

Una comunità di pratiche: esperienze di pratica riflessiva nella formazione continua di P.I.P.P.I. Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione.

A community of practices: reflective practice experiences in the ongoing training of the P.I.P.P.I. Programme for the Prevention of Institutionalization.

Sara Serbati, Università degli Studi di Padova.

Faustino Rizzo, Università di Modena e Reggio Emilia.

ABSTRACT ITALIANO

P.I.P.P.I. (Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione), avviato nel 2011 e riconosciuto come Livello Essenziale di Prestazione Sociale (LEPS) dal 2021, accompagna strategie innovative in risposta ai problemi connessi alla negligenza familiare, coinvolgendo ad oggi 465 Ambiti Territoriali e migliaia tra operatori sociali, educativi e socio-sanitari. In ciascun Ambito sono individuati due operatori con il ruolo di *coach*, figura chiave che accompagna le innovazioni di P.I.P.P.I. nei territori. L'articolo si sofferma sulla formazione continua di tali figure, svolta con incontri periodici (tutoraggi) in presenza attraverso esperienze di pratica riflessiva e di confronto tra pari e con i ricercatori. L'analisi dei momenti riflessivi del primo tutoraggio della undicesima implementazione evidenzia come il processo riflessivo sia centrale per la trasformazione delle prospettive cognitive e dunque il cambiamento dell'agire.

ENGLISH ABSTRACT

P.I.P.P.I. (Programme for the Prevention of Institutionalization), which started in 2011 and recognized as an Essential Level of Social Provisions (LEPS) in 2021, supports innovative strategies to respond to problems connected with child neglect, with the participation now of 465 Territorial Areas and thousands of social, educational and health workers. In each Area, there are two practitioners with the role of *coach*, a key figure who support the P.I.P.P.I. innovations in the territories. The article focuses on the continuous training of these figures, carried out with periodic meetings (tutoring) in person through experiences of reflective practice and discussion between peers and with researchers. The analysis of the reflective moments of the first tutoring of the eleventh implementation highlights how the reflective process is central for transforming the cognitive perspectives and therefore to change the action.

Il contesto dello studio: P.I.P.P.I. come Livello Essenziale di Prestazione Sociale

L'articolo intende rendere conto e documentare l'esperienza di formazione continua degli operatori sociali e sociosanitari coinvolti nel programma P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione), il più longevo e ampio programma implementato nella storia delle politiche sociali in Italia.

Prima di focalizzare l'attenzione sulla metodologia e su alcuni dei primi risultati del percorso di formazione continua, appare importante dedicare alcune parole alla descrizione del programma, con alcuni cenni alla sua storia e trasformazione all'interno delle politiche nazionali sociali italiane.

P.I.P.P.I. è il risultato di un innovativo paradigma di azione pubblica tra il Ministero del lavoro e delle politiche sociali e il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare (LabRIEF) del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata (FiSPPA) dell'Università di Padova (di seguito l'Università). All'interno di questo paradigma, il Ministero gestisce una governance multilivello con le Regioni, le Province autonome e gli ATS italiani. Università e Ministero sono a servizio dello stesso bene comune, orientando il sapere e le diverse attività formative verso il miglioramento della qualità dei servizi offerta, in prima battuta, ai bambini di 0-11 anni e, in seconda battuta, agli adolescenti dai 12 ai 17 anni e alle loro famiglie, che affrontano situazioni di vulnerabilità" (Milani, 2022, 9).

Il programma, avviato negli anni 2011-2013 come sperimentazione in 10 città italiane, dal 2013 ha previsto ogni anno la selezione di 50-60 ambiti territoriali a opera delle Regioni, per la realizzazione di un biennio di implementazione con dieci famiglie. "Nei primi undici anni di viaggio (2011-2022), P.I.P.P.I. ha documentato gli effetti positivi delle sue proposte di intervento in Rapporti di ricerca pubblicati regolarmente sulle singole implementazioni, mantenendo il cuore dell'identità: il richiamo all'immagine di Pippi Calzelunghe, una bambina "tremendamente forte", ricchissima, con i capelli rossi, due amici, che vive in una casa in rovina, che però è per lei la fantastica Villa Villacolle, come figura metaforica delle potenzialità inesauribili dei bambini e delle loro capacità di resilienza, intesa come un percorso sempre possibile, che nasce anche dalla capacità di noi adulti di vedere il lato dritto delle cose storte" (Milani, 2022, III).

L'esperienza del programma P.I.P.P.I. è divenuta *soft law* il 21 dicembre 2017, quando la Conferenza unificata Stato-Regioni ha approvato le "Linee di indirizzo nazionali: l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva" (MLPS, 2017). Si è trattato del frutto di un lavoro collegiale e pluriennale realizzato in seno a un tavolo interistituzionale nazionale, promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, composto da rappresentanti del Ministero stesso, della Conferenza dei Presidenti delle Regioni e delle Province autonome e del gruppo scientifico dell'Università di Padova responsabile del programma P.I.P.P.I.

Da allora, P.I.P.P.I. è divenuto azione per l'implementazione delle Linee di indirizzo e inserito stabilmente nel Fondo Nazionale per le Politiche Sociali.

Nel 2022 il Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023 (approvato dalla Rete della protezione e dell'inclusione sociale il 28.07.2021 e dalla Conferenza Stato-Regioni il 22.09.2021) progetta e finanzia, per la prima volta da quando la L.328/2000 li aveva indicati, i nuovi LEPS (Livelli Essenziali di Protezione Sociale).

Dal 2022, oltre alla quota del Fondo azionale Politiche sociali (FNPS), l'individuazione del LEPS sulla prevenzione dell'allontanamento prevede una quota del PNRR atta a finanziare l'inserimento in P.I.P.P.I. di 400 ATS su tutto il territorio nazionale.

L'implementazione di P.I.P.P.I., a partire dal 2022, si configura pertanto come lo strumento più appropriato per garantire 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, 2021, scheda 2.7.4, 38.

