

1

Anno XX n. 1
Febbraio 2019

Direttore Responsabile
Diega Orlando Cian

Il Programma Nazionale P.I.P.P.I. un'innovazione sociale a favore delle famiglie vulnerabili

Numero monografico

Rivista
quadrimestrale
per le
professioni
educative



Pensa
MULTIMEDIA

STUDIUM EDUCATIONIS

Anno XX – numero 1 – febbraio 2019

Il Programma Nazionale P.I.P.P.I.: un'innovazione sociale a favore delle famiglie vulnerabili

Numero monografico



Studium Educationis – Anno XX – n. 1 – FEBBRAIO 2019

Rivista quadrimestrale per le professioni educative

Direttore Responsabile

Diega Orlando Cian

Comitato Scientifico

Sergio Angori
Sami Basha
Antonio Bellingeri
Roberta Caldin
Paolo Calidoni
Giorgio Chiosso
Gino Dalle Fratte
Romualdo Dias
Italo Fiorin
Massimiliano Fiorucci
Luciano Galliani
Anna Genco
Jean-Claude Kalubi-Lukusa
Sira Serenella Macchietti
Giuseppe Milan
Paola Milani
Giuliano Minichiello
Loredana Perla
Jean-Pierre Pourtois
Roberto Roche Olivar
Luisa Santelli Beccegato

Milena Santerini
Sahaya G. Selvam
Domenico Simeone
Concetta Sirna
Carla Xodo
Giuseppe Zago
Giuseppe Zanniello

Comitato di Redazione

Giuseppe Milan (*caporedattore*)
Luca Agostinetto
Mirca Benetton
Chiara Biasin
Carla Callegari
Alessandra Cesaro
Mino Conte
Emma Gasperi
Paola Milani
Emanuela Toffano
Patrizia Zamperlin
Orietta Zanato

Peer-review

Gli articoli ricevuti dalla Redazione sono sottoposti, in forma anonima, al parere di due membri del Comitato di Referee, le cui decisioni sono inappellabili. In caso di richiesta di integrazioni o correzioni, gli articoli sono rinviati agli autori, che dovranno apportare le modifiche necessarie.

Studium Educationis, fondata e diretta da Diega Orlando, professore emerito di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Padova, è uscita come bimestrale, con regolarità, dal 1996 a tutto il 2000. A partire dall'anno successivo ha assunto cadenza quadrimestrale.

Quattro anni fa la rivista è passata dalla casa editrice Cedam alla casa editrice Erickson, giungendo infine, a partire dal 2011, alla casa editrice Pensa MultiMedia.

Autorizzazione del Tribunale di Padova n. 1520 del 19 luglio 1996

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

Finito di stampare Febbraio 2019

È vietata la riproduzione, anche parziale, con qualsiasi mezzo effettuata compresa la fotocopia, anche a uso interno o didattico, non autorizzata

Comitato di Referee

Giuditta Alessandrini
Sergio Angori
Roberta Caldin
Paolo Calidoni
Mirella Chiaranda
Giorgio Chiosso
Gino Dalle Fratte
Renato Di Nubila
Agustin Escolano Benito
Luciano Galliani
Anna Genco
Alberto Granese
Maria Luisa Iavarone
Daniele Loro
Sira Serenella Macchietti
Susanna Mantovani

Umberto Margiotta
Anna Marina Mariani
Giuseppe Milan
Marco Milella
Giuliano Minichiello
Ferdinando Montuschi
Agostino Portera
Jean-Pierre Pourtois
Roberto Roche Olivar
Luisa Santelli Beccegato
Milena Santerini
Concetta Sirna
Carla Xodo
Giuseppe Zago
Giuseppe Zanniello

Segreteria di Redazione

Luca Agostinetto
luca.agostinetto@unipd.it

Numero a cura di

Paola Milani
Sara Serbati

Coordinamento editoriale

Lisa Bugno
Margherita Cestaro
Valeria Friso

La Redazione accetta articoli da sottoporre al Comitato di Referee solo da abbonati o da chi sottoscriverà l'abbonamento alla Rivista.

