavoro sulla bambina, dice l’assistente sociale. Invece, ha seguito l’evolvere della situazione con Marco finché si è deciso, 5 mesi dopo la fine del T2, approssimativamente, che il bambino tornasse in comunità, lasciando ancora la casa materna. In tutto questo periodo, a scuola si è verificato un cambio comportamentale in Marilena, un’intensificazione dei capricci ed episodi conflittuali, attribuiti da tutte a questo evento. Le insegnanti hanno suggerito a Cristina delle strategie concrete per dare risposta al bisogno che stava

esprimendo Marilena: che si ritagliasse un pezzo della sua giornata per passare del tempo esclusivo con Marilena, senza il fratello maggiore. Occorre evidenziare come in questo caso un'urgenza più grande sposti l'attenzione dei bisogni della bambina, ma la presenza di altre persone, le insegnanti facente parte l'EM, possano sopperire all'esigenze legati al suo benessere, recuperando l'attenzione della mamma.

1:33 ¶ 153 – 154 en NO1 - insegnanti (2da parte approfondimento).docx

Lisa Ins.: Ma c'è stato anche un periodo in cui lei faceva part time per cui ci aveva proprio detto e chiesto se poteva venire a prendere Marilena alle due, un paio di volte le abbiamo dato anche un permesso particolare, di farla venire alle due e mezza, perché l'uscita e dalle dall'una e mezza alle due però lei ci aveva chiesto di venire a prenderla prima, perché siccome Marco andava a scuola è però rientrava verso le quattro. Lei ci aveva chiesto se poteva venire alle 2 o massimo alle 02:30 a prendere la bambina per stare quell'oretta, oretta e mezza da sola con la bambina.

Perché anche noi le avevamo detto “guarda quando riesci, vieni anche un attimino prima a prenderla così state proprio voi due e basta”. Infatti, devo dire che l'ha fatto. Ha seguito questo consiglio e per un periodo l'ha fatto, anche perché poi dopo, so che Marco non va più a scuola, a volte va, a volte no, poi lei mi sa che ha prolungato anche l'orario. Però c'è da dire che appena noi le abbiamo detto, lei l'ha fatto lei ha detto “sì, sì, guarda, voglio venire proprio, così stiamo un po' da sole lei ed io (...) poi l'ha fatto per un bel po', eh? finché poi non ha allungato l'orario e poi ci ha detto, “guarda, meno male che ho questi momenti” perché andavano al parco, andavano a prendere il gelato. Proprio loro due da sole, tranquille, serene. Diciamo che proprio lei poteva dedicarsi solo ad Marilena.

Nonostante questa interruzione del progetto rivolto a Marilena – in merito alla parte che era seguita dall'assistente sociale – lei ritiene che la fine della ricerca sia andata bene (meglio) grazie allo spazio di confronto con cui poteva contare Cristina a scuola, all'accompagnamento delle insegnanti del nido.

Lorena A.S.: È andata meglio (a T2), perché allora intanto perché questo discorso di avere anche le insegnanti – queste sono insegnanti che conoscono allora la bambina, la conoscono da appena un anno, però conoscevano già la mamma perché era uno stata insegnanti dell'altro figlio. Quindi c'era comunque già una buona relazione, una continuità e l'aver visto a scuola delle dinamiche simili a quelle che si ripetono a casa, dove la mamma ha potuto confrontare.

9.6.2 L'obiettivo di coinvolgere il papà a T2

Come si può leggere nella tabella di sintesi del patto educativo, c'era l'obiettivo di integrare il papà in un percorso di sostegno alla genitorialità. Era di interesse della mamma e l'assistente sociale trovava potenziale vantaggio nel farlo, poiché lui si prefigurava come un supporto anche di *modelling* per la mamma: sembrava interessante la possibilità di creare uno scambio e riflessioni intorno alle diverse reazioni dei genitori di fronte alle frustrazioni di Marilena.

La situazione di rientro di Marco alla casa materna ha messo in tensione il rapporto tra i genitori di Marilena, che prima sembravano attraversare un momento di pace. Un litigio tra genitori ha comportato il fallimento nel tentativo di includere il papà nel progetto. La sua posizione è cambiata a tal punto da voler reclamare la tutela della bambina.

Questa situazione ha portato le insegnanti a criticare molto il papà di Marilena, in cui identificano degli atteggiamenti sfavorevoli al suo benessere. I tentativi realizzati dalle insegnanti sarebbero stati infruttuosi per ingaggiare il papà in una riflessione svolta al cambiamento nel rapporto con la bambina.

A mio avviso, elementi importanti di questa difficoltà per ingaggiare il papà (a parte del rapporto difficile tra papà e mamma di Marilena) riguardano l'esistenza di una critica e di una pretesa di cambiamento, senza aver costruito un significato condiviso del bisogno a cui rispondere, il fondamento della necessità di cambiamento, né un senso di alleanza tra padre e insegnanti.

1:40 ¶ 188 – 192 en NO1 - insegnanti (2da parte approfondimento).docx

Lisa Ins.: Allora, io col papà, anche con lui ho un rapporto particolare, già da quando c'era Marco, anche se lui non è il papà di Marco. Però, ragion di più che adesso siamo un po' più in confidenza, io ogni tanto glielo dico. No? Perché per dire, no? Lui arriva "ciao amore di papà" e l'abbraccio, la bacio, andiamo. E io "papà, non vuoi sapere cosa ha fatto oggi?" E lui mi fa "Eh, si aspetta..." e io dico "no, non ti preoccupare, Marilena si prepara da sola, io ti dico cosa ha fatto". Allora, magari dico "guarda oggi abbiamo lavorato su questo, abbiamo fatto questo", però lui, magari, mentre tu parli, prende e se ne va... Mentre tu parli se ne va dalla bambina, hai capito?

E io esco anche fuori e gli dico "Ehi! non ho finito di parlare. Guarda, Andrea, guarda che non ho finito di parlare, eh!?" E allora lui "scusa, scusa, scusa!!" Però...

Lisa Ins.: (ride) Però, caspici? Alla fine, sinceramente non mi va neanche di rincorrerlo ogni volta in corridoio per dire "guarda che Marilena ha fatto questo", oppure anche dirgli "guarda che oggi è successa sta cosa qua, Marilena ha fatto questo e non va bene, diglielo anche tu", non ti fa finire! Cioè, se tu vedi che io mi rivolgo a te e la bambina... no? magari la manda... No, cosa vai dalla bambina a sgridarla senza neanche farmi finire quello che io sto dicendo? Infatti a volte io evito perché sennò lui fa ste robe qua, cioè, io dico "io non ti sto dicendo questo perché devi sgridarla... magari ci abbiamo già pensato noi a parlare con Marilena, però ti sto dicendo, magari a casa con calma parlare". No, lui non ha capito sta via di mezzo.

E allora, in verità, non è che ci siamo arrese, però magari si gli dice le cose. Però se vedo che prende la bambina, vabbè dai, ascolta, vado di corsa perché spesso fa così. Al mattino ancor di più. A un certo punto ti dico "vabbè io provo a dirti... poi vabbè, se devi andare, vai, cosa dobbiamo fare?"

1:8 ¶ 40 en NO1 - insegnanti (2da parte approfondimento).docx

Lo fa davanti... Nei confronti di Cristina. Cioè, davanti alla bambina magari dice determinate cose [parla male della mamma]... Adesso, che io gli ho detto e ridetto che non è il caso di dire, anche perché poi so che adesso il papà vorrebbe lui la custodia della bambina. Quindi diciamo che Marilena si trova un attimino fra due fuochi, anche se in verità Cristina la vedo un attimino che cerca più di collaborare, però è un momento difficile fra... da novembre a ora.

1:44 ¶ 202 en NO1 - insegnanti (2da parte approfondimento).docx

Lisa Ins.: E quindi, se non altro, vorremmo arrivare a fargli capire che c'è un altro modo, magari, per non (?) le cose da Cristina, piuttosto che c'è un altro modo di trattare davanti a una bambina. Secondo me, in questo momento per lui è la cosa fondamentale. È che comunque la bambina esiste, non solo come bambina in sé, che la prendi la porti all'asilo e la riporti via, ma magari sta bambina è anche una persona che comunque fa. È intelligente. Cioè un minimo gli dai di soddisfazione a sta bambina, non lo so, vieni dici "amore cosa hai fatto oggi? Fammi vedere". Facciamo il minimo. Perché quello che fa, fanno di solito i genitori, Cristina, soprattutto, capisci?

1:41 ¶ 193 – 194 en NOI - insegnanti (2da parte approfondimento).docx

Ricercatrice: Quale sarebbe il vostro obiettivo di coinvolgerlo così a lui?

Lisa Ins.: Ma noi, più che altro, l'obiettivo è anche di far capire a lui che si, lui vuole tanto bene a sta bambina, perché... però ha degli atteggiamenti che a volte non vanno bene.

9.7 Esperienza complessiva di RdC03

9.7.1 I processi: il percorso RdC03 all'interno dell'ambito

L'iniziativa di ricerca RdC03 è arrivata al servizio sociale tramite la referente di P.I.P.P.I., è stata presentata al direttore e ai responsabili dei municipi, che in un momento collegiale hanno deciso di aderire formalmente. Purtroppo, l'appoggio formale e il grande interesse manifesto non si son tradotti in un'ampia partecipazione, e ha visto coinvolte solo due assistenti sociali che avevano già qualche esperienza in P.I.P.P.I., una delle quali è Lorena. La responsabile spiega che questo è dovuto al momento in cui l'invito a RdC03 è arrivato al servizio: c'erano altre istanze di formazione che tenevano molto impegnato il personale, in particolare in merito al Reddito di Cittadinanza stesso, con le quali la formazione della ricerca è entrata in competizione.

22:10 ¶ 37 – 40 en NOI - Responsabile.docx

All'inizio, in quel periodo, quando abbiamo avviato la ricerca, un po' iniziando a funzionare con il reddito di cittadinanza e i patti di inclusione sociale, no? In quel periodo, in alcuni ambiti c'era poi fatica perché volevano aderire (alla ricerca) perché in realtà non avevano iniziato con i PAIS, e il GEPI ancora non era in funzione... Era un po'...

Sì, c'erano tante formazioni che partivano tutte insieme, in realtà le persone che hanno aderito alla ricerca erano due operatrici che hanno conosciuto P.I.P.P.I., che erano già formate, e non al primo livello che per noi è l'accesso spontaneo dove si lavora di più con il Reddito di Cittadinanza, quindi non avendo una formazione sul Reddito si sono dedicati allo 0-3, questa divisione nostra interna ha permesso alle persone non impegnate sul fronte del Reddito di Cittadinanza di fare questo.

Già per quella epoca (dell'inizio della ricerca), la responsabile mi chiedeva se ci sarebbero state altre edizioni perché comunque sarebbero stati interessati a partecipare nel futuro, a cui noi rispondevamo di *no* (prima del COVID non prospettavamo di prolungare le attività). Successivamente, con l'iniziativa Speciale 03, adeguata a P.I.P.P.I., la risposta è stata più favorevole, sia per la modalità di formazione che per gli impegni di ricerca impiegati.

22:29 ¶ 91 – 92 en NOI - Responsabile.docx

Molti hanno detto che era interessante ma non ce la facevano.

Sì, anche perché in quella fase c'era un accompagnamento molto impegnativo, mentre lo speciale 0-3 dato che c'era già stata la formazione di P.I.P.P.I. dava la possibilità di fare una formazione più light e questo secondo me ha favorito la partecipazione.

9.7.1.1 Il dispositivo di educativa domiciliare che non è stato attivato

L'assistente sociale pensa che un servizio di educativa domiciliare sarebbe stato molto utile per questa mamma e avrebbe voluto attivarlo, ma non era sicura della pertinenza in relazione al momento che attraversava la mamma.

8:22 ¶ 82 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

*Sull'educativa domiciliare mi sono interrogata tanto, nel senso che secondo me avrebbe senso. Il problema è che, come dire, non siamo ancora arrivati a quel punto in cui la mamma pensa che sia necessario avere un educa... come dire, come se **non abbiamo messo ancora bene a fuoco la questione**, quindi inserire un educatore senza un progetto preciso e senza degli obiettivi precisi e condivisi con la mamma **si corre il rischio di bruciare l'intervento**.*

8:24 ¶ 83 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

*Siccome io adesso sono riuscita ad attivare molto bene, invece, la rete della scuola, dell'asilo della bambina, per adesso ho un po' privilegiato quell'aspetto. Poi io credo che lei **abbia davvero bisogno di un educatore** che poi anche a casa l'aiuti un po' a rimanere nel percorso che noi abbiamo delineato insieme, però non è questo il momento, anche perché poi c'è tutta la vicenda dell'altro figlio. Insomma, **questo non è un momento buono per inserire l'educatore**.*

Ma, allo stesso tempo, mette in luce un'altra difficoltà: probabilmente le disposizioni del servizio non avrebbero consentito l'attivazione dell'educatore, poiché il criterio di assegnazione del servizio avrebbe dato priorità ai casi con decreto del Tribunale, che non è il caso della bambina Marilena.

8:164 ¶ 299 – 300 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

È un'ipotesi, non lo so, nel senso che io purtroppo ore di domiciliare ne abbiamo molto poche. Su una situazione non di tribunale non è facile, perché sono le situazioni che restano un po' in coda, potrei provare a valutare anche questo aspetto qui, ma temo che non riusciremo a inserirle.

Insieme con Lorena, abbiamo ragionato che, teoricamente, in casi di bisogno multidimensionale, si potrebbe aver pensato all'attivazione di questo sostegno all'interno del patto di inclusione sociale, in quanto beneficiaria del RdC, ma dalle informazioni a lei disponibili, sembrava una questione che restasse subordinata alle priorità del servizio sull'uso del *budget* (in questo modo, la priorità di attivare il sostegno alla genitorialità per le famiglie beneficiarie del RdC, presente nel Piano Sociale/Piano povertà non avrebbe trovato attuazione immediata).

8:130 ¶ 302 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

Lorena A.S.: le ore di educativa fanno parte del budget assegnato al servizio, non sono collegate al reddito, vengono date ai casi in carico al servizio, nel nostro caso vengono privilegiati prima le situazioni con decreto del tribunale

8:131 ¶ 303 – 304 en NOI_assistente sociale comune (Tutela RdC).docx

Ricercatrice: No, io mi immaginavo solo che forse RdC aveva questa possibilità di attivare certi dispositivi e che fossero coperti proprio da questo fondo.

Lorena A.S.: Ma io non ne ho mai sentito parlare di questa cosa. Posso provare a chiedere, ma mi viene proprio nuova. Non credo proprio, comunque provo a verificare anche con le colleghe.

Siccome per entrambe è parso strano pensare che PaIS non comportasse la possibilità di un intervento di questo tipo, siamo rimaste d'accordo nell'indagare, entrambe, sulle possibilità del servizio. Da parte mia, ho chiesto ai colleghi che fanno la formazione per il Reddito di Cittadinanza (Corso Case Manager) e alla sua responsabile nell'intervista. I primi mi hanno informato che il *budget* del servizio per attivare i dispositivi è gestito dal servizio stesso in maniera complessiva. La responsabile, da parte sua, segnala che la decisione rispetto l'attivazione dell'accompagnamento domiciliare è una valutazione tecnica dell'assistente sociale anche nelle situazioni di prevenzione, indipendentemente del livello di attenzione (primo o secondo).

22:19 ¶ 58 – 60 en NOI - Responsabile.docx

Responsabile: Sì, se è beneficiario di Reddito di Cittadinanza ha a disposizione una equipe multidisciplinare che nel Municipio VI c'è, educatore e psicologo ci sono e può beneficiare anche lei di questo sostegno, e comunque indipendentemente da queste figure che sono state individuate e collocate all'interno dei servizi sociali, ci sono tutti gli educatori che, invece, lavorano al domicilio, che fanno gli interventi educativi domiciliari, che vengono attivati sulla base della valutazione dell'assistente sociale che conosce la famiglia e sono cooperative, enti del terzo settore che collaborano con il Comune sulla base di un appalto di gestione dei servizi domiciliari, sono tantissime, in ogni Municipio ce ne sono alcune e quindi ogni famiglia può scegliere, all'interno di un elenco di cooperative che operano all'interno di quel Municipio, e poi si può programmare un intervento domiciliare nel caso ce ne sia bisogno.

Ricercatrice: Okay, ci sarebbero, queste risorse, indipendentemente dal livello di gravità.

Responsabile: Dipende dalla valutazione dell'assistente sociale, se è un intervento preventivo, quindi non ancora una situazione di livello di pregiudizio alto, si lavora proprio per questo su quel livello educativo domiciliare perché non diventi alto.

22:31 ¶ 97 – 98 en NOI - Responsabile.docx

Ricercatrice: capisco che è stata una situazione particolare in cui Lorena del secondo livello gestiva questa famiglia, già conosciuta dal servizio, ma in qualità di beneficiaria del reddito di cittadinanza. Probabilmente se fosse stata al primo livello il trattamento del bisogno della bambina sarebbe stato diverso?

Responsabile: Perché? Guarda che primo e secondo livello hanno lo stesso tipo di risorse: se io devo attivare un intervento domiciliare, io ho un unico budget per il Municipio, poi

posso decidere a chi destinare le risorse, ma è il bisogno della famiglia a farmi decidere cosa attivare e dove destinare le risorse, non tanto il livello o la valutazione del Tribunale; se l'assistente sociale fa una valutazione tecnica, non è detto che il livello definisca le priorità di intervento; le definisce di più il tipo di collaborazione con il servizio, al secondo livello c'è bisogno di un Giudice che dica: "Fate questo per tutelare i bisogni dei bambini perché magari i genitori non lo rilevano o non si attivano per supportare e fare fronte ai bisogni dei bambini", ma al primo livello i genitori magari collaborano con i servizi, si rendono conto dei bisogni dei bambini, che magari sono anche più complessi però c'è una collaborazione diretta senza bisogno di fare intervenire l'Autorità, quindi non è detto che le risorse siano tutte al secondo livello. Dipende dal bisogno dei bambini.

Lo sfasamento tra l'informazione in possesso di Lorena e la situazione descritta dalla responsabile e, come descriverò dopo, le particolari fatiche vissute da Lorena in questo percorso, suggeriscono che l'esperienza di accompagnamento in RdC03 sia stata connotata dall'idea di "sperimentazione" piuttosto che di un percorso integrato nell'attività del servizio (che è comunque sperimentale), com'era stato premesso nel disegno originale (RdC03 proponeva l'utilizzo di specifici strumenti di assessment nel contesto della realizzazione dei PaIS).

9.7.1.2 Gli esiti

Le partecipanti individuano aspetti concreti di cambiamento. Il primo, sollevato dalla mamma, è che lei adesso si impegna a leggere libri alla figlia, anche se non le piace, dice "adesso leggo i libri... non lo contorciamo. È un obiettivo quello!". Dall'altra parte, il fatto di avere usato ASQ le ha permesso di pensare allo sviluppo della bambina come un aspetto che non è scontato che vada bene e che, quindi, merita di essere monitorato.

Un altro risultato raggiunto più chiaro in questa sperimentazione è stata la strategia che la mamma ha appreso di anticipare a Marilena quando doveva realizzare (o smettere di realizzare) certe attività, per evitare che scattassi la sua frustrazione.

14:32 ¶ 72 – 74 en NOI – focus group

Cristina: Quindi adesso abbiamo Alexa⁷¹ ... Eh, sì, Alexa è speciale.

Ricercatrice: "Alexa dimmi tra 5 minuti... metti la sveglia"? una cosa così?

Cristina: sì, sì. Questo lo fa anche la tata, lo fa Leo, che è mio compagno. Lo facciamo quasi tutti i giorni. E funziona. Non sempre, perché comunque i capricci dei bambini sono all'ordine del giorno... però fondamentalmente serve, aiuta a poter aiutare al bambino a mettersi in testa che comunque il gioco come inizia può finire, ce l'orario per fare il gioco, per poter mangiare, per poter fare il bagnetto, queste cose qua.

Il fatto stesso di "mettere la bambina al centro" è riconosciuto dalle partecipanti la cosa più rilevante di questa esperienza, in quanto la condivisione di sguardi e il confronto tra le diverse persone, hanno facilitato

⁷¹ Alexa è un assistente virtuale dell'azienda Amazon che opera con tecnologia di intelligenza artificiale in interazioni vocali con le persone, tramite il telefono cellulare.

nuove strategie di risposta dalla mamma. In questo senso, lei dice di aver scoperto questioni che da sola non avrebbe visto. Si tratta non di un risultato non specifico, ma dell'attivazione delle relazioni che hanno il potenziale di nutrire continui apprendimenti.

en NOI - focus group

Cristina: sì, sì... magari avevo prima solo scuola casa, perché avevo sempre cercato negli altri di vedere quelli che magari non vedevo io e quindi le uniche persone che avevano rapporto con mia figlia oltre me erano le maestre, quindi, anche il progetto è stato un bel traguardo. Perché purtroppo non avevo un papà de poter, come sguardo, da poter essere affidata.

14:11 ¶ 198 en NOI - focus group

Lorena A.S.: Quindi la positività di questa ricerca è stata, davvero, un'occasione unica per mettere Marilena al centro. Una volta tanto... che non voleva dire togliere dal centro Marco, ma voleva dire, dare una posizione di rilevanza anche a Marilena e aiutare Cristina a tenere lo sguardo su entrambi, cosa che i genitori tante volte non pensano di riuscire a fare, ma che in realtà se vengono aiutati, possono fare. Per me il grosso risultato è stato quello, che lei ha potuto... ma lei la vedeva anche prima, non è che prima non la vedeva Marilena, però mantenere lo sguardo anche su lei, non solo su Marco, in modi diversi. così come, i bisogni di Marilena che cosa sono? Sono come Marilena richiede di essere guardata. Come Marco richiede di essere guardato? lo abbiamo capito bene, perché lui faceva tanto chiasso, e creava confusione che era impossibile (non vederlo). Per Marilena invece era più difficile, dovevamo imparare. Cristina, ma anche io.

en NOI - focus group

Cristina: io penso che rimangono, rimangono come stile di vita, come quando inizi a mangiar sano, cosa che non mi capiterà mai, mangiar sano... ne fai uno stile di vita. Io non avrò altri figli, però si può riportare ad altre persone.

Il supporto ricevuto da queste relazioni (scuola e assistente sociale, in merito alla bambina) è un augurio della mamma per ogni genitore e ogni bambino, enfatizzando che non si tratta solo di contare sulla scuola, ma la possibilità per lei stessa di poter lavorare nella costruzione di nuove risposte, rispondendo al suo desiderio di crescita e auto-miglioramento. E questo, ritiene, è stato il valore del progetto RdC03 per lei. Ho percepito che ci teneva molto a farci conoscere, nelle nostre interviste, questo suo desiderio, considerando che il caso studio era stato proposto come una iniziativa volta ad aiutare i servizi a migliorare.

7:65 ¶ 324 en NOI_mamma (Tutela RdC).docx

È stato importante. Il rivedere determinate mie cose attraverso mia figlia. I test. Questa è stata l'esperienza... ma anche con lei, cioè con Lorena. Ci ha fatto... a me ha fatto anche capire che persona avevo di fronte. Non soltanto l'assistente sociale per come si poneva, per come mi spiegava, per anche tante volte mi sono anche arrabbiata, lei comunque ha avuto sempre la pazienza di ascoltarmi e così anche, capito? (fa un gesto con la mano, di flusso, quotidiano, scorrere) lei e la persona che sono.

(ho guadagnato) la possibilità del coinvolgimento delle persone che ti possono indirizzare nel modo giusto per affrontare determinate situazioni del bambino.

14:35 ¶ 114 – 117 en NO1 - focus group

Cristina: Infatti, volevo dire questa cosa. Nel senso che a me piacerebbe – come piace per me – che anche per le altre relazioni – non Marilena-Cristina, ma magari altri bambini, mamme, papà – che possano usufruire di questo progetto proprio perché porta tante cose che magari tante volte inconsciamente non si fanno, non si vedono neanche, non si capiscono. Io assolutamente tutto quello che hanno detto le maestre è vero. Il progetto delle emozioni, del riporto a casa, quando Marilena non sta bene o ha delle situazioni particolari, la comunicazione tra le maestre e la mamma, il papà, è extra importante. Mi piacerebbe che come la colgo io, la coglierebbero altri genitori che magari hanno i figli che ne hanno proprio bisogno. Come Marilena.

Risa Ins.: Condividiamo. Perché ce n'è tanti genitori che hanno bisogno di questo. Ma veramente tanti.

Ricercatrice: tu parli di RdC03? o del rapporto casa-scuola, Cristina?

*Cristina: No, no, di questo progetto. Perché è talmente sottile, ma profondo che farebbe bene veramente a tante famiglie. Che magari nascondono o non vedono o non credono. Magari si basano soltanto casa scuola, quello che riferiscono le maestre, **ma poi fondamentalmente non ci lavorano, non fanno nulla. Capisci? Questo voglio dire.***

7:76 ¶ 356 en NO1_mamma (Tutela RdC).docx

E mi piacerebbe che ogni bambino facesse questa cosa qua, perché ogni bambino, ogni genitore però per ogni bambino, facesse questa cosa qua e non solo a casa, ma anche a scuola perché secondo me è un'ottima risorsa...

Per l'assistente sociale sono già stati descritti alcuni elementi di apprendimento e apprezzamento del percorso. Complessivamente, è da segnalare che sebbene gli strumenti fossero stati di aiuto, non è di poco conto la fatica nel realizzare tutti i passaggi che sono stati sollecitati. Questo l'assistente sociale lo associa al continuo sforzo per mantenere ingaggiata la mamma con cui – anche se ha dimostrato grande impegno e interesse –, ha dovuto insistere molto per restare attiva oltre le preoccupazioni che riguardavano l'altro figlio.

14:39 ¶ 214 – 216 en NO1 - focus group

Cristina: eh, ma non è vero! non puoi dire ti è mancato l'equipe, ma avevi una mamma carica! ti ho aiutato anch'io! non è che puoi dire...

Lorena A.S.: no, ma caspita! sì, diciamo che la maggior parte... diciamo soprattutto la maggior parte dei risultati sono stati grazie all'impegno e all'entusiasmo che lei ci ha meso. E devo dire che Cristina – una persona che a volte fa un po' fatica a tenere su alcune cose – devo dire che su questa cosa della ricerca, sbuffando, brontolando, ma non ha mai mollato però. Tutte le volte che c'era bisogno di vedersi... io ho fatto un po' il cane mastino che le stava addosso però lei non ha mai mollato, anche nei momenti più faticosi e difficili. Di questo bisogna prendere atto. Davvero il suo apporto è di fondamentale importanza.

Dall'altra parte, segnala come ostacoli il carico del servizio e le condizioni di realizzazione della ricerca: ha voluto mettere in piedi un percorso simile a P.I.P.P.I., ma senza il supporto strutturale e finanziario del

Programma. Una conseguenza negativa di questo è stata la solitudine con cui ha dovuto “affrontare le fatiche del percorso”, la mancanza di un’equipe continuativa:

14:13 ¶ 216–219 en NO1 - focus group

Quando si dice che manca l’equipe, è che mancano un po’ altri sguardi. I bambini più sono visti da occhi diversi, più si riesce a vederli meglio. Per fortuna, noi abbiamo avuto le insegnanti che ci hanno aiutato a vedere tante cose, almeno a me. Voi le vedevate già, ma io che sono arrivata dopo a questo rapporto con le insegnanti, loro mi hanno aiutato a cogliere tanti aspetti della bambina che io non avrei colto

10 CASO STUDIO 2 – CENTRO 2

10.1 Presentazione del caso

Titolo: “I have to give my children the best opportunity I can. Social Service can do that if you let them in”.

Autrice

Daniela Moreno Boudon

I soggetti coinvolti nel caso

Questo è il caso di Ivan, bambino di 4 anni (all’inizio dello studio) e la sua famiglia composta da Esther (mamma), John (papà), Igor e Ileara (il fratello e la sorella più grandi, rispettivamente); Marcela, Assistente Sociale, la mediatrice culturale, Catherina. Hanno partecipato allo studio di caso anche le assistenti sociali di P.I.P.P.I., Veronica, coordinatrice dell’area tutela e Barbara, operatrice dell’area tutela al momento dello studio, in fase di trasferimento all’area inclusione; ci sono stati anche Boris, l’educatore del Centro Diurno; Sofia, assistente sociale coordinatrice del progetto Social Board ed Elena che inizialmente avrebbe fatto parte dello studio di caso, ma per uscita anticipata della famiglia del progetto (viaggio all’estero) ha partecipato solo alle prime fasi.

Soggetti intervistati

- Veronica, Assistente sociale, referente.
- Barbara, Assistente sociale, coach
- Marcela, Assistente sociale case manager
- Boris, educatore centro diurno
- Esther, mamma
- Catherina, mediatrice
- Sofia, coordinatrice Social Board

Documenti analizzati

- Anagrafica (RPMOnline)
- Assessment (RPMOnline)
- Patto educativo (RPMOnline)
- Checklist PICCOLO, T1 e T2
- Questionario ASQ3 (42, 48 e 54 mesi)
- Registrazione di tutoraggio interno per RdC03

10.1.1 Contesto alla realizzazione delle interviste

Barbara, educatrice del territorio del P.I.P.P.I., ha risposto alla call per lo studio di *best practices* di partecipazione. È stata lei, insieme a Veronica –entrambe le promotrici all’interno del servizio di partecipare alla ricerca RdC03 – a seguire molto da vicino la partecipazione delle assistenti sociali *case manager*, Marcela ed Elena nella ricerca, queste ultime direttamente coinvolte nel percorso, seguendo le famiglie finché Elena è uscita dovuto al distanziamento della famiglia (che andata nel paese di origine, non è più tornata in Italia).

Mi sono sentita più volte con Marcela, con cui ci siamo viste anche nei tutoraggi ed eventi formativi della ricerca. Abbiamo fatto le interviste su *Zoom* dopo il T1 della ricerca e organizzato una visita mia *on site* a (nome città C2), insieme a Barbara.

Sono arrivata per le 9.30 al servizio, Veronica era venuta a prendermi in stazione e mi ha portato in sede centrale a salutare la Referente del Servizio nel suo studio e le colleghe del piano dell'area inclusione e dell'area minori riunite in una stanza. C'erano dei pasticcini che aveva portato Veronica per una doppia accoglienza: quella mattina, oltre alla mia visita, si dava il benvenuto a una nuova collega al servizio, quindi, abbiamo condiviso dolci e bevande. Mi sono sentita un po' in imbarazzo nel vedere tante persone che non conoscevo, ma soprattutto perché non ricordavo a quelle che invece – si supponeva – avevo visto prima, tranne Lola che aveva partecipato alla ricerca pilota e mi ha salutato molto calorosamente. In definitiva, non ero una sconosciuta: mi precedeva P.I.P.P.I.⁷², mi precedeva la ricerca RdC03. Io ero una dottoranda, ma prima di tutto, ero parte di un'equipe dell'Università di Padova che con il servizio – in particolare con la tutela minori – ha uno stretto rapporto, attraverso le figure di Veronica e Barbara.

Sono tornata nello studio di Marcela e poco dopo è arrivato Boris, l'educatore del centro diurno che lavorava con i fratelli di Ivan. Ci siamo salutati cordialmente e siamo andati presso il giardino del servizio, dove c'era un tavolo di legno e due panchine tipo picnic, dove si stava benissimo all'ombra con una fresca brezza. Abbiamo fatto lì l'intervista. Io ero soddisfatta di come era venuta, ma leggermente impensierita nel sentire che lui non si fosse mai rilassato. Ho pensato che forse la video camera lo facesse stare un po' scomodo. La sera mi ha scritto su *whatsapp* per chiedermi la registrazione e potersi rivedere, poiché questo lo avrebbe aiutato a migliorare la sua espressione orale.

Quando ho finito l'intervista, ho scritto a Veronica per dirle che volevo restare un po' di più in giardino per registrare alcuni pensieri dopo l'intervista e lei mi ha chiamato subito per telefono, poiché aveva un piano per la giornata e i tempi erano stretti: voleva portarmi a conoscere il Centro per le Famiglie "Ohana" ("famiglia" nella lingua Hawaiana), motivo di grande orgoglio per lei, che ha avuto un ruolo fondamentale nella sua creazione. Mi ha parlato della storia del Centro, del tradizionale mese dell'Affido del servizio tutela, di come si gestisce il Centro (aperto a gennaio di 2020 e subito dopo bloccato durante il periodo pandemico); mi ha raccontato dei suoi valori e di "come cercano di rendere viva questa metodologia", facendo allusione a P.I.P.P.I. e alla partecipazione attiva delle famiglie. Mi ha fatto vedere la stanza allestita per le attività con i bambini, che lei personalmente ha progettato con giochi e materiali di legno e colori vivaci (ma non stridenti, ho pensato). Ho apprezzato la pulizia e sobrietà, che sembrava invitare a una sosta tranquilla.

In questa grande attenzione che hanno dato a condividere i dettagli del loro lavoro e delle attività del Centro, ho avuto l'impressione – da loro dopo confermata – che tutta la diffusione di "questa maniera particolare di accompagnare le famiglie" (con un'organizzazione in via di sviluppo per il lavoro in rete con altri organizzazioni del terzo settore e la scuola per la protezione dei bambini, dove c'è invece forte la presenza del Servizio di tutela), si trattasse di una missione tuttora in corso governata da Veronica, assecondata da Barbara, che piano piano ha cercato di aprirsi spazio nelle quotidianità delle pratiche del servizio, con molto impegno personale da parte loro (il suo dirigente dell'epoca un giorno le ha detto: "*Ora Veronica, visto che*

⁷² P.I.P.P.I. sta per "Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione", il quale è gestito dallo stesso gruppo di ricerca che porta avanti RdC03, con finanziamento dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. P.I.P.P.I. dal 2011 propone un percorso biennale di ricerca-intervento-formazione a circa 60 Ambiti Territoriali all'anno.

hai martellato tanto, io ho trovato il tuo centro per le famiglie... ora te lo devi gestire”, raccontava lei). In questo contesto, il Centro per le famiglie costituirebbe un grande e importante traguardo, ma non sufficiente ancora per rendere la metodologia parte della cultura dell’organizzazione.

Dopo aver condiviso il pranzo e la compagnia, Barbara, Veronica e io siamo tornate al giardino del servizio dove ho incontrato la mediatrice culturale, Catherina, ed Esther che era arrivata con i suoi 3 figli. Perché io potessi fare l’intervista, Marcela, l’assistente sociale, li ha tenuti con lei in un altro luogo del servizio. Il momento è stato molto piacevole, penso che sia stato così per tutte, sembrava disteso, con una certa eccitazione, ma allegro. Anche se io parlo abbastanza bene l’inglese e Esther parla e comprende abbastanza bene l’italiano, la presenza della mediatrice è stata importante per garantire lo scambio: Esther parla una forma particolare di inglese del suo paese che io non avrei saputo gestire da sola – a parte l’accento – e ho sentito che la Mediatrice Catherina interpretava le mie domande in maniera molto precisa e chiara, talvolta anche meglio di quanto io in italiano avessi espresso.

Ho avuto l’impressione che Esther fosse molto interessata a dire che era molto grata dell’esperienza realizzata nella ricerca (intrecciata ovviamente con l’esperienza complessiva nel servizio), e partecipare all’intervista era un modo per esprimere questa gratitudine. È partita dicendo, infatti, “sono molto grata a voi”, un “voi” dove c’entravo anch’io:

4:16 ¶ 143 en C2_Mamma e mediatrice (Tutela RdC).docx

I really need help because (ride) I’m not educated, I don’t know much about how it goes in Italia, I need my children, when I see my children like this, I need to be proud of them, you understand. That’s why I believe, I’m confident for you people.

Mi ha colpito che quando stavo spiegando il senso e proposito dell’intervista all’inizio, quando ho detto che volevo conoscere com’era stato per lei partecipare, si è un po’ commossa, i suoi occhi sono diventati lucidi ed è successo parecchie volte lungo tutta l’intervista. Anche a me è successo di commuovermi, soprattutto quando mi ha detto che dice alle sue amiche della chiesa che loro devono fidarsi dal servizio sociale, perché *loro possono aiutarli ad avere un futuro migliore per i loro figli.*

Alla fine della giornata, dopo un’ora di intervista e poco prima che io dovessi tornare nella mia città, è tornata Marcela con i bambini e ha detto a Esther: “ti porto io a casa”. Esther l’ha guardata con un po’ di pudore e un sorriso, senza accettare ancora, sembrava che non avesse capito del tutto. Marcela ha insistito e le ha detto: “ti porto io, è che ho una scatola con delle provviste per te in macchina”. Con gli occhi pieni di gratitudine (e ancora un po’ di pudore) accetta il passaggio.

10.1.2 Focus group di restituzione

Il focus group di restituzione è stato realizzato online (zoom) con la presenza di tutta l’equipe, tranne la mamma che inizialmente aveva dato la sua disponibilità a partecipare e ha provato a collegarsi, ma non è riuscita ad attivare l’audio (in quel momento si stava spostando da casa al lavoro); dopo circa 10 minuti di tentativi, le abbiamo detto che avremmo provato a trovare un altro modo di fare la restituzione con lei.

La possibilità di trovarsi in presenza è stata scartata dal momento in cui ho appreso che le operatrici (case manager, referente e coach) si erano recentemente trasferite, non lavoravano più nello stesso ufficio e nella stessa città, quindi, sarebbe stato più impegnativo. Io non volevo essere inopportuna, ritenevo già tanto il fatto che mi dessero la loro disponibilità. Ho pensato che sarebbe stato più adeguato trovare un orario che facilitasse la mamma e non quel momento di spostamento, ma l’assistente sociale ha preso in mano l’organizzazione dell’incontro tra tutti i partecipanti, poiché era lei che aveva la comunicazione diretta con la

mamma ed era più spedito così. La riflessione che ho fatto a seguito di questo episodio, insieme a una valutazione generale sugli altri incontri in cui sono stati coinvolti i genitori, è che per uno studio di caso, sarebbe stato meglio che io avessi dedicato del tempo a costruire una conoscenza, prima di avviarmi alle interviste; non è bastato con quello dedicato a riscaldare il rapporto all'inizio dell'intervista.

10.2 Contesto

10.2.1 Storia del rapporto della famiglia con il servizio sociale prima della ricerca RdC03

Si tratta di una famiglia proveniente dalla Nigeria. La mamma è arrivata nel 2003 in Italia, dove ha conosciuto il marito. Hanno 3 figli di 10, 8 e 4 anni, Igor, Melodi e Ivan (*Marzo 2017*), rispettivamente, tutti nati in Italia. I due genitori fanno dei lavori part-time; lui le domeniche fa il pastore nella loro comunità nigeriana.

Era inizialmente seguita dall'area Inclusione del servizio, supportata a livello economico, lavorativo e abitativo da molti anni. Successivamente, per i bisogni del figlio più grande si è attivata anche l'attenzione sanitaria per avviare una valutazione neuropsichiatrica, conclusa in attivazione della legge 104. La mamma attribuisce i problemi di apprendimento del figlio ai problemi medici che ha avuto durante la sua gravidanza ed è preoccupata perché tutti i suoi bambini possano avere qualche problema dello stesso genere.

4:8 ¶ 79 en C2_Mamma e mediatrice (Tutela RdC).docx

For the first one I had to take medicals. Tutti i miei bambini così così (...) So I need advice. I need somebody to talk to because I had no parents. I need somebody to talk to bring out everything. So (...) with my assistant (AS) I have to tell her everything, I need help, I need this, if not I'm going to have may be problem.

4:19 ¶ 166 – 168 en C2_Mamma e mediatrice (Tutela RdC).docx

Ricercatrice: alla scuola ti dicevano questo del bambino, che non riusciva a leggere o scrivere.

Mediatrice Catherina: e lei quindi si sentiva “e io che fo che io non so né leggere, né scrivere! come faccio ad aiutarlo io!”

Esther: (...) io comincio a piangere quando va al lavoro... “che cosa devo fare, che cosa devo fare?” (...) Anche c'è una signora brava, lei è sotto assiste sociali, lei abita più vicino, c'ha due bambine. Anche lei ha avuto uno problema con lo marito (...) Assistente sociale prendi lei, ha dato la casa, abita più vicino qua. Loro ti aiuto per scuola, tutto, io riconosci quella signora, la figlia che Igor sono uguale la classe. In classe insieme. Uno giorno ha visto a me piangere. Dice “che successo?” Io dici “guarda, Igor c'ha problemi” io cominci a parla... “guarda, non ti preoccupare! tu c'hai l'assistente sociale?” io dici “si”. “vai a parla con tu assistente sociale, ti aiuto! eh?”.

Questo caso si rivela un esempio utile sull'importanza di offrire supporto genitoriale alle famiglie con bambini in questo periodo della vita, per poter affrontare preventivamente le condizioni di svantaggio. Ed è, purtroppo, anche un esempio di ritardo nella risposta data dal sistema di servizi alle preoccupazioni della mamma, come si vedrà più avanti.

Nel 2018 il nucleo, che inizialmente era seguito solo dal servizio territoriale di base, è stato trasferito al servizio di tutela perché i genitori avevano bisogno di un aiuto nella cura dei bambini, specialmente per il più piccolo a cui non riuscivano a badare dati gli orari e le condizioni di lavoro dei genitori. In questo modo, racconta l'assistente sociale, si è attivato l'aiuto di una famiglia affidataria che tenesse i bambini qualche giorno a settimana. Il progetto di affido si è concluso perché l'affidataria non poteva proseguire per problemi di salute; la famiglia è presente nel progetto RdC03 ma *“in modo un po' più marginale, anche causa Covid”*, come racconta sempre l'assistente sociale, implicando che era nominalmente dentro la ricerca, ma non c'erano delle attività di intervento attive.

I professionisti intorno descrivono che si tratta di una famiglia *“molto seguita”* (nel senso di ricevere molte attenzioni da parte dei servizi, tema su cui tornerò più avanti) e che percepiscono come molto collaborativa poiché ha accolto positivamente le proposte fatte dal servizio per l'inclusione lavorativa (tirocini e corsi di lingua italiana) e, in generale, le questioni che le sono state proposte.

Esther esprime diverse volte la sua situazione di smarrimento, di profondo bisogno di aiuto e il suo interesse a costruire un futuro per la sua famiglia, questa è la base sulla quale accetta tutte le iniziative proposte e si affida al servizio sociale: è una questione esistenziale per lei.

4:18 ¶ 156 – 162 en C2_Mamma e mediatrice (Tutela RdC).docx

Esther: (...) So my first (son) had problems. He couldn't write, non sa leggere, non lo sa fare niente, come testa non c'è niente. Guarda, io comince a piangere. Dove devo andare? I don't know how to write in Italian, I don't speak very well... where do I go?

4:55 ¶ 410 – 416 en C2_Mamma e mediatrice (Tutela RdC).docx

Esther: yeah, yeah, they need help, they don't want to say they live in the dark. They live in the dark, you know. I see many people that have problems in the streets because... the parents they don't care about the kids, when you look at the children, the Italian children, they are different. They growing up the children, when you see like Italian, when the baby è agitata, they have to help the baby, but we the blacks, we the Africa, we say “no, no, my baby don't have, leave it...”.

Mediatrice Catherina: just let it be

Esther: when it's big it become

Mediatrice Catherina: aggressive or whatever

Esther: aggressive on the street, you know... That's our problem, I believe. That's why I always say “I need help”. The other day I told the assistente sociale “I need help because I passed through a lot what I have seen, what I have experienced...”

Mediatrice Catherina: and you don't want that for your kids.

Esther: and don't want that for my kids.

Mediatrice Catherina: per lei è un po' tutto, dice, è stato proprio questa cosa che è arrivata nella sua vita che è stata un regalo, quindi lei da subito si è sentita, capito? l'ha presa proprio al volo! come una possibilità per migliorare la sua vita e soprattutto quella dei suoi bambini e del loro futuro. Lei si sente ora più tranquilla a rimanere in Italia perché sa che

comunque i suoi bimbi avranno un futuro qui, mentre prima lei voleva partire e andare in un posto dove per lo meno lei riuscisse a comunicare; invece, ora si sente che se non riesce a comunicare, riesce a... qualcuno l'aiuta.

4:43 ¶ 343 en C2_Mamma e mediatrice (Tutela RdC).docx

Esther: perché io prima è andata studio con inglese, capito? E io dici "che si fa per aiutare mio figlio?" Io sto pensando "Io devo andare in Inghilterra, devo cercare dove parlare inglese" perché nessuno ti aiuta... però dopo quando conosce lei, assistente sociali con tutto questo progetto, ora sono tranquilla. I believe there will be future for my children.

Ma non sempre è stato così. Il rapporto con il servizio sociale è stato altalenante nel passato, "a seconda delle persone che hanno incontrato", ci racconta Esther; lungo tutto questo tempo ha avuto diverse assistenti sociali di riferimento (6 o 7 contando anche quella che ha fatto RdC03 con lei, che dopo la sperimentazione RdC03 si è trasferita in un'altra città). Si è rivolta al servizio diverse volte per chiedere aiuto, concretamente, per i più di 5 aborti spontanei che ebbe prima di avere i figli e questioni economiche. Ricorda in particolare come con la seconda assistente sociale si sia sentita poco supportata e poco ascoltata; l'accusa di non averla aiutata quando, già con due figli, era incinta, ha perso la casa e il marito era senza lavoro.

4:10 ¶ 102 – 112 en C2_Mamma e mediatrice (Tutela RdC).docx

She don't do anything. Me and the children where in the street; I came here, I was crying, I was pregnant... with the condition. Io sono ero incinta, perché non prendi pillola (...) Non c'è dove devo stare, io non lo sai (...) I was pregnant, I was nervous. So I stand here [nel SS], I was crying in the corridor. There was a problem with my bag, plates, knife, everything. I was crying, my bag was open everything falled down, they see the knife and plate and said "why did you come with knife? why did you come with knife?". I say "no", because I'm in the street, anywhere I go I have to go plates and knife so I can eat (...) Because I have to go to market, I have to buy hot dog, I have to prepare for my children. So the vigili marked it, they write it down "I have a knife in my pocket". I said "it's not like that!". Because of that they didn't give me my cittadinanza. They said after all take lawyer- do many things (?)... I was so confused.

Sono riuscita ad apprendere solo alla fine della ricerca che questo ricordo che lei condivide ha rappresentato un momento critico del rapporto con il servizio. La mamma ha accennato a quella volta in cui "portava con sé un coltello" e che, in qualche maniera, le avrebbe impedito di ottenere la cittadinanza italiana (nei dati anagrafici in RPMonline si accenna di una procedura penale legata a questo, ma non ci sono i dettagli dell'evento stesso). Le operatrici mi hanno raccontato dopo che questa mamma aveva aggredito un'assistente sociale, minacciando di dare fuoco a sé stessa o alle persone in servizio (non si ricordano bene). Dopodiché è stata presa in carico da un'altra assistente sociale (allora capo dell'ufficio) con cui ha avuto un migliore rapporto. Successivamente, avrebbe conosciuta Marcela, "una brava assistente sociale che la avrebbe aiutata a costruire la sua vita", del cui rapporto è molto soddisfatta.

Questi passaggi raccontano della costruzione del rapporto di fiducia che ha portato all'inclusione di questa famiglia nella ricerca, frutto di un lungo percorso che, dal punto di vista delle operatrici, non possa essere reso più rapido – la referente opina che una metodologia con dei tempi delimitati "un po' cozza" – e sia in mano soprattutto alla famiglia,

15:2 ¶ 164 en C2 - Focus group restituzione.docx

è la stessa persona che diversi anni fa aveva aggredito una nostra collega in un momento, comunque, molto diverso da quello attuale. Però da quando hai iniziato a parlare, io ho sempre avuto questa immagine, cioè, di come sia cambiata, Esther, che percorso abbia fatto (AS case manager).

anche se si riconosce che l'atteggiamento da parte dei professionisti può incidere positivamente o negativamente ad accompagnare il transito delle persone verso una maggiore fiducia nel servizio:

15:5 ¶ 171 en C2 - Focus group restituzione.docx

Tante delle nostre famiglie, quando vivono, si trovano a vivere questi momenti di rottura, vengono private dell'ambiente di vita, hanno reazioni aggressive, forti contro gli operatori, a volte anche contro il servizio. Però io torno a dire... generalmente vado sempre a guardare quello non torna nel servizio – forse anche troppo – però secondo me, molte volte questo tipo di meccanismi sono indotti dai nostri servizi, perché noi ci imponiamo rigidamente. “Allora lei deve uscire” (per uno sfratto) e quindi è fuori, ma se a me domani qualcuno mi dicesse che sono fuori dalla mia casa, che devo tenere le mie due figlie per strada, io non so come reagirei, probabilmente forse anche peggio di Esther, capito? Quindi, spesso arriviamo a questi punti di rottura con le persone nei servizi (...) Probabilmente Esther lì tiro fuori anche l'aggressività, sicuramente fu minacciosa, come spesso lo sono, però io credo che spesso bisogna essere noi operatori che gli si dà che si tende ad abbassare il conflitto, mentre i nostri, anche dove lui lavoriamo, ci fa amplificare il conflitto con le persone, per cui, in questo senso credo che lei abbia fatto un percorso, perché pensare di essere, come dire, di aver minacciato un'assistente sociale anche con un'arma, ma mi sembra che lei minacciava anche di darsi - non so se dare fuoco alla stanza o darsi fuoco-, perché io mi ricordo se fu questa cosa che spaventò molto la collega ovviamente, eh? poi una donna incinta... spaventò parecchio. Mi sembra che, sicuramente, non è stato un percorso facile quello di riaffidarsi un servizio con cui lei ha avuto un'esperienza particolarmente negativa, anche per sua responsabilità. Non dico solo per responsabilità del servizio, però...” (Referente)

15:1 ¶ 170 en C2 - Focus group restituzione.docx

(mi fa pensare) al percorso. Perché Esthersì sia davvero affidata e ha accettato i nostri suggerimenti... non che io il merito me lo voglio riconoscere, è lei che ha preso... cioè, noi abbiamo teso una mano e lei che si è messa completamente in gioco, cioè questo fatto di “che noi siamo lì per aiutare e camminare insieme a noi” è lei che ha fatto questo percorso, questo processo (AS case manager).

10.2.2 Educativa di Centro Diurno

Prima dell'avvio di RdC03 è stato attivato un dispositivo di educativa professionale, che vedeva la partecipazione dei fratelli più grandi di M, con il proposito di offrire delle migliori possibilità di integrazione e stimolazione ai bambini, accompagnandoli durante la giornata, da una parte, per rispondere ai problemi di apprendimento del fratello maggiore a scuola e, dall'altra, per compensare lo scarso contatto sociale dei bambini. La loro partecipazione al Centro è partita come frequenza al centro estivo, ma estesa a una frequenza continuativa in centro diurno, una volta si sono liberati alcuni posti. Esther non si ricordava com'era nata l'idea, né mi ha parlato della motivazione o aspettative in merito a quest'attività, ma quando

hanno visitato con Marcela e i bambini il posto che li avrebbe accolti, è stato presentato il luogo e spiegato cosa si faceva con i bambini, lei si è dimostrata entusiasta perché ha percepito che era un'opportunità per i bambini e per lei. Anche i bambini erano contenti, tranne Ivan che ha appreso che lui non sarebbe andato perché era troppo piccolo per partecipare.

Boris è l'educatore dei bambini al centro. Lavora seguendo un progetto educativo (PEI) che lui stesso ha prodotto sulla base di un'analisi iniziale dei bisogni dei bambini, ha poi condiviso con la sua équipe al Centro e poi trasmesso all'assistente sociale, Marcela, alla famiglia e la scuola.

3:7 ¶ 32 – 35 en C2_Educatore (Tutela RdC).docx

Durante l'anno li andiamo a prendere a scuola dopo l'orario scolastico e li portiamo al centro, facciamo le attività, insomma, o quant'altro e oppure se hanno da andare a fare sport così li accompagniamo anche noi.

E poi dopo niente, per la cena li riportiamo a casa, intorno alle 7 sono a casa. Ora d'estate li andiamo a prendere a mezzogiorno a casa e stanno lì fino alle sei. Però insomma, comunque stanno tutto il pomeriggio lì.

Uno degli obiettivi specifici, associato alle competenze sociali e affettive dei bambini, è stato quello di rinforzare il rapporto tra i bambini e la famiglia, per cui Boris si è proposto di accompagnare la creazione di momenti quotidiani di conversazione a casa, oltre al lavoro che poteva lui fare direttamente con i bambini.

3:36 ¶ 168 en C2_Educatore (Tutela RdC).docx

io non impongo niente alla famiglia però ti chiedo sto piacere, tra virgolette, ti dico "guarda, io l'ho messo questo obiettivo... si può fare insieme? cioè che loro arrivano a casa o te li chiedi o loro ti dovranno raccontare quello che hanno fatto durante la giornata", capito? Perché magari m'ero posto questo dubbio: che loro magari non sempre si ritagliano questo momento. Magari mangiano e poi ognuno a riposarsi perché magari la giornata al lavoro, tutto così, tutti stanchi e nessuno poi sa che hanno fatto i bambini a scuola

3:37 ¶ 170 – 180 en C2_Educatore (Tutela RdC).docx

Cioè, non è che le chiedo di fare un lavoro... non è un impegno grosso, cioè è una cosa così da fare tra di loro, oppure può essere proprio questo momento che loro si prendano "ora che hai fatto oggi al centro?" e raccontargli tutto. Quindi magari diventa quei 10 minuti in cui loro raccontano ""abbiamo fatto questo, quest'altro", così, come dicevo prima, li fanno partecipi. È un'esperienza non condivisa, però comunque si rende l'idea di che cosa hanno fatto.

Ricercatrice: Quindi, tu chiedi ai genitori di stimolare il racconto dei bambini. Che si informino anche di quello che...

Boris: Sì, poi quello serve anche a loro che si ricordino quello che hanno fatto. Soprattutto Igor tende un po' a scordare, a scordarsi delle cose che fa, fa le cose molto di fretta e quindi delle volte non si ricorda che cosa ha fatto.

Ricercatrice: E come questo, quando hai fatto questa richiesta ai genitori... alla mamma?

Boris: Sì, l'ho fatto alla mamma perché era lei presente in quella...

Ricercatrice: E come è stato per lei? Che ti ha detto? Ha fatto qualche domanda?

Boris: No, sì sì, tranquilla. Zero dubbi... No, non mi ha fatto niente. Ma mi ha chiesto: "devo chiedere tutte le sere?"

Boris cerca di mantenere un canale di comunicazione aperto con la mamma, per scambiarsi informazioni rispetto come stanno i bambini, ma anche di coinvolgerla nell'osservazione dei bambini, attraverso domande semplici di come trascorrono il tempo a casa, come li vede lei, sentendola più o meno una volta a settimana e condividendo per telefono le foto delle attività che realizzano nel Centro.

Boris: Sì, sì... guarda, se ce la fai, sì. Ha detto "sì, va bene, va bene", senza problemi. Per quello, la mamma è tranquillissima.

Ricercatrice: E poi tu parli con lei e le chiedi "eh, com'è andata?"

Boris: Sì, oppure è lei che quando li porto a casa me lo dice "allora ieri siete stati...!" così, mi dà il feedback così, non è che io glielo chiedo perché me lo da già lei. Per esempio, se stasera... che ieri sera non li ho portati io, però se stasera li porto io a casa e lei scende, sicuramente mi dirà "allora ieri siete stati in montagna?" No? Mi ha detto Igor, così. Poi magari gli mando delle foto anche a lei, quindi anche quello lì serve un po' da stimolo: "oggi guarda, ti mando delle foto della montagna", anche lei sul telefono le foto dell'esperienza del bambino, quindi può essere una cosa...

Durante la pandemia, l'attività di supporto del centro educativo poteva andare oltre i confini delle solite attività con i ragazzi; in questo modo, l'educatore ogni tanto si recava a casa della famiglia per portare delle provviste.

Questo intervento che riguardava i fratelli di Ivan si è sovrapposto temporalmente con le attività svolte nel corso della ricerca RdC03 e Marcela ha cercato consistentemente che nelle riunioni e colloqui con la famiglia, Boris fosse presente e/o almeno informato delle questioni che emergevano con loro.

10.2.3 Governance: il progetto "Social Board"

Nell'ambito C2 è stato creato uno strumento di gestione innovativo, chiamato "Social Board" (SB), che ha lo scopo di garantire l'attivazione dell'equipe multidisciplinare nella definizione del Patto di Inclusione sociale ai beneficiari della misura. Ma accoglie anche chi, in stato di bisogno multidimensionale, non può accedere al beneficio RdC, di solito per ragioni di cittadinanza, reddito o tempo di residenza in Italia.

Si tratta di un progetto bandito dal Comune di C2 e attualmente [al momento dello studio] gestito da una cooperativa sociale. La sua esistenza si collega all'evoluzione del disegno del piano dell'inclusione lavorativa delle diverse categorie di utenti (SERD, UEPE, tra altre): da un approccio sui singoli soggetti adulti e prettamente rivolto al lavoro, verso un approccio olistico di inclusione, che comprende l'intero nucleo familiare, il quale sarebbe collegato, a sua volta, alle disposizioni del SIA e poi la politica del Reddito di Inclusione.

Nel progetto Social Board lavora un'equipe di circa 25 persone provenienti da una RTI, un consorzio coeso (ogni consorzio è composto a sua volta di cooperative) e, in percentuali diverse, impegnano il proprio personale nel progetto. Ci sono dei ruoli dedicati alle risorse umane, la gestione organizzativa del progetto e la rendicontazione, e ci sono dei ruoli dedicati all'attività all'interno del servizio sociale: assistenti sociali di

progetto (che fanno l'analisi preliminare e prendono in carico le situazioni che arrivano in equipe), assistenti sociali territoriale che fanno da tutor della persona (case manager).

Il *modus operandi* del SB consiste nella realizzazione di un incontro settimanale tra servizio sociale e centro per l'impiego per la gestione dei nuovi ingressi, per verificare che le persone siano state indirizzate in maniera corretta nei diversi servizi e, quindi, nelle piattaforme informatiche corrispondenti, ANPAL o GePI (per il Centro per l'impiego o il servizio sociale, rispettivamente). L'assistente sociale coordinatrice del SB segnala che quest'attività avrebbe permesso di superare la tradizionale impostazione incentrata principalmente sul lavoro che va in detrimento delle altre azioni di supporto ed inclusione sociale.

Inoltre, realizzano due giornate di équipe a settimana, dove convocano le persone beneficiarie di RdC per realizzare la valutazione multidimensionale e la progettazione del Patto di Inclusione sociale "decidendo insieme alla famiglia il percorso da seguire, che può comprendere dalla parte lavorativa alle educative domiciliari, all'accompagnamento per problemi sanitari o a pratiche amministrative".

Le figure professionali normalmente presenti sono sempre le stesse: assistente sociale del social board, assistente sociale case manager, persona e psicologo. Rappresentando il terzo settore, una volta a settimana è presente anche la Caritas. A volte, con molto meno frequenza, si allarga l'équipe ad altri attori come la scuola, medico di base o parrocchia, laddove sono già dei soggetti attivi sul caso.

Un patto si redige tra persona, assistente sociale *case manager* e assistente sociale del social board (che ha fatto l'analisi preliminare). La stessa equipe realizza gli incontri di monitoraggio e di fine progetto. Con questa modalità si riesce a garantire la valutazione multidimensionale, ma nei casi di multidimensionalità del bisogno, dove è necessario attivare un'équipe multidisciplinare, si solleva la difficoltà di coinvolgere altre figure come il psichiatra e/o insegnanti della scuola, e altre che tipicamente non sono coinvolte come il pediatra di famiglia. Nel caso di questa famiglia, l'educatore Boris non era stato coinvolto nel social board prima di RdC03.

La coordinatrice sembra fiera della loro modalità di lavoro, di cui riconosce diversi benefici, tali come la possibilità di raggiungere una migliore comprensione delle situazioni, grazie alla presenza di diversi attori, processi decisionali più orizzontali, la flessibilità degli interventi e l'affiancamento delle famiglie da parte di un tutor per aiutare nelle diverse esigenze pratiche e relazionali (un tutor è una figura diversa dall'assistente sociale case manager e l'AS del social board); finalmente, aggiunge che l'impegno personale dei membri dell'équipe del consorzio si traduce in affrontare con dedizione il grande carico di lavoro del progetto, che è tanto.

In merito al budget del progetto, questo comprende da una parte la gestione del personale e, dall'altra, la gestione dei sostegni o "voucher di servizio" e "voucher formativi" per le persone. Se, a volte, i sostegni possono essere svolti dal personale delle cooperative, si attiva; altrimenti, si assegnano i voucher alle persone, per l'attivazione di altre risorse del territorio. Alcuni sostegni/dispositivi possono essere strutturati all'interno del SB, per esempio, ogni implementazione ha compreso la realizzazione di un gruppo per i genitori.

Come fattore esterno, si riconosce l'importanza della volontà politica del Comune di dare continuità del progetto Social Board, esprimendo interesse ad attuare le indicazioni della politica di garantire la multidimensionalità della valutazione.

Emerge anche la questione della scarsa presenza delle famiglie con bambini 0-3 tra gli utenti RdC. Tale come è stato evidenziato lungo la ricerca RdC03, è difficile intercettare le famiglie con figli tra 0 e 3 anni afferenti al servizio come beneficiari del Reddito di Cittadinanza. D'accordo con l'assistente sociale del SB,

la scarsa presenza di queste famiglie sarebbe dovuta all'impostazione del Reddito di Cittadinanza principalmente sull'inclusione lavorativa. Quando, nell'analisi preliminare si rileva la presenza di un bambino tra 0-3 anni, si chiede alla persona se vorrebbe essere esonerata, allo quale tipicamente rispondono di sì:

“anche perché spesso ci sono famiglie che non hanno la possibilità di avere un sostegno nella famiglia che gli possa permettere di essere autonomo; anche perché i bambini, anche piccolini, si lasciano malvolentieri in generale [ride]. Quindi, ecco, forse sono un po' tante cose, tanti elementi, che non ci fanno arrivare ad avere un numero di persone, di famiglie con queste caratteristiche”.

A questa spiegazione che lei mi ha dato, sembrerebbe opportuno ricordare la distinzione tra la possibilità di esonero e l'esclusione delle persone degli obblighi di frequentare percorsi di inserimento lavorativo e/o di forme di riqualificazione professionale. Di fronte alla possibilità di esonero, che si attivi o meno un patto di inclusione sociale è una decisione da prendere tra servizio e famiglia; nei casi dove si ritiene comunque necessario attivare, si tratta di un esonero parziale, che farebbe il caso per le famiglie 03 con bisogni complessi.

Sono riportati anche gli ostacoli al lavoro integrato/intensivo. Anche se l'impostazione favorevole al lavoro integrato è considerata dalle professioniste un bene di questo servizio, si riconosce che l'alto carico di lavoro a cui sono soggetti sia un ostacolo importante che impedirebbe comunque un accompagnamento intensivo su ogni famiglia, nel senso di prendere in considerazione la multidimensionalità dei bisogni. Il caso di Esther rappresenta per certi aspetti un'eccezione positiva, che si traduce operativamente in un incontro mensile, più o meno, e contatto telefonico frequente – una volta a settimana – tra le diverse figure che li accompagnano. In questo modo, sostiene l'assistente sociale, il beneficio del Reddito di Cittadinanza non garantisce in questo momento un accompagnamento diverso di quello che si fa solitamente. E lei solleva che, l'ideale sarebbe lavorare con tutte le famiglie così come sta lavorando con la famiglia di Esther.

1:159 ¶ 516 – 517 en C2_Assistente Sociale CM (Tutela RdC).docx

Ricercatrice: Il tempo che hai investito per partecipare alla ricerca con la famiglia e non è previsto nell'accompagnamento tipico del RdC?

Marcela: Allora, senti, noi sul Reddito di Cittadinanza non si lavora tantissimo, abbiamo detto (al tutoraggio) non ci si lavora tantissimo, nel senso abbiamo tipo 2 o 3 situazioni a testa, facciamo con la collega del progetto Social Board l'analisi preliminare e la compilazione di GePI. Ecco, però non è che c'è grossissima poi differenza rispetto alle altre situazioni, non è che dire “c'è un Reddito di Cittadinanza faccio una metodologia di lavoro diversa”. Sinceramente, non si fa per altre situazioni, io ho altre 2 o 3 situazioni dove hanno il Reddito di Cittadinanza però non c'è questo lavoro, non ce la faccio a farcelo, capito?

10.2.4 La presenza di P.I.P.P.I. come accompagnamento formativo

L'adesione al percorso di ricerca RdC03 di questo ambito territoriale è stata promossa dalle assistenti sociali del servizio tutela che hanno partecipato precedentemente alla settima edizione del programma P.I.P.P.I.

⁷³(sono le persone che all'interno del programma P.I.P.P.I. avevano svolto il ruolo di "coach" che prevede l'accompagnamento delle Equipe Multidisciplinari nella implementazione del programma, in relazione e in comunicazione con il Gruppo Scientifico di LabRIEF, esse si definiscono anche "le visionarie di turno"), Veronica e Barbara⁷⁴. Loro hanno invitato le assistenti sociali a partecipare alla ricerca RdC03 e hanno fatto da tutor del percorso all'interno del loro servizio. Sebbene l'iniziativa provenisse dall'area della tutela (che non è la stessa divisione del servizio che si occupa del RdC), si vuole sottolineare la nozione di "tutela a maniche larghe" che loro ritengono contraddistingua la propria modalità di lavoro e si riferisce al fatto che promuovono un'idea di sostegno alla genitorialità non focalizzato esclusivamente sui casi di negligenza, ma integrato nei più ampi spazi dei servizi per la famiglia⁷⁵. In questo modo, l'invito è stato volutamente esteso all'area di inclusione sociale. Le famiglie individuate per aderire alla ricerca sono state, quindi, una dell'area tutela e una dell'area inclusione.

Le colleghe che seguivano queste famiglie avevano, all'inizio, confermato di compiere i requisiti di partecipazione alla ricerca e dato formalmente la loro disponibilità, ma l'avvio è ritardato di qualche mese sembra essere stato faticoso, in parte perché il carico di lavoro rendeva pesante seguire il percorso proposto dalla ricerca, aggravandosi la situazione nel contesto della crisi pandemica (loro non avevano immaginato che tipo di impegno stessero prendendo in termini di tempo da dedicare ed è diventato tanto pesante durante il covid, trattandosi di una forma di lavoro che non avevano sperimentato). In questo modo, la disposizione delle operatrici era sia di curiosità, sia di paura. Soprattutto per la collega dell'area inclusione, per la quale lavorare sugli aspetti di genitorialità nel contesto della politica di povertà e inclusione era una grande novità.

Per rinforzare questo lavoro sperimentale di RdC03, le *coach* hanno cercato di replicare la modalità di lavoro di P.I.P.P.I.: fornendo delle attività di formazione interne (tutoraggi e formazione) in maniera complementare a quanto era offerto esclusivamente dall'Università per RdC03, cercando anche di partecipare come *team* attivamente ai diversi tutoraggi della ricerca, anche se non tutte seguivano direttamente le famiglie.

Un elemento di differenziazione importante di questa esperienza rispetto a P.I.P.P.I., riconosciuto dalle *coach* come un fattore di debolezza, è che nella struttura di governance del servizio mancasse il riconoscimento e supporto istituzionale⁷⁶. *"Non c'è stato interesse particolare in che si facesse questa esperienza di accompagnamento diverso alle famiglie"*, dice una di loro; in termini pratici, questo significa anche una forma di accompagnamento diversa agli operatori, dove è mancata la presenza di un'equipe e dei continui spazi di analisi riflessiva *nel* servizio. In questo modo, si sono impegnate personalmente per supplire questo divario, garantendo accompagnamento formativo e la disponibilità personale verso gli operatori, spazio che loro ritengono sia un aspetto che segna la differenza nella possibilità di creare dei processi

⁷⁴ Barbara aveva partecipato alla ricerca pilota (§Cap. 6) con un'educatrice e una mamma beneficiaria di SEDT, quindi conosceva gli strumenti nuovi.

⁷⁵ Con questa visione, hanno approfondito l'utilità che diversi strumenti possono avere nella creazione di contesti di dialogo e riflessione condivisa e hanno creato, insieme a un gruppo di genitori, un set di carte per la partecipazione (inserisci rif bibliografico).

⁷⁶ Parte integrante del programma P.I.P.P.I. è la previsione di azioni di coordinamento e governance in capo al responsabile del servizio, il quale, insieme alle coach, si occupa di organizzare un Gruppo Territoriale dove partecipano le persone che nei diversi contesti del servizio sociale, della sanità, della scuola, del terzo settore, possono contribuire a facilitare i meccanismi che rendono possibile la realizzazione del programma e le azioni formative e di accompagnamento interne all'ambito.

partecipativi con le famiglie; partecipazione intesa come la possibilità delle famiglie di dire la propria opinione e partecipare alle decisioni.

“Questa struttura di governance mancava di qualcosa, cioè del riconoscimento istituzionale, nel senso che l’abbiamo creata noi, ma ai nostri responsabili è interessato il “giusto”. Ma siccome per noi era importante garantire questo accompagnamento, perché si è visto anche nelle edizioni P.I.P.P.I. che ciò che fa la differenza sicuramente con le famiglie è la possibilità di essere accompagnate ma anche agli operatori” (AS servizio tutela, coach P.I.P.P.I.; linea del tempo, convegno settembre 2021).

“Noi abbiamo alle spalle un lavoro sulla partecipazione delle famiglie, e quello che ci premeva qui è che gli operatori ponessero particolare attenzione alla partecipazione delle famiglie e quindi si è cercato di organizzare questa formazione non tanto riproponendo tutta la formazione di P.I.P.P.I., ma di lavorare su ciò che, secondo la nostra esperienza, ci ha aiutato nel garantire alle famiglie la possibilità di dire fattivamente la propria opinione e partecipare ai processi decisionali.

Questa è stata l’attenzione che si è avuta nell’organizzare la formazione, perchè effettivamente è forse la cosa più innovativa, che ha cambiato il modo di lavorare degli operatori coinvolti, come il mio e di Barbara. Credo che la partecipazione delle famiglie sia la cosa vincente davvero. Si sono sentite dire dalle famiglie delle cose che io, in trent'anni di lavoro, non avrei mai immaginato di ascoltare in termini proprio di partecipazione” (AS servizio tutela, coach P.I.P.P.I.; linea del tempo, convegno settembre 2021).

In questo modo, ci sono state restituite delle criticità del percorso di ricerca. Riconoscendo che l’intento era quello di proporre, *mutatis mutandis*, un percorso simile a P.I.P.P.I. nei suoi principi, hanno sollevato che le differenze fattive trovate tra i due percorsi probabilmente hanno ostacolato la formazione iniziale delle professioniste.

10.2.4.1 I valori del programma nello spazio formativo del tutoraggio interno

Lo spazio di formazione interna proposto è servito per modellare gli incontri riflessivi e dialogici del lavoro e per condividere alcuni valori importanti del programma P.I.P.P.I. Tre questioni emergono come valori centrali nell’ottica di promozione della partecipazione delle famiglie:

1. La costruzione della relazione è un aspetto centrale del lavoro.

4:182 ¶ 272 en C2_Tutoraggio Social Board (dic 2020).docx

Se posso, mi permetto di dirvi questa cosa che una volta mi ha tanto colpito. Una signora, africana anche lei, non nigeriana, ma africana. In un colloquio, non mi ricordo neanche qual era, era un momento forse di verifica, facevamo un po’ il punto della situazione. Era una signora che io avevo seguito prevalentemente per un bisogno, un disagio socioeconomico grave, con tre figli. Una volta, a un certo punto, appunto, si faceva un po’ un bilancio di questo rapporto che durava ormai da anni e io poi alla fine, siccome la conoscevo bene, ed era una donna veramente, che io penso abbia davvero arricchito sicuramente il mio modo di lavorare però anche umanamente mi ha arricchito. Perché era una persona che veramente dava tante cose. Ma a un certo punto, io gli dissi “ma io credo che comunque quello che io ho fatto è ben poco” rispetto a quello che erano i bisogni di lei e anche dei suoi bambini. E lei a un certo punto m’ha detto “E invece no”, mi fa, “la cosa

più grande che tu hai fatto per me è infondermi speranza, in particolare, mi disse lei, attraverso il sorriso”.

2. La necessità di costruire e sostenere la motivazione delle famiglie (e gli operatori) per entrare in un percorso di sostegno alla genitorialità, tornando frequentemente sul senso delle azioni e degli obiettivi. Questo perché si riconosce che le famiglie – e anche le operatrici dell’area inclusione – *“non sono abituate a parlare di genitorialità e a parlare dei bambini”*.

Quando abbiamo fatto la formazione ci siamo soffermati su come si potrebbe presentare questa ricerca alla famiglia, senza dare una ricetta, ma raccontando anche come è importante la modalità, il posto, ecc. Quindi: come si presenta la proposta alla famiglia? il fatto che ti dicano sì una volta, il sì non è per sempre. Non è un matrimonio. Di conseguenza quella motivazione bisogna sostenerla sempre e quindi si è detto: “guardate, una volta che la famiglia ha detto sì, voi non potete dire ah...siamo a posto! Ricordatevi quello che vi dico perché poi strada facendo vi renderete conto”. Strada facendo questa collega mi ha detto: “A. avevi proprio ragione” (AS servizio tutela, coach P.I.P.P.I.; linea del tempo, convegno settembre 2021).

“La collega mi diceva: guarda che io pur essendo al T1 abbondante, tutte le volte che incontro questa mamma devo partire di nuovo da che cos’è la ricerca, perché siamo qui? Perché soprattutto non era abituata a parlare dei bambini. Proprio non è un’abitudine dell’area inclusione. Noi della tutela ne parliamo, però quando si parla di bambini le famiglie arrivano con tante paure, ma anche un po’ di curiosità”. (AS servizio tutela, coach P.I.P.P.I.; linea del tempo, convegno settembre 2021).

3. Per ultimo, collegato al punto precedente, l’importanza di concepire il bisogno della famiglia nella sua integralità.

4:124 ¶ 176 en C2_Tutoraggio Social Board (dic 2020).docx

Prima di fare il coordinamento io ho lavorato per 22 anni con famiglie, con varie, diciamo alla mia epoca –perché io sono vecchietta– si lavorava non per aree, ma si lavorava a tutto campo, si diceva. E la problematica economica, abitativa e anche lavorativa, ma soprattutto economica, è sempre stata anche tanto predominante e, poi, dai miei percorsi di studi, ci veniva sempre detto “bisogna andare oltre la richiesta di contributo che la famiglia ti fa, bisogna cominciare a capire e approfondire quella che è la conoscenza...”

10.3 Accoglienza

Il percorso RdC03 è stato presentato dall’assistente sociale ai due genitori a casa loro, in presenza della mediatrice culturale per affrontare le differenze linguistiche. Il consenso di partecipazione è stato chiesto a entrambi, anche se nella mente dell’AS inizialmente non era previsto coinvolgere il papà negli *step* successivi.

L’assistente sociale ha avuto diverse attenzioni empatiche nel fare l’invito: utilizzare un linguaggio molto semplice per spiegare il senso dell’iniziativa (chiamando il progetto “l’essere genitori” invece che ricerca per il Reddito di Cittadinanza o RdC03), esplicitare gli impegni che sarebbero stati richiesti, per tranquillizzarli di fronte alla prospettiva di un carico troppo esigente, e segnalare che, sebbene si trattasse di un’attività orientata al figlio più piccolo, il lavoro sulla genitorialità potrebbe trarre beneficio per tutta la famiglia.

1:24 ¶ 84 en C2_Assistente Sociale CM (Tutela RdC).docx

Siccome loro c'hanno appunto, non è che parlano molto bene e gliel'ho fatta con la Mediatrice. Proprio per cercare di... e gliel'ho spiegata in modo molto semplice del tipo “non cambia nulla tra noi, si continua a lavorare insieme e il progetto però ci permette – gliel'ho un pochino spiegata così- nel valorizzare quindi il vostro essere genitori”

1:27 ¶ 86 en C2_Assistente Sociale CM (Tutela RdC).docx

gli ho spiegato “è un progetto che ci permetterà di andare a rafforzare le vostre capacità ma anche approfondire il vostro essere genitori e tutto concentrato su Ivan”, quindi gli ho detto, è un progetto che si mette il focus uno come una lente di ingrandimento, come una luce su Ivan per capire cosa si può fare nel suo futuro, aiutare voi genitori, accompagnare a sostenerlo nella crescita

1:25 ¶ 84 en C2_Assistente Sociale CM (Tutela RdC).docx

oggi quando li vedo gli dico “ti ricordi il progetto L'essere genitori”. Io l'ho un po' soprannominato così per farglielo, insomma, capire più semplicemente.

1:29 ¶ 86 – 87 en C2_Assistente Sociale CM (Tutela RdC).docx

li ho rassicurati che... Perché magari uno non sapendo di cosa si tratta, si aspetta anche un impegno più forte, però io ho detto “non cambia nulla e si va comunque a lavorare in modo più intensivo su questi aspetti” e loro assolutamente favorevoli.

Loro si son mostrati favorevoli e hanno accettato la proposta; non hanno sollevato dubbi, ma soltanto per gli impegni. A parte questo, segnala l'assistente sociale, si son dimostrati tranquilli, senza un particolare entusiasmo, né aspettative definite. La mamma si affidava della bontà della proposta. E io penso che questo atto di affidarsi comporti in sé delle grandi aspettative, non specifiche, ma grandi e potenti: l'aspettativa di un futuro migliore per i suoi bambini che lei – *mancata di istruzione*, sottolinea – non avrebbe potuto offrire altrimenti.

4:6 ¶ 72 en C2_Mamma e mediatrice (Tutela RdC).docx

Esther: She said it would be good for me and the kids; it would be good for me and the family. The future (ride) because I always tell him I need the best for me and my family. She told me it would be good, she told me it would be good, specially the kids. I said, ok.

4:14 ¶ 134 – 139 en C2_Mamma e mediatrice (Tutela RdC).docx

Ricercatrice: Ti ricordi delle cose che ti ha detto la Marcela che riguardavano la ricerca? Between all the things Marcela told you about the research, do you remember one thing that made you, that helped you to decide to participate? ...I mean, you said “it's good for me, I will do that”.

Esther: yes, she told me that in the future my children will be great in the country. She told me they would help me, may be my children need help, they can help me to become a great...

Mediatrice Catherina: like to get also integrated in the country.

Esther: yeah, to become a great (possibility?) in the country. They will grow fine... (dubita, ha delle difficoltà per trovare le parole), come “bravo mamma!” (ride) they will help me, you understand? I always cry for my children cos I don’t have the opportunity. You understand? They will help you for your children.

Ricercatrice: They will be what they can be.

Esther: They will become great children. That’s why I had confident (...) I fido di Marcela. Io fido quando dire questa cosa va bene per te, questa non va bene per te. I believe her. I believe my children, with all thing, my children they will have future, I believe. That’s why I believe

In questo modo, questo atto di fiducia può essere inteso come un’azione sovrana, un atto decisionale che finora sembra forse poco considerato come tale in comparazione con il protagonismo dell’idea di “decisione informata”. Si veda che in questo caso, nell’invito alla ricerca RdC03 non si è entrati nel dettaglio dei contenuti e le eventuali attività da fare, nonostante, accettare ciò che le è stato proposto è stato il suo modo di offrire ai bambini il nutrimento che lei pensa che abbiano bisogno e non si sente in grado di fornire da sola. Quindi, accettare e dedicare del tempo alle iniziative del servizio è la cosa migliore che lei sa e può fare in quanto madre di famiglia.

4:47 ¶ 370–371 en C2_Mamma e mediatrice (Tutela RdC).docx

Ricercatrice: (provo a riformulare) It’s ok. Children need their father, their mother, but also father and mother need support to take care of their children.

Esther: I don’t know. In Italy is very difficult, everything in Italy is not as before, now it’s difficult and job... because I like to work, but with 3 kids, I don’t think I can, even the job is difficult for my husband. We don’t have a steady job, we cannot afford what I wish? to afford. In Italy, we can not afford it. I need to give them a good life because I don’t want them to pass through what I passed through in life. Because I didn’t have the opportunity. I have to give them the best opportunity I can. Here in Italy they have the opportunity if you let them in [social service]. They give you opportunity for specially the kids, you understand?

Un forte contrasto nella risposta si riscontra al momento della presentazione all’altra famiglia nigeriana – ritenuta dall’AS “una classica famiglia dell’area inclusione”, per la natura delle richieste fatte al servizio –, è stato, invece, molto diverso. La presentazione loro è stata fatta al telefono, inizialmente, poiché il lockdown restringeva gli appuntamenti in presenza. La proposta ha sollevato grande paura e disorientamento nella mamma. La professionista riconosce due fattori importanti in questo fenomeno: il primo riguarda il fatto che non è consueto che il servizio proponga questo tipo di accompagnamento

4:69 ¶ 130 en C2_Tutoraggio Social Board (dic 2020).docx

Non si è rivelata una modalità assolutamente funzionale e quindi si fissò poi un colloquio, mi viene da sorridere perché ricordo che quando ci vedemmo a colloquio con la signora, la signora mi disse che non dormì per un'intera notte dopo le telefonate mie e di Mary, con cui un po' in italiano, un po' in inglese, lei si provò a spiegare tutta la ricerca, le caratteristiche, gli obiettivi, perché... lei, non dormì perché rimase talmente disorientata dal fatto che il servizio sociale, no? con cui normalmente lei tratta tematiche economiche, di lavoro comunque tematiche spesso molto, molto materiali, molto pratiche. Intanto un

disorientamento su “di cosa stiamo parlando? Cosa sta succedendo tra me e il servizio che mi viene a, per la prima volta dopo quattro anni che ci conosciamo, a chiedere di condividere aspetti privati che finora mi sono sempre tenuta per me?” e quindi un forte disorientamento, più la stranezza col servizio sociale, con Elena, io finora cerco un sostegno per i miei problemi economici e a un certo punto, il solito servizio sociale mi chiede di fare un percorso anche lungo di ricerca scientifica dove trattiamo il rapporto genitore-bimbo, il rapporto tra me e mio figlio, di cui fino a quel momento non era mai capitato di doverlo trattare, quindi si va proprio a toccare un tasto nuovo, diverso (assistente sociale area inclusione).

La seconda questione riguarda lo *status* del servizio tra le persone, a livello generale della popolazione, rispetto di quale sia il suo ruolo/funzione nelle questioni che riguardano la tutela dei bambini (“portare via i bambini dalle famiglie”).

4:70 ¶ 131 en C2_Tutoraggio Social Board (dic 2020).docx

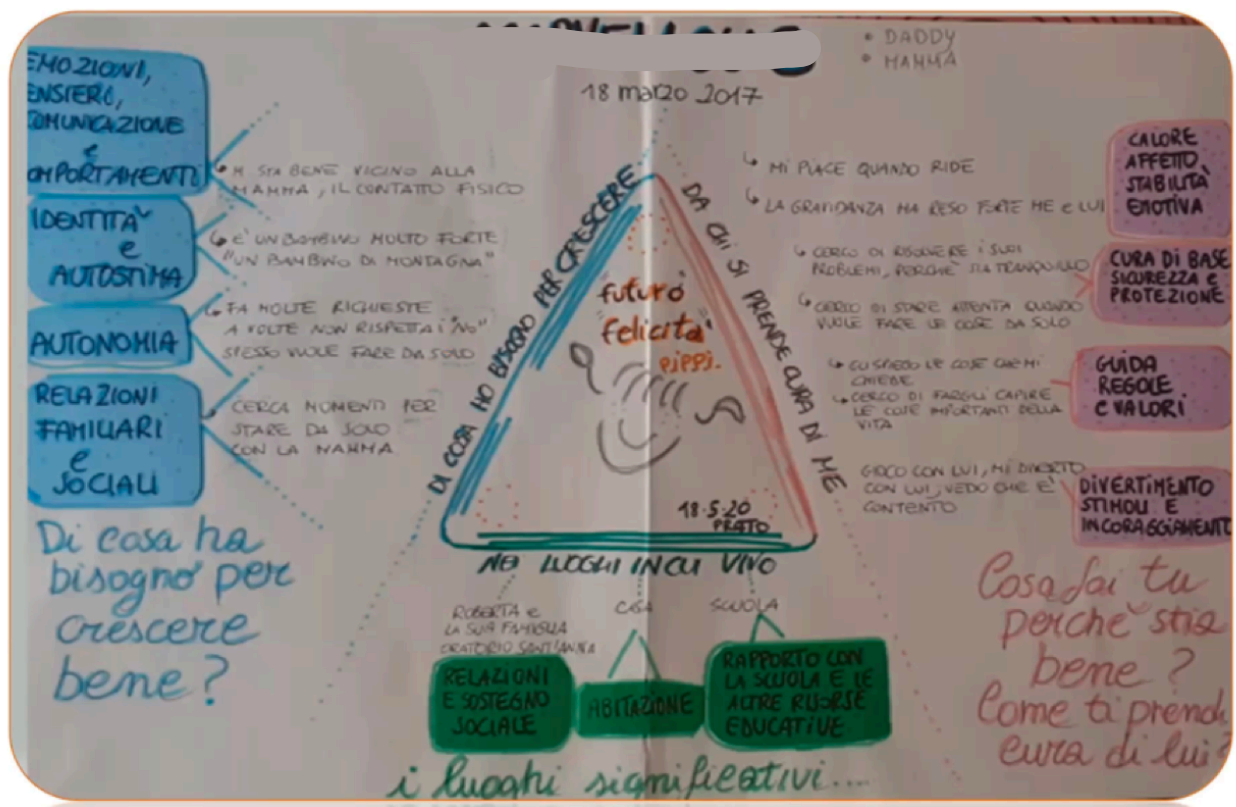
*Il disorientamento si unisce alla paura. Martina mi disse “Io non ho dormito perché ho pensato che c'è qualche problema coi miei figli e che il servizio forse mi vuol portar via i figli o vuoi far qualcosa che non riesco a capire”. Quindi un disorientamento, unito a una istintiva paura, la paura un po' del nuovo abbinata poi a un ufficio che noi rappresentiamo, che è **un ufficio particolare, purtroppo ancora intriso di luoghi comuni, no? nella popolazione**. Abbiamo dovuto fare un'azione di rassicurazione nei confronti della signora che è stata molto funzionale, ma che io ho da fare costantemente.*

Come si può apprezzare, il servizio sociale di base non è noto per offrire sostegno “nella normalità” o preventivo. Interventi di questo tipo si prefigurano come un'opportunità per superare questa sorta di stigmatizzazione a cui è soggetto.

10.4 Assessment

La conoscenza della famiglia e del bambino era già avanzata, per il rapporto di lunga data con il servizio sociale; quindi, nella fase di *assessment* per RdC03 si sono riaccorpate le conoscenze precedenti e completate con le informazioni sugli aspetti della genitorialità, ottenute tramite gli strumenti della ricerca. In questo modo, l'introduzione del Mondo del Bambino, PICCOLO e ASQ è servita per integrare la conoscenza su aspetti che riguardavano le caratteristiche e lo sviluppo del figlio più piccolo, ma soprattutto è stata utile per aver consentito alla madre “di raccontare il proprio figlio e partecipare in maniera più attiva all'attività di *assessment*” (dal *postassessment*). Un quarto strumento è stato utilizzato, la linea della vita. Si osserva che il suo valore riguarda, innanzitutto, lo spazio di parola e apertura creato perché la mamma potesse raccontarsi. In seguito, procedo a narrare brevemente l'esperienza e gli apprendimenti tratti con questi quattro strumenti.

10.4.1 L'assessment con Il Mondo del Bambino



Il Mondo del Bambino è stato il primo strumento utilizzato; con la mamma non sono state compilate tutte le sottodimensioni, ma solo alcune per ogni lato (vedere foto X), e le altre sono state completate con le informazioni già disponibili all'assistente sociale; inoltre, è stato integrato dall'assistente sociale con delle informazioni provenienti dagli altri due strumenti, PICCOLO e ASQ3.