Nel 2022 si avvia dunque l'undicesima implementazione di P.I.P.P.I., la prima implementazione intesa come *medium* per la realizzazione del LEPS nei 465 ATS partecipanti. Con il presente articolo si intende testimoniare e documentare il nuovo avvio della formazione continua, una delle azioni di formazione più importanti da sempre previste dal programma P.I.P.P.I.

La struttura di formazione di P.I.P.P.I.

I percorsi formativi sono una 'pietra angolare' dell'approccio partecipativo al lavoro con le famiglie di cui il programma P.I.P.P.I. è promotore e sono riconoscibili come espressione del ruolo di *public engagement* dell'Università.

La formazione, infatti, si pone al servizio di chi opera con la vulnerabilità familiare nel campo sociale e sociosanitario, tramite una proposta di tipo multidisciplinare e partecipativo, adottando una prospettiva pedagogica trasformativa (Mezirow, Taylor, 2009) coerente con l'approccio partecipativo menzionato precedentemente. Nel fare questo P.I.P.P.I. "non si propone di formare nuove figure professionali, ma di rimotivare, riqualificare, accompagnare le esistenti, formandole alle teorie, al metodo e agli strumenti previsti dal programma in modo che l'attività di implementazione costituisca anche un'occasione per formare risorse umane che divengano patrimonio stabile degli ATS" (Milani, 2022, 83). Di seguito sono presentate brevemente le azioni principali del percorso di formazione P.I.P.P.I., le quali sono distinte in base a due criteri, in riferimento ai destinatari cui sono rivolte le azioni e in riferimento al tempo in cui le azioni formative sono svolte.

In riferimento al primo criterio i destinatari cui sono rivolte le azioni formative possono essere:

- gli operatori delle Equipe Multidisciplinari (EM), cui è rivolto il MOOC - Massive Online Open Course - di P.I.P.P.I., 20 ore di formazione a distanza e asincrona.

L'EM (che comprende la famiglia) ha il compito di realizzare il programma con le famiglie. Essa svolge una funzione operativa che garantisce qualità, continuità e correttezza nei processi di accompagnamento e nell'utilizzo degli strumenti previsti dal programma ed è quindi "responsabile della realizzazione operativa del programma per tutta la sua durata" (Milani, 2022, 77);

- referenti territoriali, cui sono rivolte attività formative in presenza di formazione iniziale e a distanza di formazione continua. “Ogni ATS individua un referente del programma che è la figura che (...) mantiene aperta e fluida la comunicazione fra tutti i livelli e i soggetti coinvolti nel programma in quanto crea le condizioni per realizzare la micro-progettazione al livello del micro-meso e dell'ecosistema. Può essere un dirigente, un responsabile di unità operativa o un operatore. In ogni caso (ossia a prescindere dagli aspetti gerarchici) il suo ruolo deve avere una legittimazione istituzionale sul mandato e sui tempi di lavoro” (Milani, 2022, 76);
- coach, cui sono rivolte azione formative a distanza e in presenza sia nella formazione iniziale, sia nella formazione continua. Ogni ATS individua 2 coach per ogni implementazione, i quali hanno un ruolo di accompagnamento delle EM nell'implementazione del programma e “mettono a disposizione del gruppo di operatori partecipanti, forti della propria conoscenza del contesto nel quale l'EM lavora, l'esperienza e le conoscenze acquisite durante la formazione, traducendo e adattando la metodologia alla realtà in cui essa opera” (Milani, 2022, 79). Ai coach insieme ai referenti territoriali è attribuito il compito di offrire occasioni di discussione riflessività sul programma, organizzando momenti collettivi di tutoraggio *in loco*, nonché garantendo disponibilità al confronto con le singole EM;
- formatori, cui sono rivolte azioni formative a distanza e in presenza. Ogni ATS individua 2 operatori disponibili ad assumere il ruolo di formatore, “appositamente formati al fine di svolgere la funzione di promozione e mantenimento dell'innovazione promossa dal programma, attraverso l'impegno nella rilevazione dei bisogni formativi locali, la realizzazione di attività formative e l'utilizzo delle informazioni provenienti dalla ricerca per garantire un processo costante di innovazione delle pratiche” (Milani, 2022, 82).

In riferimento al secondo criterio si distinguono due tipologie principali di attività formativa, in base alla fase di implementazione del programma, per cui vi sono formazione iniziale e formazione continua.

- La formazione iniziale: attività a distanza e in presenza, organizzate e gestite dal Gruppo Scientifico dell'Università di Padova, volte a garantire ai partecipanti la conoscenza delle proposte teoriche e metodologiche del programma;
- La formazione continua: attività a distanza e in presenza volte a garantire l'accompagnamento nella implementazione del programma dei coach e dei referenti territoriali da parte dei tutor scientifici (ricercatori e operatori esperti del programma) del programma e l'accompagnamento in loco delle EEMM da parte dei coach. La formazione continua esercita un ruolo fondamentale nella connessione tra la ricerca e l'azione dei professionisti con i bambini e le famiglie. Il discutere insieme diventa generativo di nuovi saperi in cui la ricerca e la teoria possono dare il proprio contributo ad alimentare un dibattito che porta nuovi saperi e conoscenze “sitate”.

Il presente contributo si focalizza sull'azione di formazione continua rivolta ai coach di P.I.P.P.I.

La formazione continua in presenza dei coach: i tutoraggi

L'azione principale di formazione continua rivolta ai coach sono i cosiddetti tutoraggi. Tali incontri non si offrono come opportunità di conoscere e/o fare prova delle proposte teoriche e metodologiche del programma. Tale funzione è assolta dalle diverse occasioni di formazione iniziale.

Il tutoraggio non solo fornisce supporto e orientamento agli operatori coinvolti, ma rappresenta anche una forma di coinvolgimento attivo con i professionisti del settore. Gli operatori che assumono il ruolo di coach, sia per la prima volta, sia in edizioni precedenti del programma, hanno l'opportunità di mettersi alla prova e acquisire competenze nella postura del coach, come dichiarato da una operatrice assistente sociale nel corso di un incontro di formazione.