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it – www.pensamultimedia.it

Abbonamenti

Enti / Scuole / Istituzioni: Italia euro 60,00 • Estero euro 80,00 • online 50,00
Privati: Italia euro 45,00 • Estero euro 65,00 • online 35,00
Studenti universitari: Italia euro 30,00 • Estero euro 50,00 • online 20,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: abbonamenti@edipressrl.it

La rivista, consultabile in rete, può essere acquistata nella sezione e-commerce del sito www.pensamultimedia.it

Le note editoriali della rivista sono disponibili nel sito www.pensamultimedia.it

Contributi

INDICE

- 5 **Paola Milani, Sara Serbati**
Introduzione
- 7 **Paola Milani**
P.I.P.P.I. un programma che promuove l'innovazione sociale nei territori
- 23 **Paola Milani, Francesca Santello, Andrea Petrella, Sara Colombini, Marco Ius**
I risultati di P.I.P.P.I. e il loro impatto nelle politiche regionali e locali
- 53 **Ombretta Zanon**
La formazione dei professionisti nel programma
- 75 **Paola Milani, Sara Serbati, Ombretta Zanon**
Dall'implementazione di P.I.P.P.I. alle Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità
- 93 **Diego Di Masi, Sara Serbati, Chiara Sità**
La collaborazione tra ricerca e pratiche professionali per l'innovazione sociale: i laboratori territoriali nella prospettiva della Teoria dell'Attività
- 115 **Sara Serbati**
La partecipazione delle famiglie e dei bambini nei percorsi di accompagnamento di P.I.P.P.I. Lezioni da una *best practice*
- 135 **Marco Ius**
Movimenti resilienti con le famiglie nell'ecologia sociale tra casa, servizi, scuola e comunità

Introduzione

Paola Milani, Sara Serbati

P.I.P.P.I. acronimo che sta per Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione, si ispira alla resilienza di Pippi Calzelunghe, come metafora della forza dei bambini nell'affrontare le situazioni avverse della vita. Esso nasce da una collaborazione tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali nel 2011 ed è, ad oggi, la più ampia sperimentazione realizzata in Italia nel campo delle politiche familiari.

Finalità di questo numero monografico è la descrizione di alcuni elementi che permettono di considerare P.I.P.P.I. come programma che genera innovazione sociale oggi in Italia.

Il cammino percorso dal programma negli anni 2011-2019 ha preso avvio, infatti, dall'urgenza di individuare risposte efficaci alla questione relativa a quale ricerca sia in grado di produrre risultati effettivamente trasferibili nelle pratiche e di come le pratiche possano effettivamente beneficiare dei progressi della ricerca.

L'ipotesi che percorre trasversalmente gli articoli di questa monografia è che le teorie e le metodiche relative all'innovazione sociale possano venire in aiuto per colmare la distanza fra ricerca e azione.

Il Programma, nello specifico, propone un'azione di sistema che ambisce a coinvolgere nel progetto di cura di ogni famiglia tutti i livelli dell'ecosistema in cui crescono i bambini.

La monografia è dunque costituita da sette articoli che propongono ognuno una lettura di un elemento specifico in cui P.I.P.P.I. si declina come innovazione sociale, con riferimento a uno o più specifici livelli dell'ecologia sociale in cui crescono i bambini.

Nel primo articolo, Paola Milani descrive P.I.P.P.I. come programma che promuove l'innovazione sociale nel sistema di welfare per i bambini e le famiglie oggi in Italia e traccia una cornice di riferimento in cui si collocano i successivi 6 articoli.

Nel secondo articolo, Paola Milani, Francesca Santello, Andrea Petrella, Sara Colombini e Marco Ius propongono una sintesi dei risultati ottenuti nelle quattro implementazioni finora concluse. Questa sintesi delinea i pro-

cessi di intervento che conducono agli esiti nel lavoro con l'insieme delle famiglie, nei contesti dove l'intervento viene realizzato: il livello micro, meso, eso e macro dell'intervento si intrecciano nella descrizione dei diversi *output* e *outcome*.