Si è appreso, inoltre, nella compilazione di RPMonline e con le interviste, che il servizio sociale ha mantenuto attivamente degli scambi con le persone di riferimento dei diversi contesti dove sono coinvolti i bambini: l'educatrice del nido di M., Cristina, e l'educatore del Centro diurno, Boris; e Roberta, mamma affidataria; tutte voci che sono state poi riportate nella costruzione dell'assessment con il Mondo del Bambino. Inoltre, l'assistente sociale segnala, in diverse occasioni, che era nei suoi piani fare un passaggio di informazione con l'insegnante della scuola dell'infanzia e con il pediatra di M., ma tra T0 e T1 della ricerca non è riuscita a farlo dato il carico di lavoro. Verso il T2 la famiglia ha preso contatto direttamente con il pediatra su consiglio della scuola.

L'esperienza della mamma con questo strumento sembra essere stata difficile. Lei dice di non essere riuscita a comprendere tanto delle cose nuove su Ivan e commenta, come ha fatto anche con l'assistente sociale, che ritiene di essere stata cresciuta in un ambiente sbagliato e che, quindi, lei e suo marito hanno bisogno di consigli dell'assistente sociale in merito a come prendersi cura dei loro figli.

4:22 ¶ 191 – 194 en C2_Mamma e mediatrice (Tutela RdC).docx

Mediatrice Catherina: what did you manage to understand about Ivan situation when you went through this together?

Esther: (ride) It's a little difficult for me because, you know, I grow up differently in a very wrong environment.

Mediatrice Catherina: You talk about your family in Nigeria?

Esther: yeah, yeah. It was little difficult... My assistente sociale had to advice me, advice my husband how to take care of the kids.

La mamma dice che, attraverso l'utilizzo del triangolo, ha capito che doveva provare a dare attenzione a suo figlio, a cercare di capire ciò che lui provava a dire, anche se non riusciva a capirlo. Dice che prima non si interessava ad ascoltarlo e ha imparato che doveva stare più vicina a lui, ad ascoltarlo di più e rispondere di più. È possibile che lei non abbia fatto distinzione tra gli strumenti utilizzati, ma stia facendo riferimento in generale agli apprendimenti fatti nel percorso della ricerca (la citazione, in particolare, suggerisce che possa stare parlando di PICCOLO, per gli item che riguardano la Responsività).

4:37 ¶ 295 – 301 en C2_Mamma e mediatrice (Tutela RdC).docx

Mediatrice Catherina: so, after you have used this, you know, this triangle, any kind of look into Ivan, how is behaving, what's going on, and then this whole analysis you did, did it help you to find new ways maybe or to change something with him? you know, did you adjust your behavior or something... what came out of this analysis and how did you actually implemented it in your life. What did you do differently?

Esther: Differently... before, you know, Ivan talked late. No parla tarde. Before when he talked I don't listen, I don't listen, io non frega niente (ride) I don't listen (...) quando ho fatto questo io ho capito molto "devo aiutare Ivan". Devo aiutare, chiede tante cose, stare più vicino quando parla. Devo... I have to stay with him to listen very well what he is trying to say (...) I have to learn (to give full attention). With this I had to learn that after listen, even though I don't understand I help him to demonstrate, have to know what is trying to say.

Si vede dopo (paragrafo seguente) che, anche in riferimento a ASQ, fa la stessa considerazione.

10.4.2 L'assessment con ASQ3

I risultati di ASQ3 sono molto variegati. Nell'area dello sviluppo grosso motorio i punteggi si collocano al di sopra del valore soglia, dello sviluppo nella norma, indicando delle buone abilità in tutti i tempi che sono stati valutati. Nell'area delle abilità fino motorie, si inizia a T0 nell'area di monitoraggio e nei tempi successivi si vede un miglioramento che lo riporta ai punteggi nella norma, ovvero, che segnano delle buone capacità anche in questa area. Nell'area della comunicazione, i punteggi regrediscono, partendo a T0 nell'area di monitoraggio verso l'area di bisogno a T2, il che indica delle abilità diminuite. Nell'area di *Problem solving*, i punteggi a T0 sono nell'area di bisogno, indicando delle capacità limitate che si alzano leggermente a T2, ma che comunque richiedono monitoraggio e azioni di supporto. L'area personale-sociale presenta delle discontinuità tra i tempi di cui è difficile fare senso: parte a T0 come bisogno, a T1 sale alla norma e a T2 scende a area di monitoraggio.

Tabella 10.1 Punteggi nei 3 tempi

	T0	T1	T2
	42 mesi	48 mesi	54 mesi
Comunicazione	Area di monitoraggio	Area di bisogno	Area di bisogno
Grosso motoria	Nella norma	Nella norma	Nella norma
Fino motoria	Area di monitoraggio	Nella norma	Nella norma
Problem solving	Area di bisogno	Area di bisogno	Area di monitoraggio
Personale sociale	Aree di bisogno	Nella norma	Area di monitoraggio

Osservazioni	Non parla come i bambini della sua età, la mamma è preoccupata; altre persone non lo capiscono	Non parla come i bambini della sua età. altre persone non lo capiscono (solo papà e fratelli lo capiscono, oltre la mamma)	Non parla come i bambini della sua età. (papà e fratelli lo capiscono)
Follow up	Condivisione con pediatra	Nessuna azione	Condivisione con pediatra

A T0 e a T1 si definisce come follow up la condivisione con il pediatra di Ivan (come indicano le istruzioni di ASQ per i casi dove ci sono punteggi sottosoglia o preoccupazioni dei genitori), ma in nessuno di questi tempi è stato realizzato. L'impressione generale dell'assistente sociale era che a T1 fosse andato meglio, il che era effettivo per certe aree (non tutte) e lei lo attribuisce all'accompagnamento e alla frequenza a scuola.

1:123 ¶ 336 en C2_Assistente Sociale CM (Tutela RdC).docx

Marcela: No, niente, più che altro non l'abbiamo chiamato. Lì ci siamo arenati. Il T1 si è stato fatto a novembre, il questionario. Invece il primo è stato fatto a giugno, qui ho avuto simile. Aspetta. Si riguarda i risultati, no, il pediatra, no. È venuto meglio al T1, guarda.

1:124 ¶ 339 – 340 en C2_Assistente Sociale CM (Tutela RdC).docx

Ricercatrice: Ok, sì. A cosa attribuisce questo che è venuto un po' meglio?

Marcela: Eh... spero l'asilo! Insomma, la scuola dell'infanzia spero. Spero la scuola dell'infanzia. Senti, con la microprogettazione – non so se poi ci arriviamo – avevamo chiesto e sottolineato ai genitori di lavorare sulle esperienze, anche di insomma stare meno in casa, in sostanza. Quindi, con la microprogettazione e penso col nido qualche risultatino sarà, sì, sarà stato

Per affrontare le difficoltà delle differenze linguistiche, l'assistente sociale ha compilato il questionario chiedendo informazioni aiutata dalla mediatrice culturale. Esther si ricorda che da questo questionario è venuto fuori che Ivan “è bravo”, “*he is doing good*”. Nell'intervista anche Marcela racconta che questa è stata la conclusione, nonostante i punteggi fossero variegati; è possibile che la conclusione favorevole sia stata sbilanciata dalla buona “performance” a livello grosso motorio che anche la mamma riscontrava (“è un bambino di montagna” dice lei).

4:35 ¶ 282 – 288 en C2_Mamma e mediatrice (Tutela RdC).docx

Ricercatrice: ti ricordi cosa ti ha detto a partire da questo questionario di Ivan?

Mediatrice Catherina: something that she told you after she did this? Did she tell you something?

Esther: Said, yes. She said Ivan è bravo.

Ricercatrice: He is ok

(ridono)

Mediatrice Catherina: he is doing good.

Esther: Yeah, he's doing good, yes.

10.4.3 L'assessment con PICCOLO

I punteggi di PICCOLO indicano, in generale, poche differenze tra mamma e operatrice e, spiega l'assistente sociale, è possibile che le differenze possano essere "imputabili alla comprensione, seppur la madre sia stata aiutata dalla mediatrice linguistica" (Commenti al questionario, T1).

Si osserva, *in primis*, la convergenza dei punteggi più alti nell'area del coinvolgimento emotivo. L'assistente segnala che si era proposta di valorizzare i punti di forza – gli elementi presenti che lei aveva rilevato –, corrispondenti alle aree di Responsività e Coinvolgimento emotivo (da Commento al questionario, T1). È interessante notare che dal punto di vista della mamma, invece, i comportamenti dell'area dell'Incoraggiamento siano stati più presenti di quelli della Responsività.

Tabella 10.2 Punteggi nei 3 tempi

I punteggi di PICCOLO				
Area	Persona	T0	T1	T2
Coinvolgimento A.	Operatrice	-	11	11
	Mamma	-	14	12
Responsività	Operatrice	-	11	12
	Mamma	-	9	10
Incoraggiamento	Operatrice	-	10	10
	Mamma	-	13	12
Insegnamento	Operatrice	-	9	10
	Mamma	-	11	10

L'assistente sociale ha avuto l'impressione che la prima volta che hanno usato PICCOLO (T0, a casa di Esther) l'interazione tra mamma e figlio sia stata più spontanea, l'esperienza sia stata più significativa per la mamma, ma anche più imbarazzante poiché si sarebbe trovata a disagio nell'essere osservata. Esther non ha parlato di imbarazzo, lei dice di essere stata bene.

4:29 ¶ 230 – 232 en C2_Mamma e mediatrice (Tutela RdC).docx

Ricercatrice: *Fare così con Ivan, per te come è stato?*

Esther: *Sono stato bene. I don't have the time. I Don't have the environment, it is too small (ride) dove abito, troppo piccolo.*

Mediatrice Catherina: *dopo le manca lo spazio fisico per giocare.*

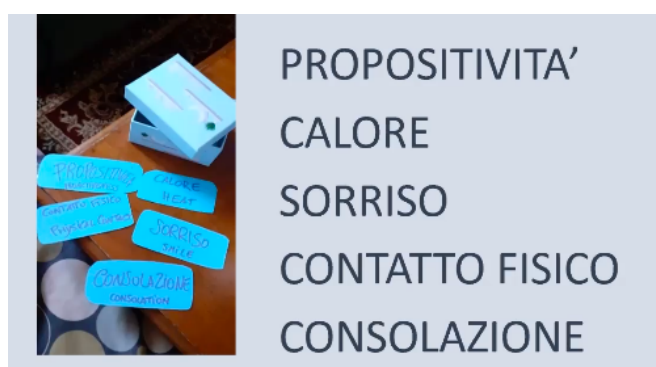
Sembra, invece, che sia stata l'assistente sociale a sentirsi imbarazzata di osservare una "situazione intima", che dall'attività di uso di PICCOLO è stata connotata diversamente delle visite domiciliare

1:164 ¶ 539 – 543 en C2_Assistente Sociale CM (Tutela RdC).docx

Anche PICCOLO, eh? *Mi sentivo un po' di troppo (...) Un po' di troppo, perché mi sembrava di star lì a guardare che facevano... poi ho fatto finta di niente, però, sei proprio dentro casa delle persone, la prima situazione... intima, capito?*

Questo contrasto è interessante quando è meso a confronto con il grande interesse che la mamma ha espresso sull'essere guidata e consigliata. Come se ci fosse posto – in questo rapporto di fiducia – per approfondire ancora di più l'accompagnamento genitoriale.

I punteggi di questa prima occasione, realizzata nella casa della famiglia, non sono disponibili perché lo strumento è stato usato in maniera creativa e l'assistente sociale si è trovata in difficoltà per spiegare tutte le aree e gli item senza il supporto di una persona che parlasse la stessa lingua della mamma (senza mediatrice culturale). L'intenzione di rendere partecipativo il momento di uso di PICCOLO ha impegnato l'AS nel trovare un modo di fare PICCOLO che sollecitasse le riflessioni e il racconto della mamma e che non ci fosse solo lei a parlare, per cui, per soddisfare questa esigenza, ha preparato una scatolina di cartoncino con dei biglietti di carta e, alla fine dell'osservazione, ha chiesto di scegliere le parole per descrivere gli aspetti positivi osservati, “i suoi punti di forza nello stare con suo figlio”, cercando di aprire il dialogo sull'esperienza appena realizzata. Le parole che lei ha scelto sono state espresse in inglese, quindi, hanno usato il telefono per tradurre. Un altro obiettivo nell'usare la scatolina era lasciare traccia di questo momento, un oggetto tangibile dell'attività che potesse servire a ricordare le cose che si erano dette. Dopo abbiamo saputo che è servita anche per raccontare al marito cosa avevano fatto, quando è arrivato la sera dal lavoro.



1:71 ¶ 166 en C2_Assistente Sociale CM (Tutela RdC).docx

Dopo l'osservazione di questi 10 minuti abbiamo trovato questo momento dove con lei abbiamo cercato di capire cosa era emerso. E infatti l'idea della scatolina era per raggruppare i punti di forza che erano emersi, infatti, sono stati “propositività”, quindi il fatto che la mamma propone i giochi e, no?, incita il bambino; “calore”, “sorriso”, che comunque era una cosa che sia la mamma che il bimbo abbiamo visto; “consolazione” e “contatto fisico”. Consegna dei cartoncini, lasciate la scatolina (legge). Sì, sì, allora ti confermo che era questo. Mi ricordavo bene.

1:74 ¶ 178 – 179 en C2_Assistente Sociale CM (Tutela RdC).docx

Marcela: No, lei... allora io avevo preparato il cartoncino e la scatolina sono arrivata lì con questo ho chiesto a lei di individuare delle parole chiave. Quindi come si è vista lei nel momento del gioco e come ha visto il bimbo e gli venivano appunto le parole in inglese e quindi le abbiamo tradotte.

Quindi è una cosa che io ho proposto a lei. Lei si è affidata subito, però ho cercato di parlare meno possibile, volevo che le dicesse lei. Quindi aveva il doppio fine, che comunque, lasciando questa cosa tangibile lei si si ricordava un'esperienza fatta. Poi però comunque si basa sui principi della ricerca, la partecipazione, cioè “sei te che mi devi dire cosa ci hai visto”, se è stato utile per te, per il bambino. Quindi è una cosa, cioè, è lì che si vede secondo me che è la partecipazione. Dove io ti restituisco quello che secondo me è uscito fuori, non ti restituisco, sono io, ma insieme si cerca di capire come è stato quel momento.

Considera che però anche qui la barriera linguistica conta. Perché magari un'italiana ti diceva molte più cose, molte più dettagli. Approfondiva più cose.

Per Esther è stata un'attività che si ricorda tuttora. In merito a PICCOLO, si ricorda anche di una situazione in cui Marcela le ha chiesto di giocare con il bambino e che alla fine le avrebbe detto “*yes, it's good, but we need more!*”. Ha sollevato quanto fosse stato un momento interessante per lei, che l'ha sollecitata perché *sapeva di dover imparare*, perché sapeva che *nella sua cultura di origine non si rapportano nello stesso modo con i bambini* (“non si sta dietro ai bambini”). Per lei aveva senso ciò che le diceva Marcela e lei voleva imparare.

4:23 ¶ 195 – 200 en C2_Mamma e mediatrice (Tutela RdC).docx

Ricercatrice: When you did this she advised you about some things?

Esther: Some things, yes.

Ricercatrice: And what did she told you? do you remember?

Esther: eh, one day she told me she stand in the corner and she told me after you do something with Ivan. She was watching at me how we do things, how we play, how we talk, how the communication with Ivan. She was watching at us while we played... was in the corner.

Ricercatrice: she told you that?

*Esther: yeah, she was in the corner watching us, later he not came and not told me “**yes, it's good, but we need more!**”*

Mediatrice Catherina: more interaction

Esther: Sì, me and my baby, Ivan.

Ricercatrice: and how was it for you to hear this?

Esther: I know because I know... because I want to learn more because I believe... Know more. Because the environment we grow up we don't have that relationship. So I have to learn more

4:26 ¶ 209 – 212 en C2_Mamma e mediatrice (Tutela RdC).docx

Mediatrice Catherina: perché con la sua famiglia di Nigeria aveva un rapporto molto diverso. Quindi per lei è molto nuovo questo approccio, anche al come rapportarsi al suo bambino così e giocarci di più, starci di più, per lei è nuovo perché in Nigeria era più così.

Esther: così, lasciare i bambini...

Mediatrice Catherina: non c'era questo starli dietro.

Esther: eh, sì, sì...

Ricercatrice: Ma ti sembrava bene... perché a volte c'è, ecco, la cultura, no? fanno diverso, ma questo che ti ha detto lei per te aveva senso?

Esther: Ceeerto! Certo. Sì, sì, sì.

Ricercatrice: Ok, quindi te l'ha detto, tu hai detto "aaah!"

Mediatrice Catherina: Interessante.

Esther: Sì, interessante. Sì, sì.

È interessante apprendere che nel ricordo di Esther è rimasta questa idea del sollecito a giocare di più, da parte dell'assistente sociale, perché hanno segnalato che, di fatto, alla fine dell'osservazione e attribuzione dei punteggi di PICCOLO a T1 e T2, il colloquio ha riguardato su argomenti diversi di quello che si intendeva focalizzare nella proposta originale (un racconto del quotidiano, che potesse usare come chiave di lettura le 4 dimensioni di genitorialità positiva che considera PICCOLO). L'assistente sociale segnala che non era prevista una restituzione approfondita sui risultati che, inoltre, non offrivano elementi nuovi di osservazione su cui riflettere. Inoltre, la mamma ha riportato una volta ancora le preoccupazioni in merito al linguaggio di suo figlio. Tutto ciò suggerisce che l'utilità dello strumento in questo percorso è stata determinata dal sollecito di condividere un momento di gioco e del fare emergere da lei le categorie concettuali di ciò che ritiene buono per i suoi figli – *propositività, calore, sorriso, contatto fisico, consolazione* – piuttosto che aggiungere le categorie concettuali proposte dallo strumento.

Eppure, la situazione stessa ha permesso di rilevare delle criticità, in uno scambio ricco per la progettazione, su aspetti ambientali, dello spazio e del carico di responsabilità familiari:

4:28 ¶ 219 – 236 en C2_Mamma e mediatrice (Tutela RdC).docx

Ricercatrice: Ti ricordi cosa hai fatto in quei 10 minuti? Saranno stati... no?

Esther: E, 10 – 20 minuti.

Ricercatrice: Cosa hai fatto tu con Ivan in quel momento, ti ricordi?

Esther: Sì, io prendi i giochi, stai a giocare con giochi, spingere, correre, gira in terra, ridere, capito? tocca palla, fai ridere, capito?

Ricercatrice: Fare così con Ivan, per te come è stato?

Esther: Sono stato bene. I don't have the time. I Don't have the environment, it is too small (ride) dove abito, troppo piccolo.

Mediatrice Catherina: dopo le manca lo spazio fisico per giocare.

4:30 ¶ 237 – 245 en C2_Mamma e mediatrice (Tutela RdC).docx

Mediatrice Catherina: Yes, in that occasion anything else did she advice, suggested that you remember?

Esther: No, because she⁷⁷ too said the house was too small and we have to go out with the kids, maybe we go too little al giardino. Maybe like il [nome del centro commerciale], he said I had to call to invite my husband. You have to help him, not just him, he have to take the children out one hour, two hours.

Ricercatrice: And you agree that?

Esther: Yeah, that helps me a lot (ride). Because men, they don't want to do anything. They think woman, woman, woman had to do everything. Now everything changed!⁷⁸

Ricercatrice: It was Marcela to say him to do that?

Esther: yeeeh! (ride forte)

(tutte ridiamo)

10.4.4 Linea della vita

Dopo l'uso di PICCOLO (T1, nei giardini dei servizi), l'assistente sociale ha deciso di proporre a Esther di fare la Linea della Vita. Marcela ha iniziato a disegnare, sotto dettatura, ciò che le diceva la mamma, che è partita dicendo “*se dovessi rappresentare la prima cosa che mi viene in mente sono le cose negative di me da bambina*”, successivamente, ha segnalato anche aspetti positivi come l'arrivo in Italia, matrimonio e nascita dei suoi figli.

Percorrendo tutti gli interventi realizzati in RdC03, questo momento è quello che illustra al meglio, dal punto di vista dell'assistente sociale, *il migliore livello di partecipazione raggiunto con la mamma* e quello in cui lei sente di aver fatto il suo migliore contributo. Perché? Perché ha colto l'interesse della mamma di raccontarsi ed è riuscita a sentirsi più vicina a lei.

1:15 ¶ 66 en C2_Assistente Sociale CM (Tutela RdC).docx

D'istinto la partecipazione... Quando eravamo giù in giardino all'Ufficio e con la mamma ho fatto la linea della vita. E ti spiego anche perché: eravamo io la mamma e la mediatrice. Partecipazione perché è in quel momento che per la prima volta, tramite la linea della vita ho approfondito, o comunque la mamma ha parlato della sua infanzia. Per la prima volta, in modo approfondito. Quindi, magari prima, vuoi per le cose economiche di cui si parlava della casa, insomma, tanti problemi... in quell'occasione lì... “Partecipazione” perché lei per la prima volta ha liberamente tirato fuori il suo il suo vissuto per l'infanzia, quindi lei da bambina. Mi viene in mente sta scena qui, che comunque eravamo giù, di un contesto, io, lei, la Mediatrice, un contesto comunque vicino e dove l'ho sentita, ecco che aveva voglia di dirci.

1:51 ¶ 138, si affida col cuore in mano en C2_Assistente Sociale CM (Tutela RdC).docx

⁷⁷ Normalmente, la mamma dice “he” quando riferisce all'assistente sociale; nella trascrizione ho corretto il riferimento “he” per “she”, per facilitare la lettura.

⁷⁸ Riferisce all'attuazione: dopo che l'assistente sociale ha detto al papa di partecipare di più, le cose per Esther sono cambiate.

Con la via (linea) della vita, perché comunque lei inizia a piangere però diciamo questa cosa qui la sento quasi sempre, nel senso che la sento spesso. Ecco, nel parlare con lei, col marito un pochino meno, quando devo parlare con lei è una cosa che sento spesso, non c'è un momento particolare, cioè lei proprio si affida col cuore in mano (...) [c'è una fiducia] nel modo di parlarne. Come ti guardano, come ti propongono le cose, come ti chiedono consigli, tutto non verbale, ovviamente. Il modo di porsi.

1:163 ¶ 534–539, C2_Assistente Sociale CM (Tutela RdC).docx

Ricercatrice: E considerando tutto il percorso di accompagnamento nella ricerca, potresti segnalarmi un momento in cui tu ti sei sentita più viva o più entusiasta del tuo contributo?

Marcela: (senza esitare) Linea della vita!

Ricercatrice: La linea della vita...E cosa ha innescato questa? (il tuo contributo)

Marcela: Perché mi ha permesso di essere più vicina a lei.

Ricercatrice: Più vicina a lei.

Marcela: Sì, il fatto che abbia pianto, che mi abbia raccontato queste cose, mi sembra che... così in modo profondo non me le aveva mai raccontate. È stato un bel momento, via!

In un certo modo, il momento di maggiore soddisfazione e il momento di maggiore partecipazione coincidono con questa esperienza di vicinanza emotiva. Oltre a questo aspetto relazionale, non è chiaro se la linea della vita sia stata di utilità per altre azioni del progetto di accompagnamento.

10.4.5 Bisogni e punti di forza appresi in fase di assessment

Gli elementi appresi sono stati, in generale, accorpati tutti nel Mondo del Bambino (poi trascritto in RPMOnline), permettendo di dare un'immagine complessiva delle capacità del bambino e del suo contesto familiare. Questo determina che in questo report le presenti a livello tematico e non associato ai singoli strumenti usati. Farò riferimento principalmente agli aspetti evidenziati nel corso delle interviste, poiché – come avevo segnalato – la compilazione in RPMOnline riporta questioni già note dal servizio, che vanno a completare l'assessment, ma non sono direttamente utilizzate per l'intervento creato nel contesto della ricerca.

Tra gli aspetti positivi, spicca il coinvolgimento emotivo della mamma, la sua attenzione al benessere e tranquillità del bambino, e dice di godere i momenti di gioco insieme; le piace vedere i suoi figli sorridere.

L'aspetto più pressante è stato il ritardo di linguaggio di Ivan: aspetto rilevato in molteplici situazioni dalla mamma stessa e considerato solo in fase avanzata come azione di intervento. Come si è detto, i diversi strumenti hanno contribuito a nutrire l'assessment del Mondo del Bambino nelle diverse sottodimensioni. In merito alle aree legate allo sviluppo del bambino (lato azzurro), l'aspetto più evidente è stato il rallentamento delle sue capacità di linguaggio espressivo. A livello grossomotorio, di motricità fine, socievolezza e gioiosità gli sono state riconosciute delle buone capacità, ma in merito al linguaggio espressivo sono venute fuori delle evidenze dirette del rischio evolutivo. In un primo momento, la possibilità di intervento specialistico a questo problema è stata placata dall'atteggiamento delle educatrici dell'asilo nido che non ritenevano che fosse veramente un motivo di preoccupazione; la risposta è stata, quindi, quella di cercare di tranquillizzare la mamma, posizione adottata anche dall'AS. Richiama l'attenzione che, una volta che i

punteggi di ASQ hanno confermato questa potenziale problematica, non sia stato consultato il pediatra, così com'è segnalato dalle linee guida dello strumento. Con il passaggio del bambino dal nido alla scuola dell'infanzia, la preoccupazione della mamma ottenne riscontro nella richiesta formale delle nuove insegnanti di sollecitare il pediatra nel fare una valutazione specialistica.

1:90 ¶ 223 – 224, C2_Assistente Sociale CM (Tutela RdC).docx

C'è stata una visita sola, dove è emerso un disturbo del linguaggio, però deve iniziare il percorso vero e proprio. C'è stata la visita soltanto. Però è molto, molto indietro, ma molto, molto, molto.

Rispetto a questo avevo cercato di tranquillizzarla perché avevo sentito l'anno scorso le maestre del nido che però, ecco, non mi avevano fatto un quadro così, ma mi avevano detto così, anzi, che il bimbo era molto (non finisce la frase) e l'avevo restituita anche alla mamma. Abbiamo cercato di restituire a lei quello che mi avevano detto le insegnanti del nido, del tipo "Ivan non è indietro, non ti preoccupare, le insegnanti dicono che comunque migliorerà. Stai tranquilla. È un bimbo molto creativo, molto spontaneo, che si fa ben volere dai bimbi, è un leader in classe. Stai tranquilla che insomma, nello sviluppo del linguaggio magari è un po' più lento, ma ci sarà, quindi, stai tranquilla" e avevo cercato di restituire a lei quello che mi aveva detto le insegnanti del nido. Ora lui fa il primo anno dell'infanzia, quindi le insegnanti sono cambiate, mi manca di sentirle (...)però ecco non è che ne facevano una situazione tragica.

Io dal primo momento ero preoccupata che questi risultati – nella zona di bisogno e nella zona di monitoraggio – non fossero stati considerati adeguatamente dal servizio, di vedere che si perdeva l'opportunità del cosiddetto "intervento precoce". Ero preoccupata, ma non sapevo come porre la questione e non volevo fare sentire giudicata la mia intervistata. Avevo l'imperativo di curare la relazione. Penso che Marcela abbia colto la mia perplessità e, per quel motivo, durante l'intervista abbia segnato il compito di parlare con il pediatra nel suo quaderno. Al successivo aggiornamento che abbiamo fatto, erano stati avviati questi discorsi con il pediatra, ma l'appuntamento per la valutazione della neuropsichiatria infantile sarebbe stato non prima di 6 mesi.

Altri elementi inclusi nell'*assessment* – sollevati già in precedenza dall'AS – sono stati: la mancanza di stimolazione dei bambini a livello culturale, in senso ampio, come "*esperienze di vita*"; si descrive che, per esempio, loro non erano mai, mai, stati a un parco pubblico a giocare, che trascorrevano poco tempo con i genitori e molte ore al giorno davanti alla TV;

Il Servizio Sociale ha appreso una confidenza dei fratelli di Ivan: essi avrebbero riferito a Roberta ex affidataria di non essere mai stati ad un parco pubblico a giocare. Mai. Dalle visite domiciliari si apprende che i tre figli trascorrono molte ore al giorno davanti alla tv. Si ipotizza che i genitori abbiano poco tempo a disposizione per dedicarsi al gioco con i figli; aspetto comunque confermato dalla stessa madre. Sia lei che il marito rientrano a casa dopo le 17 (Tratto da MdB, T0, sottodimensione gioco e tempo libero).

dall'altra parte, come già descritto, si è registrata l'inadeguatezza dello spazio abitativo, limitante delle attività di gioco e, finalmente e molto importante, il malessere e la solitudine di Esther nella gestione familiare e della casa, con un grande bisogno di supporto.

10.5 Progettazione

Consultando il Patto Educativo, l'intervento in tutti i 3 tempi è stato incentrato, per quanto riguarda i bisogni di sviluppo del bambino Ivan (lato azzurro del triangolo), sulla espressione linguistica e la possibilità di arricchire le esperienze quotidiane del bambino, facendo attività fuori casa.

Per quanto riguarda le risposte genitoriali (lato rosa del triangolo), in tutti e tre i tempi l'obiettivo è stato incentrato sulla promozione dell'autonomia nel bambino, attraverso l'apprendimento delle regole di casa; le azioni – che spettano ai genitori – riguardano il *rinforzare il proprio ruolo nell'aiutare a far capire a Ivan le regole e nel passare del tempo insieme*. A T2 si incorporano altre azioni non direttamente collegate all'obiettivo/sottodimensione principale (regole, limiti e valori; sentirmi sicuro, protetto, accudito), ma collegate alla gestione e vita familiare, per esempio, nella sottodimensione di autorealizzazione genitoriale: sollevare la mamma del carico della gestione familiare; cura della coppia genitoriale; tempo insieme tra bambino e genitore.

A T2 si vede rappresentato formalmente l'impegno nel coinvolgere il papà di più nella gestione familiare, facendo la spesa, accompagnando fuori i bambini o tenendoli lui quando sono in casa, alleggerendo la moglie dei carichi di cura. Si apprezza un'evoluzione nel modo di progettare le azioni⁷⁹: a T2 c'è una maggiore concretezza rispetto alle azioni che i genitori erano tenuti ad attuare, confermato anche un commento delle operatrici riportato nel questionario finale:

Progettazione: ci siamo concentrati sul rendere visibile e concreto, declinabile in azioni quotidiane, ciò che avevamo insieme analizzato con riferimento allo sviluppo del bambino e alle risposte genitoriali. è stata una fase importante che ha permesso di coinvolgere anche il padre, sia nella progettazione che della riprogettazione successiva (Da postassessment)

Nel primo momento del T0, la risposta (e anche azione di intervento) per contenere i problemi di linguaggio espressivo di Ivan è stata quella di esortare i genitori a parlare di più la lingua italiana, piuttosto che la loro lingua madre. La mia reazione immediata – ma silente – è stata la disapprovazione all'indicazione, considerando che la letteratura suggerisce tutto il contrario per i bambini che crescono sottoposti a una lingua straniera: si può supportare l'apprendimento se sviluppano una buona competenza nella propria lingua madre, che provvede una propria struttura sintattica, grammaticale e concettuale che funge di base ai nuovi apprendimenti. Ho dovuto reprimere la mia reazione, per andare a esplorare in che azioni si era declinata quella istruzione (ma anche perché c'è sempre *il beneficio del dubbio*, ho pensato, tratto dalla complessità del reale e del fatto che io personalmente non avevo avuto occasione di “tastare il polso” della portata delle difficoltà di Ivan; la mia perplessità si è espressa comunque, tramite il chiedere più volte come mai avevano deciso tale azione).

⁷⁹ Tra gli strumenti proposti in RdC03 sta la scheda di microprogettazione che propone una tecnica per disegnare le azioni di intervento. La premessa di questo strumento è che sia importante sviluppare una base condivisa del percorso, non solo a livello di significati generali, ma con riferimenti chiari su che tipo di azioni nella pratica vanno a dare sostanza a tali significati. Una descrizione più dettagliata della scheda è presente nell'allegato (metodologico 1)

Ricercatrice: Sì, però, questa cosa del parlare più in italiano l'avete decisa... un po' da dove è nata questa necessità?

Boris: Anche su un suggerimento sia del centro, sia anche un suggerimento della Marcela, perché comunque sia anche i bambini, sennò poi lì si ferma un attimo... scuola...

Ricercatrice: La comunicazione...

Boris: Il centro, poi a casa magari iniziano a parlare l'inglese, la lingua quindi si blocca un po' ed è giusto anche per i genitori, può essere una cosa in più poter parlare in italiano, anche un rapporto diverso con i bambini. Da lì anche la Marcela si è collegata con dei suggerimenti suoi, quelli dell'uscita, passare del tempo insieme ai bambini.

Infine, in merito alla declinazione concreta dell'azione, non era evidente nella progettazione, né nel racconto che si siano create le condizioni di sostegno ai genitori per realizzare le azioni definite, considerando le difficoltà che avevano nella gestione familiare.

A T2, si attiva USFMIA, l'Unità Funzionale Salute Mentale Infanzia e Adolescenza, ossia, la neuropsichiatria infantile, successivamente, una terapia logopedica e le prassi perché le venisse riconosciuta una disabilità.

Non ci sono state microprogettazioni nel lato verde dell'ambiente, ma in tutti e tre i tempi si riportano delle preoccupazioni rispetto della condizione abitativa (*un piccolo appartamento è situato al quarto piano di una vecchia palazzina in centro storico, senza ascensore*) e a T2 la famiglia era in attesa dell'esito della graduatoria provvisoria per il bando degli alloggi di Edilizia Popolare Pubblica, elemento non riportato nel MdB.

10.5.1 Il patto educativo (Rpmonline)

Tabella 10.3. Sintesi del patto educativo durante RdC03

	T0	T1	T2
Lato azzurro (bambino)	<p>Salute e crescita</p> <p>Consentire uno sviluppo del linguaggio di Ivan e migliorare le sue capacità di esprimersi.</p> <p>usare la lingua italiana tra i genitori alla presenza di Ivan e dei fratelli;</p> <p>-permettere a Ivan di fare esperienze extra-scuola ed entra-ambiente domestico con il babbo e/o la mamma.</p>	<p>Salute e crescita</p> <p>Consentire un maggiore sviluppo del linguaggio di Ivan e migliorare le sue capacità di espressione.</p> <p>-incentivare utilizzo dell'Italiano in casa</p> <p>-permettere che Ivan faccia esperienze extra scolastiche e ed extra casa -raccordo con Centro Diurno dei fratelli di M: Igor e Ileara</p>	<p>Salute e crescita</p> <p>Promuovere lo sviluppo generale di Ivan, la sua capacità di esprimersi e la sua serenità.</p> <p>il bambino è più sereno nell'esprimersi; riconosce i propri bisogni e si rapporta agli altri in modo adeguato e sicuro; che Ivan sia anche accompagnato dai genitori e dai fratelli in questi mesi per sostenere questo percorso di crescita.</p> <p>-utilizzare in casa la lingua italiana nel linguaggio parlato;</p> <p>-permettere a M.di vivere esperienze stimolanti anche fuori da casa e con altri bambini (andare al parco, stare all'aria aperta, fare gite di famiglia nella natura, ritagliarsi dei momenti settimanali dove la famiglia sta insieme);</p> <p>-promozione di un maggiore dialogo e confronto tra la coppia genitoriale</p> <p>-monitorare il percorso UFSMIA</p>
Lato rosa (genitori)	<p>Regole, limiti e valori</p> <p>I genitori mantengono sintonia e collaborazione per dare le regole a Ivan e aiutarlo ad essere più autonomo e più responsabile.</p> <p>-Aiutare Ivan a capire le regole ed essere meno capriccioso;</p> <p>-Dedicare più tempo al bambino (da parte dei genitori).</p> <p>-creare momenti nei quali Ivan può stare da solo con la mamma;</p> <p>-creare momenti nei quali Ivan può stare da solo con il padre;</p>	<p>Sentirmi sicuro, protetto, accudito</p> <p>I genitori mantengono sintonia e collaborazione per dare regole a Ivan e offrirgli supporto per renderlo maggiormente autonomo e responsabile</p> <p>-Aiutare Ivan a capire e interiorizzare le regole ed essere meno capriccioso.</p> <p>-Dedicare più tempo al bambino (da parte dei genitori)</p> <p>-Creare momenti in cui Ivan può stare da solo con la madre -creare momenti in cui Ivan può stare da solo con il padre</p>	<p>Regole, limiti e valori</p> <p>Rafforzare la coppia genitoriale nel mantenere il ruolo normativo nei confronti di Ivan per poterlo sostenere nella crescita con amore autorevolezza e regole.</p> <p>-rafforzare la coppia genitoriale nel suo ruolo normativo;</p> <p>-creare momenti per stare insieme fuori con Ivan (fuori dall'ambiente domestico (uscite, gite..));</p> <p>-che il padre sollevi la madre nella gestione di alcuni compiti (esempio fare la spesa e/o stare con i bambini) per promuovere un clima familiare sereno;</p> <p>-creare occasioni extra domestiche perchè Ivan stia da solo con la madre ma anche solo con il padre;</p> <p>-il padre potrebbe occuparsi della spesa settimanale in aiuto alla moglie;</p> <p>-che il padre possa trascorrere con Ivan un breve periodo il sabato pomeriggio fuori (anche ai giardini);</p> <p>-mentre i fratelli sono al Centro Diurni, la madre si può dedicare ad un momento di gioco esclusivo con Ivan;</p> <p>-che la coppia genitoriale si possa costruire dei momenti per stare insieme senza figli (anche chiedendo aiuto alla famiglia di appoggio).</p>
Lato verde (ambiente)	-	-	-

10.5.2 Aree di intervento

10.5.2.1 Arricchimento delle esperienze di vita dei bambini (stimolazione)

Era già noto al servizio e la famiglia il bisogno di arricchire le esperienze sociali e culturali dei bambini, ed è stato un obiettivo trasversale per i tre bambini; per i bambini più grandi, è stato affrontato tramite l'inserimento al Centro diurno. Per quanto riguardava invece il bambino più piccolo, la partecipazione stessa alla ricerca è stata vista come una opportunità in questo senso. Dentro la quale si è definita come risposta più specifica che i genitori passassero più tempo insieme con i bambini, portandoli al parco, a prendere un gelato o a fare delle passeggiate, oltre che a continuare la frequenza alle attività della chiesa dove il papà fa il pastore.

1:141 ¶ 445 en C2_Assistente Sociale CM (Tutela RdC).docx

Però, appunto, poi le azioni sono state un po' generali, però va bene, era quindi è lì qualche cambiamento c'è stato, nel senso, poi riguardando il T1 perché la mamma ci ha raccontato che loro la domenica vanno alla messa. Che lui è un pastore nigeriano quindi... c'hanno questo evento, diciamo come famiglia c'hanno sto evento fisso la domenica, però il sabato recentemente la mamma ci ha detto che erano riusciti a organizzarsi per magari fare qualcosa come, infatti, prendono un gelato! utopia! Siamo riusciti quindi a mettere l'accento su questo, quindi si fa qualcosa come famiglia, si cerca di dedicare più tempo a Ivan. Poi il centro diurno dei fratelli più grandi andava anche su questo obiettivi, quindi ad esempio, il sabato mattina, quando i grandi non ci sono e sono al centro diurno, la mamma o il babbo si concentrano sul piccino, capito? Era tutto pensato così ed è stata. Ovviamente, non l'ho decisa io questa, ma si è deciso insieme, su cosa lavoriamo? come può essere più utile, come può essere utile a Ivan questo progetto?

10.5.2.2 Supportare lo sviluppo della lingua

Dal punto di vista dell'assistente sociale, la complessità della situazione familiare, ovvero, la quantità di aspetti di vulnerabilità della famiglia, erano una variabile prioritaria da tenerne in considerazione nel momento della programmazione. E, prima che i bambini iniziassero a frequentare il centro diurno, questa variabile ha avuto un impatto nella decisione di non avviare immediatamente un percorso formale per affrontare i problemi di linguaggio di Ivan e si è deciso piuttosto un'azione "locale": i genitori sono stati sollecitati a parlare di più l'italiano a casa.

1:153 ¶ 496 en C2_Assistente Sociale CM (Tutela RdC).docx

L'altra cosa è appunto la preoccupazione di Ivan, ce l'ho anch'io. Però non essere comunque troppo allarmate. Penso che ora è quella... c'è stata anche una scelta di non caricare troppo le azioni, capito? (...) Poi, la cosa che bisognava sentire è la scuola, la scuola di sicuro e... il pediatra sinceramente non so quanto ci possa aiutare, però magari coinvolgere la scuola del piccolo.

1:140 ¶ 440 – 441, en C2_Assistente Sociale CM (Tutela RdC).docx

Allora da ASQ emerge che Ivan sia molto capace nell'area grosso motoria. Esatto, quindi tutta la valutazione il bimbo quindi, rispetto al comportamento tutto bene, nessuna criticità, mentre il comportamento e del linguaggio ci sono delle preoccupazioni.

Quindi l'obiettivo è sviluppare il linguaggio di Ivan e migliorare le sue capacità. Cosa ci si aspetta? Il bambino riesce maggiormente esprimere proprie emozioni e Ivan viene sostenuto dai genitori. Le azioni sono usare la lingua italiana. E questo gli sarà detto, appunto, ai genitori per permettere a Ivan di fare esperienza extra scuola ed extra ambiente. Qui, ad esempio, col senno di poi, rispetto al tutoraggio, giustamente loro ci hanno fatto notare che sono obiettivi troppo generali. E avevamo individuato questa microprogettazione con lei, per esempio, la mamma proprio per il discorso che si faceva prima, qui, rispetto alle preoccupazioni del bimbo, "come si può lavorare su questo?", approfittare del progetto di ricerca per lavorare su Ivan in modo più specifico?

1:143 ¶ 451 – 458 en C2_Assistente Sociale CM (Tutela RdC).docx

Ricercatrice: E questa idea della lingua italiana, come avete scelto usare di più la lingua italiana?

Marcela: E perché fanno un casino! Nel senso che tra di loro parlano inglese, tra il babbo e la mamma inglese nigeriano e mi sembra di ricordare che tra i genitori e i bimbi si parlano invece italiano. Quindi, se Ivan già e indietro, già è un po' confuso, questi due parlano inglese e questi altri parlano italiano-inglese, quindi sarà fatto come obiettivo semplice, ma importantissimo.

Ricercatrice: E con la Mediatrice che lingua? ... la mediatrice è nigeriana?

Marcela: Il PG-english è una forma di inglese, l'inglese nigeriano, PG (?) si chiama.

Ricercatrice: Ok. Va bene. Quindi "permettere a Ivan di fare esperienza extra scuola" (leggo il patto).

Nella progettazione, si accennava una dimensione rispetto alla disciplina, le regole e il comportamento di Ivan, ma non è chiaro che siano state definite delle azioni specifiche in merito a questo. Per farsi ché "Ivan fosse meno capriccioso" si è cercato di aumentare i momenti di attenzione dedicata da parte dei genitori.

10.5.3 Il processo di progettazione

L'AS ci segnala che le decisioni riguardo le azioni di intervento sono state prese in maniera congiunta, sollecitando continuamente la riflessione dei genitori; fino a T1 alla mamma e al T2 a entrambi i genitori. Dal racconto di questi momenti emerge che le azioni di intervento nascono come solleciti alla famiglia da parte del servizio...

3:20 ¶ 88 – 90, en C2_Educatore (Tutela RdC).docx

Boris: Li è stato chiesto, più da parte della Marcela, consigliato anche da me, di ritagliarsi dei momenti con i bambini. Il fine settimana so che è difficile e sappiamo tutti. È difficile, magari lavorando tutta la settimana, oppure anche loro fanno. Sono dei lavori molto impegnativi per poter andare avanti, pero gli è stato chiesto di ritagliarsi dei momenti, che ne so, la domenica pomeriggio, così ci mettevamo anche a disposizione... non è che era

tassativo che loro venissero il sabato pomeriggio al centro, no, potevano anche non mandarli, ma se si ritagliavano dei momenti con i bambini e basta era meglio di – perché comunque sia, la mattina sono a scuola, il pomeriggio vengono al centro, arriva la sera e mangiano, e poi insomma dovevano andare a letto, comunque son bambini...

Ricercatrice: Quindi, invece di venire... che fossero insieme loro, sì.

Boris: Si potevano fare, dato è anche il sabato, mi sembra o lavoravano o comunque il babbo così, la domenica mattina o pomeriggio, quasi sempre se ritagliano un po' un momento solo per loro, quindi magari i bambini escano con il babbo o con la mamma vanno a prendere un gelato, vanno a prendere un'altra cosa, vanno a fare una passeggiata, così.

... E che l'impegno dei professionisti di tenere conto del punto di vista dei genitori si esprime nell'atto di usarli come punto di partenza per la creazione di questi solleciti, che per la famiglia sono plausibili e, quindi, li accettano.

15:26 ¶ 85 en C2 - Focus group restituzione.docx

Marcela: No, e io sì, sicuramente è stata un po' guidata nel senso, ora mi viene in mente, mi sembra la microprogettazione, una l'avevamo fatta sul provare a fare in modo che Ivan passi più tempo, sia col babbo che con la mamma, tipo del momento del gioco, stavo un pochino rispolverando la memoria e mi sembra che chiedendo Esther, 'quali sono i momenti in cui ti senti forte con i bimbi?', cosa anche emersa dal PICCOLO, è il momento del gioco. Quindi, tornando al gioco, lei vedeva che era comunque un momento dove prevalentemente coinvolgeva lei. E quindi è stata un po' guidata "Proviamo a pensare al momento del gioco", "proviamo a pensare ai tempi che trascorrete con Ivan?" "Potremmo magari rafforzare questi momenti?" E quindi sì, lei è stata guidata, non so se il problema della lingua ha inciso, magari se c'è una ragazza italiana avrebbe detto tutto, avrebbe fatto da sola. Non lo so. Quello era estremamente interrogativo che anche per me.

1:141 ¶ 445 en C2_Assistente Sociale CM (Tutela RdC).docx

Marcela: lei ci ha raccontato che loro la domenica vanno alla messa, che lui è un pastore nigeriano quindi... c'hanno questo evento, diciamo come famiglia c'hanno sto evento fisso la domenica, però il sabato recentemente la mamma ci ha detto che erano riusciti a organizzarsi per magari fare qualcosa come, infatti, prendono un gelato! utopia! Siamo riusciti quindi a mettere l'accento su questo, quindi si fa qualcosa come famiglia, si cerca di dedicare più tempo a Ivan. Poi il centro diurno dei fratelli più grandi andava anche su questo obiettivi, quindi ad esempio, il sabato mattina, quando i grandi non ci sono e sono al centro diurno, la mamma o il babbo si concentrano sul piccino, capito? Era tutto pensato così ed è stata. Ovviamente, non l'ho decisa io questa, ma si è deciso insieme, su cosa lavoriamo? come può essere più utile, come può essere utile a Ivan questo progetto?

15:25 ¶ 83 en C2 - Focus group restituzione.docx

Marcela: Sì, un po' indirizzata è stata. Questo mi sento anche di dirlo. E poi considera che secondo me il problema della lingua, te l'ho sempre detto; è un po' inciso, quindi lei affidandosi quindi è stata un po' guidata in questo, ovviamente, anche che le micro progettazioni potevano essere centinaia. Però è stata un pochino guidata su "cosa vorresti?"

Oppure “in cosa ti senti forte?” Quali sono dei momenti che potremmo...?” Sì, è stata guidata. Confermo, cioè, mi sentirei di dire così.

In definitiva, lo sforzo creativo è in maggiore parte svolto dall'assistente sociale che cerca di tradurre i dati di osservazione e dialogo in proposte concrete da eseguire da parte dei genitori, e poi formulati come obiettivi e risultati attesi nel modo della microprogettazione (“mettere nero su bianco”), questione che lei ritiene tra le più difficili di questa sperimentazione. L'evolvere degli obiettivi in definizioni sempre più concrete parla di un importante apprendimento in questo ambito.

3:63 ¶ 307 – 310 en C2_Educatore (Tutela RdC).docx

Boris: Ma non sono decisioni, cioè, non sono state prese decisioni, sono più che altro veramente chiacchierate così... e suggerimenti, cioè, noi si è sempre dato dei suggerimenti. Noi, soprattutto la Marcela, da sempre dei suggerimenti, poi è logico che non è che ti puoi imporre le cose: “da domani devi fare questo”, come il fatto di ritagliarsi dei momenti col bambino, perché quello poi va a creare anche un clima più favorevole tra di loro (...)

Ricercatrice: Quindi è, ecco una chiacchierata, non è come diciamo “OK, allora facciamo un piano, allora ci mettiamo questo come obiettivo? Siamo d'accordo?”

Boris: No, no, con loro non serve questo perché già il suggerimento per loro diventa quasi come un obiettivo, perché comunque sia, accettano e cercano di farlo; magari in altri sarebbe stato più opportuno darsi degli obiettivi scritti, proprio “questo deve fare questo. Facciamo questo con loro”; questo non è servito, non è stato necessario perché un suggerimento lo accettano e si mettono a disposizione per mettere in atto, via.

15:39 ¶ 207 – 208 en C2 - Focus group restituzione.docx

Marcela: Le avevo fatto l'incontro finale quando chiusa la ricerca, avevamo fatto l'incontro con loro, dove comunque avevamo sottolineato questo... però l'abbiamo lasciato come input giustamente, cioè “abbiamo lavorato su questo, con voi”... vi si lascia un pochino questo input, l'importanza di dedicarsi dei momenti a Ivan separatamente, l'importanza di momenti di famiglia. Quindi non solo si va in chiesa il sabato e la domenica dalle alle, però ritagliarsi mezz'ora dove si va a mangiare un gelato a tutti i 5. Cioè magari anche poco, però poche cose concrete, anche due o tre, forse anche due, sono già più che sufficienti. Abbiamo provato a introdurre il cambiamento, poi spetta a loro.

Nel caso del lavoro dell'educatore, il processo di definizione dell'azione di intervento è a capo a lui, ossia, la mamma non ha partecipato al momento creativo di definire il cosa, tuttavia, lei si dimostra interessata. Il modo in cui è avvenuto l'intervento, descritto nella seguente citazione, può essere ritenuto in parte un buon esempio di *microprogettazione* per quanto riguarda l'attivazione e monitoraggio di un micro-cambiamento significativo nelle pratiche genitoriali.

3:37 ¶ 170 – 180 en C2_Educatore (Tutela RdC).docx

Cioè, non è che le chiedo di fare un lavoro... non è un impegno grosso, cioè è una cosa così da fare tra di loro, oppure può essere proprio questo momento che loro si prendano “ora che hai fatto oggi al centro?” e raccontargli tutto. Questo scambio di esperienza. Non ti dico che la fanno, magari, mentre che loro raccontano c'è anche Ivan all'interno del discorso anche se è lì che gravita... o si “hai sentito che cosa hanno fatto loro?” Quindi

magari diventa quei 10 minuti in cui loro raccontano “abbiamo fatto questo, quest'altro”, così, come dicevo prima, li fanno partecipi. È un'esperienza non condivisa, però comunque si rende l'idea di che cosa hanno fatto.

Ricercatrice: Quindi, tu chiedi ai genitori di stimolare il racconto dei bambini. Che si informino anche di quello che...

Boris: Sì, poi quello serve anche a loro che si ricordino quello che hanno fatto. Soprattutto Igor tende un po' a scordare, a scordarsi delle cose che fa, fa le cose molto di fretta e quindi delle volte non si ricorda che cosa ha fatto.

Ricercatrice: E come questo, quando hai fatto questa richiesta ai genitori... alla mamma?

Boris: Sì, l'ho fatto alla mamma perché era lei presente in quella...

Ricercatrice: E come è stato per lei? Che ti ha detto? Ha fatto qualche domanda?

Boris: No, sì sì, tranquilla. Zero dubbi... No, non mi ha fatto niente. Ma mi ha chiesto: “devo chiedere tutte le sere?”. Sì, sì... guarda, se ce la fai, sì. Ha detto “sì, va bene, va bene”, senza problemi. Per quello, la mamma è tranquillissima.

Ricercatrice: E poi tu parli con lei e le chiedi “eh, com'è andata?”

Boris: Sì, oppure è lei che quando li porto a casa me lo dice “allora ieri siete stati...!” così, mi dà il feedback così, non è che io glielo chiedo perché me lo da già lei. Per esempio, se stasera... che ieri sera non li ho portati io, però se stasera li porto io a casa e lei scende, sicuramente mi dirà “allora ieri siete stati in montagna?” No? Mi detto Igor, così. Poi magari gli mando delle foto anche a lei, quindi anche quello lì serve un po' da stimolo: “oggi guarda, ti mando delle foto della montagna”, anche lei sul telefono le foto dell'esperienza del bambino, quindi può essere una cosa...

10.6 Attuazione e monitoraggio

Le azioni rivolte al cambiamento progettato in RdC03 hanno riguardato principalmente la famiglia: azioni che loro sono stati sollecitati a integrare nelle loro vite, più specificamente, parlare in italiano e fare delle uscite di piacere con i bambini. Il bisogno di supporto da parte della mamma è stato affrontato attraverso la definizione sempre più concreta di impegni da parte del papà che lo coinvolgevano nella cura dei bambini (fare la spesa, portare i bimbi al parco). Non si sono prefigurati formalmente (progettate) dei meccanismi di supporto per la realizzazione di tali azioni, ma la presenza dell'educatore estesa anche all'interesse per Ivan, come un accompagnamento leggero, sembra non di poco conto.

1:144 ¶ 465 – 469 en C2_Assistente Sociale CM (Tutela RdC).docx

Ricercatrice: Sì, sì, sì. E poi nella realizzazione di questa di queste azioni avete avuto qualche ruolo?

Marcela: No, diciamo soprattutto di sollecito, cioè lo abbiamo accompagnato. Non è che si poteva andar lì fisicamente, creare delle occasioni noi. L'abbiamo stimolati, cercando di fargli capire che era importante per i bimbi. Questo.

Un dubbio che ho avuto, considerando che le diverse azioni definite erano in mano alla famiglia, era se queste azioni avessero significato un cambiamento duraturo nella famiglia. Ho appreso che non ci sono state definite forme o criteri di verifica. Nonostante, l'assistente sociale segnala che ritiene un successo le *poche volte* (non sappiamo quante) in cui la famiglia è uscita insieme con i bambini, perché conosce le loro difficoltà. Il punto di vista dell'educatore consente di confermare questo successo, come si vedrà nella sezione degli esiti.

Ricercatrice: OK... e cosa... non so se hai più dettagli, però ti chiedo comunque. Cosa loro sono riusciti a organizzare?

Marcela: E mi hanno detto, hanno fatto a volte la spesa insieme, che era da un po' che non succedeva, che non riuscivano. E hanno fatto, sono stati al parco pubblico qualche volta. Rare, ma lo ritengo già un successo. E poi sono stati a prendere un gelato, mi hanno detto.

3:20 ¶ 88 – 90, en C2_Educatore (Tutela)

E i bambini sono molto contenti perché poi lunedì quando arrivano al centro, una delle prime cose che raccontano questa cosa qui, che hanno avuto questo momento, adesso il gelato, il babbo. Molto carina questa cosa.

1:143 ¶ 451 – 458 en C2_Assistente Sociale CM (Tutela RdC).docx

Ricercatrice: Ok. Va bene. Quindi “permettere a Ivan di fare esperienza extra scuola” (leggo il patto).

Marcela: Hanno fatto qualche uscita. Non tante però, insomma, lo ritengo già un traguardo.

Ricercatrice: In famiglia.

Marcela: Sì. Considera che quando i bimbi sono andati al centro diurno, i grandi, non sapevano, alle prime uscite, loro non sapevano distinguere il fiume dal mare. Vuol dire che hanno visto pochissimo, parco pubblico ...e ne parliamo. Quindi c'era da lavorare proprio su questo.

10.6.1 Interventi e dispositivi attivati

10.6.1.1 Lavoro di Equipe multidisciplinare (EM)

Le azioni suggerite dall'assistente sociale sono state coerenti con le indicazioni date dall'educatore, che porta un'immagine positiva del lavoro in equipe. Lui solleva che non era abituato a lavorare così con altre assistenti sociali nel passato: apprezza che Marcela lo abbia coinvolto nella ricerca 03 “quando poteva non farlo”, invitandolo a stare presente nei momenti di monitoraggio con la famiglia e, tenendolo aggiornato delle tematiche, attività e riflessioni svolte in questo contesto, anche se il suo lavoro non riguardava direttamente il bambino piccolo. Il lavoro in EM permetteva nello scambio di informazioni tra professionisti, tra contesti di vita dei bambini e questo è stato utile per arricchire l'azione dei singoli professionisti nel proprio contesto, con un obiettivo comune che è l'essere presenti nella vita della famiglia. Questo ha facilitato che l'accompagnamento al nucleo passasse da una visione dei singoli soggetti, a tutto il sistema familiare e una collaborazione sul monitoraggio dell'andamento della famiglia.

In particolare, per quanto riguarda Ivan, la condivisione dell'obiettivo di RdC03 che il bambino potesse essere più esposto alla lingua italiana, ha significato che anche Boris avesse un occhio attento a stimolare che i fratelli grandi lo parlassero a casa con lui.

3:12 ¶ 55 – 61 en C2_Educatore (Tutela RdC).docx

Boris: Allora io sono quello che li va a prendere tutti i giorni a scuola, no? ma anche soltanto per avere il tragitto da scuola al centro, sono una ventina di minuti, diciamo fra traffico e tutto però son quei 20 minuti in cui sono io e loro e basta e quello mi permette anche di poter parlare tra virgolette, con calma, senza altri bambini. Che cosa hanno fatto a scuola? Che cosa è successo a casa? Magari mi raccontano del fratellino e non lo so, episodi così per inserire – perché questa è stata anche una richiesta da Marcela – di inserire anche Ivan nel discorso con loro, appunto dato che fanno parte, comunque, del progetto e tutto, nei vari racconti inserire...

A loro è stato dato anche un po' un compito così, tra virgolette, di parlare in italiano con Ivan il più possibile; quindi, dato che loro sono i fratelli maggiori e Ivan era un po' indietro con la lingua italiana, di essere anche loro a parlarci, a provare a parlargli in italiano. E a quanto pare lo facevano, me lo raccontavano.

Ricercatrice: Questa richiesta è emerso dentro di questo progetto di ricerca di intervento?

Boris: Anche sì, sì, e poi anche quando abbiamo fatto le riunioni con la mamma e il babbo, è stato appunto chiesto a loro magari di farci caso, non che dovevano essere loro per forza a parlare l'italiano perché capiamo la difficoltà loro, però comunque sia, se i bambini date che comunque le capacità ce l'hanno, di parlargli non era male, era tutto un vantaggio per Ivan.

3:1 ¶ 13 – 22 en C2_Educatore (Tutela RdC).docx

Boris: Si cerca di essere abbastanza presenti nella vita di questi bambini, anche della famiglia, o si con rispetto con tutto, però cioè ci si viene in contatto sempre, visto, magari c'è un accordo tra di noi, nel senso che ci si può scrivere al telefono. (Con Marcela) Ci siamo scambiati i numeri di telefono, ci si scrive, cioè c'è bisogno di quello, non è che devo stare a scriverti un'e-mail (...) Per ogni cosa inerente alla famiglia Ivan, così, cioè Esther e John se succede qualcosa e lei lo sa, me lo fa sapere, ma non perché lo devo sapere. Magari mi fa sapere anche delle cose in linea generale, senza andare nello specifico, anche per una questione di privacy e tutto però mi fa capire che magari è successo qualcosa, quindi, io poi al centro vado a lavorare molto meglio con i due bambini che sono inseriti, con Igor e Ileara, perché so già quello che è successo. C'è anche il modo di lavoro e molto importante. Ma scherzi. Delle volte, magari con altri bambini, lo vengo a sapere dopo un mese le cose sono successe oppure dal bambino stesso.

10.6.1.2 Famiglia d'appoggio (ex affidataria)

Prima dell'avvio della ricerca c'è stata l'attivazione di una famiglia affidataria in merito alle cure di Ivan. A causa di problemi di salute dell'affidataria Roberta, l'intervento si è dovuto interrompere, ma è rimasta come famiglia di appoggio che finora rappresenta un rapporto e una risorsa molto importante per Esther. Dopo la ripresa delle attività in presenza post-Covid, la famiglia di appoggio ha ripreso il contatto

con la famiglia di Esther e con i bambini, portandoli talvolta a mangiare dei gelati “a tutto il pacchetto dei fratelli”. Non è stato parte delle progettazioni.

10.6.1.3 Dispositivo gruppo genitori e gruppo per i bambini

Il servizio conta con una nuova struttura di Centro per le famiglie dove è stato organizzato il dispositivo di gruppo per i genitori e per i bambini. Ogni assistente sociale poteva proporre delle famiglie che volessero partecipare. Esther è stata invitata a partecipare, in parte perché Marcela ha pensato che le avrebbe fatto bene e, in parte perché la ricerca RdC03 prevedeva l'attivazione di questa modalità di sostegno alla genitorialità (in realtà, non era una richiesta della ricerca, ma un suggerimento); ma siccome nell'ambito hanno ritenuto che RdC03 fosse una forma di “P.I.P.P.I.0-3”, hanno mantenuto questa modalità di attivare un certo tipo di dispositivi).

Esther è riuscita a frequentare in presenza una volta e poi, con le limitazioni del lockdown, un paio di volte *online*. Purtroppo, per sovrapposizione con il lavoro, non è riuscita a proseguire. Le colleghe di Marcela che seguivano i gruppi hanno informato che Esther ha dimostrato grande interesse e determinazione a partecipare, nonostante le difficoltà.

15:34 ¶ 176 en C2 - Focus group restituzione.docx

Il gruppo dei genitori era proprio l'orario in cui doveva lavorare. Quindi, delle volte, la motivazione di questa donna di collegarsi come ha fatto oggi che ha tentato, lei era lì con le cuffie mentre faceva i carrelli lì, non so dove lavora, Ikea, insomma, e diceva “no, no, ma resto!” e le dico “Esther, ma se ti crea problemi a lavorare, non stare”. “No, no, finche non mi vede il capo, io un pochino ascolto”. Magari restava per 5 minuti, ma restava e invece ha partecipato due volte che il gruppo non ha coinciso con il suo orario di lavoro. Non so se era in ferie, è rimasta per tutto il tempo, con una grande ricchezza. Un momento è stato quello in cui lei raccontava, ha fatto questo collegamento tra quello che era lei bambina, quello che lei non ha avuto da bambina e quello che non vorrebbe che i suoi bambini avessero lo stesso destino. E, con commozione, appunto, l'ha raccontata al gruppo, a un gruppo che in fondo erano degli estranei, nel senso che lei non ha avuto l'occasione di coltivare questa relazione dentro al gruppo, eppure, si è sentita di dividerla.

Anche i bambini più grandi partecipavano al gruppo per i bambini (online), dove Esther cercava a volte di accompagnarli, questione che è stata interpretata come un'altra espressione della sua forte motivazione a lavorare sulla propria genitorialità.

15:35 ¶ 176 en C2 - Focus group restituzione.docx

Lei nel gruppo del gruppo dei bambini le ha sempre collegato ai bambini, ma è rimasta lì con i bambini facevano anche dei momenti di gioco insieme, collegandoci un po' le progettualità che c'erano, nel senso anche Marcela diceva “Ritagliati del tempo con i tuoi bambini per giocare”. Ecco. Questo tempo era un po' favorito anche dal sabato ogni 15 giorni che c'erano i bambini collegati e la mamma era lì con loro. Non solo per aiutare a collegarsi, perché delle volte i suoi bambini aiutavano lei, casomai, a collegarsi. Quindi era poco per starci con loro (assistente sociale coach)

10.6.1.4 Intervento a favore della coppia genitoriale

In una delle sessioni di monitoraggio (a T1), Marcela ha chiesto ai genitori di riflettere e dire come vedevano i bambini e che cambiamenti avrebbero osservato in loro (tutti e tre); essi hanno valorizzato il miglioramento dei fratelli più grandi a livello di socialità. Successivamente, l'assistente sociale ha proposto loro un'attività per valorizzare la coppia, considerando che le difficoltà di vita potessero mettere in tensione il rapporto. Marcela, alla fine della riunione, ha chiesto loro di scegliere tre cose positive da dirsi a vicenda, marito e moglie. Racconta che si sono guardati con tenerezza, si sono dette cose belle (lei è bella è forte; lui è un bravo papà) che hanno permesso loro di testimoniare quanto si volessero bene *“nonostante le difficoltà”*.

10.6.1.5 Evento critico: litigio tra i genitori

Poco dopo questo gesto di dolcezza tra i genitori, si è presentato un evento critico che sembrava minacciare, agli occhi dell'assistente sociale, il percorso virtuoso che stavano svolgendo con la famiglia. L'A.S. è venuta a conoscenza, tramite l'educatore – che, a sua volta, era stato informato dal bambino Igor al centro diurno, il giorno dopo dell'accadimento – che la sera prima c'era stata una lite tra i genitori, con conseguente intervento delle forze dell'ordine, questione che l'ha spiazzata molto, considerando che poco prima lei avesse avuto l'impressione di un buon rapporto. Questo evento, segnala, ha avuto delle ripercussioni sull'equilibrio familiare e di coppia, *“portando l'attenzione sul carico familiare che risultava essere totalmente in capo alla madre dei bambini, generando uno stato di profonda inquietudine e sofferenza”* in famiglia (Postassessment).

L'assistente sociale si è impegnata a risolverlo senza attivare nessuna procedura con i tribunali, per cui ha convocato subito i genitori per cercare di capire con loro cosa fosse successo. L'assistente sociale ha scelto questo atteggiamento dialogante perché considerava che un intervento del tribunale avrebbe potuto peggiorare il carico di preoccupazioni della famiglia. I genitori di Ivan hanno mostrato desiderio e motivazione nell'affrontare con dialogo e unione i problemi e le preoccupazioni e, nell'incontro con l'assistente sociale si è pensato a una soluzione di tipo abitativo, comprendendo che le condizioni dell'abitazione potessero costituire un fattore di stress che stava opprimendo la famiglia, insieme a quei fattori di povertà economica e di gestione familiare che erano già noti.

3:27 ¶ 116 – 119 en C2_Educatore (Tutela RdC).docx

Boris: Sì, un po' di marasma, come si dice qui in Toscana, cioè è successo un po' (gesto di movimento), però anche lì, a mio avviso, è stata gestita molto bene dalla Marcela perché ha capito la situazione, perché comunque sia se uno vede dove stanno, la casa, cioè, stanno in un posto veramente assurdo, ora d'estate, stanno al terzo quarto piano di un palazzo in centro a C2. Senza ascensore, niente con tre figlioli, buste della spesa da portar su. Io le ho portato queste scatole alimentari... nonostante... ce la fo, sono arrivato su, ed ero in difficoltà. Ora questa donna deve fa questo tutti i giorni con tre bimbi. Non è semplice, quindi ci sta che delle volte che tu vai fuori di testa.

1:110 ¶ 300 – 301 en C2_Assistente Sociale CM (Tutela RdC).docx

Marcela: Sì, c'è stata una lite per problemi economici, si sono un po' azzuffati, diciamo. Sono intervenuti i carabinieri e ci è arrivata la segnalazione del tribunale. Io ovviamente vorrei chiudere tutto e non proseguire la strada del tribunale. Però Esther sta molto male. Ecco, la mamma non si sente... sta male. Ecco, quindi, spero la ricerca possa essere anche un modo per lavorare su questi aspetti.

Non si sente aiutata dal marito, non si sente sostenuta. Insomma, problemi di tante donne. Sembra che lei lo ha... non le dava dei soldi, quindi si sono un po' presi fisicamente.

10.6.2 Esiti: cambiamenti e apprendimenti

10.6.2.1 Cambiamenti nei bambini (outcome finale)

A livello di risultati nei bambini, i professionisti sollevano *in primis* le questioni che riguardano i fratelli maggiori. La partecipazione continuativa alle attività del Centro Diurno è già un risultato, nella misura in cui garantisce loro maggiori occasioni di apprendimento.

3:49 ¶ 236 en C2_Educatore (Tutela RdC).docx

È stato bello il fatto di averli portati a fare... cioè il momento in cui loro hanno detto “Che cos'è questo? Un fiume, un lago, una piscina, un cosa... non sappiamo”, evidentemente un fiume però non sapevano che cos'era. Averli portati a fare un'esperienza del genere è una cosa che non mi era ancora capitata.

3:50 ¶ 238 – 242 en C2_Educatore (Tutela RdC).docx

Boris: Poi son venuti a chiederlo timorosi: “ma che cos'è questo, o Dio?” Cioè ora il fiume l'avranno visto, però non sapevano che cos'era questa conformazione, che era un fiume che faceva una (fa un cerchio con le braccia) non era niente, ma sì, ma non era niente di che...

Ricercatrice: tipo una piscinetta?

Boris: Sì, ma veramente un posto piccolino così, dove si va a fa il bagno nel fiume, ma niente...

Ricercatrice: Loro volevano bagnarsi?

Boris: Sì, certo, non sapevamo nuotare, non sanno nuotare, volevano mettere i piedi, insomma, accompagnarli in questa esperienza è stato molto bello.

Dall'altra parte, una questione evidenziata sia da Boris che da Marcela è il progresso osservato nelle capacità espressive e comunicative dei bambini più grandi, grazie agli scambi che si creano nel corso delle giornate al centro diurno. Da quanto lui descrive è anche un progresso a livello emotivo che solitamente è più invisibile: la capacità dei bambini per interagire con altri ha una correlazione anche a questo livello, un'idea di autoefficacia. La mamma, nello stesso modo, apprezza il cambiamento osservato nella figlia più grande, in merito agli apprendimenti a scuola, supportati dall'attivazione del centro diurno.

In merito a Ivan non si riscontrano nella narrazione elementi che informino sui cambiamenti o sullo stato di soddisfazione dei suoi bisogni di sviluppo lungo il percorso di accompagnamento. Si evidenzia una prevalente attenzione sulla mamma e sul papà (risposte dei genitori), senza riportare l'impatto sul bambino. “Però la fotografia finale su Ivan, mi sa che c'è mancata, non si è approfondita”, dice l'assistente sociale.

15:41 ¶ 210 – 211 en C2 - Focus group restituzione.docx

Marcela: Lì (sui cambiamenti che riguardano Ivan direttamente) c'è stato un po' di carenza, secondo me, perché il pediatra che ci avevate suggerito di includere non è stato, c'è stata

solo una telefonata rispetto al percorso logopedico; la scuola uguale. Avevamo fissato l'incontro, poi era saltato per penso covid... o forse aveva avuto un infortunio la maestra. Ha avuto l'infortunio... e quindi anche lì è saltato. Sicuramente, sì, col senno di poi è mancata forse la parte, ci siamo forse concentrate troppo sulla mamma. Di riflesso, sul bimbo. Ma sul bimbo è mancato questo.

In questo modo, non ci sono informazioni sull'esito dell'accompagnamento logopedico avviato durante il T2. Tuttavia, l'educatore Boris informa che dopo questi incontri, sono stati avviati degli ulteriori accertamenti mirati all'attivazione della legge 104 per il riconoscimento legale di un'eventuale disabilità (oppure disturbo del linguaggio?), segnalando che Ivan sembrava essere quello che, tra i fratelli, avrebbe avuto più bisogno di sostegno specializzato.

15:28 ¶ 117 – 119 en C2 - Focus group restituzione.docx

Boris: Ma allora, sì, ha fatto degli incontri, appunto, la logopedia. Però adesso hai visto anche col fatto di questo, del cambiamento nell'assistente sociale così... si è trovata un attimo, tra virgolette smarrita, Esther. E quindi non lo so se finiti gli incontri, penso si siano fermati ...perché adesso mi parlava della valutazione appunto per la 104 e tutto quanto.

Daniela: Anche per Ivan.

Boris: Penso sia quello che ne ha più bisogno, diciamo. Però ecco sono ancora in fase di valutazione. Ancora non c'è niente di nuovo.

Occorre segnalare che l'attivazione di queste azioni a favore dello sviluppo del bambino sono cominciate alla fine della ricerca RdC03; poco dopo l'assistente sociale case manager si è trasferita a un altro ambito territoriale, e non è stato possibile conoscere se, in merito a questo argomento – l'esplicito bisogno di accompagnamento della mamma rispetto dei suoi figli – ci siano state ulteriori azioni svolte dal servizio.

10.6.2.2 Cambiamento e apprendimenti dei genitori (outcome intermedio)

Co-responsabilità genitoriale. In questo caso, non abbiamo parlato direttamente con John, il papà di Ivan, perché da una parte Esther era la protagonista dell'intervento inizialmente, e durante la ricerca sembrava essere una richiesta impegnativa per la famiglia, dati i suoi orari di lavoro. L'assistente sociale e la mamma riportano degli importanti cambiamenti osservati nella partecipazione del papà nelle attività di cura dei bambini. Mentre prima arrivava a casa stanco e dicendo che voleva rilassarsi, la moglie dice che adesso dedica del tempo a stare con i bambini, anche per portarli fuori a giocare.

1:93 ¶ 241, en C2_Assistente Sociale CM (Tutela RdC).docx

il Babbo è stato coinvolto soprattutto nella parte iniziale, sul consenso, sulla spiegazione della ricerca è stato chiamato nel momento anche di quando si è rifatto un pochino il punto. Dove siamo arrivati del percorso fatto fino ad oggi e mi sembra era metà, i primi di Aprile, quindi ora, recentemente un mesetto e mezzo fa.

4:32 ¶ 255 – 260 en C2_Mamma e mediatrice (Tutela RdC).docx

Mediatrice Catherina: did you ever use it again that same questionnaire? did you ever checked it again later?

Esther: oh (ride) I gave it to my husband. Give it to my husband, because he is not (?) after look to do the check.

Ricercatrice: so he did that playing with the children?

Esther: Yes, yes, he played with children. When he came back from work then he played with the children. Yes. Everything changes. He played with the children. Before he don't play with the children. You understand? My assistente sociale have to talk to him "the children need more love" more you know?

Ricercatrice: what did he said?

Esther: he changed. Everything changed, play with the children when he get home. When he came back from work the children went out with him, he play with them. Before, if hi are tired, before they gonna eat and (non capisco questa frase, che dopo mangiare faceva altro: baf?)... before It was not like that, he said "I'm tired I want to go (on puff?) I want to relax". Now it's now like that. I have to take the children and "ok, make them happy" (ride).

In merito al sollecito ai genitori di passare più tempo con i bambini, Boris offre un esempio per illustrare le cose che sono cambiate positivamente, apprezzando che si tratta di apprendimenti che permangono e che un intervento che è rivolto ai bambini porta benefici per la famiglia intera:

15:40 ¶ 209 en C2 - Focus group restituzione.docx

Boris: Ora ti do, cioè nel senso il cambiamento c'è stato. Eh? Perché io faccio cioè la parte pratica delle cose. Ora, per esempio, Igor gioca a calcio, no? Quindi è un momento anche per andarla a vedere; l'altra volta è andata la mamma, l'altra volta è andato il babbo, si son portati dietro Ivan, capito? So che Igor lo fanno uscire un po' con i suoi amici, delle volte da solo. Girottola, così. La stessa cosa accadrà anche per la Ileara, e mi collego sempre alle cose dicevi te "la mamma ha detto si io sto con Ivan", cioè lo ripete. Lo ripete spesso, quindi diciamo, il percorso gli è rimasto nei modi di fare. Cioè, uno viene allenato e dopo continua a quella modalità lì, perché comunque vede che ci sono dei benefici. È sicura su diversi fronti...Si sa un po' destreggiare fra i vari figlioli.

Per quanto riguarda Esther, mi ha raccontato che il suo apprendimento è stato il capire di dover "parlare di più ai bambini", comportamento che è stato stimolato sia da Boris (per i bambini più grandi) che da Marcela, con PICCOLO e ASQ.

4:46 ¶ 356 – 362 en C2_Mamma e mediatrice (Tutela RdC).docx

Esther: della Igor, guarda, è migliore. Con la Igor, quando ho visto lui così, guarda.

Ricercatrice: così come?

Esther: no, è cambiato molto Igor, la più grande, sì.

Mediatrice Catherina: Ma come... da quando hai cambiato te atteggiamento? Since you changed your behavior with

Esther: with the kids, yeah

Mediatrice Catherina: you saw him, that you changed him? how?

Esther: (pensa un po) ehm... I need to listen, listen to them when they are talking, at home I have to ask them: "cosa hai fatto oggi? come stai lo studio?". "Hey, mamma, noi ha fatto così, ho parlato..." (con voce di bambino) "mamma, noi a divertire", "mamma, Boris ha fatto così", "è stato fuori", "è andato a fare il massaggio". Mamma mia! Sono contenta, guarda.

Lei segnala di aver preso consapevolezza che, perché Ivan prosperasse in quanto alle sue difficoltà col linguaggio, lei doveva fare certe cose con lui, come parlargli di più. Prima, il suo atteggiamento era di aspettare che lui "si arrangiasse", che avrebbe fatto nei suoi tempi e che, per imparare a parlare sarebbero bastati i fratelli più grandi. Inoltre, dal suo racconto, si vede che in generale il suo atteggiamento rispetto al servizio era che lei non avesse strumenti, né risorse e che dipendesse del servizio perché i suoi bambini avessero successo nella vita. D'accordo con le riflessioni di Esther, sembra che questo apprendimento possa essere interpretato come un esempio di *empowerment* avvenuto nel corso di RdC03, dove lei apprende che anche lei può aiutare il figlio: *"Before when he talked I don't listen, I don't listen, io non frega niente (ride) I don't listen (...) quando ho fatto questo io ho capito molto 'devo aiutare Ivan'"* (da 4:37).

When I started this project. When I start this project, when Marcela started to explain everything, we started to talk all these things, from then... I have to empower my children, I had to empower Ivan. From then. Before I don't know. He started to tell me, he started to asking me questions, with the questions had to know that, I say, "I really need to help my son" (mamma)

10.6.2.3 Impatto della ricerca RdC03 sulle pratiche delle operatrici (outcome prossimale)

La ricerca RdC03 sembra aver indotto diversi apprendimenti da parte degli operatori che hanno contribuito alla propria professionalità, come si può vedere di seguito.

La presenza dei fratelli più piccoli. Boris segnala che, stimolato da Marcela, ha appreso la motivazione a discutere della presenza dei fratelli piccoli nei discorsi con i bambini che frequentano il centro diurno, pensando che questo possa contribuire a che interagiscano di più con il fratellino quando lo vedranno a casa.

Coinvolgimento del padre nel processo di progettazione. Un elemento ha riguardato il bisogno che il papà partecipasse di più alle attività di cura e gestione familiare. L'assistente sociale prefigurava che la ricerca RdC03 potesse servire a questo fine, attraverso l'assegnargli dei piccoli compiti che facessero parte delle microprogettazioni (azioni discrete rivolte a un fine). Nel corso dei tutoraggi RdC03, l'assistente sociale ha segnalato che un elemento di apprendimento per lei è stato il comprendere che le azioni che sarebbero state chieste al papà dovessero essere decise con lui presente e non assegnate "a dito", se l'idea era aumentare la sua partecipazione. Questo accorgimento ha implicato che a T2 ha chiesto lui di essere presente.

1:94 ¶ 241 en C2_Assistente Sociale CM (Tutela RdC).docx

perché il fatto, gli ultimi tutoraggi, quando ci avete un po', dall'analisi dei dati era venuto fuori questo: che anche tra le microprogettazioni avevo coinvolto il Babbo, quindi con delle azioni sul babbo, ma lui poi non era stato previsto all'inizio, giusto? non so se mi sono spiegata bene. Quindi al T2 la mia intenzione era farlo partecipare di più, coinvolgerlo di più, perché le azioni poi specifiche individuate avevano coinvolto lui. Era una cosa che è emerso anche giusto in altre situazioni; quindi, che non siamo andati molto nello specifico del quotidiano delle azioni. E l'altro errore, insomma, comunque da migliorare era che

avevamo proposto... avevamo cioè trovato delle azioni per il Babbo quando il Babbo non era stato partecipe, quindi questo è assolutamente da migliorare.

Uno sguardo sulle cose e le azioni concrete. Un altro apprendimento dell'operatrice riguarda l'accorgimento nel riuscire a essere specifica, a fare riferimento ad azioni concrete da realizzare per costruire cambiamento, il tutto per rendere più efficace l'intervento.

15:38 ¶ 199 en C2 - Focus group restituzione.docx

Comunque l'importanza di "il babbo porta al parco i bimbi tutti sabati pomeriggio" è un'attività concreta, quindi, cioè il portarlo un po' al mio lavoro questa riflessione. Invece che fare tante riflessioni "La famiglia è inadeguata, i genitori sono fragili". Dov'è che sono fragili? Quindi ho imparato anche questo, come impegno mio futuro, cioè lavorare un pochino nel dettaglio delle cose.

Conclusioni: il percorso della ricerca è stato lungo e faticoso in certi momenti, ma si è rilevato un apprendimento sia per gli operatori che per la famiglia. Soffermarsi a riflettere con la famiglia sull'importanza di investire su azioni semplici e quotidiane di gioco, scambio, condivisione in famiglia ha portato al raggiungimento di alcuni risultati quali: uscite sul territorio, ricreare degli spazi per stare insieme come famiglia, dedicare dei momenti specifici a Ivan etc. Durante l'anno della ricerca ci sono stati dei momenti critici (crisi di coppia, problemi legati alla pandemia, disagio abitativo etc.) che la famiglia comunque ha affrontato con il supporto degli operatori, con modalità diverse e meno distruttive rispetto a situazioni analoghe verificatosi nel passato (Da postassessment).

L'assistente sociale racconta che questo accorgimento ha costituito un apprendimento significativo per la propria pratica professionale; segnala di aver integrato, grazie all'esperienza della ricerca, uno sguardo sulle cose concrete; nel momento in cui deve descrivere certi fenomeni, la sua attenzione si rivolge agli elementi di osservazione riscontrabili nella quotidianità della vita delle famiglie, non solo per la costruzione di cambiamenti, ma anche per i momenti valutativi.

15:37 ¶ 198 en C2 - Focus group restituzione.docx

Marcela: ... una cosa che mi ha fatto riflettere della ricerca e l'attenzione alle attività, quando si dice fare una valutazione sulle attività, quelle riscontrabili (...) mi è capitato proprio da questi giorni, provo sull'esempio pratico, che magari riuscite a capire meglio. Nella riflessione sulla situazione nuova che ho preso qua a (nome città), è una situazione che si segue da tanto tempo, da 5 - 6 anni, che però nonostante tutto è una famiglia fragile, però è... siamo un po' decisi, anche col fatto che sono arrivata io, a rifare un po' una fotografia attuale, cioè, guardando un po' sotto una luce diversa, no? Con quella famiglia fragile, no? Che si occupano di questi nipoti, i genitori non ci sono... però il flash che avevo fatto e che dall'esperienza della ricerca, l'importanza di soffermarsi sulle attività quelle proprio quotidiane. No? Cioè, dov'è che questi, ad esempio, sono fragili, sono carenti? tra virgolette.

10.7 Apprezzamento RdC03 – esperienza complessiva

Il beneficio economico di RdC per questa famiglia sembra non essere stato tanto significativo, come lo è stato invece l'accompagnamento intensivo di cui ha beneficiato. Senza voler dire che i soldi non hanno aiutato, è successo che l'ammontare di per sé non bastava per coprire il fabbisogno della famiglia e il Comune ha integrato ulteriormente il reddito familiare con altro contributo per l'affitto.

Come avevo accennato prima, i professionisti dicono che si tratta di un nucleo “molto seguito”; l'accompagnamento intensivo che si realizzava con loro è stato rafforzato ancor di più con l'adesione a RdC03, dove si è andato a lavorare specificamente sui temi genitoriali che finora non erano stati affrontati, anche se Boris, l'educatore, stava già cercando di coinvolgere attivamente la mamma.

1:156 ¶ 504 – 510 en C2_Assistente Sociale CM (Tutela RdC).docx

Ricercatrice: La famiglia, allora questo beneficio economico... hai potuto osservare gli effetti di questo beneficio economico nella loro vita?

Marcela: Poco. Pochi effetti, nel senso che sono pochi, loro non ce la fanno ad uno stesso, cioè un affitto molto alto, loro prendono, mi sembra 280€, quindi non prendono neanche tanto.

Ricercatrice: Perché hanno un lavoro?

Marcela: Eh (si) poco, 280€, un affitto di 650 €, lei prende 400€ al lavoro, lui è stato tanto fermo, ora ne prende, mi spiegava, 500 o 600 euro. Insomma, 3 figli, la spesa, bollette, l'ho aiutata un pochino su delle bollette, perché noi possiamo dare 1.000 € l'anno. Quindi gli ho dato un contributo su un affitto e due bollette, quindi belle finite.

Ricercatrice: 1000€ all'anno... come pensi che questo percorso nel Reddito di Cittadinanza, pensando l'intervento complessivo, abbia impattato la famiglia...In quanto alla genitorialità, al bambino.

Marcela: Allora sicuramente... se prima era supportata, questo percorso ci ha permesso di garantirgli ancora più un accompagnamento. Ha aiutato a rafforzare la relazione tra noi, però anche a rafforzare loro come genitori, è una cosa che secondo me... il percorso era già avviato, capito? Quindi è una cosa che ha rafforzato quello che c'era e ci ha permesso di lavorare in modo però intensivo.

Il modo in cui le professioniste riferivano l'intensità dell'accompagnamento quando dicevano che si trattava di una famiglia “molto seguita” mi ha fatto pensare che fosse inconsueta la quantità di sostegni attivi.

15:8 ¶ 143 en C2 - Focus group restituzione.docx

Marcela: ...Sicuramente, allora, comunque i bimbi facevano parte del centro diurno, la scuola comunque insegnante molto presente che hanno favorito; presenza di contributi economici, cioè una serie di dispositivi o comunque una serie interventi sul nucleo, quindi magari ha anche favorito questo. Bisognerebbe forse lavorare un po' con tutti in questo modo. La ricerca sicuramente...

Effettivamente richiamavano la quantità di sostegni e/o agenti diversi nell'intervento, ma non era soltanto quello che volevano sottolineare, perché "ci sono altre famiglie molto più seguite di queste", segnala la referente. Era, soprattutto, la modalità in cui si lavorava.

15:6 ¶ 138 – 140 en C2 - Focus group restituzione.docx

Boris: ...quello che intendevo sul "molto seguita" (...) diciamo l'impostazione del lavoro, della ricerca e tutto, quanto per chi fa l'educatore come me è molto utile, da una strada, dei binari uno li segue e si cerca di andare verso degli obiettivi e questo lavoro qui... in maniera anche più professionale (...)e quindi loro, sì, sono più seguiti, ma anche, cioè... non è che altre famiglie sarebbero meno seguite o di più, è soltanto un modo di lavorare diverso. Ognuno c'ha un modo di lavoro... però ok, loro erano tanto seguiti però ecco, diciamo il punto principale perché c'era Marcela che si è data da fare, che magari ha fatto delle cose che non – ora non lo so –, però che non le competevano e tutto quanto e ha saputo creare una rete intorno alla famiglia, dove metti, c'ero io, c'era la famiglia affidataria, insomma la Roberta, quindi un po' di persone che giravano intorno a questa famiglia che li dava il sostegno di cui avevano bisogno.

Però potrebbe essere insomma anche replicabile anche in altri.

15:9 ¶ 144 en C2 - Focus group restituzione.docx

Veronica: Questo succede un po' anche con le famiglie di P.I.P.P.I., no? dire "queste sono famiglie molto seguite" Il che secondo me ha un modo forse –dico eh– sbagliato per definire il molto seguite nel senso, mi spiego, cerco di spiegarmi: l'inserire delle famiglie in un programma di ricerca, così, sia di RdC ma anche in P.I.P.P.I., no? Perché anche in P.I.P.P.I. c'è una ricerca, ci fa lavorare seguendo una metodologia ben precisa. E siccome se c'è tutta una struttura di governance all'interno di queste ricerche, si applica più rigorosamente la metodologia di lavoro, cosa che nella nostra quotidianità, a volte il metodo ce lo dimentichiamo e quindi secondo me a volte non è che queste situazioni, queste famiglie che sono inserite nella ricerca, le seguiamo molto, perché nella mia attività di coordinamento io ho visto altre famiglie che non sono state seguite nella ricerca, ma che sono state molto seguite con attivazione di tanti interventi e anche più di quelli che si sono attivati per queste famiglie inserite, ma senza seguire una metodologia in maniera un po' rigorosa, perché nella quotidianità all'interno dei nostri servizi il metodo lo perdiamo spesso. O comunque siamo fagocitate dai nostri...