Abbiamo fatto un po' fatica a spogliarci dei nostri panni dell'assistente sociale e abbiamo avuto più difficoltà a guardare le cose con quello sguardo ampio di coach. (¶ 66, 1:7)

I tutoraggi si configurano come laboratori di pratica riflessiva (Mortari, 2003) dedicati ciascuno a un tema specifico del programma P.I.P.P.I. Essi si svolgono per un totale di cinque incontri con una cadenza di 3-4 mesi. Ciascuno di essi segue il seguente andamento ciclico in quattro passi (Yliruka, 2011):

- passo 1: individuazione di una pratica in ATS e documentazione della stessa al fine della condivisione nel corso del tutoraggio;
- passo 2: analisi delle pratiche documentate attraverso la riflessione tra pari e il confronto con le teorie e metodologie di P.I.P.P.I.;
- passo 3: riflessione individuale sugli apprendimenti realizzati nel corso del tutoraggio e possibili ricadute nell'ATS;
- passo 4 (al termine del ciclo dei 5 tutoraggi): avanzamenti e innovazioni effettivamente realizzati nel proprio territorio.

Il "passo 1" è anticipato dai tutor tramite la convocazione e l'invito al tutoraggio, mentre il tempo del tutoraggio è particolarmente dedicato al "passo 2", che fornisce una traccia per la pratica riflessiva da svolgere in riferimento alle azioni documentate come da richiesta nel "passo 1". In tale contesto lo scambio tra pari e con i tutor valorizza il confronto tra le pratiche dei partecipanti, al fine di individuare similitudini e differenze, nonché spunti di azione e innovazione da riportare nel proprio ATS. Durante i tutoraggi, un elemento chiave è l'incoraggiamento al pensiero riflessivo: esso richiede una personale attività mentale di osservazione, raccolta e analisi dati, al fine di costruire comprensioni e collegamenti fondati non su generiche credenze, ma su evidenze da porre in dialogo con le scienze sociali dell'educazione (Dewey, 1933).

I tutor svolgono una funzione di accompagnamento nell'attività riflessiva, anche riportando nel dialogo aspetti provenienti dalla teoria e dalla ricerca più recente. Ciò che si intende valorizzare è la pertinenza rispetto al programma delle pratiche sociali e educative considerate nel "passo 2", le quali, sono "più ampie della scienza, che però rende più intelligenti, più pensosi e più consci" (Dewey, 1929, 62).

In questa cornice, il tutoraggio rappresenta un'azione di prossimità di particolare rilievo, progettato per supportare i coach durante il processo di apprendimento e di riflessione, esso consente ai professionisti di acquisire le competenze necessarie per implementare il programma in modo efficace.

Il "passo 3", infine, è volto a una azione di valutazione degli apprendimenti, intesa come uno spazio di auto-analisi sugli apprendimenti svolti supportato dalla compilazione di un questionario.

I tutoraggi di P.I.P.P.I. promuovono dunque l'esercizio da parte dei coach di tre funzioni fondamentali (Yliruka, 2020):

- la conoscenza del programma e delle relative proposte di innovazione delle pratiche;
- la formazione di competenze critiche e riflessive in riferimento alle pratiche adottate dalle EEMM e dai coach stessi negli ATS;
- la promozione comunità di pratiche negli ATS, in quanto ci si propone che le attività svolte nei tutoraggi possano essere utili come modellamento delle attività da svolgere da parte dei coach negli ATS.

Il tutoraggio si propone quindi come tappa di un percorso di apprendimento:

qualcosa in più e di diverso dall'offrire solo corsi di formazione e poi augurare buona fortuna agli operatori e agli insegnanti chiamati a implementare il Programma, per incoraggiare invece reti efficaci di pari che trasformino la cultura di un servizio attraverso la collaborazione continua, l'assunzione ragionata e condivisa dei rischi e delle responsabilità come della postura della ricerca per mantenere costanti i processi di innovazione.

Milani, 2022, 18.

Un esempio di tutoraggio P.I.P.P.I. con i coach

In questo contesto, intendiamo presentare i risultati del primo evento di formazione continua in presenza destinato ai coach, il tutoraggio, una componente fondamentale di P.I.P.P.I. Questo evento ha coinvolto gli operatori di 465 Ambiti Territoriali Sociali, i quali sono attivamente impegnati nell'implementazione del Programma e sono distribuiti in quattro moduli distinti, descritti nella Tabella 1 (Labrief, 2021, 10).

Il primo incontro, dedicato specificamente agli operatori del modulo base, si è svolto a Febbraio 2023 in otto città individuate come sede dei Poli Pluri-regionali (Bari, Bologna, Milano, Napoli, Padova, Palermo, Roma e Torino), scelte in base alla numerosità degli operatori.

L'evento ha visto la partecipazione di 141 Ambiti Territoriali Sociali (ATS), che rappresentano il 70% dei 200 ATS totali coinvolti nel modulo base. Tra i partecipanti anche alcuni coach provenienti da ATS dei moduli avanzato ed autonomia hanno partecipato a questo evento, per un totale di 276 partecipanti. Per garantire una gestione efficace e una guida adeguata durante l'evento, sono stati impiegati 40 tutor scientifici, distribuiti strategicamente nei vari centri pluri-regionali sopra menzionati. I tutor hanno diverse provenienze, sia dall'ambiente accademico, con expertise nei processi di ricerca e formazione, sia dal campo professionale, con competenze specifiche nell'attuazione di P.I.P.P.I. all'interno dei rispettivi Ambiti Territoriali Sociali.