L'articolo di Sara Serbati, che illustra una *best practice* sulla partecipazione delle famiglie e dei bambini nei percorsi di accompagnamento realizzati in P.I.P.P.I., intende mostrare l'altro lato della medaglia per quanto riguarda i risultati del programma: dalla riflessione precedente, di natura prevalentemente quantitativa, Sara Serbati conduce il discorso sul micro di una pratica partecipativa, per descrivere qualitativamente i processi che permettono il cambiamento e quindi la costruzione degli esiti.

Ombretta Zanon si porta al livello esosistemico in cui si muove il programma. Descrivendo infatti la complessa struttura di formazione dei diversi professionisti prevista dal programma, ne rivela le ragioni teoriche e soprattutto la funzione attribuita alla formazione quale anello di congiunzione che alimenta il circolo ermeneutico tra teoria e prassi e che contribuisce al raggiungimento dei risultati descritti negli articoli di cui sopra.

Il fatto che nel programma la valutazione sia considerata un "irrinunciabile" e siano regolarmente documentati *input*, *output* e *outcome*, ha permesso il loro utilizzo nel processo inter-istituzionale, avvenuto negli anni 2016-17, che ha condotto alla redazione delle *Linee di Indirizzo Nazionali sull'Intervento con Bambini e Famiglie in situazione di vulnerabilità*, un esempio di *softlaw* che sta dando modo alle Regioni di legiferare in materia. L'impatto di P.I.P.P.I. su questa nuova *policy* è descritto nell'articolo dedicato a ciò di Paola Milani, Sara Serbati e Ombretta Zanon. L'impatto di P.I.P.P.I. a livello di singolo ambito territoriale, e quindi in un livello micro e meso di relazioni, è descritto da Marco Ius nel resoconto di un'esperienza in cui i professionisti locali hanno saputo generare resilienza per le famiglie partecipanti al programma, dinamizzando l'ecologia sociale tra casa, servizi, scuola e comunità.

Il tema della sostenibilità di P.I.P.P.I. nel tempo è infine affrontato da Diego Di Masi, Sara Serbati, Chiara Sità che descrivono l'innovazione sociale a livello meso e esosistemico negli ambiti con maggiore esperienza di gestione del programma. Tale innovazione si sta realizzando attraverso pratiche di co-ricerca fra operatori e ricercatori, grazie alla costruzione di una struttura laboratoriale, denominata LabT, che consente al singolo AT di capitalizzare le competenze acquisite nelle prime implementazioni e soprattutto di mantenere attivi al proprio interno i meccanismi che generano innovazione sociale, andando oltre la stessa sperimentazione di P.I.P.P.I.

P.I.P.P.I. un programma che promuove l'innovazione sociale

P.I.P.P.I. a program that promotes social innovation

Paola Milani

Full professor, Research and Intervention Lab in Family Education, LabRIEF, Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, FiSPPA, University of Padova

This article intends to propose a theoretical framework for the whole of this monograph on family vulnerability. After having generally presented the structure and functioning of the national program P.I.P.P.I. and the definition of “social innovation” of the European Commission, the paper focuses on the description of three distinctive elements that make it possible to consider P.I.P.P.I. as a program of social innovation in Italy today: the promotion of evaluation paths, the promotion of participatory relationships, the promotion of circularity between action, training, research and politics.

7

Keyword

participation, intervention, research, training and policy

Questo articolo intende proporre una cornice teorica all'insieme della presente monografia sulla vulnerabilità familiare. Dopo aver presentato in generale la struttura e il funzionamento del programma nazionale P.I.P.P.I. e la definizione di “innovazione sociale” della Commissione Europea, si concentra sulla descrizione di tre elementi distintivi che consentono di considerare P.I.P.P.I. come programma generatore di innovazione sociale oggi in Italia: la promozione di percorsi valutativi, la promozione di relazioni partecipative, la promozione di circolarità fra azione, formazione, ricerca e politica.

Parole chiave

partecipazione, intervento, ricerca, formazione e politica

1. Le questioni

Finalità di questo numero monografico è la descrizione di alcuni elementi e ragioni che permettono di considerare P.I.P.P.I. come programma che genera innovazione sociale oggi in Italia.

In effetti, P.I.P.P.I. è la più ampia sperimentazione fino ad oggi realizzata in Italia nel campo delle politiche familiari, come anche documentato nel recente Rapporto al Comitato ONU, Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza (2017, pp. 123-125).