Al fatto che ci fosse una metodologia, passi a seguire, strumenti specifici e una struttura temporale, così come – hanno cercato di emulare – una struttura di governance che estende l'idea di accompagnamento oltre la famiglia: anche l'operatore va accompagnato, dalla coach, in questo caso.

15:44 ¶ 146 en C2 - Focus group restituzione.docx

Marcela: (Barbara) era il mio scadenario

Veronica: Era lo scadenario, ma era anche come dire l'accompagnatrice. Te accompagnavi Esther, Barbara accompagnava te e tutti gli altri operatori, cioè ...perché questa dell'accompagnamento è una funzione importante anche per gli operatori, per l'equipe. Non è facile da attuare a volte nei nostri sistemi, devo dire che questa equipe è un'equipe che ha tanto accolto, questo che gli abbiamo proposto e l'abbiamo fatto

15:14 ¶ 144 en C2 - Focus group restituzione.docx

io ho proprio la sensazione, Marcela, non è più seguita degli altri, ma è seguita con metodo (Marcela annuisce). Il fatto stesso che Barbara ti abbia seguito, no? Si è riproposta la stessa struttura del P.I.P.P.I., un referente che un pochino ho fatto io, questo... ma proprio pochino. Diciamo, dato l'input iniziale, Barbara ha fatto il coach, poi lei ha detto ci siamo trovate... È vero, però ha fatto un po' il coach.

In questo modo, l'esperienza di RdC03 ha aggiunto non degli interventi in più che si sarebbero proposti alla famiglia, ma delle attenzioni in più da parte dei professionisti coinvolti. La famiglia è stata pensata intensamente dai professionisti che si sono impegnati in spazi riflessivi meno abituali nella loro quotidianità: la formazione della ricerca (tutoraggi) e gli scambi tra di loro, attraverso tutoraggi interni, dialoghi tra assistente sociale case manager e coach, scambi tra educatore e assistente sociale case manager.

Per Boris, questi frequenti scambi di informazione tra di loro, il mantenersi aggiornati, sono stati un valore che lui ha apprezzato molto per ritenere non comune nella sua esperienza di collaborazione con il servizio sociale.

3:16 ¶ 75 – 81 en C2_Educatore (Tutela RdC).docx

Boris: Sì, ma non è che devo essere per forza, avere sempre gente intorno per lavorare, però comunque sia, una via di mezzo potrebbe essere utile anche in altri casi; come in questo caso i contatti sono molto frequenti, quindi io una volta a settimana... ma un messaggio, eh? Non penso chi ha tanti bambini inseriti, chi ha non so come poi possa fare. È un lavoro anche quello.

Però ecco, diciamo una volta ogni tanto, se uno si sente per dei ragazzi, perché magari con alcuni c'è soltanto per email e, boh, passa inosservata la mail e ci sente una volta ogni due mesi, quindi diventa un po' più difficile. Poi ci si ritrova per il PEI e si parla magari una volta ogni sei mesi di questo figliolo, ma ha anche poco senso.

3:59 ¶ 283 – 286 en C2_Educatore (Tutela RdC).docx

Però la Marcela ha scelto di includermi comunque perché ha pensato che potevo essere utile. C'è un'altro punto di vista, dagli occhi dei bambini più grandi del fratellino, comunque del nucleo familiare. Però, ecco, lei poteva anche non includermi in questa cosa qua, no? giusto?

Non era necessario che mi includesse.

Ricercatrice: Sì, sì. Questo è vero, non ci avevo pensato questa cosa.

Boris: è un'altra che magari lì per lì non la sai, cioè uno non gli viene anche in mente di includermi? Questo è il progetto per il bambino 0 3 anni, no? giusto?. Questo non è che obbligatorio che venga il l'educatore del centro diurno dei bambini più grandi, che faccia parte di questa cosa qui, invece... può essere un altro... tanto è a costo zero, nel senso, è un occhio in più, un pensiero.

Per l'assistente sociale, l'esperienza in RdC03 – che loro, nel servizio hanno chiamato tra le colleghe del servizio “P.I.P.P.I. 03” – ha consistito in un'occasione di sperimentarsi in un modo di lavorare con le

famiglie “intensivo e partecipato”. Segnala che con altre famiglie cerca attivamente di attuare questo stile di lavoro, anche se riconosce che ha delle difficoltà materiali per farlo. Puntualizza che non ritiene si tratti di una innovazione in assoluto, perché le colleghe che lavoravano con P.I.P.P.I. nel servizio già conoscevano alcune cose (la strutturazione dei tempi dell’intervento; la microprogettazione, il mondo del bambino); ma RdC03 è stata un’occasione concreta per imparare in prima persona delle questioni che conosceva solo teoricamente e sulle quale da tempo era interessata.

1:167 ¶ 561 en C2_Assistente Sociale CM (Tutela RdC).docx

Marcela: Sì, però col nostro carico di lavoro, cioè, sarebbe bello dedicarci... Questa è un po’ la regola che c’ho oggi, il Covid ci ha ostacolato (non capisco la frase) un po’ più difficile. Siamo troppo carichi di situazioni e sarebbe... merita ancora più dedizione. Poi però la cosa bella – e credo che sia lo scopo – è che poi impari: io sto cercando di utilizzare questo sulle altre situazioni, linee della vita, il triangolo. Insomma tutto questo, io lo vado a utilizzare nelle altre situazioni, penso che sia forse lo scopo principale per noi. Lavorare in modo intensivo e partecipato con le persone, come modo di lavorare.

Tuttavia, considerando che si è tentato di riproporre P.I.P.P.I. nel contesto RdC, sembra che l’integrazione multisettoriale nell’attenzione del bambino piccolo – collaborazione con servizi sanitari, specificamente –, a partire dei suoi bisogni di sviluppo, sia considerata importante, sì, ma non *irriducibile* componente dell’accompagnamento preventivo, consone alle indicazioni di RdC.

Da parte di Esther, non c’è un riferimento specifico all’apprezzamento della ricerca. Per lei sembra che si fonda tutto nella lunga esperienza con il servizio sociale, il quale percepisce certamente come un vero aiuto e di cui è molto grata. Lei ci racconta della paura che il servizio sociale può suscitare e ritiene che sia stato un importante apprendimento per lei disporsi ad accettare l’aiuto offerto. Tanto importante è stato questo accorgimento che cerca di spiegare ai suoi connazionali che è necessario che anche loro si fidino, perché possano essere aiutati anche loro per il bene dei loro bambini.

4:52 ¶ 393 – 399 en C2_Mamma e mediatrice (Tutela RdC).docx

Esther: what I want to add is, ehm, I don’t know. Because I used to talked to a lot of my people, I used to talked because many are afraid of this kind of things. Maybe they need help...

Mediatrice Catherina: lei dice che tante persone che fanno parte della sua comunità hanno paura a venire qui a chiedere aiuto o avvicinarsi a queste realtà e quindi...

Esther: so I have to talk to them. They have to... “this people they are not bad, they have to help your kids”.

Mediatrice Catherina: lei sta facendo una campagna promozionale!

(Esther ride)

Esther: capito? I always tell them they have to, “It’s for your children, your children future...”. Because we will stay in the dark, we don’t know anything, you understand? The kind of life we lived in Africa, we don’t know. We have to learn more, we need to learn more. This people they are here to help us. Because I knew one story, the baby need help. They told him that “this baby have problem”. The woman said “no, my baby don’t have problem;

don't have problem". They started tell him the need problem, the woman don't wanted to listen to. Don't want to d'accordo with them. They had to take the baby, because they know the baby needed help.

So after tell him (?), you have to be d'accordo. If you d'accordo with them, then you walk together, then the baby is fine. You understand? That is what I learned. I learned a lot, you understand? They woman started to shout "they took my baby, they took my baby!". "No, they not take your baby!" They wanted to help the baby. They watched the baby had problem is like I have, my first (?) have baby. I had the same problem at school. The maestra used to tell "he need help, he need help, he need help". You understand. I have to look for help. Don't say lies: "my baby don't need help". Even when they call you and they tell you "this your baby need help" you don't say "my baby don't need help", because they see, they see it. You have to walk with them. If you d'accordo with them, then you walk together, then the baby is fine.

Questa disponibilità e motivazione a ricevere e partecipare alle opportunità che il servizio le propone potrebbero essere viste come un atto sovrano, come suggerivo prima, e affine all'idea di empowerment che si cerca di promuovere con un approccio partecipativo, ma contraddittorio con il fatto che lei definisca sé stessa come ignorante o bisognosa. Quando ho condiviso questa riflessione con le professioniste, sono state d'accordo con la prima questione, sull'atto sovrano, e hanno messo in evidenza altre sfaccettature: da una parte, effettivamente riconoscono un certo atteggiamento di "sudditanza" nelle famiglie africane (in particolare) nei confronti dei servizi, il che rende necessario una maggior attenzione alle differenze culturali nelle pratiche di sostegno alla genitorialità. Ma si tratta di un pensiero non reso operativo e diffuso ancora nel servizio.

Dall'tra parte, si vuole leggere il fatto di porsi in una posizione di apprendista, non come una mancanza di senso di *potere*, ma giusto il contrario: il continuo impegno di migliorare sé stessa è un'espressione di *agency* e di *empowerment*. Come esempio di questo, si pone la situazione in cui la mamma ha tentato di partecipare ai gruppi di genitori anche quando era al lavoro.

11 CASO STUDIO 3 – NORDEST 1 (NE1)

11.1 Presentazione del caso

Titolo

"Riflettendo, dicevo, e se io invece gioco con lei, mi metto per terra, lei è ancora più felice..."

Autrici

Daniela Moreno

I soggetti coinvolti

Questo è il caso di Ambra, bambina di 1 anno e mezzo (all'inizio dello studio), Ines, la sua mamma, Mirco, il suo papà; Monica, Cristian e Darla, assistenti sociali del servizio e Silvia, l'educatrice professionale che ha realizzato SEDT per il sostegno alla genitorialità.

Soggetti intervistati

- Darla, Assistente sociale, referente di ambito
- Monica, Assistente sociale case manager
- Silvia, educatrice professionale SEDT
- Mirco, papà
- Ines, mamma
- Cristian, Assistente sociale subentrato al posto di Monica

Documenti analizzati

- Anagrafica (RPMOnline)
- Assessment (RPMOnline)
- Patto educativo (RPMOnline)
- Checklist PICCOLO, T0 e T2
- Questionario ASQ3 (24 mesi)

11.1.1 Contesto alla realizzazione delle interviste

Il lavoro sul campo che riguarda le interviste con agli attori di questo caso è stato fatto da due ricercatrici, Daniela e Federica C.⁸⁰, che hanno anche collaborato per la produzione di questo report.

I primi contatti sono stati tenuti da Daniela, con l'assistente sociale, Monica, che aveva dato la adesione alla ricerca degli studi di caso sulla partecipazione, motivata dalla buona esperienza di lavoro educativo con il padre di questo nucleo familiare e dal ritenere la partecipazione alla proposta di ricerca come un ulteriore stimolo formativo.

L'intervista con Monica è stata la prima di tutta la serie degli studi di caso ed è stata anche l'intervista pilota per testare la griglia di intervista, cosa che ha portato a un tempo maggiore di conversazione, ricco di riflessioni, diversamente da quanto accaduto con altri casi. Monica si è sempre dimostrata disponibile ed entusiasta di collaborare con il gruppo scientifico dell'Università di Padova, per cui era contenta di poter aiutare in questo modo, donandoci parecchie ore di conversazione (4 ore⁸¹ di interviste, inizialmente, oltre ai momenti di coordinamento), "*Ovviamente sono sempre disponibile per confronti e contatti con voi, (mi date ossigeno al cervello!)*"⁸², ha affermato. I momenti di incontro e scambio con Monica sono stati opportunità per osservare la spontaneità e la disponibilità nello stare in relazione, oltre ad un interesse autentico rivolto alla bambina e alla sua famiglia.

Questa intervista e quella con l'educatrice domiciliare, sono state condotte via Zoom da Daniela, date le restrizioni sanitarie legate alla pandemia Covid. Daniela riporta di aver percepito un certo contrasto tra la vicinanza e familiarità con Monica (che già conosceva, tramite il programma P.I.P.P.I.) e il rapporto più formale e distaccato con Silvia, l'educatrice, ma comunque entusiasta dell'esperienza. Questo ha portato alla sensazione che sia stato più difficile arrivare a una descrizione ricca di momenti concreti riferiti al lavoro educativo svolto con Mirco, il papà.

Occorre segnalare che il lavoro sul campo è stato scandito nell'arco di un anno. Il motivo di questa estensione nel tempo è che, una volta realizzate le interviste con le operatrici del servizio sociale, la situazione familiare si è evoluta negativamente per fattori esterni all'accompagnamento e non c'è stata la possibilità di intervistare i genitori. Ci diceva l'assistente sociale

*Purtroppo in questo momento la famiglia di A. sta attraversando un periodo difficile (alta conflittualità tra la coppia genitoriale che porterà ad una probabile separazione, con annessa perdita del lavoro del papà di A.). Conoscendolo, proporgli l'intervista in questo momento non credo sia funzionale. So che capirai... (Da comunicazione personale per e-mail)*⁸³

⁸⁰ Federica C. era entrata qualche tempo prima a far parte del gruppo LabRIEF e a collaborare nella RdC03. Nella produzione di questo studio di caso, Federica C. ha contribuito alla realizzazione delle interviste e trascrizioni.

⁸¹ Questa esperienza ci ha portato a rivedere la griglia per strutturare incontri più brevi, con l'attenzione che fossero meno impegnativi in termini di tempo per le professioniste.

⁸² Abbiamo ottenuto l'autorizzazione per includere anche questi contenuti nel report.

⁸³ Idem.

Questo implicava, per la ricerca, che stessimo perdendo uno dei nostri casi; ostinatamente abbiamo monitorato l'evolversi della situazione per più di 6 mesi. Una volta finita la ricerca RdC03 sembrava definitivo che non saremmo riusciti a concludere il caso.

Per non perdere il lavoro realizzato con le professioniste e poter dare una restituzione che potesse valorizzare il tempo dedicatoci, abbiamo voluto comunque redigere il report di caso. Con l'occasione di una telefonata a Monica per aggiornare le informazioni rispetto all'ultima fase della ricerca RdC03 e per far conoscere la collega Federica C., abbiamo appreso che la situazione familiare era migliorata e che forse si poteva recuperare l'intervista con i genitori. E così è stato. Per coordinare questo passaggio, è entrato in scena anche Cristian, collega di Monica e suo sostituto all'interno del servizio di riferimento (nel frattempo Monica si era trasferita al servizio di tutela minori).

Con Cristian e Monica, ad inizio 2022, ci sono stati due momenti approfonditi di scambio e aggiornamento, tramite Zoom, sulla situazione di Ambra e della sua famiglia.

Successivamente, Federica C. ha potuto conoscere i genitori, Ines e Mirco, singolarmente in sede di intervista, svolta in modalità a distanza. Cristian ha ospitato i genitori nel Servizio per la realizzazione dell'incontro, creando uno spazio appositamente "riservato" (ha lasciato libero il suo studio). Con la signora si è reso necessario un secondo incontro telematico, realizzato questa volta in uno spazio personale, come accordato assieme, al fine di poter concludere l'intervista. Con entrambi gli intervistati, Federica ha percepito facilità e disponibilità nel raccontarsi, mettendo a disposizione la loro storia, e dimostrandosi grati di quanto ricevuto dal servizio.

11.1.1.1 Focus group di restituzione

Il lavoro sul campo ha visto poi la realizzazione di un focus group al fine di attuare un confronto, tra i vari protagonisti, su quanto emerso dalle interviste realizzate. Dal momento che le difficoltà della coppia hanno portato, nel frattempo, a una separazione dei due, si è deciso, durante un confronto con gli assistenti sociali, Cristian e Monica, di coinvolgere solamente il padre, Mirco, il quale era stato coinvolto maggiormente nelle azioni di ricerca-intervento.

Il focus group è stato realizzato in sede di servizio e ha visto parteciparvi entrambe noi ricercatrici, Daniela e Federica, gli assistenti sociali, Monica e Cristian, il padre di Ambra, Mirco, e Anna una tirocinante di Servizio Sociale che stava in quei giorni facendo esperienza presso il servizio. Monica, prima di iniziare l'incontro, ha chiesto a Mirco se preferisse che la tirocinante uscisse, considerando che non era coinvolta nelle attività della ricerca e lui ha risposto che non c'erano problemi, anzi. Mirco, dal momento in cui è arrivato, si è proposto con una modalità scherzosa, contribuendo a un clima disteso che faceva pensare che si sentisse "a casa". Questo ha aiutato anche noi a vivere un senso di familiarità, specialmente Daniela che non lo aveva incontrato prima (e che era colpita dal vedere i suoi tanti tatuaggi, fino alle palpebre!). Silvia, l'educatrice, si è scusata di non poter partecipare per i suoi impegni di lavoro, che l'hanno portata già da vari mesi in un'altra città. Verso la fine dell'incontro si è aggiunta alla conversazione anche Darla, responsabile del servizio territoriale.

Darla, al termine del focus group, ci ha dato la sua disponibilità per un'intervista di approfondimento sugli aspetti di governance e organizzativi del Servizio. Questa è stata, quindi, l'ultima azione, svolta online da Monica, che ha chiuso il lavoro di costruzione di evidenza.

11.2 Contesto

11.2.1 Storia del rapporto della famiglia con il servizio prima di RdC03

Ambra è una bimba di quasi 4 anni (circa 2 anni ad inizio progetto, a giugno 2020), nata dall'unione di Mirco ed Ines. Ha frequentato il nido e, in questo contesto, come riporta Monica, è stata descritta come una bambina serena, socievole e ben curata. Non sembrano mancare le attenzioni a lei rivolte e, oltre ai genitori, anche i nonni materni e lo zio paterno sono delle figure di riferimento.

Mirco ha 44 anni, è orfano di genitori e ha una famiglia molto numerosa, conosciuta dai servizi, ai quali riporta una situazione di complessità a livello relazionale (i rapporti paiono difficili). Emerge, in particolare, la relazione con il fratello, con il quale pare esserci un'alternanza tra momenti di forte legame e di allontanamento. Mirco è nato e cresciuto in un quartiere popolare a Udine e in passato ha avuto problemi di tossicodipendenza, motivo per cui vi è una presa in carico da parte del Ser.T, proseguita per problemi di dipendenza da gioco e per supporto e monitoraggio psicologico. In passato il signore ha vissuto alcune esperienze di detenzione.

Il signore, all'inizio della ricerca, era impegnato in una borsa lavoro, che svolgeva nelle ore mattutine presso un supermercato. È inoltre in possesso di invalidità che, come Mirco ci racconta, è riferita a problemi di diabete, ad un tumore al pancreas e a un'ischemia cerebrale e, per questo, percepisce un'indennità mensile. Ines, la madre di Ambra, ha attualmente 28 anni, è originaria della Romania ed è stata adottata da piccola da una famiglia italiana. La signora ha portato a termine un corso di formazione per "Assistente familiare" e, all'inizio della ricerca (nella fase di *preassessment*), era impegnata nell'individuazione di un'occupazione stabile che andasse a sostituire i vari lavori saltuari. Da una delle diverse relazioni di coppia che si trovano nella sua storia, è nato il suo primo figlio, verso cui è decaduta dalla responsabilità genitoriale; Ambra è, dunque, la seconda figlia di Ines. Data l'evoluzione del rapporto con il Servizio e, in particolare, il quasi esclusivo coinvolgimento di Mirco nella ricerca, non approfondiremo aspetti particolari della sua storia che, seppur emersi nelle sue narrazioni e in quelle di Monica e potrebbero interessare in generale la sua esperienza genitoriale, non riguardano il percorso di RdC03, né esplicitamente il rapporto con la bambina. Quello che possiamo ipotizzare, a partire di quanto ci racconta, è che la relazione con il Servizio – con Monica in particolare – ha avuto per lei il senso di evoluzione, di miglioramento nella sua esperienza in quanto madre.

Nei primi mesi di vita di Ambra, da novembre 2018 a maggio 2019, il Servizio ha attivato l'assistenza domiciliare (S.A.D.) in supporto al nucleo.

La nascita della bimba, oltre a comportare una riorganizzazione pratica, familiare, ha fatto emergere alcune difficoltà nella relazione tra Ines e Mirco. In particolare, le operatrici raccontano che la signora tendeva a mettere in luce la poca presenza del compagno, specialmente in riferimento all'accudimento della bambina, descrivendo Mirco come il genitore, tra i due, con meno esperienza, con poca capacità normativa e con timori e incertezze nella gestione di alcune circostanze. La situazione presentata dal Servizio, nello specifico, è di una bambina che ricerca maggiormente il contatto con la mamma; in questo modo la madre è portata a confermare la propria adeguatezza nella relazione e il padre, diversamente, a perpetuare una sensazione di manchevolezza.

Avevano bisogno di fare esperienza, lui specialmente, non aveva esperienza dal punto di vista genitoriale, per cui si bloccava piuttosto che provarci (...) Per cui nel dubbio, nella paura, nell'incertezza, rimaneva fermo. E questo poi innescava tutta una... anche il confronto con lei che invece andava un po' più liscia, un giudizio da

parte di lei, no? Quindi tutta una serie di difficoltà, poi anche nella coppia, oltre che nel rapporto con la bambina. (Assistente sociale case manager, intervista)

Un papà che per le sue esperienze di vita è molto rigido, molto duro. E quando poi è nata questa bambina se n'è innamorato ovviamente, e quindi per non voler far rivivere a sua figlia le difficoltà che ha vissuto lui [sospira e fa una pausa] Aveva paura di dire di no, aveva paura ad imporsi, aveva paura. La capacità normativa non c'era, ma dalle cose più piccole alle cose più grandi. Quindi lui proprio era travolto da tutto quello che poteva succedere perché non riusciva a prendere in mano un po' la questione. (Assistente sociale case manager, intervista)

Questo portava una sua difficoltà, ovviamente relazionale con la figlia, ma anche comunque emotiva, no? La compagna, nel suo cercare di spronarlo, in realtà lui si sentiva più giudicato che supportato e quindi lui si chiudeva ancora di più. (...) Quindi lei, piuttosto che aiutarlo e dire "guarda, stai tranquillo che se inciampa non succede niente. Inciampa anche con me, non ti preoccupare". Lei invece diceva "con me non inciampa mai". Per cui lui diceva "oddio, e se inciampa con me allora vuol dire che io sono assolutamente inadeguato" (...) Per cui ogni giorno succedeva questa cosa qua: la bambina con me si addormenta e con te no; la bambina con me mangia e con te no. E quindi questo portava il papà a sentirsi sempre più inadeguato, ad avere un'autostima sempre più bassa, a non volersi impegnare. Cioè, no, non a non volersi impegnare, ma ad aver paura di mettersi in gioco, ecco. Finché un giorno è venuto da me e mi ha chiesto aiuto. (Assistente sociale case manager, intervista)

La difficoltà di Mirco sembra essere emersa, in particolare, nel momento in cui Ines ha ripreso l'attività lavorativa, a seguito del congedo per maternità. Il signore racconta di aver vissuto un periodo di fatica nella gestione di Ambra, trovandosi molte ore da solo con lei; ciò gli ha permesso di riconoscere che il compito genitoriale fosse più complesso e ampio di quanto avesse pensato.

Poi nel 2018 sono diventato papà di Ambra, ero un po' rassicurato dal mio carattere, sono una persona combattiva... non ci saranno problemi... era più sul lato diciamo materiale, no?! (...) C'è l'amore, questo e quell'altro... dovrei andare via alla grande! Ma non è stato così perché poi è nata Ambra, sì, fino a che eravamo insieme ci aiutavamo questo e quell'altro... dopo... quando sono rimasto solo io con la bambina perché la mamma lavorava, io ho avuto dei problemi di gestione di cui tante ore con la bambina: mangiare, piangere, cambiarla, mi creava fatica... fatica mia fisica... poi io sono invalido all'80%, ischemia cerebrale, tumore al pancreas, diabetico, ho un po' di tutto, no?! (Papà, intervista)

Mirco descrive sé stesso in sintonia con la descrizione fatta dall'assistente sociale, riportando la propria difficoltà nell'essere normativo e il confronto vissuto con la compagna.

Soprattutto magari capita una cosa di dire no o un'azione che devi bloccare, magari, lo faccio e dopo magari la bambina piange e va dalla madre e lì non capisce... Avevo pensato anche questo, ho detto, se c'è qualcosa, sicuro che viene da te, è attaccata a te, non ti molla. Anche questo era un po'... mi ha buttato giù di morale. (Papà, intervista)

Anche Ines mette in luce il carico di Mirco, i suoi limiti e la sua mancanza di esperienza:

(...) C'è stata quella fase che ho sbagliato lì io, perché può essere che da madre ho detto "Boh, il padre lo lascio da solo"... e quindi lì può essere stato uno sbaglio (...) forse non sapeva, era piccolina ancora, però ho detto: lavoro, lui è invalido, no? (...) non ho pensato

“Lui non sa”... e io l'ho messo in difficoltà tantissimo e...lì ho chiesto Cavolo, cosa faccio, cioè, io da sola? Io andavo... anche alla sera a lavorare quindi finivo anche all'una, mezzanotte. (Mamma, intervista)

...è stato fatto un errore, ha sbagliato anche lui, però sono... lì ho sbagliato, cioè potevo aspettare, ecco, invece ho detto “no, lavoro”, così almeno sai... la bambina sapevo che... comunque era bravo, quindi ho detto “perché no scusa?”, cioè... sì, non ho pensato a questo, non... io su questo non avevo mai pensato... e invece.. (Mamma, intervista)

Io ero d'accordissimo, cioè sì, ma non perché non... lui non è bravo, assolutamente, ma era proprio perché non... io... è, come dire, faccio padre e madre cioè, ok, era giusto che lui, no, sapesse un po'... chiaro che io ho avuto l'esperienza con mio figlio, quindi ho più esperienza, però non è così perché con mio figlio ho perso tutto... e invece con Ambra sto facendo tutti i passaggi che non ho fatto con mio figlio. E quindi per me è ... lui stesso non ha esperienza... chiaro che probabilmente da madre, da come sono... da maturità, ma anche come crescita e... forse ho più esperienza, però non ho esperienza di dire a mia figlia: no, no, questo! Chiaro, uso la testa e dico “no”, così... non è facile... (Mamma, intervista)

Nel fare ciò, esprime anche incertezza sulla validità del proprio agire, riflettendo se sia stato un suo errore aver “lasciato da solo” il compagno per lei riprendere l'attività lavorativa e averlo messo, così, in difficoltà, perché lei stessa è consapevole che non sia una questione facile: in queste riflessioni traspare una certa ansia (“con mio figlio ho perso tutto... sto facendo tutti i passaggi che non ho fatto con mio figlio”) rispetto della decisione fatta, che non compare come un elemento da considerare nel rapporto tra lei e Mirco.

In aggiunta agli aspetti legati alla gestione della bambina, c'era un altro motivo di conflitto nella coppia, presente già prima dell'avvio della ricerca e scoppiato durante essa: l'importante presenza dello zio paterno all'interno del contesto familiare. Questo aspetto faceva sorgere a Mirco il sospetto di una relazione romantica tra lui ed Ines. Lo zio (il fratello di Mirco) andava ad inserirsi, in qualche modo, proprio nello spazio vuoto lasciato dalla madre (per motivi lavorativi), prendendo quindi, in un certo senso, il posto del papà. Lo zio offriva, infatti, anche supporto nella gestione di Ambra, fin dai suoi primi mesi di vita; la madre della bimba, come ci racconta, si fidava molto di più di lui che del padre.

Io quando era piccola, come dicevo l'altra volta, la bambina, ho fatto sacrifici, la portavo fino in macchina per addormentare con lo zio, cioè quindi tante cose, no, quindi l'ho fatto, dormivo poco, perché era piccolina, quindi tante cose e lì ero anch'io stanca, però non mollavo, non ho mai mollato... la differenza: non ho mai mollato, mai! (Mamma, intervista)

Facevo madre e padre, tra virgolette, anche se c'era la presenza di Mirco, no? cioè è stato molto difficile, cioè difficile, ecco, io mi fidavo più dello zio, a lasciare... eh, perché lo zio non è il padre, no? quindi non ha figli, quindi a lui gli ho insegnato io, però con lui, anche se era piccola ... cioè “vai”, ecco, su quello non andavo in ansia perché sapeva, non... mi fidavo, capito? invece dall'altra parte, oddio, mi viene mal di... cioè le mani sui capelli, capito? (Mamma, intervista)

Tutte queste problematiche generavano forti scontri; ciò nonostante, l'assetto del nucleo, all'inizio della ricerca, presentava una certa stabilità, probabilmente agevolata dalla considerazione del bene di Ambra, ma anche dalla scarsità di risorse economiche e personali che non permetteva di pensare a direzioni di vita diverse.

Un altro aspetto che caratterizzava il rapporto tra la famiglia e il servizio sociale prima della ricerca, era la solidità della relazione tra Mirco e Monica. L'assistente sociale ci narra di un rapporto che nasce con l'arrivo della bambina, che però era stato preceduto da un'attenta osservazione e messa alla prova da parte del signore – senza che lei lo sapesse –, che avrebbe contribuito al suo atteggiamento di fiducia verso l'assistente sociale. Questo ha in qualche modo spiazzato Monica, senza però farla ritrarre o spaventare.

Lui una volta mi disse che sì, io sono la sua assistente sociale dal 2018, ma lui comunque mi stava studiando da anni. Era il discorso che ti facevo prima del quartiere, no? Io sono qui da 7 anni, in quartiere ovviamente ormai mi conoscono anche perché adesso siamo 5 assistenti sociali, ma io sono l'unica che è qui da 7 anni. Le altre sono tutte da meno, per cui quella stabile diciamo sono io (...) Quindi comunque mi hanno visto e mi conoscono. E lui una volta me lo disse, mi disse "Io, comunque, ti studio da tempo". Per cui, forse anche un po' quello che si dice in giro, forse anche un po', non so l'idea che si è fatta gli ha aperto un pochino, non lo so (...) Mi ha spiazzato quando me l'ha detto, sinceramente. Sono rimasta un po' così (seria, apre grandi gli occhi). Uno che ti dice una cosa del genere, tu dici "aspetta, cosa vuoi dire?" E gli ho chiesto: "sì? In che senso, cosa vuoi dire"? Lui mi ha detto che vedeva un po' cosa facevo, come lavoravo e cosa dicevano di me... Quindi in qualche modo, per cui, quando ha saputo che sarei stata la sua assistente sociale, alla fine non è stato una grande tragedia per lui. Almeno questo era quello che mi aveva detto... (Assistente sociale case manager).

La relazione che si è venuta a costruire, a partire da queste premesse, appare come uno spazio accogliente in cui Mirco può vivere apertamente la propria vulnerabilità, percependo un senso di accettazione personale.

Monica sì è un assistente sociale, ma per me è una super amica, mi conosce, nel bene e nel male. Sa tutto di me... (Papà, intervista)

Con la Monica è chiaro che con le esigenze, con le problematiche anche economiche, questo e quell'altro... ho chiesto aiuti, no?! E pian piano ci siamo conosciuti... un po' raccontandogli anche la mia storia del passato che... burrascosa...E mi ha accettato, mi ha seguito, soprattutto mi ha accettato per quello che sono, no? (Papà, intervista)

In base al passato che ho avuto, la dipendenza alle droghe, delinquenza, benessere, soldi, gioco d'azzardo, night, tutti i vizi che può avere un essere umano, io li ho avuti tutti. Parlando anche di cifre, sui quattrocento, cinquecentomila euro mi sono mangiato tra droghe e tutto il resto, per cui lavorando anche col Ser.t... Sì, lavorando... dopo tre anni per prendere la fiducia, sono andato in fiducia, infatti ho fatto la cosa migliore e dico "meglio chiedere una mano ed essere sinceri", perché io so già che tipo di persona sono, allora è meglio trovarsi per la via più tranquilla per risolvere un problema, perché se fosse in casa mia, magari mi trovo in un momento... (...) basterebbe un secondo per fare un disastro e io non ci penso due volte, faccio il danno, dopo magari ci penso, non so, se sono a casa, in galera, dove sono. Per cui, onde evitare i casini, ho detto "preferisco chiedere una mano e risolvere il problema" e parlare soprattutto, io ho bisogno di parlare... che se mi tengo dentro, prima o poi, i casini... e lei lo sa molto bene, e ne ho fatti tanti. (Papà, focus group)

Questo senso di accettazione personale che descrive lui quando parla del suo rapporto con Monica, sembra essere stato un elemento importante per donargli un senso di padronanza rispetto delle proprie difficoltà. Si tratta di un aspetto di non poco conto, considerando che nella rappresentazione popolare del servizio sociale – da quanto ci racconta l'assistente sociale e visto anche in altri spazi di incontro con professionisti

socioeducativi – far vedere i propri problemi che hanno potenzialmente e inevitabilmente una ricaduta sui propri figli, apre un fianco di azione di controllo del servizio che le famiglie vorrebbero evitare (“si porta via i bambini”).

Credo che di base lui si fidi di me, del servizio sociale. Del servizio sociale incarnato, diciamo da me, no? Per cui, perché lui ha conosciuto diversi assistenti sociali nella sua vita per diverse situazioni e da quando è diventato padre ci sono io. Quindi la nostra relazione va avanti un po' da quando è nata la bambina. Credo che comunque lui abbia un buon rapporto con me. Perché comunque mi chiede consigli, si confida, mi dice delle cose, si sfoga. Non credo che abbia quell'idea, quello che dicevo l'altra volta, no, del tribunale, dell'assistente sociale che porta via i bambini. Credo che ce l'abbia in testa, ma più come un pregiudizio in generale del servizio sociale, no? E non di me. Quindi, che “Monica non potrebbe farlo”, ma che gli assistenti sociali, quell'entità un po' così. E quindi credo che questo un po' l'abbia aperto, gli abbia dato la possibilità di dichiarare un po' le sue difficoltà. Forse anche ci ha anche provato, ogni tanto magari mi ha accennato, ha visto che aprivo il discorso senza, senza giudicare. Non lo so, nel senso che ieri, per esempio, ero là al telefono con loro e poi ho parlato da sola con lei. Lei poi a un certo punto mi ha detto, “Eh sì, però questa cosa ho paura di dirtela perché alla fine tu comunque sei un assistente sociale”. Io ho detto: “ok, ho capito, ma cioè cosa mi devi dire? Cioè ragioniamo e poi dopo ti dico che cosa, che cosa succede se deve succedere qualcosa, no? Se, se mi dici che hai ammazzato qualcuno o se invece mi dici solamente che, non lo so, hai litigato con lui perché siete chiusi in casa da due mesi e quindi è anche normale litigare, no?”. Ci sono un po' di pregiudizi, ovviamente nei nostri confronti (Assistente sociale case manager).

Anche Ines da testimonianza del timore di Mirco, che è altrettanto suo visto che in precedenza si era verificata la decadenza della responsabilità genitoriale sul primo figlio.

Eh... quindi, eh sì, è un'altra cosa, [io ho detto lui, in merito all'intervento educativo] “è una scelta tua, non sei... non è che ti hanno puntato la pistola dicendo ‘no, tu lo devi fare’, no... cioè, sì, sono cose diverse” ... e lui, già sapendo la mia storia, dice “ecco, ci portano via la bambina, tutto e di più”. Ho detto no, no, perché comunque sono cose diverse, quindi che portar via la bambina, che è? ... Capito? Chiaro che dopo da lì si sono parlati la Monica e Mirco (Mamma, intervista).

Tuttavia, Mirco non ha riferito in prima persona questo timore (e non abbiamo provato ad affrontarlo nel nostro incontro, per dare priorità ad altri aspetti della storia), ma ha riportato invece che la richiesta di aiuto al servizio sarebbe stata di iniziativa sua, questione confermata da Monica. Lo spazio di relazione costruito con l'assistente sociale, pare abbia permesso a Mirco di portare con tranquillità questa richiesta rispetto al suo ruolo di padre e di agire, così, la sua volontà di migliorare.

E [la situazione] mi ha creato questo disturbo e fatica... e lì ho detto: devo intervenire, trovare una soluzione per affrontare questo problema e appunto sono andato dalla Monica, assistente sociale, e ho detto: Monica, io ho questo problema: lei (la mamma) lavora tanto, io adesso gestisco una bambina e ho fatica e difficoltà... (Papà, intervista)

In questa situazione, in particolare, la richiesta di un aiuto, me l'ha presentata proprio il papà. Quindi diciamo che non sono stata io a proporre l'intervento educativo, ma in qualche modo è stato lui a chiedermelo. Non identificandolo come un intervento educativo. Però mi

ha chiesto un aiuto nella gestione della bambina, nel suo ruolo di padre. Quindi siamo arrivati là (Assistente sociale case manager, intervista)

Per controparte, Ines dice sia stata lei, in una certa complicità con Monica, ad attivarsi per avere un aiuto per Mirco.

(...) Lì si parlava chiaramente che io ero distrutta... e lì ho detto: o parlo o sennò viene una... boh, cioè, quindi ho detto no, non faccio la stessa cosa... ragiono con la mente fredda e dico no, chiedo una mano. E da lì è partito tutto e Monica ha detto: guarda, se vuoi, ha detto anche i miei genitori, se vuoi mettiamo, se vuoi, a Mirco un'educatrice. (...) Quindi abbiamo... la Massari ha detto: boh, qua proviamo a chiedere a Mirco se vuole, chiaramente era una scelta sua... no? Io ero d'accordissimo, cioè sì, ma non perché non... lui non è bravo assolutamente, ma era proprio perché non... io... come dire, faccio padre e madre cioè, ok, era giusto che lui no, sapesse un po' (Mamma, intervista)

Comunque sia – e considerato che la consapevolezza del bisogno era presente in entrambi i genitori – per loro è significativo che l'intervento sia stato attivato per volontà e scelta personale, a differenza delle situazioni per le quali, invece, è coinvolto il tribunale dei minori, come avvenuto per Ines con il suo primo figlio. In questo modo, il padre non subisce la decisione di un intervento a supporto della genitorialità, ma vi partecipa a partire dalla costruzione di una comprensione comune tra i diversi attori rispetto della necessità di supporto e la modalità.

È chiaro che non era sotto giudice, perché sotto giudice... io ho avuto il giudice del tribunale che... cioè, quindi so come funziona la cosa, ecco perché ho detto anche prima: so come funzionano queste cose, ok? E... però è stata, diciamo, una possibilità per Mirco... (Mamma, intervista)

Eh... e quindi, eh sì, è un'altra cosa, è una scelta tua, non sei... non è che ti hanno puntato la pistola dicendo No, tu lo devi fare, no... cioè sì, sono cose diverse... (Mamma, intervista)

(...) C'è un modo per... ha detto: c'è una soluzione, si può parlare con un educatore devi fare tu la richiesta perché non ci sono decreti di giudici o condanne, o questo o quell'altro, e devi fare tu la richiesta... mi ha detto [Monica]: se vuoi cominciamo con sei mesi e poi se sei tranquillo bene, sennò poi allunghiamo con tutto il tempo che ti serve (Papà, intervista)

La richiesta d'aiuto ha avuto come risposta, da parte del Servizio, l'attivazione di un intervento socioeducativo in ambito familiare, con l'educatrice Silvia, che ha preso avvio ad inizio 2020, qualche mese prima dell'avvio della ricerca RdC03.

11.2.2 Contesto allargato: EM e il rapporto tra servizi

Altri professionisti presenti intorno al nucleo sono gli operatori del Consultorio Familiare e del SerT ai quali si rivolgono, rispettivamente, Ines e Mirco. Tuttavia, per quanto riguarda la ricerca RdC03, questi operatori non hanno partecipato e non possono essere considerati parte dell'EM, questione che Monica rammenta, mettendo in luce il desiderio di una maggiore collaborazione, in generale, con altri servizi, che si caratterizzi per fare un pensiero progettuale condiviso e non solo un aggiornamento delle attività svolte dai singoli professionisti, richiamando in parte l'esperienza in P.I.P.P.I.

Ci confrontiamo successivamente, o abbiamo fatto delle videochiamate tutti insieme, compresa la famiglia. Però un po' per darci un rimando su quello che ognuno stava facendo.

Il consultorio, il Ser.T e noi, no? il Servizio territoriale. Però non come équipe, in modalità... “come si dovrebbe fare”, no? Quindi quando abbiamo fatto, abbiamo partecipato a P.I.P.P.I., lì si che eravamo nei tavoli, eravamo proprio in équipe insieme in questa situazione, no? (Assistente sociale case manager)

... questo è un po' il limite, non mi ricordo se te ne avevo parlato l'altra volta, che abbiamo qui sul territorio, con gli altri servizi, specialmente con l'azienda sanitaria. Non, non c'è tantissimissima collaborazione, se non un po' così. Sì, ci informiamo, quando va bene, perché a volte neanche succede. Quindi ci informiamo di quello che succede, ma riuscire a stare intorno a un tavolo e ragionare insieme è davvero difficile. Infatti, con P.I.P.P.I. 7 è stata propria dura. In alcune situazioni lo psicologo, il neuropsichiatra, non si sono mai presentati in équipe (...) però è sempre un “aggiorniamoci”... ma non è un “ragioniamo insieme su che cosa si può fare insieme”, no? Per cui alle volte, in quelle riunioni scopri che stanno, là dove la famiglia magari non ti ha informato, perché che ne so, col consultorio stanno facendo un percorso che tu avevi pensato di avviare di lì a poco e magari lo stanno già facendo e tu non lo sapevi. E quindi ne rimani un po' così, no? (Assistente sociale case manager)

Com'è stato segnalato dall'assistente sociale, la possibilità di collaborazione tra servizi sociale e sanitario sembra poggiare sui rapporti personali dei professionisti, ma per difetto assenti e difficili.

E ci sono stati dei tentativi di fare così in qualche situazione non critica, diciamo. Siamo in un territorio in cui l'integrazione sociosanitaria è molto difficile in questo momento. Cioè da un po' in realtà è molto difficile. Per cui, è come se fossimo nemici. E questa è una cosa un po', un po' peccato. Nel senso che funziona bene con la relazione personale tra operatori, però, laddove manca questo è tutto uno scoglio, è tutto difficile. Però ok... Quindi questo sicuramente non è un elemento a favore. (Assistente sociale case manager)

Non ci sono riferimenti specifici rispetto alla qualità del rapporto tra professionisti, in merito al caso particolare di Mirco, ma traspare l'assenza di un confronto mirato alla definizione di comuni obiettivi di intervento.

Lui ha un ottimo rapporto, ma perché ce l'ha ventennale, con il suo psicologo del Ser.T. Quindi quello è lì, nessuno può metter becco. Insomma, nel senso che non è... può darsi anche che ne abbia parlato con lui di questo e che lui abbia detto prova a parlarne con Monica. Perché, comunque lo psicologo di certo non può aiutarti, no? In questo, e quindi! Magari anche gli altri operatori hanno supportato. Diciamo che nelle microprogettazioni o negli interventi, nei patti educativi, il rapporto è sempre stato con me e l'educatrice, mai in équipe. (Assistente sociale case manager)

Con questi servizi ci vediamo quando le cose non vanno bene o una volta all'anno. Invece mi piacerebbe riuscire a vedersi, che si riuscisse a fare un ragionamento più completo. Un ragionamento insieme anche sulla valutazione dei percorsi da attivare, cosa che invece non avviene (...) Ognuno sceglie che cosa fare, poi lo riferisce eventualmente all'altro. (Assistente sociale case manager)

11.2.3 Contesto allargato: altri elementi organizzativi e di governance

Nell'esplorazione degli aspetti di governance del servizio in cui si inserisce il caso in studio, viene rivelato un recente processo di ri-organizzazione fortemente voluto dalla responsabile di ambito, Darla, e modellato in parte dall'esperienza positiva avuta durante la loro prima implementazione del P.I.P.P.I. Darla, assistente sociale e responsabile anche dell'Area minori, famiglia e disabilità, segnala che ha pensato all'attuale organizzazione del servizio per superare l'assenza di sostegno offerto alle famiglie e stimolare che esso che andasse oltre al supporto economico e abitativo.

Io ho avvertito una distorsione profonda di questo territorio, ci si occupava di genitorialità ma allorquando arrivava un provvedimento dell'Autorità Giudiziaria, perché i colleghi del territorio di area famiglia erano per lo più coinvolti in attività di supporto economico, abitativo, ma la parte del sostegno laddove c'era domanda, laddove si poteva, era assolutamente nullo, la famiglia entrava su questi aspetti di fragilità genitoriale nel momento in cui gli elementi di pregiudizio erano tali da richiedere un provvedimento del Tribunale, quindi un po' ho rovesciato l'impostazione del servizio andando a potenziare in maniera incisiva gli operatori in area famiglia (Assistente sociale referente di ambito, intervista)

In ogni circoscrizione noi abbiamo due operatori di area famiglia, uno che abbia più lo sguardo sulla vulnerabilità genitoriale, sulla genitorialità e sui supporti e l'altro un po' più sulle parti economiche, con ovviamente un azzardo organizzare il servizio non più su criteri oggettivi... quindi avere una famiglia con i minori di 18 anni è area famiglia, una volta era così qua dentro, sotto i 18, bensì l'ho riorganizzato sotto i profili di bisogno con una richiesta di capire qual è il bisogno prevalente e con una compenetrazione, ovviamente... spesso succede che i nuclei conosciuti per disagio economici poi fanno emergere fragilità di altro tipo (Assistente sociale referente di ambito, intervista)

In questo contesto, P.I.P.P.I appare come un metodo/modello che avrebbe sostenuto la materializzazione di questo desiderio di cambiamento.

E' stata una grande fatica, e quindi per me il fatto di potermi avvicinare, cioè io avevo bisogno di andare a trovare degli ancoraggi metodologici che focalizzassero il lavoro con le famiglie in ottica di prevenzione, io credo moltissimo al fatto che se si lavora prima e se si lavora sul sostegno e una fiducia con la famiglia, in teoria nella mia ipotesi dovevo abbassare i casi del servizio minori, tieni conto che io ho iniziato con 300 casi, provvedimenti, mi sembrava una follia, con una marea di indagini della Procura per cui sentivo che c'era qualcosa che non tornava, e quindi ho provato a capire come lavorare in modo diverso, però non solo nelle idee ma anche con un metodo, sia dal punto di vista del lavoro ma anche tutta una serie di ancoraggi quali le supervisioni, che mai avevano fatto i colleghi soprattutto del servizio minori, quindi negli anni ho provato a inserire delle variabili di cambiamento, devo dire la verità: mosse, insomma, da uno spirito un po' mio che ha trovato poco ossigeno per alimentarsi dagli altri servizi... (Assistente sociale referente di ambito, intervista)

C'è la possibilità di entrare in P.I.P.P.I., c'era questo aspetto di (nome città) con questo dato che andrebbe peraltro analizzato sotto tanti aspetti, questo dell'ingresso minori in comunità, era visto con grande preoccupazione, e io a quel punto mi sono accesa, e devo dire che la realtà organizzativa di quel momento era drammatica, perché io ero sotto organico (...) Un dato di flusso di operatori che cambiavano, di una decina di operatori, cioè ogni due per tre cambiavano, tutti di cooperativa, tutti al primo impiego, quindi quando

seno: “Io non faccio P.I.P.P.I. perché dal punto di vista organizzativo sono messo male”, dico: “Guarda, se abbiamo accettato noi di farlo a quell’epoca...”, ti dirò di più: io mi sono dovuta battere molto per avere P.I.P.P.I. perché all’epoca il Direttore Socio Sanitario mi ha detto: “Ma cosa vuoi, P.I.P.P.I. è uno dei tanti possibili modelli”, e io: “Insomma, siamo nel 2018, guardando un attimino quello che è stato fatto...”, per altro questo funzionario è a livelli alti, oggi, in Regione, cioè esco da questa cosa sempre soddisfatta e dico: alla faccia dei tanti possibili modelli (inc.) perché io credo che P.I.P.P.I. ovviamente spaventava l’azienda, nel senso che comporta l’applicazione di un sistema che dovrebbe, per essere applicato, scardinare le modalità organizzative aziendali e prestazionali dell’azienda sanitaria. Queste sono le mie considerazioni, fatto sta che da lì poi sono entrata [nel P.I.P.P.I.]. (Assistente sociale referente di ambito, intervista)

Tra di noi abbiamo pensato: se questa metodologia funziona, la facciamo nostra, e sappiamo lavorare bene con questa metodologia, iniziamo a sollecitare anche gli altri ad avvicinarsi. Non è solo un operatore, non è solo chi ha conosciuto P.I.P.P.I. che lo fa, ma è tutto il servizio sociale del Comune di (nome città) che lavora così, e quindi in qualche modo speriamo di diventare un po’ più forti nella richiesta, quindi di essere ascoltati. (Assistente sociale case manager, intervista)

Continuare a lavorare in quel modo è quello che cerco di fare...sul territorio stiamo cercando comunque di portare all’interno del nostro servizio, con tutte le famiglie, e quindi lavorare nella modalità P.I.P.P.I. pur non continuando, pur non essendo inseriti, magari, nel programma, però continuare a lavorare in quel modo lì... (Assistente sociale case manager, intervista)

Oltre a offrire un modo diverso di entrare in relazione con famiglie, si prefigura – attraverso i suoi strumenti — come un aiuto per sopprimere il turnover, mantenendo le tracce del lavoro svolto.

(...) Per esempio, per me la scheda di preassessment era diventata... Io l’ho adottata come strumento di tutto il servizio, è stato un obiettivo, tutti dovevano avere fatto almeno la... Ti dico, con una fatica per il ricambio del personale, ma fondamentale per due motivi: primo, con il turnover avere la scheda di preassessment consentiva che chi arrivava dopo aveva almeno un’idea di massima di chi si sta parlando, altrimenti avevamo cartelle, fascicoli senza una storia... un minimo di... se non relazioni del Tribunale; la seconda per rinforzare la lettura nel lavoro con gli altri servizi, come dire: c’è una analisi sistematica di una serie di voci, per cui quando vado a parlare di Giorgino io parto da lì, in cui ti dico anche rispetto a dove è spostata l’asse delle valutazioni, e per me anche il fatto del rapporto delle persone coi servizi è stato fondamentale, per capire in che ambito ci troviamo, se nell’ambito della consensualità o del ricorso all’Autorità, per cui per me ha aperto, rinforzato degli aspetti metodologici per tutto il personale. (Assistente sociale referente di ambito, intervista)

Il programma, inoltre, da quanto narrato da Darla, ha dato uno slancio alla progettazione e ai dispositivi, alla valorizzazione del ruolo degli educatori (specialmente in relazione alla progettualità di servizi rivolti ai bambini) e alle connessioni con il territorio, seppur queste ultime rimangano ancora un punto critico, soprattutto in relazione all’Azienda sanitaria.

Da P.I.P.P.I. 7 abbiamo costruito, poi, nel 2019, l’appalto del servizio a forte matrice pippesca, nel senso che, lo abbiamo anche citato, abbiamo avuto veramente grande

entusiasmo sia degli assistenti sociali che degli educatori, rispetto al programma P.I.P.P.I.. Abbiamo, quindi, poi tenuto l'eredità di quello che nella formazione, nei tutoraggi ci era arrivato e abbiamo impostato il servizio educativo attraverso, insomma, la falsariga dei dispositivi, inserendo servizi innovativi di lavoro, appunto, "cantieri di genitorialità", un progetto degli educatori di lavoro con le famiglie, "famiglie in cammino", un altro progetto con gli educatori, abbiamo individuato questo strumento della "casa", uno strumento per lavorare con le famiglie straniere, per la raccolta della storia e via dicendo... ci siamo un po' messi in questo lavoro di sperimentazione e nell'appalto di servizio ho volutamente conteggiato un monte ore di lavoro indiretto degli educatori proprio per progettare. Questi progetti sono stati fatti dagli educatori assieme a noi, con un pool che lavorava nel costruire, poi adesso abbiamo tutta una serie di altri percorsi che gli educatori hanno pensato con i bambini, "piccoli millenials crescono"... insomma lavori di gruppo di bambini che loro hanno elaborato e stanno portando avanti. Tra l'altro adesso sto cercando di creare un contatto con la Dirigente dei musei di (nome città) per fare un po' un collegamento dei nostri percorsi con i nostri bambini con loro; contemporaneamente, nel mio stile, mi sono aperta un contatto con Save the Children Punto Luce, ci siamo aperti a questo lavoro sulle doti educative e insieme a loro abbiamo fatto il progetto "Educare il Comune" sulle povertà educative, quindi un po' l'idea di creare legami con il territorio. Gli educatori sono centrali per il nostro contesto, hanno avuto veramente una grande spinta che credo vada valorizzata. (Assistente sociale referente di ambito, intervista)

(...) quindi negli anni ho provato a inserire delle variabili di cambiamento, devo dire la verità: mosse, insomma, da uno spirito un po' mio che ha trovato poco ossigeno per alimentarsi dagli altri servizi e questo rimane un grosso limite perché i rapporti con l'Azienda Sanitaria sono molto faticosi, sono stati anche visti e vissuti, secondo me, in modo abbastanza contrastato nel senso che io proponevo, promuovevo, sembrava quasi un bisogno individuale di emergere personalmente, io l'ho vissuto così, a me non fregava niente, io ho visto questi due mondi dall'ambito da cui provenivo a qua mi sentivo ferma di trent'anni, e questo per me era intollerabile. (Assistente sociale referente di ambito, intervista)

L'assenza di supporto dall'azienda sanitaria, elevato turnover e carenza di organico emergono come degli ostacoli importanti a questa scia di cambiamento, poiché limitano la costruzione di un legame dei professionisti con il territorio, a lungo termine, aspetto ultimo ritenuto centrale da Monica, per costruire rapporti di fiducia con le famiglie e di collaborazione tra servizi.

[Il turnover] È tutt'ora. Diciamo che ci sono una serie di motivi, dal 2013 qui hanno concesso diverse mobilità, cioè colleghi che si sono trasferiti ma ad una uscita non coincideva una entrata in ruolo, perché a un certo punto non c'era una graduatoria, hanno completamente chiuso la possibilità di assumere e di fronte all'aumento dei bisogni il dirigente dell'epoca, per poter affrontare la situazione del quotidiano, ha iniziato ad esternalizzare quindi noi abbiamo iniziato ad assumere personale con la cooperativa, che ha dato grande respiro perché abbiamo assunto 14 persone in blocco, il problema è che poi il personale di cooperativa nel momento in cui trovava posizioni di maggiore stabilità se ne andavano, noi poi abbiamo fatto, ci siamo arrabattati ampliando il capitolato del socio educativo, prendendo anche assistenti sociali, all'epoca, c'è stato proprio un appalto, due anni fa eravamo più o meno 21 persone di cooperativa, e adesso siamo 13 di cooperativa, nel senso che questo aspetto di non aver messo dei punti fermi sul personale ha contribuito, con la fatica per la tenuta... questo è un servizio che maltratta, ma erano persone molto

motivate, a loro piaceva il lavoro, ma era l'inquadramento contrattuale che ovviamente limitava la permanenza. (Assistente sociale referente di ambito, intervista)

Penso al partenariato con la scuola, stiamo creando la fiducia che costruiamo e gli altri hanno di noi, che passa per tanti aspetti dell'esserci comunque quando c'è bisogno, con un lavoro che però è lungo e lento, perché la partecipazione è collegata alla fiducia e alla stabilità del legame dell'operatore con il territorio... chiaramente se cambiano tanti operatori è faticoso anche per la famiglia stessa... se la famiglia sente che partecipi, partecipa, se di te ha fiducia. E per fidarsi deve avere un minimo di stabilità nel tempo (...) anche un maggiore presidio anche di altri professionisti, la partecipazione della famiglia c'è ma deve essere bidirezionale, se l'operatore non c'è quando c'è bisogno è chiaro che è difficile tenere questo livello, se tu psicologo quando ti chiamo non ci sei mai, deve esserci un sistema che si muove ed abilita la partecipazione. (Assistente sociale referente di ambito, intervista)

Tuttavia, in questa storia di riorganizzazione e in rapporto al caso specifico di questa ricerca, è di interesse la centralità assunta dai servizi educativi nell'impianto complessivo dei servizi sociali, accennata poco sopra; situazione che contestualizza il che sia stato disponibile immediatamente l'intervento educativo domiciliare per una situazione non connotata da gravità o rischio.

Dall'tra parte, sembra che la configurazione spaziale del servizio sociale nel territorio – proprio in mezzo a un quartiere popolare – sia un elemento facilitante nel rapporto con le famiglie poiché appartiene alla loro quotidianità; “la famiglia del caso studio abita proprio al palazzo a fianco del servizio –racconta Monica – se riuscissi a portarti nella porta finestra con la webcam vedresti casa loro”.

Abbiamo fatto delle attività, anche la sera con i ragazzi e poi il bar, quando era aperto, era il centro nevralgico del quartiere. Quindi lì le mamme si siedono, si scambiano informazioni, quindi parlano tra di loro. Qualcuna era venuta a dire che cos'è P.I.P.P.I.? Perché io non ci sono? No? Perché al bar aveva sentito parlare di P.I.P.P.I.... Poi fuori ho appeso [va a prendere un cartellone come da fotografia].

Li ho appesi qui nella sala d'attesa. Quando potevamo avere l'ufficio aperto, nella sala d'attesa c'era gente seduta ad aspettare. Quindi erano lì a leggere, a guardare e quindi anche poi, entrando, magari facevano dei commenti e io mi riagganciavo, no? Quindi P.I.P.P.I., l'Università di Padova, il Ministero, tutto questo. (Assistente sociale case manager, intervista)



Ascoltare significa prestare attenzione a qualcuno e considerare i suoi desideri. Gli adolescenti, che giornalmente fanno nuove esperienze e devono trovarsi a loro agio nel mondo, necessitano in particolar modo dell'ascolto da parte degli adulti. In ogni famiglia dovrebbero esserci regolarmente delle opportunità per conversare: consiglio di famiglia, rituali come la cena in comune o mettere a letto i bambini. Ascoltare può essere molto difficile ma ricordatevi che:

- A volte, alla fine di una frase segnano delle informazioni inaspettate, perciò lasciate terminare di parlare gli altri.
- Commenti o consigli prematuri non sono d'aiuto. I bambini si sentono presi più sul serio se i genitori elaborano delle soluzioni insieme con loro.
- Per evitare malintesi si dovrebbe verificare di aver capito bene.
- Una buona conversazione sopporta poche distrazioni, perciò spegnete la televisione e lasciate pure squillare il telefono!
- I bambini che raccontano troppo dettagliatamente le loro esperienze possono essere fermati nel flusso di parole, mentre i bambini che sono piuttosto calmi dovrebbero essere esortati a parlare, in particolar modo se sembrano più taciturni del solito.

Pur essendovi presenti anche elementi di criticità, quali la stigmatizzazione e segregazione del quartiere e il turnover dei professionisti, si apprezza un forte radicamento.

Quartiere popolare di tanti palazzoni (...) qui si usano molto le case basse, invece, in questo quartiere ci sono questi palazzi con 30 appartamenti, tantissime abitazioni. È un quartiere popolato sia da italiani che da stranieri. Gli italiani si sono tramandati la casa popolare o, comunque, l'appartenenza al quartiere (...) ti da uno stigma, ma ti da anche un'identità (...) Le famiglie che sono nate e cresciute qui non vogliono uscire dal quartiere, perché essere in

questo quartiere significa comunque essere qualcuno, conoscere gli spazi, le persone. Uscire ti porta a correre dei rischi. (Assistente sociale case manager, intervista)

A livello politico-sociale, è un quartiere che ha tutto. A me sempre ha dato l'impressione di essere un quartiere così servito per evitare che la gente possa uscire da qui e andare in centro, andare negli altri quartieri. Qui hai tutto, non hai bisogno di uscire. La cosa che mi aveva colpito la prima volta (...) vivo qui da 7 anni. Appena sono arrivata, l'idea che mi ha dato, parlando anche coi ragazzi, non i minorenni, neomaggiorenni... parlando con loro a volte li dicevo: devi andare al centro per l'impiego, devi andare all'INPS, e loro dicevano "devo arrivare fino a Udine?". Io dicevo: no, ma tu sei a Udine (...) Geograficamente è un po' in periferia. Come se fosse un mondo a parte. Uscire dal quartiere è uscire dal mondo (...) è un po' come se il disagio si alimentasse (...) Non vedi altro, non vedi neanche la possibilità di conoscere altro, perché non esiste. (Assistente sociale case manager, intervista)

È conosciuto come il Bronx (ride). Mi raccontano che negli anni 90 era molto pericoloso. A me piace. Non mi è mai sembrato pericoloso, ma è chiaro che io lo frequento – a parte che ho un ruolo – lo frequento in una fascia oraria, alcuni giorni... non vengo di sera, non so cosa succeda di sera (...) È anche quel quartiere dove, se ti conoscono e ti riconoscono, in qualche modo ti proteggono. Quindi puoi stare tranquillo da un certo punto di vista. (Assistente sociale case manager, intervista)

La collocazione fisica del servizio sociale, in mezzo al quartiere popolare, dove le *persone sono conosciute*, sembra essere un aspetto che facilita la costruzione di una relazione di fiducia con i beneficiari, parte costitutiva per lo sviluppo di un servizio sociale di comunità (Allegri, 2015).

11.2.3.1 Rapporto della ricerca RdC03 con l'accompagnamento del servizio e la politica del RdC

La ricercaRdC03, nei primi mesi del 2020, è venuta a dare risposta ad un desiderio dell'Assistente sociale e della Responsabile del servizio, che vedevano questa opportunità come l'occasione di mantenere lo sguardo rivolto ad una fascia d'età, quella dello 0-3, che rischia di non essere presa in dovuta considerazione.

C'è stata una fase in cui ho centrato, come un po' tutt'ora, l'aspetto delle priorità sui piccoli. Per me questo pensiero di puntare ai piccoli, con tutto il rispetto per i più grandi, non che mi piacciono gli adolescenti, però ho un po' questa sensazione, anche degli scorsi anni, perché analizzando i casi in carico avevamo dei bambini piuttosto grandi in tutela, e un po' questa sensazione di fare poco, cioè investire mille e portare a casa risultati bassi, più andava avanti l'età del ragazzino, più sentivo che gli interventi erano di riparazione del danno, dell'operatore dalla responsabilità: questa era la mia sensazione. Quindi continuavo a dire: "Dobbiamo puntare ai piccoli". (Assistente sociale referente di ambito, intervista)

Allora, io vengo dall'esperienza di Coach di P.I.P.P.I. 7 e quindi avevo un po' scoperto questo mondo che mi era piaciuto molto (...) Mi era piaciuta molto come modalità, come mentalità in generale (...) Mi interessava mantenere un'attenzione anche in questo ambito. Anche perché si orienta, anzi, specialmente perché si orienta sullo 0-3, quindi sui bambini così piccoli che in qualche modo sono i bambini che rischiano un po' di uscire dal nostro sguardo, perché ancora magari non sono inseriti nel contesto scolastico, perché alle volte i genitori nell'accudimento primario ci sono e i bambini stessi magari dimostrano i loro bisogni e le loro esigenze in maniera diversa rispetto ai bambini un po' più grandi, no?

Quindi nel nostro lavoro rischiamo un po' di perdere quella parte lì. (...) (Assistente sociale case manager)

A questo aspetto si associava, inoltre, il desiderio di incontrare degli strumenti che potessero arricchire l'osservazione del bambino piccolo (in questo caso di Ambra) in un'ottica, come sottolinea più volte Darla, di prevenzione.

Nel momento in cui si è aperta la possibilità di pensare a qualcosa negli 0-3... Io sono ben poco del Reddito di Cittadinanza, ho una collega più ferrata in ambito economico, però l'idea è di poter pensare di incrociare queste variabili e andare a capire quando incideva, quanto mi interessava una parte e quindi ho detto: "Proviamo a capirci", c'è l'aspetto della ricerca che mi incuriosisce, ma anche l'idea di pensare qualcosa sugli 0-3 soprattutto perché sentivo che siamo poco preparati, come assistenti sociali di base, a lavorare coi piccoli, con i bambini in generale, coi bambini di più, era tutto rimandato a osservazioni più sanitarie, consultoriali, per cui l'idea di poter avere strumenti per poterci approcciare a questa tematica non solo dal punto di vista della tutela, del maltrattamento, ma della prevenzione precoce: questo rimane un dato interessante. (Assistente sociale referente di ambito, intervista)

L'interesse che avevo e che poi ho condiviso con la mia referente, con la mia PO, era proprio quello di mantenere uno sguardo per imparare anche un po' ad osservare questa fascia di età con degli strumenti nuovi che noi ovviamente non avevamo... e quindi stare dentro la ricerca anche prima di tutto per imparare noi stessi a lavorare in questo modo. (Assistente sociale case manager, intervista)

La politica del Reddito di Cittadinanza, come ci spiega Monica, non pare facilitare una progettualità che coinvolga e tenga conto dei bambini piccoli e delle loro famiglie. L'esonero per carico di cura, che riguarda le famiglie 03 li esenta dal PaIS facendo sì che, in questo modo, sfuggano all'attenzione del servizio. Tale limitazione è anche cristallizzata nella modalità di funzionamento della piattaforma GePI.

Assistente sociale: Tutti quelli, tutte le famiglie che ho, dove ci sono bambini tra gli zero e tre anni, sono state esonerate, per cui non devono... Però la questione non è che devi fare il patto [tono di voce forte]. È un ragionare, anche lì, ragionare insieme su che cosa, che cosa è utile per la famiglia, quali possono essere le modalità, quali possono essere gli strumenti. E non avere neanche la possibilità di farlo da quel punto di vista, un po' mi dispiace, sinceramente [...]

Intervistatore: Quindi se loro non fossero stati già conosciuti dal servizio non li avremmo intercettati?

Assistente sociale: No! Per il reddito del reddito di cittadinanza, no! Ce ne saranno tanti probabilmente che hanno un bambino dagli zero ai tre anni e quindi non compaiono (...) Il portale che hanno creato, che si chiama GePI. (...) Lì ogni tot ci arrivano le assegnazioni e quindi abbiamo il vincolo, l'obbligo insomma di procedere. Alcune sono situazioni già conosciute, alcune sono sconosciute. Però laddove si occupano di, là dove è presente un bambino tra zero e tre anni, non compaiono. E quella cosa secondo me è un po' una mancanza, una pecca un po' di tutto questo sistema, però... (Assistente sociale case manager, intervista)

Sarebbe più completo saperlo e poi valutare insieme che, forse in questo momento, perché è una situazione particolare, perché il bambino ha delle esigenze particolari, si valuta che non sei pronto per... Perché tutti e due dovete occuparvi del bambino, perché abbiamo valutato. Però una valutazione all'origine, solo perché il bambino è tra zero e tre anni (...) ti limita in alcune cose (Assistente sociale case manager, focus group)

Però in tante altre situazioni, in cui magari è necessario più un supporto, un accompagnamento anche nella gestione economica, magari manca poi l'informazione, quindi non riesci a stare. Ma non tanto per controllare, ma per ragionare insieme su che cosa può essere, no? Quindi quell'elemento lì ti manca e non riesci a parlarne (...) [Ragionare insieme] su quale può essere l'utilità del contributo economico e su quali possono essere le priorità in questo momento, perché magari su... come indirizzare l'utilizzo di quelle risorse a fronte di zero altre risorse o magari di altre risorse che entrano. Quindi ragioniamo insieme su quali possono essere le priorità. Per cui dimmi, tu di cosa hai bisogno in questo momento e poi ci ragioniamo insieme, perché, insomma, se il tuo bisogno... come dire.

Ricercatrice: Parli della questione economica, ma anche di altri bisogni.

Monica: Sì, di tutto sì, perché non è detto che io riesca a vedere tutto. Perché alla fine la tua vita, la tua situazione io non la conosco. Io non sono dentro casa tua e tante cose mi sfuggono; io parto da un concetto diverso dal tuo e viceversa, magari a te non possono non venire in mente alcune cose e quindi magari se ci ragioniamo insieme emergono e il discorso si affronta in maniera più spontanea. È più utile secondo me. Li vedo non come obbligo o come controllo, proprio come elemento in più per ragionarci insieme. (Assistente sociale case manager, intervista)

Questa riflessione, suggerisce che la possibilità di un esonero parziale – cioè, che esime dell'impegno lavorativo, ma attiva comunque un patto per l'inclusione sociale –, non sia parte del ventaglio di opzioni note a tutti gli operatori del servizio. Questa ipotesi nasce anche dall'aver incontrato più volte tale aspetto nel corso della ricerca. L'alternativa a questa ipotesi è che, anche qualora la possibilità di un esonero parziale fosse nota, non sia considerata percorribile (o rimanga comunque sullo sfondo) a fronte degli aspetti già discussi legati al turnover e al carico di lavoro del Servizio.

A tal proposito sembra anche interessante far notare come dalle parole di Darla emerga l'onere aggiuntivo che ha comportato la politica RdC, richiedendo di attuare un contatto con un ampio numero di persone e nuclei beneficiari nuovi al Servizio, con i quali si rischia di adempiere semplicemente agli aspetti formali, più che iniziare un vero e proprio accompagnamento per l'inclusione sociale e il superamento della povertà.

Chi è visibile rischia di essere più un adempimento formale, cioè noi abbiamo adesso una marea di persone visibili a portale e che sono persone che magari tu non hai mai visto, e c'è una distorsione della parte professionale, perché rischi di incontrarle per fare il patto, che diventa più un adempimento formale che non sostanziale (...) Per cui rispetto alla piattaforma ci sono proprio delle distorsioni e si rischia che tanti di quelli inseriti non sono nemmeno conosciuti dal servizio e quindi i colleghi prendono come una lista e chiamano le persone, non so, come dire, come un adempimento piuttosto che un lavoro di modifica per favorire un accesso, affinché non diventi una misura assistenzialistica (...) chi è già in carico al servizio ha un'attenzione (diversa) legata alla presa in carico che c'è già, non è legato allo strumento della piattaforma in sé, nel senso che quello, ripeto, ha creato più

caos che altro perché poi sono state inserite persone che non erano in carico al servizio quindi per noi, per come è l'economia di sistema, tendiamo a fare percorsi con quelli conosciuti, piuttosto che persone che devi chiamare per il patto e chiuso. (...) L'hanno fatto più di qualcuno, di assumere personale per fare i patti, personale esterno, che però è una cosa che mi sembra non abbia senso, se deve essere un percorso di accompagnamento, di modifica di abilitazione rispetto a delle competenze non è che la chiudi con una firma di un patto e due colloqui in cui vedo e via... (Assistente sociale referente di ambito, intervista)

Specificamente in merito alla famiglia del nostro studio di caso, Monica informa che il servizio di educativa domiciliare non è stato finanziato nella cornice del RdC. Del PaIS, dice, “non c’è niente, nel senso che io so che loro hanno il RdC perché me lo dicono loro [...] potrebbero anche non dirmelo, potrei non saperlo”. Qui si rende evidente la portata dell’esonero associato a un nucleo con bambini tra 0 e 3 anni.

11.2.4 La scelta della famiglia

Al momento dell’avvio della ricerca RdC03, il rapporto della famiglia con il servizio sociale riguardava l’assegnazione del Reddito di Cittadinanza e, come anticipato, l’attuazione dell’intervento educativo a favore del padre e della bambina.

Nella scelta del nucleo da coinvolgere nella ricerca RdC03, a prevalere, secondo quanto narrato da Monica, è stato il riconoscimento di una buona relazione instaurata e del loro atteggiamento, caratterizzato da onestà e capacità di *fidarsi e affidarsi*; ciò predisponeva, secondo lo sguardo dell’operatrice, ad una buona collaborazione:

Mi sperimento con le famiglie con cui ho una buona relazione, non quelle con cui non ce l'ho, e quindi ho pensato a loro anche per questo motivo, ovviamente (...) è una famiglia che si è posta sempre in maniera molto onesta, diciamo. Nel senso che ha ammesso senza grandi paure le difficoltà. È una famiglia che nonostante la storia individuale e personale dei due genitori, è una famiglia che comunque si è affidata e fidata. Per cui, mi sembrava una famiglia con la quale poter collaborare bene (Assistente sociale case manager, intervista)

Un altro fattore che ha motivato l’assistente sociale, al di là della relazione di fiducia, è il significato relazionale che poteva assumere l’azione di coinvolgere il nucleo: collaborare assieme per la ricerca comportava lo svelamento della “comune umanità” espressa nel fatto di stare transitando insieme un percorso di apprendimento, dove la collaborazione implica reciprocità.

(...) mi è sembrato carino anche coinvolgerli, anche per dare un rimando a loro di quanto possano essere. Del fatto che da un lato, che noi siamo comunque a... [pausa lunga] Stiamo studiando anche noi, abbiamo bisogno di imparare anche noi, non siamo quelli che sanno tutto punto e basta. Perché a volte il servizio viene visto anche così. E il fatto anche che [pausa lunga] non so come dire, siamo utili uno all'altro... (...) Nella relazione impariamo tutti e due. (Assistente sociale case manager, intervista)

Secondo la voce dell’educatrice Silvia, un altro elemento importante di valutazione è stato il fatto che il padre di Ambra, Mirco, avesse dimostrato propositività e *voglia di mettersi in gioco*:

(...) come ti dicevo prima si tratta qui di un uomo che comunque davvero si è messo in gioco. E proprio per questo motivo abbiamo ritenuto opportuno motivare questo progetto con una spinta in più, no? Quindi mantenere sempre la stessa direzione degli obiettivi, però con un qualcosa di innovativo (Educatrice professionale SEDT, intervista).

Il mettersi in gioco è un aspetto che ritorna molte volte nelle narrazioni che riguardano Mirco e che ritroveremo in parte anche nel prossimo paragrafo, in cui sarà descritta la fase di invito alla ricerca. Per Silvia, in particolare, il mettersi in gioco ha il significato di *interagire in maniera attiva, credere* in ciò che si sta facendo. Per Monica assume anche il senso del *mettersi a disposizione, ascoltando le indicazioni, i suggerimenti*.

11.3 Accoglienza

L'invito al percorso con l'Università di Padova è stato realizzato da Monica e Silvia, nel contesto di uno degli appuntamenti di Mirco con il servizio territoriale, costituendosi anche come occasione di monitoraggio dell'intervento educativo. Come racconta l'educatrice, l'inserirsi della ricerca in un percorso educativo già iniziato è stata occasione per ripercorre assieme *“tutti gli obiettivi che fino a quel momento erano stati raggiunti e tutti gli obiettivi che mancavano”*, oltre a valorizzare la sua positiva disposizione.

A seguito di questo riepilogo, è stata proposta a Mirco la partecipazione alla ricerca, indicandola come un percorso che avrebbe permesso di vedere ancor più da vicino la relazione con Ambra.

Si, allora noi abbiamo, ehm, recuperato il cartellone che raffigurava il triangolo P.I.P.P.I. Abbiamo proposto al papà, dopo questi obiettivi raggiunti, ti andrebbe di partecipare a questa ricerca che permetterebbe di vedere ancor più da vicino ciò che magari manca nel vostro rapporto? E il papà si è reso subito disponibile (Educatrice professionale SEDT, intervista)

Il racconto di Monica, durante il focus group, evidenzia che la partecipazione al percorso di ricerca fosse qualcosa, per lei, di poco definito; di conseguenza, anche la presentazione fatta a Mirco presentava gli stessi connotati di indefinitezza.

La presentazione anche un po' della ricerca, forse anche quello, magari... nel concreto... anch'io stessa non ho saputo, probabilmente spiegargli bene che cosa avremmo fatto, perché io in primis non lo sapevo, cioè nel senso era una cosa nuova anche per me, per cui ci ho tenuto solamente a spiegargli che era comunque una ricerca dell'università che ci sarebbe stata una raccolta dati anonimi... che avremmo comunque fatto delle cose con degli strumenti, però poi nel concreto non è che sapessi benissimo di cosa stavamo parlando, quindi ci siamo imbarcati insieme in questa cosa qui, nuova per tutti e due.

anzi, per cui a un certo punto anch'io mi sono detta “boh”. Forse, se mi chiedessero adesso cosa faremmo “boh, non lo so neanche io” sostanzialmente (...) Quindi siamo andati un po' all'arrembaggio insieme, secondo me. (Assistente sociale case manager, focus group)

Nonostante non fosse chiaro concretamente di cosa trattasse, l'atteggiamento di Mirco è stato di disponibilità:

Lui si è reso subito disponibile. Quindi non è stato ecco un papà che ha dovuto riflettere, no? Si è messo subito in gioco, anche qui (Educatrice professionale SEDT, intervista)

Tu non hai fatto nessun problema a dire di sì (Assistente sociale case manager, focus group)

Nutrendo un'aspettativa, raccontata dall'educatrice, di *“raggiungere ancor di più gli obiettivi per il benessere, in primis suo, ma anche poi di riflesso per la bambina”*. I dubbi che poneva riguardavano, invece, l'impegno richiesto dalla compilazione dei questionari.

Allora i suoi dubbi erano il “ma, io quando entro in questa ricerca, devo comunque mettermi a compilare tutti i giorni questionari?”. Perché come ti dicevo prima, ecco, lui è una persona che ha bisogno più di approccio diretto, quindi non dietro le carte. Quindi quello era un attimo la perplessità che ho colto all'inizio. (Educatrice professionale SEDT, intervista)

Invece l'interesse era proprio il vedere, comunque, un progetto messo nero su bianco, no? Perché come dicevo prima i patti educativi dell'educativa domiciliare prevedono la scrittura di un obiettivo e basta. Invece l'idea di avere un triangolo con... perché poi avevamo spiegato e mostrato che al centro ci sarebbe stata la foto della piccola. Diciamo che lo ha motivato un po' di più, no? Quindi ho visto: perplessità riguardo l'utilizzo dei futuri questionari, però anche motivazione ed entusiasmo rispetto a una ricerca comunque, un lavoro comunque che vedi più, no? Rispetto al solito comunque colloquio teorico. Anche l'idea, di coinvolgere tutte le figure. A lui comunque garbava perché comunque sì, lui sapeva che da quel momento comunque tutte le figure avrebbero comunque interagito... (...) avevamo indicato sia le insegnanti del nido della piccola, sia le figure di riferimento del consultorio (Educatrice professionale SEDT, intervista)

Sebbene l'educatrice porti questa visione dell'interesse di Mirco, la descrizione dell'interazione con lui fa emergere che la fiducia nelle operatrici e nel servizio è stato, di fatto, l'aspetto preponderante nel determinare la sua scelta di partecipazione.

Quindi lui ha detto, boh? Silvia e Monica, cioè l'assistente, poche chiacchiere andiamo sul dunque, no? Ok, io vedo il triangolo. Voglio capire un attimino l'obiettivo e poi mi affido a voi e camminiamo insieme anche su questo percorso. (...) Noi ugualmente abbiamo comunque spiegato perché sì, nel senso, il nostro compito è quello di rendere comunque partecipe l'utente ancor prima, no, di iniziare un percorso, altrimenti si ci sarebbe il rischio che dopo un tot l'utente dice: “no aspetta, Io non sono più d'accordo” quindi noi ugualmente abbiamo spiegato. Lui sì, ha ascoltato, però vedi quando una persona ti ascolta giusto per dire basta, però adesso... (Educatrice professionale SEDT, intervista)

Mirco ha ascoltato la proposta senza porre molte domande, senza averla messa in discussione. Di base c'era già una buona relazione con il servizio; inoltre, dai racconti di Mirco, emerge la sua attuale propensione ad accettare le proposte che riceve, a fidarsi dei servizi. Si descrive come una persona disponibile verso gli enti con cui si relaziona.

La proposta di partecipazione alla ricerca è stata accolta, quindi, non tanto come occasione di lavoro sulla genitorialità o come integrazione/cambiamento del percorso già avviato, ma come una richiesta di interesse per il servizio, che gli offriva la possibilità di raccontare la propria storia (sia personale che di relazione con i servizi) e, attraverso questa, di essere eventualmente utile agli altri.

... sono sempre stato a disposizione a tutto... non ho mai mancato... avrei potuto dire “Vabbè, chi se ne frega”, detta sinceramente, no? E... perché? Se magari con questa cosa che faccio posso aiutare una terza persona, qualcosa di buono sarà, ho detto dentro di me! Se posso far del bene, ben venga! (...) per cui se posso aiutare ben venga, è da una vita che mi aiutano... e ho avuto tantissimo piacere a far così! E spero che abbia avuto un riscontro (Papà, intervista)

Io sinceramente quando mi è stato chiesto questa cosa qua, non è che ho dubitato, ho detto va bene, perché sono una persona che ho sempre dato. Magari, ho detto dentro di me,

quello che sto facendo io potrebbe aiutare un'altra persona o altre persone che ci studiano, non ho dato tanta importanza. (Papà, focus group)

Non ci penso due volte, mai. Se mi dice "il prossimo mese vieni giù a Padova", basta che mi prendi il biglietto, vengo a Padova e torno indietro. Non mi crea questo problema, sono sempre stato disponibile con tutti gli enti, tutti. (Papà, focus group)

Se posso dar piacere o che serva qualcosa a voi o a qualcun altro, ben venga. Io, fosse per me, mi farei assumere, mi farei tutte le comunità psicologiche per raccontare la mia storia. (Papà, focus group)

La descrizione che Monica offre rispetto all'accettazione di Mirco si trova in linea con quanto da lui narrato rispetto alla sua disponibilità. Ritorna, nelle parole dell'assistente sociale, il tema del collocarsi sul piano della reciprocità. Coerentemente con questo sguardo, l'operatrice nota come la partecipazione alla ricerca abbia potuto essere per Mirco un'occasione per sentirsi utile e preso in considerazione.

Anche perché lui, quando gli avevo proposto la ricerca, gli ho spiegato dell'anonimato, tutte le... però lui comunque era felice perché alla fine lo prendi in considerazione, no? Non è solo quello che riceve l'intervento, che un altro deve dirgli cosa deve fare, un altro deve dirgli che ha sbagliato in qualcosa... ma anche lui può portare qualcosa. Questa è una cosa sempre molto importante secondo me e con P.I.P.P.I., con la ricerca, qui funziona tanto con queste famiglie... Che si sentono finalmente utili, anche loro, no? E quindi dicono: Anch'io posso portare qualcosa di positivo qua! (Assistente sociale case manager, videochiamata di coordinamento)

Avevamo ipotizzato che la sua partecipazione, vista come un modo per ripagare un debito di gratitudine, fosse legata alla conservazione della propria dignità (la dignità è per Mirco qualcosa che *si perde, se si riceve senza dare nulla*), tema che aveva esplicitato quando faceva riferimento al RDC .

Che sia vantaggioso [il Reddito di Cittadinanza] nessuno lo nega, sarei solo un pazzo a dirlo, però ci vuole dignità! Mi ha aiutato, ho pagato l'affitto, ho fatto spese, ho fatto tutte le mie cose, cioè... abbiamo fatto tutto, ci mancherebbe! Non sputo niente io, però non condivido la tipologia... (...) io sono un pazzo e vado a lavorare piuttosto, perché ho orgoglio e dignità, ma c'è gente che dice: chisseneffrega, sto a casa, c'ho i soldi lo stesso una volta al mese... chi me lo fa fare? (Papà, intervista)

Ma ha chiarito, durante il focus group, che fosse per lui prevalente il desiderio di utilità, di condividere la sua storia di positiva evoluzione e superamento di un "passato burrascoso".

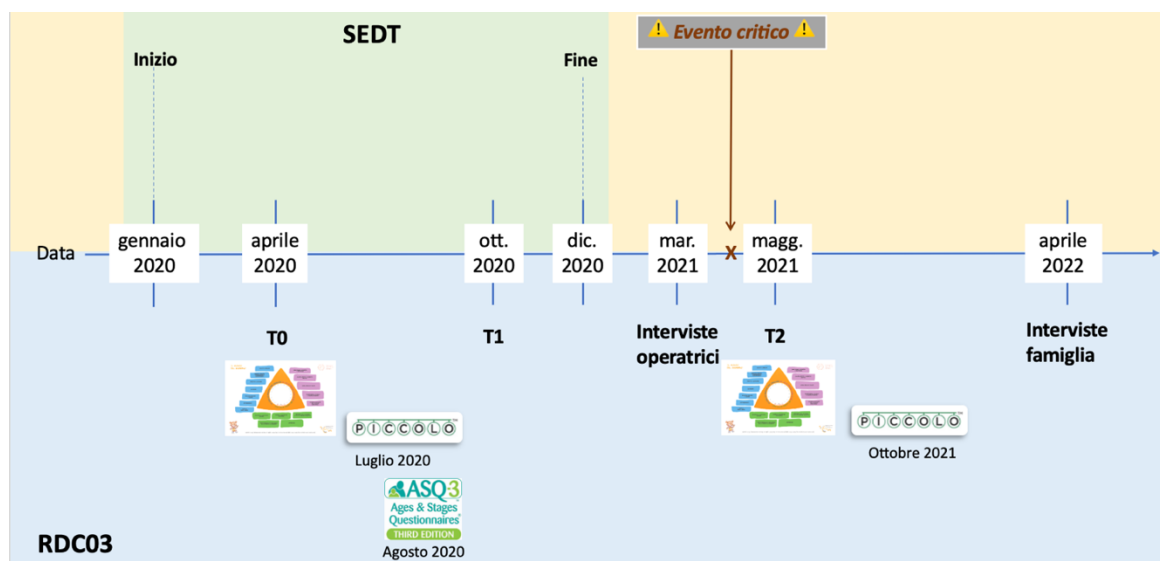
11.4 Assessment

L'esperienza del momento di assesment con la famiglia all'interno della ricerca è stata difficilmente "afferrabile" dalle narrazioni dei partecipanti, soprattutto da Mirco e Ines. Occorre segnalare che il tempo intercorso dall'inizio della ricerca allo svolgimento delle interviste è di circa un anno e mezzo.

La linea del tempo che segue illustra i momenti in cui sono stati utilizzati gli strumenti della ricerca proposti per l'assessment, che corrispondono al T0 e al T2, dove ritroviamo il Mondo del Bambino e PICCOLO. ASQ3 è stato utilizzato solo nel momento di avvio della ricerca, ossia al T0. Occorre notare, come accennato prima, che al momento dell'inizio della ricerca l'intervento educativo era già avviato, per cui, essendo già

stata prefigurata la situazione della famiglia, l'uso degli strumenti non ha avuto rilevanza su questo particolare aspetto di conoscenza.

Immagine 11.1



L'evento critico intercorso, ossia l'esacerbarsi della conflittualità di coppia, pare aver contribuito all'incostanza delle compilazioni, come spesso ci ha riportato Monica durante i confronti avuti tra noi. Anche il sopraggiungere dell'emergenza sanitaria da Covid-19, tema ricorrente nel dialogo con Monica, sembra abbia avuto un'influenza in questo senso.

La prossima settimana abbiamo un incontro di equipe, di nuovo con tutti gli operatori. Per riprenderci un po', per riprendere un po'... Anche perché, ripeto, con la questione COVID della famiglia, abbiamo tenuto in stand-by un po' tutto. Ripeto, io li ho sentiti un po' per telefono, però era proprio sul quotidiano: "come state? Di cosa avete bisogno?" Per cui era "come sta la bambina?", quindi era proprio un po' su quello. In realtà, non abbiamo fatto grandi lavori in questo momento (Assistente sociale case manager, intervista).

La compilazione del Mondo del Bambino, al T0 e al T2, è stata realizzata da Monica, ASQ3 (al T0) è stato proposto da Silvia e PICCOLO da entrambe le operatrici (Silvia al T0 e Monica al T2). Monica ha proposto PICCOLO solo a Rdc03 concluso, ossia a ottobre 2021, quando il contesto di educativa domiciliare non era più attivo da circa 10 mesi.

11.4.1 Il Mondo del Bambino

Il mondo del Bambino è stato il primo strumento ad essere utilizzato da parte di Monica ad aprile 2020. L'assessment con il MdB registra la difficoltà del padre in merito all'accudimento di Ambra e al vivere con serenità il momento del gioco con lei. In più dimensioni emerge il tema del conflitto di coppia, che si colloca su tematiche quali la diversità di stili educativi, la presenza del fratello/cognato in casa, la mancanza di partecipazione del padre al gioco con la bambina (messa in luce dalla signora) e l'incomprensione vissuta da Mirco rispetto ai disturbi fisici che lo limitano e che Ines pare non prendere in dovuta considerazione, dal punto di vista di Mirco.