TAB. 1 - I MODULI DEL PROGRAMMA

MODULO	FINALITÀ
P.I.P.P.I. Base (o LEPS)	Sperimentare l'insieme dell'approccio P.I.P.P.I. al fine di innovare e uniformare le pratiche preventive nei confronti delle famiglie in situazione di vulnerabilità, al fine di migliorare l'appropriatezza e /o ridurre il rischio di allontanamento dei bambini dal nucleo familiare, promuovendo un'azione integrata fra i diversi ambiti e soggetti coinvolti intorno ai bisogni del bambino, secondo quanto indicato dalle LIV nazionali e dal LEPS.
P.I.P.P.I. Start	Permettere agli ATS con un'organizzazione dei servizi non già coerente con l'approccio multidimensionale del programma, di rafforzare i sistemi e i meccanismi di governance e le partnership inter e intrasettoriali e interservizi al fine di costruire le competenze organizzative, tecniche e formative utili a: <ul style="list-style-type: none"> • implementare i processi organizzativi e amministrativi, • avviare le procedure necessarie a rendere operativi i dispositivi di intervento per le famiglie, • iniziare a sperimentare l'accompagnamento alle famiglie in situazione di vulnerabilità secondo l'approccio indicato dalle LI nazionali.
P.I.P.P.I. Avanzato	Costruire le condizioni organizzative che garantiscano agli ATS con rilevante esperienza di implementazione del Programma di costruire una struttura laboratoriale di riferimento per l'ATS, denominata "Laboratorio Territoriale" (LabT), composta dai soggetti già coinvolti nel coordinamento operativo e nelle attività di P.I.P.P.I. all'interno dell'ATS (referente di ATS, coach, formatori). Tale LabT svolge la funzione di promozione e mantenimento dell'innovazione promossa dal programma, attraverso l'impegno nella rilevazione dei bisogni formativi locali, la realizzazione di attività formative e l'utilizzo delle informazioni provenienti dalla ricerca per garantire un processo costante di innovazione delle pratiche all'interno di un sistema di servizi integrati.
P.I.P.P.I. Autonomia	Permettere agli ATS con un'organizzazione dei servizi già coerente con l'approccio multidimensionale del programma, di fruire del finanziamento previsto dal PNRR per continuare a implementare l'approccio indicato dalle LIV nazionali e dal LEPS, facendo leva su risorse già formate e adattandolo ai propri assetti organizzativi, ricercando in maniera autonoma le modalità organizzative e tecniche per renderlo pienamente sostenibile per il proprio ATS.

Il tema del primo tutoraggio: assessment e microprogettazione con le famiglie

Come illustrato nella figura 1, gli Ambiti Territoriali Sociali del modulo base, al momento del tutoraggio, si trovavano nel pieno del periodo denominato T0, (da gennaio a marzo 2023). Questo 'primo tempo' del Programma richiede agli operatori un impegno significativo per assumere la postura di P.I.P.P.I nell'accompagnamento delle famiglie e creare le condizioni necessarie per avviare l'implementazione.

In particolare, il tutoraggio si è concentrato sulle attività legate all'analisi dei bisogni (assessment) dei bambini e delle famiglie, nonché sulla progettazione degli interventi necessari per rispondere ai bisogni individuati. Poiché la scrittura rappresenta un aspetto cruciale, in quanto rende visibili all'esterno i processi di accompagnamento vissuti con la famiglia (Serbati, 2020), il primo tutoraggio è stato dedicato a un esercizio in piccoli gruppi volto all'analisi specifica della scrittura in RPMonline: Rilevazione, Progettazione e Monitoraggio. RPMonline rappresenta uno strumento di lavoro per l'Équipe Multidisciplinare impegnata nell'accompagnamento di bambini e famiglie (Ius, 2020).

L'uso di questo applicativo, progettato per tenere insieme le dimensioni di ricerca, formazione e intervento, consente di garantire una gestione efficace e accurata dei dati e delle informazioni relativi ai processi di analisi dei bisogni e progettazione.

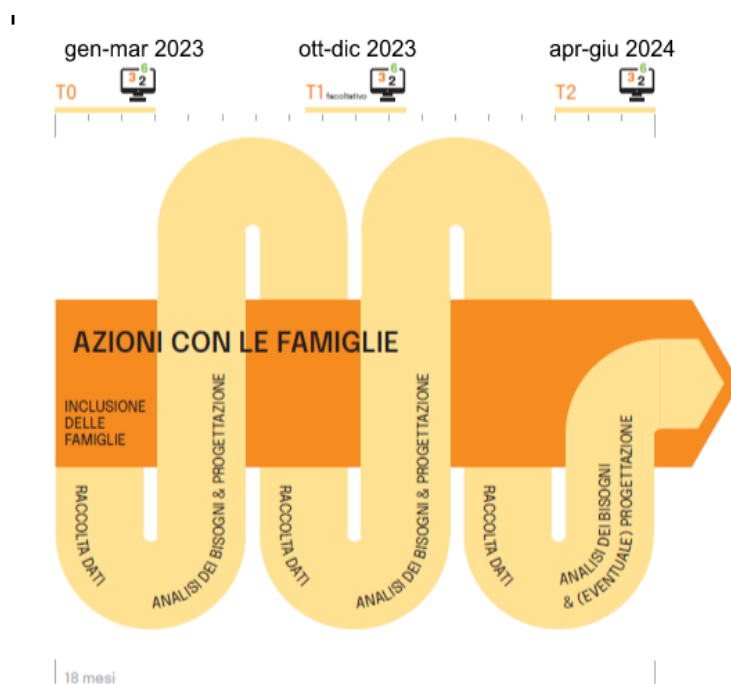


FIG. 1 - IL PERCORSO E I TEMPI DELLA RICERCA E DELL'INTERVENTO IN P.I.P.P.I. (FONTE: MILANI, 2022, 42).

Struttura del tutoraggio

La giornata di tutoraggio è articolata in 'tre passi' chiave, ciascuno dei quali svolge un ruolo fondamentale nell'orientare e supportare gli operatori all'implementazione del programma. Questa struttura tripartita è stata progettata per fornire una guida chiara nell'organizzazione della giornata e facilitarne la replicabilità in altre occasioni, come ad esempio il tutoraggio che i coach sono chiamati a proporre presso i loro Ambiti Territoriali Sociali (ATS). Ciascun passo, con i suoi obiettivi specifici che verranno illustrati in seguito, mira a stimolare domande e a promuovere la ricerca collettiva di risposte, incoraggiando

così la creazione di un processo di conoscenza e apprendimento tra pari all'interno della comunità di pratiche che si è costituita attraverso il tutoraggio.

Nel corso di questo articolo, esamineremo attentamente ciascun passo del tutoraggio, illustrando come essi contribuiscano in modo significativo alla preparazione degli operatori per il loro ruolo cruciale nell'accompagnamento delle famiglie.

Il 'passo uno' del tutoraggio prevede che i Coach e i Referenti Territoriali degli ATS individuino una buona pratica da portare in tutoraggio per l'analisi e la riflessione da svolgere collettivamente. Tuttavia, in occasione di questo primo tutoraggio, questo non è stato possibile, in quanto era la prima volta che i tutor incontravano i Coach e i Referenti Territoriali. Solo per questo primo tutoraggio si è dunque optato per fornire un modello di pratica da sottoporre ad analisi. Nello specifico è stato consegnato un esempio di un assessment, come in tabella 2.

TAB. 2 - IL TESTO DELL'ASSESSMENT UTILIZZATO PER L'ANALISI.

<p>Assessment DI CHE COSA HO BISOGNO PER CRESCERE (BAMBINO) Riconoscere come mi sento, comunicarlo e sapere come comportarmi</p> <p><i>L. riferisce che quando è arrabbiata non lo riferisce a nessuno se no ai suoi animali "parlo con il mio cane. A volte i familiari si accorgono del suo malessere e le chiedono spiegazioni a volte non si accorgono, ma la cosa non le dispiace "ma se me lo chiedono mi fa piacere". Per L è difficile parlare e spiegare cosa prova perchè non le piace che tutti in famiglia sappiamo le sue emozioni. La persona con cui si sfoga di più è la mamma del prozio, che vive in casa con tutta la famiglia. Lei è sempre presente, ma se ci fossero la madre o la zia parlerebbe anche con loro. Quando L. riesce ad esprimersi lo fa con le parole. L. è in grado di riconoscere anche le emozioni degli altri quando sono felici e quando sono arrabbiati "la zia se allegra mette troppo sale sul cibo, lo zio fa ridere, la mamma lo dice a parole. Le cugine se è una buona giornata mi salutano altrimenti se non lo fanno è successo qualcosa. La zia non fa vedere se è triste perchè non vuole farci preoccupare, lo zio non so perchè lo vedo poco." L. con gli amici è più diretta, chiede spiegazioni e racconta anche quali sono i suoi stati d'animo " con loro non ho problemi".</i></p> <p><i>La madre riconosce in L. la capacità di esprimere a parole quello che sente sia le emozioni negative che positive</i></p>

Il "passo due" del tutoraggio è incentrato sull'analisi della pratica, un'attività che facilita processi di riflessività a partire dal lavoro d'equipe per lo sviluppo delle competenze degli operatori. Questa analisi è stata condotta utilizzando la scheda di approfondimento denominata "Indicazioni per la scrittura dell'assessment in RPMonline", presente nel Quaderno di P.I.P.P.I. (Serbati, 2022, 82ss.) e riportata nella Tabella 3. Tale strumento consente agli operatori di riflettere sulla pratica guidandoli ad una rilettura critica dell'assessment registrato. La stessa attività per l'analisi della micro-progettazione è stata suggerita come attività da svolgere in loco negli ATS, utilizzando la scheda di approfondimento "Indicazioni per la scrittura della microprogettazione in RPMonline" (Serbati, 2022, 86ss.). Al termine dell'attività di analisi, ciascun gruppo ha condiviso in plenaria le proprie riflessioni a partire da alcune domande stimolo proposte di seguito:

- Pensate che le griglie di auto-valutazione dell'Assessment possano essere utili nell'accompagnamento delle EM da parte dei coach nella fase di lavoro in cui vi trovate (PreAssessment e/o Assessment)?
- In che modo?
- Per quale scopo?
- Riporta uno o più esempi.

TAB. 3 - INDICAZIONI PER LA SCRITTURA DELL'ASSESSMENT IN RPMONLINE (FONTE: MILANI, 2022, 83).

	L'assessment	Si/No/In parte	Perchè
1	I contenuti dell'assessment sono coerenti con la sottodimensione?		
2	Vi è riferimento allo stato di soddisfazione dei bisogni del/la bambino/a usando un linguaggio descrittivo, cioè che esplicita come nella quotidianità i bisogni del/la bambino/a trovano risposta?		
3	Riferimento alle strategie di risposta ai bisogni del/la bambino/a presenti nella quotidianità della vita della famiglia (con descrizione degli attori e contesti coinvolti) utilizzando un linguaggio descrittivo, cioè che esplicita come nella quotidianità i bisogni del bambino trovano o non trovano risposta		
4	Riferimento alle risorse presenti (nel bambino, genitore o ambiente) e/o ad aspetti facilitanti/ostacolanti nel costruire le risposte ai bisogni del/la bambino/a		
5	Presenza del punto di vista dei genitori (uno o entrambi)		
6	Presenza del punto di vista del/la bambino/a?		
7	Presenza del punto di vista dei componenti dell'EM (di quali componenti dell'EM è descritto il punto di vista?)		
8	Coerenza della sintesi quantitativa con il contenuto dell'assessment		

Infine, il tutoraggio si è concluso con il "passo tre", che prevede la compilazione di un questionario di monitoraggio degli apprendimenti acquisiti durante il tutoraggio. Questo passo finale contribuisce a valutare l'efficacia dell'intero processo di tutoraggio e a fornire un feedback prezioso per il miglioramento continuo della proposta formativa.

Alcuni risultati dal primo tutoraggio

I tutor formatori hanno audio-registrato le attività svolte nel corso della restituzione in plenaria. Successivamente, i materiali trascritti sono stati raccolti in un unico file al fine di ottenere una rappresentazione scritta accurata dei processi attivati dal tutoraggio orientato ad una documentazione che renda visibile l'apprendimento. Il file risultante è composto da un totale di 48.601 segni grafici.

Per condurre un'analisi sistematica dei dati, è stato utilizzato il software Atlas.ti, uno strumento digitale ampiamente riconosciuto per l'analisi qualitativa. Attraverso l'utilizzo di questo software, è stato possibile organizzare e categorizzare i dati in base ai temi principali emersi dagli interventi dei partecipanti.

L'obiettivo principale dell'analisi è stato identificare i temi chiave presenti nel materiale trascritto e rilevare eventuali temi emergenti e tendenze significative. Grazie all'utilizzo di Atlas.ti è stato possibile creare una struttura organizzata e coerente per l'analisi dei dati raccolti, semplificando così l'individuazione dei temi rilevanti all'interno del corpus di dati.