Al tempo T2, maggio 2021, è stato registrato il bisogno di monitorare la famiglia che si trova in fase di separazione conflittuale. Continuano conflitti e scontri legati agli stili educativi differenti e alla presenza

dello zio paterno, che viene descritto come una figura di riferimento nel gioco (“A. gioca prevalentemente con la mamma e lo zio paterno”, da RPMonline). Dal momento che l’attenzione si sposta sulla conflittualità, l’area relativa alla cura di base, sicurezza e protezione non rimanda più al tema dell’accudimento di Ambra da parte di Mirco, ma solleva (senza mettere in luce in modo esplicito i bisogni della bambina) la necessità di superare tali difficoltà e “ripartire con nuove basi”.

L’osservazione che ne deriva è che non si può cogliere, dai dati raccolti dallo strumento, un’evoluzione positiva nel tempo, se non quella dell’esacerbarsi di un conflitto di coppia in relazione agli accadimenti all’interno del nucleo.

Dalle narrazioni risulta poco chiaro come il Mondo del Bambino sia stato concretamente utilizzato. Non siamo riuscite a recuperare dal racconto di Monica e Silvia una fotografia univoca di come questo strumento abbia preso forma nella pratica.

Perché ci sono stati alcuni momenti in cui magari l'abbiamo compilato un po' di più, perché c'erano alcune cose che erano emerse che andavano bene, no? Incasellate, diciamo in alcuni momenti, invece magari l'abbiamo mantenuto lì davanti, ma di fatto non l'abbiamo compilato perché poi abbiamo approfondito alcune questioni. Abbiamo spaziato un po' di più e quindi non l'abbiamo compilato, quindi, non saprei dirti sinceramente quante volte (Assistente sociale case manager, intervista)

Anche Ines e Mirco non riportano nulla a riguardo e, durante il focus group, emerge che il triangolo non sia stato mai visto dal papà di Ambra. Tale strumento, per come narrato da entrambe le operatrici, pare non essere stato presente “fisicamente”. L’unica narrazione esplicita non compatibile con quanto appena affermato, riguarda la descrizione dell’educatrice del momento dell’accoglienza, in cui sostiene che il triangolo sia stato utile per visualizzare gli obiettivi già raggiunti e quelli da perseguire.

Intervistatore: E allora quando avete fatto questa revisione degli obiettivi, le cose che mancavano, come le è stato proposto di partecipare alla ricerca?

Educatrice: Sì, allora noi abbiamo, ehm, recuperato il cartellone che raffigurava il triangolo P.I.P.P.I... Abbiamo proposto al papà: dopo questi obiettivi raggiunti, ti andrebbe di partecipare a questa ricerca che permetterebbe di vedere ancor più da vicino ciò che magari manca nel vostro rapporto? E il papà si è reso subito disponibile. (Educatrice professionale SEDT, intervista)

Anche qualora il triangolo fosse stato mostrato a Mirco, il fatto che lui e Monica non ricordino quel momento, ci parla di un passaggio non significativo all’interno del loro scambio e confronto; e il modo in cui prosegue la narrazione di Silvia ci porta a confermare questo.

Quindi lui ha detto “boh, Silvia e Monica – cioè l'assistente –, poche chiacchiere andiamo sul dunque, no? OK, io vedo il triangolo. Voglio capire un attimino l'obiettivo e poi mi affido a voi” (...) (Educatrice professionale SEDT, intervista)

Dalle descrizioni delle operatrici, il Mondo del Bambino è concepito quindi più come strumento che funge da guida professionale; un riferimento concettuale che crea uno spazio e ordine di pensiero “per capire nello specifico i bisogni” della bambina su cui focalizzare, nelle parole dell’educatrice.

Lo strumento, in quanto mappa per leggere l’esperienza, sembra quindi essere stato utilizzato solo dalle operatrici.

(...) Come dicevo prima, il triangolo non è stato preso frequentemente. Proprio perché lui è una persona che non ama molto l'approccio teorico, quindi stare lì a leggere ciò che prevede il triangolo. Ma a lui piace di più, stimola di più, proprio l'interazione poi diretta. Quindi, ecco, il triangolo l'abbiamo visto insieme durante il colloquio. Però poi, ecco, in ogni occasione io non è che portavo il triangolo (...) Io facevo riferimento a queste dimensioni, ma in maniera indiretta, quindi non andavo da lui dicendo: "Oggi il triangolo prevede che lavoriamo su", ma sapendo ciò di cui lui aveva bisogno, comunque, lavoravo con lui, ma in maniera... senza stare lì a precisare sempre ciò che prevedeva la ricerca o ciò, appunto, di cui lui era mancante. Quindi, in termini, proprio indiretti andavamo a lavorare su quello (Educatrice professionale SEDT, intervista)

(...) volutamente non l'ho utilizzato con loro. Nel senso che in alcune situazioni mi serve a fare ordine, a fare chiarezza, a dire ok, ragioniamo. Con loro invece l'ho usato io come guida mia perché la mia percezione è che mettere davanti i fogli e carte, questionari e robe varie comunque ci irrigidisce un po' in quello, no? E quindi volutamente non l'ho utilizzato, cioè l'ho utilizzato io come pensiero: "quindi quali possono essere i bisogni di Ambra?" E da lì ragionavamo e parlavamo. Tante volte mi riportava lui, ovviamente, i bisogni di Ambra, i bisogni del papà, il bisogno della mamma. E da lì ragionavo su quello che viene definito l'assessment, quindi la valutazione dei bisogni.

Però non l'ho utilizzato lì concretamente. Con altre famiglie invece mi serve proprio a dire "siamo qui, dobbiamo fare questo". Con loro volutamente non l'ho fatto (Assistente sociale case manager, focus group)

11.4.2 L'assessment con PICCOLO

PICCOLO è stato usato due volte all'interno del progetto di ricerca: al tempo T0 e al T2. A T0 lo strumento è stato utilizzato da Silvia assieme a Mirco, nel contesto di un'uscita al parco. Al tempo T2 PICCOLO è stato compilato, invece, da Monica, in studio con Mirco e senza Ambra, questione che l'assistente sociale ha motivato dicendo che avrebbe evitato la compilazione, data la fase di difficoltà attraversata dal nucleo; sostiene che in quel momento è stato fatto per rispondere agli impegni della ricerca ("facciamolo perché dobbiamo farlo"), senza costruire un momento ad hoc e senza dare un "senso" di *parenting support*.

Sebbene con tale antecedente, i punteggi dell'operatrice della seconda compilazione non sarebbero da tenere validi (perché si premette che dicono di una osservazione che non è stata realizzata, quindi punteggi ottenuti tramite un confronto a voce), è interessante notare che, in generale, ci sono poche differenze sia tra Mirco e le operatrici – che non superano i due punti per area –, sia complessivamente tra momenti valutativi. Considerando che al T2 il questionario è stato compilato non da Silvia ma da Monica, la quale aveva avuto meno occasioni di osservazione della relazione genitore-bambina, ed è avvenuta dopo circa 10 mesi dal termine dell'intervento educativo, questi dati non possono associarsi senza equivoci agli effetti del percorso realizzato.

Tuttavia, si può cogliere la convergenza dei punteggi più alti nell'area del coinvolgimento emotivo come indicativa di un punto di forza. I punteggi più bassi riguardano, invece, l'area dell'incoraggiamento, che è quella che presenta un maggiore scarto in positivo al T2, dal punto di vista del padre, aspetto altrettanto interessante. Rispetto alle altre aree si osserva una sorta di stabilità tra i due tempi, con un lieve incremento per quanto l'incoraggiamento, e lievissimo per quanto riguarda la responsività, il che suggerisce un leggero incremento nella frequenza di comportamenti di supporto dell'esplorazione e del gioco della piccola Ambra.

Tabella 11.2 PICCOLO - Punteggi

Area	Persona	T0 (Silvia)	T1	T2 (Monica)
Coinvolgimento A.	Operatrice	14	-	14
	Papà	14	-	14
Responsività	Operatrice	11	-	12
	Papà	10	-	11
Incoraggiamento	Operatrice	4	-	5
	Papà	4	-	7
Insegnamento	Operatrice	6	-	6
	Papà	6	-	6

Silvia descrive l'utilizzo dello strumento come un momento vissuto da Mirco con *spontaneità*, facilitata dal mantenimento, da parte dell'educatrice, di una certa distanza nell'osservazione.

Eravamo al parco e quindi io ho dato, e ho spiegato ovviamente a lui l'obiettivo, ciò che andavamo a fare con questo questionario. E ho tenuto una copia per me e una copia per lui. Quindi ho detto, non mi ricordo adesso il tempo, se non sbaglio, erano 10, 15 minuti. Per 10, 15 minuti io faccio un passo indietro, quindi io diventerò, ecco, spettatrice, una persona comune al parco, tu interagisci con la figlia, con la bambina, come credi. Quindi, nella maniera più spontanea e poi quando gli dico stop e che quindi finiscono quei 15 minuti, compili autonomamente quel questionario. Così, mentre facevo io, quindi, in maniera individuale, lui ha compilato il suo, io ho compilato il mio e alla fine ci siamo confrontati. (Educatrice professionale SEDT, intervista)

Secondo me, ciò che ha facilitato e che io in quel momento non mi sono messa accanto all'uomo e osservandolo, proprio come se fossi un giudice, no? Ma piuttosto ho detto, io mi siedo in quella panchina, voi fate... E quindi ecco permettere proprio a lui di non sentirsi né osservato, ma di interagire proprio tranquillamente, perché io ero seduta per i fatti miei che ovviamente guardavo loro, però non con quella attenzione, sai, fissa, dove si mette, a volte, in imbarazzo, no, la persona che sa di essere osservata e valutata. Quindi, secondo me, questo mio tenermi tra virgolette in disparte e di interagire in maniera indiretta ha permesso a lui di essere ancor più spontaneo (Educatrice professionale SEDT, intervista).

L'educatrice descrive la compilazione come un'azione svolta in autonomia da parte del padre di Ambra; Mirco, diversamente, ricorda di essere stato guidato da Silvia, non essendo disposto a leggere *tutta quella roba*.

Mi pare di aver fatto tutto il questionario con Silvia perché lei leggeva e scriveva, perché adesso io non mi metto a leggere tutta sta roba. È impossibile. Anche sui messaggi [del telefono] alla terza riga non li leggo più (Papà, focus group).

Considerando che Mirco aveva manifestato poco interesse negli strumenti proposti dalle operatrici, è plausibile pensare che non abbia fatto una chiara distinzione tra di essi nel portarli alla memoria.

Silvia racconta poi lo scambio avvenuto tra lei e Mirco, durante il quale sono stati messi a confronto i punteggi da loro assegnati alle medesime domande. L'educatrice riferisce di aver fatto spazio allo sguardo, alla visione del papà; lo scambio, con l'accortezza di non utilizzare un atteggiamento di critica, si conclude con l'apporto di un nuovo punto di vista da parte dell'educatrice, che Mirco pare accogliere, accettare. Silvia

ritiene sia stato uno scambio vissuto da Mirco con spontaneità e senza giudizio, come, nel complesso, tutta l'esperienza di PICCOLO.

Durante il confronto io ho permesso a lui prima di raccontarsi. Quindi non sono stata a dire: io ho segnato questo, questo, questo. Ma ho detto: "cosa hai segnato tu?" Quindi, dopo aver analizzato tutto il suo questionario, poi soltanto in un secondo momento, io ho fatto notare invece i punteggi che avevo dato. Proprio per non far capire a lui che la mia parola è sempre quella più corretta, no? Perché molte volte sono utenti che quando vedono che l'educatrice dice A e loro invece pensano B vanno in tilt, no? Perché si sentono giudicati invece in quell'occasione ho permesso a lui di raccontarsi, di spiegarmi il motivo. E poi, laddove io magari non lo ritenevo opportuno, dicevo: guarda io invece sai ho messo questa risposta perché ho visto questo, questo e questo. Quindi, ecco, rendere un confronto spontaneo e non di critica (Educatrice professionale SEDT, intervista).

Lui ha accolto. Ecco, non ha chiuso le porte dicendo "no, io penso questo e tu pensi questo, OK, basta". Invece lui ha provato ad accogliere la mia riflessione per cui effettivamente rendersi conto che la sua risposta si era giusta, però, per essere, ecco, "perfetta", forse bisognava mettere la X, cioè dare un altro punteggio. Quindi diciamo che ha accolto con molta tranquillità. Non si è sentito giudicato. Ha vissuto quel momento come proprio un momento spontaneo, no? Per il loro bene (Educatrice professionale SEDT, intervista)

La similarità dei punteggi tra Mirco e l'operatrice potrebbe essere (almeno al tempo T0) risultato, dunque, di un certo "aggiustamento" delle risposte di Mirco a quelle dell'educatrice, mediato da una riflessione da parte del primo.

Silvia ha espresso apprezzamento per PICCOLO poiché le avrebbe consentito, da una parte, soddisfare il bisogno di farsi una impressione diretta dei fatti e, dall'altra, di mettere a confronto le sue impressioni con quelle di Mirco su un medesimo evento.

Spesso le persone, gli utenti tendono come dicevi tu, no, a descrivere episodi accaduti, ma in assenza dell'educatore, che non ti permettono di capire fino in fondo, comunque, la realtà di ciò che è successo, no? Invece, attraverso l'utilizzo di PICCOLO io, io stessa anche, ho potuto valutare la consapevolezza di questo uomo. Perché sai, molte volte mi poteva dire, sai oggi con Ambra ho giocato a infermiera e paziente, no? Però io credevo alle parole dell'uomo, punto e finiva lì. Invece adesso mi ha permesso di vedere, soprattutto in che modo lui si valuta e in che modo lui percepisce un episodio che contemporaneamente ho vissuto anche io (Educatrice professionale SEDT, intervista).

Un altro aspetto positivo rilevato da Silvia è stato il poter restituire autonomia a Mirco nella valutazione di sé (prima ancora che questa giunga dall'esterno), di farlo sentire protagonista.

Quindi non è stato un momento in cui, ad esempio io ero assente e quindi lui poteva ampliare o modificare la realtà accaduta, no? Ma è stato momento su cui poter lavorare tutte e due, ma in modo separato. Quindi, secondo me, ha permesso ancor di più al papà di essere autonomo, perché poi l'obiettivo nostro è anche di rendere queste persone autonome, no? Quindi in quel momento era un rendere il papà autonomo di quello che comunque era emerso in quei dieci, quindici minuti di gioco (Educatrice professionale SEDT, intervista).

L'obiettivo, appunto, di compilare il mio questionario era proprio di dare a lui un rimando che non devo essere sempre io a rispondere dei loro bisogni, delle loro mancanze, no? Ma

fare un attimino analizzare a lui la questione e avere poi subito tempestivamente comunque un rimando perché si parlava di una fotografia che viveva lui, ma che osservavo contemporaneamente anche io. (Educatrice professionale SEDT, intervista)

(...) Durante il confronto dei questionari compilati è stato davvero un confronto attivo perché ci ha permesso di confrontarci su un qualcosa che entrambi avevamo vissuto in quel momento. Poi magari con percezioni diverse (Educatrice professionale SEDT, intervista).

A lui lo ha reso ancora più protagonista, no? Perché come appunto mi confermi tu stessa, spesso, comunque, gli utenti poi vanno in altri episodi, no? Invece in quel modo era un qualcosa che tutte e due dovevamo analizzare e comunque valutare in quell'esatto momento, senza andare oltre quei margini. Quindi durante il confronto a me permetteva comunque di vedere appieno la consapevolezza di questo signore e invece a lui ha permesso di autovalutarsi in un episodio dove comunque ero presente anche io... (Educatrice professionale SEDT, intervista)

Tuttavia, si può intravedere che quello che lei riferisce come autonomia e consapevolezza da parte di Mirco, sia anche legato alla capacità del genitore di arrivare alle conclusioni o valutazione fatta da lei, di concordare con la lettura dell'esperto. Questo consente di mettere in luce "l'ambiguità intrinseca" (Iori & Bruzzone, 2015, p. 9) dell'atto pedagogico che si gioca nell'antinomia controllo-emancipazione (Spadafora, 2010), della quale l'esercizio valutativo proposto in questo lavoro non è privo. La questione sembra risolversi nel valore che ha avuto lo spazio che da voce al genitore, al costruire un momento in cui lui potesse riflettere e diventare forse protagonista del proprio apprendimento.

Perché appunto parliamo sempre di un uomo che nel bene o nel male si è messo sempre in gioco. Quindi i punteggi erano di poco differenti, i miei dai suoi. E questo appunto mi ha dato ancor più un'idea che davvero è stato una persona che non ha compilato il questionario "giusto per". Ma perché davvero credeva a quel momento, no? Perché io gli avevo appunto spiegato che tramite quello strumento avremmo poi provveduto a proseguire gli obiettivi, a modificarli o eliminarne qualcuno, no? E quindi lui ha interagito davvero in maniera attiva facendo un esame proprio di tutto ciò che aveva vissuto in quel momento (Educatrice professionale SEDT, intervista)

In questo modo, nell'uso di PICCOLO si costruiscono momenti per evidenziare e valorizzare i cambiamenti del papà rispetto dell'inizio dell'accompagnamento educativo (una forma di valutazione in itinere o monitoraggio), rendendo il confronto un'opportunità di rispecchiare positivamente l'altro, il papà, in cui lui, nella sua esperienza interna e intima, attribuisce valore positivo al cambiamento realizzato.

Sì, allora in quel momento lui ha ripercorso il passato. Però il passato riguardante il nostro lavoro. Quindi lui mi diceva, Silvia, ti ricordi quando sei arrivata? Cioè che se la bambina saliva sull'altalena io andavo in panico e te la lasciavo gestire a te. Invece guarda ora, la bambina era sull'altalena e io invece l'ho richiamata perché quell'altalena per lei era troppo grande. Quindi, ecco, ha fatto quel paragone (...) tra gli interventi domiciliari iniziali e quelli invece che avvenivano in quel periodo. Quindi è stato molto utile perché sì, ancor di più, no? Ha visto l'evoluzione anche nei semplici gesti. (...) Quindi se lui, ad esempio, inizialmente diceva: "Ambra getta i sassolini che ti sporchi le mani!", invece durante l'intervista diceva: "Ah che belli questi sassolini? Ma quindi sono caramelline che adesso incartiamo insieme?". Ecco quindi era un attimino più avanti, anche lui, con l'aspetto

ludico, con la fantasia, no? Con i giochi di ruolo. Quindi sì, è stato un momento di scambio valido.

(...) Allora rinforzavo in positivo, proprio perché comunque lui inizialmente pensava di non farcela e lui diceva: “Io comunque sono un papà di età anche grande e non riesco a svolgere giochi di ruolo, no?”

(...) Quando ci confrontavamo gli dicevo: “hai visto che comunque gli obiettivi comunque sei riuscito a raggiungerli?”... Quando magari per lui inizialmente era una roba paradossale giocare con dei giochi di ruolo con la bambina. Proprio perché secondo lui era un qualcosa di tanto lontano. Invece, in quella occasione di valutazione, la bambina gli portava i fiori, lui teneva il gioco della bambina, quindi, sì! È stato un momento di confronto e ancor di più di visione, no? Su tutto quello, su tutta l'evoluzione che aveva fatto in due mesi. (Educatrice professionale SEDT, intervista)

Anche se in una prima riflessione l'esperienza con PICCOLO non si evince come particolarmente saliente per Mirco, e assume il connotato di un'azione svolta più con la motivazione che potesse risultare utile a qualcun altro in futuro, più che per un vantaggio personale...

Bene... io sai quanti questionari ho fatto, di tutti i generi! (...) sono pronto a tutto io, non mi interessa! Io ho piacere, se io faccio una cosa la faccio per piacere, mi piace, non lo faccio con controvoglia o per farmi vedere chi sono... io non sono nessuno, sono l'ultima ruota del carro. Però se è una cosa che ha un futuro, che può dare una mano a qualcuno, ben venga, perché io non mi faccio problemi... (Papà, intervista)

Io le domande le ho risposte in base a quello che ho pensato, poi allo stesso momento ho lavorato con Silvia però io i problemi miei li so... io penso che tu i tuoi problemi li sai... (Papà, intervista)

Io l'ho fatto, ho dato le risposte sincere, poi dopo non ho più... non è che vado a scuola, che c'è la sufficienza (...) perché dopo la vita va avanti, no? Il questionario era l'ultima cosa nel mio pensiero... (Papà, intervista)

...Nel rilevare i suoi apprendimenti, sembra che comunque abbia avuto un importante valore – e, quindi, un contributo allo svolgersi dell'intervento educativo – nello stimolare a partecipare a un momento concreto di gioco e lo spazio riflessivo creatosi intorno a esso.

Mirco: [di quello strumento mi ricordo] soprattutto anche le attenzioni che dovevo alla bambina, magari la vedi che gioca da sola. Tu dici, vabbè, bravo, gioca da solo. Dopo, chiaro con il tempo, con l'esperienza capisci e impari, no? Adesso è diverso perché la bambina gioca anche nel momento del suo spazio da sola, però cerco sempre di tirarla dentro a fare qualcosa insieme, qualsiasi cosa anche dal bagno più stupido che puoi fare, il bagno con tuo figlio che giochi. È contenta.

A parte che lei, appena ti siedi: “Vieni papà, facciamo questo, questo, monopattino in giro per la casa”, un disastro. Però cerco di essere partecipe, non sono al 100% perché la mia vita è a sistemare le cose. Vorrei dare di più di quello che do a mia figlia.

Però, da come ero prima (...) adesso che sono più, la metto più in mezzo alle cose, è diverso. So che manca ancora, cioè, ci vorrebbe un po' di più, però tecnicamente sono un essere

umano, non sono robocop. Mi stanco. E poi, le mie giornate, sono o per un motivo o per un altro... Poi, dopo andare a cercare lavoro (...) ma non perché io mi sento che faccio meno, eh? Attenzione. Sono io che vorrei fare di più per avere ancora più contatto con lei. Però non ce la faccio, sono stanco (...) (Papà, focus group)

11.4.3 L'assessment con ASQ3

ASQ3 è stato usato solamente una volta, ad agosto 2020 (tempo T0), quando Ambra aveva 24 mesi. Quasi la totalità dei punteggi si collocano nella norma per età, indicando delle buone capacità al momento della valutazione. L'unico valore che cade nell'area di monitoraggio riguarda l'area fino motoria. Non ci sono preoccupazioni segnalate dai genitori e l'unico appunto riguarda una maggiore comprensione da parte della madre di ciò che Ambra esprime a parole, in comparazione con il papà.

Tabella 11.3 Risultati ASQ3

Tempo	T0	T1	T2
Età in mesi	24 mesi	-	-
Area Comunicazione	Nella norma	-	-
Area Grosso motoria	Nella norma	-	-
Area Fino motoria	Area di monitoraggio	-	-
Area Problem solving	Nella norma	-	-
Area Personale sociale	Nella norma	-	-
Osservazioni	Non ci sono preoccupazioni; la mamma comprende meglio del padre ciò che la bambina dice	-	-
Follow up	Fra 3 mesi	-	-

L'educatrice riferisce di aver spiegato a Mirco la modalità di compilazione di ASQ, la quale poi è avvenuta in autonomia.

Il questionario ASQ lui l'ha compilato a casa. Io gliel'ho spiegato passo, passo durante comunque un intervento domiciliare. Poi lui l'ha compilato a casa. Noi in quella settimana avevamo un incontro telefonico, quindi dal remoto, e un incontro invece in presenza (Educatrice professionale SEDT, intervista)

La mamma di Ambra, Ines, racconta che lei e Mirco hanno risposto assieme alle domande senza maggiori difficoltà, creando l'opportunità di un confronto che però sembra che non abbia aggiunto particolari punti di vista (o, comunque, non in modo rilevante) per la madre o per Mirco, tranne che una conferma rispetto dell'immagine positiva che avevano della bambina, da quanto racconta l'educatrice, come una bambina sveglia e matura.

È venuto Mirco a casa con il foglio... l'abbiamo fatto in pochi secondi... (...) Insieme, però lui ha scritto e io dicevo, cioè... perché è stata una cosa... sì, eh, per me è stata semplice, ecco, le risposte... sì, non erano difficili... l'abbiamo fatto insieme, così, no? abbiamo avuto un confronto io e Mirco... (Mamma, intervista)

Sì, sì, l'abbiamo fatto insieme... che cos'è? Mi ha detto: guarda, per un corso lì dell'università, mi ha detto... bon, lo facciamo e l'abbiamo fatto insieme...

Intervistatore: Mhm. E poi l'avete guardato insieme, ti ricordi se ne avete parlato con Monica, con Silvia, come... ?

Mah, chi si ricorda... e no, forse... non lo so sai, no, so che questo foglio l'abbiamo dato alla assistente sociale, giusto? (Mamma, intervista)

Quindi io durante gli incontri in presenza gli presentai questo questionario, e poi durante il confronto da remoto, lui appunto mi diceva tutto ciò che aveva indicato.

Ecco, lui lì ha confermato ancor di più ciò che pensava, cioè che la bambina è davvero sveglia...

In quell'occasione lui rifletteva proprio sulla maturità, tra virgolette, che, appunto, mostrava la figlia nonostante la piccola età. Quindi diciamo che è stato un... più un confermare ancor di più ciò che pensava già della bambina (Educatrice professionale SEDT, intervista).

11.4.4 Considerazioni sull'uso degli strumenti

Sia Monica che Silvia mettono in luce una certa “scomodità” nel proporre in modo diretto gli strumenti a Mirco. Silvia lo motiva segnalando che essi promuovono un *approccio teorico* che non stimola e che va a sottolineare, in qualche modo, il *mancante* dei genitori. Ipotizziamo che questo apprezzamento sia legato al modo specifico in cui è stato proposto PICCOLO: nella cornice della VPT, cercando la partecipazione dei genitori nel processo valutativo, offre lo strumento al genitore in totale trasparenza, facendo vedere tutti i punteggi ottenuti (attribuiti dall'operatore, e dati da sé stesso), limitando così la possibilità di indicargli solo i punti di forza, come invece risulta nella proposta originale. L'aver accesso a tutti i punteggi dell'operatore, con l'idea di avviare un dialogo esplorativo, contribuisce al principio della trasparenza, ma indebolisce il principio del lavoro sui punti di forza per le ragioni prima esposte.

Monica ritiene che siano importanti gli strumenti, ma contrappone l'attenzione che essi richiedono con l'attenzione prioritaria alla persona e a ciò che sta vivendo in quel momento particolare. Notiamo, nelle sue narrazioni, un presupposto: che vi siano delle condizioni più o meno consone a proporre degli strumenti, come se questi fossero un aspetto da presentare con una certa cautela, per evitare di *bloccare* o *spaventare* l'altro. Inoltre, gli strumenti, secondo Monica, vanno anche contestualizzati e adattati al momento (ad esempio, al periodo pandemico in corso).

In alcune situazioni – sto per dire un'eresia –, ma in alcune situazioni a volte, avere troppi strumenti, mi sembra un po' una limitazione. Non lo so, non so come spiegare. Nel senso che queste cose sono le cose che son venute fuori. Se in quella situazione avessi messo fuori subito il triangolo, forse si sarebbero anche un po' bloccati. A volte avere troppi fogli e robe spaventa un po', cioè bisogna accompagnarli in questo. E quindi, poi dopo arrivare a dire quello. Perché quello che abbiamo detto l'altra volta, l'abbiamo trascritto qua, leggiamolo insieme, vediamo se fa bene, se scritto bene, se vogliamo cambiare qualcosa e quindi poi fare un po' il lavoro inverso. In alcune situazioni lo trovo più funzionale, magari sbaglio, però mi sembra che funzioni meglio con alcune famiglie. Che un po', prendere quello che già è esplicito, che è emerso, che vede, e dopo mettere, a riempire. Le caselline, sì, sì. (Assistente sociale case manager, intervista)

Gli strumenti sono utili, quello sicuramente però poi bisogna contestualizzarli. Ovviamente, no? In base alla situazione, al periodo, dove siamo geograficamente. Probabilmente questo quartiere di Udine è sicuramente diverso da un quartiere di Milano, che ne so. E quindi lavorare un po', cioè lo strumento serve, quello sì però poi bisogna capire, secondo me quando usarlo, quanto usarlo. A volte va bene usarlo anche un po', non per cioè, non tutto completo, no? Perché in alcune situazioni, in alcuni periodi tipo adesso con il COVID e come se non stessimo, cioè, se dovessi chiedermi come sto lavorando adesso che la famiglia ti direi che non sto ci lavorando (Assistente sociale case manager, intervista).

Queste considerazioni dell'operatrice – dell'esigenza di adattare gli strumenti e il suo utilizzo ai bisogni che comporta la situazione com'è percepita da lei – implicano un limite concreto alla portata dell'opportunità dialogica, ma non solo, anche educativa, che con essi si intende favorire, dal punto di vista della proposta della VPT, la quale è parte integrante della proposta in quanto metodologia di accompagnamento alla genitorialità. Nel caso particolare di Mirco però, lui ha confermato le intuizioni dell'operatrice (durante il focus group, il signore ha espresso una certa distanza nei confronti dell'idea di interfacciarsi con il Mondo del Bambino, per esempio), il che ci sollecita ad aprire spazio a una domanda sull'adeguatezza del luogo e del momento per fare questo esercizio riflessivo.

Monica: O dio, secondo me – di tu Mirco, poi – secondo me gli strumenti PICCOLO e ASQ sono comunque delle cose... sono rigidi, nel senso, quelli sono. Mentre il triangolo...

Mirco: Puoi parlare un po' più terra terra? Il triangolo? Che roba...?

Monica: Il triangolo è quello lì appeso, quello arancione. Ecco, quello è uno strumento che serve a valutare appunto i bisogni di Ambra... (...)

Mirco: Se tu ci parli e ti confronti con la persona... cioè, se tu mi presentavi una roba del genere, io dicevo "tu sei fuori!!"

Monica: Eh, vedi!! (guardando la ricercatrice)

(...)

Mirco: Penso che puoi fare la stessa cosa anche parlando, anzi è molto meglio, perché capisci dove c'è una cosa positiva, dove... cosa manca... Dove magari stai pensando che gli manca e invece per lei non gli manca. Però se ti confronti a pelle, come sto facendo adesso, siamo tutti che parliamo, capisci? Se mi tiri fuori ste piramidi... a me non serve a niente sta piramide!

(...)

Monica: Eh sì, per cui secondo me gli strumenti sono importantissimi, ma non ci devono irrigidire. Quindi, ripeto, anche il fatto di non utilizzare concretamente il triangolo lì, secondo me è stato più funzionale, quindi, non è un non volerlo utilizzare, ma è utilizzarlo in maniera diversa. Io ce l'ho in testa e lo tengo lì, ci ragioniamo insieme, ma senza avere il quaderno, il foglio davanti perché con il foglio davanti mi avrebbe detto "che cavolo è sta roba, non rompere" (...) Poi l'utilizzo o no, proprio concreto dello strumento, tipo il triangolo... ripeto, abbiamo, ho valutato io e – oggi un po' abbiamo confermato – che forse sarebbe stato più un ostacolo che altro. Quello sì.

Poi, a un certo punto c'è stata comunque un evento traumatico importante e quindi proprio per il discorso che facevi prima, di capire quando stare, in un discorso di quando proporre di fare alcune cose, non era il momento di proporre. Perché c'era una cosa che ci impegnava molto su un altro piano, quindi se in quel momento io gli avessi detto “sì, scusa ma Ambra...?” probabilmente mi avrebbe mandato a quel paese.

Mirco: Sicuramente!

Monica: perché dovevamo parlare di altro. Perché in quel momento quello era la cosa importante, ed era quella l'urgenza. Quindi se non togli l'infiammo in quel momento lì... puoi fare tutti gli esercizi che vuoi ma, l'infiammo ti rimane.

(Papà e Assistente sociale case manager, focus group)

Nella situazione con Mirco, in particolare, la decisione di usare gli strumenti è stata subordinata al momento di difficoltà attraversato da lui, per i problemi di coppia, il che porta a valorizzare, da una parte, l'attenzione empatica dimostrata da Monica, da chi in più momenti abbiamo potuto osservare, infatti, una chiara abilità comunicativa, di monitorare il proprio modo di porsi, di monitorare l'altro e le sue reazioni e costruire risposte accoglienti.

Era una situazione abbastanza accesa in quel momento lì (...) C'erano argomenti diversi in ballo, quindi aprire questi discorsi qui non mi sembrava adeguato rispetto alla situazione in quel momento lì, per cui.. (...) Gli strumenti in sé per sé dipende dalle situazioni, a volte riesci ad utilizzarli, a volte devi contestualizzare... per cui non sempre abbiamo usato il triangolo. Magari l'abbiamo ricollocato dopo, però non sempre abbiamo avuto proprio gli strumenti davanti, no, sul tavolo, come in altre situazioni, invece, il triangolo proprio aiuta a fare ordine e a rimanere su quell'argomento. Con loro, a volte, in alcune situazioni, specialmente in quel momento lì che era un periodo abbastanza caldo, stare lì con il triangolo sul tavolo non mi sembrava proprio il momento, non so... (Assistente sociale case manager, videochiamata di coordinamento).

Dall'tra parte, ci porta a problematizzare la scelta di posticipare la compilazione dei questionari, in quanto essa possa aver implicato posticipare una riflessione sulla bambina. Quando la persona (Mirco in questo caso) è coinvolta in altri problemi e pare non avere spazio di pensiero “altro”, per Monica è utile mettere da parte tale riflessione – seppur importante – privilegiando “l'ascolto”, poiché parlare della bambina in un momento poco sereno non si rivelerebbe comunque utile.

Monica: (...) nella loro situazione familiare ci sono, come diceva anche Mirco, una serie di elementi di cui parlare, una serie di elementi che diventano importanti ogni giorno, no? Se una famiglia ha lo sfratto domani, io posso sempre parlarti di tua figlia, ma tu c'hai la testa sullo sfratto domani. Giustamente. Quindi è inutile parlare di tua figlia. Non che non sia utile, ma che in quel momento non saresti pienamente concentrato su quello. Quindi faccio da parte il mio pensiero in questo momento, anche se, secondo me sarebbe utile parlare... perché per te in questo momento c'è lo sfratto, quindi dobbiamo parlare dello sfratto. Non so se ho reso l'idea.

Quindi in base a qual è la situazione, in base a come andava la loro vita in quei giorni, era il momento giusto per parlare di Ambra oppure no, perché c'era altro, c'erano altre cose che in quel momento riempivano un po' di più le nostre teste. Ripeto, non che Ambra non fosse importante o che Ambra andasse in secondo piano, ma se c'è una cosa che mi sta

impegnando in questo momento perché fisicamente non sto bene, perché che ne so io, se... posso anche sforzarmi e sforzarti, ma appunto è uno sforzo. Non so dove ci porti (...)

Non sto ascoltando quel che serve, sto ascoltando quello che serve a me. Grazie, sì, però poi?! Cioè tu torni a casa comunque coi tuoi pensieri, quindi non è stato utile vedersi sostanzialmente. A me è arrivato un qualcosa che magari, in un momento più sereno non sarebbe arrivato così, e quindi alla fine non... (...)

Cioè, se fosse al contrario, mi sentirei non ascoltato in quel momento. Ti sto parlando di un problema, perché porti sempre la cosa della bambina? La bambina sta bene. Parliamo di questo, che lo sfratto ce l'ho domani. E quindi oggi voglio parlare di questo, quindi è inutile che tu mi porti... (Assistente sociale case manager, focus group).

L'argomentazione di Monica ci fa pensare che, nella sua concezione, ci fosse la necessità di fare una scelta tra argomenti incompatibili, "o si parla della bambina o si parla dei problemi urgenti". Abbiamo capito che questa contraddizione si esacerba se la domanda si focalizza sull'uso dei questionari, aspetto che interessa ovviamente allo svolgimento della ricerca RdC03, ma ci sollecita di recuperare il senso principale di questa problematizzazione: la riflessione sulla bambina. Nel concreto, non si tratta quindi di usare o non usare gli strumenti, o di non parlare dei problemi urgenti (sfratto), ma che l'operatrice crei le condizioni per fare anche una riflessione rispetto di come la bambina vive le situazioni che affliggono la famiglia e che abbia luogo la domanda di come continuare a garantire risposte ai suoi diversi bisogni di sviluppo, soprattutto in momenti difficili.

Cercando di far senso collettivo su questa apparente contraddizione, nel focus group abbiamo capito che ci sono dei presupposti o delle premesse nella scelta dell'assistente sociale: la prima è che lei pensa che la bambina stia bene e le cure necessarie siano garantite, commenta che lei ha comunque delle occasioni per osservarla e osservare la relazione con i genitori quando vanno in ufficio o lei si reca a casa loro, e anche di intervenire.

La seconda premessa è che può fidarsi dello sguardo dei genitori rispetto del benessere della bambina e dei suoi bisogni, come se pensasse "non ci sono rischi e in caso di bisogno saranno gli stessi genitori a segnalarlo", riconoscendo in loro delle capacità di cura e attenzioni sulla bambina. Il papà di Ambra si dimostra, infatti, molto attento alle capacità della piccola e ai suoi vissuti (anche se non sempre riesce a interpretarli).

(Io le chiedo quando vado a prenderla all'asilo) "Amore, dove andiamo?", "A casa di papà", "Lunedì dove vai?", "All'asilo?", "E poi?", "Viene a prendermi la mamma e vado a casa dello zio"... E c'ha 3 anni e mezzo! Lei distingue tutte queste cose... è chiaro che quello che prova mi indebiterei di due milioni di euro per saperlo... cosa prova lei. Certe volte la guardo: sarà triste, cosa pensa? È difficile capirlo (Papà, focus group)

Tuttavia, non è evidente che i genitori rendano presente Ambra nei colloqui e nei loro racconti. Sembra piuttosto, nelle riflessioni fatte dagli assistenti sociali, che lei sia assente, già perché i genitori nutrono timore rispetto del servizio,

Sono molto propensi a parlare a lungo e anche l'intervista è stata su questa scia però, almeno personalmente, non so con te [rivolto a Monica], se non apro io il discorso con Ambra non... non lo aprono, come se ci fosse un certo timore... (Cristian, attuale Assistente sociale case manager, videochiamata di coordinamento)

già perché sfugge ai loro sguardi:

Monica: Sì, non so se è paura o se non riesco a vederla, cioè sono tanto concentrati a vedere sé stessi che non riescono a vedere la bambina, cioè non so se è paura di condividere delle informazioni col servizio sociale, non lo so, oppure se è proprio mancanza di... di sguardo? Nel senso che quando abbiamo, anche con la ricerca, abbiamo cominciato PICCOLO, ASQ, loro lì si sono soffermati, hanno dovuto fermarsi a pensare ad alcune cose e mi avevano detto, per esempio, “non avevamo mai fatto caso se la bambina sa fare il salto, non lo sa fare, con un piede o con due piedi”, no? Queste cose qui loro non ci avevano mai fatto caso... Per quello dico, non so se... condivido quello che diceva Cristian, ma non so quale possa essere il motivo... Ecco, tra queste due opzioni non saprei bene quale, se proprio non la vedono o se è paura proprio di dire... perché lei specialmente tende sempre a dire “Sta benissimo, tutto bene, felicissima”... (Assistente sociale case manager, videochiamata di coordinamento)

Questo antecedente che espongono gli assistenti sociali rimane come un'interrogante aperta che comporta anche un pensiero sulle modalità con cui sollecitare lo sguardo e la narrazione dei genitori, nonché la condivisione delle narrazioni tra operatori e famiglie.

Dai racconti dell'educatrice e del papà gli strumenti, e PICCOLO in particolare, hanno sollecitato delle riflessioni e hanno permesso tracciare delle evoluzioni nell'agire del genitore. Sembra che PICCOLO abbia facilitato la creazione di uno spazio di concretezza in cui il genitore si è messo in gioco in maniera trasparente, che ha fatto emergere nuove e diverse sfumature della relazione. Altrimenti, appare una situazione in cui le considerazioni sulla bambina rimangono generiche "sta benissimo, tutto bene, felicissima".

Monica evidenzia che per lei l'impatto positivo dell'esperienza di ricerca sia stata la possibilità di osservare la bambina andando oltre le cure di base, rivolgendo lo sguardo alla relazione genitore-bambino e di tornare a raccogliere dati osservativi.

Permette anche di misurarti non solo sull'accudimento primario. Quindi gattona, cacca e nanna, basta, però non la relazione, non il gioco, come giochi? L'incoraggiamento, come stai? Il pensiero che faceva prima, no? Se gioca da sola è felice, ma se gioca con me è felice perché gioca con me. Cioè questa cosa mi è piaciuta tantissimo, nel senso che non è un ragionamento automatico delle famiglie, ma magari anche di me, operatore, che in quel momento non ci ho pensato! E quindi osservare la relazione tra il genitore e il bambino piccolo attraverso questo strumento mi fa capire anche come osservarla, che non è solamente 'vediamo se il vestito non era adeguato, si mangia abbastanza, se è pulito o se è sporco'. Ma è proprio come stanno insieme. [...] Lo sguardo sui piccoli l'abbiamo sempre un po' confidato al pediatra, cioè, noi come professione siamo sempre stati un po' marginali. Secondo me, la ricerca ci ha detto “ci si può provare” e possiamo guardare delle cose, avere sguardi diversi (...) il rischio di non avere uno strumento è un po' di partire – sicuramente dalle conoscenze teoriche –, ma di far passare troppo l'esperienza personale. Questo è un grande limite. Nel senso che avere lo strumento ti ancora, ti rinforza anche nel guardare, nel raccogliere delle valutazioni (Assistente sociale case manager; alla fine del focus group).

Nella pratica, tuttavia, non è stata lei a usare PICCOLO con la bambina e Mirco, ma l'educatrice. Sembra che, in definitiva, anche se lei ha occasioni di osservazione diretta, la curiosità per la soddisfazione dei

bisogni della bambina, venga in generale affidata ai genitori, ovvero, che l'informazione che lei ottiene sia mediata da loro. Non si fa riferimento all'educatrice in questo dibattito, ma se può considerare che questo sia stato un elemento di apprendimento per l'assistente sociale tratto dallo stretto lavoro di equipe fatto con Silvia, in cui discutevano del lavoro svolto con il padre e lo incontravano insieme per le azioni di monitoraggio.

11.5 Progettazione

11.5.1 Il patto educativo

Il tema centrale nel progetto di accompagnamento di questo nucleo riguarda la relazione tra Ambra e il suo papà. Il patto, al tempo T0, descrive gli obiettivi individuati a tal proposito, che si collocano, nella loro totalità, sul lato rosa del triangolo (risposte genitoriali). Le sottodimensioni individuate riguardano *sicurezza, protezione e accudimento, la comprensione del senso delle regole e delle conseguenze delle azioni e il giocare insieme, divertirsi, imparare ed essere incoraggiato*. In particolare, l'attenzione è rivolta allo sviluppo delle capacità di Mirco, da una parte, di rispondere in modo autonomo ai bisogni della bambina e di giocare con lei in modo sereno e, dall'altra, alla sua autoefficacia in merito al ruolo genitoriale.

A T1 non è stata realizzata una progettazione (così come non ci è stato l'*assessment*). Al T2, invece, la progettazione si ritrova ancora nella dimensione delle risposte genitoriali (lato rosa), ma in questo caso orientata al mantenimento di una buona comunicazione di coppia e alla gestione dei problemi emergenti nel quotidiano. Si usa anche la dimensione dell'ambiente (lato verde del triangolo), che si sofferma sullo svolgimento della borsa lavoro da parte di Ines, aspetto legato – abbiamo saputo dopo – all'imminente separazione e al bisogno di garantire indipendenza economica alla madre. La tabella 11.4 offre una sintesi del patto educativo durante RdC03.

11.5.1.1 Progettazione al T0

Come già evidenziato, al tempo T0 la progettazione ha riguardato la relazione tra Mirco e Ambra, focalizzando sulle capacità del padre di rispondere ai bisogni della bambina, di giocare con lei serenamente, sapendo governare anche i momenti di difficoltà (quali, ad esempio, il farsi male) e, facendo così, contribuire ad accrescere l'autoefficacia del padre. Il racconto di Silvia dice delle motivazioni di questo lavoro, illustrando i timori vissuti da Mirco, la posizione della madre che lamentava la mancanza di partecipazione al gioco da parte del compagno.

E quindi appunto il papà e viveva con timore qualsiasi circostanza che riguardava la figlia. Anche, ad esempio se Ambra giocava sulla sua sediolina e si dondolava, il papà andava nel panico. Contemporaneamente il papà, pur di non impancarsi, non giocava. Un po' per il timore, un po' perché comunque parliamo di un uomo che anche fisicamente ha dei problemi sanitari e quindi, sì, ecco, non riesce a stare tutto il pomeriggio, ecco, sul tappetino a giocare con la figlia. Questo la partner lo vedeva invece assolutamente in termini negativi. Quindi diventava sì un momento, ecco conflittuale, anche poi si riversava anche nella coppia (Educatrice professionale SEDT, intervista).

È stato definito che tali obiettivi si sarebbero concretizzati nel contesto dell'educativa domiciliare, percorso che alla compilazione del T0 era già iniziato, ma che sembra essersi arricchito tramite l'esperimentazione degli strumenti della ricerca, per esempio, in una maggiore definizione degli obiettivi dell'intervento. In questo modo, rispetto alla risposta ai bisogni della bimba, è stato definito il trascorrere del tempo in

autonomia con lei e gestire il momento del ricongiungimento all'asilo nido, senza la presenza di Ines, la madre della bambina. Che il papà potesse fare questa operazione da solo, con l'educatrice.

Il modo in cui si è pensato al contributo della mamma durante l'intervento educativo, si è evoluto nel tempo. Come ci racconta Monica durante il focus group, il percorso educativo aveva inizialmente coinvolto anche Ines. Mirco aveva scelto di includere la compagna nell'intervento, la quale era considerata, in qualche modo, di supporto alle *fragilità* del papà e di invogliare il compagno ad essere presente durante il gioco con la bambina, come un invito, senza giudicare.

Avevamo pensato inizialmente, anche su tua richiesta [si rivolge a Mirco], che ci fosse Ines, un po' come supporto, come fragilità anche sua, perché l'intervento educativo era per lui prima di tutto. (Assistente sociale case manager, focus group)

Successivamente la presenza di Ines è stata ritenuta, da Monica e Silvia, un limite al percorso che il papà di Ambra stava portando avanti, quindi l'intervento educativo è stato aggiustato, escludendo Ines, in modo che Mirco si potesse sentir *libero* di entrare in relazione con la figlia. Ci pare che questo momento abbia coinciso con il tempo T0, in cui appunto, nel patto, si legge questo "farsi da parte" della madre.

Tabella 11.4 Sintesi del patto educativo in RPMonline durante RdC03

	T0	T1	T2
Lato azzurro	-	-	-
Lato rosa	<p>Sentirmi sicuro, protetto e accudito Riuscire a rispondere ai bisogni della bambina, durante un tempo esclusivo padre-figlia (senza la presenza della madre). Raggiunto</p> <p>Riuscire a gestire in autonomia la figlia (prendendo parte anche alla gestione pratica della figlia, ossia il recupero di Ambra all'asilo nido). Raggiunto in parte (interruzione per COVID)</p> <p>Essere aiutato a comprendere il senso delle regole e le conseguenze delle azioni. Riuscire a sentirsi più sicuro e a non demotivarsi a seguito del confronto con la compagna. Raggiunto: Mirco si fida molto dei servizi e delle persone che supportano la famiglia</p> <p>Giocare insieme, divertirsi, imparare ed essere incoraggiato Riuscire a giocare serenamente, senza alimentare vissuti di paura (che la bambina si faccia male o che Mirco non sappia gestire quel momento in autonomia). Raggiunto: La madre di Ambra invita il compagno ad essere presente nel momento del gioco, evitando il giudizio. Raggiunto in parte: la madre continua a lamentare l'assenza del compagno e quest'ultimo, d'altro canto, si lamenta di non essere compreso.</p>	-	<p>Che stia bene e sappia prendersi cura di sé Riuscire a mantenere una buona comunicazione di coppia. Riuscire ad affrontare in coppia, serenamente, i problemi del quotidiano. Azioni: percorsi psicologici individuali in consultorio e Ser.T. Inizio di un percorso di coppia non appena possibile.</p>
Lato verde		-	<p>Che la mia famiglia abbia un lavoro e il necessario per vivere bene Svolgimento, da parte della madre, di una borsa lavoro. Raggiunto in parte: La madre non è ancora pienamente autonoma nello svolgimento del lavoro, necessita di monitoraggio e accompagnamento. Miglioramento. Raggiunto in parte: La madre ha portato a termine il periodo di borsa lavoro con molte difficoltà dovute ad assenze prolungate per motivi di salute (l'intero nucleo è stato in isolamento per circa 1 mese). Pertanto, il tutor della borsa lavoro non si è dichiarato disponibile a prorogare la progettualità.</p>

Poi dopo abbiamo visto a un certo punto che forse quanto lui voleva starci nell'intervento e quanto voleva mettersi in gioco, stava rischiando di avere dei limiti dalla presenza di Ines che, anche involontariamente, però comunque interveniva, comunque quella parolina in più la diceva e quindi a un certo punto abbiamo detto "Senti, facciamo una cosa: tu un'ora, quell'ora esci, fai una passeggiata, quello che vuoi, perché lui si deve dedicare a questo e si deve sentire libero di farlo, di farlo senza sapere che.. che comunque ci sei tu"... Anche perché da un certo punto di vista anche la bambina si condizionava dal fatto che comunque la mamma fosse presente. Perché in quella prima fase, comunque, Ambra sembrava tanto legata a Ines, "non cerca me, cerca Ines" e questo si... creava poi il vortice: "Ambra non mi cerca, quindi significa che io non sono adeguato, faccio qualcosa che non va bene", quindi... no? Tutto un cane che si morde la coda.

Il fatto un po' di togliere la distrazione, tra virgolette, di Ines, ha permesso un po' a loro due di sperimentarsi, Mirco e Ambra insieme, perché dovevano stare sostanzialmente e quindi fare andare le cose in maniera un pochino più liscia (Assistente sociale case manager, focus group)

Quindi la mamma doveva uscire di casa, quando arrivava l'educatrice. In modo da non poter condizionare un po', no, la presenza del papà, insomma, lo stare anche nella relazione. Anche perché era comunque molto presente la figura della mamma, per cui sono stata molto chiara anche con la mamma, proprio per dare uno spazio di serenità al papà e di potersi mettere in gioco e di poter sbagliare senza avere l'occhio della mamma dietro. (Assistente sociale case manager, intervista)

Pare che tale proposta, giunta dalle operatrici, sia stata "fatta propria" anche da Mirco, il quale, nel narrare l'intervento, non riporta il primo periodo in cui avrebbe manifestato la necessità di avere Ines al suo fianco. Ci pare che sia per lui molto più saliente, nella narrazione complessiva, considerare come *sua* questa esperienza.

Allora, intanto abbiamo cominciato a casa mia, in presenza mia, della bambina e di Silvia, l'educatrice, perché Ines stava da me in quel periodo lì e lei usciva perché era una cosa mia personale...

Intervistatore: Avevi scelto tu questa cosa, che lei uscisse?

Sì, perché è una cosa mia perché... secondo me se c'era anche lei e succedeva qualcosa, intervenire in due veniva su un casino perché il problema è mio, non suo. Perché Ines come mamma non si discute, è bravissima, non posso dir niente, ho detto: è un problema mio ed è giusto che ci sia solo io con la bambina... sulle attenzioni e sul giocare assieme (Papà, intervista).

Monica interpreta il fatto che Ines facesse un "passo indietro" come un atto di fiducia verso Mirco, al suo "potercela fare".

(...) Il fatto che lei uscisse... c'è stata anche lei, ha dato fiducia a tutta la progettazione. A Mirco, prima di tutto, ma un po' tutto il concetto, perché anche lei era sul piano del "Mirco non riesce, quindi devo essere anch'io". Il fatto che anche lei facesse un passo indietro è

stato un “ok, Mirco ce la fa, lo lascio fare, mi fido di lui, mi fido insieme a Silvia”, perché nel frattempo aveva conosciuto anche Silvia (Assistente sociale case manager, focus group).

Per Ines, invece, il “mettersi da parte” è narrato come un non sostituirsi e, quindi, come il dare la possibilità a Mirco di apprendere ciò che non sa fare o di cui non è (ancora) capace. Questo suppone per lei una fatica inizialmente e comporta l’idea che il proprio ruolo consista in un “non fare” in un campo in cui il bisogno appartiene esclusivamente al padre.

All'inizio è stato un po' difficile perché con la bambina c'ero sempre io, quindi era strano lasciare loro due, però... perché la prima volta eh... sono arrivata un po' in anticipo, poi sono uscita e quindi è stato un momento un po' così, quindi perché non... da parte mia un po' mi era strano, no, cioè... strano, no, la cosa, poi dopo man mano...

(...)

No, ma è giusto [il fatto di lasciare soli il papà e la bambina] perché non avevo bisogno, era il problema di... della bambina e di Mirco, cioè quindi, cioè per me non era... cioè non avevo bisogno, ecco... e quindi avevano loro due perché con me era un'altra maniera, la bambina era sempre con me, era solo per il fatto... perché con... la relazione tra la bambina e il padre, no, perché con me sì... (Mamma, intervista)

[Il mio ruolo qui era di] Lasciar stare... di mettermi da parte, cioè... di non dire, come dire, vai dalla mamma, no, vai tu, cioè di cercare a volte che... di lasciare lui, se io gli chiedo una cosa, fai tu, ma non che dopo un po' dico “Bon lo faccio io”, doveva fare lui... questa cosa era una cosa che mi veniva spontanea farla, a lui no, capito?... quindi era quella cosa che dovevamo imparare a fargli fare a lui.

[...]

Perché io ero abituata a fare, cioè capito? Quindi è stato lì, su quel lato è stato un po' più difficile... (Mamma, intervista)

Dalla narrazione di Ines, la fiducia emerge come conseguenza degli ulteriori apprendimenti da parte del compagno: lui impara e lei può, così, fidarsi a lasciarli soli e a prendere i suoi spazi personali.

L'obiettivo oppure il progetto era per far rimanere comunque da soli, comunque la bambina e Mirco... o quando, perché io quando volevo avere i miei spazi potevo fidarmi, in poche parole, no? O per non fare tutto io... questo è stato anche... di aiutarmi più con la bambina, questo era...

(Mamma, intervista)

La controparte di questa rappresentazione di Ines del suo ruolo in questa dinamica, ma anche del modo in cui è stata spostata dall’intervento educativo, è che non è stato esplorato, riflettuto con lei l’influenza nel modo in cui si era configurato il rapporto tra Mirco e Ambra e come avrebbe potuto lei contribuire positivamente a esso, considerando che in diverse circostanze sono comparsi degli elementi che rivelavano delle difficoltà di coppia: come l’*assessment* che riferisce una “diversità di stili educativi”; o il patto, che accennava la necessità che Ines si dimostrasse disposta a *invogliare* più che a *giudicare* il compagno per coinvolgerlo nel gioco.

Ho assistito anch'io a una scena in cui dovevamo uscire di casa io e lei, io e la mamma e quindi la bambina doveva rimanere da sola a casa col papà. (...) La bambina stava giocando tranquillamente, lui era sul divano vicino alla bambina, comunque era lì. Ha chiesto: quanto state? Dove andate? Porti il telefono? Tutte le paure. E lei, la mamma, prima di uscire, ha salutato, non lo so, forse dieci volte la bambina. "Ciao, sto andando, guardami, sto andando via. Ciao, guardami. Ciao, guardami". E io le ho detto: ma se fai così è ovvio che la bambina poi viene a cercarti, si mette a piangere e poi lui non sa come gestirla. (Assistente sociale case manager, intervista)

Per esempio, in questa situazione con l'assistente sociale, emerge la dinamica della mamma con la bimba nel momento di transizione (restare col papà). Nonostante l'osservazione realizzata, non si è tenuto conto di ciò nell'intervento. È un'osservazione che non porta a ragionare sul progetto, che (idealmente) poteva includere tutti e due i genitori.

Eppure, sembra che ci sia stato un consenso nel considerare che l'aspetto centrale di questo intervento fosse innanzitutto un bisogno di Mirco e, quindi, l'intervento educativo è stato esclusivamente rivolto a lui,

11.5.1.2 Progettazione al T2

Al tempo T2 il patto educativo si sposta su altri aspetti, rispetto a quelli emersi al T0. L'esperienza di educativa domiciliare era terminata da circa 5 mesi e la conflittualità di coppia si era resa più eclatante. In particolare, l'*assessment* riporta *momenti di forte difficoltà relazionale* ma, allo stesso tempo, l'impegno di Mirco e Ines *a superarli e a ripartire con nuove basi*.

L'obiettivo inserito nel patto è che "La mamma e il papà di A. riescano a mantenere una buona comunicazione di coppia" e il risultato atteso è "che possano comunicare e affrontare i problemi del quotidiano in maniera serena". Le azioni individuate coinvolgono, in questo caso, gli altri servizi implicati, ossia il Ser.T. e il Consultorio Familiare presso cui Mirco e Ines, rispettivamente, stavano svolgendo i loro percorsi psicologici individuali. Oltre al proseguo di questi, nel patto è indicato un percorso di coppia che, come ci spiega Monica durante un momento di confronto, è una proposta di cui lei è venuta a conoscenza tramite i genitori, essendo giunta loro direttamente dal Consultorio. Possiamo dedurre, dunque, che è stata inserita nel patto solo successivamente, al tempo, appunto, T2.

In questo momento di compilazione del patto emerge anche la dimensione dell'ambiente (lato verde del triangolo) che, in particolare, si sofferma sullo svolgimento della borsa lavoro da parte di Ines. Guardando i tempi indicati nella microprogettazione, si può cogliere che gli obiettivi legati al tema lavorativo erano stati individuati in precedenza, ma inseriti solo in un secondo momento e rientrati, quindi, al tempo T2. Per Ines era stata attivata una borsa-lavoro nello stesso luogo in cui Mirco stava svolgendo la sua, ossia un supermercato della zona. Gli obiettivi individuati riguardavano sia l'attivazione di tale borsa sia, circa 3 mesi più tardi, il miglioramento nello svolgimento della stessa da parte della signora.

Il periodo di difficoltà che la coppia stava vivendo al tempo T2, come ci racconta Monica, era aggravato anche da questi aspetti legati al mondo del lavoro: oltre alla conclusione dell'esperienza lavorativa di Ines, anche Mirco aveva nel frattempo terminato la sua borsa senza ottenere, come anticipato, un contratto lavorativo. L'importanza data dal padre di Ambra al tema lavorativo emerge spesso anche nelle sue stesse narrazioni.

Mia figlia l'8 agosto compie 4 anni, e mi toccherà rifare anche io la domanda [di Reddito di Cittadinanza], se non trovo lavoro. Non posso mica alzarmi tutti i giorni alle 5 e fare prestazioni o traslochi, può andarmi bene come male e io devo dare una sicurezza a mia figlia, io spero di non farlo e trovare lavoro. Devo avere un lavoro, essere impegnato, avere meno tempo per pensare, tornare a casa stanco, magari dovrò fare il sacrificio di vedere meno la bambina, ma se devo lavorare... Io voglio andare a lavorare, non voglio avere questi buoni, cosa me ne frega di questa roba? Sei a casa, spendi di più, vai in paranoia e diventi una larva perché perdi l'abilità che hai, io ne ho tanta, potrei anche venderla! (Papà, intervista)

Invalido, tatuato, pregiudicato... Cosa posso avere di più? Dovrei andare avanti a Borse Lavoro, le ho all'infinito perché è dal 1994 che ce le ho, ma lavorare è dignità, faticchi, arrivi a casa meno stressato, hai il tuo stipendio e basta, ma con il reddito stai a casa e chi se ne frega (Papà, intervista).

11.5.2 Commenti al processo di progettazione

La progettazione (intesa come definizione degli obiettivi di lavoro), già avviata al momento dell'inizio della ricerca è proceduta sulla stessa traccia del lavoro che ha motivato l'avvio dell'educativa domiciliare. Le narrazioni rispetto alla creazione del patto riprendono, infatti, i bisogni resi evidenti nel momento della richiesta d'aiuto da parte di Mirco, senza riportarne di nuovi, né aggiungere nuovi aspetti e/o antecedenti tramite l'*assessment* con gli strumenti proposti dalla ricerca. Da quanto ci racconta, le sue difficoltà, gli aspetti su cui migliorarsi, erano a lui già chiari al momento dell'incontro con Silvia. In particolare, il padre percepiva la fatica a dire dei "no" alla bimba.

Ma io quando avevo sentito Silvia le avevo già spiegato il mio problema, dove dovevo puntare. Il mio problema è il "no", non il sì, e quando è "no" deve essere "no" e spiegare la situazione dopo che è stata sgridata.

Dimensione che non si evince così chiaramente nel patto, il quale si sofferma, come abbiamo visto, più ampiamente sulla gestione autonoma della bambina e sul momento del gioco con lei.

Mettendo assieme quanto narrato rispetto all'*assessment* e alla progettazione, ci sembra che questi due aspetti abbiano comunicato tra loro non tanto in relazione all'emersione di particolari bisogni sui quali poter intervenire (probabilmente già emersi chiaramente in sede di colloquio), bensì riguardo ad una maggior definizione degli obiettivi (attraverso il MdB) e ad un arricchimento dello spazio di intervento, il quale probabilmente è stato frutto anche degli stimoli offerti da PICCOLO. L'utilizzo degli strumenti (in particolare del MdB), quindi, ha costituito un'occasione, un incentivo, per rivedere gli obiettivi già individuati e specificare un po' meglio questi, gli ambiti di azione e, di conseguenza, i contesti di verifica. Una progettazione più specifica avrebbe quindi preso forma già al T0, sostituendone una più sommaria, con utilità più che altro amministrativa, avuta all'inizio dell'educativa domiciliare (e prima della ricerca), come descrive l'assistente sociale:

Allora noi facciamo un modulo del patto educativo e un modulo da un certo punto di vista generico, nel senso che serve anche per una questione amministrativa sapere quante ore vanno gli educatori per poi andare a pagare la cooperativa dell'educatore. Quindi è proprio una questione: quando inizia, quando finisce, quindi così... Le micro progettazioni vere e

proprie, quindi quelle specifiche, diciamo del triangolo, con le responsabilità, con gli obiettivi minimi, non sono in quel patto, quelle sono nella micro progettazione...(...)

Allora, il Patto educativo che usiamo noi, è quello che ti mando, che è quello più amministrativo che ti dicevo dove ci sono gli obiettivi un po' generici. (...)

[...] Sì! Quello che usiamo di più, e ripeto, per una questione amministrativa è quello, nel senso che, se io mando la micro progettazione l'amministrativo mi telefona e mi dice: "che cos'è questa cosa? (Assistente sociale case manager, intervista)

Questione che si ritrova anche nella percezione dell'educatrice:

Per me questo progetto è stato utile proprio per questo. Perché avevo proprio una fotografia, no? Di ciò che dovevo toccare proprio con mano, a dispetto invece dei progetti educativi standard che comunque sono molto più astratti, no? E poi sei tu che devi un attimino darti un'idea (Educatrice professionale SEDT, intervista).

Allora io ho trovato molto utile il triangolo. Proprio perché mi ha permesso di avere una mia fotografia e pian piano di eliminare o aggiungere i tasselli al progetto su cui stavo lavorando. (...) (Educatrice professionale SEDT, intervista)

La stesura della microprogettazione emerge come strumento di intervento e come un momento che offre la possibilità di condivisione tra Monica e Silvia rispetto ad una linea d'azione. A compilarle, in RPMonline, è stata Monica. Mirco pare non esser stato coinvolto direttamente, sebbene dalle narrazioni dell'educatrice si possa cogliere il *rimando* dato a lui su questi aspetti.

Le micro-progettazioni, sì. Allora, dipende, in tutta onestà, alcune le ho registrate io. Le abbiamo condivise insieme, ma proprio il momento della registrazione proprio su RPM l'ho fatto io da sola. Tutto in assoluta condivisione, però. Nel senso che comunque erano degli interventi, degli obiettivi assolutamente condivisi con loro (Assistente sociale case manager, intervista).

Allora l'abbiamo deciso io e l'assistente proprio perché in uno dei primi interventi io ero andata a casa loro e il papà, cioè, c'era la bambina che giocava con la sediolina di plastica e il papà pur di non dire ad Ambra, alla bambina di non dondolarsi o comunque di fermare l'atto errato, è andato nel panico, no? Facendo interagire me. OK? quindi da quella occasione è nato il bisogno di scrivere ciò che abbiamo scritto.

[...]

Questo sì, lui (il papà) sa cioè magari non ... oddio, non mi ricordo se lui con l'assistente ha avuto modo di leggere proprio questo. Però lui sa ciò di cui parlavamo, ciò che scrivevamo, sì, sì, anche perché ogni volta, comunque, io davo un rimando a lui. (Educatrice professionale SEDT, intervista)

Lo spazio di relazione offerto dall'intervento educativo sembra inoltre essere un luogo in cui gli obiettivi vengono, strada facendo, ridefiniti, modulati, ordinati secondo priorità. Dalla narrazione che offre Monica, questa ridefinizione pare avvenire nell'interazione tra Mirco e Silvia. Mirco mette in luce come, effettivamente, gli obiettivi dei loro incontri si siano ampliati, modificati, abbiano aperto nuovi sguardi. In

aggiunta al “no”, l’attenzione si è spostata, per esempio, sul tema del gioco (oltre che sul dialogo) e crediamo che in parte, come già descritto, PICCOLO abbia offerto qualche spunto a riguardo.

Nelle evoluzioni poi dell’intervento per, nei confronti della bambina, dei bisogni della bambina tanto ha fatto anche l’educatrice. Quindi, durante anche il loro intervento, sono emerse alcune, alcuni micro-obiettivi e quindi sono andati poi per gradi. Per cui: lei non riusciva a relazionarsi, lui non riusciva a giocare con lei, lui non riusciva a dare una capacità ad avere una capacità normativa, lui, non lo so, entrava in ansia per quando rimaneva da solo con lei...? OK, non possiamo lavorare contemporaneamente su tutto. Iniziamo a lavorare su qualcosa di piccolo, su cosa vogliamo iniziare? Vogliamo iniziare, dando, cioè con la capacità normativa, o vogliamo prima iniziare a giocare con la bambina e quindi giochiamo con la bambina?

(Il ragionamento) Lo ha fatto, in alcune situazioni l’ha fatto l’educatrice con lui da soli. Ma perché è successo mentre erano insieme. (Assistente sociale case manager, intervista)

Secondo me gli obiettivi erano anche un po’ inizialmente generici, anche perché concretamente bisognava capire insieme... Per cui anche il fatto di andare a prenderla dall’asilo... Dopo abbiamo iniziato a definire... quindi “il martedì Silvia aspetta Mirco all’asilo perché insieme prendono la bambina e poi vanno...”, poi, dopo un po’, abbiamo iniziato a dire “Ok, il martedì Silvia aspetta Mirco a casa, perché intanto Mirco da solo è andato a prendere Ambra dall’asilo”. Quindi delle piccole cose che però sono venute fuori nel tempo, ovviamente stando insieme... e le hanno suggerite loro. Un po’ Silvia, un po’ Mirco, no? (Assistente sociale case manager, focus group)

Il primo giorno io ho detto a Silvia: il mio problema è “no” e sgridare... tutto il resto si migliora... poi con l’esperienza... giocare con lei, dare più attenzioni... mettersi a confrontarsi... perché ci sono anche i confronti con i piccoli, chiaro che con un adulto è un altro discorso, però devi imparare a confrontarti con la bambina... nel senso, perché loro, come posso dirlo, tendono a tastare la persona, il genitore... mia figlia sa che con la mamma non si scappa... con il papà (...) e lì abbiamo lavorato anche su quello... (Papà, intervista)

Di questo processo evolutivo dell’accompagnamento, delle questioni che sono state fatte, non c’è traccia su RPMonline che, dunque, offre una fotografia solo parziale dell’intervento. Questo aspetto emerge come una criticità, dal punto di vista dell’interesse per la documentazione che c’è nella proposta di ricerca in merito al senso degli strumenti, poiché non riesce a compiere pienamente la funzione formativa e rendicontativa che si intende sostenere. Tuttavia, questa funzione è stata osservata a T0 quando hanno usato per prima volta gli strumenti e sono serviti per fare il punto dei progressi realizzati nella prima parte dell’accompagnamento (monitoraggio).

Sembra che la madre di Ambra, Ines, non abbia partecipato direttamente nella fase di progettazione iniziale (T0); anche se le sono state attribuite delle funzioni nelle azioni prefissate. Al tempo T2 invece sarebbe stata coinvolta nella definizione degli obiettivi riguardanti la questione lavorativa, durante un colloquio con Monica.

L’ultima microprogettazione, comunque che c’è stata è l’attivazione, per esempio, l’attivazione della borsa lavoro anche per la mamma. Quindi, nel triangolo, nella sotto dimensione delle figure, insomma, di chi si occupa della bambina, quindi della... qual è la

situazione lavorativa? Quindi papà fa questo, la mamma ancora non fa niente, la mamma vorrebbe fare?... bene! Che cosa vorresti fare? Questo! Possiamo attivare una borsa lavoro? Bene! Chi fa? Quando ci vediamo? Chi fa cosa? Diamoci un tempo! (Assistente sociale case manager, intervista)

11.6 Attuazione e monitoraggio

11.6.1 L'accompagnamento educativo

L'accompagnamento educativo, iniziato circa 3 mesi in anticipo rispetto all'avvio della ricerca, ha avuto nel complesso la durata di un anno. Come descrivono nel dettaglio le operatrici, questo si è sviluppato in tre ore settimanali totali, suddivise in due incontri da un'ora e mezza. L'emergenza sanitaria legata al Covid-19 ha fatto sì che in alcuni momenti l'intervento fosse svolto, in toto o in parte, a distanza.

Inizialmente è nato con due incontri di un'ora e mezza ciascuno in presenza. Poi, durante il lockdown abbiamo tenuto le stesse ore, ma da remoto. Quindi attraverso delle videochiamate. E invece nella seconda parte, cioè scusami nella terza parte dove uscivamo dal lockdown però ancora c'erano delle restrizioni, gli facevamo un incontro di un'ora e mezza in presenza, al parco, e il restante invece in maniera telefonica (...)

E nell'ultima parte telefonicamente, proprio perché era uno spazio che riservavo a lui proprio come sfogo, come confronto di quello che era successo durante l'intervento in presenza. (Educatrice professionale SEDT, intervista)

Nel periodo del primo lockdown, l'intervento si è dovuto mantenere solamente con videochiamate, purtroppo. Per cui abbiamo orientato due videochiamate la settimana: una per mantenere un po' la relazione tra il papà e la bambina, una solo col papà, in modo da dare uno spazio al papà di dialogo, di confronto, e di sfogo, anche, no, per tutta la situazione. Il papà ha anche dei problemi sanitari, per cui il Covid non è stato proprio il periodo migliore anche per lui. Peraltro, poi sono stati chiusi fino a poco tempo fa perché sono risultati positivi anche loro. Quindi c'è stato un po' un marasma di cose. Ehm, poi appena abbiamo potuto riaprire, abbiamo mantenuto. (Assistente sociale case manager, intervista)

L'accompagnamento educativo emerge come spazio in cui “fare” esperienza e “rivedere” la propria esperienza. Sembra che Mirco, in questo confronto con Silvia, abbia avuto la possibilità, dal suo punto di vista, di poter osservare un modo, un esempio diverso di interazione con Ambra. Si configura come un modo di intendere l'agire educativo come l'attuazione simultanea di osservazione, ascolto e confronto:

All'inizio mi ha detto “Fai finta che sei solo con tua figlia... io ti devo osservare”, abbiamo fatto due incontri così... è intervenuta nel momento del capriccio, mi ha fatto prima dire e poi mi ha ripreso, non ripreso, mi ha fatto osservare come sarebbe andato meglio se avessi fatto questo... mi ha osservato tantissimo... (Papà, intervista)

[...]

Prima mi hanno filmato tutto, poi quando è successa questa cosa del capriccio (inc.) spiegato e tutto, mi hanno detto: “Guarda che sei stato bravo ma sarebbe stato meglio

diversamente”, una persona, secondo me, quando sgrida un bambino o una bambina lo fa, ma poi è morta lì: il fattore di spiegare l’ho capito dopo (...) (Papà, intervista)

E lì abbiamo iniziato il percorso di sei mesi poi lo abbiamo prolungato e mi son trovato benissimo anche perché io c’ho un po’ di problemi su sgridare... Silvia diceva “Mirco no, altrimenti questa ti mangia. Adesso è piccola ma quando c’ha sei o sette anni fa quello che vuole” e lì ha cominciato a lavorarci sopra... infatti guarda caso che quelle tre volte che l’ho sgridata meno male che c’era la presenza di Silvia e mi son trovato in difficoltà e lei mi ha detto “Mirco devi essere più sciolto e deciso, deciso non vuol dire che sei cattivo o questo o quell’altro... però la sgridi e stabile perché dopo se piange, chiaramente che piange, tu la fai sfogare, la prendi e gli spieghi le cose”. Li è stata dura... mia figlia piange e io che sgrido... (Papà, intervista)

Capitava che c'erano confronti, però io lasciavo la prima parte di intervento proprio all'interazione tra padre e figlia, proprio perché non volevo che io ne fossi per loro l'ancora di salvezza, no? Ma io ogni in ogni incontro comunque cercavo di tenermi sempre più indietro per permettere a loro di interagire o anche, ad esempio, il cambio di pannolino, no? Quindi un... in un qualsiasi momento ho lasciato comunque il padre libero di agire. Poi, al termine, poco prima del termine dell'intervento, mi sono sempre confrontata con lui rispetto a quello che era emerso.

Il gioco, il gioco! (l’ha reso più partecipe). E quindi giochi di ruolo e qualsiasi forma di gioco.

[Il punto era] Non essere timoroso più che interessato. Perché lui interessato era interessato, aveva paura di agire.

Ma [da parte nostra è stato importante] sicuramente inizialmente il confronto, il dialogo, lo spiegare determinate cose. E contemporaneamente anche la quotidianità. Quindi, sì! L'azione proprio pratica. Quindi l'esempio io che giocavo con la bambina, a dare un esempio a lui di come si poteva giocare (Educatrice professionale SEDT, intervista).

Sembra che Silvia abbia compiuto la funzione di un modello da cui poter attingere il modo “migliore”, “giusto” di rapportarsi ad Ambra. L’ipotesi è che il suo *mettersi in gioco* si sia concretizzato nell’essere disponibile a rivedere la sua modalità in favore di quella suggerita dall’educatrice. Questo ci fa pensare ad una costruzione dell’accompagnamento educativo come un intervento che mantiene come presupposto, forse anche implicito, un’idea normativa di “buon genitore”. Tuttavia, è possibile valorizzare che l’educatrice abbia creato dei contesti protetti in cui, al sicuro, il papà ha potuto vedere, sperimentare e riflettere su altri modi di stare insieme alla figlia, attraverso strumenti e criteri proposti da lei.

Beh, questa cosa qui, sulla relazione comunque con la bambina, lui si è messo in gioco al 100%. Si è messo a disposizione, ha ascoltato le indicazioni, suggerimenti ha raggiunto tutti gli obiettivi che avevamo comunque prefissato (Assistente sociale case manager, intervista)

E, più importante ancora, lui ha avuto l’esperienza personale e intima che le cose fatte hanno funzionato bene, questione che traspare dalla sua soddisfazione e gratitudine con l’educatrice.

E’ una persona che rimarrà nel mio cuore. La amo Silvia, mi ha aiutato, mi ha ascoltato, mi ha detto dove sbagliavo e dove facevo bene. (Papà, focus group)

Poter avere a disposizione il punto di vista di Silvia con cui confrontarsi, poter riflettere insieme sui modi di stare con la bambina, ha avuto per Mirco un ruolo determinante nell'evoluzione (che egli stesso descrive) della loro relazione.

Sì, la bambina è contenta, tu le metti un castello di giochi, lei gioca, è contenta. Però è sola. Noi la vediamo come "beh, la bambina è lì, è tranquilla e gioca" e io faccio le mie cose... Dopo, riflettendo, dicevo, e se io invece gioco con lei, mi metto per terra, lei è ancora più felice. Tipo adesso ultimamente facciamo un gioco che lei c'ha Peppa Pig e io c'ho Rino rinoceronte, no? Allora facciamo le voci, giochiamo, parliamo, lei dice "tu come ti chiami?". Io mi chiamo Rino, rinoceronte. Lei magari è Peppa pig... e ci mettiamo lì, facciamo. Lei è contenta, non per... per il gioco che c'è in mano, perché gioca con il papà.

(...)

No, le riflessioni, le riflessioni. Ha detto [l'educatrice] "come vedi tu questa cosa?". Ho detto "guarda, la bambina è anche contenta perché c'ha un gioco nuovo". Invece lei mi ha detto "Mirco, magari se tu ci giochi con lei non è più contenta del gioco, ma perché giochi con lei". Io vado di riflessione. Perché io magari probabilmente non ci ho pensato. Perché lo prendi per scontato. Tante cose invece, magari non è così. E uno lavora per migliorare. (Papà, focus group)

L'accompagnamento educativo emerge, inoltre, come uno spazio di relazione dentro il quale sviluppare un confronto ampio, non solo relativo alla relazione tra Mirco e la bambina. Silvia ha assunto per il papà di Ambra, in quell'anno di condivisione e scambio, un ruolo importante di aiuto, ascolto, rispecchiamento a tutto tondo, anche rispetto alle problematiche di coppia emergenti.

Con me invece durante gli interventi educativi lui non si è mai risparmiato nulla. Cioè nel senso se lui in quel momento aveva una difficoltà relativa alla coppia l'ha sempre esternato. Quindi sapeva che il focus dell'obiettivo era migliorare la relazione con la figlia, però allo stesso tempo utilizzava quegli spazi proprio come sfogo, come confronto. (Educatrice professionale SEDT, intervista)

Silvia mi ha fatto star bene già dal primo giorno e... abbiamo parlato tantissimo e... sa benissimo, sapeva benissimo qual era il mio problema, dove stavo lavorando, dove io faccio l'errore... e lei mi ha spiegato tantissimo dove lavorare, dove avevo anche più difficoltà (...)
Su quello mi ha dato carta bianca in tutto, ho sempre detto quello che penso... lì è stato un po' per tutto, non solo per la bambina, Silvia mi ha aiutato anche in visioni diverse di quello che stava succedendo sul lato di coppia, no? Cioè io ho fatto l'utile e il dilettevole, diciamo... mi ha dato modo di entrare su di lei, di parlare di tutto... della bambina, di lavorare sulla bambina, più abbiamo parlato delle cose mie personali... (Papà, intervista)

Come accennato, l'intervento educativo è stato rivolto principalmente al padre di Ambra. Durante l'anno di accompagnamento è stato fatto il tentativo, da parte di Monica, di includere Ines, con l'obiettivo di spostare l'attenzione anche sulla relazione di coppia e l'impatto sulle pratiche genitoriali.

Dopo nel tempo abbiamo, boh, modificato un po' questa cosa. (...) Ecco, no, era a un certo punto, quando stava comunque funzionando bene e quando l'educatrice mi diceva: lui ascolta, accoglie e mette in pratica le cose, si sperimenta, ci sta. Allora ho detto: perché non proviamo a inserire anche la figura della mamma? In modo da poter far vedere alla mamma

cosa stai facendo tu e poter reimpostare un po' anche il vostro, la vostra relazione in questo, no? Che la mamma funzioni benissimo, papà funzioni benissimo, ma quando stanno insieme poi c'è qualcosa che non va, e non serve. (Assistente sociale case manager, intervista)

La scelta di Mirco, a fronte di questa proposta, è stata di mantenere lo spazio educativo come proprio. Se all'inizio dell'accompagnamento l'idea di Monica di tener fuori Ines è stata accolta e fatta propria dal papà di Ambra, in questo caso Mirco si è espresso in termini contrari a quanto suggerito dall'assistente sociale. Dalla narrazione di Monica possiamo cogliere come ci sia stata una sorta di *mediazione* tra i due punti di vista, per cui all'estromissione definita nel patto si è passati ad una indefinizione, lasciando la possibilità che la compagna “capitasse” nella situazione. Da come è narrata, si tratta di una mediazione che, di fatto, conduce a quanto suggerito dall'assistente sociale: a *farlo* senza che venga scritto.

Questo il papà non l'ha accettato. Mi ha chiesto di non inserire la mamma, ma più che altro mi ha detto non tanto perché non la voglio, in questa, in questa attività. Cioè non tanto perché non voglio che lei veda cosa sto facendo, ma perché voglio che questo intervento rimanga mio. Quindi ha voluto mantenere lui la sua relazione con l'educatrice. Mi ha detto: voglio che questo spazio resti mio, sia per me che per me con la bambina e quindi non ha voluto... [non completa la frase] E li ho detto, va bene. Cioè, non potevo imporre la presenza della mamma.

(...)

Sicuramente ho detto: ok, va bene. Non la inseriamo nel Patto educativo, il fatto di dover lavorare con la mamma. Però, non mettiamo più neanche il vincolo che la mamma deve uscire di casa quando ci siete voi. Per cui se capita che la mamma è dentro casa, è dentro casa. Perché quello è il quotidiano e quindi non possiamo mandarla via per sempre. Per cui con questa mediazione un po' lui ha accettato e ci sono stati in effetti, poi, degli interventi che hanno fatto insieme. Quindi forse il fatto di scriverlo in un patto educativo, in una micro-progettazione, scrivere che anche la mamma doveva essere coinvolta forse gli sembrava troppo vincolante, non lo so. Il fatto invece di non mettere nessun vincolo né in un senso né nell'altro, gli ha dato poi la tranquillità di farlo sostanzialmente, perché poi alla fine l'hanno fatto. (Assistente sociale case manager, intervista)

Considerando che i rapporti dei genitori con la bambina sono sensibili alle condizioni dell'ambiente, il ruolo della madre in questo intervento sembra una variabile importante da considerare anche a livello riflessivo, insieme al padre, esplorando per esempio quale era il bisogno dietro al suo desiderio di avere uno spazio esclusivo, e se, il modo in cui hanno agito, in qualche maniera ha soddisfatto quel bisogno.

L'inclusione di Ines nell'accompagnamento educativo è un aspetto che però non emerge dalle narrazioni di Mirco, il quale si rivolge a questa esperienza descrivendola come “sua”, in un modo che ci fa pensare all'essere fiero di aver superato da solo certi ostacoli. Immaginiamo che in quel momento di esacerbazione del conflitto, dove le prospettive di coppia stavano forse sfumando, per Mirco fosse più significativa l'idea di portare a termine da solo quel percorso, vivendo la soddisfazione di aver raggiunto un nuovo modo di relazionarsi ad Ambra o, in altre parole, una versione “migliore” del suo essere padre.

11.7 Esperienza complessiva di RdC03

Alcuni obiettivi indicati nel patto relativamente al tempo T0 sono stati ritenuti pienamente raggiunti; in particolare, essi riguardano il saper rispondere in autonomia ai bisogni della bambina, il senso di sicurezza in merito al proprio educare e il vivere con più serenità il momento del gioco. Per le operatrici si può parlare di un intervento *chiuso* con *obiettivi raggiunti*. In particolare, l'intervento educativo ha inciso sulle competenze del padre nello stare con la bambina, ma anche sulla sua sensazione di esserne capace e di sapere quanto sta facendo e le ragioni di quanto sta facendo. Questo lo colleghiamo positivamente all'idea secondo la quale finalità generale di ogni intervento educativo è il raggiungimento di quella che Aristotele chiamava *phronesis*, cioè la saggezza con la quale una persona discerne le ragioni per agire in un modo piuttosto che in un altro e impara a decidere liberamente su quali assunti agire (Nussbaum, 2004). Certo, come insegna anche il *capability approach*, la società deve creare le condizioni per permettere di esercitare tali competenze, *capability*, appunto e questo sembra essere stato realizzato dall'educatrice. Il raggiungimento dei risultati attesi ha portato alla conclusione dell'intervento di educativa domiciliare, cosa che *succede raramente* – dice l'assistente sociale – e possiamo dire che sia un fatto poco riscontrato anche all'interno dell'esperienza decennale del programma P.I.P.P.I. Di seguito la voce dell'educatrice nel descrivere i risultati più significativi dell'intervento.

Sicuramente il modo con il quale il padre si... interagisce con la bambina. Quindi proprio la relazione è spontanea e non più ecco timorosa tra padre e figlio. E anche, scusami, l'autostima di questo signore. Perché parliamo di una persona che inizialmente non aveva autostima, invece adesso crede in ciò che fa. E qualora la compagna gli fa notare un qualcosa che lei non sta bene, lui risponde con la propria idea del perché ha fatto quello con la figlia. (Educatrice professionale SEDT, intervista)

Tant'è, ripeto, che abbiamo chiuso l'intervento non perché non andasse bene, ma perché era andato abbastanza bene. Quindi, gli obiettivi erano stati raggiunti, che è una cosa che non succede, succede raramente in realtà. Per cui è stato bello anche quello, no? E condividere con lui l'idea di chiudere l'intervento. E quindi perché arriviamo a fare un pensiero del genere? Lui era comunque soddisfatto. Dispiaciuto perché perdeva comunque la relazione con l'educatrice e quello, ovviamente, quello sì. Però comunque soddisfatto di dire a se stesso, prima di tutto e poi comunque agli altri, anch'io ce la posso fare, no? Ce l'ho fatta anch'io, per cui non sono così come pensavo, beh, e come pensavano gli altri, anche, magari perché, sì...sì, la moglie, sì, sì. (Assistente sociale case manager, intervista)

È interessante notare come l'educatrice, che ha vissuto la quotidianità durante l'intervento educativo, motivi la sua posizione arricchendola di esempi concreti.

Durante il percorso appunto educativo lui ha capito che non è che bisogna per forza giocare attraverso, ecco, l'attività fisica, basta semplicemente affiancare la figlia e interagire anche banalmente. Quindi, se la bambina gioca saltando sul divano, la si richiama perché appunto potrebbe cadere, però subito proporre altre attività, no? Quindi non rimproverare la bambina per poi non darle alternativa, perché si parla sempre di una bambina piccola. Contemporaneamente la mamma, vedendo che comunque il papà, effettivamente, che ogni... giorno dopo giorno era sempre più spontaneo e sempre più tranquillo nel gioco, lei stessa comunque, diciamo, abbassava questo rancore che aveva nei confronti del compagno. (Educatrice professionale SEDT, intervista)

Da quanto emerge dalla nostra intervista, Ines sembra riconoscere un cambiamento nella relazione tra Mirco e Ambra e, in particolare, il fatto che quest'ultima ora *si affidi* maggiormente al papà. Nel riferire questo, si coglie come anche la mamma, ora, inviti la figlia ad andare verso il padre: *vai viaggia!*

(...) La mamma è consapevole del percorso fatto dal compagno ed è anche lei conferma tutto ciò raggiunto. Quindi, adesso la mamma vede un papà coinvolto. (Educatrice professionale SEDT, intervista).

Beh, la cosa più importante (di questa esperienza) è che la bambina ha adesso un buon rapporto anche con il padre, ma anche prima, cioè questa è la cosa più importante, che abbia un buon rapporto col padre. Eh sì, che... come si può dire, che si affida anche la bambina verso il padre, non so come dirlo. Che la bambina si affida, mentre prima... eh, solo me... a volte dico "vai viaggia", cioè... quindi no, su quello sì, ah su quello è... questa è la cosa più importante... almeno sta col papà, sa che esiste papà, può fidarsi del papà, può fare anche quello, quello che fa con me col papà quindi questa è la cosa più importante. (Mamma, intervista)

Volendo tornare ad uno sguardo d'insieme, possiamo osservare che il tempo T1 (momento in cui è mancato sia l'utilizzo degli strumenti che l'aspetto di progettazione), oltre ad essere stato caratterizzato dall'incremento della conflittualità tra i due genitori (che ha reso difficile la comprensione da parte di Monica di ciò che stava accadendo), ha visto delle complessità riguardanti la gestione dell'emergenza sanitaria, come emerge dalla narrazione dall'assistente sociale a marzo 2021:

Ti dicevo, è stato chiuso il 31 dicembre, perché quegli obiettivi erano stati raggiunti. Poi c'è stato il COVID, poi c'è stato l'isolamento, poi ci sono state una serie di cose, però delle difficoltà iniziano ad emergere e infatti l'incontro anche di domani è per quello. Vorrei capire, devo capire, se le difficoltà nascono perché sono stati chiusi due mesi in una casa comunque piccola, con tutte le, gli esaurimenti che possono nascere, o se invece ci sono delle nuove difficoltà. Perché poi i bisogni e le necessità ovviamente si evolvono... (Assistente sociale case manager, intervista)

Per quanto riguarda, infine, il tempo T2, la verifica degli obiettivi risulta parziale. Rispetto al lato ambiente del triangolo e, dunque, alla borsa-lavoro svolta da Ines, gli obiettivi sono stati raggiunti solo in parte. La madre di Ambra, secondo quanto indicato da Monica, ha portato a termine tale occupazione con difficoltà, dovute anche alle assenze prolungate per motivi di salute (isolamento). Tale progettualità non è stata quindi prorogata da parte del tutor.