Durante l'analisi sistematica dei dati sono state utilizzate 11 categorie predefinite, chiamate codici, per esaminare le trascrizioni delle plenarie. Questi codici sono stati identificati sulla base delle teorie di riferimento e dei temi del programma proposti nel corso della formazione P.I.P.P.I..

I partecipanti, durante l'accoglienza al tutoraggio, quando si è chiesto loro di condividere lo stato dell'arte dell'implementazione nei loro ATS, hanno dedicato diverse riflessioni ai cosiddetti **dispositivi d'intervento del programma** (gruppi dei genitori e dei bambini, vicinanza solidale, educativa domiciliare, partenariato scuola-famiglia-servizi), che si è dunque definito come un argomento di interesse da approfondire nel tutoraggio successivo. Molto presente qui è la voce degli operatori che avevano già partecipato a precedenti implementazioni. Per questi, il tutoraggio è stato un'occasione per condividere esperienze pregresse nell'attivazione dei dispositivi. D'altra parte, per i nuovi operatori, la descrizione dei dispositivi è stata un'opportunità di confronto e di porre domande ai "più esperti". Questo scambio di conoscenze ha favorito una maggiore comprensione, consentendo loro di affrontare con maggiore consapevolezza le sfide e le domande che sorgono durante il processo di implementazione.

Un altro tema ha riguardato le **attività di intervento e formazione delle equipe multidisciplinari** coinvolte nel programma, che sarà argomento del terzo tutoraggio. È stato esplorato il ruolo e la potenzialità del lavoro d'equipe, ma anche le modalità di lavoro: come coinvolgere i colleghi, chi coinvolgere, per quanto tempo.

Un tema che è emerso ha riguardato la **"governance"** e ha raccolto le informazioni sulle caratteristiche di conduzione e organizzazione dell'ATS. I coach hanno condiviso alcune difficoltà dal punto di vista organizzativo del servizio, tra cui ad esempio quella del riconoscimento del ruolo del coach dai dirigenti del servizio. Sono state identificate e prese in considerazione le influenze di questi aspetti sulla piena implementazione del programma.

Dall'analisi, è emerso che il riconoscimento del Programma P.I.P.P.I tra i L.E.P.S. Livelli Essenziali delle Prestazioni Sociali ha avuto un impatto significativo sull'attivazione di collaborazioni e reti sul territorio. In passate implementazioni del programma, è emerso che le collaborazioni e la comunicazione tra le diverse organizzazioni, tra sociale e sanitario, e strutture coinvolte avvenivano con difficoltà. Tuttavia, con l'introduzione del Programma P.I.P.P.I come parte dei Livelli Essenziali delle Prestazioni Sociali, si è verificato un cambiamento significativo. Gli operatori hanno riconosciuto l'importanza di collaborare e lavorare insieme per garantire l'erogazione di servizi e prestazioni fondamentali a livello sociale.

È stato poi possibile raccogliere alcune azioni e riflessioni che hanno riguardato più prettamente l'attività proposta in aula. In particolare, diversi riferimenti hanno riguardato l'utilizzo del **modello multidimensionale del Mondo del Bambino**. In particolare, i coach hanno apprezzato le opportunità offerte da una griglia comune di riferimento:

Le sottodimensioni offrono l'opportunità di un'osservazione che va in profondità promuovendo attraverso la valutazione la partecipazione della famiglia. (1:66, 321)

È importante che nell'assessment raccolga più voci che insieme sono rappresentative del mondo del bambino: la mamma che racconta qualcosa del bambino, la maestra che nel raccontare un altro aspetto del bambino (sembra) contraddire la mamma. (1:69, 325)

L'assessment non dovrebbe essere considerato come determinante di ciò che è giusto o sbagliato; piuttosto, deve agire come uno strumento narrativo che consenta a ogni voce all'interno del mondo del bambino di essere ascoltata senza giudicare se un punto di vista possa contraddire un altro. (1:71, 326)

Gli operatori hanno poi messo in luce le **strategie innovative** adottate per il lavoro con bambini e famiglie in situazioni di vulnerabilità con il programma P.I.P.P.I. Sono state esplorate le soluzioni creative e gli approcci nuovi che il programma ha introdotto per rispondere meglio ai bisogni.

Diverse riflessioni hanno poi riguardato considerazioni sugli strumenti utilizzati nel tutoraggio, come ad esempio la **griglia di auto-analisi dell'assessment**. Sono state esaminate le modalità di utilizzo, l'efficacia e i risultati ottenuti da questi strumenti, riconoscendo una buona soddisfazione da parte dei partecipanti, anche come strumento di stimolo a migliorare l'analisi che viene svolta con le famiglie.

Aver lavorato su queste griglie mi porta a chiedermi se la conduzione del colloquio e l'osservazione che facciamo sono adeguati per le cose che mi servono a comprendere il mondo del bambino o no, se c'è stato qualcosa che mi ha, in qualche modo, distratta o portata fuori strada rispetto a quanto mi necessita capire e perché" (partecipante). (1:64, 320)

una riflessione sull'utilizzo del linguaggio: focalizzandoci sull'importanza della tipologia di linguaggio che dev'essere utilizzata, che deve essere un linguaggio semplice e comprensibile principalmente per il bambino. (1:10, 79)

In particolare, in riferimento a questi tre ultimi gruppi tematici, è stato possibile svolgere ulteriori analisi e approfondimenti. Considerando come lente interpretativa la prospettiva metodologica di Mezirow, la quale si concentra sul concetto di trasformazione delle prospettive cognitive attraverso il processo di riflessione critica e apprendimento trasformativo (Mezirow, 1991), è stato possibile comprendere i cambiamenti di prospettiva e di significato presenti nelle risposte dei partecipanti. A partire dalla lettura proposta da Demetrio (1997, 235 ss.) sul modello di Mezirow per l'educazione degli adulti e "la crescita personale", l'interpretazione dei risultati ha considerato i tre distinti livelli che caratterizzano un processo di formazione e apprendimento trasformativo:

- [il livello relazionale], volto a sviluppare comportamenti che fossero al contempo di riscoperta degli altri e di sé stessi nel confronto indotto da circostanze comunicative inaspettate o inusuali (...);
- [il livello dell'autorealizzazione personale], come ritrovamento delle proprie potenzialità latenti o rimosse (...);
- [*il livello della creatività*] *consiste nella promozione di originali modalità di sentire e pensare.*

Demetrio, 1997, 235 ss.

Nel contesto del tutoraggio, il livello relazionale sottolinea l'importanza di sviluppare un'alleanza e una fiducia reciproca tra tutor ed operatori uniti dalla *mission* di fare del proprio meglio nell'accompagnamento delle famiglie con bambini, quando vivono situazioni di fatica e vulnerabilità, al fine di garantire ciascun diritto di ciascuna bambina e ciascun bambino. Come anticipato dall'introduzione al tutoraggio, questo tipo di interazione va oltre la semplice trasmissione di conoscenze e si concentra sullo sviluppo di una connessione empatica e di fiducia reciproca. Il tutor incoraggia gli operatori a esplorare nuovi modi di pensare, a mettere in discussione le proprie convinzioni e ad aprirsi a prospettive diverse.

Attraverso l'interazione con il tutor, gli operatori hanno avuto l'opportunità di sperimentare dinamiche relazionali che possono sfidarli e spingerli a esplorare nuovi modi di comunicare, ascoltare e comprendere gli altri. Tra i partecipanti, ad esempio, sono state proposte alcune riflessioni sul ruolo di accompagnamento del coach nell'implementazione del programma quando «nell'equipe formata da diversi professionisti potrebbe capitare che durante tutto il percorso l'equipe si blocchi su delle posizioni» (§ 90, 1:11). Il tutoraggio, «ci ha aiutato a uscire, sicuramente, dai panni di operatori e guardare dall'esterno, a individuare quale è il livello descrittivo adeguato per poi suggerirlo agli operatori» (§ 186, 1:68) consentendo ai coach di individuare la postura di facilitatore del programma, e non un supervisore gerarchicamente superiore agli altri professionisti coinvolti. L'intento di questo processo di formazione è di innescare, generare trasformazioni significative nel modo in cui gli operatori si relazionano sia in contesti quotidiani che in nuove situazioni. Dalle restituzioni in plenaria in riferimento al tema della scrittura dei progetti educativi emerge l'attenzione per il linguaggio che si apprende con P.I.P.P.I.

Abbiamo messo a confronto i diversi punti di vista e questo ci ha permesso di dare una visione d'insieme, ma al contempo di focalizzarci anche sulle diverse aree di intervento che venivano indicate [nell'esercizio proposto] e ha favorito, principalmente, una riflessione sull'utilizzo del linguaggio: focalizzandoci sull'importanza della tipologia di linguaggio che dev'essere utilizzata, che deve essere un linguaggio semplice e comprensibile principalmente per il bambino. (§ 79, 1:10)

Dal momento che la scelta di strategie comunicative adeguate impattano sull'efficacia delle pratiche, il tutoraggio diviene l'occasione per consentire agli operatori di familiarizzare con il linguaggio di P.I.P.P.I. Un linguaggio S.M.A.R.T., acronimo utilizzato per un linguaggio rappresentativo della quotidianità e dunque Semplice, comprensibile da parte dei genitori, Misurabile, nel senso che quanto riportato è concreto e fa riferimento a eventi, fatti, situazioni, Accattivante, cioè significativa in riferimento alla quotidianità dei genitori, Realistica, in riferimento a situazioni realizzate o realizzabili, Temporizzata, riguardante a spazi temporali ben definiti nella vita delle famiglie.

Seguendo la lettura dei dati attraverso i livelli della teoria trasformativa, ritroviamo nella proposta di formazione nel programma P.I.P.P.I. il secondo livello, quello della *autorealizzazione personale*, inteso "come ritrovamento delle proprie potenzialità latenti o rimosse in rapporto alle stesse necessità domestiche o professionali" (Demetrio, 1997, 236).

Questa componente della teoria dell'apprendimento trasformativo si riferisce alle esperienze che possono portare all'apprendimento trasformativo. Nel tutoraggio, attraverso l'esercitazione in piccoli gruppi descritta precedentemente, i coach si sono sperimentati nell'analisi e riscrittura dell'assessment di uno studio di caso ricavato dai dati a disposizione dalle precedenti edizioni del Programma.

L'obiettivo di questa esercitazione è stato fornire ai coach un'occasione pratica per applicare le conoscenze e le competenze acquisite durante il tutoraggio e per affinare le loro abilità nell'analisi e nella riscrittura degli *assessment*. Attraverso questa attività, i coach hanno potuto mettere in pratica le loro capacità di analisi critica e di rielaborazione degli *assessment*, valutando la qualità e l'efficacia delle valutazioni proposte. Questo processo di esercitazione e riflessione ha contribuito a migliorare le competenze dei coach nel fornire riscontri costruttivi e nel supportare gli operatori nel processo di valutazione e sviluppo delle loro pratiche.

Le voci degli operatori, registrate e trascritte nel momento della restituzione dei lavori di gruppo in plenaria forniscono un'importante prospettiva sull'utilizzo dello strumento usato nei lavori di gruppo: la griglia di autovalutazione dell'assessment.

Lo abbiamo riscoperto come strumento guida, come una traccia che ci ha aiutato a fare la rilettura dell'assessment e ci ha permesso di fare quel passo indietro rispetto a quell'operatività dell'équipe (§ 58, 1:4).

Ci ha indotto a essere sul pezzo, a non divagare, perché viene normale avere più spunti quando in equipe ci sono più professionalità e ciascuno approccia al caso con diversi studi, con diversi punti di vista relativi alla propria professionalità (§ 64, 1:6).

Abbiamo visto che dopo aver letto l'assessment, avendo una griglia riuscivamo a capire meglio quelli che erano i punti su cui dovevamo magari indagare maggiormente (§ 120, 1:25).