Rispetto alla relazione tra genitori, sappiamo come la situazione sia diventata, strada facendo, più complessa, fino a giungere ad una fase di separazione della coppia. Sappiamo, dal racconto della mamma di Ambra, che il percorso sulla genitorialità, prospettato dal patto, non si è concretizzato. Il Consultorio familiare, assieme all'accompagnamento del Servizio, in particolare di Monica, ha comunque continuato ad essere punto di riferimento in questa fase complessa.

Di seguito, possiamo leggere le parole riportate dal papà in riferimento alla frase di conclusione dell'accompagnamento da parte dell'educatrice. È molto interessante notare un tempo dedicato alla conclusione al dare una lettura del percorso. Non si legge nelle frasi del papà una conclusione che sia stata fatta insieme, ma solo una attribuzione del valore da parte dell'educatrice.

(...) lo rifarei altri due anni, perché mi capisce [Silvia], mi fa stare bene, mi aiuta come persona. Quando è andata via è stata una sofferenza.

“Mirco, è stato un anno alla grande, per me sei idoneo, è chiaro che con il tempo farai le tue esperienze però per me è finito, ne sei uscito alla grande, già dopo sei mesi eri a posto, adesso è un anno e sei completo, ti serve solo il tempo e l’esperienza ma la base di tutto ce l’hai”. (Papà, intervista)

11.7.1 Esiti e apprendimenti dell’esperienza

Uno degli apprendimenti che Mirco ci racconta in riferimento all’esperienza vissuta con Ambra e Silvia è lo sviluppo di una diversa modalità di entrare in relazione con la bimba nei momenti di difficoltà o di piccoli incidenti nel gioco. Il padre apprezza, in particolare, la possibilità di comunicare in maniera diversa, spiegando, chiedendo e, anche, mostrando vicinanza, il che viene rilevato anche dall’educatrice come un aspetto in cui Mirco avrebbe fatto dei progressi. A tal proposito, mette in luce in modo particolare il fatto che abbia trovato nuovi modi di agire a fronte di incidenti o di situazioni che si possono rivelare pericolose per la bimba: invece che rimanere bloccato dalla paura mette in atto modalità nuove di reazione e di interazione con lei.

Ma allora sicuramente mi sono sentita più viva, più soddisfatta, se così si può dire, quando padre e figlia hanno vissuto gli stessi momenti che inizialmente erano un disastro e che invece poi in un secondo momento sono risultati dei momenti piacevoli.

Si, ad esempio, quando la bambina giocava con i colori mettendoli in bocca, in quel momento io percepivo proprio paura dal papà. A distanza invece di mesi, quando la bambina metteva in bocca le matite, il papà interveniva spontaneamente senza pensarci due volte, togliendo comunque la matita e proponendo nell’immediato altre attività. O un altro, un momento per me importante è che quando la bambina durante i giochi cadeva, in una prima fase il papà andava in tilt che io non sapevo se chiamare il 112 per lui o per la bambina, ad esempio, no? Invece poi a distanza di mesi, se la bambina cadeva, lui interagiva, ma non facendo, perché sai che molte volte bambini assorbono la paura dei genitori... (...) se la bambina cadeva lui, comunque, interveniva non con paura, ma piuttosto alzava la bambina cercava di sdrammatizzare, no? (Educatrice professionale SEDT, intervista)

L’aspetto che prevale nelle narrazioni di Mirco in merito ai suoi apprendimenti è quello del gioco: è cambiato il suo modo di interagire con Ambra e dalle descrizioni dei loro momenti assieme possiamo cogliere una maggiore vicinanza che si concretizza, per esempio, nel porsi *al suo livello* e nell’immergersi con lei in diversi ruoli.

Io adesso comunque mi sono fatto l’esperienza, anche su una cosa stupida, mia figlia mi abbraccia, bon vabbè, “Papà sei la mia vita, sei il mio cuore!” Magari mi sciolgo... e non so, mi prende per mano, mi metto per terra seduto al suo livello o magari adesso Ambra mi dice “Papà tu fai il coniglio e io faccio la lepre” (...) e ho iniziato a farlo all’inizio con Silvia... (Papà, intervista)

Mirco ci racconta di aver anche iniziato a valorizzare il “piccolo”, la semplicità della vita dei bambini, le cose che si danno per scontate ma che sono importanti. Ha iniziato a dare maggiori attenzioni e ad essere più

partecipe. Nel suo narrare si coglie lo sguardo rivolto a ciò che può far star bene la bambina, ai suoi bisogni, al farla sentire amata anche attraverso i gesti.

(...) Mi ha insegnato a disegnare con la bambina, a dare più attenzioni... a volte noi adulti lo diamo per scontato, magari fai un disegno con lei... fai, non so, la pizza... giochi con la farina... fai un po' di disastri.. .ti dico: due settimane fa un disastro a casa! Non sono cambiato ma sono migliorato (Papà, intervista)

Tu sei il papà, tu sei la mamma, è scontato che amiamo nostra figlia... Ma non è così, perché lei dice: "Sì, papà, ti voglio bene", tutto quello che vuoi, ma se lo facciamo insieme dà un altro peso a quello che davamo per scontato. Ha tantissimi giocattoli, è contenta, ma se giochiamo insieme fa un altro effetto ed è questa la differenza che davvo per scontata. (Papà, intervista)

Guarda, secondo me secondo me come la penso io, oggi la mia bambina sta bene perché c'è l'amore di entrambi i genitori... è la frase secondo me più corretta (Papà, intervista)

Possiamo cogliere anche come Mirco stesso si scopra divertito nel veder ridere Ambra e gratificato dall'affetto che a sua volta riceve dalla figlia e che, da quanto descrive, sembra rinforzare ancor più il suo essere presente, vicino.

Come la vedevo io era troppo scontato, tipo l'esempio del gioco: siccome la bambina è felice perché ha questo gioco, gioca da sola... però se ci giochi tu fa un altro effetto! E lo sto vedendo giorno per giorno con mia figlia.

Per questo che mi ha fatto accentuare di più la presenza con mia figlia, l'esigenza del contatto, perché quando giochiamo così, stupidamente, e le faccio i versi del leone, del coccodrillo, queste cose qua che a lei piace, ad un certo punto molla tutto e mi abbraccia! Papà ti voglio bene, sei la mia vita! Lì è... una sensazione bellissima, non discuto, però forse la davvo per scontata e non è così... (Papà, intervista)

Mi piace quando mia figlia mi ride in faccia, vuol dire che ho fatto il mio dovere. Ed è un dovere non perché sono obbligato a farlo, perché mi fa piacere farlo... e questo mi ha completato molto di più... (Papà, intervista)

La presenza del padre è un aspetto che viene sollevato anche dall'educatrice, dalle cui narrazioni cogliamo che a cambiare in Mirco non è stata tanto la motivazione alla vicinanza, alla presenza (che era c'era già), quanto l'emergere di un nuovo saper fare, un agire con minor timore e più sicurezza.

Fino a prima del progetto educativo il papà era quasi inesistente. Invece, attraverso il progetto, la bambina ha avuto un benessere in più, ma dettato proprio della presenza del padre.

Intervistatore: Allora, ti chiedo un esempio (...) delle azioni che hanno motivato, promosso questa capacità, questa presenza del padre, cosa avete fatto in concreto? Che cosa ha aiutato a farlo così, più partecipe?

Il gioco, il gioco. E quindi giochi di ruolo e qualsiasi forma di gioco.

Intervistatore: Quindi il contributo del papà in questo caso è proprio essere interessato e motivato in questa cosa?

Non essere timoroso più che interessato. Perché lui interessato era interessato, aveva paura di agire. (Educatrice professionale SEDT, intervista)

Dal nostro punto di vista, considerato ciò che ci racconta, è come se Mirco avesse arricchito il suo modo di intendere la presenza con Ambra, il suo amarla, lo starle vicino e il rispondere ai suoi bisogni. Tale arricchimento pare concretizzarsi nel suo essere attento alle piccole cose e nel giocare in una modalità che, dalle sue parole, emerge come ampliata e rinnovata.

L'apprendimento che Mirco ritiene più importante, oltre al dare attenzioni, riguarda la sua determinazione, il saper porsi in modo maggiormente deciso.

Intervistatore: Quale diresti che è stata la cosa più importante che hai imparato da questa esperienza?

Beh, sicuramente la... come si dice, determinato. (...) Mi ha fatto diventare più deciso sull'approccio con la bambina, soprattutto nei momenti di confronto tra me e lei. Molto più deciso. Quello mi ha aiutato tantissimo. Mi ha fatto dare più attenzioni che prima non davo... che la prendevo per scontata... queste sono le cose, secondo me, le cose più importanti. E che al momento di sgridarla sono stabile, questo sì. (Papà, intervista)

Ci sembra che il tema dell'autostima sollevato da Silvia si avvicini a quanto narrato dal papà di Ambra in merito al suo essere maggiormente *determinato, deciso* (sebbene Mirco paia focalizzarsi sull'aspetto specifico del dialogo): è come se, in linea con quel nuovo "saper fare", nato dal confronto (e forse anche dall'esempio, talvolta normativo) con Silvia, Mirco si fosse dato la possibilità di sentirsi maggiormente capace come genitore e di muoversi, dunque, con minore incertezza. Come se avesse avuto modo, attraverso il progetto educativo, di confermare e arricchire il proprio repertorio relativo alle modalità di relazionarsi alla bambina, con il quale ora, secondo Silvia, può anche entrare in relazione con Ines portando le proprie ragioni.

Intervistatore: quali diresti che sono i risultati più significativi raggiunti con questa famiglia, nel contesto della sperimentazione?

E sicuramente il modo con il quale il padre interagisce con la bambina. Quindi proprio la relazione è spontanea e non più ecco timorosa tra padre e figlio.

Guarda, e anche, scusami, l'autostima di questo signore. Perché parliamo di una persona che inizialmente non aveva autostima, invece adesso crede in ciò che fa. E qualora la compagna gli fa notare un qualcosa che a lei non sta bene, lui risponde con la propria idea del perché ha fatto quello con la figlia. (Educatrice professionale SEDT, intervista)

Non siamo riusciti ad approfondire assieme, durante il focus group, quanto Mirco ora senta di poter *rispondere ad Ines con la propria idea* e, dunque, quanto le modalità genitoriali differenti (emerse in *assessment*) possano ora emergere (e forse convivere) più facilmente. Come discuteremo meglio nelle conclusioni, ci rimane la sensazione che Mirco, nella sua evoluzione, si sia avvicinato a un modello di genitorialità più simile a quello di Ines e a quello auspicato dall'educatrice. Sarebbe interessante poter approfondire, dunque, cosa gli permette di provare un maggior senso di sicurezza (ad esempio, l'aver la

conferma di agire bene dalla stessa Ambra ad esempio quando lo abbraccia mentre giocano insieme, o secondo quanto indicato da Silvia? Il sapere di essersi avvicinato alla modalità di Ines? Il riconoscersi efficace?).

Nel parlare di cambiamento il papà di Ambra riflette anche sulla difficoltà ad imparare a offrire alla bambina cose che lui stesso non ha avuto, mettendo in luce quanto la costruzione della genitorialità sia, di fatto, un percorso.

Sai, papà si diventa, non si nasce. Poi figurati io... sono una persona... il papà è morto a 32 anni, la mamma a 50... io avevo 9 anni quando è morto mio padre, per cui... il pensiero è sempre che quello che non ha avuto tu devi dare alla bambina o a tuo figlio... (...) io ho sempre avuto mancanze di tutto, ma non perché non avevo genitori... perché non li avevo! Poi ho dovuto lavorare, mantenere mia mamma a 13 anni (...) vari problemi, di cui tutto quello che ho sbagliato, ho sperperato, ho fatto errori... (Papà, intervista)

Una sfida aperta riguarda, infatti, la costruzione del dialogo con Ambra, oltre che il saper dire dei “no” (come anche Ines riferisce durante l’intervista). Mirco appare ancora una volta attento ai bisogni della bambina e tuttora impegnato a migliorare la sua capacità di rispondervi. Questo aspetto ci parla di un’evoluzione che continua, di uno spazio riflessivo che è ancora vivo al di là del concludersi della progettualità.

Per dirti ieri mi chiama “Papà, hai preso le uova di Pasqua?” Con la madre che mi guardava... io non ce la faccio... Mirco No! Ma io le avevo già preso tutto, come sempre... è difficile, sono migliorato però devo ancora lavorare un po’ su questa cosa.. (...) quando è no dev’essere no...e c’ho un peletto di difficoltà ma sono molto più convinto di quello che faccio. (Papà, intervista) Però è migliorato... non dico di no, chiaro che lui ha i suoi ritmi, io i miei e quindi... la vedo in un'altra maniera, no, perché lui è più sciolto, no, cioè non più sciolto, però boh “fai quello che vuoi”... invece con me no, cioè non esiste, cioè adesso che cresce, ancora peggio, cioè sono dura io, tantissimo, ma non mi interessa perché anche ieri io, ti dico un esempio, ieri ha risposto, avevo fatto la videochiamata con Ambra e il padre e io gli ho detto “Ambra non rispondere così a tuo padre, non ti permettere non.. rispetta tuo padre”, cioè è una cosa che a me viene, non ci penso due volte per dirglielo alla bambina e... quando si comporta così ho detto a Mirco “devi dirglielo, la metti in castigo”, cioè vedi, io sono più... ma non per essere cattiva, però anche per insegnare a lui... adesso, non è che ci vorrebbe l'educatrice, questo no, però diciamo che da me probabilmente do delle regole, ma anche lui dà delle regole, non dico di no, ma si deve più.. essere un po’ più, come posso dire, più duro oppure certe cose per fargli fare una cosa, no, “ti do questo”, no! perché non funziona così con i bambini e quindi deve un po’ capire che non... non serve darglielo... non serve, perché puoi anche fargli capire in altre maniere, capito.? (...) Per farti un esempio “ti do... se stai buona ti do il chupa-chups”... è un esempio..(...) forse anche perché lui ha sempre detto che, comunque, i suoi genitori... comunque papà gli dava sempre qualcosa, sempre, quindi hanno.. su questa cosa, guai se gli manca! Quindi è una cosa probabilmente che non vuole far sì che succeda, no, col papà... (...) però deve capire che non deve... adesso la bambina si oppone, gli risponde di no, “voglio questo”... io no, io con me non lo fa, cioè lo fa, ma io gli sgrido, non mi interessa, piangi, piangi, non ti do niente... hai capito come sono, ma non perché è essere cattiva, ma perché sennò fa quello che vuole allora con te, eh!

Intervistatore: Certo, e questo Ines è rimasto un po’ un nodo anche adesso, tu dici, come...

Sì. (Mamma, intervista)

Abbiamo lavorato tanto fino ad adesso, sono cambiate tante cose, do molte più attenzioni alla bambina, molte di più, la porto in giro, giochiamo insieme, siamo complici, quando la sgrido sono deciso, poi le spiego tutte le cose... adesso sto lavorando sul mettere a posto i giocattoli, ho avuto due guerriglie con la bambina! (...) Sto cercando sempre di fare il meglio, no? (Papà, intervista)

Io dopo che ho imparato queste cose qua, adesso quando siamo a letto assieme giochiamo, inventiamo fiabe... oppure (...) cerco di capire un po' perché ancora sul parlare è un po' difficile però ci stiamo dando da fare, no? (Papà, intervista)

Sebbene Ines metta in luce le sfide ancora aperte, la dinamica genitoriale in cui lei è inclusa (e sulla quale, come abbiamo già argomentato, non è stato fatto un lavoro) pare essere comunque cambiata, anche sotto la spinta della successiva separazione, che ha creato una concreta necessità di suddivisione dei ruoli. La madre di Ambra riconosce di fidarsi maggiormente dell'ex compagno e di vivere molto meno la preoccupazione che prima sentiva nel dover lasciare la figlia sola con il papà.

Facevo madre e padre, tra virgolette, anche se c'era la presenza di Mirco, no, cioè è stato molto difficile, cioè difficile, ecco, io mi fidavo più dello zio, a lasciare... eh, perché lo zio non è il padre, no, quindi non ha figli, quindi lui gli ho insegnato io, però con lui, anche se era piccola... cioè vai! Ecco, su quello non andavo in ansia perché sapeva... mi fidavo, capito, invece dall'altra parte [si riferisce a Mirco], oddio, mi viene mal di... cioè le mani sui capelli, capito?! (Mamma, intervista)

E la svolta è anche chiaramente che da parte mia mi fido anche di Mirco, ok, questo non posso negare, è sempre il padre... chiaro che un po', un pochettino, chiaro che un po' deve imparare, no? Quindi su questo non posso dire nulla... però, come dicevo prima, deve imparare certe cose... però per me è tanto questo, tantissimo lasciarla dormire tre notti e vai avanti... (Mamma, intervista)

Ines nomina più volte gli spazi individuali che ora riesce a prendere per sé, sapendo di poter contare su Mirco. Si può considerare come esito non previsto (e non indicato negli obiettivi) il fatto che la madre, a seguito di una maggiore fiducia rivolta al padre, possa conciliare con più facilità il carico di cura e la parte personale. Inoltre, data la situazione di complessità che si è venuta a creare e che si è conclusa con la separazione, l'intervento ha anche probabilmente evitato alcune complessità che sarebbero sopraggiunte in merito alla gestione di Ambra.

E... la svolta è anche che Mirco ha capito le cose, quindi di prendersi le responsabilità, di dire no (...) e anche che... il fatto che adesso dorme con il papà, che non fa fatica, che ho i miei spazi, ecco, e la bambina sta con papà... quella la svolta... che io anche non mi preoccupo, sì, beh, mi preoccupo fino a un certo punto, ma non come prima da star male... (Mamma, intervista)

Adesso sono più calma... sta con il papà così... chiaro che a volte mi chiedo cosa fanno, boh, fa freddo, non portarla fuori, cioè... [ride] Boh, non martello più come prima, quello no, perché dico bon, vivrò i miei tre giorni anche senza la... cioè brutto da dire, ma... avere i miei spazi, no, perché prima dicevo no, non devo avere i miei spazi, no, e il mio spazio era solo la bambina capito? Quindi ormai i miei spazi erano... E quindi... adesso invece dico no, eh, devo avere anch'io i miei spazi! (Mamma, intervista)

11.7.2 Gli apprendimenti per il Servizio

Per quanto il riguarda il servizio nello specifico, gli apprendimenti che sono emersi dalle parole degli operatori riguardano l'acquisizione di un metodo e di nuovi strumenti con i quali poter lavorare con le famiglie in modo, secondo la responsabile, più accurato.

Intanto ha lasciato rispetto agli strumenti la possibilità di osservare con metodo e accuratezza, restituendo anche all'assistente sociale e all'educatore la possibilità di osservare le relazioni, il bambino piccolo e la mamma, altrimenti ripeto, il rischio che l'osservazione partisse un po' dalla pancia, dall'esperienza dell'operatore, e poi data in mano ad altre professioni, invece ha abilitato l'operatore nell'aver strumenti per poter capire un po' meglio e lavorare in maniera diversa anche con i bambini piccoli e i loro genitori. (Assistente sociale referente di ambito, intervista)

Silvia nomina, nello specifico, l'utilità dell'utilizzo del MdB che ora ha esteso ad altre famiglie e che la aiuta, come già abbiamo visto, a chiarire maggiormente i bisogni su cui focalizzarsi.

Il triangolo mi ha motivato e tuttora è uno strumento che in maniera indiretta utilizzo anche con le famiglie che non partecipano a questa iniziativa proprio perché si mi ha aiutato molto e mi aiuta tanto. (...) Il triangolo mi aiuta a capire nello specifico i bisogni su cui focalizzarmi. (Educatrice professionale SEDT, intervista)

La referente territoriale ritiene che la presenza di metodo e strumenti sia *rassicurante* anche per le persone, le quali possono sentirsi accompagnate con professionalità e sviluppare quindi un sentimento di fiducia.

Secondo me, sono percorsi che hanno rafforzato la fiducia verso il servizio, che viene sentito con loro e non contro di loro, e fuori da una logica che sia di tipo di erogazione di, ma abilitante: io sono lì per te, rispetto al tuo bambino, non necessariamente dovendoti fornire qualcosa di concreto ma dando rilievo al concetto di accompagnamento, in un'idea di servizio sociale né erogatore né punitore, ma colui che ti si affianca in pezzi di percorso con professionalità, perché professionalizzano molto e questo secondo me è rassicurante per le persone, sapere che dietro c'è un metodo, ci sono degli strumenti, si pensa a come migliorare le pratiche, quindi dai più concretezza, e sei meno soggetto... L'idea che ci sia l'operatore che non chiarisce il metodo, secondo me aumenta l'angoscia: "Dio quello che mi vede chissà cosa pensa di me", invece se dietro l'operatore c'è un sistema, e la famiglia lo sente, con strumenti validati, questo secondo me rassicura. (Assistente sociale referente di ambito, intervista).

Secondo Darla, il dare struttura al percorso, attraverso il progetto di ricerca, è un aspetto che, inoltre, qualifica il ruolo *in primis* dell'educatore che, dal suo punto di vista, rischia talvolta di essere ritenuto, da altri colleghi e servizi, un *passerpartout*, pare a dire senza una funzione specifica e riconosciuta. Tale struttura, inoltre, può sostenere e proteggere l'operatore e il suo ruolo anche di fronte alle famiglie incontrate. Il modo in cui narra questi aspetti ci fa ritenere di trovarci di fronte ad una sua linea di pensiero e non tanto ad un elemento colto dall'esperienza specifica vissuta da Silvia o Monica, le quali non portano, infatti, questo argomento.

Secondo me questa parte di ricerca, essere stati dentro questa ricerca, ha rinforzato rispetto allo sguardo di altri colleghi, di altri servizi: cioè, dire che questa cosa è un aspetto di una ricerca di professionisti esperti, che ti accompagnano, secondo me aiuta a qualificare il

ruolo dell'educatore nel ruolo di altri servizi, che spesso sembra di essere il passepartout, "tanto c'è l'educatore", a volte è così, invece questa parte è stata portata in una qualificazione (Assistente sociale referente di ambito, intervista).

Anche gli educatori coinvolti, per loro è stato interessante anche sentirsi riconoscere un ruolo diverso con le famiglie nelle osservazioni, nel lavoro. Metodo, ecco. Non astratto (Assistente sociale referente di ambito, intervista)

Secondo me, consente quell'aspetto che nelle professioni nostre, assistente sociale ed educatore, in cui spesso tu non hai la domanda della persona, che non è che viene lì a dirti che ha bisogno di te per affrontare un problema, spesso è l'altro che ti aiuta a codificare e vedere qual è il bisogno, allora il fatto che questo aspetto non sia legato al singolo ma sia strutturato secondo me definisce il campo di lavoro e protegge l'operatore ma anche la persona, è una relazione: non è l'amico che viene lì a darti consigli ma l'operatore che ti sta a fianco con qualcosa di strutturato. (Assistente sociale referente di ambito, intervista)

Un aspetto messo in luce da Monica e Silvia, oltre all'utilità degli strumenti, è l'importanza del confronto con professionisti di altri territori.

Confrontarsi con colleghi di altri territori, scoprire come funziona in giro, come lavorano gli altri, ti serve anche ad aprire, ad aprire la mente, a fare dei pensieri, a ragionare, a tirarti su il morale, perché magari scopri che non sei l'unico che sta male da un certo punto di vista, ma anche a prendere spunto anche da altri esempi. Per cui il confronto e la collaborazione è utilissima anche per quello. (Assistente sociale case manager, intervista)

Sicuramente il tenere gli incontri web (è stato innovativo), no? Periodicamente e... sicuramente è un qualcosa che ti fa partecipare, cioè, e ti motiva, no? Perché per me, per me personalmente il confronto è molto importante. Quindi sì, il confrontarsi con persone che magari hanno delle direttive regionali diverse, cioè per me, ecco, è fondamentale. Non è un progetto vissuto in maniera passiva, ma anzi. (Educatrice professionale SEDT, intervista)

A proposito di rete e confronto, Darla, riflettendo sulle scelte di metodo seguite in RdC03, riporta che per lei sarebbe stato utile far sì che gli strumenti come PICCOLO e ASQ3 potessero essere estesi e sperimentati anche da altri colleghi, in modo che il beneficio di tale apprendimento non rimanesse limitato al piccolo numero di operatori coinvolti dalla ricerca.

Su RDC diciamo che è stato più un bagaglio di quei tre che hanno partecipato, per una serie di motivi anche legati alla conclusione di P.I.P.P.I. 7, poi c'è stata la pandemia e una serie di cose... poi questo aspetto di PICCOLO che non si capiva bene se si poteva utilizzare o meno, si è fatto fatica a portarlo alle stelle, noi abbiamo fatto delle formazioni in area famiglia, spesso sono riunioni tematiche in cui i colleghi portano e parlano, però sento che i colleghi hanno proprio bisogno di mettere le mani in pasta, cioè se io lo presento e poi non si sperimenta, rimane carino ma non capisco l'utilizzo se non ci sbatto il naso... e poi avendo coinvolto solo tre colleghi è stato un po' difficile socializzarlo. (Assistente sociale referente di ambito, intervista)

Rispetto alla ricerca, il fatto dello strumento PICCOLO e ASQ3 è stato interessante, mi ha acceso questa luce e diciamo che il limite, forse, che ho avvertito, è quello di non aver tenuto esteso a tutti. (Assistente sociale referente di ambito, intervista)

Al di là del coinvolgimento del Servizio, Darla ci racconta la sua intenzione iniziale di interessare il settore sanitario, anche attraverso la narrazione dell'esperienza di RdC03, che però non si è più concretizzata a causa della pandemia. Ritiene necessario, come già riportato quando abbiamo parlato di governance, il fatto che si possa creare una rete con i professionisti degli altri settori, come ad esempio quello scolastico e sanitario, che immagina sarebbe prezioso coinvolgere nei percorsi di tutoraggio.

Su P.I.P.P.I. ho cercato in tutti i modi di coinvolgere i sanitari, avevamo poi col precedente capo distretto stabilito una serie di incontri coi pediatri... e in quell'occasione l'idea di portare l'esperienza della ricerca 0-3 in questa osservazione era in programma, purtroppo con la pandemia sono saltati e si sono persi. Era stato programmato, calendarizzato con i pediatri di libera scelta del territorio, poi è cambiato capo distretto e si è perso tutto, ecco. (Assistente sociale referente di ambito, intervista)

Il percorso di tutoraggio, questo aiuta, ma nella misura in cui ci siano dentro anche altri professionisti, il fatto che in questo percorso possa esserci qualcuno delle scuole, dei Consulenti... (Assistente sociale referente di ambito, intervista)

12 SCHEDE RIASSUNTIVE DEI CASI⁸⁴

⁸⁴ In questo capitolo riprendo i principali risultati di ciascun caso in maniera schematica, individuando il core dei progetti di accompagnamento e seguendo la struttura della domanda principale di ricerca e la divisione analitica tra esiti e processi di intervento.

12.1 Caso studio 1

12.1.1 Presentazione del caso

Titolo: *Io non credo nelle catene, anche se è surreale non crederci... spezzarle è una grande rivelazione*

Autrice: Daniela Moreno

Questo caso riguarda l'esperienza nella ricerca RdC03 di Marilena, una bambina di 2 anni (all'inizio della partecipazione alla ricerca dell'Università di Padova) e di Cristina, la sua mamma, in un grande comune del Nordovest dell'Italia (NO1). In qualità di professionisti, hanno partecipato l'assistente sociale di secondo livello, Lorena, con esperienza in P.I.P.P.I. come coach e le insegnanti della scuola dell'infanzia di Marilena, Rita e Lisa. Ha partecipato come informatrice sulla governance anche la referente di P.I.P.P.I. per il Comune. Non ci sono provvedimenti per Marilena, invece. La madre ha sulle spalle una storia di maltrattamento infantile; da bambina è stata allontanata dalla famiglia e in carico al servizio tutta l'infanzia. Da adulta è seguita in quanto beneficiaria del RdC e perché il figlio maggiore è in carico al servizio per problemi psichiatrici; questo ultimo rappresenta una situazione molto impegnativa per la madre e con un forte impatto sull'equilibrio familiare.

Soggetti intervistati

- Lorena, assistente sociale (AS)
- Cristina, mamma di Marilena
- Rita, insegnante della scuola dell'infanzia di Marilena
- Lisa, insegnante della scuola dell'infanzia di Marilena
- Referente P.I.P.P.I., responsabile del S.S di uno dei municipi del Comune.

12.1.2 Principali risultati emersi

12.1.2.1 *Il progetto*

Due sono i temi centrali del percorso: aiutare la madre a gestire la frustrazione e scatti di rabbia della bambina, in cui l'impegno era che lei riuscisse a cambiare alcune sue reazioni per introdurre risposte più consoni con il bisogno della bambina, descritto come la necessità di imparare a esprimere meglio le sue emozioni, capire cosa sente, superare il disagio quando i suoi desideri non sono acconsentiti. L'altro argomento ha riguardato la promozione del coinvolgimento della scuola come partner di sostegno e educazione genitoriale. Il coinvolgimento del padre in un percorso di sostegno alla genitorialità era parte dell'anelito di madre e assistente sociale.

12.1.2.2 *Esiti e apprendimenti*

- *Della bambina*

- I risultati di ASQ indicano delle buone capacità della bambina in tutte le aree valutate, le due volte che è stato utilizzato. Non sono stati, quindi, rilevati cambiamenti. In merito all'argomento del progetto (gli scatti di rabbia e il conflitto successivo ai "capricci") è possibile che la strategia appresa dalla madre abbia consentito ridurre in qualche maniera alcuni di questi episodi (da racconto della madre).
- Emergono delle preoccupazioni condivise tra servizio sociale, scuola e madre, in merito all'impatto delle difficoltà familiari legate alla cura del fratello maggiore e il rapporto tra genitori, sul benessere della bambina alle quali la madre cerca di rispondere dedicandole del tempo esclusivo, tuttavia, non è stato possibile determinare in che modo questo abbia impattato sulla bambina.

- ***Del genitore***

- I risultati di PICCOLO indicano perlopiù presenza frequente dei comportamenti tipificati, senza variazioni significative nel tempo o tra osservatori (in generale, 1 o 2 punti), in modo tale che non si rilevano cambiamenti nel percorso.
- ASQ3 ha comportato l'utilità pratica di permettere la mamma di pensare alle tappe di sviluppo, vederle nella quotidianità e capire che si tratta di una cosa che può essere monitorata – e che ne vale la pena lo sia – poiché non è scontato che vada sempre bene.
- Lo spazio di confronto sulla genitorialità offerto dalla ricerca ha significato per la madre "una seconda opportunità" per fare meglio con la sua bambina, in comparazione con l'esperienza genitoriale che aveva avuto con il figlio, il che rappresentava per lei un'opportunità di crescita personale; desiderio di automiglioramento.
- La madre si coinvolge di più in attività di lettura con la bambina; la madre ha imparato una strategia concreta, di cui ha provato l'efficacia, per gestire alcuni momenti che erano conflittuali con la bambina: valendosi di una sveglia riesce ad anticipare i cambi di attività, facilitando la collaborazione della bambina.

- ***Dell'operatore***

- L'AS aveva dichiarato di non contare con gli strumenti per comprendere i bisogni dei bambini tra 0-3 anni e perciò per accompagnare queste famiglie. Lo schema di osservazione offerto da PICCOLO ha avuto valore formativo per l'operatrice, in questo senso, migliorando la sua comprensione della declinazione di alcuni dei bisogni dei bambini tra 0-3 anni. La metodologia usata le ha dato l'opportunità di immergersi nella quotidianità della famiglia.

- ***Del mesosistema***

- L'invito da parte del servizio alle insegnanti a partecipare alla ricerca RdC03 ha legittimato il ruolo di sostegno alla genitorialità del servizio educativo, caratterizzato da continui scambi di osservazioni fatte sulla bambina, spazio perché la mamma si raccontasse e suggerimenti da parte delle maestre. L'esito in merito a questo punto riguarda l'allargamento dello spazio di relazioni di supporto alla madre in questioni di genitorialità – il partenariato casa-scuola –, ma soprattutto la legittimazione attraverso la quale questo è stato possibile, aspetto che sarebbe uno degli esiti più importanti in questo progetto. Questo accompagnamento ha proseguito nel rapporto diretto tra Cristina e le insegnanti, senza mediazione del servizio sociale; una delle attività realizzate con

Cristina ha avuto un impatto positivo anche con altre famiglie della classe (ispirare l'acquisizione dei libri sulle emozioni, da portare alla classe dei bambini). Questo non è stato documentato all'interno della ricerca dall'assistente sociale perché ha riguardato le iniziative della mamma.

- Coinvolgere anche il padre nella ricerca non è stato possibile, attribuito alla conflittualità con la madre di Marilena.

12.1.2.3 Processi

- **Accoglienza**

- Valorizzare la partecipazione della madre a RdC03 come un suo contributo al servizio, rendendo l'esperienza una questione di reciprocità, si è dimostrata una modalità efficace nel coinvolgere la madre; questione che ha aiutato a diminuire possibili paure dal servizio sociale nell'intento di aprire un confronto sulla genitorialità.
- Il senso della pratica professionale dell'AS è guidato dalla convinzione che l'efficacia nel lavoro con le famiglie dipenda innanzitutto dalla postura, l'atteggiamento interiore che lei assuma nei loro confronti, di fondamentale fiducia nelle loro capacità (valori dell'operatrice).

- **Assessment**

- PICCOLO e ASQ, usati entrambi con la madre, ben accolti da lei. MdB non l'ha usato; l'assistente sociale ha riscontrato delle difficoltà per ingaggiare la madre in processi riflessivi con MdB.
- Con ASQ, l'assistente sociale considera che tutti i punteggi positivi della bambina non hanno dato la possibilità di riflettere con la madre; il che avrebbe portato la madre a idealizzare la bambina; nella madre scatta un impeto competitivo e l'impulso di fare sempre meglio ripetendo le attività proposte dal questionario. Dimostrazione di passione, interesse e orgoglio della mamma. Dal punto di vista di usare lo strumento in un modo dialogico, questo momento aveva il potenziale per esplorare e valorizzare il percorso e le decisioni passate della mamma che avevano contribuito allo sviluppo della bambina negli aspetti valutati, in una prospettiva apprezzativa.
- Momento valutativo con PICCOLO mette in leve difficoltà la madre; momento di imbarazzo anche se c'era un rapporto di fiducia. In maniera funzionale all'idea di integrazione degli strumenti di *assessment* attraverso l'utilizzo dialogico, i contenuti del progetto di accompagnamento sono emersi dal racconto della mamma sulla scia della valutazione realizzata.
- **Valore trasformativo.** Grazie all'osservazione sistematica realizzata con PICCOLO, l'operatrice si accorge dell'immagine preconcepita che aveva della mamma, che ha potuto rivisitare e aggiornare, integrando i nuovi dati provenienti dall'osservazione che mostravano le positive capacità della madre. Per la madre, vedere rappresentate le *cose banali, normali, di tutti i giorni* la stimola a valorizzare di più i propri comportamenti e a riconoscere le proprie possibilità.

- **La centralità del bambino.** Le preoccupazioni più “urgenti” catturano l’attenzione del genitore, il che rende difficile aprire un discorso che consideri la bambina o che porti le attenzioni su di lei (anche in rapporto alle urgenze).
- **Progettazione**
 - L’AS era consapevole di una serie di fattori nella vita della famiglia che potevano avere un impatto importante sul benessere della bambina; volutamente non li ha messo a tema con la madre, per dare priorità a un lavoro più localizzato che potesse restituire lei un’immagine positiva di sé stessa e, allo stesso tempo, mantenere il pensiero della madre sulla bambina e meno sulle altre difficoltà. Riflette l’idea di un pensiero pedagogico dietro, di progetto.
 - Per la definizione delle azioni sul primo argomento (gestione emotiva), l’AS sollecita la madre a ragionare sulle cose che si potrebbero fare; finalmente le azioni decise nascono come suggerimento dall’assistente sociale e ratificate dalla madre. Si riscontra una certa fatica nel lavorare sulla costruzione ed esplicitazione degli obiettivi. Osserva l’AS che è stato più facile ingaggiare la madre all’attività concreta dell’*assessment* con PICCOLO e ASQ, che a impegnarsi nel definire azioni di risposta ai problemi riscontrati, lasciando la responsabilità per il lavoro creativo (di progettazione) in mano all’assistente sociale.
 - ASQ3 Non è stato utilizzato nel lavoro di progettazione (non era necessario, né utile dati i risultati positivi, anche se la madre ha tratto idee di cose da fare con la bambina).
 - Nel rapporto servizio-scuola, emerge una visione condivisa sull’importante funzione di accompagnamento della scuola, ma non tanto sulle risposte da dare il bambino nell’ottica di un sano sviluppo emotivo. Si rende evidente la condizione di spazio di negoziazione di saperi.
 - Patto educativo utilizzato come un registro dei fatti, più che uno strumento di pianificazione. Per la madre questo rappresenta il progetto, ciò che è vivo nella sua intenzione.
- **Attuazione e monitoraggio**
 - Nella documentazione degli incontri, l’assistente sociale registra non solo le attività svolte con la madre, ma anche alcune frasi tale come sono state dette dalla mamma, il che consente di significare l’esperienza realizzata. Costituisce un elemento di buona pratica.
 - Nel corso dell’intervento l’AS ha iniziato a prendere consapevolezza che la portata della propria azione di sostegno genitoriale era limitata, determinata in parte dal fatto che, nel suo ruolo, era più difficile avere una conoscenza diretta della bambina (accesso alla quotidianità), si rende fondamentale l’allargamento alla scuola, in cui la madre è stata molto attiva, parte dell’equipe, fino a gestire autonomamente i momenti di incontro con la scuola.
 - Rispetto del coinvolgimento del padre, le insegnanti riportano i loro infruttuosi tentativi per ingaggiarlo in una riflessione rispetto della bambina e il suo rapporto con la madre. Sembra che tale insuccesso riguardi l’esistenza di una critica e di una pretesa di cambiamento da parte loro, senza aver costruito un significato condiviso del bisogno a

cui rispondere, il fondamento della necessità di cambiamento, né un senso di alleanza tra padre e insegnanti.

- **Partecipazione.** Partecipazione viene descritta dall'assistente sociale come la possibilità di entrare nella quotidianità della famiglia, diluendo il confine della figura professionale nella vicinanza emotiva vissuta nel momento (*siamo andati sul balcone, abbiamo fatto una chiacchierata, lei mi ha raccontato altre cose, intanto che si fumava la sigaretta... come se un pezzo di quotidianità fosse entrata a far parte di questo... senza soluzione di continuità... cioè, è stata una cosa naturale, no?*).

12.1.2.4 Elementi di governance

- Nell'ambito si ritiene presente la collaborazione tra servizio sociale e neuropsichiatria infantile; meno presente con la pediatria. Facilita l'individuazione dei casi di bambini e famiglie che hanno bisogno di sostegni specifici, non si riesce a collaborare tanto in materia di neogenitorialità con l'ambito sanitario (preventivo).
- Il Comune lavora per la decentralizzazione gestionale e il potenziamento territoriale. In particolare, per il contrasto della povertà minorile è stata introdotta la figura dell'assistente sociale di comunità, in una iniziativa pensata per le famiglie con figli, beneficiarie del RdC, con la funzione di costruire reti locali di vicinanza solidale. L'iniziativa dimostra un apprendimento del servizio secondo il quale la costruzione di reti e spazi di incontro, integrazione sociale e collaborazione sia una scelta vincente per affrontare i bisogni delle famiglie e dei bambini e cambia l'impostazione del proprio ruolo a facilitatore di queste relazioni, anziché amministratore, rispecchiando una nozione ampia di family support.
- L'esperienza nel programma P.I.P.P.I. è descritta come un'ispirazione positiva sull'introduzione del dispositivo di vicinanza solidale e sull'impostazione delle istanze di formazione professionale all'interno del servizio, che incoraggiano compresenza multidisciplinare tra i professionisti.

12.1.2.5 RdC e RdC03

- Cristina è beneficiaria del RdC. L'esperienza realizzata in RdC03 non è stata collegata in nessun modo alla realizzazione del Patto di Inclusione Sociale di Cristina. Poca conoscenza da parte dell'operatrice sulle procedure del Reddito di Cittadinanza (che corrispondono principalmente a un altro livello del servizio).
- Lo sfasamento tra l'informazione in possesso di Lorena rispetto delle risorse disponibili per costruire il percorso di Cristina (es. budget per educativa domiciliare) e altre delle fatiche vissute da Lorena in questo percorso, suggeriscono che l'esperienza di accompagnamento in RdC03 sia stata connotata dall'idea di "sperimentazione" piuttosto che di un percorso integrato nelle normali attività del servizio (che, trattandosi di RdC era comunque in una fase incipiente), com'era stato premesso nel disegno originale della ricerca.

12.1.2.6 RdC03 nel contesto del servizio

- L'intento del servizio di partecipare alla ricerca RdC03 riguarda il positivo apprezzamento del P.I.P.P.I. L'esperienza viene rappresentata come un *P.I.P.P.I. 03*, tuttavia, le differenze fattuali tra P.I.P.P.I. e RdC03 sono sentite dall'operatrice come ostacoli per una buona pratica: mancanza supporto strutturale e finanziario del Programma, riferito in particolare alla solitudine con cui ha dovuto "affrontare le fatiche del percorso".
- La ricerca RdC03 all'interno dell'ambito è stata formalmente autorizzata e supportata, tuttavia, ha visto una bassa partecipazione perché l'adesione era volontaria e concorrevano con altre istanze formative in corso. L'ambito manifesta interesse in poter contare con occasioni simili nel futuro. Le considera, di fatto, un componente delle iniziative dell'ambito in materia di accompagnamento alle famiglie con bambini tra 0 e 3 anni.
- L'AS segue la madre per questioni legate alla crescita del figlio più grande, in affido al servizio da diversi anni; ha colto l'occasione della ricerca RdC03 per lavorare preventivamente in favore di Marilena, la figlia piccola di Cristina, senza che ci fosse una richiesta della madre, né delle criticità note per l'assistente sociale.

12.2 Caso studio 2

12.2.1 Presentazione del caso

Titolo: *I have to give my children the best opportunity I can. Social Service can do that if you let them in.*

Autrice: Daniela Moreno

Presentazione del caso

Questo è il caso di Ivan, bambino di 4 anni (all'inizio dello studio) e la sua famiglia composta da Esther (mamma), John (papà), Igor e Ileara (il fratello e la sorella più grandi, rispettivamente), nigeriani; Marcela, Assistente Sociale, la mediatrice culturale, Catherina. Hanno partecipato allo studio di caso anche le assistenti sociali di P.I.P.P.I., Veronica, coordinatrice dell'area tutela e Barbara, operatrice dell'area tutela al momento dello studio, in fase di trasferimento all'area inclusione; ci sono stati anche Boris, l'educatore del Centro Diurno; Sofia, assistente sociale coordinatrice del progetto Social Board ed Elena che inizialmente avrebbe fatto parte dello studio di caso, ma per uscita anticipata della famiglia del progetto (viaggio all'estero) ha partecipato solo alle prime fasi. I due genitori lavorano part-time; lui le domeniche fa il pastore nella loro comunità nigeriana. La presenza del servizio radicava inizialmente nell'area Inclusione del servizio, che supportava la famiglia a livello economico, lavorativo e abitativo da molti anni. Successivamente, per i bisogni del figlio più grande si è attivata anche l'attenzione sanitaria per avviare una valutazione neuropsichiatrica, conclusa in attivazione della legge 104 e un affido diurno per il bambino piccolo, Ivan, per aiutare la famiglia con le difficoltà pratica di gestione famiglia-lavoro.

Soggetti intervistati

- Veronica, Assistente sociale, referente.
- Barbara, Assistente sociale, coach
- Marcela, Assistente sociale case manager
- Boris, educatore centro diurno
- Esther, mamma
- Catherina, mediatrice
- Sofia, coordinatrice Social Board

12.2.2 Principali risultati emersi

12.2.2.1 Il progetto

In merito a Ivan, il bambino della nostra ricerca, l'intervento ha riguardato, da una parte, supportare lo sviluppo della sua espressività linguistica attraverso la promozione dell'uso dell'italiano a casa, di coinvolgere alla madre di più nelle attività di conversazione (che si impegni a capirlo quando le parla) e dall'altra parte, all'arricchimento delle esperienze quotidiane del bambino, favorendo lo svolgimento di attività fuori casa con la famiglia; che i genitori trascorressero del tempo insieme; rispetto dei genitori, si prospetta anche un'azione legata alla disciplina del bambino (*nell'aiutare a far capire a Ivan le regole*), che sembra sia stata affrontata attraverso la stessa azione (passare più tempo insieme, contare con le attenzioni dei genitori). Si integrano delle azioni legate alla gestione della vita familiare che coinvolgono di più il padre, per sollevare del carico di cura della madre.

12.2.2.2 Esiti e apprendimenti

- **Del bambino**

- Lo strumento ASQ3 mostra diversi livelli di sviluppo delle capacità del bambino, tra le aree e tra i tempi valutati (che coprono l'arco di un anno approssimativamente). Nell'area grosso motoria ci sono consistentemente delle buone capacità, con punteggi che lo collocano nella norma dei bambini della sua età ("è un bambino da montagna", diceva la madre). Nell'area dello sviluppo fine motorio, durante la ricerca si osserva un miglioramento che a T2 lo colloca nella norma (dalla zona di monitoraggio); anche nell'area di problem solving si osserva un miglioramento, che lo sposta dalla zona di bisogno verso la zona di monitoraggio a T2. Nell'area della comunicazione, invece, c'è un peggioramento che lo colloca nella zona di bisogno a T1 e T2. I punteggi dell'area sociale si comportano in maniera strana: da bisogno a norma tra T0 e T1, da norma a monitoraggio tra T1 e T2; non ci sono elementi per interpretare questa discontinuità. L'assistente sociale attribuisce i cambiamenti positivi alla transizione dal nido alla scuola dell'infanzia.
- Oltre ai punteggi, occorre segnalare che lungo il percorso sono stati evidenziati dei problemi di comunicazione di Ivan che, verso la fine della ricerca, hanno trovato attenzione specialistica neuropsichiatrica per una valutazione. Sembra che la sua situazione sia peggiorata. Oltre a questo, non si riscontrano nella narrazione, elementi che informino sui cambiamenti o sullo stato di soddisfazione dei suoi altri bisogni di sviluppo lungo il percorso, in maniera diretta. Si evidenzia una prevalente attenzione alle azioni genitoriali, senza riportare osservazioni sul bambino.

- **Del genitore**

- I punteggi di PICCOLO, che in generale mostrano convergenza tra mamma e operatrici, indicano un'alta presenza di comportamenti nell'area del coinvolgimento emotivo e della responsività. Minore, ma comunque tra media e alta frequenza, nell'area dell'incoraggiamento e dell'insegnamento. Non si rilevano cambiamenti tra i tempi di valutazione.
- La madre ha appreso che fosse importante dare più attenzioni a suo figlio, nel senso di cercare di capire ciò che lui provava a dire, anche se non riusciva a capirlo. Dice che prima non si interessava ad ascoltarlo, che il suo atteggiamento era di aspettare che lui "si arrangiasse", che avrebbe fatto nei suoi tempi e che, per imparare a parlare sarebbero bastati i fratelli più grande. La madre ha imparato che doveva stare più vicina a lui, ad ascoltarlo di più e rispondere di più. (*"Before when he talked I don't listen, I don't listen, io non frega niente (ride) I don't listen (...) quando ho fatto questo io ho capito molto 'devo aiutare Ivan'"*). Il suo atteggiamento rispetto al servizio era che lei non avesse strumenti, né risorse e che dipendesse del servizio perché i suoi bambini avessero successo nella vita. (È plausibile leggere questo apprendimento come una forma di *empowerment* in cui lei apprende che anche lei può aiutare il figlio?)
- Maggiore coinvolgimento del padre nelle attività di cura dei bambini (portarli a giocare al parco; uscire con loro, tutti insieme).

- ***Dell'operatore***

- L'assistente sociale segnala un'evoluzione nel modo di pensare ai progetti, che parla di un apprendimento che lei ritiene importante: la capacità di riferire ad aspetti concreti dell'esperienza, elementi di osservazione riscontrabili nella quotidianità della vita delle famiglie, sia per la valutazione che la progettazione (rimanda all'uso della tecnica della microprogettazione che stimola questo passaggio, al posto di indicare azioni generiche e astratte che ostacolano la verifica o restare nell'uso di etichette che non contribuiscono al cambiamento, es. "genitori assenti/presenti").
- Per l'AS RdC03 è stata un'occasione concreta per imparare in prima persona delle questioni che conosceva solo teoricamente e sulle quale da tempo era interessata (tempi di intervento strutturati, microprogettazione, MdB); le ha permesso di approfondire e comprendere meglio una dimensione dell'idea di accompagnamento partecipativo: mentre a T0 le azioni che coinvolgevano il padre erano state definite da lei e la madre, al T2 ha capito che era importante che fosse anche lui partecipi in tali decisioni e non venisse solo assegnato a dei compiti definiti in precedenza da Esther e lei.
- L'educatore del Centro Diurno dall'altra parte segnala che da questa esperienza si sia portata la nozione che i suoi interventi con i bambini al centro possano tenere conto anche dei fratelli più piccoli non frequentanti; maggiore consapevolezza di come il lavoro che fa lui sia un guadagno per tutta la famiglia.

- ***Del mesosistema***

- L'impegno dell'assistente sociale per mantenere sempre un canale di comunicazione aperto con l'educatore ha garantito uno stretto ed effettivo coordinamento tra le loro azioni.
- Attivazione UFSMIA per valutazione specialistica.

12.2.2.3 Processi

- ***Accoglienza***

- La costruzione del rapporto di fiducia con il servizio, molto solido attualmente, è frutto di un lungo percorso caratterizzato da forti criticità. Dalle operatrici è concepito come risultato del tempo, di cui solo una parte dipende direttamente dall'agire del servizio.
- La famiglia – la madre, specificamente – partecipa a RdC03 senza avere chiarezza di cosa significherà, ma si affida alla bontà della proposta sulla base del buon rapporto con l'AS e una forte motivazione a garantire un migliore futuro ai suoi figli. L'atto di fiducia può essere interpretato come un'azione sovrana, un atto decisionale vero e proprio che di solito non è considerato parte della costruzione della partecipazione (in termini, per esempio, di decisionalità sulle questioni che la riguardano). Contrasta fortemente con la reazione di paura avuta dall'altra mamma invitata alla ricerca, afferente al servizio di inclusione sociale, che non si spiegava il motivo dell'invito ("Cosa sta succedendo tra me e il servizio che mi viene a, per la prima volta dopo quattro anni che ci conosciamo, a chiedere di condividere aspetti privati che finora mi sono sempre tenuta per me?").

- Da parte di Esther, non c'è un riferimento specifico all'apprezzamento della ricerca. Per lei sembra che si fonda tutto nella lunga esperienza con il servizio sociale, il quale percepisce certamente come un vero aiuto e di cui è molto grata. Racconta della paura che il servizio sociale può suscitare e ritiene che sia stato un importante apprendimento per lei disporsi ad accettare l'aiuto offerto. Tanto importante è stato questo accorgimento che cerca di spiegare ai suoi connazionali che è necessario che anche loro si fidino. Questa disponibilità e motivazione a ricevere e partecipare alle opportunità che il servizio le propone potrebbero essere viste come un atto sovrano, come suggerivo prima, e affine all'idea di empowerment che si cerca di promuovere con un approccio partecipativo, ma contraddittorio con il fatto che lei definisca sé stessa come ignorante o bisognosa. Si vuole leggere il fatto di porsi in una posizione di apprendista, non come una mancanza di senso di *potere*, ma giusto il contrario: il continuo impegno di migliorare sé stessa è un'espressione di *agency che si esprime in circostanze avverse*. (Su quali ragioni è plausibile questa interpretazione?)
- Le attenzioni empatiche dell'assistente sociale per invitare la famiglia sono state efficaci: linguaggio semplice, esplicitazione degli impegni (non esigenti), lavoro sul figlio più piccolo, beneficio per tutta la famiglia.
- Per affrontare le differenze linguistiche, è stata coinvolta la mediatrice culturale in più incontri (Es. invito alla ricerca).

- **Assessment**

- La famiglia era già nota dal servizio, quindi non emergono cose nuove, in generale, in questa fase dell'assessment. L'utilità di usare Mondo del Bambino, PICCOLO e ASQ è stata quella di approfondire aspetti che riguardavano le caratteristiche e lo sviluppo del figlio più piccolo, ma soprattutto per aver consentito alla madre *“di raccontare il proprio figlio e partecipare in maniera più attiva all'attività di assessment”*. È stata utilizzata la Linea della Vita. Si osserva che il suo valore riguarda, innanzitutto, lo spazio di parola e apertura creato perché la mamma potesse raccontarsi.
- In diversi momenti e tramite diversi strumenti e narrazioni, viene sollevato che il bambino non parla come altri bambini della sua età. C'è un divario tra i punteggi di ASQ e la narrativa che si è costruita tra la madre e assistente sociale sulla situazione del bambino; la madre segnala che avessero concluso che *andasse bene*; i punteggi suggerivano il contrario.
- Con occasione dell'uso di PICCOLO, l'assistente sociale fa uso creativo dello strumento. L'intenzione era di rendere partecipativo il momento, quindi ha trovato un modo di fare PICCOLO che sollecitasse le riflessioni e il racconto della mamma e che *non ci fosse solo lei a parlare*, per cui, per soddisfare questa esigenza, ha preparato una scatola di cartoncino con dei biglietti di carta e, alla fine dell'osservazione, ha chiesto di scegliere le parole per descrivere gli aspetti positivi osservati, *“i suoi punti di forza nello stare con suo figlio”*, facendo così emergere da lei le categorie concettuali di ciò che ritiene buono per i suoi figli – *propositività, calore, sorriso, contatto fisico, consolazione* – piuttosto che aggiungere le categorie concettuali proposte dallo strumento.
- L'utilità dello strumento PICCOLO è stata determinata dal sollecito di condividere un momento di gioco, farne di più di quello che piace fare (valore di intervento), e nel sollevare delle criticità nell'ambiente che ne sono ostacoli (piccolo spazio abitativo, assenza di condivisione della funzione di cura dei bambini).

- **Progettazione**

- Il figlio grande di Esther aveva presentato problemi di apprendimento e la madre era preoccupata per la salute degli altri figli in ragione dei diversi problemi avuti durante le gravidanze. Il rallentamento del linguaggio espressivo di Ivan costituisce un'altra preoccupazione per la madre. In due momenti è stata definita la condivisione con il pediatra come azione di follow up, che è stata eseguita solo qualche tempo dopo, per richiesta dalle insegnanti della scuola dell'infanzia. La possibilità di intervento specialistico prima di questo, è stata placata dall'atteggiamento delle educatrici dell'asilo nido che non ritenevano che fosse veramente un motivo di preoccupazione; da parte dell'assistente sociale questo convergeva con l'intento di *“tranquillizzare la mamma”* e intervenire tramite azioni locali (che loro parlassero italiano a casa), in modo tale di non sovraccaricare di più la famiglia, la cui vita era già molto complessa e difficile. L'appuntamento specialistico (UFSMIA) è avvenuto quasi un anno e mezzo dopo che emergessero le preoccupazioni della madre.

- In generale, la quantità di aspetti di vulnerabilità della famiglia era una variabile prioritaria da tenerne in considerazione nel momento della definizione del progetto di intervento, per cui si cercava di ridurre “le richieste”. Anche rispetto dell’invito a RdC03 si solleva che questo sia un aspetto di preoccupazione delle famiglie.
- Per supportare lo sviluppo comunicativo di Ivan, l’intervento ha focalizzato il parlare di più l’italiano a casa.
- L’assistente sociale si è impegnata in creare spazi partecipativi per la definizione delle azioni di intervento, dice che di fatto tutto è stato deciso assieme. Lo sforzo creativo principale è in maggiore parte svolto dall’assistente sociale che cerca di tradurre i dati di osservazione e dialogo in proposte concrete da eseguire da parte dei genitori, e poi formulati come obiettivi e risultati attesi nel modo della microprogettazione (“mettere nero su bianco”), questione che lei ritiene tra le più difficili di questa sperimentazione. In questo modo le azioni nascono come solleciti alla famiglia da parte del servizio, che la famiglia sottoscrive, accetta volentieri (consensualità).
- Aspetto relazionale degli strumenti e gli spazi partecipativi; non è chiaro, soprattutto in merito alla linea della vita, se sia stata di utilità per la progettazione.
- Non ci sono state microprogettazioni nel lato verde dell’ambiente, ma in tutti e tre i tempi si riportano delle preoccupazioni rispetto della condizione abitativa (*un piccolo appartamento è situato al quarto piano di una vecchia palazzina in centro storico, senza ascensore*) e a T2 la famiglia era in attesa dell’esito della graduatoria provvisoria per il bando degli alloggi di Edilizia Popolare Pubblica, elemento non riportato nel MdB (pratiche di documentazione).
- Si accennava la disciplina, le regole e il comportamento di Ivan tra le aree di intervento; non è chiaro che siano state definite delle azioni specifiche in merito a questo. Per far sì che “Ivan fosse meno capriccioso” si è cercato di aumentare i momenti di attenzione che gli dedicavano i genitori. Non ho dettagli sull’esplorazione o sui ragionamenti fatti insieme all’assistente sociale che abbiano portato a tale conclusione.

- **Attuazione e monitoraggio**

- Anche se il lavoro dell’educatore riguarda i figli più grandi e non il piccolo Ivan, l’assistente sociale ha procurato di coinvolgerlo continuamente nelle attività e incontri con la famiglia e tenerlo informato, invitandolo a stare presente nei momenti di monitoraggio con la famiglia e, tenendolo aggiornato delle tematiche, attività e riflessioni svolte in questo contesto. Il lavoro in EM permetteva nello scambio di informazioni tra professionisti, tra contesti di vita dei bambini, e questo è stato utile per arricchire l’azione dei singoli professionisti nel proprio contesto, con l’obiettivo comune che era l’essere presenti nella vita della famiglia.
- I fratelli di Ivan beneficiano del servizio di un centro educativo diurno. L’educatore ha preparato un piano educativo per i bambini e nella sua realizzazione cerca di coinvolgere attivamente la madre, realizzando alcune attività a casa, stimolandola a osservare e dialogare con i figli. Si impegna per tenere un canale di comunicazione aperto con la madre, sentendola una volta a settimana circa per scambiarsi informazioni sui bambini e

le loro attività. Stimolare la conversazione a casa faceva sinergia con le azioni rivolte a Ivan; erano coordinati rispetto della indicazione di parlare di più l'italiano. L'educatore stimolava i bambini a parlare con il fratello.

- Uno degli argomenti del progetto riguardava la necessità di migliorare/aumentare le occasioni di apprendimento e socializzazione per i bambini (uscire di più di casa, guardare meno TV). Ai grandi è stato garantito dal Centro Diurno, al piccolo, dalla ricerca RdC03 (oltre alla frequenza al servizio educativo che era già attiva). In RdC03, sono state definite delle azioni, indicazioni o raccomandazioni di fare esperienze di questo genere (uscite di piacere con i bambini, prendere gelato assieme, andare al parco o al centro commerciale). Non era evidente nella progettazione, né nel racconto, che siano state create le condizioni di sostegno ai genitori per realizzare le azioni definite, considerando le difficoltà che avevano nella gestione familiare. Non ci sono state definite forme o criteri di verifica. Nonostante, l'assistente sociale ritiene un successo le *poche volte* (non sappiamo quante, poche pensa lei) in cui la famiglia è uscita insieme con i bambini, perché conosce le loro difficoltà. L'educatore aggiunge che le attività dei bambini più grandi servono come stimolo per la famiglia (andare a vedere il figlio giocare a calcio).
- Il bisogno di supporto da parte della mamma è stato affrontato attraverso la definizione sempre più concreta di impegni da parte del papà che lo coinvolgevano nella cura dei bambini (fare la spesa, portare i bimbi al parco).
- L'A.S. è venuta a conoscenza, tramite l'educatore – che, a sua volta, era stato informato dal bambino Igor al centro diurno, il giorno dopo dell'accadimento – che la sera prima c'era stata una lite tra i genitori, con conseguente intervento delle forze dell'ordine. L'assistente sociale si è impegnata a risolverlo senza attivare nessuna procedura con i tribunali, per cui ha convocato subito i genitori per cercare di capire con loro cosa fosse successo. L'assistente sociale ha scelto questo atteggiamento dialogante perché considerava che un intervento del tribunale avrebbe potuto peggiorare il carico di preoccupazioni della famiglia. I genitori di Ivan hanno mostrato desiderio e motivazione nell'affrontare con dialogo e unione i problemi e le preoccupazioni e, nell'incontro con l'assistente sociale si è pensato a una soluzione di tipo abitativo, poiché era stato definito come un'importante fonte di stress familiare.
- L'educatore riporta degli esiti dell'accompagnamento educativo che riguardano i fratelli grandi di Ivan, il che consente di pensare che la presenza nella quotidianità (sia per l'attuazione dell'intervento, che per il monitoraggio) sia un elemento fondamentale per afferrare l'efficacia dei processi di accompagnamento.

- ***Partecipazione***

- Esther, la madre, dichiara di sperimentare una condizione di smarrimento, per cui avrebbe un profondo bisogno del servizio, per poter costruire un futuro per la sua famiglia, questa è la base sulla quale accetta le iniziative proposte, si affida al servizio sociale (dimensione esistenziale) e dice di aver bisogno di imparare di più, segnalando che ci sono delle differenze culturali nel rapporto con i bambini tra quello che lei ha imparato e l'Italia.

- Dal punto di vista dell'assistente sociale la partecipazione (*il migliore livello di partecipazione raggiunto con la mamma*) è rappresentata dal momento in cui lei ha colto l'interesse della mamma di raccontarsi ed è riuscita a sentirsi più vicina a lei. Il momento di maggiore soddisfazione e il momento di maggiore partecipazione coincidono con questa esperienza di vicinanza emotiva.

12.2.2.4 Elementi di governance

- La partecipazione alla ricerca RdC003 è stata promossa da due operatrici, come parte del grande impegno con il P.I.P.P.I., che cercano di diffondere tenacemente la metodologia all'interno del loro servizio. L'apertura di un Centro per le Famiglie segna un importante traguardo in questo intento, ma si percepisce che l'approccio è vivo in loro e non ancora nel servizio nel suo complesso. La presenza di Social Board questiona questa osservazione.
- Descrivono la concezione di questa forma di lavoro (la metodologia di lavoro con le famiglie) chiamandola "tutela a maniche larghe", contraddistinta da un'idea di sostegno alla genitorialità non focalizzata esclusivamente sui casi di negligenza, ma integrato nei più ampi spazi dei servizi per la famiglia, in questo modo l'invito a RdC03 è stato rivolto sia alle colleghe dell'area tutela e dell'area inclusione.
- Il servizio ha implementato un progetto chiamato *Social Board* per garantire la valutazione multidimensionale prevista nel RdC; si organizza tramite la disposizione di un'equipe stabile di base per l'analisi e la definizione del Patto di Inclusione sociale, composto da due assistente sociale (del SB e il case manager). La stessa equipe iniziale realizza gli incontri di monitoraggio e di fine progetto. Con questa modalità si riesce a garantire la valutazione multidimensionale, ma nei casi di multidimensionalità del bisogno, dove è necessario attivare un'equipe multidisciplinare per l'intervento, si solleva la difficoltà di coinvolgere altre figure come lo psichiatra, insegnanti della scuola, pediatra di famiglia. Caritas è una figura più presente, in questo senso. Viene valorizzato che questa modalità di progetto avrebbe permesso di superare la tradizionale impostazione dell'accompagnamento incentrata principalmente sul lavoro; la quale si associa, inoltre, alla causa delle difficoltà per intercettare le famiglie con bambini tra 0-3 anni. Non sembra noto dall'assistente sociale del social board la forma dello esonero parziale di cui potrebbero beneficiare queste famiglie.
- La logica del RdC è fornire, attraverso i PaIS, un intervento integrato che consideri la multidimensionalità del bisogno. Tuttavia, il grande carico di lavoro dei professionisti è descritto come un ostacolo alla costruzione effettiva di una tale forma di accompagnamento, rimanendo simile a quello che si fa solitamente. Il caso di Esther è apprezzato come un'eccezione positiva, non replicabile con tutte le famiglie.

12.2.2.5 RdC03 nel contesto del servizio

- Per appoggiare l'esperienza di RdC03 dall'interno, le operatrici hanno attivato delle istanze di formazione interna che aiutassero le assistenti sociali coinvolte a inquadrare meglio il senso della forma di accompagnamento che si proponeva, vissuta come un P.I.P.P.I. 03, incentrandosi su i suoi valori di *centralità della relazione, motivazione continua della famiglia* (costruzione di senso), *rappresentazione del bisogno della famiglia nella sua integralità*. Hanno risentito l'assenza di riconoscimento istituzionale all'iniziativa.

- Il servizio sociale di base non è noto per offrire sostegno “nella normalità” o preventivo. Interventi di questo tipo si prefigurano come un’opportunità per superare questa sorta di stigmatizzazione a cui è soggetto.
- L’esperienza di RdC03 ha aggiunto non degli interventi in più che si sarebbero proposti alla famiglia, ma delle attenzioni in più da parte dei professionisti coinvolti. La famiglia è stata pensata intensamente dai professionisti che si sono impegnati in spazi riflessivi meno abituali nella loro quotidianità: la formazione della ricerca (tutoraggi) e gli scambi tra di loro, attraverso tutoraggi interni, dialoghi tra assistente sociale case manager e coach, scambi tra educatore e assistente sociale case manager.

12.3 Caso studio 3

12.3.1 Presentazione del caso

Titolo: "Riflettendo, dicevo, e se io invece gioco con lei, mi metto per terra, lei è ancora più felice..."

Autrice: Daniela Moreno

Presentazione del caso

Questo è il caso di Ambra, bambina di 1 anno e mezzo (all'inizio dello studio), Ines, la sua mamma, Mirco, il suo papà; Monica, Cristian e Darla, assistenti sociali del servizio e Silvia, l'educatrice professionale che ha realizzato SEDT per il sostegno alla genitorialità. Il papà ha una lunga storia dentro il servizio per questioni legate alla tossicodipendenza, salute mentale, sostegno al reddito, lavoro, pensione di invalidità. La madre ha avuto un altro figlio verso cui è decaduta dalla responsabilità genitoriale e questo alimenta alcune ombre di timore rispetto della crescita della seconda figlia. La bambina viene descritta positivamente da tutti ("sta bene"), frequenta il nido e conta con una serie di figure di riferimento e affetto nella sua famiglia.

Soggetti intervistati

- Darla, Assistente sociale, referente di ambito
- Monica, Assistente sociale case manager
- Silvia, educatrice professionale SEDT
- Mirco, papà
- Ines, mamma
- Cristian, Assistente sociale subentrato al posto di Monica

12.3.2 Principali risultati del caso

12.3.2.1 Il progetto

La ricerca RdC03 ha intercettato e ha integrato un'azione di accompagnamento già avviata per questa famiglia. In specifico, un progetto di educativa domiciliare (SERD) rivolto allo sviluppo delle capacità genitoriali di Mirco, quali il rispondere in modo autonomo ai bisogni della bambina, governare i momenti in cui sono insieme e giocare con lei in serenità, tutte questioni che implicavano aumentare il senso di autoefficacia genitoriale. Il progetto di SERD si è concluso con successo, durante la prima parte della ricerca; successivamente RdC03 ha dovuta essere interrotta perché la famiglia attraversava un conflitto coniugale; ulteriori azioni sono state integrate rivolte ad affrontare tale conflittualità e supportare l'attivazione lavorativa della madre, per potenziare la sua autonomia economica.

12.3.2.2 Esiti e apprendimenti

- ***Della bambina***

- In ASQ3 quasi la totalità dei punteggi della bambina si collocano nella norma per i bambini della sua età, indicando delle buone capacità al momento della valutazione. L'unico valore che cade nell'area di monitoraggio riguarda l'area fine motoria. ASQ conferma l'immagine positiva che i genitori avevano della bambina, come una bambina *sveglia e matura*.
- La situazione della bambina è descritta come buona, complessivamente (tutte le aree del MdB). Non ci sono altre osservazioni.
- Non si rilevano variazioni nel periodo di accompagnamento.

- **Del genitore**

- I punteggi di PICCOLO indicano un'alta frequenza dei comportamenti di coinvolgimento emotivo del padre, indicando un punto di forza. Indicano, invece, per le aree dell'incoraggiamento e dell'insegnamento una bassa frequenza (al di sotto della media dei genitori del campione di riferimento dello strumento), e relativa stabilità dei punteggi tra i due tempi. L'area dell'incoraggiamento presenta uno scarto positivo dal punto di vista del padre, aumentando in 3 punti. La bambina non è stata presente nel secondo utilizzo, perciò non è da tenere valido il punteggio a T2 dell'operatrice.
- Educatrice e padre riportano i progressi in merito al modo di Mirco di interagire con la bambina, descritti come una maggiore vicinanza, maggiore coinvolgimento nel gioco; il padre apprezza, in particolare, la possibilità di comunicare in maniera diversa, spiegando e chiedendo, nel *porsi al suo livello*. Si registrano nel patto obiettivi raggiunti in termini di saper rispondere in autonomia ai bisogni della bambina, maggior senso di sicurezza in merito al proprio educare e il vivere con più serenità il momento del gioco, aumento dell'autoefficacia in termini di *sensazione di esserne capace e di sapere quanto sta facendo e le ragioni di quanto sta facendo*. Questo si collega positivamente all'idea secondo la quale la finalità generale di ogni intervento educativo è il raggiungimento di quella che Aristotele chiamava *phronesis*, cioè la saggezza con la quale una persona discerne le ragioni per agire in un modo piuttosto che in un altro e impara a decidere liberamente su quali assunti agire (Nussbaum, 2004).

- **Dell'operatore**

- L'assistente sociale dice di aver imparato a concepire l'attenzione ai bambini piccoli, al di là dell'accudimento di base (*se il vestito è adeguato, se mangia abbastanza, se è pulito, se è sporco, se gattona, ecc.*), allargando lo sguardo alla relazione genitore-bambino, che altrimenti le sarebbe sfuggita; dall'altra parte pensa che contare con una struttura come PICCOLO abbia contribuito a un'osservazione meno parziale (biased, *“far passare troppo l'esperienza personale”*).
- Le professioniste apprezzano l'aver avuto la possibilità di orientarsi con gli strumenti della ricerca per descrivere con più concretezza l'intervento e i suoi obiettivi (patto educativo).

12.3.2.3 Processi

- **Accoglienza**

- Con l'ingresso della madre alle attività lavorative, dopo la nascita della bambina, il padre ha dovuto prendersi cura della bambina e si sono rese evidenti le sue difficoltà. In questo contesto è stata fatta, da iniziativa del padre, una richiesta di sostegno genitoriale al servizio. Lo spazio di relazione costruito con l'assistente sociale, che trasmette lui un senso di accettazione, pare abbia permesso a Mirco di portare con tranquillità questa richiesta rispetto al suo ruolo e di agire, quindi, la sua volontà di migliorare, donandogli un senso di padronanza rispetto delle proprie difficoltà. Viene valorizzato l'atteggiamento di non giudizio dell'assistente sociale e, del padre, la sua capacità *fidarsi e affidarsi*, necessaria per la collaborazione.
- In più momenti abbiamo potuto osservare l'attenzione empatica di Monica per monitorare il proprio modo di porsi e quello dell'altro, e costruire risposte accoglienti in funzione delle reazioni che percepisce.

- **Assessment**

- Al momento dell'inizio della ricerca, l'intervento educativo era già avviato, per cui, essendo stata prefigurata la situazione della famiglia, l'uso degli strumenti non ha aggiunto elementi di conoscenza.
- Sembra che l'esperienza usando direttamente PICCOLO (il papà) e ASQ3 (papà e madre) sia stata irrilevante per i genitori; non la commentano particolarmente e di ASQ dicono di aver visto qualcosa che già sapevano (che la bambina è sveglia e matura). Gli strumenti, in particolare PICCOLO e MdB, è stato più stimolante per le operatrici, per la propria pratica professionale.
- Il MdB non è stato proposto a Mirco, ma usato dalle operatrici come guida concettuale che crea uno spazio e ordine di pensiero, "per capire nello specifico i bisogni" della bambina su cui focalizzare, ossia, come riferimento per la pratica professionale più che come spunto, mappa per esplorare l'esperienza familiare e della bambina intorno ai suoi bisogni.
- L'educatrice ha apprezzato di PICCOLO l'aver permesso di avere una impressione diretta dei fatti, permetterle di mettere a confronto le impressioni con il genitore su un medesimo evento, e poter restituire autonomia a Mirco nella valutazione di sé (prima ancora che questa giunga dall'esterno), di farlo sentire protagonista.
- In un primo momento sembra che l'esperienza con PICCOLO non sia stata significativa per Mirco e l'abbia fatto, come complessivamente si riferisce alla ricerca, con la motivazione che fosse utile a qualcun altro in futuro, più che per un vantaggio o interesse personale. Tuttavia, nel rilevare i suoi apprendimenti, sembra che lo stimolo a un momento di riflessione sul concreto momento di gioco abbia fatto un contributo allo svolgersi dell'intervento educativo, e perciò significativo per lui.

- Le operatrici dicono di non sentirsi a proprio agio con l'idea di proporre in modo diretto gli strumenti di assessment a Mirco, motivo per il quale non hanno usato il MdB, per esempio. Silvia, da una parte, lo attribuisce a che essi promuovano un *approccio teorico* che va a sottolineare il *mancante* dei genitori. Ipotizziamo che questo apprezzamento sia legato al modo specifico in cui è stato proposto PICCOLO nella cornice della VPT: cercando la partecipazione dei genitori nel processo valutativo, si offre lo strumento al genitore in totale trasparenza, facendo vedere tutti i punteggi ottenuti (attribuiti dall'operatore a confronto con i propri), limitando così la possibilità di indicare solo i punti di forza, il che probabilmente va a gravare un costo sulla relazione. Dall'altra parte, temono che presentare uno strumento possa bloccare o spaventare la persona; enfatizzano che c'è innanzitutto la necessità di ponderare se ci sono o meno le condizioni appropriate. Queste considerazioni delle operatrici implicano un limite concreto alla portata dell'opportunità dialogica e educativa che si intende favorire, dal punto di vista della proposta della VPT. L'assistente sociale, più familiarizzata con l'approccio che l'educatrice puntualizza che non con tutte le famiglie si può lavorare così. Mirco conferma le intuizioni dell'operatrice durante il focus group, esprimendo che avrebbe respinto una cosa del genere (*questionari ne ho fatti tanti... io i miei problemi li conosco*). Che determina l'adeguatezza del luogo e del momento per fare questo esercizio riflessivo? Nella situazione con Mirco, in particolare, la decisione di usare gli strumenti è stata subordinata al momento di crisi attraversato da lui, per i problemi di coppia. Senza omettere l'attenzione empatica dell'assistente sociale, questa scelta può essere problematizzata se la si guarda come una scelta di posticipare, non la compilazione in quanto tale, ma in quanto riflessione sulla bambina.
- L'assistente sociale sostiene di aver dovuto privilegiare l'ascolto e lo sfogo, anzi che proporre argomenti, altrimenti rischiava di perdere connessione con la persona nel farla sentire non accolta. Questo argomento fa pensare che per lei si tratti di una scelta tra argomenti incompatibili: "o si parla della bambina o si parla dei problemi urgenti". Abbiamo capito che questa contraddizione si esacerba se la domanda si focalizza sull'uso dei questionari. La compilazione interessa agli effetti della ricerca RdC03, ma sollecita di recuperare il senso principale di questa problematizzazione: la riflessione sulla bambina. Nel concreto, non si tratta quindi di usare o non usare gli strumenti, o di non parlare dei problemi urgenti (sfratto), ma che l'operatrice crei le condizioni per fare anche una riflessione rispetto di come la bambina vive le situazioni che affliggono la famiglia e che abbia luogo la domanda di come continuare a garantire risposte ai suoi diversi bisogni di sviluppo, soprattutto in momenti difficili.
- Ci devono essere delle premesse che consentono la scelta di non approfondire l'argomento sulla bambina: la prima è che lei pensa che, di base, la bambina stia bene e le cure necessarie siano garantite; commenta che lei ha comunque delle occasioni per osservarla e osservare la relazione con i genitori quando vanno in ufficio o lei si reca a casa loro. La seconda premessa è che può fidarsi dello sguardo dei genitori rispetto del benessere della bambina, sarebbe come dire "non ci sono rischi e in caso di bisogno saranno gli stessi genitori a segnalarlo", riconoscendo in loro delle capacità di cura e attenzioni sulla bambina.

- **Progettazione**

- L'attività di *assessment* iniziale della ricerca RdC03 ha arricchito una valutazione intermedia dell'educativa domiciliare ed è contribuita, attraverso i suoi strumenti (MdB e microprogettazione), nello stimolare a una maggior definizione degli obiettivi, ambiti di azione più specifici e definizioni di mezzi di verifica, oltre all'arricchimento dello spazio di intervento, probabilmente frutto anche degli stimoli offerti da PICCOLO.

- **Attuazione e monitoraggio**

- Dai racconti dell'educatrice e del papà, gli strumenti, PICCOLO in particolare, hanno sollecitato delle riflessioni e hanno permesso tracciare delle evoluzioni nell'agire del genitore. Sembra che PICCOLO abbia facilitato la creazione di uno spazio di concretezza in cui il genitore si è messo in gioco in maniera trasparente, che ha fatto emergere nuove e diverse sfumature della relazione (Altrimenti le considerazioni sulla bambina rimanevano generiche: *sta benissimo, tutto bene, felicissima*)
- L'educatrice ha creato dei contesti protetti che hanno consentito il padre di riflettere sui propri comportamenti ed sperimentare nuove risposte con la bambina (capability approach): uno spazio in cui “fare” esperienza e “rivedere” la propria esperienza. L'agire educativo si è configurato come l'attuazione simultanea di osservazione, ascolto e confronto. Sembra, inoltre, che Silvia abbia compiuto la funzione di un modello da cui poter attingere il modo “migliore”, “giusto” di rapportarsi ad Ambra. Il papà è stato disponibile a rivedere la sua propria modalità in favore di quella suggerita dall'educatrice. Questo ci fa pensare ad una costruzione dell'accompagnamento educativo come un intervento che mantiene come presupposto, anche implicito, un'idea normativa di “buon genitore” (dove “lui si mette in gioco” equivale a dire che è disposto a guardare sé stesso criticamente e provare altri modi). La bontà della situazione si risolve nell'esperienza intima del padre sua esperienza intima di che le cose abbiano funzionato bene, che si sente meglio e più sicuro nel rapporto con la bambina, questione che traspare anche dalla sua soddisfazione e forte gratitudine verso l'educatrice.
- La madre ha faticato inizialmente a non intervenire nella relazione tra Mirco e Ambra e dare la possibilità di sviluppare una relazione indipendente con la bambina. Se inizialmente si pensava, richiesto da Mirco, che lei fosse presente, il suo contributo è stato raffigurato dopo come un “mettersi da parte” o non fare, in modo tale che l'intervento educativo si è prefigurato come esclusivamente rivolto a Mirco, senza che ci fosse spazio per riflettere sul proprio ruolo nella relazione padre-figlia, e la relazione con il rapporto marito-moglie che già rivelava delle difficoltà. Considerando che i rapporti dei genitori con la bambina sono sensibili alle condizioni dell'ambiente, il ruolo della madre in questo intervento sembra una variabile importante da considerare anche a livello riflessivo, insieme al padre, esplorando per esempio quale era il bisogno dietro al suo desiderio di avere uno spazio esclusivo, e se, il modo in cui hanno agito, in qualche maniera ha soddisfatto quel bisogno; e insieme alla madre, rispetto a come supportare positivamente il rapporto padre-figlia e come ciò che già stava facendo era di aiuto.

- **Partecipazione**

- La partecipazione in questo caso viene paragonata allo spazio che ha avuto il padre per chiedere aiuto e trovare risposta al suo bisogno.

12.3.2.4 Elementi di governance

- AS risente assenza di lavoro multidisciplinare per accompagnare questo nucleo, considerando che esistono di fatto più professionisti intorno (uno psicologo per ciascuno dei genitori). La possibilità di collaborazione tra servizi sociale e sanitario sembra poggiare sui rapporti personali dei professionisti, ma per difetto assenti e difficili.
- Viene descritto un momento di riorganizzazione del servizio orientato a superare l'assenza di sostegno offerto alle famiglie e stimolare che esso che andasse oltre al supporto economico e abitativo. P.I.P.P.I appare come un metodo/modello che avrebbe sostenuto la materializzazione di questo desiderio di cambiamento; approccio diverso di lavoro con le famiglie, documentazione, e maggiore coinvolgimento e disponibilità degli educatori nelle fasi di progettazione di alcuni servizi e per l'intervento.

12.3.2.5 RdC e RdC03

- Non c'è stato rapporto tra RdC e PaIS e l'esperienza con RdC03. Il progetto realizzato è interamente rispondente a RdC03.

13 RIFLESSIONI CONCLUSIVE AGLI STUDI DI CASO

13.1 Nota metodologica introduttiva

Nel fare l'analisi dei casi ho dovuto fare molta attenzione a non slittare nel terreno spinoso *di trasformare i ritrovati scientifici in regole d'azione* (Pastori, 2017), in questo modo, ogni singolo report di caso e le corrispondenti schede di sintesi, dal punto di vista della descrizione dei processi di sostegno alla genitorialità avvenuti in RdC03, costituisce in sé un livello dei risultati, sul quale non si è andato a costruire principi, ma, appunto, a ricostruire pratiche, talvolta fotografie di buone pratiche – come definite dai propri partecipanti – per avvicinare positivamente *il possibile con il reale*. In questo modo, le specifiche domande hanno guidato la narrazione del report in cui ho cercato di dare risposta localmente, a livello di ogni caso. In questo capitolo discuterò tali risultati alla luce dell'approccio delle *critical best practices*, le domande di ricerca e le suggestioni provenienti della cornice teorica e metodologica, mantenendo la distinzione fatta prima tra esiti e processi, per facilitare i riferimenti agli interventi di *parenting support*.

13.2 Il significato di *Critical Best Practices* nella scelta dei casi

Nella descrizione del processo di selezione dei casi studio (§Cap. 8) ho rilevato come la motivazione principale degli ambiti territoriali per partecipare agli studi di caso fosse l'interesse di essere coinvolti in un'esperienza di ricerca-formazione, piuttosto che un'analisi ponderata del percorso fatto con le famiglie in termini di partecipazione. La distinzione tra *partecipazione, buon rapporto con i professionisti* (cordialità, fiducia, rispetto, vicinanza) e *percezione di utilità del percorso* sembra, inoltre, non essere così netta né per le famiglie, né per le professioniste, come può esserlo per noi ricercatori. Sembra che non sia stata fatta una distinzione tra partecipazione e utilità/bontà del percorso.

Un altro aspetto da sollevare in questa valutazione di *best practices* è che ci si aspettava che il criterio di "*best practice*" fosse condiviso dai diversi attori coinvolti, in questo caso dalla famiglia insieme ai membri dell'EM. Quello che abbiamo visto succedere invece è che la decisione di partecipare alla ricerca degli studi di caso è stata una iniziativa delle operatrici, più che una decisione condivisa con le famiglie. La famiglia ha accettato successivamente. Non necessariamente perché fossero d'accordo sul fatto che fosse stata una esperienza partecipativa. Come già segnalato, questa distinzione non sembra rilevante per i genitori, che hanno accettato di condividere la loro esperienza, motivati da una parte dalla volontà di esprimere la gratitudine e corrispondere in qualche maniera a quanto hanno ricevuto dal servizio; dall'altra, perché la loro esperienza era stata positiva, di molta utilità, e si augurano che facendo così, più persone potranno usufruire di simili opportunità.

Quindi, una prima questione da dire è che il significato di *best practice* è stato attribuito tenendo conto principalmente dal soddisfacimento delle famiglie con il servizio, complessivamente. E notare, inoltre, che partecipare alla ricerca degli studi di caso, è per le famiglie un modo di *avere voce*, il rinnovo di un gesto partecipativo che non sarà concluso finché io – noi ricercatori – non rendiamo disponibili gli apprendimenti pervenuti a una più ampia comunità di pratici.

13.3 Esiti

13.3.1 Il bambino e lo sviluppo

In generale, le informazioni disponibili sui bambini partecipanti alla ricerca provengono principalmente Mondo del Bambino, ASQ3 e, in qualche misura, dai racconti. In termini generali gli strumenti di *assessment* mostrano che complessivamente stiano crescendo bene a livello di salute e crescita, emozione e affetti, autonomia, relazioni familiari e sociali; questo vale soprattutto in particolare per Ambra, di cui non si presenta nessun elemento di criticità e tutto l'intervento si rivolge al lavoro col papà. Rispetto agli esiti del percorso RdC03, non si rilevano cambiamenti per Ambra (non ci sono nuove osservazioni su di lei).

Nel caso di Marilena, oltre a ASQ3 in cui tutto sta andando “nella norma”, sono documentate solo le questioni che riguardano i punti di criticità nella dinamica con la madre; man mano che va avanti il progetto, le variazioni nei suoi stati d'animo associate alle difficoltà familiari emergono nel racconto, ma non sono state fatte oggetto di documentazione (sarebbero da integrare nella dimensione delle emozioni nel MdB). Rispetto a Marilena si riportano cambiamenti a livello comportamentale, sembra che l'uso della sveglia⁸⁵ per anticipare alcune situazioni, abbia ridotto la frequenza degli episodi di esplosione emotiva (capricci).

Nel caso di Ivan, anche lui appare positivamente nella valutazione del MdB, ma si riscontrano delle criticità nelle aree del linguaggio, del gioco e dell'apprendimento (mancanza di occasioni di apprendimento). Alla fine del percorso, la situazione in merito al linguaggio sembra essere peggiorata (da ASQ3), ma finalmente assistita a livello sanitario. È possibile che ci sia stato un aumento nelle occasioni di gioco e apprendimento, ma non sono state documentate ma solo registrate come commento generale. Si osservano cambiamenti positivi a livello dello sviluppo fine motorio (che lo colloca nella norma a T2) e nell'area di *problem solving* (che lo colloca nella zona di monitoraggio a T2) che l'assistente sociale associa alla frequenza alla scuola dell'infanzia.

La documentazione sui bisogni di sviluppo e degli esiti dei bambini è, in generale abbastanza, esigua, tranne per Ivan per cui il MdB raccoglie diversità di informazioni di ogni area e rappresenta una diversità di voci intorno a lui (affidataria, scuola, educatore, genitori, ecc.); grazie alla presenza di ASQ3 si hanno dati di diverse aree di sviluppo.

13.3.2 Genitorialità

La valutazione iniziale con PICCOLO fa vedere, nei casi di Cristina e Esther, la presenza dei comportamenti di calore emotivo, responsività, incoraggiamento e insegnamento; gli ultimi due, un poco meno frequente in Esther, ma comunque presenti. Alla fine del percorso non si osservano variazioni significative nei punteggi, perciò, non si possono riferire esiti associati al percorso RdC03 attraverso PICCOLO.

Nel caso di Mirco, si osserva un'alta presenza di comportamenti di coinvolgimento emotivo, media nella responsività, e bassa presenza di comportamenti di incoraggiamento e insegnamento. Alla fine del percorso, aumenta leggermente l'incoraggiamento dal punto di vista del padre, ma si mantiene comunque in un livello

⁸⁵ Cristina, la mamma, usava il telefonino per programmare una sveglia e così dire a la bambina che fra 5 minuti sarebbero andate via o avrebbe finito un gioco.

basso (in relazione a una media di riferimento), perciò la conclusione è la stessa che per le donne degli altri casi, rispetto di non poter riferire, in generale, esiti associati al percorso RdC03 attraverso PICCOLO. Non sono stati, inoltre, associati direttamente a nessun obiettivo dell'intervento.

Tuttavia, delle narrazioni riportano dei miglioramenti associati al percorso. Nel caso di Cristina, riguardano l'aver potuto apprezzare le cose che fa bene e riconoscere le possibilità di cambiamento rispetto ai suoi comportamenti; un aspetto più pratico riguarda una maggiore disponibilità a leggere libri alla bambina. Nel caso di Mirco, alla fine del percorso si riporta una maggiore vicinanza, maggiore coinvolgimento nel gioco con la bambina e maggiore sicurezza nel gestirla, maggiore autoefficacia e la capacità di descrivere le ragioni di ciò che fa con la bambina; tutti questi cambiamenti implicano un maggior coinvolgimento e autonomia di Mirco nelle pratiche di cura e educazione della figlia. Il rapporto con la ex-moglie è peggiorato durante il percorso, ma con il supporto del servizio, sono riusciti concordare delle azioni mirate a mantenere una relazione più cordiale. Nel caso di Esther, gli esiti riguardano un maggior coinvolgimento della madre nella conversazione con il bambino, l'attenzione a dedicare momenti esclusivi dedicati a Ivan e una maggior frequenza di spazi per stare insieme in famiglia. Un altro esito in relazione alla genitorialità è il maggior coinvolgimento del padre di Ivan nelle attività di cura dei bambini.

Nell'analisi della genitorialità è ormai accettato che sia necessario fare una lettura dinamica, dell'interazioni in cui emerge, specialmente nel riconoscimento del bambino come agente (§Cap. 1), e non una caratteristica o attributo personale dei genitori. Un commento a questo riguardo è che sembra un'indicazione ancora non attualizzata nelle pratiche di valutazione genitoriale; avevamo, di fatto, intravisto già durante la ricerca degli strumenti (ricerca pilota) che PICCOLO, pur chiamandosi *scheda delle interazioni dei genitori con i bambini*, ciò che fa è descrivere i comportamenti genitoriali rivolti a *un bambino*, e facilmente si può perdere traccia della dinamica interattiva in cui tali comportamenti prendono forma. Probabilmente è questo aspetto che concorre a suggerire l'uso di PICCOLO tramite la videoregistrazione.

13.3.3 Dell'operatore

Gli esiti riportati per gli operatori riguardano innanzitutto la funzione formativa compiuta dagli strumenti e del percorso di ricerca RdC03. Lorena (caso 1), per esempio, segnala la possibilità di comprendere meglio i bisogni dei bambini tra 0-3 anni, fare affidamento su uno schema osservativo che le consente di evitare le distorsioni e mantenere il collegamento tra l'interpretazione e l'osservazione; coincidono in questo Silvia e Monica (caso 3), e l'ultima aggiunge la novità di essere stata spinta a guardare al di là della cura di base, verso l'interazione genitore-bambino. Rispetto alle pratiche di progettazione, Silvia e Marcela (casi 3 e 2) dicono di aver imparato in questo percorso il valore di descrivere con più concretezza l'intervento e gli obiettivi, andando a riportare il quotidiano, il "micro" della situazione; aspetto che si potrebbe collegare allo stimolo all'osservazione tramite gli strumenti scelti (ASQ e PICCOLO). Un altro apprendimento di Marcela riguarda la partecipazione: ha imparato che nella definizione delle azioni da realizzare è importante che siano presenti le persone che realizzeranno tali azioni. Per ultimo, l'educatore Boris (caso 2), dice di aver acquisito consapevolezza che il suo lavoro può avere un impatto sui fratelli piccoli, anche se non frequentano il centro.

13.4 Processi

Porsi la domanda rispetto a come i professionisti creano processi partecipativi di *parenting support* e partire l'analisi da un approccio, la VPT, che definisce come si fa (tramite la riflessione, la decisionalità, capacitazione, ecc.), può risultare in un esercizio tautologico. Per questo motivo, la domanda di ricerca va a interrogare il modo in cui i professionisti hanno effettivamente promosso la partecipazione, con un focus sulle pratiche concrete realizzate: *Nel contesto della ricerca RdC03, in che modo le pratiche dei*

professionisti hanno contribuito alla partecipazione delle famiglie? Qual è stato il ruolo dei processi di valutazione partecipativa nei percorsi di accompagnamento alla genitorialità e allo sviluppo infantile?

13.4.1 Partecipazione come riflessione e dialogicità

13.4.1.1 Usare lo spazio riflessivo e dialogico

Nella VPT l'attività di valutazione – riflessiva, dialogica, continua – è ritenuta parte costitutiva dell'intervento di *parenting support*. Detto in altro modo, si fa *parenting support* stimolando la riflessione sulle pratiche genitoriali, andando a osservare la quotidianità da diverse angolature. La riflessione si nutre dell'osservazione delle pratiche, nell'intento per mantenere saldo il collegamento con la quotidianità della genitorialità – di sapere “di cosa si sta parlando concretamente”. La scelta e condivisione degli strumenti di *assessment* mira a costruire contesti facilitanti della riflessione, nel rendere trasparenti, espliciti, i componenti concettuali dello sguardo interpretativo (propone una teoria per leggere le pratiche), i criteri valutativi e i parametri del professionista, e, così, facilitare la riflessione e il dialogo tra attori. Diversamente dai programmi strutturati di intervento e senza sottrarsi alla partecipazione dei genitori in altri dispositivi, programmi o percorsi formativi definiti, questa concezione dell'intervento, implica un agire di bassa intensità orientato a stimolare (affermare, rinforzare e/o dare spazio) la riflessività genitoriale, insieme a quella del professionista; la sua forza deriva dal diventare una modalità pervasiva ai momenti di incontro tra operatori e famiglia, nella logica secondo la quale: “processi di bassa intensità agiti collettivamente costruiscono cultura pedagogica” (Baldacci, 11 novembre 2022).

In questo gesto di proporre uno spazio di riflessione e dialogo tramite gli strumenti, troviamo due elementi che sono stati ritenuti di *buona pratica* dalle operatrici.

Nel primo caso (Nordovest 1), abbiamo potuto testimoniare l'impegno per costruire una comprensione che mantenesse il collegamento con l'esperienza concreta, attraverso l'osservazione “sistematica” o strutturata con PICCOLO. Questo ha portato l'assistente sociale Lorena a rendersi conto dei preconcetti che aveva rispetto delle capacità della madre e ad aggiornare l'immagine mentale che aveva con una più positiva; l'aspetto interessante è che ha sollevato come in una relazione si vada alla ricerca di conferme delle categorie che si hanno, e come l'uso di uno strumento (che richiede un contesto concreto) permetta di vedere altre cose. L'impatto di questa esperienza sulla madre è, in un certo modo, analogo: anche lei ha aggiornato l'immagine che aveva di sé, non perché non sapesse le cose che faceva con la bambina, ma perché vedere rappresentati i suoi comportamenti nello strumento, le ha comunicato che ciò che lei faceva di suo era qualcosa di importante per la crescita della bambina; rivedere le proprie pratiche attraverso la teoria che porta lo strumento (*ci sono cose che è buono fare con i bambini e sono x, y, z*), le ha restituito una immagine positiva di sé, che messa a confronto con le questioni che lei riteneva problematiche del suo comportamento con la bambina (*escalation* di rabbia), le suggerisce che è possibile cambiare. Perché cambiare significa, in realtà, fare quello che, in qualche modo, sa già fare.

Potrebbe essere problematizzato questo episodio, segnalando che c'è un rischio oppressivo nell'atto di proporre delle categorie concettuali in uno spazio di relazione asimmetrica, un modo di educazione depositaria (Freire, 2018) dove solo c'è posto per la conformità con il linguaggio in uso. Il proposito alla base di proporre lo strumento è che possa essere punto di partenza per un dialogo dove anche la madre tenga la possibilità di partecipare, di avere voce; da una parte, attraverso l'uso diretto dello strumento, e dall'altra, nella discussione che si intende creare nel confronto delle osservazioni a partire di tale strumento. Se venisse messo in discussione da un genitore, *l'operatore dialogico* dovrebbe essere aperto a partecipare a tale discussione ed eventualmente rinunciare all'uso dello strumento se questo fosse l'accordo. Ciò che è

successo con Cristina e Lorena, invece, è che, dopo l'esperienza d'uso dello strumento, Cristina ha raccontato di più e ha individuato l'argomento centrale di quello che poi è diventato l'intervento. Il valore dialogico, in questo modo, non può essere attribuito o determinato soltanto dallo strumento, ma dalla situazione in cui è stato usato e, in maniera decisiva, dall'atteggiamento dell'assistente sociale che ha cercato consistentemente di fare spazio per sentire la mamma. L'accaduto illustra il valore trasformativo del momento valutativo.

Anche nel caso Centro 2 una situazione mostra l'impegno dell'operatrice per rendere partecipativo il momento, dando voce alla madre. Riguarda il primo uso di PICCOLO. L'assistente sociale Marcela prevedeva delle difficoltà di comunicazione perché lei ed Esther non parlavano la stessa lingua. Marcela per favorire che la madre parlasse e si potesse raccontare (e "non parlare solo io"), ha pensato un modo creativo di proporle lo strumento: dopo il momento osservativo, ha chiesto alla madre di individuare i punti di forza che la caratterizzavano nel suo rapporto con Ivan. Utilizzando il telefono per tradurre, hanno scritto le parole che la madre ha detto e hanno fatto dei bigliettini da mettere in una scatolina di carta. Lasciare un oggetto tangibile dell'esperienza è stato parte delle sue attenzioni. Esther racconta che tuttora si ricorda e la stessa sera le è servito per raccontare al marito ciò che avevano fatto. In questo caso sono state esplicitamente valorizzate le categorie concettuali usate dalla madre, non solo quelle dello strumento. Il valore di questo intervento è radicato nell'impegno dell'operatrice di creare uno spazio di parola; guardando al modo in cui lei ha tradotto o declinato nella pratica l'idea di accompagnamento alla genitorialità partecipativo basato sui punti di forza, tenendo conto anche delle difficoltà linguistiche che affrontavano e limitavano la loro comunicazione.

13.4.1.2 Partecipazione come intimità

Quando ho chiesto a due⁸⁶ assistenti sociali di raccontarmi il momento che rappresentasse meglio il più alto livello di partecipazione raggiunto con le famiglie – con le mamme, per essere precisa – hanno scelto due situazioni: in una, l'assistente identifica la partecipazione con la possibilità che ha avuto di entrare nella quotidianità della famiglia, diluendo il confine della figura professionale nella vicinanza emotiva vissuta nel momento:

“siamo andati sul balcone, abbiamo fatto una chiacchierata, lei mi ha raccontato altre cose, intanto che si fumava la sigaretta [...] come se un pezzo di quotidianità fosse entrata a far parte di questo [...] senza soluzione di continuità... cioè, è stata una cosa naturale, no?”

Nell'altro caso, l'assistente sociale rappresenta la partecipazione con il momento in cui ha colto l'interesse della mamma di raccontarsi e, senza aver pianificato, le ha proposto di fare la Linea della Vita; Esther ha raccontato della sua infanzia e si è messa a piangere; Marcela ha detto che quel momento le ha permesso di sentirsi più vicina a lei.

Ho deciso, quindi, di riferire questa dimensione della “partecipazione come intimità” perché in entrambi i casi, senza esitazioni, il momento di maggiore soddisfazione e il momento di maggiore partecipazione coincidono con una esperienza di maggiore vicinanza emotiva. Si tratta di abitare spazi che aprono la

⁸⁶ Nell'altro caso non abbiamo colto questa risposta perché la griglia era in fase di prova e l'argomento era stato indagato in maniera diversa.

possibilità del racconto, ma non mettono a fuoco la ricerca di dare parola alla conoscenza dell'altro. Sembra non essere rivolta a un fine, a un qualcos'altro che giustifichi il momento – per esempio la relazione operatore-genitore accade all'interno di un'intenzionalità che riguarda il servizio sociale. È una situazione che accade nello spazio di dialogo, ma l'accento non è sul contenuto, ma sulla relazione. Dai racconti, sembra che la partecipazione si realizzi in quei momenti in cui la relazione stessa si dispiega in una dimensione nuova di vicinanza, che è vissuta con gioia da parte delle operatrici.

Nel caso di Cristina, parte di quanto si son dette è stato di utilità per disegnare/orientare il progetto di accompagnamento; nel caso di Esther, no. Tuttavia, non era quella la dimensione privilegiata dall'azione delle operatrici.

13.4.1.3 La pertinenza di mettere il bambino al centro del dialogo

Sono stati dei momenti in cui le operatrici dicono di aver fatto molta fatica a ingaggiare i genitori – Cristina e Mirco, in particolare – nella riflessione e nel dialogo intorno alle rispettive figlie. Le assistenti sociali hanno deciso di non dare in mano il Mondo del Bambino perché anticipavano che non sarebbero stati accoglienti della proposta (“*ho dovuto acciuffarla per i capelli*”, dice Lorena; “*se tu mi facevi vedere una roba del genere, io dicevo “tu sei fuori!!”*” dice Mirco). Cristina e Mirco hanno confermato e validato la scelta delle professioniste, apprezzando che fosse rispondente al momento di crisi che stavano attraversavano. La pertinenza di entrare in tale riflessione, quindi, è stata subordinata alla loro volontà di focalizzare sulle preoccupazioni più urgenti. Sembra che per le operatrici, il momento li ponesse di fronte a una scelta tra due azioni incompatibili tra di sé, simile a dire “o si parla della bambina o si parla dei problemi urgenti”. Più di una volta durante la ricerca, assistenti sociali ci hanno riferito fatiche simili, rappresentando l'atteggiamento dei genitori con frasi come “il bambino è l'ultimo dei suoi pensieri”. Se posticipare l'uso del Mondo del Bambino equivale a posticipare una riflessione sui bambini piccoli, la questione si presenta come una criticità di un percorso che nell'origine è motivato dalla necessità di garantire buone condizioni di crescita, e che si fonda in parte nella possibilità di quella riflessione.

Sicuramente il primo punto da problematizzare è l'identità tra strumento di *assessment* e opportunità di riflessione e dialogo. In una situazione ipotetica, rifiutare lo strumento di *assessment* (MdB) non necessariamente significa non riflettere sul bambino, il che si può fare in diversi modi. Nella situazione concreta di Mirco e Cristina nel servizio sociale, invece, si ha preso questo significato, nell'attività di produzione di conoscenza mirata a fare il progetto di intervento. A questo punto occorre interrogare se la natura dell'attività a cui concorrevano genitori e assistenti sociali era condivisa: ci si trova insieme per fare cosa? E come lo si fa? Se il termine di *parenting support* è così polivalente è proprio perché sollecita una diversità di modi di realizzarsi ed esige, quindi, che il significato della situazione specifica sia attualizzato localmente. È una valutazione del rischio del bambino? Si è d'accordo che si tratta di un processo di costruzione di conoscenza? Se è produzione di conoscenza, per fare che cosa? Saar-Heiman & Gupta (2020), nel contesto dei servizi sociali, indicano le diverse posizioni epistemologiche che possono determinare la forma di questo esercizio di produzione di conoscenza.

La situazione di antitesi tra i bisogni del bambino e bisogni dei genitori corrisponde a una epistemologia dei servizi di protezione che si rapporta esclusivamente con i bambini, per i diritti dei bambini e non della famiglia. Dalla VPT e da un approccio ecologico, si aspira a superare tale distanza, e si chiederebbe criticamente: in che modo le asimmetrie di potere tra il genitore e l'assistente sociale modellano il dialogo e la conoscenza che in esso si crea? (Saar-Heiman & Gupta, 2020). Nella situazione di Mirco e Cristina, sembra che nell'intento delle operatrici di essere accoglienti e sensibili alla situazione dei genitori, ci fosse anche un intento di equilibrare le loro asimmetrie, dando spazio alle loro scelte. La conseguenza, tuttavia,

sembra quella di abdicare al dialogo. Loro compilano lo stesso lo strumento e raccolgono nel miglior modo possibile il punto di vista del genitore (usando lo strumento come mappa mentale), ma lo fanno da sole, con il conseguente rischio che: a) nella mente dell'assistente sociale prevalga comunque la lettura che lei fa della situazione della bambina all'interno della sua famiglia (affermando l'asimmetria di potere di rappresentazione in loro favore); b) non si riesca a costruire una comprensione adeguata. In merito a questo secondo punto, occorre notare un altro fattore che concorre a questa situazione: posticipare il pensiero sulle bambine sembra implicitamente ammissibile per tutti i presenti (operatrici e genitori) perché *a priori* si sono già fatti un'opinione generale – che le bambine stessero abbastanza bene – a partire da diversi indizi: situazioni precedenti di osservazione, rapporto diretto (nel caso dei genitori), fare affidamento alle capacità dei genitori (nel caso delle operatrici). Il problema qui è che il carattere implicito dei criteri sulle quali si realizza tale costruzione – anche essa implicita –, ai fini del progetto di accompagnamento, diventa *non conoscenza* (senza entrare, per ora, nel problema di come sono rappresentati i bisogni infantili).

Nella VPT si parla di trasparenza, si fonda nella condivisione dei criteri e significati; richiamare la trasparenza è utile per ricordare che il processo partecipativo non poggia solo sulla riflessione intima, né solo sull'ascolto dell'altro, entrambi importanti, ma anche sul merito del dialogo in cui convergono le diverse conoscenze. Se le assistenti sociali non esplicitano i loro significati, si interrompe il gesto di *advocacy* per gli interessi dei bambini di cui tratta il PaIS. Qui, in un contesto che non è di protezione infantile e, quindi, non c'è un mandato istituzionale per tutelare la bambina, è necessario uno sforzo aggiuntivo per mantenerla nello sguardo degli adulti.

Nel concreto, non si tratta quindi di usare o non usare gli strumenti, o di non parlare dei problemi urgenti (sfratto, imminente separazione, problemi psichiatrici del fratello...), ma che le operatrici creino le condizioni perché tra tutti gli adulti responsabili della bambina (si parte dalla premessa è che tutti concorriamo a tale responsabilità) ci sia una riflessione e uno scambio mirato alla migliore comprensione dell'esperienza delle bambine, a costruire conoscenza di come vivono le situazioni che affliggono la sua famiglia e che abbia luogo la domanda di come continuare a garantire risposte ai suoi diversi bisogni di sviluppo, soprattutto in momenti difficili. Si tratta di costruire una situazione con i genitori che sia di più espressione della solidarietà del servizio (per determinare il sostegno di cui ha bisogno la famiglia e quale il sostegno che il SS è in grado di mettere a disposizione), e meno una valutazione del rischio in un senso oggettivante (ibidem), che risponde strettamente all'imperativo etico del professionista.

Per risolvere il conflitto che vivono le operatrici di fronte ai genitori, nell'affrontare situazioni come questa, probabilmente è utile fare un'analisi condivisa delle basi epistemologiche e assiologiche della propria azione (Krumer-Nevo, 2016), in una riflessione su “come ci rappresentiamo questo che stiamo facendo insieme?” (l'accompagnamento).

13.4.1.4 Riflessione e lavoro creativo nella definizione delle azioni di intervento

Abbiamo visto con Esther e Cristina che, nella fase di progettazione, una buona parte delle azioni definite nell'intervento sono nate come suggerimento delle operatrici. Marcela e Lorena, le rispettive assistenti sociali, nel racconto hanno enfatizzato che tutto è stato molto partecipato, molto dialogico, che hanno cercato di fare tutto insieme; rivelando poi, che il processo in realtà assomiglia di più a una dialettica in cui le professioniste fanno delle proposte e la famiglia accetta, volentieri, con piacere, ma aderisce, piuttosto che partecipare creativamente alla sua definizione. Da un punto di vista pedagogico della partecipazione, in queste condizioni, occorre interrogare se può essere chiamato partecipativo il processo di progettazione? Nel proporre delle soluzioni, è stato forse negata, a Esther o a Cristina, la possibilità di riflettere sulla propria

situazione? A formulare il problema sul quale avviarsi all'indagine? Richiamando Dewey, avevano loro la possibilità di partecipare diversamente a quel momento?

Se la riflessività è una variabile importante nel determinare la adeguatezza ed efficacia di un percorso genitoriale (Crittenden, 2017), potrebbe essere un problema considerarla una premessa, come accade nella VPT, in quanto approccio pedagogicamente fondato. Tuttavia, c'è un rischio nel cercare di definirla *a priori*, del quale ci prevenivano gli approcci anti-oppressivi.

Per dare valore alla qualità partecipativa del percorso, quindi, forse non si debba pensare la riflessività come qualcosa che il genitore deva dimostrare di fare, nell'incontro immediato con l'operatore, ma che sia un presupposto dell'operatore che serve a pensare il genitore, le sue capacità e le sue possibilità; un presupposto della relazione che, anche se non si verifica nel momento, costituisce l'orizzonte del professionista e lo aiuta a mantenersi in ascolto, anziché giudicante o direttivo (Brazelton, 2017; Saar-Heiman & Gupta, 2016).

Le operatrici di questi casi hanno provato a rendere partecipativo il momento e lo ritengono, di fatto, partecipativo, non perché non avessero influenza sulla direzione delle azioni progettuali, ma perché hanno provato ad accertarsi tenacemente che quella direzione avesse senso per i genitori.

13.4.2 Partecipazione come decisionalità

13.4.2.1 *Affidarsi col cuore come atto decisionale (e il problema della dipendenza dal servizio)*

“I have to give my children the best opportunity I can. Social Service can do that if you let them in” (Devo dare ai miei figli le migliori opportunità possibili. I servizi sociali possono farlo se li fai entrare). Questa frase di Esther rappresenta la sua disposizione nel rapporto con il servizio, disposizione che è stata costruita in un lungo tempo di rapporti altalenanti con il servizio sociale. Attualmente, come l'ha descritto l'assistente sociale, questo rapporto si caratterizza dal suo “affidarsi con il cuore”, e riguarda il fatto che lei accetta e partecipa attivamente alle proposte che le vengono fatte dal servizio, tra cui la ricerca RdC03. Esther ha aderito alla ricerca senza sapere il dettaglio di cosa fosse; “l'essere genitore”, le hanno detto che si chiamava l'iniziativa, che non sarebbe troppo impegnativa e che le avrebbe aiutato ad aiutare Ivan a crescere bene. Allora lei ha accettato; senza particolare interesse o entusiasmo, descrive l'assistente sociale. Dopo aver conosciuto e sentito Esther, considero, invece, che questa adesione alla ricerca RdC03 sia da ritenere un atto decisionale sovrano che si fonda nel rapporto con il servizio ed è motivato dal suo profondo interesse per il futuro dei suoi figli. Spesso la decisionalità viene descritta in termini di prendere parte o avere la possibilità di incidere alle decisioni che ci riguardano. Un atto di fiducia di rado viene descritto come un atto decisionale; tuttavia – e senza entrare nel campo delle teorie sociologiche della fiducia –, la fiducia è dentro il margine delle libertà che hanno a disposizione le persone in situazione di svantaggio e, nella costruzione di interventi partecipativi, dovrebbe (potrebbe?) occupare uno spazio progettuale, piuttosto che essere considerato un dato della causa, scontato.

In questo argomento, concorre come criticità (l'altra faccia della medaglia) la disposizione di Esther a collocarsi come apprendista, affermando la sua dipendenza dal servizio, in cui *sono loro quelli che fanno e possono fare*, questione che pone il problema della sostenibilità dell'intervento (Rainieri & Calcaterra, 2017). È dipendente dal servizio perché la sua posizione (e quella dei suoi conterranei) la definisce come minus, bisognosa dell'aiuto che il servizio saprà darle. Potremmo dire subito che è il pensiero dell'oppresso, che introyetta e vuole personificare la cultura dell'oppressore – che le dice e sa come fare *che i bimbi stiano bene e abbiano un futuro, non come nella loro cultura* –. Ma affermare questo seccamente implica una

negazione del valore esistenziale che rappresenta questa possibilità e implicherebbe respingere la possibilità che questo atteggiamento fosse prodotto da una sua riflessione.

Una serie di questioni nel rapporto con il servizio (ricordiamo che le assistenti sociali hanno raccontato come fosse ostile prima, e come dopo molto tempo abbia deciso di affidarsi al servizio e essere molto ricettiva delle proposte che le si facevano) fanno pensare che questo atteggiamento di apprendista vada letto da un punto di vista che lo vede come risposta a un desiderio di crescita personale, di miglioramento della propria vita. Perché non leggere il suo intenso desiderio di imparare come una decisione sovrana e interpretarlo, invece, come espressione della sua condizione di oppressa o di sudditanza culturale?

Quando lei si collega di nascosto al gruppo genitori, dal lavoro, mentre trascina il carrello dell'Ikea o il sabato mattina sta vicina ai figli quando loro si collegano, anche se non c'è bisogno di lei (questo colpisce molto l'educatrice intervistata) ed è entusiasta di condividere i propri apprendimenti che ha fatto in quanto genitore nella sessione del gruppo genitori in presenza dove era riuscita a partecipare... leggere questi eventi senza valorizzare la passione e interesse della madre (che, per inciso, è uno dei principi guida del metodo Touchpoints per il sostegno alla genitorialità; Brazelton, 2017) sembra una ingiustizia nei suoi confronti. Sembra meglio riconoscere che qui c'è un aspetto di decisionalità, che non riguarda avere la titolarità dell'iniziativa, né della definizione del progetto (ancora), ma riguarda il sollecitare e usare le occasioni che il servizio le offre per incrementare le sue risorse personali per qualcosa che per lei è fondamentale: il futuro dei propri figli.

Ammetto che è una domanda aperta. Di fronte alla quale mi sbilancio per valorizzare positivamente l'atteggiamento di Esther, ma comunque aperta. L'ambivalenza esiste: se penso, da un punto di vista freiriano, che il desiderio di Esther non riguarda nemmeno lontanamente la possibilità di leggere in maniera gli aspetti strutturali della sua condizione di svantaggio, forse non sarebbe da porre tante speranze su questo suo interesse... quando lei afferma "we don't know anything", e dice di aver bisogno di che il servizio le insegni, è già un progresso verso una nuova coscienza? pare suggerire una qualche forma di autonomia? Resta come domanda aperta. Tuttavia, quando Krumer-Nevo (2021) descrive cosa sia un approccio *poverty-aware*, tocca giustamente l'argomento della dipendenza del servizio, segnalando che questo *awareness* implica riconoscere che la dipendenza non è una scelta, né un segno di incapacità, ma che è necessaria per *resistere* alla condizione di povertà e svantaggio. In questa storia, che ci lascia questa domanda aperta, sarà chiave il modo in cui si risolverà la partecipazione di Esther alle proposte del servizio in termini di autoefficacia: se riesce a costruire un maggiore senso di autoefficacia, o se capita che dalle sue esperienze diventa lei stessa risorsa per la sua comunità (al momento dello studio di caso, era una attiva promotrice della bontà dei servizi nella sua comunità nigeriana), come suggeriscono Rainieri e Calcaterra (2017), allora forse potremmo affermare che Ester ha trovato nel servizio le occasioni per esercitare la propria decisionalità e che ha trovato risposta al suo bisogno di migliorare la sua condizione attuale.

Nel caso di Mirco c'è un altro elemento che può illustrare la fiducia in associazione alla decisionalità dei genitori in questi percorsi di *parenting support*. In questo caso, riguarda il fatto che il padre ha preso l'iniziativa di chiedere aiuto al servizio, il che rappresenta la capacità di "fidarsi e affidarsi", come solleva l'assistente sociale. Occorre segnalare il contesto facilitante di questa iniziativa che rimanda all'atteggiamento empatico e non giudicante dell'assistente sociale.

13.4.2.2 La portata della parola

L'accompagnamento partecipativo alle famiglie prevede che sia garantito lo spazio di parola sulle questioni che li riguardano. Di voce, ma non solo per l'atto di esprimersi, ma di venire riconosciuti come esperti della

propria esperienza e di incidere nella costruzione di soluzioni alla propria situazione (Calcaterra, 2017; Krumer-Nevo, 2021; Serbati & Milani, 2013), ossia, nelle decisioni progettuali.

Nel caso di Esther e Ivan, l'assistente sociale ha apprezzato che gli strumenti utilizzati (MdB, PICCOLO, ASQ3 e Linea della Vita) abbiano dato spazio di parola alla madre, la possibilità di raccontare il bambino, raccontarsi e di essere parte dell'attività di *assessment*. Ho suggerito prima che l'effetto di questo spazio di parola a livello relazionale fosse un pregio delle pratiche delle assistenti sociali qui analizzate, da valorizzare in quanto pratiche partecipative (partecipazione come intimità). Tuttavia, ci sono altre sfaccettature di questo caso che evidenziano delle criticità nei processi decisionali che, hanno inciso, nel dare una risposta tardiva ai bisogni di sviluppo di Ivan.

La madre in diversi momenti dell'accompagnamento ha espresso la sua preoccupazione per il linguaggio di Ivan: non lo capisce, non parla come i bambini della stessa età ed è preoccupata che non stia bene. Il progetto fatto con l'assistente sociale raccoglie questa preoccupazione, collocando le azioni di intervento all'interno del nucleo familiare: alla madre è stato detto che fosse importante dare più attenzioni al figlio, nel senso di cercare di capirlo, di parlare di più con lui e di passare più tempo insieme; e a casa tutti avrebbero dovuto parlare l'italiano. È plausibile affermare che le preoccupazioni della madre non sono state prese in considerazione? La situazione è piuttosto complessa. Non solo la madre aveva segnalato la questione, anche l'affidataria e i risultati di ASQ3; l'assistente sociale dice di non essere riuscita a fare il passaggio di condivisione dei risultati di ASQ con il pediatra, a causa del carico lavorativo; tuttavia, non si è tanto preoccupata perché, sebbene le educatrici fossero d'accordo in che ci fosse un ritardo, non ritenevano che ci fosse un rischio evolutivo, considerando, soprattutto, l'altra frequenza della stessa problematica tra i bambini con background migratorio. A questo punto la mamma è stata tranquillizzata dalle professioniste, il che per l'assistente sociale pareva corretto per non sovraccaricare di preoccupazioni la famiglia, che già ne aveva tante.

L'accaduto – al di là della genuina dedizione e attenzione empatica che ha dimostrato l'assistente sociale lungo tutto il percorso – pare una forma di istituzionalizzazione, in cui la mamma, formalmente la diretta responsabile del bambino (dal punto di vista dei diritti), sembra di non avere potere di azione o iniziativa rispetto della preoccupazione che aveva, tranne soltanto all'interno del proprio nucleo familiare che è dove, di fatto, è stata collocata l'azione di intervento. La titolarità in questa materia è stata attribuita in ogni momento a una terza persona (anche alla fine in cui si risolve il contatto col pediatra, su consiglio della scuola dell'infanzia), il che risulta in una pratica depotenziante verso la madre e un'azione discriminatoria verso il bambino, in funzione del suo retroterra, a chi non è stata garantita un'adeguata valutazione dei suoi bisogni. Convenendo che tale valutazione esige una determinata expertise professionale, come mai, in primis, la madre e il bambino non avevano avuto l'attenzione del pediatra? L'equipe multidisciplinare è chiamata in causa in queste situazioni, per apportare l'expertise che corrisponde. Sebbene ci sia stato un canale aperto tra il servizio sociale e il nido, il modus operandi si è discostato dell'idea di un'alleanza educativa, in quanto non ha considerato il punto di vista del genitore.

13.4.3 Partecipazione come capacity building

Un altro aspetto che caratterizza l'approccio della VPT è l'attenzione a costruire le condizioni perché nella quotidianità sia possibile agire le forme di cambiamento che sono state precedentemente progettate; in certo modo, agire le proprie scelte. Contribuire a manifestare nell'azione ciò che è stato progettato è un passo importante dell'accompagnamento, in cui si vede definitivamente realizzata la comprensione sistemica della genitorialità. In questo modo, se lo sguardo apportato dalle teorie (o conoscenza scientifica) alla base degli strumenti di valutazione focalizza l'analisi iniziale a livello di bambino (ASQ3 e parte del MdB) e di micro-

sistema (PICCOLO, ASQ3 e parte del MdB), nel dialogo viene intenzionalmente allargato dall'operatore, nella comprensione sistemica che ogni cambiamento nel rapporto genitore-bambino è possibile date delle determinate condizioni di sistema, e cerca perciò di aiutare a costruire tali condizioni. Questa è la dimensione di capacitazione.

In questo senso, il primo caso, offre una suggestione interessante. L'ho intitolato "*Io non credo nelle catene, anche se è surreale non crederci... spezzarle è una grande rivelazione*" proprio perché richiama a un aspetto centrale dell'esperienza di Cristina, la mamma, in merito al percorso RdC03: esso si è presentato come una possibilità di cambiamento, sia nel momento stesso che è stata proposta l'iniziativa di partecipare a RdC03, sia nel modo in cui l'assistente sociale ha accompagnato il processo. Credere che è possibile il cambiamento è un passo fondamentale per realizzarlo, per impegnarsi in un'azione di trasformazione. Lorena, per fare ciò, nella definizione del progetto si è attenuta strettamente alle questioni che la madre riportava, senza sollevare altre criticità (anche se ne era consapevole). Questo, che è stato un potenziamento dal punto di vista delle capacità e l'autoimmagine, per mostrare i punti di forza; dal punto di vista delle decisioni può essere messo in discussione, poiché dal momento in cui riporta solo il punto di vista del genitore, aumenta il rischio di non rappresentare adeguatamente i bisogni della bambina; tuttavia, l'assistente sociale prevedeva che potrebbe esserci bisogno di un altro tipo di aiuto per comprendere la bambina e accompagnare la madre e, in questa veste, viene coinvolta la scuola dell'infanzia, allargando così l'ambiente di supporto genitoriale della madre e contribuendo, inoltre, a rinforzare l'alleanza educativa, ritenuta fondamentale condizione di qualità dei processi educativi rivolti ai bambini.

Anche nel caso di Esther, la creazione di uno spazio per rispondere al proprio bisogno di crescita emerge come elemento di buona pratica. Tuttavia, c'è un aspetto di criticità che riguarda il fatto che la realizzazione delle azioni progettuali è stata tutta responsabilità della famiglia. Conoscendo le loro difficoltà, niente è stato un'esigenza, ma si rischiava che niente cambiasse se non era supportato il sistema a introdurre tali cambiamenti (uscire con i bambini a prendere un gelato, che il papà li portasse a giocare, per esempio); di fatto, l'assistente sociale diceva che anche se era capitato poco, lo riteneva un successo. Un approccio apprezzativo, da una parte, ma che tiene poco conto dell'efficacia dell'intervento. L'educativa del centro diurno, in questo senso, sembra essere stato un fattore positivo che ha arricchito tutto il nucleo familiare.

Nel caso di Mirco pare che questa dimensione della partecipazione, di *capacity building*, sia stata molto evidente nel contesto protetto creato dall'educatrice, un contesto in cui lui ha potuto riflettere, sperimentarsi, "fare esperienza", guidato dall'educatrice, e riflettere ancora sulla sua esperienza con la bambina.

Nell'ambito della costruzione dei contesti capacitanti, sembra esserci un debito rispetto all'agire, su altri livelli dell'ecosistema. Tranne forse nel caso 1, di Cristina e Marilena, che ha coinvolto la scuola, non abbiamo visto il dispiegarsi di risorse territoriali che potessero arricchire i contesti di vita delle famiglie quotidianamente e rafforzare i legami sociali, di comunità e sostegno reciproco, nei quali si possa collaborare e co-apprendere.

13.4.4 La rappresentazione dei bisogni dei bambini nei progetti di accompagnamento

Durante il percorso formativo di RdC03 abbiamo insistito nell'importanza che nella rappresentazione della situazione familiare (*assessment* con MdB, principalmente) si facesse esplicito riferimento ai bisogni dei bambini coinvolti; la valutazione riguarderebbe, quindi, non solo il descrivere situazioni, problemi e/o criticità, ma l'esplicitare come le condizioni descritte si collegano ai bisogni di sviluppo del bambino di 0 a 3 anni. La comprensione e rappresentazione (nel senso di farli presenti), finché il bambino non parla (ma anche

dopo quando parla), avviene nell'incrocio delle voci degli adulti che portano osservazioni, conoscenze ed esperienze varie.

In questo caso, il progetto di intervento si è focalizzato sugli episodi di rabbia della bambina, ma anche della mamma, che la mamma faticava a gestire, i “capricci”. Nel progetto il bisogno della bambina è stato descritto quello di *imparare a esprimersi meglio*, di *avere altri strumenti di espressione*. Il tema centrale del progetto di accompagnamento si prefigura così nella sottodimensione dell'affettività e la comunicazione “aiutare la bambina a esprimere le sue emozioni così che riesca a capire come si sente e superare il disagio che prova quando reagisce ai no che le vengono detti adottando comportamenti di chiusura ed isolamento”. Il che poneva la madre (nel lato genitore) nella situazione di *riuscire a spiegare a Marilena il motivo per cui deve interrompere un gioco senza farla piangere o imporle di farlo senza spiegazioni; Aiutare Marilena a capire che le regole sono importanti ed aiutarla ad esprimere come si sente quando lei non riesce a rispettarle*. Bisogna considerare che questo modo di esprimere il bisogno è stato il modo concordato dall'assistente sociale e la mamma, per cui ha il valore di che si tratta di una questione che entrambi sono in grado di comprendere e sulla quale sono d'accordo. Detto ciò, vorrei richiamare l'attenzione sul modo in cui è stato rappresentato il bisogno.

Che la bambina *si esprima meglio, capisca come si sente e sia capace di superare il disagio...* sono dei traguardi comportamentali, non un bisogno evolutivo. E rappresentare il cambiamento in questo modo, porta a offuscare la dimensione di processo del momento evolutivo, di costruzione, di conquista progressiva, che caratterizza i primi mille giorni – per esempio, dell'auto regolazione emotiva – in cui l'adulto, che non avrà mai il 100% del controllo su questi processi, è chiamato ad accompagnare con responsività, coerenza e con risposte positive che costruiranno “abitudini mentali”, le abilità future del bambino.

Sebbene si possa accettare che gli apprendimenti si esprimono in ultimo termine in nuovi comportamenti, l'usare il comportamento della bambina come traguardo, comporta il rischio dell'aspettare delle aspettative irrealistiche sulle sue possibilità reali in questo momento evolutivo e/o sviluppare delle strategie di affrontamento inefficaci. Nel caso di Cristina, appare come criticità che la descrizione comportamentale non abbia avuto luogo insieme ad una comprensione del processo sottostante. In questo modo, l'intervento, senza l'elemento riflessivo, diventa una ricetta da applicare, funzionale forse al bisogno di organizzazione familiare (per esempio, la strategia di usare un richiamo per anticipare), ma scollegato dell'esperienza della bambina (capire come e perché funziona).

Senza entrare nel dettaglio degli interventi realizzati, un altro elemento da mettere in luce è la delicata questione della valutazione dello sviluppo linguistico dei bambini con background migratorio o con italiano come seconda lingua. L'intervento definito per Ivan, di stimolare il linguaggio attraverso le interazioni quotidiane, sembra essere stata un'intuizione adeguata dell'assistente sociale, se si pensa all'importanza dei turni di conversazione per i bambini piccoli. Tuttavia, prevedere che quello avvenga evitando l'uso della lingua materna in tenera età, può essere controproducente se la seconda lingua non è ben sviluppata. La situazione dei bambini come Ivan non è semplice da risolvere e rende ancora più evidente l'importanza di contare con un lavoro multidisciplinare così come percorsi chiari di attenzione. Una valutazione adeguata – sarebbe preferibilmente nella propria lingua – è una questione di giustizia sociale (Marotta & Caselli, 2014).

Gli aspetti appena commentati, mettono in luce la necessità di una conoscenza aggiornata dai professionisti che prendono parte ai percorsi di accompagnamento alla genitorialità e allo sviluppo infantile (cfr. Il bambino tutto intero, Tamburlini & Volta, 2021).

13.5 Limiti della ricerca degli studi di caso

Ritengo che l'impresa di ottenere delle fotografie di buone pratiche sia stata raggiunta, ma limitata dalle tecniche di ricerca utilizzate per conoscere le esperienze, restringendo la portata di una ricostruzione dettagliata delle situazioni e dell'agire riflessivo dei soggetti che ne hanno preso parte. Considerando che la questione della partecipazione è un processo comunicativo-relazionale (Lacharité et al., 2021; Cap. 3), l'analisi tematica si è rivelata insufficiente per ricomporre il lavoro di servizio e famiglia in termini di dialogicità, negoziazione e costruzione di significati, aspetti che richiedono maggiore sensibilità delle tecniche agli aspetti culturali e pragmatici della comunicazione. Per fare la scelta perseguita in questo lavoro, ho dovuto fare i conti con le possibilità concrete offerte a questa ricerca, limitate da una parte – fortemente – dalla crisi pandemica e, dall'altra, dal fatto che l'individuazione dei casi e l'inizio degli studi di caso è iniziato molto dopo dell'avvio della ricerca RdC03, in tappe già avanzate dei percorsi di accompagnamento. Un'altra difficoltà affrontata, con impatto sulla possibilità di entrare nel dettaglio delle situazioni, è stata quella di mantenere un equilibrio tra l'auspicata (da me) quantità di descrizioni delle azioni negli incontri con la famiglia (*l'iter procedurale*, nel dire di Vermersch, 2005) e altri ambiti di verbalizzazione che, in questo caso, erano mediati dal rapporto che avevo io con le operatrici, al di là del mio ruolo di ricercatrice. Specificamente, mi riferisco a che – come ribadito più volte dalle operatrici – questi momenti di incontro erano effettivamente momenti di confronto, ricchi di spunti riflessivi, per cui una buona parte di quanto si è condiviso ha riguardato quei contenuti riflessivi, analitici, di pianificazione sui prossimi interventi, in uno spazio che sembrava colmare la funzione di supervisione e riflessività, di cui le operatrici sentono la mancanza. In questo modo, mantenersi sulla traccia di ricostruire eventi e momenti di incontro è stato molto difficile. Anche nelle interviste con i genitori, che – come previsto – avevano ancora meno riferimenti per partecipare alle distinzioni temporali sollecitate, tendevano a riferire l'accompagnamento in maniera più generica, sottolineando soprattutto considerazioni sul soddisfacimento dell'esperienza e il rapporto con le professioniste di riferimento.

14 CONCLUSIONI GENERALI

Partecipazione, sostegno alla genitorialità e sviluppo infantile sono i tre pilastri di questa ricerca, che convergono nella cornice in uso dalla comunità scientifica internazionale per l'elaborazione di politiche di *Welfare* infantile e familiare. In questo lavoro ho tratteggiato teoricamente ciascuno di essi, i quali risultano uniti dal filo dell'educabilità umana che comporta una prospettiva pedagogica.

La nozione di bambino e di sviluppo è segnata dalle conoscenze consolidate dalla *Early Childhood Development* (ECD) che ispira una nozione olistica di sviluppo del bambino e pone speciale enfasi in quei processi evolutivi che avvengono nei primi mille giorni di vita, momento in cui si fondano le più ampie basi delle capacità future della persona umana e, di conseguenza, di una società prospera. Si prefigura, quindi, in questo campo, una priorità di intervento sociale, specialmente nei contesti di povertà e svantaggio sociale. La prospettiva dell'ECD fa propria l'eredità delle teorie sistemiche per comprendere e descrivere i fattori intorno allo sviluppo, da cui ne consegue che è importante intervenire sull'ambiente, nella consapevolezza delle relazioni di interdipendenza che ci sono tra tutti i suoi livelli, di cui il più immediato al bambino sono i genitori o i principali caregiver. Da qui, il motivo dell'importanza delle politiche di *parenting support*. Da questa concezione di interdipendenza, deriva anche l'idea di corresponsabilità della cura dei bambini, per cui non servono sforzi isolati ad affrontare quella o questa necessità, ma si rende necessario costruire ecosistemi sani che possano dare risposta integrale, multidimensionale a bisogni altrettanto multidimensionali. Il benessere e la sana crescita richiedono un impegno collettivo e coordinato dei settori di servizi per supportare genitori e bambini. Gli orientamenti di politica internazionali enfatizzano che tale coordinamento deve essere parte di una gestione sopra-ordinata dei servizi, che garantisca l'adeguato rapporto tra servizi o sistemi, mettendo in continuità i diversi livelli di attenzione, dagli interventi universali ai focalizzati; usando un linguaggio ecologico, si tratta di curare intenzionalmente le transizioni tra sistemi ecologici nei suoi diversi livelli, non solo il funzionamento interno di ogni servizio. Le politiche italiane per l'infanzia sono percorse da questa prospettiva, tuttavia, la programmazione si evidenzia frammentata e con basso investimento a un livello di attenzione universale; l'aumento della copertura dei servizi educativi è ancora al di sotto del 33% della media europea, per cui è lontana ancora da essere un'efficace risposta per garantire in maniera equa un buon inizio nella vita, confermando la necessità e importanza di sviluppare altri dispositivi e spazi di intervento, quali il *parenting support* e/o altre iniziative di family support diffuse nei territori.

La base della nozione di partecipazione usata nel presente lavoro è congruente con una nozione di *parenting support* in ottica ecologica (in cui i confini con *family support* tendono a diluirsi), che colloca la riflessività come fondamento epistemologico e che lo prefigura, quindi, come una pratica fondamentale relazionale, dialogica (Canavan et al., 2016) d'accordo con una postura pedagogica. Accompagnare la genitorialità da questa cornice implica esplorare le pratiche e il senso quotidiano delle persone coinvolte per comprendere come le loro pratiche siano socialmente significative, aprendo "il dominio della pratica a uno scrutinio del tipo: cosa si fa, come è stato realizzato, da chi e in quale insieme di relazioni e contesto sociale" (Daly, 2017, p. 50). Il fine è di costruire risposte ugualmente significative al proprio contesto familiare, considerando anche la rilevanza pratica e situata di tutte le forme di conoscenza e le risorse che sono messe a disposizione dei genitori, che convergono nel rispetto della loro autonomia decisionale, della loro dignità personale, e adottando anche una sensibile attenzione al mondo della vita (Roets et al., 2013; Schiettecat et al., 2017), ai contesti dove si attualizza la pratica partecipativa di *parenting support* convergendo con approcci anti-oppressivi e critici alla pratica sociale.

La valutazione partecipativa e trasformativa (VPT), la metodologia che informa tutto il lavoro di ricerca, condivide questo approccio al *parenting support*, affermando la complessità delle connessioni non solo tra azioni e *outcomes* (per cui si evita di tracciare relazioni lineari univoche di causalità), ma anche tra

intervento e attività valutativa: la valutazione di efficacia dell'intervento non è vista come indipendente, ma come parte inestricabile da esso, in sintonia con le teorie valutative incentrate sul valore di uso (Dahler-Larsen, 2018; Patton, 1998) e proprio perché ha valore di uso, si fa insieme alla famiglia. La VPT, come approccio al *parenting support* e assumendo una prospettiva pedagogica pragmatica, attribuisce importanza centrale al potenziale trasformativo della relazione e della partecipazione, la quale comprende sia la dimensione del potere, tradizionalmente messa al centro dai modelli partecipativi (che riguarda il prendere parte alle decisioni sulle azioni di intervento che faranno parte del *care plan*, per esempio), ma anche da una dimensione pedagogica che comprende l'agire riflessivo come già descritto, e la capacitazione.

Sulla base di queste nozioni e radicata nell'implementazione della politica italiana per il contrasto della povertà del Reddito di Cittadinanza (RdC), è nata la "Ricerca RdC03: interrelazioni tra Reddito, Genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0 – 3 anni", di cui il presente lavoro è parte costitutiva. La ricerca, attraverso un progetto di ricerca-azione-formazione si è proposta di esplorare e descrivere gli esiti di sviluppo infantile dei bambini tra 0-3 anni le cui famiglie hanno beneficiato delle misure comprese nel RdC e individuare i processi che favoriscono l'impatto positivo del progetto di intervento. Le domande che hanno orientato l'intero percorso di ricerca sono: *In presenza del beneficio economico di contrasto alla povertà, qual è l'impatto della congiunta attivazione di un progetto personalizzato di inclusione sociale e sostegno economico sugli esiti dello sviluppo dei bambini in età 0-3(6) anni? Quali processi favoriscono l'impatto positivo di tale progetto?*

14.1 Esiti

In merito alla prima domanda, gli esiti di sviluppo dei bambini tra 0-3 anni di RdC03 sono stati valutati con il Mondo del Bambino e ASQ3; nel presente lavoro mi sono dedicata principalmente all'analisi di ASQ3, perciò posso dar conto di tali risultati: a livello dei bambini partecipanti alla ricerca in base ai dati di ASQ3 e in base ai risultati dei bambini partecipanti agli studi di caso. Qual è, quindi, l'impatto sugli esiti di sviluppo dei bambini del progetto congiunto del RdC? Tramite ASQ3, si rilevano cambiamenti statisticamente significativi soltanto nell'area finomotoria, nella quale aumenta la percentuale dei bambini nella norma della loro età. Nelle altre aree non si rilevano cambiamenti tra la prima e l'ultima valutazione di ASQ3, perciò, non è possibile segnalare che il percorso di RdC03 abbia avuto risultati misurabili a livello, appunto, delle dimensioni valutate da ASQ3.

Inoltre, in merito ai risultati dell'area finomotoria, sarebbe necessario conoscere se questa area era stata considerata nei progetti di intervento, oppure no, per stimare la plausibilità di attribuire tali risultati agli effetti del percorso. Tuttavia, non è improbabile che – come hanno suggerito diverse volte le operatrici – lo strumento ASQ3 sia diventato fonte di idee di cose da fare con i bambini (es. infilare le perline).

I risultati di sviluppo dai bambini partecipanti agli studi di caso seguono la stessa tendenza degli altri bambini della ricerca, in cui non sono stati rilevati variazioni significative nel loro sviluppo, tranne per uno di loro che ha mostrato un peggioramento nell'area di comunicazione. Un altro aspetto da segnalare, in merito agli esiti, è che tipicamente, nei disegni sperimentali, la rilevazione degli effetti dell'intervento viene realizzata qualche anno dopo; non ci si aspetta, per questa fascia di età, quindi, che i risultati dei bambini si esprimano immediatamente; normalmente si usano misure di preparazione scolastica per, dopo 3 o 5 anni, rivalutare delle competenze (§Cap. 1). Va ricordato che questi dati su ASQ3 sono dati parziali sugli esiti dei bambini; probabilmente, gli interventi realizzati e documentati attraverso il MdB e le microprogettazioni, potranno dare informazioni sui cambiamenti di altro livello di variabili, non misurabili attraverso ASQ3. In questo senso, uno strumento così standardizzato non sembra rivelarsi utile per monitorare il cambiamento in progetti di intervento personalizzati, soprattutto se non riguardano le stesse aree di sviluppo, aspetto che

richiede un'analisi ulteriore dei dati di RdC03. La teoria dei programmi di intervento efficaci per lo 0-3 (§Cap. 1) segnala l'importanza di che gli interventi abbiano teorie locali di cambiamento e una esplicitazione dei modi in cui sarà misurato; attualmente quella informazione potrebbe essere ritrovata tramite gli altri strumenti della ricerca RdC03. Tuttavia, gli studi di caso suggeriscono che le ragioni per l'esiguità dell'evidenza in merito allo sviluppo del bambino (anche al di là di ASQ3) riguarda il fatto che gli interventi non siano stati incentrati su di loro, ma sui genitori.

14.2 Processi

Prima di entrare alle suggestioni degli studi di caso, riprenderò alcune questioni aperte nell'analisi dei risultati di PICCOLO e ASQ che possono trovare riscontro nei risultati dei casi. In relazione a ASQ, quando si guardavano i risultati di follow up, emergeva la domanda: cosa hanno effettivamente realizzato le operatrici a seguito dei risultati? Qual è stato il corso dell'accompagnamento? In che modo hanno contribuito i risultati ottenuti da questo strumento a definire le azioni di accompagnamento?

La teoria dei programmi rivolti all'ECD, presente anche come indicazione negli orientamenti italiani, sottolinea l'importanza dei processi caratterizzati dalla collaborazione e dal coordinamento multisettoriale come fattori di efficacia. Nella ricerca RdC03, una premessa era che i percorsi di accompagnamento che si avviavano con le famiglie, poggiassero sulle risorse del territorio; si puntava soprattutto a offrire una cornice concettuale per attuare la priorità della politica del RdC, nei propri margini istituzionali locali; in questo modo, la proposta di RdC03 ha compreso un trattamento teorico sullo sviluppo dei bambini tra 0 e 3 anni, l'approccio partecipativo all'*assessment*, ma era meno strutturata nella definizione delle azioni specifiche di accompagnamento, proprio perché intendeva inserirsi nell'implementazione dei patti di inclusione sociale. Quello che abbiamo potuto vedere in 2 casi (caso NO1 e caso C2) è che, prima ancora di aprire reti di servizi ed entrare appieno come parte dei PaIS (che non c'è stato, di fatto)⁸⁷, le assistenti sociali hanno visto questa opportunità per entrare innovarsi nell'accompagnamento delle famiglie e attuare loro stesse le azioni di *parenting support*. Osservare questo permette, da una parte, di riprendere e rispondere una delle domande aperte nella ricerca pilota, in merito alla differenza tra professioniste diverse, dell'effetto sulle pratiche degli strumenti di *assessment*: l'educatrice che ha usato PICCOLO negli studi di caso, Silvia (SERD, caso NE1), ha visto l'utilità dello strumento, ma non ha cambiato sostanzialmente lo spazio dell'incontro con la famiglia, che riguarda un'incontro nella quotidianità delle persone –con Mirco, in particolare–. La differenza con le assistenti sociali, Marcela (C2) e Lorena (NO1), è che loro sono potute entrare a questa dimensione della relazione in maniera diversa e rapportarsi con i genitori in una dimensione nuova o non abituale (che si avvicina a quella della quotidianità). Dall'altra, se consideriamo il ruolo dell'assistente sociale nella sua veste di amministratore delle risorse di aiuto del servizio, suggerisce che questo passo, in cui loro si coinvolgono direttamente, sia un passo fondamentale per, non già l'impatto positivo dei progetti, ma ancor prima, per la sua mera esistenza. L'invito a rappresentarsi i bisogni dei bambini tramite i diversi strumenti – quindi il valore formativo che essi hanno avuto – è stato un aspetto positivo. Lo stesso fatto si può leggere in un altro modo, nei casi NO1 e C2, l'esperienza in RdC03, l'accompagnamento realizzato dall'assistente sociale, è stato assimilato al progetto di intervento rivolto al bambino 0-3: che sia lei a occuparsi

⁸⁷ Solo in C2 i professionisti partecipanti alla ricerca sono stati presentati come l'equipe del social board che è, di fatto, lo strumento per l'implementazione dei PaIS. Nel caso NO1, Lorena, l'assistente sociale era il case manager di RdC, ma non era aggiornata sulle funzioni che le spettavano in quanto tale. Nel caso di NE1, l'assistente sociale non aveva niente a che fare con il RdC o i patti, soprattutto, perché i genitori risultavano esonerati di fare "un patto" per RdC.

personalmente dell'intervento può stare suggerendo che la esperienza di RdC03 sia venuta a colmare l'assenza di opportunità territoriale rivolte a questo target di beneficiari. Questo non vuole implicare in assoluto che in presenza di maggiori opportunità e servizi a livello territoriale non varrebbe la pena che le assistenti sociali avessero la conoscenza e sensibilità acquisita con questa esperienza, ma che entrambi siano dei fattori necessari per l'impatto positivo del progetto.

In merito ai processi, la domanda generale di ricerca è “*Quali processi favoriscono l'impatto positivo di tale progetto?*” E dopo, negli studi di caso, “*Come i professionisti promuovono/realizzano la partecipazione delle famiglie?*”, le pratiche emerse nei casi studio, hanno mostrato come elementi di buona pratica l'atteggiamento riflessivo delle professioniste (attraverso un esercizio di osservazione sistematicamente guidata, l'operatrice è capace di riconoscere i propri preconcetti) e il fatto che le professioniste si siano impegnate ad aprire spazi di parola orientati alla relazione e non primordialmente al contenuto, valorizzando la vicinanza emotiva (dedicare tempo). Un elemento di criticità emerso, che suggerisce, per contrasto, un accorgimento utile alla promozione della partecipazione, è che nello sforzo per ascoltare il genitore, nell'uso del MdB, le operatrici sembravano rinunciare a condividere il proprio punto di vista sulla situazione, aspettando di produrre significati condivisi; quindi usare lo spazio dialogico effettivamente e non arretrarsi per dare la parola al genitore, è anche esso un modo di promuovere la partecipazione così com'era stata descritta, senza rischi di produrre involontariamente pratiche oppressive. Questo coincide con le considerazioni che fa Krumer-Nevo (2021) e Saar-Heiman (2022), nel contesto dei servizi di protezione, per far sì che l'attività di dialogo rivolta alla produzione di conoscenza sulla situazione del bambino sia più una co-produzione che una valutazione del rischio, che segue un altro approccio epistemologico e assiologico, la cui esplicitazione potrebbe essere utile alla pratica professionale; inoltre, sembra promettente anche poter dedicare un tempo per costruire una lettura condivisa tra operatore-genitore, rispetto a cosa sia lo stare insieme in quello spazio progettuale; altrimenti si rischia la sovrapposizione di paradigmi di intervento che non coincidono.

In merito alle distinzioni tra accompagnamento genitoriale e *parenting support*, teoricamente abbiamo trovato una sorta di polisemia del termine *parenting support*. Dal tipo di intervento che abbiamo visto negli studi di caso, il *parenting support* realizzato sembra, in realtà, essere stato rivolto alla risposta del genitore al bambino e meno sul supporto familiare o altre questioni ambientali (e questa sembra essere una tendenza anche nella letteratura). Tuttavia, è da considerare, che tutte le situazioni studiate nei casi erano relazioni già note al servizio, già seguite; quindi, è possibile che altri supporti fossero già attivi al di là di RdC03 (per esempio, le questioni legate alla soluzione abitativa di Esther, nel caso C2, non sono state parte del progetto RdC03, ma sono state attivate).

L'approccio partecipativo necessita formazione. Portare avanti una valutazione degli esiti di sviluppo e di genitorialità nel lavoro dei servizi richiede di poter contare su strumenti appropriati a tale proposito, che siano affini alla metodologia partecipativa che caratterizza il percorso e interessa promuovere nel contesto del *parenting support*. In questo modo, nella ricerca pilota è stato testato PICCOLO, la scheda di osservazione di interazioni genitore-bambino. La ricerca pilota ha permesso di confermare la compatibilità di PICCOLO con un approccio partecipativo, mostrando sia delle criticità che dei pregi nel proporre un momento osservativo; per esempio, una criticità ha riguardato alcuni genitori che hanno vissuto l'attribuzione dei punteggi come un giudizio; un pregio è stato che si utilizzasse il momento successivo all'osservazione per avviare un dialogo conoscitivo più approfondito; nella ricerca degli studi di caso queste situazioni si ripropongono. Emerge nella ricerca pilota innanzitutto che la pratica partecipativa delle professioniste non avviene spontaneamente e, pur osservando la compatibilità di PICCOLO con un approccio partecipativo, sono necessarie più azioni di accompagnamento formativo per implementarla. Questo accorgimento ha contribuito a disegnare il percorso di RdC03. Negli studi di caso si è potuto vedere,

di fatto, un miglior sviluppo degli aspetti partecipativi dell'accompagnamento, ma comunque un processo di acquisizione progressiva delle sensibilità necessarie, con chi iniziava appena a sperimentare.

Attenzione allo 0-3. La ricerca pilota, come prima azione di ricerca tesa a testare e fornire strumenti di supporto alla pratica partecipativa nei servizi socioeducativi con famiglie con figli piccoli, ci ha lasciato non solo degli *insight* relativi agli aspetti concreti dell'uso di tali strumenti (sfruttati dopo nella ricerca RdC03), ma una importante suggestione sulle sfide relative all'implementazione della priorità volta all'attenzione di bambini tra 0 e 3 anni e le loro famiglie: lo studio ha rivelato come questo ambito di intervento sia poco considerato nelle azioni realizzate nel contesto dei PaIS, anche per quelle situazioni in cui era già stato avviato un accompagnamento volto al contrasto della povertà, sempre che non si verificano bisogni di urgente attenzione. Nei casi ci fanno vedere inoltre che sono stati trattati come eccezioni all'interno degli ambiti. L'esperienza è stata connotata come una sperimentazione delle professioniste, che per ora sembra insostenibile su maggior scala, per le risorse che richiede (tempo professionale).

Ulteriori sviluppi

Al primo posto segnalo, come opportunità – e imperativo personale – di ulteriori sviluppi, contribuire alla costruzione di una cultura dell'infanzia che colga le implicazioni per la pratica della qualità profondamente *relazionale* dello sviluppo infantile. Nei servizi educativi questo elemento è già parte della politica; nel contesto dei servizi sociali, invece, è una prospettiva che deve ancora essere integrata; la ricerca-formazione-azione sembra una strada efficace per fare ciò.

Uno degli apprendimenti che mi porto da questa esperienza, in merito agli studi di caso, è la necessità di iniziare a costruire un rapporto con le famiglie prima del momento dell'intervista, più in linea con gli orientamenti della ricerca narrativa (per forgiare relazioni dialogiche e una maggiore uguaglianza comunicativa “è preferibile avere conversazioni ripetute piuttosto che la tipica intervista one-shot”, Riessman, 2008, p. 66). Il loro coinvolgimento nella ricerca è stato sempre mediato dalle operatrici, anche per la definizione dell'appuntamento in cui ci saremmo trovati per l'intervista. Sarà stato questo un fattore importante nella possibilità di raccogliere più dettagli degli eventi dell'accompagnamento? Non intendo dire che non ci sia stata una difficoltà reale associata alle difficoltà di recuperare con la memoria eventi passati, ma non ho dubbi che l'efficacia dell'intervista sarebbe stata maggiore se io avessi costruito un rapporto diretto con loro; limitato anche qui sia dall'aspetto geografico sia dalla emergenza sanitaria. La possibilità di trovare loro in contesti successivi di analisi, come il focus group, è stato un moderatore positivo a favore della qualità dell'informazione prodotta. Tuttavia, queste riflessioni mi portano a considerare quanto sia importante e auspicabile che i processi di indagine riflessiva sulle pratiche siano governati o almeno radicati più fortemente all'interno dei servizi stessi, e accompagnati quindi in forme e con tempi di ricerca definiti dall'interno; queste definizioni richiedono probabilmente di transitare verso forme più partecipative di ricerca, che considerino il coinvolgimento con i professionisti e le famiglie proprio dall'inizio, dalla definizione degli obiettivi.

Un altro aspetto che si offre come area di ulteriori sviluppi riguarda la produzione di studi di caso, sempre in ottica di *critical best practices*, ma più focalizzati sulla vena pragmatica che questa ricerca intendeva sviluppare, orientata a nutrire l'apprendimento della comunità dei pratici attraverso la costruzione di un corpus di buone pratiche che possa trasmettere tramite esempi concreti, il senso dell'agire partecipativo e di co-ricerca; se la partecipazione ha una dimensione di riflessività o di dialogo, trarre esempi generosi su come si fa, cosa succede concretamente quando ci riflette insieme, quando si negozia e si arriva a una comprensione condivisa nuova, co-creata, oppure, il partenariato con i servizi educativi, com'è quando si realizza? E così via. Nei casi analizzati, ritengo che sia stata raggiunta l'idea di *critical best practices*, in cui

ho potuto riconoscere e descrivere degli elementi di buona pratica cercando di evidenziare allo stesso tempo la complessità della pratica professionale (“perché la buona pratica è possibile anche in sistemi che producono risultati scarsi, cattivi o, addirittura, oppressivi”; Ferguson, 2003), ma è stato, appunto, meglio sviluppato l’aspetto critico, che quello pragmatico; e ancora una volta, penso che le tecniche di costruzione di evidenze siano decisive e sarà interessante integrare tecniche diverse dall’intervista. In definitiva, ulteriori sviluppi riguardano il continuare *the search of goodness* radicata nella pratica.

BIBLIOGRAFIA

- Abbasian, S., & Sarkadi, A. (2012). Working together: A study on co-produced parenting support services in a Swedish municipality. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 30(4), 129-148. DOI:10.5324/barn.v30i4.4135
- Adams, R., Dominelli, L., & Payne, M. (2002). On being critical in social work. In R. Adams, L. Dominelli, & M. Payne (Eds), *Critical Practice in Social Work* (pp. 1-12). New York: Palgrave Macmillan.
- Aldridge, J. (2015). *Participatory research* (1^a ed). University Press. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctt1t8933q>
- Allcock, A. (2018). *Frameworks for child participation in social care*. Retrieved May 8, 2018, from <https://www.iriss.org.uk/resources/esss-outlines/frameworks-child-participation-social-care>
- Allegri, E. (2015). *Il servizio sociale di comunità*. Carocci Faber.
- Almeida, A., Cruz, O., & Canario, A. C. (2022). *Evidence-based family and parenting support evaluation strategies: The position of EurofamNet*. EurofamNet.
- Altheide, D., & Johnson, J. (2013). Reflections on interpretive adequacy in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds), *Collecting and interpreting qualitative materials* (Edition 4, pp. 421–454). SAGE Publications.
- Altpeter, M., Schopler, J., Galinsky, M. J., & Pennell, J. (1999). Participatory Research as Social Work Practice. *Journal of Progressive Human Services*, 10(2), 31–53. https://doi.org/10.1300/J059v10n02_04
- Aluffi Penton, A. (2021). Oltre la disabilità: La valutazione come strumento di partecipazione, responsabilità e qualità condivisa. In S. Fargion, S. Frei, & W. Lorenz (A c. Di), *L'intervento sociale tra gestione del rischio e partecipazione* (pp. 13–195). Bologna: Società editrice il Mulino Spa. <https://doi.org/10.978.8829/005727>
- Alushaj, A., Capra, P., Di Pilato, M., & Tamburlini, G. (2021). *Promuovere lo sviluppo del bambino, prevenire le disuguaglianze. Interventi efficaci e raccomandazioni*. DoRS, Centro per la Salute del Bambino. https://www.dors.it/documentazione/testo/202103/Report%20ecd_%20210324.pdf
- Alvesson, M., & Sköldböck, K. (2009). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research* (2nd ed.). SAGE Publications Ltd.
- Arlinkasari, F., & Flanders Cushing, D. (2018). Developmental-Affordances. An Approach to Designing Child-friendly Environment. In D. H. Soewono, G. C. Setiono, & P. Vitasmoro (Eds), *Proceedings of the Annual Conference on Social Sciences and Humanities*.
- Arnstein, S. R. (2019). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 85(1), 24–34. <https://doi.org/10.1080/01944363.2018.1559388>

- Asmussen, K., Feinstein, L., Martin, J., & Chowdry, H. (2016). *Foundations for life: What works to support parent child interaction in the early years* (pag. 182). Early Intervention Foundation. <https://www.eif.org.uk/report/foundations-for-life-what-works-to-support-parent-child-interaction-in-the-early-years>
- Badham, B., & Wade, H. (2010). Hear by right: Standards framework for the participation of children and young people. *National Youth Agency: Local Government Association*, from <http://www.nya.org.uk/hearbyright>.
- Baldacci, M. (11 novembre 2022). Linguaggio e linguaggi della pedagogia [Sessione di conferenza]. *Pedagogia si dice in molti modi: linguaggi e domande dell'educazione nel nostro tempo*. Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia, Italia.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bansal, S., Mahendiratta, S., Kumar, S., Sarma, P., Prakash, A., & Medhi, B. (2019). Collaborative research in modern era: Need and challenges. *Indian Journal of Pharmacology*, 51(3), 137–139. https://doi.org/10.4103/ijp.IJP_394_19
- Bartolini, A., & Fornari, S. (2021). Le famiglie e la costruzione di interventi partecipati. In EDUSOSTENIBILE. *La comunità nella sostenibilità educativa per l'infanzia* (pp. 81–111). Roma: Aracne.
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Editorial Gedisa, S.A.
- Bassa Poropat, M. T., & Hvastja Stefani, L. (1999). *Bambine e bambini al nido. Lo sviluppo da 0 a 3 anni: Sesto corso di formazione in servizio per operatori dei nidi del Friuli-Venezia Giulia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bateson, G., & Bateson, M. C. (2014). *Dove gli angeli esitano: Verso un'epistemologia del sacro* (6. ed). Milano: Adelphi.
- Baumann, A. A., & Cabassa, L. J. (2020). Reframing implementation science to address inequities in healthcare delivery. *BMC Health Services Research*, 20(1), 190. <https://doi.org/10.1186/s12913-020-4975-3>
- Baylin, J. (2016). The Parenting Brain. In J. Alper & D. Howe (Eds), *Assessing Adoptive Parents, Foster Carers and Kinship Carers, Second Edition: Improving Analysis and Understanding of Parenting Capacity*. Londra: Jessica Kingsley Publishers.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. SAGE Publications Ltd.
- Bazeley, P. (2018). *Integrating analyses for mixed methods research* (1st edition). SAGE Publications Ltd.

- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative Data Analysis with NVivo* (2a ed.). SAGE Publications Ltd.
- Bebbington, A. (2004). Theorizing participation and institutional change: Ethnography and political economy. In S. Hickey & G. Mohan (Eds), *Participation, from tyranny to transformation? Exploring new approaches to participation in development* (pp. 278–283). Londra: ZED Books.
- Begun, A. (2018). *Social Work 3402 online coursebook: Research & statistics for understanding social work interventions*. Ohio, USA: The Ohio State University Press. <https://ohiostate.pressbooks.pub/swk3402/>
- Bell, J., Fraser, M., Hitchin, S., McCulloch, L., & Morrison, L. (2020). Service user involvement in professional skill development. Planning and delivering a skills practices workshop. In H. McLaughlin, P. Beresford, C. Cameron, H. Casey, & J. Duffy (Eds), *The Routledge Handbook of Service User Involvement in Human Services Research and Education* (pp. 239–249). Routledge.
- Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development*, 55(1), 83–96. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/1129836>
- Belsky, J. (2020). *Psicologia dello sviluppo*. In Farina, E. (Ed.); A. Garini & M. Soligno, Trad.; 2. ed. italiana condotta sulla 5. ed. americana). Zanichelli.
- Berger, E., & Atz, D. (2021). Tutela e promozione negli interventi con minori e famiglie: La sfida della partecipazione in contesti di valutazione del rischio. In S. Fargion, S. Frei, & W. Lorenz (Eds), *L'intervento sociale tra gestione del rischio e partecipazione* (pp. 13–195). Bologna: Società editrice il Mulino, Spa. <https://doi.org/10.978.8829/005727>
- Bess, G., King, M., & LeMaster, P. L. (2004). Process evaluation: How it works. *American Indian and Alaska Native Mental Health Research*, 11(2), 109–120. <https://doi.org/10.5820/aian.1102.2004.109>
- Betz, T., Honig, M.-S., & Ostner, I. (Eds). (2017). Parents in the Spotlight: Parenting Practices and Support from a Comparative Perspective, *Journal of Family Research, Special Issue 11*. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0g0k>
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C. H., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., et al. (2017). Early childhood development coming of age: Science through the life course. *Lancet*, 389(10064), 77–90. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C. H., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., et al. (2017). Advancing Early Childhood Development: From Science to Scale 1. *Lancet*, 389(10064), 77–90. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31389-7)
- Blower, S. L., Berry, V. L., Bursnall, M. C., Cohen, J., Gridley, N., Loban, A., et al. (2021). Enhancing Social-Emotional Outcomes in Early Years (E-SEE): Randomized Pilot Study of Incredible Years Infant and Toddler Programs. *Journal of Child and Family Studies*, 30(8), 1933–1949. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01991-7>
- Blumenthal, A. (2021). Neglect as Collective Failure to Provide for Children: Toward a New Theoretical Approach. *Child Welfare*, 99(3), 31–60.

- Bohman, J. (2019). Critical Theory. In E. N. Zalta (Ed), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford University: Metaphysics Research Lab. <https://plato.stanford.edu/archives/win2019/entries/critical-theory/>
- Bondioli, A. (2010). Co-costruire la qualità: Il contributo degli stakeholders. In A. Bondioli, D. Savio, & F. D'Alfonso (A c. Di), *Partecipazione e qualità: Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Edizioni junior.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa: Ragioni, strumenti e percorsi* (1. ed). Junior.
- Bondioli, A., Savio, D., & D'Alfonso, F. (A c. Di). (2010). *Partecipazione e qualità: Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Edizioni junior.
- Boone, K., Roets, G., & Roose, R. (2019). Enabling the recognition of people in poverty through social work practice. From being on a par to participating on a par. *European Journal of Social Work*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13691457.2019.1639626>
- Boone, K., Roets, G., & Roose, R. (2019a). Raising critical consciousness in the struggle against poverty: Breaking a culture of silence. *Critical Social Policy*, 39(3), 434–454. <https://doi.org/10.1177/0261018318820233>
- Boone, K., Roets, G., & Roose, R. (2019b). Social work, participation, and poverty. *Journal of Social Work*, 19(3), 309–326. <https://doi.org/10.1177/1468017318760789>
- Bornstein, M. H. (2019). Parenting Infants. In M. H. Bornstein (A c. Di), *Handbook of parenting* (Vol. 1, pp. 3–55). Routledge.
- Bornstein, M. H. (Ed.). (2019). *Handbook of parenting* (3rd ed.). Londra: Routledge.
- Bornstein, M. H., & Venuti, P. (2013). *Genitorialità. Fattori biologici e culturali dell'essere genitori*. Bologna: Società editrice il Mulino, Spa. <https://www.darwinbooks.it/doi/10.978.8815/316561>
- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., & Suwalsky, J. T. D. (2018). Parenting cognitions → parenting practices → child adjustment? The standard model. *Development and Psychopathology*, 30(2), 399–416. <https://doi.org/10.1017/S0954579417000931>
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione: Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Bove, C. (2020). *Capirsi non è ovvio: Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Bove, C., & Sità, C. (2016). Col-legare le voci nella ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti. *Encyclopaideia*, 20(44) (2016). <https://doi.org/10.6092/ISSN.1825-8670/5984>
- Bowlby, J. (1999). Attaccamento e perdita, vol. 1 L'attaccamento alla madre (L. Schwarz & Schepisi, Trad.; 2da edizione). Bollati Boringhieri. (Opera originale pubblicata 1969)

- Boyd, A., Geerling, T., Gregory, W. J., Kagan, C., Midgley, G., Murray, P., & Walsh, M. P. (2007). Systemic evaluation: A participative, multi-method approach. *Journal of the Operational Research Society*, 58(10), 1306–1320. <https://doi.org/10.1057/palgrave.jors.2602281>
- Bradley, R. H., & Rock, S. L. (1985). The HOME Inventory. In W. K. Frankenburg, R. N. Emde, & J. W. Sullivan (A c. Di), *Early Identification of Children at Risk: An International Perspective* (pagg. 159–173). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0536-9_9
- Bradt, L., Roets, G., Roose, R., Rosseel, Y., & Bouverne-De Bie, M. (2015). Poverty and Decision Making in Child Welfare and Protection: Deepening the Bias–Need Debate. *The British Journal of Social Work*, 45(7), 2161–2175. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcu086>
- Brazelton, T. B. (1992). *Touchpoints: Emotional and behavioral development*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Brazelton, T. B. (2017). *Il bambino da 0 a 3 anni: Guida allo sviluppo fisico, emotivo e comportamentale del bambino*. BUR Rizzoli.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2000). *The Irreducible Needs of Children: What Every Child Must Have to Grow, Learn, and Flourish*. Perseus Books Group.
- Bremner, J. G., & Wachs, T. D. (2010). Introduction to Volume 1: Basic Research. In *The Wiley-Blackwell Handbook of Infant Development*. (2. ed, Voll. 1, Basic research). Wiley-Blackwell.
- Bremner, J. G., & Wachs, T. D. (2010). *The Wiley-Blackwell handbook of infant development [risorsa elettronica] / edited by J Gavin Bremner and Theodore D Wachs* (2. ed.). Wiley-Blackwell.
- Britto, P. R., & Engle, P. (2015). Parenting education and support: Maximizing the most critical enabling environment. In P. T. M. Marope & Y. Kaga (A c. Di), *Investing against evidence: The global state of early childhood care and education* (pagg. 157–174). UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368198>
- Britto, P., Engle, P., & Super, C. (2013). Early Childhood Development: Translating research to global policy. In P. Britto, P. Engle, & C. Super (A c. Di), *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy* (pagg. 3–23). Oxford University Press.
- Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., Perez-Escamilla, R., Rao, N., Ip, P., Fernald, L. C. H., MacMillan, H., Hanson, M., Wachs, T. D., Yao, H., Yoshikawa, H., Cerezo, A., Leckman, J. F., & Bhutta, Z. A. (2017). Nurturing care: Promoting early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 91–102. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31390-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31390-3)
- Britto, P. R., Ponguta, A., Reyes, C., & Karnati, R. (2015). *A Systematic Review of Parenting Programmes for Young Children in Low and Middle Income Countries*. UNICEF.
- Brodie, E., Cowling, E., Nissen, N., Ellis Paine, A., Jochum, V., & Warburton, D. (2009). *Understanding participation: A literature review (Pathways through Participation) [Project report]*. National Council for Voluntary Organisations, Institute for Volunteering Research (IVR), Involve. <https://www.involve.org.uk/resources/publications/project-reports/pathways-through-participation>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (A c. Di), *Handbook of child psychology* (Sixth ed). J. Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner U., Ceci S. J. (1994), Nature-Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model, in “Psychological Review”, 101, pp. 568-86.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados. Ediciones Paidós.
- Brothers, K. B., Glascoe, F. P., & Robertshaw, N. S. (2008). PEDS: Developmental Milestones—An Accurate Brief Tool for Surveillance and Screening. *Clinical Pediatrics*, 47(3), 271–279. <https://doi.org/10.1177/0009922807309419>
- Brown Urban, J., Osgood, N., Okamoto, J., Mabry, P., & Hassmiller, K. (2014). Developmental Systems Science: Extending Developmental Science with Systems Science Methodologies. In P. C. M. Molenaar (A c. Di), *Handbook of developmental systems theory and methodology* (pagg. 95–130). Guilford Press.
- Brushe, M. E., Lynch, J., Reilly, S., Melhuish, E., Mittinty, M. N., & Brinkman, S. A. (2021). The education word gap emerges by 18 months: Findings from an Australian prospective study. *BMC Pediatrics*, 21(1), 247. <https://doi.org/10.1186/s12887-021-02712-1>
- Bruxelles, 26.2.2020 https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/2020-european_semester_country-report-italy_it.pdf
- Budwig, N., Turiel, E., & Zelazo, P. D. (2017). Developmental Processes, Levels of Analysis, and Ways of Knowing: New Perspectives on Human Development. In E. Turiel, N. Budwig, & P. D. Zelazo (A c. Di), *New Perspectives on Human Development* (pagg. 1–12). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781316282755.002>
- Burke, B., & Harrison, P. (2002). Chapter 14. Anti-Oppressive Practice. In L. Adams, L. Dominelli, & M. Payne (A c. Di), *Anti-Oppressive Practice* (pp. 227–236). Palgrave MacMillan Ltd.
- Burman, E. (2017). *Deconstructing Developmental Psychology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315727127>
- Burt C. L. (1909), Experimental Texts of General Intelligence, in “The British Journal of Psychology”, 3, pp. 94-177.
- Burton, J., & van den Broek, D. (2009). Accountable and Countable: Information Management Systems and the Bureaucratization of Social Work. *The British Journal of Social Work*, 39(7), 1326–1342.
- Byrne, D. (2009). Introduction. Case-based Methods: Why we need them, What They Are; How to Do Them. In D. Byrne & C. Ragin (A c. Di), *The SAGE handbook of case-based methods* (pagg. 1–10). SAGE Publications Ltd.
- Byrne, D., & Ragin, C. (A c. Di). (2009). *The SAGE handbook of case-based methods*. SAGE Publications Ltd.

- Byrne, D., Olsen, W., & Duggan, S. (2009). Causality and Interpretation in Qualitative Policy-Related Research. In D. Byrne & C. Ragin (A c. Di), *The SAGE handbook of case-based methods* (pagg. 511–521). SAGE Publications Ltd. <http://methods.sagepub.com/book/the-sage-handbook-of-case-based-methods>
- Cabassa, L. J. (2016). Implementation Science: Why It Matters for the Future of Social Work. *Journal of Social Work Education*, 52(sup1), S38–S50. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1174648>
- Cagliari, P., & Vecchi, V. (2021). La partecipazione come «fatto costitutivo» dell’educazione. In L. Malaguzzi, *Partecipazione e gestione sociale. «O l’educazione si fa insieme, o l’educazione non c’è»* (Vol. 4). Reggio Children.
- Calcaterra, V. (2017). Relational Social Work at the case level. *Relational Social Work*, 1. <https://doi.org/10.14605/RSW111604>
- Calcaterra, V. (2020). Parents’ participation in the life of children in care: What social workers say about it. *Relational Social Work*, 4(1), 4–14. <https://doi.org/10.14605/RSW412001>
- Callaghan, J., Andenæs, A., & Macleod, C. (2015). Deconstructing Developmental Psychology 20 years on: Reflections, implications and empirical work. *Feminism & Psychology*, 25(3), 255–265. <https://doi.org/10.1177/0959353515583702>
- Camera dei deputati (2019, 24 maggio). *Lotta alla povertà: del SIA al Rei*. <https://temi.camera.it/leg18/post/OCD15-13676/lotta-alla-poverta-dal-sia-al-rei.html>
- Camera dei deputati (2021, 16 giugno). *Misure di contrasto alla povertà*. https://temi.camera.it/leg18/temi/tl18_povert_estreme.html
- Canavan, J. (2019). Pluralist evaluation for the real worlds of intervention. In L. Moran & J. Canavan (A c. Di), *Realising Children’s Rights through supporting parenting* (pagg. 112–128). UNESCO Child and Family Research Centre.
- Canavan, J., Dolan, P., & Pinkerton, J. (2000). *Family Support: Direction from Diversity*. Jessica Kingsley Publishers.
- Canavan, J., Pinkerton, J., & Dolan, P. (2016). *Understanding Family Support: Policy, Practice and Theory*. Jessica Kingsley Publishers.
- Candiotto, L. (2019). Emotions In-Between: The Affective Dimension of Participatory Sense-Making. In L. Candiotto (A c. Di), *The Value of Emotions for Knowledge* (pagg. 235–260). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15667-1_11
- Caravita, S., Milani, L., & Traficante, D. (A c. Di). (2018). *Psicologia dello sviluppo e dell’educazione*. Il mulino.
- Carspecken, P. F. (2018). The missing infinite: A History and Critique of Mainstream and Counter-Mainstream Methodologies. In R. Winkle-Wagner, J. Lee-Johnson, & A. N. Gaskew (A c. Di), *Critical Theory and Qualitative Data Analysis in Education*. Routledge.

- Carter, B., & Sealey, A. (2009). Reflexivity, Realism and the Process of Casing. In D. Byrne & C. Ragin (A c. Di), *The SAGE handbook of case-based methods* (pagg. 69–83). SAGE Publications Ltd.
- Casado, T., Riera, J. A., & Cardona, J. (2020). Social Work with Families in Special Distress: Collaborative Practices. *Social Sciences*, 9(7), 121. <https://doi.org/10.3390/socsci9070121>
- Casey, H., Heule, C., & Kristiansen, A. (2020). Talking Heads. Reflections on learning from gap mending participants: Experiences matter. In H. McLaughlin, P. Beresford, C. Cameron, H. Casey, & J. Duffy (A c. Di), *The Routledge Handbook of Service User Involvement in Human Services Research and Education* (pagg. 495–503). Routledge.
- Center on the Developing Child. (2007). The Science of Early Childhood Development (InBrief). <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-science-of-ecd/>
- Chamberland, C., & Milani, P. (2021). Repères pour un renouvellement des pratiques en protection de l'enfance. *Vie sociale*, 2–3(34–35), 141–158.
- Charfe, L., & Gardner, A. (2019). Participation. In L. Charfe & A. Gardner (A c. Di), *Social Pedagogy and Social Work* (pagg. 83–108). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526481269>
- Charfe, L., & Gardner, A. (2019). Participation. In *Social Pedagogy and Social Work* (pagg. 83–108). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526481269>
- Chase, S. (2003). Taking narrative seriously: Consequences for Method and Theory in Interview Studies. In Y. S. Lincoln & N. K. Denzin (A c. Di), *Turning points in qualitative research: Tying knots in a handkerchief*. AltaMira Press.
- Child Welfare information gateway. (2021). Family Engagement: Partnering With Families to Improve Child Welfare Outcomes. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Children's Bureau. https://www.childwelfare.gov/pubpdfs/f_fam_engagement.pdf
- Chmiliar, L. (2010). Multiple-Case designs. In A. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (A c. Di), *Encyclopedia of Case Study Research* (pagg. 582–583). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412957397>
- Churchill, H., Sandbæk, M., Jackson, A., Jerinić, J., Arsić, J., Dobrotić, I., Rybinska, A., & Ruggiero, R. (2021). The conceptualisation and delivery of family support in Europe: A review of international and European policy frameworks and standards. EurofamNet.
- Ciaffi, D., & Mela, A. (2006). *La partecipazione: Dimensioni, spazi, strumenti* / Daniela Ciaffi, Alfredo Mela. Carocci.
- Clandinin, J. (2006). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. SAGE Publications, Inc. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/handbook-of-narrative-inquiry/book227281>
- Coffman, J. (2002). A Conversation with Michael Quinn Patton. *Family Support*, VIII(1). <https://archive.globalfrp.org/evaluation/the-evaluation-exchange/issue-archive/family-support/a-conversation-with-michael-quinn-patton>

- Cohen, L., & Manion, L. (1998). *Research methods in education* (4. ed., reprint). Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (Eighth edition). Routledge.
- Comenio J. A. (1657), *Didactica Magna*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1952.
- Commissione europea (s.d.). I 20 principi del pilastro europeo dei diritti sociali [Text]. Commissione europea - European Commission. Recuperato 13 settembre 2021, da https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_it
- Commissione europea. (s.d.). The EU Strategy on the Rights of the Child and the European Child Guarantee [Text]. European Commission - European Commission. Recuperato 13 settembre 2021, da https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/rights-child/eu-strategy-rights-child-and-european-child-guarantee_en
- Committee on the Rights of the Child (2004). Day of Discussion: Implementing Child Rights in Early Childhood. <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/discussion/earlychildhood.pdf> (Accessed 25 March 2015.)
- Connolly, N., & Devaney, C. (2016). Parenting support and parental participation: Working with families, a review of the literature on parental participation [Report]. UNESCO Child and Family Research Centre, NUI Galway. <https://aran.library.nuigalway.ie/handle/10379/6919>
- Cook, G., & Roggman, L. (2013). Technical Report. In (AUTHORS?) *Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (PICCOLO). User's Guide*. (pagg. 45–65). BROOKES PUBLISHING.
- Cooke, B., & Kothari, U. (A c. Di). (2001). *Participation: The new tyranny?* Zed Books.
- Cooper, B., Jones, K., & Ferguson, H. (A c. Di). (2009). *Lavoro per bene: Buone pratiche nel servizio sociale*. Erickson.
- Cooper, B., Jones, K., & Ferguson, H. (A c. Di). (2009). *Lavoro per bene: Buone pratiche nel servizio sociale*. Erickson.
- Cornwall, A. (2000). Beneficiary, Consumer, Citizen: Perspectives on Participation for Poverty Reduction (N. 2; SIDAstudies). Swedish International Development Cooperation Agency. <https://cdn.sida.se/publications/files/sida982en-beneficiary-consumer-citizen---perspectives-on-participation-for-poverty-reduction.pdf>
- Cornwall, A. (2002). Locating Citizen Participation. *IDS Bulletin*, 33(2), Article 2. <https://doi.org/10.1111/j.1759-5436.2002.tb00016.x>
- Cornwall, A. (2004). Spaces for transformation? Reflections on issues of power and difference in participation in development. In S. Hickey & G. Mohan (A c. Di), *Participation, from tyranny to transformation? Exploring new approaches to participation in development* (pagg. 75–91). ZED Books ; Distributed exclusively in the U.S. by Palgrave Macmillan.