Gli operatori hanno espresso il loro punto di vista sulla griglia di auto-analisi, evidenziando l'efficacia della griglia nel fornire una struttura chiara per trovare delle riflessioni

su come ho operato, oltre che riflessioni sul processo che mi ha permesso di scrivere quell'assessment e di coinvolgere il bambino, coinvolgere la famiglia, coinvolgere le insegnanti e magari figure che mancano (§ 187, 1:44).

Hanno altresì evidenziato come la griglia sia «uno strumento che vada socializzato con l'equipe prima dell'assessment» (§ 96, 1:14) poiché consente una valutazione più coerente dei bisogni del bambino proiettando l'equipe verso la microprogettazione.

Uno strumento che favorisce la progettazione degli interventi. È sicuramente molto utile per lavorare sulla micro-progettazione perché rispetta molto la peculiarità delle risorse, delle carenze e delle potenzialità di una specifica famiglia e non di altre, per cui ci permette poi di soffermarci su quella famiglia e di non generalizzare (§ 54, 1:3).

Dagli interventi dei coach si evince anche l'azione riflessiva dell'esercizio che porta a interrogarsi non solo sulla qualità della scrittura, ma anche sulla tipologia di agire da mettere in atto con le famiglie per poter raggiungere tale qualità:

Aver lavorato su queste griglie mi porta a chiedermi se la conduzione del colloquio e l'osservazione che facciamo sono adeguati per le cose che mi servono a comprendere il mondo del bambino o no, se c'è stato qualcosa che mi ha, in qualche modo, distratta o portata fuori strada rispetto a quanto mi necessita capire e perché. (§ 320, 1:64)

Riprendendo la teoria del *transformative learning* osserviamo come l'esercizio pratico consenta la valorizzazione dei «propri "talenti" (artistici e intellettuali) non sviluppati a sufficienza, e perciò accantonati, in altre fasi della vita» (Demetrio, 1997, 236). In altre parole, questo è il tempo in cui i coach sperimentano direttamente la postura suggerita dal Programma e ricorrendo ai loro "talenti", alle risorse di ciascuno, modellando il loro agire con le famiglie e i bambini che gli sono affidati.

Il terzo e ultimo livello è quello cosiddetto della *creatività*, che «consiste nella promozione di originali modalità di sentire e pensare» (Demetrio, 1997, 236). In questo terzo e ultimo livello è possibile raccogliere le nuove sfide, le nuove conquiste, le nuove prospettive che prendono forma attraverso l'esperienza del tutoraggio. Gli operatori cominciano da subito, prima nel confronto in piccoli gruppi, poi in plenaria a condividere riflessioni, criticità, nuove intuizioni e ad interrogarsi chiedendosi ad esempio:

Come possiamo accompagnare i colleghi al superamento delle resistenze? (§ 229, 1:50).

Aprendo un dialogo condiviso, nell'orizzonte della co-ricerca azione si cerca di «capire come i diversi puzzle si incastrano, [per] provare a... incastrarli» (§ 326, 1:70).

Conclusioni

La figura del coach è una figura chiave all'interno del programma P.I.P.P.I. in quanto si pone come anello di congiunzione fra le proposte teoriche e metodologiche e le pratiche che vengono implementate nei territori con le famiglie che accedono al programma.

Per tale motivo, P.I.P.P.I. dedica un ingente investimento di risorse umane, economiche, ma anche di tempo e di costruzione di relazioni nella formazione continua di tali figure, ricercando forme di accompagnamento personalizzate e in presenza, che valorizzano il sapere esperienziale che si genera in ciascun Ambito Territoriale Sociale partecipante, attraverso un dialogo riflessivo fatto di confronto delle pratiche tra pari e con le proposte di P.I.P.P.I.

Raccogliere le voci dei coach nel corso di uno di tali eventi formativi ha permesso di avviare un processo di verifica della rispondenza delle proposte di accompagnamento alle aspettative che riguardano la generazione di apprendimenti che trasformano, modificano e arricchiscono gli schemi di comprensione tradizionali di operatori che, in qualità di coach del programma P.I.P.P.I., sono chiamati a loro volta a svolgere una funzione di accompagnamento delle Equipe Multidisciplinari nella trasformazione dei modi di comprendere e intendere le pratiche che si svolgono con ciascuna famiglia inclusa nel programma P.I.P.P.I.

Applicando la prospettiva metodologica di Mezirow alle parole dei coach registrate nel corso del primo tutoraggio svolto su otto poli pluri-regionali è stato possibile appurare la rispondenza della proposta formativa nel sollecitare cambiamenti non tanto nozionistici, quanto piuttosto nel modo di intendere le modalità relazionali efficaci per costruire cambiamenti per le famiglie e per i bambini, portando un ritrovamento delle competenze chiave nel costruire partecipazione e reti intorno alle famiglie, attraverso la ricerca e la scoperta di nuove e originali modalità di intendere il lavoro con le famiglie stesse.

Bibliografia

- Demetrio, D. (1997). *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari: Laterza.
- Dewey, J. (1929). *Experience and nature*. London: Allen & Unwin.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, NY: Heath.
- Ius, M. (2020). *Progettare resiliente con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*. Padova: Padova University Press.
- Lacharité, C., Éthier, L. S., & Nolin, P. (2006). Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie, Numéro 484(4)*, 381–394.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Cortina.
- Mezirow, J., & Taylor, W. (2009). *Transformative Learning in Practice. Insights from Community, Workplace and Higher Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Milani, P. (2022). *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione - LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare*. Padova: Padova University Press.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.

Serbati, S. (2020). *La valutazione e la documentazione pedagogica: Pratiche e strumenti per l'educatore*. Roma: Carocci.

Serbati, S. (2022). I passi di P.I.P.P.I. In: Milani P. *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione - LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare*. Padova: Padova University Press. Volume 3.

Yliruka, L. (2020). Teaching practice research through partnership with field educators, social work communities and university. In: Joubert L., Webber M., (Eds), *The Routledge Handbook of Social Work Practice Research* (pp.231-242). New York: Routledge

Yliruka, L. (2012). The Mirror method. *Social Work and Social Sciences Review*, 15(2), 9-37.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali - MLPS (2017). *L'intervento con bambini e bambine in situazione di vulnerabilità*.