- Corradini, F., & Panciroli, C. (2021). Child protection assessment: The point of view of service users in an Italian study. *Child & Family Social Work*, 26(3), 467–475. <https://doi.org/10.1111/cfs.12829>
- Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems, (2019). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32019H0605%2801%29&qid=1638446515934>
- Cowan, P. A., Powell, D., & Cowan, C. P. (1998). Parenting interventions: A family systems perspective. In *Handbook of child psychology: Child psychology in practice, Vol. 4, 5th ed* (pagg. 3–72). John Wiley & Sons Inc.
- Coyne, I. (1995). Parental participation in care: A critical review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 21, 716–722. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21040716.x>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. ed). Sage.
- Creswell, J., & Creswell, D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5^a ed.). Sage.
- Crittenden, P. M. (2017). *Raising parents: Attachment, representation, and treatment* (2. ed.). Routledge.
- Crosse, R., & Devaney, C. (2018). Parental participation: Overall survey findings [Report]. UNESCO Child and Family Research Centre, NUI Galway. <https://aran.library.nuigalway.ie/handle/10379/14554>
- Crosse, R., & Devaney, C. (2018). Parenting support and parental participation: Qualitative interview findings [Report]. UNESCO Child and Family Research Centre, NUI Galway. <https://aran.library.nuigalway.ie/handle/10379/14553>
- Cyrułnik, B. (2005). Ethology and the biological correlates of mood. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 7(3), 217–221.
- Dahler-Larsen, P. (2018). Qualitative Evaluation: Methods, Ethics, and Politics With Stakeholders. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (A c. Di), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (Vol. 1–you). SAGE Publications.
- Daly, M. (2013). Parenting support policies in Europe. *Families, Relationships and Societies*, 2(2), 159–174. <https://doi.org/10.1332/204674313X666886>
- Daly, M., & Kelly, G. (2015). *Families and Poverty: Everyday life on a low income* (1^a ed.). Bristol University Press; JSTOR. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1t89gdp>
- Daly, M., Bray, R., Bruckauff, Z., Byrne, J., Margaria, A., Pécnik, N., & Samms-Vaughan, M. (2015). Family and parenting support: Policy and provision in a global context. UNICEF, Office of Research-Innocenti.
- Darlington, Y., Healy, K., & Feeney, J. A. (2010). Challenges in implementing participatory practice in child protection: A contingency approach. *Children and Youth Services Review*, 32(7), 1020–1027. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.03.030>

- Daughters, S. B., Richards, J. M., & Mayes, L. C. (2012). Novel Assessment Techniques Aimed at Identifying Proximal and Distal Environmental Risk Factors for Children and Adolescents. In L. Mayes & M. Lewis (A c. Di), *The Cambridge Handbook of Environment in Human Development* (1^a ed., pagg. 83–100). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139016827.006>
- Davies, D. (2011). *Child development: A practitioner's guide* (3rd ed). Guilford Press.
- Decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334
- Degerickx, H., Beveren, L. V., Debaene, R., Gorp, A. V., Roose, R., & Roets, G. (2019). Theorizing notions of the participation of people in poverty in social policymaking: Policing, politics and subjectification. *Social Policy & Administration*, 1–14. <https://doi.org/10.1111/spol.12741>
- Degerickx, H., Beveren, L. V., Debaene, R., Gorp, A. V., Roose, R., & Roets, G. (2019). Theorizing notions of the participation of people in poverty in social policymaking: Policing, politics and subjectification. *Social Policy & Administration*, n/a(n/a). <https://doi.org/10.1111/spol.12741>
- Denzin, N. (2018). The Elephant in the Living Room or Extending the Conversation About the Politics of Evidence. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (A c. Di), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (Vol. 1–you, pagg. 1445–1468). SAGE Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (A c. Di). (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (Vol. 1–you). SAGE Publications.
- Department of Health (2000). *Framework for the assessment of children in need and their families*. London.
- Camera dei deputati (2019, maggio 24). *Lotta alla povertà: Dal SIA al ReI*. Documentazione parlamentare. <https://temi.camera.it/leg18/post/OCD15-13676/lotta-alla-poverta-dal-sia-al-rei.html>
- Devaney, C. 2011. *Family Support as an Approach to Working with Children and Families. An Explorative Study of Past and Present Perspectives among Pioneers and Practitioners*. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Devaney, C., Christiansen, Ø., Holzer, J., McDonald, M., Matias, M., Piessens, A., Salamon, E., & Kealy, C. (2021). The conceptualisation and delivery of family support in Europe: A review of academic literature. EurofamNet.
- Devaney, C., Christiansen, Ø., Holzer, J., MacDonald, M., Matias, M., & Salamon, E. (2022). Child, parent or family? Applying a systemic lens to the conceptualisations of Family Support in Europe. *European Journal of Social Work*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/13691457.2022.2146308>
- Dewey, J. (1949). *Logica, teoria dell'indagine*. Einaudi.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo: Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione* (A. Guccione Monroy, Trad.). La nuova Italia.

- Dewey, J. (1998). *Democrazia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (L. Luzuriaga, Trad.; 3ra ed.). Ediciones Morata (Original work published 1916).
- Dipartimento per le Politiche della famiglia, Istat, Università Ca Foscari Venezia, MIPA. (2020). Nidi e servizi educativi per l'infanzia. Stato dell'arte, criticità e sviluppi del sistema educativo integrato 0-6
- Dockrell, J. E., Forrest, C. L., Law, J., Mathers, S., & Charlton, J. (2022). Screening for Language Difficulties in Disadvantaged Populations on Entry to Early Years Education: Challenges and Opportunities. *Frontiers in Pediatrics*, 10. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fped.2022.833603>
- Dolan, P., & Frost, N. (2017). *The Routledge Handbook of Global Child Welfare*. Routledge.
- Donaldson, S., Christie, C., & Mark, M. (2009). What counts as credible evidence in applied research and evaluation practice? SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412995634>
- Donzelot, J., & Epstein, R. (2006). *Se la partecipazione è una scala di otto gradini*.
- Doyal, L., & Gough, I. (1999). *Una teoria dei bisogni umani*. FrancoAngeli.
- Duffy, J., & Beresford, P. (2020). Critical issues in the development of service user involvement. In H. McLaughlin (A c. Di), *The Routledge Handbook of Service User Involvement in Human Services Research and Education*. Routledge.
- Dunst, C. J., & Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-Centered Practices in Early Childhood Intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (A c. Di), *Handbook of Early Childhood Special Education* (pagg. 37–55). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_3
- Dunst, C. J., Boyd, K., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2002). Family-Oriented Program Models and Professional Helpgiving Practices. *Family Relations*, 51(3), 221–229. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2002.00221.x>
- Eisner, E. W. (2017). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Teachers College Press.
- Emerging Early Childhood Inequality: On the Relationship Between Poverty, Sensory Stimulation, Child Development, and Achievement. (s.d.). Bernard van Leer Foundation. Recuperato 6 agosto 2021, da <https://bernardvanleer.org/publications-reports/emerging-early-childhood-inequality-on-the-relationship-between-poverty-sensory-stimulation-child-development-and-achievement/>
- Eming Young, M. (A c. Di). (2002). *From Early Child Development to Human Development: Investing in our children's future*. World Bank.
- Esin, C., Mastoureh, F., & Squire, C. (2014). Narrative analysis: The constructionist approach. In U. Flick (A c. Di), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pagg. 203–216). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>

EU strategy on the rights of the child/Child Guarantee, (ESC-). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=PI_EESC%3AEESC-2021-01883-AS&qid=1652094794712

European Commission. (2012). *Parenting Support Policy Brief*. https://www.basw.co.uk/system/files/resources/basw_114213-3_0.pdf

European Commission. (2014). Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission.

Evaluating Outside the Box: Mixing Methods in Analysing Social Protection Programmes. (s.d.). GSDRC. Recuperato 9 agosto 2021, da <https://gsdrc.org/document-library/evaluating-outside-the-box-mixing-methods-in-analysing-social-protection-programmes/>

Evans, J. (2006). Parenting Programmes: An Important ECD Intervention Strategy. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: Early childhood care and education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147461>.

Family support and the role of social work: Renaissance or retrenchment? (2002). *European Journal of Social Work*, 5(1), 43–54. <https://doi.org/10.1080/714052984>

Fargion, S. (2018). Social work promoting participation: Reflections on policy practice in Italy. *European Journal of Social Work*, 21(4), 559–571. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1320528>

Fargion, S. (2021). Representations of parenting and the neo-liberal discourse: Parents' and professionals' views on child-rearing practices in Italy. *Journal of Family Studies*, 0(0), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13229400.2021.1905049>

Fargion, S., Frei, S., & Lorenz, W. (A c. Di). (2021). L'intervento sociale tra gestione del rischio e partecipazione (pagg. 13–195). Società editrice il Mulino, Spa. <https://doi.org/10.978.8829/005727>

Fazzi, L. (2015). Servizio sociale riflessivo. Metodi e tecniche per gli assistenti sociali. Franco Angeli.

Featherstone, B., Gupta, A., & Morris, K. (2017). Bringing back the social: The way forward for children's social work? *Journal of Children's Services*, 12(2–3), 190–196. <https://doi.org/10.1108/JCS-04-2017-0011>

Featherstone, B., Gupta, A., Morris, K., & Warner, J. (2018). Let's stop feeding the risk monster: Towards a social model of «child protection». *Families, Relationships and Societies*, 7(1), 7–22. <https://doi.org/10.1332/204674316X14552878034622>

Feely, M., Raissian, K. M., Schneider, W., & Bullinger, L. R. (2020). The Social Welfare Policy Landscape and Child Protective Services: Opportunities for and Barriers to Creating Systems Synergy. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 692(1), 140–161. <https://doi.org/10.1177/0002716220973566>

Feldman, R. (2019). Social Neuroendocrinology of Human Parenting. In M. H. Bornstein (A c. Di), *Handbook of parenting* (3rd ed., Vol. 2). Routledge.

- Ferguson, H. (2001). Social Work, Individualization and Life Politics. *The British Journal of Social Work*, 31(1), 41–55.
- Ferguson, H. (2003). Outline of a Critical Best Practice Perspective on Social Work and Social Care. *The British Journal of Social Work*, 33(8), 1005–1024. JSTOR.
- Ferguson, H. (2008). Liquid Social Work: Welfare Interventions as Mobile Practices. *The British Journal of Social Work*, 38(3), 561–579. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl367>
- Ferguson, H. (2009). Cosa significa «buona prassi»? L’approccio critico-riflessivo. In B. Cooper, K. Jones, & H. Ferguson (A c. Di) *Lavoro per bene: Buone pratiche nel servizio sociale* (pp. 29-51) Erickson.
- Ferguson, H. (2018). How social workers reflect in action and when and why they don’t: The possibilities and limits to reflective practice in social work. *Social Work Education*, 37(4), 415–427. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1413083>
- Firestone, W., & Herriott, R. (1983). The Formalization of Qualitative Research An Adaptation of «Soft» Science to the Policy World. *Evaluation Review*, 7, 437–466. <https://doi.org/10.1177/0193841X8300700402>
- Fives, A., Canavan, J., & Dolan, P. (2017). Evaluation study design – a pluralist approach to evidence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 153–170. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1266227>
- Flanagan, N. (2020). Considering a participatory approach to social work – Service user research. *Qualitative Social Work*, 19(5–6), 1078–1094. <https://doi.org/10.1177/1473325019894636>
- Flyvbjerg, B. (2012). Case Study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (A c. Di), *Strategies of qualitative inquiry* (pagg. 169–203).
- Fogel, A. (2010). Historical reflections on infancy. In *The Wiley-Blackwell Handbook of Infant Development*. (2. ed, Voll. 1, Basic research). Wiley-Blackwell.
- Folgheraiter, F. (2003). *Relational Social Work: Toward Networking and Societal Practices*. Jessica Kingsley Publishers.
- Folgheraiter, F. (2019). The relational gaze in Social work. Four vertical levels of professional observation. *Relational Social Work*, 3(1), 2–14. <https://doi.org/10.14605/RSW311901>
- Foolen, A. (2019). Quo vadis pragmatics? From adaptation to participatory sense-making. *Journal of Pragmatics*, 145, 39–46. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.03.008>
- Fortenberry, J. D., & Hensel, D. J. (2022). Sexual Modesty in Sexual Expression and Experience: A Scoping Review, 2000 - 2021. *The Journal of Sex Research*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/00224499.2021.2016571>
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (M. Bergman, Trad). The continuum international publishing group Inc. (original work published 1970).

- Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia: Saperi necessari per la pratica educativa*. Gruppo Abele.
- Friedman, V. J., & Rogers, T. (2008). 17 Action Science: Linking Causal Theory and Meaning Making in Action Research. In *The SAGE Handbook of Action Research* (2nd ed., pagg. 252–265). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848607934>
- Friese, S. (2012). *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. SAGE Publications Ltd.
- Fuchs, T., & De Jaegher, H. (2009). Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8(4), 465–486. <https://doi.org/10.1007/s11097-009-9136-4>
- Gallagher, S. (2010). Joint attention, joint action, and participatory sense making. *Alter. Revue de Phénoménologie*, 18, 111–123. <https://doi.org/10.4000/alter.1637>
- Galletta, A. (2019). Critical Layering in Participatory Inquiry and Action: Praxis and Pedagogy in Seeking Educational Change. In *The SAGE Handbook of Applied Social Psychology* (pagg. 467–488). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526417091>
- Gaventa, J. (2006). Finding the Spaces for Change: A Power Analysis. *IDS Bulletin*, 37(6), 23–33. <https://doi.org/10.1111/j.1759-5436.2006.tb00320.x>
- Gaventa, J. and Robinson, M. (1998) 'Influence from below and space from above: non-elite action and pro-poor policy', paper prepared for Poverty Conference, Institute of Development Studies, June 1998.
- Gaventa, J., & Cornwall, A. (2008). 11 Power and Knowledge. In *The SAGE Handbook of Action Research* (2nd ed., pagg. 172–189). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848607934>
- Geens, N., & Vandebroek, M. (2014). The (ab)sense of a concept of social support in parenting research: A social work perspective. *Child & Family Social Work*, 19(4), 491–500. <https://doi.org/10.1111/cfs.12048>
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books Inc.
- Geinger, F., Roets, G., & Vandebroek, M. (2018). Families with young children in times of economic downturn: Implications for social work practice. *International Journal of Social Welfare*, 27(3), 270–281. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12296>
- Geinger, F., Vandebroek, M., & Roets, G. (2014). Parenting as a performance: Parents as consumers and (de)constructors of mythic parenting and childhood ideals. *Childhood*, 21(4), 488–501. <https://doi.org/10.1177/0907568213496657>
- Georgas, J., Berry, J. W., van de Vijver, F. J. R., Kagitçibasi, Ç., & Poortinga, Y. H. (A c. Di). (2006). *Families Across Cultures: A 30-Nation Psychological Study*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489822>
- Gerring, J. (2004). What Is a Case Study and What Is It Good for? *The American Political Science Review*, 98(2), 341–354.

- Gerring, J. (2007). *Case Study Research: Principles and Practices*. Cambridge University Press.
- Gillen, A., Landy, F., Devaney, C., Canavan, J., & Coen, L. (2013). *Investing in Families: Supporting Parents to Improve Outcomes for Children [Report]*. Child and Family Agency. <https://aran.library.nuigalway.ie/handle/10379/4581>
- Gilliam, W. S., & Sosinsky, L. S. (2012). Measuring the Environments of Early Care, Education, and Intervention Programs for Children in Poverty. In L. Mayes & M. Lewis (A c. Di), *The Cambridge Handbook of Environment in Human Development* (1^a ed., pagg. 243–258). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139016827.016>
- Gillibrand, R., Lam, V., & O'Donnell, V. (2016). *Developmental Psychology* (2^o edizione). Pearson.
- Gillibrand, R., Lam, V., O'Donnell, V., & Tallandini, M. A. (2019). *Psicologia dello sviluppo* (M. A. Tallandini, A c. Di; A. Vincere, Trad.; 2. ed). Pearson.
- Gillies, V. (2005). Meeting parents' needs? Discourses of 'support' and 'inclusion' in family policy. *Critical Social Policy*, 25(1), 70–90. <https://doi.org/10.1177/0261018305048968>
- Goldberg, M., Gibbons, J., & Sinclair, I. (2021). *PROBLEMS, TASKS AND OUTCOMES: The evaluation of task-centred casework in three settings*. ROUTLEDGE.
- Goldhaber, D. (2000). *Theories of human development: Integrative perspectives*. Mayfield Pub.
- Gomm, R., Hammersley, M., & Foster, P. (A c. Di). (2000). *Case study method: Key issues, key texts*. SAGE.
- Gopnik, A. (2017). *Essere genitori non è un mestiere: Cosa dice la scienza sulle relazioni tra genitori e figli* (G. Olivero, Trad.). Bollati Boringhieri.
- Gori, C. (2020). *Combattere la povertà: L'Italia dalla Social card al COVID-19*. Laterza.
- Gorski, P. C., & Pothini, S. G. (2018). *Case Studies on Diversity and Social Justice Education* (2^a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351142526>
- Granosik, M. (2018). Participatory action research in social work: Towards critical reframing. *Pensee plurielle*, n° 48(2), 77–90.
- Granosik, M., Gulczynska, A., Kostrzynska, M., & Littlechild, B. (A c. Di). (2019). *Participatory Social Work: Research Practice Edukation*. Łódź University Press.
- Great Britain & Department of Health. (2000). *Framework for the assessment of children in need and their families*. Stationery Office.
- Griffiths, P. E., & Gray, R. D. (2005). Discussion: Three Ways to Misunderstand Developmental Systems Theory. *Biology & Philosophy*, 20(2–3), 417–425. <https://doi.org/10.1007/s10539-004-0758-1>
- Grinnell, R. M., & Unrau, Y. A. (2018). *Social work research and evaluation: Foundations of evidence-based practice* (Eleventh Edition). Oxford University Press.

- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *ECTJ*, 29(2), 75–91. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications.
- Guerra, M., & Luciano, E. (A c. Di). (2014). *Costruire partecipazione: La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Junior.
- Gupta, A. (2017). Learning from Others: An autoethnographic exploration of children and families social work, poverty and the capability approach. *Qualitative Social Work*, 16(4), 449–464. <https://doi.org/10.1177/1473325015620946>
- Gupta, A., & Blewett, J. (2008). Involving Services Users in Social Work Training on the Reality of Family Poverty: A Case Study of a Collaborative Project. *Social Work Education*, 27(5), 459–473. <https://doi.org/10.1080/02615470701380261>
- Gupta, A., & Blumhardt, H. (2018). Poverty, exclusion and child protection practice: The contribution of 'the politics of recognition&respect'. *European Journal of Social Work*, 21(2), 247–259. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1287669>
- Gupta, A., Featherstone, B., & White, S. (2016). Reclaiming Humanity: From Capacities to Capabilities in Understanding Parenting in Adversity. *The British Journal of Social Work*, 46(2), 339–354. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcu137>
- Hammersley, M. (2016). *Il mito dell'evidence-based: Per un uso critico della ricerca sociale applicata*. Cortina.
- Hancock, D. R., & Algozzine, R. (2017). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers* (Third edition). Teachers College Press.
- Harris, N., & Gosnell, L. (2019). From the perspective of parents: Interviews following a child protection investigation: preliminary findings. The Australian National University, Regulatory Institutions Network (RegNet). <https://openresearch-repository.anu.edu.au/handle/1885/155688>
- Harrison, H., Birks, M., Franklin, R., & Mills, J. (2017). Case Study Research: Foundations and Methodological Orientations. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 18(1), Article 1. <https://doi.org/10.17169/fqs-18.1.2655>
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From tokenism to citizenship*. Innocenti, UNICEF Office of Research. <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>
- Haute, D. V., Roets, G., Alasuutari, M., & Vandenbroeck, M. (2018). Managing the flow of private information on children and parents in poverty situations: Creating a panoptic eye in interorganizational networks? *Child & Family Social Work*, 23(3), 427–434. <https://doi.org/10.1111/cfs.12433>
- Healy, K. (2000). *Social Work Practices: Contemporary Perspectives on Change*. SAGE.

- Healy, K., & Darlington, Y. (2009). Service user participation in diverse child protection contexts: Principles for practice. *Child & Family Social Work*, 14(4), 420–430. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2009.00613.x>
- Heckman, J. J. (s.d.). ABC/CARE: Elements of quality early childhood programs that produce quality outcomes. Heckman Equation. <https://heckmanequation.org/resource/abc-care-elements-of-quality-early-childhood-programs-that-produce-quality-outcomes/>
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312(5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Hedges, H., Cooper, M., & Weisz-Koves, T. (2019). Recognising and responding to family funds of knowledge. In S. Alcock & N. Stobbs (A c. Di), *Rethinking play as pedagogy*. Routledge.
- Hickey, S., & Mohan, G. (A c. Di). (2004). *Participation, from tyranny to transformation? Exploring new approaches to participation in development*. ZED Books
- Hoffman, J. A., Bunger, A. C., Robertson, H. A., Cao, Y., & West, K. Y. (2016). Child welfare caseworkers' perspectives on the challenges of addressing mental health problems in early childhood. *Children and Youth Services Review*, 65, 148–155. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.04.003>
- Holland, S. (1999). Discourses of Decision Making in Child Protection: Conducting Comprehensive Assessments in Britain. *International Journal of Social Welfare*, 8(4), 277–287. <https://doi.org/10.1111/1468-2397.00094>
- Holland, S. (2004). *Child and family assessment in social work practice*. SAGE Publications.
- Hollenstein, T. (2012). The Dynamic Systems Perspective: What Is the System? In L. Mayes & M. Lewis (A c. Di), *The Cambridge Handbook of Environment in Human Development* (1st ed., pagg. 138–151). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139016827.010>
- Holstein, J. (2018). Advancing a Constructionist Analytics. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (A c. Di), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (Vol. 1–you, pagg. 692–719). SAGE Publications.
- Hopman, M., & Knijn, T. (2015). The ‘turn to parenting’: Paradigm shift or work in progress? *International Journal of Child Care and Education Policy*, 9(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s40723-015-0015-x>
- I 20 principi del pilastro europeo dei diritti sociali. (s.d.). [Text]. Commissione europea - European Commission. Recuperato 13 settembre 2022, da https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_it
- INAPP, & Ancora, A. (2019). *Percorsi di analisi dei processi di implementazione delle politiche di contrasto alla povertà: Il Reddito di Inclusione nelle Regioni italiane*. <http://oa.inapp.org/xmlui/handle/123456789/498>
- Institute of Medicine & National Research Council. (2012). *From Neurons to Neighborhoods: an update: workshop summary*. National Academies Press.

- Iori, V. (2015). I lati scuri dell'educazione e le zone buie della pedagogia. In V. Iori & D. Bruzzone (A c. Di), *Le ombre dell'educazione: Ambivalenze, impliciti, paradossi* (pp. 31–46). FrancoAngeli.
- Iori, V., & Bruzzone, D. (2015). Un dipinto per incominciare. In visita agli Uffizi. In V. Iori & D. Bruzzone (A c. Di), *Le ombre dell'educazione: Ambivalenze, impliciti, paradossi* (pp. 7–11). FrancoAngeli.
- Istat. (2021, novembre 4). Nidi e servizi integrativi per la prima infanzia—Anno educativo 2019-2020. <https://www.istat.it/it/archivio/263120>
- Istat. (2021, novembre 4). Nidi e servizi integrativi per la prima infanzia—Anno educativo 2019-2020. <https://www.istat.it/it/archivio/263120>
- Ius, M. (2021). Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Padova University Press. <http://www.padovauniversitypress.it/publications/9788869382147>
- Jack, G., & Gill, O. (2003). The missing side of the triangle: Assessing the importance of family and environmental factors in the lives of children. In *Barkingside: Barnardo's*. Barnardo's. <http://www.barnardos.org.uk/-missing-side-of-the-triangle-assessing-the-importance-of-family-and-environmental-factors-in-the-lives-of-children/publication-view.jsp?pid=PUB-1227>
- Jacquet, N., Haute, D. V., Corte, J. D., Nisen, L., Vandebroek, M., & Roets, G. (2020). Dealing with the wicked issue of child poverty: Inter-organizational networks as forums for collective debate and reflection. *Social Policy & Administration*, 54(7), 1081–1095. <https://doi.org/10.1111/spol.12586>
- Jeong, J., Franchett, E. E., Oliveira, C. V. R. de, Rehmani, K., & Yousafzai, A. K. (2021). Parenting interventions to promote early child development in the first three years of life: A global systematic review and meta-analysis. *PLOS Medicine*, 18(5), e1003602. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003602>
- Jeong, J., Obradović, J., Rasheed, M., McCoy, D. C., Fink, G., & Yousafzai, A. K. (2019). Maternal and paternal stimulation: Mediators of parenting intervention effects on preschoolers' development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 105–118. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.12.001>
- Jesu, F., Gabel, M., & Manciaux, M. (2000). De la protection des enfants à la bienveillance des familles. In M. Manciaux, F. Jesu, & M. Gabel (A c. Di), *Bienveillances: Mieux traiter familles et professionnels*. Fleurus.
- Jondou, C., Philipsen, N., & Brooks-Gunn, J. (2010). Growing up in Poverty in Developed Countries. In J. G. Bremner & T. D. Wachs (A c. Di), *The Wiley-Blackwell Handbook of Infant Development*. (2. ed, Voll. 2, Applied and Policy Issue). Wiley-Blackwell.
- Jones, J., & Gupta, A. (1998). The context of decision-making in cases of child neglect. *Child Abuse Review*, 7(2), 97–110. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0852\(199803/04\)7:2<97::AID-CAR354>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0852(199803/04)7:2<97::AID-CAR354>3.0.CO;2-J)
- Jones, S. M., Yudron, M., Piscicella, A., & Eidelman, H. (2012). Poverty: Current Research and New Directions. In L. Mayes & M. Lewis (A c. Di), *The Cambridge Handbook of Environment in*

Human Development (1^a ed., pagg. 347–358). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139016827.021>

- Kail, R. V. (2015). *Children and their development* (Seventh Edition). Pearson.
- Karsten, A. (2011). Meeting Citizens Half-way? Different Models and Concepts of Participation. In *Participation in Urbane Climate Protection Answers of European Municipalities*. Heinrich-Böll-Stiftung Brandenburg.
- Karsten, A. (2012). A potpourri of participation models. A chaze through the maze. NONFORMALITY. Between Old, New and Weird Worlds. <https://www.nonformality.org/2012/11/participation-models/>
- Katz, I., & Pinkerton, J. (2003). *Evaluating Family Support: Thinking Internationally, Thinking Critically*. John Wiley & Sons.
- Kazi, M., & Wilson, J. (1996). Applying Single-Case Evaluation in Social Work. *The British Journal of Social Work*, 26(5), 699–717. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bjsw.a011142>
- Khagram, S., & Thomas, C. W. (2010). Toward a Platinum Standard for Evidence-Based Assessment by 2020. *Public Administration Review*, 70(s1), S100–S106. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2010.02251.x>
- Kinsella, E. (2007). Embodied Reflection and the Epistemology of Reflective Practice. *Journal of Philosophy of Education*, 41, 395–409. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00574.x>
- Kluczniok, K., Lehrl, S., Kuger, S., & Rossbach, H.-G. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age – Domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 420–438. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814356>
- Knott, C., & Scragg, T. (2016). *Reflective Practice in Social Work*. Learning Matters.
- Kohlbacher, F. (2006). The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(1), Article 1. <https://doi.org/10.17169/fqs-7.1.75>
- Korfmacher, J., Green, B., Spellmann, M., & Thornburg, K. R. (2007). The helping relationship and program participation in early childhood home visiting. *Infant Mental Health Journal*, 28(5), 459–480. <https://doi.org/10.1002/imhj.20148>
- Korpinen, J., & Pösö, T. (2021). Social workers' views about children's and parents' competence in child protection decision-making. *Journal of Social Work*, 21(4), 853–870. <https://doi.org/10.1177/1468017320940635>
- Korstjens, I., & Moser, A. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120–124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>

- Kowal, S., & O'Connell, D. (2014). Transcription as a Crucial Step of Data Analysis. In U. Flick (A c. Di), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- Križ, K., & Skivenes, M. (2012). Child-centric or family focused? A study of child welfare workers' perceptions of ethnic minority children in England and Norway. *Child & Family Social Work*, 17(4), 448–457. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2011.00802.x>
- Krumer-Nevo, M. (2005). Listening to 'life knowledge': A new research direction in poverty studies. *International Journal of Social Welfare*, 14(2), 99–106. <https://doi.org/10.1111/j.1369-6866.2005.00346.x>
- Krumer-Nevo, M. (2008). From noise to voice: How social work can benefit from the knowledge of people living in poverty. *International Social Work*, 51(4), 556–565. <https://doi.org/10.1177/0020872808090248>
- Krumer-Nevo, M. (2016). Poverty-Aware Social Work: A Paradigm for Social Work Practice with People in Poverty. *The British Journal of Social Work*, 46(6), 1793–1808. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv118>
- Krumer-Nevo, M. (2021). *Speranza radicale: Lavoro sociale e povertà* (C. Panciroli, A c. Di; D. Misseri, Trad.). Erickson.
- Krumer-Nevo, M., & Sidi, M. (2012). Writing Against Othering. *Qualitative Inquiry*, 18(4), 299–309. <https://doi.org/10.1177/1077800411433546>
- Krumer-Nevo, M., Weiss-Gal, I., & Monnickendam, M. (2009). Poverty-Aware Social Work Practice: A Conceptual Framework for Social Work Education. *Journal of Social Work Education*, 45(2), 225–243. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2009.200600144>
- Kudva, N., & Driskell, D. (2009). Creating Space for Participation: The Role of Organizational Practice in Structuring Youth Participation. *Community Development*, 40(4), 367–380. <https://doi.org/10.1080/15575330903279705>
- Kurtz, C. F., & Snowden, D. (2003). The new dynamics of strategy: Sense-making in a complex and complicated world. *IBM Systems Journal*, 42, 462–483. <https://doi.org/10.1147/sj.423.0462>
- Kuskoff, E., Parsell, C., Plage, S., Ablaza, C., & Perales, F. (2022). Willing but Unable: How Resources Help Low-Income Mothers Care for their Children and Minimise Child Protection Interventions. *The British Journal of Social Work*, bcac027. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcac027>
- Kvarnström, S., Hedberg, B., & Cedersund, E. (2013). The dual faces of service user participation: Implications for empowerment processes in interprofessional practice. *Journal of Social Work*, 13(3), 287–307. <https://doi.org/10.1177/1468017311433234>
- Lacharité, C., Balsells, M. À., Milani, P., Ius, M., Boutanquoi, M., & Chamberland, C. (2022). Protection de l'enfance et participation des familles. Cadre pour la transformation des cultures organisationnelles et l'adaptation des pratiques professionnelles. In D. St-Laurent, K. Dubois-Comtois, & C. Cyr (A c. Di), *La maltraitance: Perspective développementale et écologique-transactionnelle*. (pagg. 341-364.). Presses de l'Université du Québec.

- Launch of the EU Child Guarantee and the EU Strategy on Rights of the Child. (2021, marzo 26). First Years First Priority. <https://firstyearsfirstpriority.eu/launch-of-the-eu-child-guarantee-and-the-eu-strategy-on-rights-of-the-child/>
- Lave, J., & Wenger, E. (2001). Legitimate peripheral participation in communities of practice. In *Supporting Lifelong Learning*. Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato: Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Erickson.
- Law, J., Charlton, J., & Asmussen, K. (2017). Language as child wellbeing indicator. Early Intervention Foundation.
- Lawrence-Lightfoot, S., & Hoffman Davis, J. H. (1997). *The art and science of portraiture* (1st ed). Jossey-Bass.
- Lazzari, A. (A c. Di). (2016). Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: Proposta di principi chiave: rapporto elaborato dal Gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia sotto l'egida della Commissione Europea. Zeroseiup.
- Le statistiche dell'Istat sulla povertà. (2020, giugno 16). <https://www.istat.it/it/archivio/244415>
- LeCroy, C. (2014). *Case Studies in Social Work Practice*. Wiley. <https://www.wiley.com/en-gb/Case+Studies+in+Social+Work+Practice%2C+3rd+Edition-p-9781118128343>
- Lee, Y., Krappmann, L., & Akosua Aidoo, A. (2015). Early childhood care and education is a right. In P. T. M. Marope & Y. Kaga (A c. Di), *Investing against evidence: The global state of early childhood care and education* (pagg. 37–53). UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368198>
- Legg, C., & Hookway, C. (2021). Pragmatism. In E. N. Zalta (A c. Di), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2021). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/pragmatism/>
- Leman, P., Bremner, A., Parke, R. D., & Gauvain, M. (2019). *Psicologia dello sviluppo* (F. Sulla, L. Traverso, & A. Versari, A c. Di). McGraw-Hill Education.
- Lerner, R. (2006). Developmental Science, Developmental Systems, and contemporary theories of Human Development. In R. Lerner (A c. Di), *Handbook of child psychology. 1: Theoretical models of human development* (6. ed, Vol. 1, pagg. 1–17). Wiley.
- Levin, E. (2011). Child Development. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (A c. Di), *Encyclopedia of child behavior and development*. Springer.
- Levin, L., & Weiss-Gal, I. (2009). Are social workers required to engage in participatory practices? An analysis of job descriptions. *Health & Social Care in the Community*, 17(2), 194–201. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2524.2008.00822.x>
- Levy, S., Dowson, E., & Risbridger, J. (2020). Social Pedagogy, collaborative learning and outcomes in service user and carer involvement in social work education. In H. McLaughlin, P. Beresford, C.

- Cameron, H. Casey, & J. Duffy (A c. Di), *The Routledge Handbook of Service User Involvement in Human Services Research and Education* (pagg. 371–382). Routledge.
- Lewis, M., & Mayes, L. C. (2012). The Role of Environments in Development: An Introduction. In L. Mayes & M. Lewis (A c. Di), *The Cambridge Handbook of Environment in Human Development* (1^a ed., pagg. 1–12). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139016827.001>
- Lieberman, A. (2018). *The Emotional Life of the Toddler*. Simon & Schuster.
- Lincoln, Y. S., & Denzin, N. K. (A c. Di). (2003). *Turning points in qualitative research: Tying knots in a handkerchief*. AltaMira Press.
- Lincoln, Y., Lynham, S., & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (A c. Di), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (Vol. 1–you). SAGE Publications.
- Lincoln, Y., Lynham, S., & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (A c. Di), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (Vol. 1–you). SAGE Publications.
- LISTEN, INC. (2000). *An Emerging Model for Working with Youth. FUNDERS' COLLABORATIVE ON YOUTH ORGANIZING*. <http://fcyo.org/resources/ops-1-an-emerging-model-for-working-with-youth>
- Lorenz, W., & Fargion, S. (2021). Due ricerche, un progetto. In S. Fargion, S. Frei, & W. Lorenz (A c. Di), *L'intervento sociale tra gestione del rischio e partecipazione* (pagg. 18–31). Società editrice il Mulino, Spa. <https://doi.org/10.978.8829/005727>
- Lösel, F., & Bender, D. (2017). Parenting and family-oriented programmes for preventing child behaviour problems: What the evidence tells us. In T. Betz, M.-S. Honig, & I. Ostner (Eds.), *Parents in the Spotlight: Parenting Practices and Support from a Comparative Perspective* (1st ed., pp. 217–240). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0g0k.14>
- Lowndes, V., & Pratchett, L. (2006). *CLEAR: Understanding Citizen Participation in Local Government—and How to Make it Work Better*.
- Lu, C., Black, M. M., & Richter, L. M. (2016). Risk of poor development in young children in low-income and middle-income countries: An estimation and analysis at the global, regional, and country level. *The Lancet Global Health*, 4(12), e916–e922. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(16\)30266-2](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(16)30266-2)
- Luby, J., Belden, A., Botteron, K., Marrus, N., Harms, M. P., Babb, C., Nishino, T., & Barch, D. (2013). The Effects of Poverty on Childhood Brain Development: The Mediating Effect of Caregiving and Stressful Life Events. *JAMA Pediatrics*, 167(12), 1135. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.3139>
- Lupien, S. J., McEwen, B. S., Gunnar, M. R., & Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 10, 434-445.

- Lusignoli, L. (2019, giugno 17). Dal REI al Reddito di Cittadinanza: Questioni di metodo e di merito. Articolo welforum.it. <https://welforum.it/dal-rei-al-reddito-di-cittadinanza-questioni-di-metodo-e-di-merito/>
- Luster, T., & Okagaky, T. (2005). Research on Parental Socialization of Child Outcomes: Current Controversies and Future Directions. In T. Luster & L. Okagaki (A c. Di), *Parenting: An Ecological Perspective* (2nd ed., pagg. 377–401). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Luyten, P., Nijssens, L., Fonagy, P., & Mayes, L. C. (2017). Parental Reflective Functioning: Theory, Research, and Clinical Applications. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 70(1), 174–199. <https://doi.org/10.1080/00797308.2016.1277901>
- Macchi Cassia, V., Simion, F., & Valenza, E. (2012). Lo sviluppo della mente umana: Dalle teorie classiche ai nuovi orientamenti. Il mulino.
- McLoyd, V. C., Aikens, N., & Burton, L. (2006). Childhood Poverty, Policy and Practice. In K. A. Renninger & I. E. Sigel (A c. Di), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4: Child Psychology in Practice* (6. ed). Wiley.
- Macri, D. M., & Tagliaventi, M. R. (2000). *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni: Teoria, tecniche, casi*. Carocci.
- Mageo, J. M. (2013). Toward a Cultural Psychodynamics of Attachment: Samoa and US Comparisons. In N. Quinn & J. M. Mageo (A c. Di), *Attachment Reconsidered: Cultural Perspectives on a Western Theory* (pagg. 191–214). Palgrave Macmillan US.
- Maitino, M. L., Ravagli, L., & Sciclone, N. (2019, settembre 16). Dal Reddito di Inclusione al Reddito di Cittadinanza: Gli effetti in Regione Toscana. welforum.it. <https://welforum.it/dal-reddito-di-inclusione-al-reddito-di-cittadinanza-gli-effetti-in-regione-toscana/>
- Malaguzzi, L. (2021). La partecipazione come esperienza progettuale. In P. Cagliari, C. Giudici, N. Rinaldi, & V. Vecchi, *Partecipazione e gestione sociale. «O l'educazione si fa insieme, o l'educazione non c'è»* (Vol. 4). Reggio Children.
- Malaguzzi, L. (2021a). La partecipazione come ricerca comune nella gestione della scuola e nell'educazione dei bambini. In P. Cagliari, C. Giudici, N. Rinaldi, & V. Vecchi, *Partecipazione e gestione sociale. «O l'educazione si fa insieme, o l'educazione non c'è»* (Vol. 4). Reggio Children.
- Maldonado-Duran, J. M., Jiménez-Gómez, A., Maldonado-Morales, M. X., & Lecannelier, F. (2019). *Clinical Handbook of Transcultural Infant Mental Health*. Springer Nature.
- Manciaux, M., Jesu, F., & Gabel, M. (2000). *Bientraitances: Mieux traiter familles et professionnels*. Fleurus.
- Marani, G. (2013). *La ricerca-azione: Una prospettiva deweyana* (1. ed). F. Angeli.
- Marope, P. T. M., & Kaga, Y. (2015). Investing against evidence: The global state of early childhood care and education.

- Marotta, L., & Caselli, M. C. (A c. Di). (2014). *I disturbi del linguaggio: Caratteristiche, valutazione, trattamento*. Erickson.
- Marraffa, M. (Ed.). (2004). *Menti, cervelli e calcolatori: Storia della scienza cognitiva*. Bari: Editori Laterza.
- Maturana, H., & Varela, F. (2003). *el Arbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen.
- Maxwell, A.-M., McMahon, C., Huber, A., Reay, R. E., Hawkins, E., & Barnett, B. (2021). Examining the Effectiveness of Circle of Security Parenting (COS-P): A Multi-Site Non-Randomized Study with Waitlist Control. *Journal of Child and Family Studies*, 30(5), 1123–1140. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01932-4>
- Maxwell, J., & Chmiel, M. (2014). Notes Toward a Theory of Qualitative Data Analysis. In U. Flick (A c. Di), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- McLaughlin, H. (A c. Di). (2020). *The Routledge handbook of service user involvement in human services research and education*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- McLoyd, V. C., Aikens, N., & Burton, L. (2006). Childhood Poverty, Policy and Practice. In K. A. Renninger & I. E. Sigel (A c. Di), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4: Child Psychology in Practice* (6. ed). Wiley.
- Meakin, B., & Matthews, J. (2020). Improving understanding of service user involvement and identity. A guide for service providers and practitioners organising involvement activities with disabled people. In H. McLaughlin, P. Beresford, C. Cameron, H. Casey, & J. Duffy (A c. Di), *The Routledge Handbook of Service User Involvement in Human Services Research and Education* (pagg. 17–29). Routledge.
- Meehan, C. L., & Hawks, S. (2013). Cooperative Breeding and Attachment among the Aka Foragers. In N. Quinn & J. M. Mageo (A c. Di), *Attachment Reconsidered: Cultural Perspectives on a Western Theory* (pagg. 85–113). Palgrave Macmillan US.
- Melhuish, E. (2014). Early childhood environments: Long-term consequences of early childhood education and parenting. In S. Hay (A c. Di), *Early Years Education and Care: New issues for practice from research* (1^a ed., pagg. 29–49). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315768700>
- Melhuish, E. (2016). Longitudinal research and early years policy development in the UK. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 10(1), 3. <https://doi.org/10.1186/s40723-016-0019-1>
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95–114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x>
- Melrose, S. (2010). Naturalistic Generalization. In A. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (A c. Di), *Encyclopedia of Case Study Research* (pagg. 582–583). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412957397>

- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (Fourth edition). Jossey-Bass, a Wiley brand.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo: Imparare a pensare come un adulto*. Cortina.
- Midjo, T. (2017). Parents' participation in child welfare investigation processes. In *Participation in Health and Welfare Services*. Routledge.
- Mikkelsen, B. (2005). *Methods for Development Work and Research: A New Guide for Practitioners* (2^a ed.). <https://doi.org/10.4135/9788132108566>
- Milani P. & Moreno, D. (2019). La promozione delle competenze genitoriali: un excursus fra nozioni e modelli di intervento. Percorso di lettura. Supplemento della rivista *Rassegna bibliografica. Infanzia e adolescenza*, n. 4/2019, 5-16.
- Milani P., Ius M., Serbati S., Zanon O., Di Masi D., Tuggia M., 2015, *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, Metodi e strumenti per l'implementazione del programma*, BeccoGiallo, Padova, nuova edizione riveduta e ampliata.
- Milani, P. (2002). I diritti di Cittadinanza in alcune situazioni di esclusione sociale. Famiglie e responsabilità genitoriali. In T. Vecchiato & W. Nanni (A c. Di), *Cittadini invisibili: Rapporto 2002 su esclusione sociale e diritti di cittadinanza / Caritas italiana e Fondazione E. Zancan ; a cura di Walter Nanni e Tiziano Vecchiato*. Feltrinelli.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie: Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Carocci.
- Milani, P. (2022). *Nelle stanze dei bambini, alle nove della sera*. Erickson. <https://www.erickson.it/it/nelle-stanze-dei-bambini-alle-nove-della-sera>
- Milani, P. & Moreno Boudon, D. (2019). La promozione delle competenze genitoriali: un excursus fra nozioni e modelli di intervento. Percorso di lettura. Supplemento della rivista *Rassegna bibliografica. Infanzia e adolescenza*, n. 4/2019, 5-16.
- Milani, P., & Zenarolla, A. (2020). Il framework concettuale dei Patti di inclusione sociale del Reddito di Cittadinanza. In A. Petrella & P. Milani (A c. Di), *Il quaderno della formazione* (pagg. 13–52). Padova University Press. <http://www.padovauniversitypress.it/publications/9788869382055>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3^a ed.). SAGE.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4^{ta} edizione). SAGE.
- Miller, P. H. (2016). *Theories of developmental psychology* (Sixth edition). Worth Publishers Macmillan Learning.
- Miller, P. H., & Scholnick, E. K. (A c. Di). (2000). *Toward a feminist developmental psychology*. Routledge.

- Milner, J., & O'Byrne, P. (2004). L'assessment nei servizi sociali: La valutazione iniziale negli interventi di aiuto e controllo (M. L. Raineri, A c. Di), Erickson.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017). *Linee di indirizzo nazionali «L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità»*.
- Ministero del Lavoro e delle politiche sociali (s.d). PIANO per gli interventi e i servizi sociali di contrasto alla POVERTÀ 2018-20. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/poverta-ed-esclusione-sociale/focus-on/Reddito-di-Inclusione-Rel/Documents/Piano-interventi-servizi-poverta.pdf>
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (s.d). PON Inclusione. <https://poninclusione.lavoro.gov.it>
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2019. I quaderni dei Patti per l'inclusione sociale. Linee Guida.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2017). *Linee di indirizzo nazionali «L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità»*.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2020). Linee Guida Quota Servizi Fondo Povertà. Annualità 2020. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/poverta-ed-esclusione-sociale/focus-on/Fondo-poverta/Documents/Linee-Guida-QSF-2020.pdf>
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2021). Piano Nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023. <https://www.lavoro.gov.it/priorita/Documents/Piano-Nazionale-degli-Interventi-e-dei-Servizi-Sociali-2021-2023.pdf>
- Ministero dell'Istruzione. (2021a). *LINEE PEDAGOGICHE PER IL SISTEMA INTEGRATO ZEROSEI*.
- Ministero dell'Istruzione. (2021b). Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia.
- Ministero della Salute (s.d.). Azioni e strategie nei primi mille giorni di vita. Recuperato 21 settembre 2021, da <https://www.salute.gov.it/portale/saluteBambinoAdolescente/dettaglioContenutiSaluteBambinoAdolescente.jsp?lingua=italiano&id=5692&area=saluteBambino&menu=azioni>
- Ministero della Salute. (2017). *Investire precocemente in salute: Azioni e strategie nei primi mille giorni di vita*. https://www.salute.gov.it/portale/documentazione/p6_2_2_1.jsp?lingua=italiano&id=3120
- Mizrahi, T., Humphreys, M. L., & Torres, D. (2009). The Social Construction of Client Participation: The Evolution and Transformation of the Role of Service Recipients in Child Welfare and Mental Disabilities. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 36(2), 35–62.
- Mohan, G., & Hickey, S. (2004). Relocating participation within a radical politics of development: Critical modernism and citizenship. In S. Hickey & G. Mohan (A c. Di), *Participation, from tyranny to transformation? Exploring new approaches to participation in development* (pagg. 59–74). ZED Books ; Distributed exclusively in the U.S. by Palgrave Macmillan.
- Moini, G. (2012). *Teoria critica della partecipazione: Un approccio sociologico*. Angeli.

- Molenaar, P. C. M. (A c. Di). (2014). *Handbook of developmental systems theory and methodology*. Guilford Press.
- Moodle. (2022). In *Wikipedia*. <https://it.wikipedia.org/w/index.php?title=Moodle&oldid=129667667>
- Montessori, María. (1986). *La mente assorbente del niño* (1ª ed., 11ª imp). Diana.
- Montessori M. (1956), *Il bambino in famiglia*, trad. it. Garzanti, Milano 2000.
- Moran, L., & Canavan, J. (A c. Di). (2019). *Realising Children's Rights through supporting parenting*. UNESCO Child and Family Research Centre.
- Moran, P., Ghate, D., & Van der Merwe, A. (2004). *What Works in Parenting Support? A Review of the International Evidence*. Policy Research Bureau, Department of Education of England.
- Morelli, G. A., & Henry, P. I. (2013). Afterword: Cross-cultural Challenges to Attachment Theory. In N. Quinn & J. M. Mageo (A c. Di), *Attachment Reconsidered: Cultural Perspectives on a Western Theory* (pagg. 241–249). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/9781137386724_10
- Morelli, G. A., & Henry, P. I. (2013). Afterword: Cross-cultural Challenges to Attachment Theory. In N. Quinn & J. M. Mageo (A c. Di), *Attachment Reconsidered: Cultural Perspectives on a Western Theory* (pagg. 241–249). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/9781137386724_10
- Moriceau, J.-L. (2010). Generalization. In A. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (A c. Di), *Encyclopedia of Case Study Research* (pagg. 419–422). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412957397>
- Morris, K., Brandon, M., & Tudor, P. (2015). Rights, Responsibilities and Pragmatic Practice: Family Participation in Case Reviews. *Child Abuse Review*, 24(3), 198–209. <https://doi.org/10.1002/car.2272>
- Morse, J. (2018). Reframing Rigor in Qualitative Inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (A c. Di), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (Vol. 1–you, pagg. 1373–1409). SAGE Publications.
- Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia: Prospettive epistemologiche*. Carocci.
- Mortari, L. (2019). La fenomenologia empirica. In L. Mortari & L. Ghirotto (A c. Di), *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (A c. Di). (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Carocci.
- Moss, P., & Dalhberg, G. (2008). Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 5(1), 03–12.
- Mullen, E. J., Bellamy, J. L., & Bledsoe, S. E. (2011). Best Practices. In *Encyclopedia of Social Work* (20ª ed., Vol. 1). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199975839.013.32>

- National Research Council and Institute of Medicine. (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. (J. P. Shonkoff & D. A. Phillips, A c. Di). National Academies Press. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK225557/>
- National Scientific Council on the Developing Child. (2004). *Young Children Develop in an Environment of Relationships: Working Paper No. 1*. <http://www.developingchild.net>
- National Scientific Council on the Developing Child. (2007). *The Science of Early Childhood Development: Closing the Gap Between What We Know and What We Do*. <https://developingchild.harvard.edu/resources/the-science-of-early-childhood-development-closing-the-gap-between-what-we-know-and-what-we-do/>
- Njie, B., & Asimiran, S. (2014). Case Study as a Choice in Qualitative Methodology. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSRJRME)*, 4(3), 35–40. <https://doi.org/10.9790/7388-04313540>
- Nosari S., (2002). *L'educabilità, La Scuola*.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge University Press
- Nussbaum, M. (2011). *Creating Capabilities*. Harvard University Press.
- Nuzzacci, A. (2011). Pratiche riflessive, riflessività e insegnamento. *Studium Educatinis, Anno XII*(3).
- O'Connor, T. G., & Scott, S., Joseph Rowntree Foundation. (2007). *Parenting and outcomes for children*. Joseph Rowntree Foundation. <http://www.jrf.org.uk/bookshop/ebooks/parenting-outcomes.pdf>
- O'Sullivan, T. (2011). *Decision Making in Social Work* (2. ed.). Palgrave.
- OECD. (2017b). *Starting Strong IV. Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care Country Note: Italy*.
- OECD. (2018). *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/engaging-young-children_9789264085145-en
- OECD. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en
- OECD. (2020). *Uno sguardo sull'Istruzione: Indicatori dell'OCSE. Italia*. OECD. <https://doi.org/10.1787/d756b164-it>
- Orlando D. (1970). *Pedagogia dell'infanzia e scuola materna*. La Scuola.
- Orlando, D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. La scuola.
- Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza. (2021). *5° Piano di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva*. EDUCAZIONE, EQUITÀ,

EMPOWERMENT.
adolescenza_0.pdf

https://www.minori.gov.it/sites/default/files/5-piano-infanzia-e-adolescenza_0.pdf

- Ostner, I., Betz, T., & Honig, M.-S. (2017). Introduction: Parenting practices and parenting support in recent debates and policies. In I. Ostner, T. Betz, & M.-S. Honig (A c. Di), *Parents in the Spotlight* (1a ed., pagg. 5–20). Verlag Barbara Budrich; JSTOR. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0g0k.3>
- Parenting Support as Policy Field: An Analytic Framework - ProQuest. (s.d.). Recuperato 6 agosto 2021, da <https://www.proquest.com/openview/931ffb76177cfb0980ba44957b0019a0/1?cbl=43753&pq-origsite=gscholar>
- Partecipazione. (s.d.). In Treccani. Recuperato 3 gennaio 2022, da <https://www.treccani.it/vocabolario/partecipazione/>
- Partecipe. (s.d.). In Garzanti Linguistica. Recuperato 3 gennaio 2022, da <https://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=partecipe>
- Participatory Action Research and Evaluation. (2019, novembre 6). Organizing Engagement. <https://organizingengagement.org/models/participatory-action-research-and-evaluation/>
- Pastori, G. (2017). *In ricerca: prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Junior Spaggiari.
- Pathways to Participation. (2009). Briefing paper no. 1: What is participation? National Council for Voluntary Organisations, Institute for Volunteering Research (IVR), Involve. <https://www.involve.org.uk/resources/publications/project-reports/pathways-through-participation>
- Pati, L. (2016). Livelli di crescita: Per una pedagogia dello sviluppo umano. La scuola.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*: Vol. 2. ed. Sage.
- Patton, M. Q. (1998). Alla scoperta dell'utilità del processo. In N. Stame (A c. Di), *Classici della valutazione* (pagg. 325–336). FrancoAngeli.
- Patton, M. Q. (2014, febbraio 25). Michael Quinn Patton's Top 10 Developments in Qualitative Evaluation for the Last Decade. Non Profit News | Nonprofit Quarterly. <https://nonprofitquarterly.org/michael-quinn-patton-s-top-10-developments-in-qualitative-evaluation-for-the-last-decade/>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4th ed.). SAGE Publications, Inc.
- Pellizzoni, L. (2005). Cosa significa partecipare. *Rassegna italiana di sociologia*, 46(3), 479–514. <https://doi.org/10.1423/20432>
- Pestalozzi J. H. (1801), *Come Geltrude istruisce i suoi figli*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1963.
- Petrella, A., & Milani, P. (A c. Di). (2020). *Il Quaderno della Formazione*. Materiali del corso per Professionista esperto nella gestione degli strumenti per l'analisi multidimensionale del bisogno e per la progettazione degli interventi rivolti alle famiglie beneficiarie della misura di contrasto alla

povertà e sostegno al reddito. Padova University Press.
<http://www.padovauniversitypress.it/publications/9788869382055>

- Petrella, A., & Serbati, S. (2017). Educativa domiciliare: Quale partecipazione possibile? Operatori e genitori si confrontano con le proposte di una sperimentazione in corso. *Encyclopaideia*, 21(48), Article 48. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/7417>
- Petrella, A., Zenarolla, A., Capparotto, L., & Milani, P. (2022). Il Reddito di Cittadinanza come opportunità di formazione, capacity building e integrazione fra servizi. L'esperienza del corso nazionale per case manager. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 20(1), 59–72. <https://doi.org/10.36253/rief-12239>
- Pinkerton, J., & Higgins, K. (2018). *Family Support—Linking Project Evaluation to Policy Analysis*. Routledge.
- Platz, D., & Arellano, J. (2011). Time Tested Early Childhood Theories and Practices. *Education*, 132(1), 54–63.
- Polini, B. (2017). Social policies for children and parenting support. An overview of recent measures. *Social Policies*, 1/2017. <https://doi.org/10.7389/86419>
- Pon Inclusion - in contesto europeo <https://poninclusione.lavoro.gov.it/programma/Pagine/contesto-europeo.aspx>
- Pon Inclusion. <https://poninclusione.lavoro.gov.it/programma/Pagine/default.aspx>
- Porter, D., & Craig, D. (2004). The third way and the third world: Poverty reduction and social inclusion in the rise of 'inclusive' liberalism. *Review of International Political Economy*, 11(2), 387–423. <https://doi.org/10.1080/09692290420001672881>
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (2005). *L'educazione implicita: Socializzazione e costruzione dell'identità*. Del Cerro.
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (2006). *L'educazione postmoderna* (M. Piazza, Trad.). Edizioni del cerro.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2017). La Città dell'educazione. Agire insieme per l'emancipazione di tutti. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*. *Journal of Theories and Research in Education*, 12(1), 123–130. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/6713>
- Powell, B. J., Proctor, E. K., & Glass, J. E. (2014). A Systematic Review of Strategies for Implementing Empirically Supported Mental Health Interventions. *Research on Social Work Practice*, 24(2), 192–212. <https://doi.org/10.1177/1049731513505778>
- Powell, D. (2005). Searches for what work in Parenting Interventions. In T. Luster & L. Okagaki (A c. Di), *Parenting: An Ecological Perspective* (2nd ed., pagg. 343–373). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Powell, D. (2006). Families and Early Childhood Interventions. In K. A. Renninger & I. E. Sigel (A c. Di), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4: Child Psychology in Practice* (6. ed, pagg. 548–591). Wiley.

- Powell, D. (2010). Early Interventions. In J. G. Bremner & T. D. Wachs (A c. Di), *The Wiley-Blackwell Handbook of Infant Development*. (2. ed, Voll. 2, Applied and Policy Issue). Wiley-Blackwell.
- Purtell, K. M., & McLoyd, V. C. (2013). Parents' Participation in a Work-Based Anti-Poverty Program Can Enhance Their Children's Future Orientation: Understanding Pathways of Influence. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(6), 777–791. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9802-7>
- Quinn, N., & Mageo, J. (A c. Di). (2013). *Attachment Reconsidered: Cultural Perspectives on a Western Theory*. Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/9781137386724>
- Raccomandazione (UE) 2021/1004 del Consiglio del 14 giugno 2021 che istituisce una garanzia europea per l'infanzia. (2021). In OJ L (Vol. 223). <http://data.europa.eu/eli/reco/2021/1004/oj/ita>
- Ragin, C. C. (1992). Introduction: Cases of «What is a case?» In H. S. Becker & C. Ragin (A c. Di), *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry* (pagg. 1–17). Cambridge University Press.
- Ragin, C. C., & Becker, H. S. (A c. Di). (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge University Press.
- Rainieri, M. L., & Calcaterra, V. (2017). Per un social work anti-oppressivo. Riconoscere e contrastare le discriminazioni nel lavoro sui casi. *Lavoro Sociale*, 17(Agosto, n.4), 95–112. <https://doi.org/10.14605/LS43>
- Ramey, C., & Ramey, S. (1998). Early intervention and early experience. *The American Psychologist*, 53(2), 109–120. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.53.2.109>
- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (2012). Understanding the Developmental Influences of the Family Environment. In L. Mayes & M. Lewis (A c. Di), *The Cambridge Handbook of Environment in Human Development* (1ª ed., pagg. 222–242). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139016827.015>
- Rao, R. (2007). *La costruzione sociale della fiducia: Elementi per una teoria della fiducia nei servizi*. Liguori.
- Rapisardi, G., & Davidson, E. A. (2003). La promozione dello sviluppo neonatale e infantile: L'approccio Brazelton. *Medico e Bambino*, 3, 171–176.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications.
- Riva Crugnola, C. (2012). *La relazione genitore-bambino. Tra adeguatezza e rischio*. Società editrice il Mulino, Spa. <https://www.darwinbooks.it/doi/10.978.8815/308863>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., & Martín Quintana, J. C. (2013). Buenas prácticas profesionales para el apoyo a la parentalidad positiva. Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). <https://familiasenpositivo.org/system/files/buenaspractparentalidadpositiva.pdf>
- Roets, G., Roose, R., & Bouverne-De Bie, M. (2013). Researching child poverty: Towards a lifeworld orientation. *Childhood*, 20(4), 535–549. <https://doi.org/10.1177/0907568212475101>

- Roets, G., Roose, R., De Wilde, L., & Vanobbergen, B. (2017). Framing the 'child at risk' in social work reports: Truth-telling or storytelling? *Journal of Social Work*, 17(4), 453–469. <https://doi.org/10.1177/1468017316644864>
- Roets, G., Roose, R., Schiettecat, T., & Vandebroek, M. (2016). Reconstructing the Foundations of Joined-Up Working: From Organisational Reform towards a Joint Engagement of Child and Family Services. *The British Journal of Social Work*, 46(2), 306–322. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcu121>
- Roets, G., Rutten, K., Roose, R., Vandekinderen, C., & Soetaert, R. (2015). Constructing the 'Child at Risk' in Social Work Reports: A Way of Seeing is a Way of not Seeing. *Children & Society*, 29(3), 198–208. <https://doi.org/10.1111/chso.12115>
- Roggman, L. A., Boyce, L. K., Cook, G. A., & Jump, V. K. (2001). Inside Home Visits: A Collaborative Look at Process and Quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(1), 53–71.
- Roggman, L., Cook, G., Innocenti, M., Norman, V., Christiansen, K., & Anderson, S. (2013). *Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (PICCOLO) User's Guide*. Brookes Publishing.
- Roggman, L., Cook, G., Innocenti, M., Norman, V., Christiansen, K., & Anderson, S. (2022). *Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (PICCOLO). Manuale*. (R. Montiroso & L. Giusti, Trad.). Hogrefe Editori.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.
- Roose, R., Roets, G., & Schiettecat, T. (2014). Implementing a strengths perspective in child welfare and protection: A challenge not to be taken lightly. *European Journal of Social Work*, 17(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/13691457.2012.739555>
- Roose, R., Roets, G., Houte, S. V., Vandenhoe, W., & Reynaert, D. (2013). From parental engagement to the engagement of social work services: Discussing reductionist and democratic forms of partnership with families. *Child & Family Social Work*, 18(4), 449–457. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00864.x>
- Rousseau J.J. (1762), *Emilio o dell'Educazione*, trad. it. La Scuola, Brescia 1965.
- Rossi, P. G., & Rivoltella, P. C. (A c. Di). (2012). *L'agire didattico: Manuale per l'insegnante*. La scuola.
- Rossi, P., Freeman, H., & Lipsey, M. (1999). Costruire valutazione «su misura». In N. Stame (A c. Di), & E. Caprio (Trad.), *Classici della valutazione* (pagg. 74–127). FrancoAngeli.
- Ruch, G. (2002). From triangle to spiral: Reflective practice in social work education, practice and research. *Social Work Education*, 21(2), 199–216. <https://doi.org/10.1080/02615470220126435>
- Ruch, G. (2005). Relationship-based practice and reflective practice: Holistic approaches to contemporary child care social work. *Child & Family Social Work*, 10(2), 111–123. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2005.00359.x>

- Rurka, A., & Rousseau, P. (2018). Production des connaissances sur les processus participatifs comme finalité de la recherche. *Pensee plurielle*, n° 48(2), 61–76.
- Russel, C., & Smith, R. (2020). What difference does it make? The service user contribution to evaluation. In H. McLaughlin, P. Beresford, C. Cameron, H. Casey, & J. Duffy (A c. Di), *The Routledge Handbook of Service User Involvement in Human Services Research and Education* (pagg. 477–486). Routledge.
- Ryding, J., Sorbring, E., & Wernersson, I. (2018). The Understanding and Use of Reflection in Family Support Social Work. *Journal of Social Service Research*, 44(4), 494–508. <https://doi.org/10.1080/01488376.2018.1476300>
- Saar-Heiman, Y. (2019). Poverty-aware social work in the child protection system: A critical reflection on two single-case studies. *Child & Family Social Work*, 24(4), 610–618. <https://doi.org/10.1111/cfs.12642>
- Saar-Heiman, Y. (2022). Fusing the Poverty-Aware Paradigm with Public Health Approaches to Protect Children: A Case Study of an Israeli Social Services Department. *International Journal on Child Maltreatment: Research, Policy and Practice*. <https://doi.org/10.1007/s42448-022-00120-1>
- Saar-Heiman, Y., & Gupta, A. (2020). The Poverty-Aware Paradigm for Child Protection: A Critical Framework for Policy and Practice. *The British Journal of Social Work*, 50(4), 1167–1184. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz093>
- Saar-Heiman, Y., & Krumer-Nevo, M. (2020). ‘You Decide’: Relationship-Based Knowledge and Parents’ Participation in High-Risk Child Protection Crisis Interventions. *The British Journal of Social Work*, 50(6), 1743–1757. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcz086>
- Saar-Heiman, Y., & Krumer-Nevo, M. (2021). Redistribution and recognition in social work practice: Lessons learned from providing material assistance in child protection settings. *American Journal of Orthopsychiatry*, 91(3), 348–357. <https://doi.org/10.1037/ort0000525>
- Saar-Heiman, Y., Krumer-Nevo, M., & Lavie-Ajayi, M. (2018). Intervention in a Real-Life Context: Therapeutic Space in Poverty-Aware Social Work. *The British Journal of Social Work*, 48(2), 321–338. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx054>
- Saar-Heiman, Y., Lavie-Ajayi, M., & Krumer-Nevo, M. (2017). Poverty-aware social work practice: Service users’ perspectives. *Child & Family Social Work*, 22(2), 1054–1063. <https://doi.org/10.1111/cfs.12325>
- Salari, R., & Enebrink, P. (2018). Role of Universal Parenting Programs in Prevention. In M. R. Sanders & A. Morawska (A c. Di), *Handbook of Parenting and Child Development Across the Lifespan* (pagg. 713–743). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94598-9_32
- Salkind, N. J. (2004). *An introduction to theories of human development*. Sage Publications.
- Salo, S. J., Pajulo, M., Vinzce, L., Raittila, S., Sourander, J., & Kalland, M. (2021). Parent Relationship Satisfaction and Reflective Functioning as Predictors of Emotional Availability and Infant

Behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 30(5), 1214–1228.
<https://doi.org/10.1007/s10826-021-01934-2>

- Sandb, M., Arsić, J., Dobrotić, I., Rybińska, A., & Ruggiero, R. (2021). Family policy and family support in Europe: International and European policy frameworks and standards. Policy brief. EurofamNet.
- Sanders, M. R., & Burke, K. (2018). Towards a Comprehensive, Evidence-Based System of Parenting Support over the Lifespan. In M. R. Sanders & A. Morawska (A c. Di), *Handbook of Parenting and Child Development Across the Lifespan* (pagg. 777–798). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-94598-9_34
- Santrock, J. W., Deater-Deckard, K., Lansford, J., & Rollo, D. (2021). *Psicologia dello sviluppo* (4. ed). McGraw-Hill.
- Save the Children. (2019, ottobre 21). *Infanzia: Italia vietata ai minori. Negli ultimi dieci anni è triplicato il numero dei minori in povertà assoluta, oggi sono oltre 1,2 milioni.* Save the Children Italia.
<https://www.savethechildren.it/press/infanzia-italia-vietata-ai-minori-negli-ultimi-dieci-anni-%C3%A8-triplicato-il-numero-dei-minori>
- Scaling support for parents & caregivers: A call-to-action – Nurturing Care. (s.d.). Recuperato 7 luglio 2021, da <https://nurturing-care.org/events/scaling-support-for-parents-and-caregivers/>
- Schiettecat, T., Roets, G., & Vandebroek, M. (2015). Do families in poverty need child and family social work? *European Journal of Social Work*, 18(5), 647–660.
<https://doi.org/10.1080/13691457.2014.953916>
- Schiettecat, T., Roets, G., & Vandebroek, M. (2017). What families in poverty consider supportive: Welfare strategies of parents with young children in relation to (child and family) social work. *Child & Family Social Work*, 22(2), 689–699. <https://doi.org/10.1111/cfs.12285>
- Schiettecat, T., Roets, G., & Vandebroek, M. (2018). Hide and Seek: Political Agency of Social Workers in Supporting Families Living in Poverty. *The British Journal of Social Work*, 48(7), 1874–1891. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx129>
- Scholz, R. W., & Tietje, O. (2002). *Embedded case study methods: Integrating quantitative and qualitative knowledge.* Sage Publications.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale* (A. Barbanente, Trad.). Dedalo. (Original work published 1983)
- Schon, U.-K. (2015). User Involvement in Social Work and Education-A Matter of Participation? *Journal of Evidence-Informed Social Work*, 13(1), 1–13.
- Schwandt, T., & Gates, E. (2018). Case Study Methodology. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (A c. Di), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (Vol. 1–you). SAGE Publications.
- Schwarz, V. (2018). De-norming the syllabus. An Analysis Situated in Critical and Caring Pedagogies. In R. Winkle-Wagner, J. Lee-Johnson, & A. N. Gaskew (A c. Di), *Critical Theory and Qualitative Data Analysis in Education.* Routledge.

- Scriven, M. (1995). Logica della valutazione e pratica della valutazione. In N. Stame (A c. Di), & E. Caprio (Trad.), *Classici della valutazione* (pagg. 47–73). FrancoAngeli.
- Seifer, R. (2012). Environment across Time. In L. Mayes & M. Lewis (A c. Di), *The Cambridge Handbook of Environment in Human Development* (1^a ed., pagg. 173–188). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139016827.012>
- Sen, A. (1979). Equality of what? In *The Tanner Lecture on Human Values: Vol. I* (pagg. 197–220). Cambridge University Press. https://tannerlectures.utah.edu/_resources/documents/a-to-z/s/sen80.pdf
- Serbati S., Moreno D., Salvò A., Bolelli, K., Bello A., Milani P. (*accepted*). Leggere la multidimensionalità degli interventi con le famiglie con bambini tra 0-3 anni in situazione di povertà: voci e esperienze delle operatrici partecipanti alla ricerca RdC03. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*.
- Serbati, S. (2017). “You won’t take away my children!” families’ participation in child protection. Lessons since a best practice. *Children and Youth Services Review*, 82, 214–221. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.08.032>
- Serbati, S. (2018). Filling the gap between theory and practice: Challenges from the evaluation of the Child and Family Social Work interventions and programmes. *European Journal of Social Work*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13691457.2018.1504751>
- Serbati, S. (2020). *La valutazione e la documentazione pedagogica: Pratiche e strumenti per l’educatore*. Carocci Faber.
- Serbati, S., & Milani, P. (2013). *La tutela dei bambini: Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Carocci.
- Serrant, L., Janes, G., & Odejmi, O. (2020). Service user involvement in nurse education. In H. McLaughlin, P. Beresford, C. Cameron, H. Casey, & J. Duffy (A c. Di), *The Routledge Handbook of Service User Involvement in Human Services Research and Education* (pagg. 260–273). Routledge.
- Serve and Return. (s.d.). Center on the Developing Child at Harvard University. Recuperato 17 giugno 2021, da <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/serve-and-return/>
- Seymour, S. C. (2013). “It Takes a Village to Raise a Child”: Attachment Theory and Multiple Child Care in Alor, Indonesia, and in North India. In N. Quinn & J. M. Mageo (A c. Di), *Attachment Reconsidered: Cultural Perspectives on a Western Theory* (pagg. 115–139). Palgrave Macmillan US.
- Shaffer, D. R., Kipp, K., Wood, E., Willoughby, T., Roberts, K. P., Krettenauer, Tobias, & Lee, J. (2020). *Developmental psychology: Infancy and childhood*.
- Shaw, I. (2011). *Evaluating in practice* (2nd ed.). Ashgate.
- Shaw, I. (2012). *Practice and research*. Ashgate.

- Sheldrick, R. C., Neger, E. N., & Perrin, E. C. (2012). Concerns About Development, Behavior, and Learning Among Parents Seeking Pediatric Care. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 33(2), 156–160. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e3182420f4a>
- Shonkoff, J. P. (2015). The neurobiology of early childhood development and the foundation of a sustainable society. In P. T. M. Marope & Y. Kaga (A c. Di), *Investing against evidence: The global state of early childhood care and education* (pagg. 55–71). UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368198>
- Shonkoff, J. P., & Bales, S. N. (2011). Science Does Not Speak for Itself: Translating Child Development Research for the Public and Its Policymakers. *Child Development*, 82(1), 17–32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01538.x>
- Shonkoff, J. P., & Richter, L. (2013). The Powerful Reach of Early Childhood Development. A science-based foundation for sound investment. In P. Britto, P. L. Engle, & C. M. Super (A c. Di), *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy* (pagg. 24–34). Oxford University Press.
- Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., & McEwen, B. S. (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention. *Journal of the American Medical Association*, 301(21), 2252-2259.
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care, & Section on Developmental and Behavioral Pediatrics. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics*, 129(1), e232-246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Shonkoff, J. P., Radner, J. M., & Foote, N. (2017). Expanding the evidence base to drive more productive early childhood investment. *The Lancet*, 389(10064), 14–16. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31702-0](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31702-0)
- Shook, J. (2019). John Dewey. Oxford University Press. <https://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780195396577/obo-9780195396577-0227.xml>
- Sieverson, C., Santelices, M., Farkas, C., Espinosa Díaz, N., Muzard, A., & Gómez, D. (2021). Effects of a mentalization-based group intervention with videofeedback for mothers of preschool children. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 20, 1–14. <https://doi.org/10.1080/15289168.2021.1879717>
- Singh, M. (2021). Module 3: Thinking About the "How" of Evidence-Based Implementation for Early Childhood Interventions. Plan, Do, Study, Act [MOOC lecture]. In *Early Childhood Development: Global Strategies for Implementation* [MOOC]. EdX. <https://learning.edx.org/course/course-v1:HarvardX+ECD01+1T2022/home>
- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza: L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Carocci.

- Sità, C. (2020). La relazione con le famiglie e le transizioni in prospettiva ecologica. In A. Lazzari, G. Pastori, C. Sità, & P. Sorzio (A c. Di), *Prospettive educative per i servizi zero-sei. Itinerari di teoria, pratica e ricerca*. Junior.
- Slade, A. (2010). Reflective Parenting Programs: Theory and Development. *Psychoanalytic Inquiry*, 26(4), 640–657. <https://doi.org/10.1080/07351690701310698>
- Slater, A. M., Bremner, J. G., & Slater, A. (A c. Di). (2017). The Nature-Nurture Debate. In An introduction to developmental psychology (Third edition, pagg. 79–106). John Wiley & Sons.
- Sleed, M., & Fonagy, P. (2012). Parental Care and Attachment. In L. Mayes & M. Lewis (A c. Di), *The Cambridge Handbook of Environment in Human Development* (1^a ed., pagg. 191–221). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139016827.014>
- Smetana, J. G. (2017). Current research on parenting styles, dimensions, and beliefs. *Current Opinion in Psychology*, 15, 19–25. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.02.012>
- Smith, M. (2011). Measures for assessing parenting in research and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 16(3), 158–166. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2010.00585.x>
- Sousa, F. J. (2010). Chapter 9 Metatheories in research: Positivism, postmodernism, and critical realism. In A. G. Woodside (A c. Di), *Advances in Business Marketing and Purchasing* (Vol. 16, pagg. 455–503). Emerald Group Publishing Limited. [https://doi.org/10.1108/S1069-0964\(2010\)0000016012](https://doi.org/10.1108/S1069-0964(2010)0000016012)
- Spadafora, G. (2010). L'identità della pedagogia. Ulteriori Riflessioni. *Education Sciences & Society*, 1(1), Art. 1. https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/45
- Squires, J., & Bricker, D. (2009). *Ages & Stages Questionnaires[R], Third Edition (ASQ-3[TM]): A Parent-Completed Child-Monitoring System*. Brookes Publishing Company.
- Squires, J., Bricker, D., & Twombly, E. (2017). *Ages & stages questionnaires: Vol. 3*. ed. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stake, R. (2003). Case Studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (A c. Di), *Strategies of qualitative inquiry* (2nd ed., pagg. 133–164). SAGE.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.
- Stame, N. (A c. Di). (2007). *Classici della valutazione*. FrancoAngeli.
- Stark, E., Stein, A., Young, K., Parsons, C., & Kringelbach, M. (2019). Neurobiology of human parenting. In M. H. Bornstein (A c. Di), *Handbook of parenting* (3rd ed., Vol. 2). Routledge.
- Striano, M. (2012). Riflessione e riflessività. In P. G. Rossi & P. C. Rivoltella (A c. Di), *L'agire didattico: Manuale per l'insegnante*. La scuola.

- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). La riflessività in educazione: Prospettive, modelli, pratiche. Scholé.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj, I., & Taggart, B. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage1.
- Tamburlini, G. (2020). L'ambiente familiare di apprendimento. Seconda parte: Interventi efficaci e fattibilità nel contesto italiano. *Medico e Bambino*, 2020(39), 101–110.
- Tamburlini, G. (2020). L'ambiente familiare di apprendimento. Prima parte: Componenti, interconnessioni e rilevanza per lo sviluppo precoce. *Medico e Bambino*, 2020(39), 101–110.
- Tamburlini, G., & Volta, A. (2021). Il bambino tutto intero: Per un approccio integrato al bambino e al suo ambiente complesso. *Medico e Bambino*, 40(4), 237–244. <https://doi.org/10.53126/MEB40237>
- Taylor, C., & White, S. (2004). Ragionare i casi: La pratica della riflessività nei servizi sociali e sanitari (M. L. Raineri, A c. Di; L. Cornoldi, Trad.). Erickson.
- Taylor, S. P. (2018). *Critical realism vs social constructionism & social constructivism: Application to a social housing research study*. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, 37(2), 216–222.
- Taylor, S. S., Rudolph, J. W., & Foldy, E. G. (2008). 46 Teaching Reflective Practice in the Action Science/Action Inquiry Tradition: Key Stages, Concepts and Practices. In *The SAGE Handbook of Action Research* (2nd ed., pagg. 656–668). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781848607934>
- The Cynefin Framework: Using the Most Appropriate Problem-Solving Process. (s.d.). Recuperato 6 agosto 2021, da <http://www.mindtools.com/pages/article/cynefin-framework.htm>
- Thoburn, J., Lewis, A., & Shemmings, D. (1995). Family participation in child protection. *Child Abuse Review*, 4(3), 161–171. <https://doi.org/10.1002/car.2380040303>
- Thomas, R. M. (1999). *Human development theories: Windows on culture*. Sage Publications.
- Thomas, R. M. (2001). *Recent theories of human development*. Sage Publications.
- Tim, M., & Perry, B. (2014). Reflexivity and the Practice of Qualitative Research. In U. Flick (A c. Di), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- Tinajero, C., & Páramo, M. F. (2012). The systems approach in developmental psychology: Fundamental concepts and principles. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28, 457–465. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000400011>
- Torrance, H. (2018). Evidence, Criteria, Policy, and Politics: The Debate About Quality and Utility in Educational and Social Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (A c. Di), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (Vol. 1—you, pagg. 1320–1372). SAGE Publications.

- Toth, K., Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj, I., & Taggart, B. (2020). Home learning environment across time: The role of early years HLE and background in predicting HLE at later ages. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 7–30. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1618348>
- Treseder, P. (1997). *Empowering children and young people: Training manual*. London, England: Children's Rights Office and Save the Children.
- Tritter, J. Q., & McCallum, A. (2006). The snakes and ladders of user involvement: Moving beyond Arnstein. *Health Policy*, 76(2), 156–168. <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2005.05.008>
- Turney, D. (2012). A relationship-based approach to engaging involuntary clients: The contribution of recognition theory. *Child & Family Social Work*, 17(2), 149–159. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00830.x>
- UN Committee on the Rights of the Child. (2003). General Comment No. 5: General Measures of Implementation of the Convention on the Rights of the Child. *CRC/C/GC/5*. <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm> (Accessed 25 March 2015.)
- UN Committee on the Rights of the Child. (2005). A guide to General comment No. 7: Implementing Child Rights in Early Childhood. UN Committee on the Rights of the Child (CRC). Recuperato 10 aprile 2022, da <https://www.refworld.org/docid/460bc5a62.html>
- UN Committee on the Rights of the Child. (2005). General comment No. 7: Implementing Child Rights in Early Childhood. *CRC/C/GC/7*. Recuperato 10 aprile 2022, da <https://www.refworld.org/docid/460bc5a62.html>
- UN. Sustainable development agenda. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>
- Ungar, M. (2008). Resilience across Cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218–235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>
- UNICEF. (2004). *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia*. <https://www.datocms-assets.com/30196/1607611722-convenzionedirittiinfanzia.pdf>
- Vacchelli, E. (2018). Beyond phenomenology: Embodiment in qualitative research. In *Embodied research in migration studies* (1^a ed., pagg. 13–30). Bristol University Press; JSTOR. <https://doi.org/10.2307/j.ctv301ddv.4>
- Vacchelli, E. (2018). Doing embodied research: Participatory and creative approaches. In *Embodied research in migration studies* (1^a ed., pagg. 31–48). Bristol University Press; JSTOR. <https://doi.org/10.2307/j.ctv301ddv.5>
- Van Beveren, L., Roets, G., Buysse, A., & Rutten, K. (2018). We all reflect, but why? A systematic review of the purposes of reflection in higher education in social and behavioral sciences. *Educational Research Review*, 24, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.01.002>
- van der Horst, F. C. P. (2009). *John Bowlby and ethology: A study of cross-fertilization*. Erasmus University Rotterdam.

- van der Horst, F. C. P., van der Veer, R., & van Ijzendoorn, M. H. (2007). John Bowlby and ethology: An annotated interview with Robert Hinde. *Attachment & Human Development*, 9(4), 321–335. <https://doi.org/10.1080/14616730601149809>
- Vandenbroeck, M. (2022, luglio 1). Parent-professional partnerships. A history of divided responsibilities [Conference lecture], AIFREF, Venezia Mestre.
- Vandenbroeck, M., Boonaert, T., Van Der Mespel, S., & De Brabandere, K. (2009). Dialogical Spaces to Reconceptualize Parent Support in the Social Investment State. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(1), 66–77. <https://doi.org/10.2304/ciec.2009.10.1.66>
- Vandenbroeck, M., Geens, N., Geinger, F., Schiettecat, T., Van Haute, D., & Roets, G. (2017). Parenting newspeak. In T. Betz, M.-S. Honig, & I. Ostner (A c. Di), *Parents in the Spotlight* (1^a ed., pagg. 23–40). Verlag Barbara Budrich; JSTOR. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0g0k.4>
- Vandenbroeck, M., Roets, G., & Roose, R. (2012). Why the evidence-based paradigm in early childhood education and care is anything but evident. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 537–552. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.737238>
- Vannini, I. (2019). L'approccio quantitativo sperimentale. In L. Mortari & L. Ghirotto (A c. Di), *Metodi per la ricerca educativa* (pagg. 187–243). Carocci.
- Verhoeven, M., van Baar, A., & Deković, M. (2019). Parenting toddlers. In M. H. Bornstein (A c. Di), *Handbook of parenting* (Vol. 1, pagg. 56–80). Routledge.
- Vermersch, P. (2005). *Descrivere il lavoro: Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca : l'intervista di esplicitazione / Pierre Vermersch ; edizione italiana a cura di Vittoria Cesari Lusso e Antonio Iannaccone ; traduzione dal francese di Mirella Napodano (V. Cesari Lusso & A. Iannaccone, A c. Di; M. Napodano Iandoli, Trad.).* Carocci Faber.
- Vianello, R., Gini, G., & Lanfranchi, S. (2015). *Psicologia, sviluppo, educazione*. UTET Università.
- Warren, C. (1996). Family support and the journey to empowerment. In *Social Action With Children & Families* (pagg. 103–123). Taylor & Francis Ltd / Books. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sxi&AN=17375240&site=ehost-live>
- Warren, J. (2007). *Service User and Carer Participation in Social Work*. Learning Matters.
- Watson, N. (2020). The trouble with coproduction. In H. McLaughlin, P. Beresford, C. Cameron, H. Casey, & J. Duffy (A c. Di), *The Routledge Handbook of Service User Involvement in Human Services Research and Education* (pagg. 419–425). Routledge.
- Watts, L. (2018). Reflective Practice, Reflexivity, and Critical Reflection in Social Work Education in Australia. *Australian Social Work*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0312407X.2018.1521856>
- Webb, S. A. (2008). Modelling Service User Participation in Social Care. *Journal of Social Work*, 8(3), 269–290. <https://doi.org/10.1177/1468017808091040>

- Weiss-Gal, I., Levin, L., & Krumer-Nevo, M. (2014). Applying critical social work in direct practice with families. *Child & Family Social Work*, 19(1), 55–64. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2012.00880.x>
- Wertz, F. J., Charmaz, K., McMullen, L. M., Josselson, R., Anderson, R., & McSpadden, E. (2011). *Five Ways of Doing Qualitative Analysis: Phenomenological Psychology, Grounded Theory, Discourse Analysis, Narrative Research, and Intuitive Inquiry*. Guilford Press.
- What is the Nurturing Care Framework for ECD? (2020, febbraio 29). <https://nurturing-care.org/about/what-is-the-nurturing-care-framework/>
- Williams, M. (2000). Interpretivism and Generalisation. *Sociology*, 34(2), 209–224.
- Wiltshire, G. (2018). A case for critical realism in the pursuit of interdisciplinarity and impact. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 10(5), 525–542. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2018.1467482>
- Winkle-Wagner, R., Gaskew, A. N., & Lee-Johnson, J. (2018). The Missing Link in Data Analysis: An Introduction to the Use of Critical Theory to Guide Data Analysis. In R. Winkle-Wagner, J. Lee-Johnson, & A. N. Gaskew (A c. Di), *Critical Theory and Qualitative Data Analysis in Education*. Routledge.
- Winkle-Wagner, R., Lee-Johnson, J., & Gaskew, A. N. (A c. Di). (2018). *Critical Theory and Qualitative Data Analysis in Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315158860>
- Woolfenden, S., Eapen, V., Williams, K., Hayen, A., Spencer, N., & Kemp, L. (2014). A systematic review of the prevalence of parental concerns measured by the Parents' Evaluation of Developmental Status (PEDS) indicating developmental risk. *BMC Pediatrics*, 14, 231. <https://doi.org/10.1186/1471-2431-14-231>
- World Bank. (2018). 10 Years of Chile Grows With You (Chile Crece Contigo): Key Components and Lessons Learned for the Setting Up of Comprehensive Child Development Support Systems (N. 129940; pagg. 1–165). The World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/992351537159031673/10-Years-of-Chile-Grows-With-You-Chile-Crece-Contigo-Key-Components-and-Lessons-Learned-for-the-Setting-Up-of-Comprehensive-Child-Development-Support-Systems>
- World Health Organization, United Nations Children's Fund, & World Bank Group. (2018). *La Nurturing Care per lo sviluppo infantile precoce. Un quadro di riferimento per salvaguardare la salute di bambini e bambine, per promuovere la loro crescita e sviluppo e trasformare il futuro accrescendo il loro potenziale umano.* (A. Alushaj & G. Tamburlini, Trad.). <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272603/9789241514064-eng.pdf>
- World Health Organization, United Nations Children's Fund, & World Bank Group. (2018b). *Nurturing care for early childhood development: A framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential.* <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272603/9789241514064-eng.pdf>

- World Health Organization. Regional Office for Europe. (2015). The Minsk Declaration. The Life-course Approach in the Context of Health 2020. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/349095>
- Worthen, M., Veale, A., McKay, S., & Wessells, M. (2019). The transformative and emancipatory potential of participatory evaluation: Reflections from a participatory action research study with war-affected young mothers. *Oxford Development Studies*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13600818.2019.1584282>
- Wright, K. N. (2014). The Practical Realities of Implementing Progressive Social Work: A Case Example in Parenting Education. *Journal of Progressive Human Services*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10428232.2014.898200>
- Wright, S. (s.d.). Knowledge Transmission. Recuperato 4 agosto 2021, da <https://www.routledge.com/Knowledge-Transmission/Wright/p/book/9780367733681>
- Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134–152. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2102>
- Yin, R. K. (2005). *Lo studio di caso nella ricerca scientifica: Progetto e metodi* (S. Pinnelli, A. c. Di). Armando Editore (Original work published 1984)
- Young, M. E. (2007). Early Child Development, From Measurement to Action: A priority for Growth and Equity. World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-7086-5>
- Yousafzai, A. (2021). Early Childhood Development: Global Strategies for Implementation [MOOC]. EdX. <https://learning.edx.org/course/course-v1:HarvardX+ECD01+1T2022/home>
- Zanon, O., Serbati, S., & Milani, P. (2014). Famiglie vulnerabili, servizi sociali e servizi educativi: Dalla frammentazione degli interventi alla condivisione della responsabilità. In M. Guerra & E. Luciano (A. c. Di), *Costruire partecipazione: La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale* (pagg. 165–184). Junior.

ALLEGATI

A. ALLEGATI RDC03 (PICCOLO E ASQ3)

A.1 PICCOLO, scheda distribuzione e deviazione standard nel campione originale

Punteggi dell'area del affetto															
1 anno	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
2 anni	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
3 anni	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

Punteggi dell'area della responsività															
1 anno	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
2 anni	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
3 anni	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

Punteggi dell'area dell'incoraggiamento															
1 anno	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
2 anni	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
3 anni	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

Punteggi dell'area dell'insegnamento																	
1 anno	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
2 anni	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
3 anni	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16

Interpretazione punteggi: i punti di forza

Bianco=sotto la media

Grigio chiaro=nella media

Grigio scuro=sopra la media.

B. ALLEGATI STUDI DI CASO

B.1 Metodologia - schede descrittive del corpus empirico dei casi

B.1.1 Scheda tecnica del caso studio Nordovest 1 (NO1)

Regione	Impl. RdC03	Inizio rapporto famiglia - SS	Motivo di accompagnamento iniziale	Attivazione servizio protezione e tutela	Esperienza nel P.I.P.P.I. (edizioni)
LOMBARDIA	1ma	2018	Genitorialità, vulnerabilità economica	No	1-10

Soggetti intervistati⁸⁸

- Lorena, assistente sociale
- Cristina, mamma di Marilena
- Rita, insegnante della scuola dell'infanzia di Marilena
- Lisa, insegnante della scuola dell'infanzia di Marilena
- Referente P.I.P.P.I., responsabile del S.S. di uno municipio del Comune.

Documenti analizzati

- Anagrafica (RPMOnline)
- Assessment (RPMOnline)
- Patto educativo (RPMOnline)
- Checklist PICCOLO, T0 e T2
- Questionario ASQ3 (36 e 48 mesi)
- Organigramma del servizio sociale territoriale della città NO01.

⁸⁸ Marilena, la bambina, aveva 4 anni al momento delle interviste (2 anni all'inizio della ricerca pilota). L'ho potuta conoscere e parlare un po' con lei il giorno delle interviste alla mamma e le educatrici, in presenza, ma non è stata prevista una vera e propria intervista con lei.

Registro del materiale empirico prodotto caso NO1									
N	Tipo	Persona	Ruolo	Data	Durata (hh:mm:ss)	intervistatore	Modalità	Commenti	Trascrizione (n.battute, spazi esclusi)
1	Intervista	Assistente Sociale	Case manager	28/06/19	00:58:00	Daniela	zoom	Intervista ricerca pilota	38.551
2	Intervista	Assistente Sociale	Case manager	05/06/21	02:07:44	Daniela	zoom	Intervista caso, 1ma parte	77.034
3	Intervista	Assistente Sociale	Case manager	24/05/21	00:49:59	Daniela	zoom	Intervista caso, parte 2da. Non sono riuscita a farla tutta. Ho fatto solo degli appunti	4.478
4	Intervista	Mamma	Mamma	04/06/21	01:21:00	Daniela	presenza	Composto da due file audio 1 trascrizione	35.569
5	Linea del tempo	Assistente Sociale	Case manager	21/11/21	00:10:00	no	presenza	Presentazione Workshop convegno ricerca RdC03	8.414
6	Intervista	Insegnanti (2)	EM	04/06/21	01:18:58	Daniela	presenza	Intervista 1ma parte.	39.181
7	Intervista	Insegnati (2)	EM	15/02/22	01:02:12	Daniela	presenza	Intervista 2da parte	42.583
8	Intervista	Assistente sociale	Referente ambito	29/06/22	01:15:12	Daniela	zoom	-	34.188
9	Focus group	Tutto EM	-	22/03/22	02:15:25	Daniela	zoom	Focus group di restituzione con assistente sociale, mamma e 2 educatrici	34.188

Totale di battute materiale empirico del caso NO1: 314.186

B.1.2 Scheda tecnica del caso studio Centro 2 (C2)

Regione	Impl. RdC03	Inizio rapporto famiglia - SS	Motivo di accompagnamento iniziale	Attivazione servizio protezione e tutela	Esperienza nel P.I.P.P.I. (edizioni)
TOSCANA	1ma	2011	bisogno multidimensionale (povertà, BES infantile, inclusione sociale famiglia con background migratorio)	Si	7

Soggetti intervistati

- Veronica, Assistente sociale, referente.
- Barbara, educatrice, coach
- Marcela, Assistente sociale case manager
- Boris, educatore centro diurno
- Esther, mamma, accompagnata dalla mediatrice culturale, Catherina.
- Sofia, coordinatrice Social Board

Documenti analizzati

- Anagrafica (RPMOnline)
- Assessment (RPMOnline)
- Patto educativo (RPMOnline)
- Checklist PICCOLO, T1 e T2
- Questionario ASQ3 (42, 48 e 54 mesi)
- Registrazione di tutoraggio interno per RdC03

Registro del materiale empirico prodotto caso C2									
N	Tipo	Persona	Ruolo	Data	Durata (hh:mm:ss)	intervistatore	Modalità	Commenti	Trascrizione (n.battute, spazi esclusi)
1	Intervista	Assistente Sociale	Case manager	5/26/2021	01:06:26	Daniela	zoom	intervista caso, parte 1ma	80.264
2	Intervista	Assistente Sociale	Case manager	28/05/21	01:18:19	Daniela	zoom	intervista caso, parte 2da	
3	Linea del tempo	Educatrice e coach e assistente sociale ref.	EM	21/11/21	00:12:00	-	presenza	workshop convegno ricerca RdC03	12.272
4	Intervista	Mamma	genitore	01/07/21	00:58:36	Daniela	presenza	era presente anche la mediatrice	31.564
5	Intervista	Educatore	EM	01/07/21	01:24:14	Daniela	presenza		53.519
6	Riunioni di equipe	Tutoraggio o SB	EM/social board	25/11/21	02:24:04	-	zoom	composto da due file; si trattava di un momento di formazione, confronto sulle famiglie nella ricerca, di lavoro di social board	136.427
7	Intervista	Assistente sociale SB	Coordinatrice e social board	01/07/21	00:53:30	Daniela	presenza		31.362
8	Focus group	EM	-	27/04/2022	01:45:46	Daniela	zoom	Erano presenti tutti gli intervistati tranne assistente sociale SB e la mamma che aveva provato a collegarsi ma non ci è riuscita.	55.395

Totale di battute materiale empirico del caso: 400.803

B.1.3 Scheda tecnica del caso studio Nordest 1 (NE1)

Regione	Impl. RdC03	Inizio rapporto famiglia - SS	Motivo di accompagnamento iniziale	Attivazione servizio protezione e tutela	Esperienza nel P.I.P.P.I. (edizioni)
FVG	1ma	2008	bisogno multidimensionale (dipendenza al gioco, abuso sostante, invalidità, povertà)	No	7, 10

Soggetti intervistati

- Darla, Assistente sociale, referente di ambito
- Monica, Assistente sociale case manager
- Silvia, educatrice professionale SEDT
- Mirco, papà
- Ines, mamma
- Cristian, Assistente sociale subentrato al posto di Monica

Documenti analizzati

- Anagrafica (RPMOnline)
- Assessment (RPMOnline)
- Patto educativo (RPMOnline)
- Checklist PICCOLO, T0 e T2
- Questionario ASQ3 (24 mesi)
- Registrazione di tutoraggio interno per RdC03

Registro del materiale empirico prodotto caso C2									
N	Tipo	Persona	Ruolo	Data	Durata (hh:mm:ss)	intervistatore	Modalità	Commenti	Trascrizione (battute, spazi esclusi)
1	intervista	Assistente Sociale	Case manager	3/18/2021	01:14:32	Daniela	zoom	Intervista di prova della griglia, 2da parte. Parte presentando le cose che aveva nel suo murale; contributo tipo etnografico che non usiamo nell'analisi; parla dei suoi valori e l'intenzionalità di comunicare con il pubblico del servizio sociale (ufficio)	49.316
2	intervista	Assistente Sociale	Case manager	3/23/2021	01:25:30	Daniela	zoom	Dall'ufficio	56.425
3	intervista	Educatrice	EM	02/10/21	01:36:48	Daniela	zoom	Da casa	59.578
4	intervista	Educatrice	EM	02/10/21	00:08:32	Daniela	zoom	solo saluto e presentazione della intervistata (interruzione della registrazione) (complemento a n.3)	-
5	intervista	Papà	Genitore	15/03/22	01:17:57	Federica	Zoom	Collegato dalle dipendenze del servizio.	29.757
6	intervista	Mamma	genitore	9/03/22	1.29.35	Federica	Zoom	Collegata dalle dipendenze del servizio	43.372
7	intervista	Mamma	genitore	14/03/22	1.18.29	Federica	Zoom	Collegata da casa del compagno	43.862
	intervista	Assistente sociale	Responsabile T.	27/06/22	53.37	Federica	zoom	Dall'ufficio	27.294
8	Focus group	EM	-		02:49:00	Daniela e Federica	Presenza	C'erano assistenti sociali e papà; educatrice non poteva essere presente e si è deciso non invitare la mamma per rapporto conflittuale on papà	93.234

Totale di battute materiale empirico del caso: 402.838

B.2 Metodologia - punto di vista della ricercatrice

In un esercizio di introspezione, in concordanza con i criteri di qualità della ricerca qualitativa (Lincoln et al., 2018) riconosco delle potenziali influenze sul processo di ricerca, legate al mio retroterra storico-culturale e biografico, le quali procedo esplicitare in questo paragrafo.

Il mio punto di vista come ricercatrice in questa tesi dottorale è condizionato, in primo luogo, dalla mia eredità culturale e politica, dal fatto che sono una donna cilena, nata in una famiglia di classe medio-bassa, emergente. Come straniera extra-comunitaria proveniente da un paese fortemente neoliberalista e segregato, porto per difetto una visione molto positiva del welfare europeo, e in particolare del welfare italiano che ho potuto conoscere personalmente – anche se le sue politiche di lotta alla povertà sono tardive –. Ho potuto usufruire personalmente delle opportunità di integrazione e assistenza socioeducativa offerte a me e alla mia famiglia, per cui sento un debito di gratitudine, insieme a una certa frustrazione quando non si apprezza quello che si ha, ad esempio, attraverso l'evasione fiscale o le continue imprecazioni contro il sistema che ho potuto testimoniare nel processo di implementazione del Reddito di Cittadinanza. Avere questa consapevolezza mi invita a cercare un equilibrio tra la critica e l'apprezzamento; tra il desiderio che funzioni bene, e la necessità di vedere gli aspetti forti e deboli della politica così com'è, nel suo contesto.

Un altro aspetto concreto e di evidente impatto riguarda il dominio linguistico. Sono madrelingua spagnola, leggo fluidamente l'italiano e l'inglese e, con molta difficoltà, il francese, quindi, il mio lavoro accademico considera principalmente i contributi scientifici scritti nelle prime lingue, e resta esclusa la pregevole letteratura francofona nell'area dell'educazione e supporto alla genitorialità, aspetto rilevante per quanto riguarda la costruzione della cornice teorica della tesi. In merito alla dimensione espressiva, ero preoccupata che il mio livello di italiano potesse influire negativamente nel processo di interviste, ma così non è stato; durante il processo della ricerca sono migliorata molto e sento di poter comunicare abbastanza fluidamente con le persone madrelingua italiana e direi che il presentare questo pensiero all'inizio delle interviste (“chiedo scusa in anticipo se capiterà che non io non riesca a esprimere i miei pensieri, non esitare a segnalarmi o chiedere se qualcosa che io dico non è chiara”) sembra avere, addirittura, facilitato la creazione di un clima disteso, che io associo all'effetto di rendersi vulnerabile e aperto. Nella scrittura è un'altra storia. Sono consapevole che non percepisco i miei propri limiti sugli errori grammaticali e nelle scelte di certe espressioni. Per rimediare questo uso molto spesso il traduttore (dedico molto tempo a costruire le frasi fino a un punto che mi sembra accettabile, i miei strumenti più frequenti sono google translate, deepl, reverse context, dizionario treccani) e penso che sarebbe necessario chiedere una correzione dell'italiano del lavoro finale.

A livello personale, direi che il mio interesse nei processi partecipativi è fortemente attraversato da una intima ricerca sul potenziale delle pratiche contemplative nel miglioramento della vita e delle relazioni delle persone e, più in generale, sulla comprensione della psiche umana. Ritengo lo sviluppo dell'attenzione piena una condizione necessaria per raggiungere qualsiasi tipo di intenzionalità, compresa quella educativa. In questo contesto, mi accompagna una domanda personale sulla possibilità di raggiungere una forma di consapevolezza tale attraverso pratiche non necessariamente contemplative nel senso tradizionale (che rimandano spesso a interpretazioni moderne di alcune tradizioni religiose), per esempio quelle basate nel principio della riflessività, nella determinazione a una pratica dialogica e incarnata... in quali condizioni un approccio partecipativo, riflessivo e dialogico può aprire strada a forme di autoconsapevolezza? Tutto questo è collegato allo sviluppo dei bambini piccoli, certamente... poiché, d'accordo con Humberto Maturana *“Il futuro dell'umanità non sono i bambini. Siamo noi adulti con cui si trasformano nella convivenza”*.

A livello caratteriale o di personalità riconosco in me un naturale spirito critico a volte sproporzionato, per cui ritengo che mantenere una visione positiva, elogiativa sulla realtà – fare questa ricerca da un approccio esplicitamente apprezzativo, com'è quello della *Critical Best Practices* – sia una grande sfida personale e uno sforzo continuo di attenzione riflessiva durante la fase di interviste e analisi. Riconoscere il bene, i punti di forza, è una questione che sto imparando a fare da quando sono arrivata al gruppo di ricerca LabRIEF dell'Università di Padova, grazie al quale ho potuto avere dei modelli positivi.

B.3 Metodologia - brochure presentazione della ricerca

B.3.1 Operatori



RICERCA DI DOTTORATO - APPROFONDIMENTO IN RDC03

TEMA:

Supporto genitoriale e sviluppo dei bambini tra 0 e 3 anni.

BEST PRACTICES DI PARTECIPAZIONE FAMILIARE

nei percorsi di inclusione sociale e lotta alla povertà del Reddito di Cittadinanza

DOTTORANDA

Mi chiamo Daniela Moreno Boudon. Sono psicologa, laureata in Cile (2009), master in politica e gestione dei servizi educativi (2015). Dal 2019, come dottoranda in Scienze Pedagogiche, della Formazione e dell'Istruzione presso l'Università di Padova, collaboro con LabRIEF alla ricerca RdC03. I miei interessi riguardano le attività che aiutano a promuovere una cultura della compassione e l'umanizzazione delle organizzazioni, attraverso la promozione del ben-trattamento all'infanzia.

Tesi svolta con la supervisione di Paola Milani e Sara Serbati

CONTATTO

+ 39 366 837 89 77
danielaariadna.morenoboudon@phd.unipd.it
<https://www.labrief-unipd.it>

PRESENTAZIONE

- Nel nostro gruppo di ricerca siamo interessati a comprendere i processi che contribuiscono a generare interventi efficaci per lo sviluppo dei bambini attraverso il sostegno della genitorialità. E sappiamo che i processi partecipativi siano fondamentali per garantire l'efficacia.
- In questa cornice, lo scopo della ricerca di dottorato è di esplorare le *buone pratiche* di partecipazione nell'accompagnamento alle famiglie, svolte all'interno di RdC03. Il nostro interesse è conoscere *ciò che i professionisti e le famiglie vivono come efficace partecipazione nella costruzione dei percorsi di inclusione sociale*.
- Invitiamo a partecipare a questa ricerca gli ambiti territoriali che ritengano di aver realizzato una buona esperienza di partecipazione con la famiglia nel corso della ricerca.

Documento di lavoro all'interno della ricerca RdC03. Novembre, 2021

RICERCA DI DOTTORATO - APPROFONDIMENTO DI RDC03

TEMA:

Supporto genitoriale e sviluppo dei bambini tra 0 e 3 anni.

BEST PRACTICES DI PARTECIPAZIONE FAMILIARE

nei percorsi di inclusione sociale e lotta alla povertà del Reddito di Cittadinanza

QUANDO E COME?

- L'impostazione partecipativa di questa ricerca invita gli operatori e le famiglie ad avere un ruolo attivo, come esperti delle pratiche che li riguardano. Vi chiediamo, per questo, la disponibilità degli operatori dell'EM e dei genitori a partecipare a circa 2 incontri con i ricercatori per riflettere insieme riguardo la vostra esperienza in RdC03 (1ma e 2da implementazione).
- Per comunicare la vostra adesione alla ricerca, vi chiediamo di firmare un modulo di consenso informato da leggere insieme, operatore e famiglia, occasione per risolvere eventuali domande.
- A partire da dicembre 2021 vi contatterò per concordare tempi e modalità per le interviste e/o videoregistrazioni (presenza, whatsapp, telefonica o videoconferenza), nel rispetto delle esigenze di tutti.
- Successivamente, ci incontreremo per discutere i primi risultati, sempre attenti a proporre un impegno leggero agli operatori e alle famiglie, pienamente compatibile con le disponibilità di ognuno.

I NOSTRI IMPEGNI

Ci impegniamo a svolgere la ricerca nel rispetto dei partecipanti, dei loro diritti alla privacy e del segreto professionale.

Ci impegniamo a condividere i risultati della ricerca con le famiglie e gli operatori coinvolti, nel rispetto dell'anonimato e della protezione dei rapporti tra operatori, famiglie e bambini.

Ci impegniamo al rispetto delle misure sanitarie vigenti per il contrasto dell'emergenza sanitaria.

IMPORTANTE SAPERE...

- La partecipazione alla ricerca di **Buone Pratiche** è volontaria
- Operatori e famiglie possono ritirare la propria adesione alla ricerca "Buone pratiche di partecipazione" in qualsiasi momento e per i motivi che ritengano validi.
- Partecipare alla ricerca e/o ritirarsi non avrà nessuna conseguenza nello svolgimento del lavoro che la famiglia sta facendo con il servizio.
- Tutte le attività verranno concordate insieme: saremo attenti a non sovraccaricare di impegni né le équipe, né le famiglie e a proporre un impegno leggero, pienamente compatibile con gli impegni di ognuno.

Documento di lavoro all'interno della ricerca RdC03. Novembre, 2021

RICERCA DI DOTTORATO - APPROFONDIMENTO DI RDC03

TEMA:

Supporto genitoriale e sviluppo dei bambini tra 0 e 3 anni.

BEST PRACTICES DI PARTECIPAZIONE FAMILIARE

nei percorsi di inclusione sociale e lotta alla povertà del Reddito di Cittadinanza

PERCHÉ CI INTERESSANO LE *BEST PRACTICES*?

- Nella letteratura sulle politiche pubbliche, in generale, ci sono ampi riferimenti al divario tra la politica immaginata e la reale implementazione.
- Considerando che nel contesto del Reddito di Cittadinanza, la partecipazione è uno degli elementi chiave del disegno del percorso di valutazione per la costruzione dei Patti di Inclusione Sociale, la descrizione di pratiche esemplari può costituire la base per l'apprendimento dei servizi e lo sviluppo di programmi di supporto all'implementazione della politica.
- In questo senso, non solo andremo a valorizzare la conoscenza esperienziale dei professionisti, ma cercheremo anche di **esplorare quei processi che possono non essere misurabili e che sono l'essenza di ciò che è il lavoro sociale.**

LA METODOLOGIA DEGLI STUDI DI CASO:

CONOSCERE LA SITUAZIONE NEL SUO CONTESTO



Attraverso alcune semplici tecniche di ricerca, come interviste, videoregistrazioni e discussioni di gruppo (focus group), vorremmo comprendere come si costruiscono le buone pratiche di partecipazione della famiglia, nella definizione dei progetti finalizzati a rispondere ai bisogni di sviluppo e crescita dei bambini.

Documento di lavoro all'interno della ricerca RdC03. Novembre, 2021

SE SIETE INTERESSATE A PARTECIPARE, VI CHIEDIAMO DI INFORMARE
ATTRAVERSO QUESTO MODULO

<https://forms.gle/cX6caTcGpf6bytgz5>

entro l'ultima settimana di novembre 2021

Grazie della collaborazione.

Per qualsiasi quesito, non esitate a chiamare:



Documento di lavoro all'interno della ricerca RdC03. Novembre, 2021

B.3.2 Famiglie



IL LABORATORIO DI RICERCA: LABRIEF

- Siamo un gruppo di ricerca in Educazione Familiare dell'Università di Padova impegnato nel generare ben-essere familiare, qualità della crescita e prevenire ogni forma di disuguaglianza sociale nell'infanzia.
- Da 10 anni ci occupiamo di offrire supporto scientifico ai servizi sociali, educativi e sociosanitari territorio che desiderano accompagnare le famiglie secondo l'approccio della valutazione partecipativa e trasformativa.

APPROFONDIMENTO DI RICERCA

BUONE PRATICHE DI PARTECIPAZIONE DELLE FAMIGLIE NEI PERCORSI DI INCLUSIONE SOCIALE DEL REDDITO DI CITTADINANZA

LA RICERCA

- Siamo interessati a conoscere che cosa aiuti le famiglie a partecipare in modo attivo nella costruzione degli interventi e dei Patti di Inclusion Sociale del Reddito di Cittadinanza, a definire insieme agli operatori gli obiettivi su cui lavorare e le azioni per raggiungerli.
- Attraverso alcune semplici tecniche di ricerca, come interviste, videoregistrazioni e discussioni di gruppo (*focus group*), vorremmo comprendere come si costruiscono buone pratiche di partecipazione della famiglia, nella definizione dei progetti finalizzati a rispondere ai bisogni di sviluppo e la crescita dei bambini.
- L'impostazione partecipativa di questa ricerca invita gli operatori e le famiglie ad avere un ruolo attivo, come esperti delle pratiche che li riguardano. Vi chiediamo, per questo, la disponibilità a partecipare a 1 - 2 incontri con i ricercatori per riflettere insieme riguardo la vostra esperienza con il Reddito di Cittadinanza e la ricerca RdC03.

Documento di lavoro ad uso interno – RdC03 - 2021



Approfondimento di ricerca

BUONE PRATICHE DI PARTECIPAZIONE DELLE FAMIGLIE NEI PERCORSI DI INCLUSIONE SOCIALE DEL REDDITO DI CITTADINANZA

Domande? Contattaci a

049 827 17 41 (mattina)
ricerca.pon.inclusione.fisppa@unipd.it
Persona di riferimento:
Daniela Moreno Boudon

QUANDO E COME?

1. Per comunicare la vostra adesione alla ricerca, vi chiediamo di firmare un modulo di *consenso informato* da leggere insieme, operatore e famiglia e, su richiesta con il ricercatore, occasione per risolvere eventuali domande.
2. A partire da marzo 2021 una persona del gruppo di ricerca vi contatterà per concordare tempi e modalità per le interviste e/o videoregistrazioni (presenza, whatsapp, telefonica o videoconferenza), nel rispetto delle esigenze di tutti.
3. Successivamente, ci incontreremo per discutere i primi risultati, sempre attenti a proporre un impegno leggero agli operatori e alle famiglie, pienamente compatibile con le disponibilità di ognuno.

SU COSA CI IMPEGNIAMO

- Ci impegniamo a svolgere la ricerca nel rispetto dei partecipanti, dei loro diritti alla *privacy* e del segreto professionale.
- Ci impegniamo a condividere i risultati della ricerca con le famiglie e gli operatori coinvolti, nel rispetto dell'anonimato e della protezione dei rapporti tra operatori, famiglie e bambini.
- Ci impegniamo al rispetto delle misure sanitarie vigenti per il contrasto dell'emergenza sanitaria.

E' IMPORTANTE SAPERE CHE...

- La partecipazione alla ricerca è volontaria
- Operatori e famiglie possono ritirare la propria adesione alla ricerca "Buone pratiche di partecipazione" in qualsiasi momento e per i motivi che ritengano validi.
- Partecipare alla ricerca e/o ritirarsi non avrà nessuna conseguenza nello svolgimento del lavoro che la famiglia sta facendo con il servizio (anche in riferimento alla progettualità per il Reddito di Cittadinanza o al beneficio economico stesso).

Documento di lavoro ad uso interno – RdC03 - 2021

B.4 Metodologia– Consenso Informato



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA



Unione europea
Fondo sociale europeo



MINISTERO del LAVORO
e delle POLITICHE SOCIALI

LETTERA INFORMATIVA SULLA PARTECIPAZIONE ALLA RICERCA SULLA MISURA NAZIONALE DI CONTRASTO ALLA POVERTÀ “REDDITO DI CITTADINANZA”: INTERRELAZIONE FRA REDDITO, GENITORIALITÀ E SVILUPPO INFANTILE DI BAMBINI TRA 0-3 ANNI – CORSO DI APPROFONDIMENTO ATTRAVERSO STUDI DI CASO.

Gentile Sig./ra,

nel ringraziare la partecipazione finora svolta nella ricerca sulla misura nazionale di contrasto alla povertà “Reddito di Cittadinanza”: *interrelazione fra reddito, competenze genitoriali e sviluppo infantile di bambini tra 0-3 anni*, condotta dall'Università di Padova, la contattiamo per aggiornare i termini di adesione, in quanto lei ha preso parte del percorso di approfondimento attraverso studi di caso (ricerca “*Best practices di partecipazione delle famiglie con figli tra 0-3 anni, nei percorsi di inclusione sociale*”). Le chiediamo di leggere la presente lettera informativa che descrive le attività di ricerca. La informiamo che potrà porre alla persona di riferimento, Dott.ssa Daniela Moreno Boudon (+39 366 837 89 77) tutte le domande che riterrà opportune, al fine di essere pienamente informato/a della modalità di realizzazione e le condizioni di partecipazione.

RIGUARDO ALLA RICERCA

Il Reddito di Cittadinanza (già REI) è una iniziativa promossa dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali intesa come misura nazionale di contrasto alla povertà e sostegno al reddito, che prevede, oltre al trasferimento monetario, l'adesione ad un progetto personalizzato di attivazione e di inclusione sociale e/o lavorativa, per le famiglie beneficiarie. In particolare, le famiglie convocate dai servizi sociali aderiscono ad un Patto per l'inclusione sociale (PaIS). Il Patto per l'inclusione viene predisposto dal nucleo familiare con i servizi sociali del Comune in base agli esiti di una valutazione realizzata durante gli incontri, che prevede un'analisi preliminare e, se necessario, un quadro di analisi approfondito. Il patto presta una particolare attenzione all'andamento dello sviluppo dei componenti più piccoli della famiglia, i bambini.

In questa cornice, il Ministero ha incaricato l'Università degli Studi di Padova di svolgere uno studio per conoscere se la misura del Reddito di Cittadinanza potrà avere un impatto sullo sviluppo dei bambini tra gli 0 e i 3 anni, cercando di comprendere quali sono le condizioni che facilitano un effetto positivo.

Per svolgere questo mandato, l'Università ha predisposto degli strumenti di valutazione utili alla costruzione partecipata del progetto personalizzato che si intende utilizzare insieme alle famiglie che partecipano nella ricerca, nel periodo compreso tra dicembre 2019 e aprile 2021. Nel caso la famiglia sia beneficiaria del Reddito di cittadinanza sarà necessario utilizzare le informazioni raccolte nell'ambito della definizione e attuazione del PaIS.

Potrebbe quindi rivelarsi utile, in alcuni casi, l'accesso ai dati forniti dall'INPS con riferimento alla condizione economica (ISEE) e alla erogazione del beneficio e delle informazioni raccolte dagli operatori nell'ambito della valutazione e nella definizione e monitoraggio del PaIS. Tali informazioni potranno essere acquisite direttamente dalla piattaforma GePI, utilizzata dagli operatori sociali per l'attuazione del Reddito di cittadinanza. In ogni caso, la firma del presente modulo costituisce autorizzazione anche per l'acquisizione delle informazioni contenute nella Piattaforma GePI.

Si fa presente che le informazioni fornite nel corso della ricerca ed i risultati conseguiti verranno utilizzati e eventualmente diffusi sempre nel totale rispetto dell'anonimato.

L'approfondimento attraverso studi di caso consiste in esplorare le esperienze delle persone che hanno preso parte a questa ricerca, utilizzando diverse tecniche di ricerca sociale (interviste, focus group, analisi documentale), per individuare le pratiche e le condizioni che hanno permesso raggiungere un maggiore



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA



Unione europea
Fondo sociale europeo



MINISTERO del LAVORO
e delle POLITICHE SOCIALI

livello di partecipazione delle famiglie, intesa come l'esercizio della propria decisionalità nella definizione dei progetti di accompagnamento.

RIGUARDO AGLI STRUMENTI DELLA RICERCA

Oltre agli strumenti previsti dalla ricerca:

- Scheda di osservazione: "P.I.C.C.O.L.O., interazioni dei genitori con i bambini, scheda di osservazioni";
- Questionario: "ASQ-3, età e fasi di sviluppo, questionari compilati dai genitori";
- Strumento gestionale RPMonline dell'Università di Padova (<https://apex.cca.unipd.it/pls/apex/f?p=221:LOGIN:.....>)
- Strumenti per l'attuazione del Reddito di Cittadinanza (che consentono documentare la situazione della famiglia e le azioni di accompagnamento: condizione economica, erogazione del beneficio, analisi preliminare, quadro di analisi, Patto per l'inclusione sociale e monitoraggio della sua attuazione), presenti sulla piattaforma GePI.

gli studi di caso prevedono analisi della documentazione prodotta durante l'accompagnamento, la realizzazione di interviste individuali o di gruppo ai componenti dell'equipe multidisciplinare (attraverso Zoom, preferibilmente) per la ricostruzione narrata del percorso di accompagnamento e, previo accordo con l'equipe, la videoregistrazione di momenti di colloquio degli operatori coinvolti con la famiglia che aderisce allo studio.

In base a queste informazioni, il gruppo scientifico realizzerà un report con i risultati del singolo caso e, ai fini di restituire e discutere i risultati, si prevede un incontro (tipo focus group) con gli operatori di riferimento della famiglia che ne hanno preso parte alla ricerca.

Riassumendo, l'adesione alla ricerca, comprende (variabilmente, a seconda dell'organizzazione in E.M.):

- La compilazione della scheda di osservazione P.I.C.C.O.L.O., che comprende la partecipazione in presenza anche del bambino;
- la compilazione del questionario ASQ-3, che comprende la partecipazione in presenza anche del bambino;
- l'approvazione dell'utilizzo dei dati raccolti nell'ambito della attuazione della misura, presenti in Piattaforma GePI e/o in RPMonline o altre documentazioni rilevanti alla ricostruzione del caso studio;
- una intervista della durata variabile di 1 -2 ore circa (da concordare con il ricercatore).

Le garantiamo il pieno rispetto di quanto previsto dalle indicazioni fornite dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza in materia di ascolto e partecipazione delle persone di minore età, previsti anche dalla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, e che i dati dei bambini coinvolti non verranno usati, per nessun motivo, al di fuori della ricerca in oggetto.

Ai sensi dell'art. 13, Regolamento UE n. 2016/679 ("GDPR"), e in relazione alle informazioni personali che le saranno richieste nell'ambito della ricerca in oggetto, la informiamo di quanto segue:

1. Il trattamento cui saranno sottoposti tutti i dati acquisiti nel corso degli incontri è diretto esclusivamente allo svolgimento della presente ricerca;
2. l'attività di intervista individuale o di gruppo prevede l'utilizzo di sistemi di audioregistrazione;
3. nell'ambito della ricerca saranno trattate le seguenti tipologie di dati personali a lei riferibili: nome, cognome, recapito telefonico.



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA



Unione europea
Fondo sociale europeo

PON
INCLUSIONE



MINISTERO del LAVORO
e delle POLITICHE SOCIALI

4. Il trattamento dei suoi dati personali viene effettuato dal Titolare nell'ambito di esecuzione dei propri compiti di interesse pubblico ai sensi dell'art. 6, paragrafo 1, lett. e) del GDPR. Il trattamento delle categorie particolari di dati personali viene effettuato per fini di ricerca scientifica e sulla base di un consenso esplicito.
5. La sua adesione all'attività è completamente volontaria. Lei ha pertanto la piena libertà di concedere o di rifiutare il consenso, ovvero di ritirare in qualunque momento il consenso già prestato;
6. Essendo l'adesione volontaria, questa non comporta un compenso economico.
7. I suoi dati personali saranno conservati fino al raggiungimento delle finalità del progetto di ricerca, non oltre 24 mesi, nei limiti stabiliti dalle leggi che regolano la materia.
8. Il suo diritto alla riservatezza, alla non riconoscibilità e all'anonimato è garantito. I dati raccolti saranno quindi presentati e diffusi in sedi scientifiche o altre sedi in forma rigorosamente anonima;
9. In qualità di interessato al trattamento ha diritto di chiedere in ogni momento al Titolare l'esercizio di diritti di cui agli artt. 15 e ss. del GDPR e, in particolare, l'accesso ai propri dati personali, la rettifica, l'integrazione, la cancellazione, la limitazione del trattamento.
10. Il Titolare del trattamento dei dati è l'Università degli Studi di Padova, Dipartimento FISPPA, con sede in piazza Capitaniato 3 a Padova, nella persona del suo legale rappresentante prof. R. Rizzuto, Rettore dell'Università; il responsabile del trattamento dei dati è la dr.ssa Rosaria Falconetti, alla quale lei potrà rivolgersi (e-mail: rosaria.falconetti@unipd.it).



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA



Unione europea
Fondo sociale europeo

PON
INCLUSIONE

M

MINISTERO del LAVORO
e delle POLITICHE SOCIALI

CONSENSO AL TRATTAMENTO DI CATEGORIE PARTICOLARI DI DATI PERSONALI

Il/la sottoscritto/a: _____,

dichiara di aver letto e compreso quanto contenuto nella lettera informativa di cui sopra e pertanto, con piena consapevolezza, decide di partecipare alla ricerca *“Sulla misura nazionale di contrasto alla povertà “Reddito di Cittadinanza”: interrelazione fra reddito, competenze genitoriali e sviluppo infantile di bambini tra 0-3 anni”*.

Inoltre, dichiara di aver ricevuto le informazioni ai sensi dell’art. 13, Regolamento UE n. 2016/679 (“GDPR”) e:

- acconsente
- non acconsente

al trattamento e alla comunicazione delle proprie categorie particolari di dati personali raccolti nell’ambito della ricerca in oggetto, per opera del titolare del trattamento dei dati, al fine della realizzazione della ricerca sopra indicata.

Letto, confermato e sottoscritto.

Luogo e data,

Firma

RICERCA RDC 03

Le interrelazioni fra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0-3 anni



RICERCA: BUONE PRATICHE DI PARTECIPAZIONE DELLE FAMIGLIE NEI PERCORSI DI INCLUSIONE SOCIALE DEL REDDITO DI CITTADINANZA

PRESENTAZIONE

Sono una studentessa della scuola di Dottorato dell'Università di Padova e con i colleghi del Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare (LabRIEF) portiamo avanti la ricerca «RdC03». Siamo interessati a conoscere meglio cosa aiuta le famiglie a partecipare in modo attivo alla costruzione degli interventi e dei Patti di Inclusion Sociale del Reddito di Cittadinanza. Per approfondire questo argomento, avremo bisogno del Suo consenso per svolgere le diverse attività e registrare alcuni degli incontri che avrà con le famiglie aderenti alla ricerca. Ci impegniamo a svolgere questo studio nel pieno rispetto della sua persona, della sua volontà, delle regole etiche, del segreto professionale, dei diritti e delle libertà di tutti, così come delle norme sanitarie vigenti. **Questa ricerca universitaria non può essere svolta senza la Sua partecipazione: la Sua esperienza e il Suo punto di vista saranno di grande aiuto per altre famiglie beneficiarie del Reddito di Cittadinanza e i professionisti che li accompagnano.**

Daniela Moreno Boudon

Dottoranda in Scienze Pedagogiche
LabRIEF - Università di Padova
www.labrief-unipd.it

Tesi svolta con la supervisione
di Paola Milani e Sara Serbati

Contatto:
049 827 17 41 (mattina)
ricerca.pon.inclusione.fisppa@unipd.it

PARTECIPAZIONE ALLA RICERCA

Io, il/la sottoscritto/a, attesto che sono pienamente consapevole delle condizioni per partecipare a questa ricerca, come descritte di seguito e riportate in dettaglio nella «Lettera informativa sulla partecipazione alla ricerca RdC - percorso di approfondimento»:

- Accetto di partecipare su base volontaria.
- Ho compreso che Daniela Moreno potrà accedere ai dati che ho condiviso con il servizio sociale a proposito del Reddito di Cittadinanza.
- Ho compreso che tutta l'informazione che io possa condividere non sarà utilizzata al di fuori della ricerca in oggetto.
- Ho compreso che sceglierò un nome immaginario in modo che nessuno mi riconosca nei documenti che Daniela Moreno scriverà sulla ricerca.
- Ho capito che la ricercatrice si impegna a farmi conoscere i risultati dello studio e che mi inviterà ad una restituzione prevista al termine della sua ricerca.
- Capisco che posso contattarla se ho domande.
- Ho compreso che posso ritirarmi dalla ricerca degli studi di caso se e quando lo riterrò conveniente e che questo non cambierà nulla rispetto al lavoro svolto in RdC03.

Inoltre, per le seguenti attività, autorizzo (segnalare con una X le attività che autorizza)

- La partecipazione a un'intervista con la ricercatrice Sì No
- La videoregistrazione di uno o più momenti di colloquio tra professionisti e famiglia Sì No
- L'audioregistrazione di uno o più momenti di colloquio tra professionisti e famiglia Sì No

DATA / LUOGO:

FIRMA

B.5 Metodologia - griglia di intervista operatori



ricerca sui processi partecipativi delle famiglie nei e Sociale del Reddito di Cittadinanza - Caso Studio

Griglia per l'intervista - OPERATORI

Obiettivi dell'intervista

LA VOCE DEI GENITORI (VPT - PENTAGONO)

- Caratterizzare le principali situazioni che conformano il periodo di accompagnamento del progetto, attraverso la descrizione dei momenti di dialogo e negoziazione tra professionisti e famiglie durante tutto il percorso (accoglienza, assessment e progettazione, attuazione e monitoraggio).
- Descrivere i processi che hanno contribuito all'emergenza dei saperi della famiglia (la propria comprensione?) in riferimento ai bisogni del proprio bambino
- Descrivere le azioni dei professionisti (intenzionali e non) messe in campo per supportare i processi riflessivi delle famiglie
- Descrivere le decisioni assunte nel progetto e i processi dialogici (le situazioni) attraverso i quali sono state costruite (aree/focus di intervento)
- Descrivere le azioni dei professionisti messe in campo (intenzionali e non) per costruire contesti facilitanti alla realizzazione delle azioni di intervento progettate
- Individuare i processi di negoziazione e trasformazione, in relazione alla costruzione di saperi intersoggettivi, avvenute nel corso dell'accompagnamento

INTERVENTO

- Descrivere i cambiamenti e trasformazioni avvenute nel percorso di accompagnamento in relazione sia alla genitorialità che al proprio sapere degli attori coinvolti
- Esplorare la percezione di efficacia sull'intervento realizzato

GOVERNANCE (PENTAGONO)

- Descrivere aspetti strutturali, organizzativi e di collaborazione in cui si inquadra la relazione di accompagnamento della famiglia, individuando quelli che favoriscono i processi partecipativi

FORMAZIONE OPERATORE (PENTAGONO)

- Descrivere la formazione e esperienza pregressa dell'operatore in relazione alla dimensione partecipativa del progetto
- Descrivere la percezione e apprezzamento dell'operatore sulla formazione ricevuta nel progetto, in materia della metodologia partecipativa (VPT e strumenti) e sviluppo dei bambini 0-3

CARATTERISTICHE DELLA FAMIGLIA (PENTAGONO)

- Descrivere i fattori socioculturali e della storia delle famiglie (compresa la relazione con i servizi) in cui si inquadra la relazione di accompagnamento della famiglia

RDC - QUALITÀ DI VITA

- Esplorare la percezione dell'impatto del beneficio RdC (complessivo) sulla qualità di vita della famiglia, in particolare, in relazione alla situazione del/i figli tra 0-3 anni

DURATA: 120 min.



ricerca sui processi partecipativi delle famiglie nei e Sociale del Reddito di Cittadinanza - Caso Studio

Presentazione e set up intervista (2 min.)

Il facilitatore spiega il contesto e il flusso dell'intervista. Crea un'atmosfera di cordialità e comfort.

Buongiorno ..., grazie per il tempo che ci dedicherai oggi. Potrebbe essere utile che, come prima cosa, io faccia un riassunto del proposito di questa intervista e di alcune informazioni di orientamento.

Come sai, sono dottoranda in Scienze Pedagogiche dell'Università di Padova e insieme a me ci sono altri ricercatori, e tutti insieme siamo il *Gruppo Scientifico*. Lavoriamo nel progetto di ricerca sul Reddito di Cittadinanza e le famiglie beneficiarie che hanno figli tra 0 e 3 anni, ovvero "RdC03". In questo progetto, proviamo insieme agli operatori dei servizi e le famiglie, di costruire azioni e riflessioni che contribuiscano alla crescita e al benessere dei bambini piccoli e delle proprie famiglie. Una cosa che vorremmo comprendere meglio è come operatori e famiglie lavorano insieme per decidere le cose di cui ha bisogno il proprio bambino, di cui hanno bisogno le famiglie per stare bene con i loro figli e come ci si definiscono le azioni che ne daranno risposta a questi bisogni, e soprattutto come in tutto questo si riesce a rendere protagonista la propria famiglia, nel contesto dell'attuazione del Reddito di Cittadinanza. Lo studio di caso ci consentirà di avere una descrizione completa di come avviene tutto questo. In questa cornice, ti chiediamo di raccontarci la tua esperienza e ci aiuti a comprendere meglio le modalità, le azioni, le pratiche che funzionano per promuovere un vero lavoro di equipe tra servizio e famiglia. Io ho portato questa griglia con delle domande, che probabilmente hai potuto leggere prima, e che mi aiuteranno a affrontare i diversi temi di interesse. Ci saranno alcuni momenti in cui ti chiederò di entrare nella descrizione molto dettagliata di alcune situazioni, soprattutto considerando che in situazioni normali lo studio di caso avrebbe tipicamente avuto una parte di osservazione presenziale delle vostre attività, quindi, al posto di quello che ora non possiamo avere, ti chiederò una tua narrazione. L'importante è che tu ti senta libera di rispondere, di fare domande se hai bisogno di chiarimenti oppure di dirmi quando c'è qualcosa che non sai.

Ti ho inviato per email il consenso informato per partecipare a questa intervista. Qua solo ribadisco che ci impegniamo a proteggere l'identità di tutte le persone coinvolte, quindi le questioni che noi parleremo rimarranno anonime. Premesso questo, sarebbe molto comodo per me poter registrare questa intervista, se non ti dispiace, così riesco a concentrarmi meglio. Quindi ti chiedo di acconsentire l'audio registrazione dicendo "sì, acconsento la registrazione". Se preferisci di non essere registrata o se durante l'intervista cambi di opinione, non è un problema, prenderò appunti mentre parli.



ricerca sui processi partecipativi delle famiglie nei e Sociale del Reddito di Cittadinanza - Caso Studio

I. Domande di conoscenza (7 min.)

1. Nome e Cognome, professione, ambito
2. Qual è il tuo ruolo con la famiglia di (nome bambino)?
3. Nel tuo ambito, com'è avvenuta l'adesione alla ricerca? Come sei stata coinvolta?
4. Cos'è che ti ha ispirato di più a partecipare alla ricerca RdC03? *Di questa proposta, quali erano le cose che avevano senso per te? Quali di più, quali di meno? Che pensieri hai fatto? Con chi hai parlato di questo? Cosa ti ha portato ad accettare la proposta?*

II. Contesto: RdC e Accoglienza (25 min)

Contesto

1. Come mai questa famiglia è stata invitata a partecipare alla ricerca RdC03? *Che pensieri hai/avete fatto? Quali aspettative? Cosa vi ha portato scegliere loro? Come si intreccia questa sperimentazione con il percorso già attivo per questa famiglia? Aspettiamo un breve resoconto dei diversi interventi attivi per questa famiglia; esplorare facilitatori/ostacoli tra i fattori socioculturali e della storia delle famiglie, compresa la relazione con i servizi.*
2. Ci sono state in precedenza delle azioni di sostegno alla genitorialità con questa famiglia? *Intervento sulla genitorialità o sullo sviluppo dei bambini, per questo bambino o riguardo ai fratelli? Sono in PIPPI o ha partecipato prima a P.I.P.P.I.?*

Accoglienza / Ingaggio RdC03

Esplicitazione 1: nel descrivere l'accoglienza, vogliamo che l'operatore ci descriva azioni e procedure messe in atto per presentare il progetto e coinvolgere la famiglia.

3. Andiamo con la memoria al momento in cui avete invitato la famiglia a partecipare a RdC03, puoi descrivermi che cosa è accaduto? *Cosa la è stata proposta? Come è stato proposto? (situazione, luogo, persone, scambi); Chi sono le persone coinvolte della famiglia? SE E' PRIMO INCONTRO CON SS: Sapevano che RdC prevedeva questo passaggio con il SS? Com'era la vostra relazione?*
4. Qual è stata la loro risposta? *Che aspetti della proposta hanno suscitato interesse/sono stati significativi per questa famiglia? Cosa hanno detto? Sono emerse delle preoccupazioni, pensieri, dubbi? Cosa avete detto in merito a questo, cosa avete tenuto in conto?*
5. Secondo te, ci sono stati degli aspetti che hanno facilitato la famiglia nel prender parte al progetto? Se tu potessi segnalare 1-2 cose che avete detto o fatto che abbiano favorito il loro coinvolgimento, quali sarebbero?
6. Secondo te, che aspettative aveva la famiglia all'inizio di questo percorso? Per cosa ritenevano sarebbe servito? (a loro e per il proprio figlio). Cosa ti hanno detto?

III. Assessment (30 min)

Esplicitare azioni e procedure messe in atto per realizzare la risposta ai bisogni del bambino descritti nel patto.

1. Adesso ti chiederei di prendere in mano il patto educativo (il più recente), per conoscere il processo attraverso il quale è stato costruito. Partiamo leggendo dall'assessment. *L'intervistatore legge l'assessment delle sottodimensioni del patto educativo. Successivamente ci si sofferma sull'analisi di ciascuna di esse: In che modo siete arrivati a definire i bisogni descritti nel patto educativo?*



ricerca sui processi partecipativi delle famiglie nei e Sociale del Reddito di Cittadinanza - Caso Studio

2. Come ci siete arrivate a questa sintesi? (descritta nel patto) *Come sono state raccolte le informazioni? La voce dei genitori? Si son fatti presenti i bisogni del bambino? In che modo?*
3. Quali sono stati i momenti di discussione in EM? Riguardo a che cose di questo patto?
4. In particolare, sull'uso degli strumenti proposti in RdC03 (MdB, PICCOLO, ASQ3). Ti chiedo di raccontarmi come vi siete organizzati per utilizzarli? *Come è stato deciso chi avrebbe utilizzato ciascuno **IN EM**?*

Per ciascuno strumento

5. Chi ha partecipato all'ASS? *Era presente una EM?*
6. Mi racconti nel dettaglio lo svolgimento dell'utilizzo dello strumento con la famiglia? *Presentazione: In che luogo/contesto? come lo hai presentato? quante sessioni dedicate? che materiali sono stati utilizzati? Come lo ha ricevuto la famiglia? Cosa ti hanno detto/chiesto? Svolgimento: dove, chi ha fatto cosa, chi leggeva, chi scriveva, come sono stati attribuiti i punteggi? Comprendere le strategie adottate per far fronte alle limitazioni **COVID**; come sono stati utilizzati i risultati? Esplorare il colloquio a seguito dei risultati dell'ASS. Conclusione: Come è stato chiuso l'incontro? Come si sentiva il genitore? Che cose ha detto? Come ti sentivi tu?*
7. Cosa diresti che ha apportato questo strumento al tuo lavoro in relazione a questa famiglia? *Ha modificato qualcosa rispetto alla tua pratica usuale di accompagnamento? Cosa ha cambiato? Come? Se più di uno strumento: Con quale ti sei sentita meglio?*
8. Quale di questi strumenti diresti che ha facilitato meglio che la famiglia esprimesse il proprio punto di vista? *Che cosa te lo ha fatto notare? quale era il loro atteggiamento?*
9. Secondo te, ci sono stati degli aspetti che hanno facilitato o ostacolato il genitore nell'utilizzo degli strumenti?
10. Avete usato anche altri strumenti, altre fonti di informazione (es. colloquio con pediatra, educatrice nido, ecc.) per giungere all'assessment descritto nel Patto?
11. L'INATTESO: Ti chiedo per favore di dedicare qualche minuto a ricordare un momento di questo *assessment* in cui tu abbia sentito che eri riuscita a conoscere meglio la famiglia e la sua esperienza genitoriale rispetto del loro bimbo. Che momento è stato questo? Cosa è accaduta? *Quali accorgimenti avete avuto per facilitare la famiglia? Ci sono stati altri momenti come questo? (usando altri strumenti, ad esempio)*
12. CAMBIO DI PROSPETTIVA: Ricordi un momento in cui una opinione o commento della famiglia abbia fatto cambiare il tuo punto di vista? Ci sono stati momenti in cui il contributo della famiglia abbia fatto cambiare la direzione della discussione? Cosa è successo?

IV. Progettazione (15 min.)

Esplicitare azioni e procedure messe in atto per realizzare la risposta ai bisogni del bambino descritti nel patto.

13. Come siete arrivati a **definire gli obiettivi e i risultati attesi** del percorso di accompagnamento? *Considerare la voce dei genitori, i loro desideri, aspettative, preoccupazioni, ecc. raccolte in fase di assessment. In che modo esse hanno dato origine agli obiettivi? alla microprogettazione. Considera la voce dei professionisti dell'EM, i loro desideri, aspettative, preoccupazioni, ecc. raccolte in fase di assessment. In che modo esse hanno dato origine alla microprogettazione? In che modo si è giunti a dei punti di accordo? Ci sono stati dei punti di*



ricerca sui processi partecipativi delle famiglie nei e Sociale del Reddito di Cittadinanza - Caso Studio

disaccordo? Su quale tema? (genitorialità, sviluppo 0-3, azioni) Come avete affrontato queste differenze?

14. Come sono state **costruite le azioni** che avrebbero dato risposta ai bisogni individuati? Qual era il ruolo della famiglia in queste azioni? Quale il ruolo degli operatori? *Esplorare il modo in cui queste azioni risultano nella disposizione di contesti capacitanti. Che ruolo ha avuto il lavoro dell'equipe? Quali sono stati gli accorgimenti che hanno permesso loro di partecipare nella definizione delle azioni?*

V. Attuazione e monitoraggio (20 min.)

Esplorare azioni e procedure messe in atto per realizzare la risposta ai bisogni del bambino descritti nel patto.

1. All'inizio dell'intervista [o con Δ], abbiamo potuto considerare gli interventi dei servizi messi in campo per garantire le risposte ai bisogni della famiglia. Puoi per piacere aiutarmi a ricapitarli qui? *(es. beneficio economico, educativa domiciliare, gruppi per i genitori, partenariato con servizi alla prima infanzia, vicinanza solidale, ecc.)*

Per ciascun dispositivo attivato

2. Prendiamo per esempio il beneficio economico. Puoi descrivere in che modo esso ha contribuito a rispondere ai bisogni di sviluppo del bambino/a di cui abbiamo parlato prima? *Puoi propormi un esempio concreto di questo? Che cosa ne pensa la famiglia? Che cosa ne pensi tu?*
3. Ora consideriamo il [nome dispositivo]. Puoi descrivere le azioni che concretamente sono state capaci di sostenere la risposta ai bisogni di sviluppo del bambino/a? Mi fai un esempio? Quale è stato il contributo della famiglia? Qual e il contributo degli operatori? Quale il contributo di altri attori?
4. Dal tuo punto di vista, ci sono state altre azioni rilevanti NON descritte nel Patto che abbiano facilitato al genitore a realizzare questo obiettivo?

***Per dispositivo economico* Esplorare effetti sulla qualità della vita**

5. La famiglia beneficia di un contributo economico? Che effetti hai potuto osservare di questo nella loro vita? Loro ti hanno comunicato qualcosa in merito?
6. Come pensi che questo percorso nel Reddito di Cittadinanza, pensando all'intervento complessivo, impatta alla famiglia? in quanto alla genitorialità? al bambino? Loro ti hanno comunicato qualcosa in merito?
7. Ci sono altri interventi in atto? Da altri servizi? Vi siete interfacciati? Com'è la collaborazione? Dove si fa fatica a collaborare?

VI. Aspetti organizzativi (dimensione governance, <10 min.)

Riguardo a questa dimensione, è necessario individuare il servizio, ottenere organigramma e schema di come si integra il servizio all'interno dell'ambito e in relazione a altri enti (es. cooperativa; co-presenza in spazi decisionali, regime di lavoro).

1. Ci sono stati degli aspetti dell'organizzazione in cui lavori che hanno facilitato/ostacolato il percorso di accompagnamento della famiglia che abbiamo appena descritto?
2. Potresti farmi un esempio/raccontarmi di una situazione di come questa caratteristica della tua organizzazione abbia favorito o ostacolato la partecipazione della famiglia?
3. Questi aspetti corrispondono a disposizioni formali/ufficiali dell'organizzazione? *Espicite, implicite, da quando? chi sono stati coinvolti nella decisione? Come si coinvolge ai professionisti? Cosa è stato fatto per sostenere questo a livello organizzativo?*

VII. Esperienza complessiva e intreccio con background del professionista (15 min)



ricerca sui processi partecipativi delle famiglie nei e Sociale del Reddito di Cittadinanza - Caso Studio

1. Quale diresti che sono i risultati più significativi raggiunti con questa famiglia, nel contesto di questa sperimentazione? *Indipendentemente che siano stati parte della progettazione o meno. Cosa ha migliorato dal punto di vista della genitorialità? lo sviluppo del bambino? le reti di supporto per la famiglia?*
2. Considerando tutto il percorso di accompagnamento, potresti segnalare i momenti in cui ti sei sentita più viva/entusiasta del tuo contributo in questa storia di accompagnamento? Cosa ha innescato quella emozione?
3. Tra tutte le situazioni che mi hai raccontato oggi, considerando i diversi momenti della sperimentazione in Rdc03 [*offrire lo schema generale di accoglienza-assessment-progettazione-intervento*], in quale diresti che avete raggiunto il migliore livello di partecipazione? Cosa è successo in quel momento? *Ti chiedo di raccontarmi una qualsiasi memoria, l'immagine di un momento concreto durante l'esercizio professionale con questa o un'altra famiglia, che ti venga in mente quando io ti dico: **partecipazione delle famiglie.***
4. Come sta il bambino oggi?

Vorrei che dedicassimo qualche minuto a conoscere come la proposta della metodologia partecipativa di Rdc03, la VPT, si intreccia con la tua esperienza e formazione professionale.

1. Avevi esperienza o formazione pregressa con il programma P.I.P.P.I.? *Che formazione? Da quanto tempo?*
2. Ci sono degli aspetti della proposta formativa di questo progetto (Rdc03) che sono nuovi/innovativi per te? *Quali sì, quali no? **In quali sei riuscita a partecipare? in quale di meno?***
3. Le azioni di formazione offerte da Rdc03 sono state utili per attuare la modalità partecipativa proposta nell'accompagnamento della famiglia? *Esplorare anche in caso di P.I.P.P.I.*
4. Quali apprendimenti di Rdc03 ti porti con te per accompagnare altre famiglie con bambini tra 0-3 anni?
5. **Infine, c'è altro che tu vorresti dirmi, che consideri importante che io sappia? Considerando che sto indagando il rapporto tra famiglia e servizi, c'è una cosa che secondo te è importante sapere in questa ricerca?**

COVID. *Temî da tener presente ed esplorare in maniera intrecciata con gli altri temî dell'intervista.*

1. Pensando al periodo di emergenza sanitaria, quali sono gli aspetti dove più ha cambiato il tuo lavoro con le famiglie? con questa famiglia? *in relazione alla genitorialità?*
2. Con questa famiglia in particolare, come ha impattato l'emergenza sanitaria al lavoro di accompagnamento?
3. Quali sono state le esigenze di questo periodo da parte della famiglia? e come siete riusciti a tenere a fuoco i bisogni del bambino (0-3) in questo contesto? *Che difficoltà*

Grazie!

B.6 Metodologia - Griglia di intervista genitori



ricerca sui processi partecipativi delle famiglie nei e Sociale del Reddito di Cittadinanza - Caso Studio

Griglia per l'intervista - GENITORI

Obiettivi dell'intervista

METTERE AL CENTRO LA VOCE DEI GENITORI

- Descrivere le principali situazioni che hanno caratterizzato il periodo di accompagnamento delle famiglie durante il progetto, attraverso la descrizione dei momenti di dialogo e negoziazione tra professionisti e famiglie durante tutto il percorso (accoglienza, assessment e progettazione, attuazione e monitoraggio).
- Descrivere i processi che hanno contribuito a far emergere i saperi della famiglia in riferimento ai bisogni del proprio bambino
- Descrivere le azioni dei professionisti (intenzionali e non) messe in campo per supportare i processi riflessivi delle famiglie
- Descrivere le decisioni assunte nel progetto e i processi dialogici (le situazioni) attraverso i quali sono state costruite (aree/focus di intervento)
- Descrivere le azioni dei professionisti messe in campo (intenzionali e non) per costruire contesti facilitanti alla realizzazione delle azioni di intervento progettate
- Individuare i processi di negoziazione e trasformazione, in relazione alla costruzione di saperi intersoggettivi, avvenute nel corso dell'accompagnamento

INTERVENTO

- Esplorare la percezione e aspettative dei genitori riguardo le azioni di accompagnamento (è necessario? è utile? è nel modo che loro ritengono adeguato?)
- Descrivere i cambiamenti e trasformazioni avvenute nel percorso di accompagnamento in relazione alle risposte dei genitori ai bisogni di sviluppo del bambino e rispetto alla propria concezione dell'essere genitori
- Descrivere i cambiamenti e trasformazioni avvenute nel percorso di accompagnamento in relazione al sapere degli altri attori coinvolti
- Descrivere i cambiamenti e trasformazioni avvenute nel percorso di accompagnamento in relazione al contesto sociale e alla rete di relazioni (ampliamento della rete di relazioni, sviluppo di un contesto supportivo)
- Esplorare la percezione di efficacia sull'intervento realizzato

GOVERNANCE (PENTAGONO)

- Descrivere aspetti strutturali, organizzativi e di collaborazione in cui si inquadra la relazione di accompagnamento della famiglia, individuando quelli che favoriscono i processi partecipativi (es. orari, luoghi, persone, ecc.)

CARATTERISTICHE DELLA FAMIGLIA (PENTAGONO)

- Descrivere i fattori socioculturali e della storia delle famiglie (compresa la relazione con i servizi) in cui si inquadra la relazione di accompagnamento della famiglia
- Esplorare le credenze e conoscenze in riferimento al proprio essere genitore.

RDC - QUALITÀ DI VITA

- Esplorare la percezione dell'impatto del beneficio RdC (complessivo) sulla qualità di vita della famiglia, in particolare, in relazione alla situazione del/i figli tra 0-3 anni

DURATA: 100 min.



ricerca sui processi partecipativi delle famiglie nei e Sociale del Reddito di Cittadinanza - Caso Studio

Presentazione e set up intervista (3 min.)

Il facilitatore spiega il contesto e il flusso dell'intervista. Crea un'atmosfera di cordialità e comfort.

Buongiorno ..., grazie per il tempo che ci dedicherà oggi.

Sono dottoranda in Scienze Pedagogiche dell'Università di Padova e insieme a me ci sono altri ricercatori, e tutti insieme siamo il *Gruppo Scientifico*. Lavoriamo nel progetto di ricerca sul Reddito di Cittadinanza e le famiglie beneficiarie che hanno figli tra 0 e 3 anni, ovvero "RdC03". In questo progetto, proviamo insieme agli operatori dei servizi e voi, le famiglie, a costruire azioni e riflessioni che contribuiscano alla crescita e al benessere dei bambini piccoli e delle proprie famiglie. Una cosa che vorremmo comprendere meglio è come operatori e famiglie lavorano insieme per decidere le cose di cui ha bisogno il proprio bambino, di cui hanno bisogno le famiglie per stare bene con i loro figli e come ci si definiscono le azioni che ne daranno risposta a questi bisogni. Vorremmo comprendere come in tutto questo si riesce a rendere protagoniste le famiglie che beneficiano del Reddito di Cittadinanza. Come prima cosa, ringrazio la sua partecipazione alla ricerca [avviata a...] che sarà di grande aiuto per imparare ad accompagnare meglio le famiglie con bambini tra 0-3 anni.

Quando parliamo di studio di caso, parliamo di un'attività che facciamo noi ricercatori per ricostruire ciò che avete fatto insieme al servizio, in questo caso nella ricerca RdC03. Quindi, il proposito di questa intervista è conoscere la sua esperienza in questo percorso, entrando nel dettaglio degli obiettivi che avete concordato in relazione alla genitorialità, allo sviluppo di suo/a figlio/a e i momenti in cui avete lavorato per raggiungere tali obiettivi.

Io ho una griglia con delle domande che mi aiuteranno a tenere a fuoco i diversi temi da affrontare, ma l'idea è che lei mi racconti liberamente la sua esperienza. Ci saranno alcuni momenti in cui le chiederò di entrare nella descrizione molto dettagliata di alcune situazioni, giusto per farmi un'idea di cosa è accaduta. È molto importante che lei si senta libera di rispondere, di fare domande se ha bisogno di chiarimenti oppure di dirmi quando c'è qualcosa che semplicemente non sa. Non ci sono domande giuste o sbagliate, quello che ci interessa è conoscere come lei ha vissuto questa esperienza con RdC03.

Come ha potuto leggere nella lettera del consenso informato, ci impegniamo a proteggere la sua identità e di tutte le persone coinvolte, quindi le questioni di cui parleremo oggi rimarranno anonime. Fermo restando questo, sarebbe comodo per me poter registrare questa intervista, se non le dispiace, così riesco a concentrarmi meglio. Quindi le chiedo di acconsentire alla registrazione; se preferisce non essere registrata o se durante l'intervista cambia di opinione, non è un problema, posso prendere appunti.



ricerca sui processi partecipativi delle famiglie nei e Sociale del Reddito di Cittadinanza - Caso Studio

I. Domande di conoscenza (5 min.)

inizia intervistatore a presentarsi (più in dettaglio), per riscaldare atmosfera.

1. Le chiedo di presentarsi liberamente. Es. Mi dica il suo nome, cognome, quanti anni ha? di che nazionalità è? di cosa si occupa? qual è il suo colore preferito? ha sempre abitato in questo comune? Come si chiamano i tuoi figli? ecc.
2. Com'è il tuo bambino, cosa le piace di più fare? Come fai ridere il tuo bambino?

II. Contesto: RdC e Accoglienza (20 min)

Explicitazione 1: *nel descrivere l'accoglienza, vogliamo che il genitore descriva azioni e procedure attraverso le quali le è stato presentato il progetto e ha deciso di partecipare.*

Premessa: Sappiamo che a volte il rapporto tra famiglia e servizio è di più o meno lunga durata. Ci focalizzeremo su quel pezzetto della storia che riguarda la ricerca RdC03 e cercheremo di collocarla nella linea di tempo dell'accompagnamento.

1. Si ricorda da quanto tempo è in rapporto con il servizio sociale? *Di questo comune? era la stessa persona che ora (nominare op. di riferimento) Se per lei va bene, le chiedo di raccontarmi brevemente come è partito questo rapporto, quale motivazione? Avevate già avuto esperienza di progetti/interventi costruiti insieme ai servizi? Questo rapporto riguardava in qualche modo la genitorialità, il suo rapporto con suo figlio?*
2. COM'ERA LA RELAZIONE:
 - a. Ripensando alla prima volta in cui [nome operatrice] le ha/nno parlato della ricerca dell'Università di Padova, come si è sentita? Cosa ha pensato? Riesce a ricordare le parole che hanno utilizzato per invitarla a partecipare? *Cosa le è stata proposta? da chi? Come è stato proposto: dove eravate? le è stata data qualcosa da leggere?*
 - b. Come stava con le persone coinvolte in questo accompagnamento? *Chi sono/erano le persone coinvolte in questo percorso? Com'era il vostro rapporto?*
3. DECISIONE E MOTIVAZIONE ALLA PARTECIPAZIONE:
 - a. Ricorda di aver avuto preoccupazioni e dubbi rispetto alla partecipazione alla ricerca? *Con chi ha parlato di questo? Le ha condivise con gli operatori?*
 - b. Cosa l'ha portata a decidere di partecipare? *Di questa proposta, quali erano le cose che avevano senso per lei? Quali di più, quali di meno? Che pensieri ha fatto? Ha fatto delle domande? Cosa ha detto lei? Esplorare: che cosa è stato determinante di questa decisione? le persone presenti, le parole, il luogo, il rapporto precedente...?*
4. ASPETTATIVE:
 - a. Che cosa le è servito conoscere fin da subito? *Che cosa avrebbe avuto bisogno di sapere fin da subito?*
 - b. Cosa immaginava sarebbe successo partecipando a questa ricerca? Quali erano le sue aspettative? *Esplorare le motivazioni e situazioni che riguardano il proprio figlio, la esperienza di genitorialità.*
5. Ogni quanto tempo più o meno vi siete incontrate/i durante questo periodo? *(verificare i limiti temporali che considera il genitore nel racconto)*
6. A distanza di tempo, direbbe o farebbe qualcosa di diverso?

III. Assessment (30 min)



ricerca sui processi partecipativi delle famiglie nei e Sociale del Reddito di Cittadinanza - Caso Studio

Esplicitazione 2: Esplicitare l'evoluzione del dialogo per rilevare la situazione dei bisogni del bambino.

1. Si ricorda quando vi siete confrontati con [nome operatrice] per la prima volta sui bisogni del suo bambino, quali cose sono emerse? Mi racconta quel momento? *Quando è successo? Che situazione era? Come è stata creata? Come si è arrivato a questo tema? Chi l'ha proposto?*
2. Quali erano le questioni che a lei interessava affrontare? Avete avuto modo di toccare questo argomento?
3. Nella ricerca sono stati proposti alcuni questionari sulle risposte genitoriali e sullo sviluppo del bambino. Si ricorda di averli usati? (Quali?) *Attendere l'evocazione spontanea, iniziare dal primo che ricorda. Se non si ricorda, aiutare con una breve descrizione: PICCOLO, ASQ-3, MDB. [intervistatore: portare stampati i questionari, per ASQ, la fascia di età utilizzata]*

Per ciascuno strumento

- a. Quando le è stato spiegato questo strumento, che situazione era? (quando? dove? con chi?), che pensieri ha avuto mentre le veniva presentato? *Ci sono state delle preoccupazioni? Avete parlato di queste cose?*
 - b. *Se lo ha usato più di una volta:* Proviamo a individuare uno dei momenti in cui lo ha usato. Mi interessa molto se potesse raccontare quel momento, cosa è successo? *Chi era presente? Come lo avete usato? Cosa avete fatto prima? Dopo? Di cosa avete parlato dopo? Sono emerse cose nuove? Quante sessioni dedicate? Che materiali sono stati utilizzati? Da chi? Chi ha fatto cosa? chi leggeva, chi scriveva, come sono stati attribuiti i punteggi? Che difficoltà ci sono state? Legate al COVID? Esplorare il colloquio a seguito.*
 - c. Come si è sentita nel fare questo? *Che cosa ha fatto che si sentisse in quel modo? Ci sono state delle difficoltà?*
 - d. Cosa è emerso? Avete appreso qualcosa di interessante? *Ne avete parlato?*
 - e. A cosa è servito fare questa esperienza? Ha avuto degli effetti sul vostro rapporto con [nome operatore]?
 - f. Ricorda un momento in cui una sua opinione o commento abbia fatto cambiare il punto di vista di [nome operatore]? Cosa è successo?
4. Un bel lavoro di analisi e approfondimento su ciò di cui [nome del bambino/a] ha bisogno per crescere bene. Complimenti! Si ricorda se avete individuato degli aspetti in particolare su cui lavorare bene per permettere a [nome bambino] di stare bene? Ne ha parlato con [nome operatore] oppure con chi ne ha parlato? *Cosa si ricorda di quel momento?*

IV. Progettazione (20 min.)

Esplicitare azioni e procedure messe in atto per realizzare la risposta ai bisogni del bambino descritti nel patto.

1. Su quali cose avete deciso di lavorare in questo percorso? **Come siete arrivate a decidere che fosse questo?** Mi può raccontare di quel momento? *Come ne avete parlato? Se non spontaneo, suggerire: In relazione alla genitorialità e ai bisogni suo bambino. Ricorda di aver fatto delle proposte? E gli operatori? Avevate delle idee diverse? Mi racconti di qualcuno di questi momenti di discussione. C'è stato un momento in cui vi siete sentiti subito d'accordo con gli operatori? Volete descrivercelo? C'è stato un momento in cui non siete stati d'accordo con gli operatori? Volete descrivercelo?*
2. Le questioni apprese con gli strumenti [MdB, PICCOLO, ASQ3] sono servite a queste definizioni? In che modo?



ricerca sui processi partecipativi delle famiglie nei e Sociale del Reddito di Cittadinanza - Caso Studio

3. Come vi siete distribuiti i compiti? Quale sarebbe stato il suo ruolo riguardo le cose che avete deciso? E quello di [nome operatrice]? Cosa doveva fare ciascuno? Avete scritto quanto concordato? Esplorare uso dei patti.
4. Avete deciso di coinvolgere nuove persone, di partecipare ad altre attività in questo percorso? Esplorare l'attivazione di nuovi dispositivi/sostegni.

V. Attuazione e monitoraggio (15 min.)

Esplorare azioni e procedure messe in atto per realizzare la risposta ai bisogni del bambino descritti nel patto. Esplorare il modo in cui queste azioni risultano nella disposizione di contesti capacitanti.

1. Quali sono le azioni che spettavano a lei personalmente? Si sentiva in grado di realizzare tali azioni? Quali sono state le reti di supporto che le ha per realizzare questo progetto/azioni?
2. Ricorda un momento in cui ha sentito che le cose stavano andando bene nella relazione con il tuo bambino? Che le sia servito per sentirsi più forte nel rispondere ai bisogni del suo figlio. Che momento è stato questo? Cosa aveva cambiato? Può descrivermi questo momento? Qual è stato il contributo di [nome operatrice] in questo?
 - a. Ricorda altri momenti in cui, invece, non era contenta di come gli interventi pensati con [nome operatore] stavano andando?

***Per dispositivo economico* Esplorare effetti sulla qualità della vita**

1. Vorrei entrare un po' nel merito del RdC. È un beneficio economico che lei percepisce giusto?
2. Dal suo punto di vista, che effetti ha avuto nella sua famiglia avere questo beneficio economico/l'intervento complessivo (attivo e passivo)? Ha avuto qualche effetto sulla vostra vita? Esplorare dal punto di vista dei 4 tipi di beni: materiali: abitazione, alimentazione, reddito e salario, lavoro; sociali e di salute: stato di salute, relazioni e interventi sociali e sanitari, relazioni familiari; beni educativi: capitale culturale, educazione, istruzione, formazione; beni esistenziali: dignità, riconoscimento sociale, identità e sentimento di appartenenza a famiglia e comunità, capacitazione, empowerment (incidere sul proprio futuro)
3. Cosa ha significato per il suo bambino, per esempio?

VI. Esperienza complessiva (15 min)

1. Quale direbbe che è stato l'apprendimento più importante tratto da questa esperienza? Quale direbbe che è stato il risultato raggiunto più significativo per lei? E in relazione ai bisogni della sua bambina? Indipendentemente che ve lo siate proposto. [CON QUESTE SOTTODOMANDE SI INTENDE ESPLORARE LA DISTINZIONE TRA RISULTATI ATTESI E NON]
2. Tra tutte le situazioni che abbiamo esplorato oggi, in quale ha sentito di essere stata parte attiva, pienamente partecipe della situazione? Le chiedo di raccontarmi un'immagine, una qualsiasi memoria di un momento vissuto con (nome operatrice) che le venga in mente quando io dico: partecipazione della famiglia.
3. Si ricorda un momento di svolta nella sua relazione con [nome bambino] durante questo percorso di RdC03? Che momento è stato questo? Cosa è accaduta? Quali accorgimenti sono stati?
4. Conosce il programma P.I.P.P.I.? Ha partecipato? Quando? Qual è il migliore ricordo che ha di quella esperienza?



ricerca sui processi partecipativi delle famiglie nei e Sociale del Reddito di Cittadinanza - Caso Studio

5. Le chiedo di completare questa frase: *“Oggi il mio bambino sta bene perché...”* [se l'intervista è online, si può progettare nello schermo e chiedere al genitore di leggere ad alta voce e completare]
6. C'è altro che lei vuole dirmi? Visto che io sono ricercatrice, sto indagando il rapporto tra famiglia e servizi, c'è una cosa che secondo lei è importante per questa ricerca/che io sappia

COVID. *Temî da tener presente ed esplorare in maniera intrecciata con gli altri temi dell'intervista.*

1. Qual è stato il più grande impatto della pandemia per la tua quotidianità?
2. E per la relazione con il tuo bambino?
3. Pensando al periodo di emergenza sanitaria, com'è cambiato il rapporto con il servizio?
4. Che effetti ha avuto sul lavoro che stavate facendo?
5. Siete riusciti a tenere a fuoco i bisogni della bambina in questo periodo? *Che difficoltà c'è stata? Quali sono state le esigenze di questo periodo? Cosa avete fatto per darne risposta?*

**B.7 Metodologia - Estratto della matrice di codici e dei segmenti di intervista codificati
(esempio)**

B.8 Risultati - Studio di caso NO1 – Dimensione Apprendimento Organizzativo

Questo allegato contiene alcuni elementi di apprendimento organizzativo appresi durante lo studio di caso, interessanti dal punto di vista dell'approccio all'attenzione alle famiglie, ma non di diretto rapporto o impatto con lo studio di caso in sé.

A parte della già accennata nuova composizione dell'equipe per la costruzione dei PaIS del RdC, un'importante innovazione riguarda l'introduzione della figura di assistente sociale di comunità per il contrasto della povertà minorile (tre anni fa, a partire del 2019), attraverso un progetto specifico rivolto all'attivazione delle reti del terzo settore e che ha coinvolto tutti i municipi del Comune. L'iniziativa è stata pensata principalmente per le famiglie beneficiarie del Reddito di Cittadinanza dove ci sono bambini, ma ha un effetto positivo anche per altre famiglie con figli.

22:21 ¶ 66 – 70 en NO1 - Responsabile.docx

per sostenere queste famiglie che sono beneficiarie del Reddito di Cittadinanza e che hanno bambini al loro interno, questo per aiutare a fare dei progetti di supporto territoriali, in P.I.P.P.I. si chiama "vicinanza solidale", è proprio quel tema lì: un altro strumento a disposizione delle famiglie è questo, la costruzione di reti di vicinanza solidale all'interno dei territori che possono essere diciamo orientate, supportate e favorite dal servizio sociale in collaborazione con altre organizzazioni che sono presenti.

Questo è specifico, pensato per i beneficiari del Reddito di Cittadinanza?

Prioritariamente, non solo ma prioritariamente.

La responsabile apprezza che, pur trattandosi di un Comune ricco di servizi e risorse, l'introduzione dell'assistente sociale di comunità ha impattato radicalmente e positivamente la disponibilità delle risorse e il modo di lavorare, sia a livello di prestazioni alle famiglie poiché si realizza una fruizione più efficace delle risorse, sia a livello della governance stessa, poiché comporta la redistribuzione della responsabilità per la creazione delle reti: mentre prima era una funzione centralizzata nel responsabile del progetto P.I.P.P.I. per tutti i municipi del Comune, ora ogni responsabile di municipio è tenuto a realizzarla come parte della gestione del servizio sociale territoriale.

22:35 ¶ 104 en NO1 - Responsabile.docx

Sul parternariato ogni Municipio al suo interno ha un assistente sociale di comunità che ha il ruolo di mappatura delle risorse ma anche facilitazione di integrazione del lavoro dei vari soggetti all'interno del Municipio, di sostegno a ogni assistente sociale perché all'interno della riunione magari noi parliamo di una situazione di qualche famiglia e l'assistente sociale ci può dire: "Si può chiedere a quell'ente, associazione, parrocchia che fa questo tipo di lavoro e quindi possiamo attivare subito una collaborazione", questo aiuta tantissimo, ha cambiato radicalmente il lavoro: l'assistente di comunità c'è da tre anni ed è stata individuata all'interno del progetto (nome progetto) che ha cambiato

tantissimo il modo di lavorare dei nostri servizi, ha moltiplicato risorse e possibilità di collaborazione, anche il tipo di responsabilità che prima sentiva solo l'assistente sociale, mentre invece adesso c'è proprio una rete di sostegno e quindi è proprio cambiata la prospettiva di lavoro.

In più, questa innovazione ha significato un ripensamento del dispositivo di vicinanza solidale che era stato promosso nel P.I.P.P.I.: mentre prima la costruzione di reti di sostegno alle famiglie risiedeva nelle strutture formali dell'affido, il servizio si è accorto che fosse necessario ampliare queste reti rafforzando soprattutto il loro radicamento territoriale. Attraverso questo progetto nella cornice della povertà minorile, il servizio dimostra la consapevolezza che la costruzione di reti e spazi di incontro, integrazione sociale e collaborazione sia una scelta vincente per affrontare i bisogni delle famiglie e dei bambini e cambia l'impostazione del proprio ruolo a facilitatore di queste relazioni, anziché amministratore.

22:48 ¶ 121 – 122 en NOI - Responsabile.docx

Ricercatrice: E questa figura dell'assistente sociale di comunità, una grande innovazione, cosa l'ha ispirata?

Responsabile: ConP.I.P.P.I. avevamo lavorato al tema della vicinanza solidale, che però per noi all'inizio era intesa come aiuto più professionale, per cui avevamo coinvolto l'ufficio affidi, il coordinamento affidi che è un ufficio che si occupa di selezionare, coinvolgere, fare partecipare le famiglie, (inc.) in realtà ci siamo resi conto che per come è strutturato il Comune di Milano, che è molto grande, e quindi magari una famiglia affidataria vive in un quartiere a due ore dalla famiglia target, e quindi questa vicinanza non c'è territorialmente, ci siamo accorti che non necessariamente questo aiuto deve essere così "formato", senno c'è questa disparità di esperienze, che non aiuta la reciprocità, l'alleanza, la collaborazione, e quindi abbiamo pensato che nel nostro caso fosse più utile, visto che abbiamo anche risorse a livello locale e tante, cooperative, enti, abbiamo detto che quella è la vicinanza solidale, cioè il supporto che la famiglia può avere è essere impegnata nelle offerte (inc.) poi a livello di partecipazione alle attività magari si creano relazioni tra persone, già partecipare alle occasioni di incontro può essere già un intervento, quindi abbiamo pensato che l'assistente sociale di comunità può fare questo tipo di lavoro, creare connessioni, occasioni di partecipazione, che possono dare vita anche a incontri e relazioni tra persone. Abbiamo creato questo tipo di lavoro, di vicinanza solidale, di comunità, che poi è quello che succede sempre, anche nella mia esperienza ho partecipato nel mio quartiere a delle attività e ho incontrato delle persone, non necessariamente questo aiuto ricevuto si è creato in maniera diretta, mettendo in connessione la mia famiglia con altre famiglie: magari è stato successivo, l'incontro, se le persone sono inserite in un contesto che offre possibilità di incontro, poi gli incontri si creano. Se una persona non partecipa alle attività non incontrerà mai nessuno.

Ric: Come funzionano queste reti, così, per immaginare...

Responsabile: È un po' difficile da dire, perché all'interno di ogni Municipio ci sono più reti. Faccio l'esempio del mio Municipio: il Municipio II, ha tre reti diverse e vuol dire che sono meno come ampiezza geografica, sono proprio dei quartieri, all'interno di quel quartiere ci sono dei soggetti che si vogliono impegnare in quel tipo di progetto, la scuola, la cooperativa, l'oratorio, l'associazione sportiva, il servizio sociale si incontra e definisce qual è la ricetta, il modo per intervenire in quel quartiere sulle famiglie. Ogni ambito territoriale può essere diverso dall'altro e può avere risorse e anche difficoltà diverse, quindi ogni risorsa ha una modalità di azione che può essere diversa. All'interno di questo mio Municipio II, faccio sempre questo esempio, ce n'è una diciamo di rete che va di più ad aiutare le connessioni con la scuola, aiutando anche i bambini ad organizzare attività di supporto allo studio o comunque aggregative dopo l'orario scolastico, e quindi c'è tutto un lavoro di rete tra scuole e enti che aiutano, insomma, nel doposcuola. Un'altra rete è invece più organizzata sugli aspetti della multiculturalità, perché è in un quartiere, Via Padova, famosa perché è una via multietnica, e quindi ha questo focus di lavoro tra famiglie straniere che hanno bisogni legati al tema della casa, del lavoro, e quindi integrazione. Un'altra lavora più sul tema del supporto alla ricerca del lavoro e offre opportunità di questo tipo: non c'è il progetto (nome progetto) standard, ogni quartiere ha il suo progetto; c'è ovviamente un fondo che viene dato per gestire delle attività, e poi ogni quartiere definisce per cui si possono attivare diversi tipi di sostegno, sportelli di ascolto, interventi di accompagnamento nella ricerca del lavoro, fare il curriculum, doposcuola, feste, eventi, diverse cose: anche interventi di supporto individuale.

Nella stessa linea di rafforzare gli spazi e opportunità di aggregazione, ci sono altri progetti che intendono creare occasione per le famiglie non solo da portare i propri bisogni, ma anche proporre progetti e soluzioni legati ai loro interessi, tali come i luoghi chiamati Hub, gestiti dal terzo settore e progetti di integrazione e benessere minorile che coinvolgono direttamente il servizio sociale.

22:42 ¶ 112 en NOI - Responsabile.docx

All'interno del mio Municipio stiamo pensando di creare degli HUB fisici dove le famiglie possono incontrarsi, gestiti dagli enti del terzo settore, e dire quali sono i propri bisogni e magari trovare strumenti per progettare risposte a questi bisogni, quindi risorse che si possono utilizzare per realizzare dei progetti ideati dalle famiglie, non lo so: gruppo di adolescenti che ha una passione per i murales, l'arte, troviamo una palazzina del Comune per fare il murales, un formatore, e i ragazzi progettano insieme ed esprimono e danno voce a questo desiderio, a questa passione. Questo all'interno dell'HUB, la progettazione, poi le azioni saranno fuori.

22:25 ¶ 72 en NOI - Responsabile.docx

Poi ci sono altri progetti che riguardano le famiglie, i bambini: adesso c'è un altro progetto che si chiama (nome) è un progetto molto grande, finanziato dalla Comunità Europea con fondi UIA, sempre rivolto a minori 0-18 e all'interno di ogni Municipio si stanno strutturando delle possibilità di ascolto dei bambini, dei loro desideri e progettazione condivisa con bambini e famiglie sempre a

livello locale, ogni Municipio ha diverse progettualità. Il compito dell'assistente sociale è dare il via, in funzione dell'analisi della situazione familiare, e attivare le risorse.

(1) *Impatto sulle istanze di formazione continua*

Un altro cambiamento legato alla decentralizzazione del servizio riguarda la modalità di formazione associata ai progetti e programmi del servizio. Mentre prima si organizzavano centralmente gli incontri formativi – per P.I.P.P.I., per esempio – il che vuol dire che c'era un referente per tutto il comune che coordinava il lavoro dei professionisti dei diversi municipi, attualmente si coinvolge ogni posizione organizzativa dei municipi perché gestisca le istanze di formazione in base alle particolarità del proprio territorio, in collaborazione con professionisti formati specificamente per formare altre persone e altre figure di coordinamento, a seconda del programma o progetto in corso.

22:36 ¶ 104 en NO1 - Responsabile.docx

A livello di governance, questo è molto difficile all'interno di un Comune grande come quello di Milano, infatti all'inizio il responsabile del progetto P.I.P.P.I. era il referente e organizzava gli incontri di informazione e tutoraggi non centralmente, adesso stiamo invece lavorando per cercare di utilizzare il metodo con tutte le famiglie modificando la nostra governance interna perché ogni posizione organizzativa di ogni Municipio abbia la responsabilità di questo di lavoro all'interno del suo territorio.

Questo cambiamento, attuare localmente la formazione (ancora una volta si parla del radicamento territoriale delle iniziative del servizio), opera a favore dell'efficacia delle istanze formative e, quindi, dell'implementazione stessa dei programmi, poiché consente di raggiungere un maggior numero di professionisti e di rappresentare meglio la diversità delle equipe multidisciplinare negli spazi di formazione e di riflessione sulle pratiche territoriali.

22:43 ¶ 115–116, decentralizzazione della formazione per aumentare efficacia en NO1 - Responsabile.docx

Ric: E invece, qua, sulla formazione?

Responsabile: È un argomento complesso. Il PNRR ci impone di farla con dei numeri molto alti. A livello del Comune di Milano abbiamo sempre partecipato attivamente agli eventi formativi, ci siamo resi conto che però la difficoltà di insegnanti e operatori... Cioè, la loro assenza a queste formazioni ci creava solo dei problemi nel lavoro e nell'applicazione del metodo, quando mancava

la formazione congiunta, e quindi cerchiamo di fare delle formazioni che inizialmente erano centrali, adesso cerchiamo di farle a livello locale per fare partecipare di più gli operatori all'interno del territorio, quindi adesso la formazione si sta decentrando per arrivare di più a livello territoriale, quindi abbiamo formato dei formatori all'interno di ogni Municipio e con i coach, con i coordinatori e i responsabili promuovono formazioni a livello di Municipio con gli educatori che lavorano a livello territoriale in modo che la formazione possa riguardare (inc.) perché a livello centrale venivano alcuni operatori, ma non tutti.

22:45 ¶ 117 – 118 en NO1 - Responsabile.docx

Ricercatrice: Sì, e poi non basta che alcuni lavorino così... (inc.) parliamo della formazione di P.I.P.P.I.?

Responsabile: Sì, ma anche della formazione di altri progetti, come quelli che citavo prima: hanno tutti caratteristiche territoriali, perché ci siamo resi conto che le centrali non riescono a raggiungere tutti gli operatori, lasciando un po' quella sensazione che c'è uno che tira il carretto e tutti gli altri cercano di seguire, ma si perdono. In alcuni Municipi, come il III, stiamo facendo una sperimentazione, dove c'è Teresa Mistretta che conoscete bene, stiamo facendo una sperimentazione di formazione con operatori dei servizi sociali, del Consultorio familiare e della UONPIA insieme per arrivare a definire delle buone prassi per il lavoro interistituzionale per l'accompagnamento delle famiglie con bambini, abbiamo quindi creato due laboratori diversi per target, uno il lavoro con le famiglie straniere e l'altro che riguarda le famiglie con ragazzi adolescenti.

22:46 ¶ 118 en NO1 - Responsabile.docx

Abbiamo creato quindi questi due laboratori, assistenti sociali, psicologi, neuropsichiatri lavorano insieme per fare dei momenti di riflessioni sul lavoro che fanno sulle famiglie che abbiamo individuato, un po' sulla falsariga dei tutoraggi, momenti di lavoro attivo con la famiglia e momenti di riflessione sul lavoro svolto con la famiglia. Questo lavoro lo facciamo con la ASST, i colleghi di area sanitaria a livello territoriale.

Alcuni di questi accorgimenti sembra siano stati ispirati dall'esperienza nel P.I.P.P.I.

22:47 ¶ 119 – 120 en NO1 - Responsabile.docx

Ricercatrice: Ho l'impressione che P.I.P.P.I. sia stata una spinta importante sul modo di lavorare in tutto l'ambito.

*Responsabile: La nostra esperienza in P.I.P.P.I., magari con poche famiglie e operatori, è diventata poi un modello per sperimentare, fare altre attività anche al di fuori di P.I.P.P.I., con altri progetti e finanziamenti **abbiamo tratto insegnamento per la formazione che deve***

essere multidisciplinare, coinvolgere tutti gli operatori che lavorano con la famiglia, deve essere a livello locale.