Il cammino percorso dal programma negli anni 2011-2019 ha preso avvio dall'urgenza che il gruppo scientifico responsabile dell'implementazione avvertiva di individuare risposte efficaci alla questione relativa a quale ricerca sia in grado di produrre risultati effettivamente trasferibili nelle pratiche e di come cioè le pratiche possano effettivamente beneficiare dei progressi della ricerca.

Avevamo infatti sotto gli occhi una evidente discrepanza fra la quantità e la qualità crescente (la discrepanza) di dati prodotti da una ricerca internazionale sempre più attrezzata ad affrontare il tema dell'efficacia degli esiti e dei processi di intervento nell'area del welfare per i bambini e le famiglie, e la realtà dei servizi in cui gli operatori faticano a realizzare e a documentare il loro lavoro, per cui il sistema non riesce a produrre dati esaustivi né sugli esiti né sull'efficacia degli interventi in cui impiega le proprie risorse.

8
A livello locale, in tale area del welfare, negli ultimi anni si è assistito infatti ad un aumento del *turn-over* dei professionisti, alla moltiplicazione dei contratti precari, alla riduzione delle risorse di personale, all'affermazione di interventi settoriali, emergenziali e ridotti, in servizi e istituzioni frammentati, in continua riorganizzazione ad ogni nuovo mandato politico. Tutto ciò ha prodotto un sistema in cui i professionisti faticano a cooperare e dirigenti e decisori politici appaiono deboli nell'assunzione di chiare responsabilità legate all'innovazione delle organizzazioni e delle pratiche. Mentre la ricerca produce importanti conoscenze su ciò che funziona, le pratiche arrancano. L'esito finale è l'affievolirsi delle possibilità per i bambini e le famiglie di ricevere servizi di qualità.

“Niente è più importante che migliorare i benefici che portano ciò che abbiamo imparato nelle pratiche dei servizi alla persona” (Cameron *et alii*, 2001, p. 318), ma spesso non si sa come ottimizzare questi cambiamenti, procedurando l'agire che “ha funzionato” e integrandolo al sistema ordinario. Dice a questo proposito Schorr: “Abbiamo creato piccole eccezioni che cambiano la vita di centinaia di persone, ma non abbiamo imparato a rendere le eccezioni le regole che cambiano la vita di migliaia di persone” (Schorr, 1997, p. xiii).

Un rischio per i servizi, infatti, è quello di irrigidire il proprio agire non tenendo conto delle eccezioni, in pratiche codificate che nel tempo si standardizzano e non rispondono alle esigenze vive e sempre in trasformazione delle famiglie, dei bambini e delle comunità, non seguono né incoraggiano le loro evoluzioni, rischiando così di istituzionalizzarsi (Camarlinghi, D'Angella, 2012).

Pur non avendo bisogno di regole in senso normativo, certamente necessitiamo di traduzioni efficaci delle conoscenze oggi a nostra disposizione per diffondere e trasformare in senso migliorativo le pratiche.

La questione è rilevante: come rendere “regole” le eccezioni? La ricerca nelle scienze umane e sociali in generale oggi è ampiamente confrontata con la sfida di impattare sulla società, per incidere positivamente sia sulle grandi questioni che sui microprocessi che segnano la quotidianità della vita dei cittadini.

Come colmare questa distanza fra ricerca e azione? Quale modello di ricerca può contribuire ad avvicinare questi due mondi?

L'ipotesi che percorre trasversalmente gli articoli di questa monografia è che le teorie e le metodiche relative all'innovazione sociale possano venire in aiuto nel tentativo di individuare risposte a questi interrogativi.

Prima di addentrarci in questa ipotesi, presentiamo nel paragrafo 2, il programma. La struttura, il metodo di funzionamento, le teorie che costituiscono P.I.P.P.I. e i suoi risultati sono stati presentati in diverse sedi editoriali (fra cui: Milani, 2017; Milani, 2018). Ci riferiamo a tali presentazioni nel riassumere di seguito gli elementi chiave del programma.

2. Cos'è P.I.P.P.I.

L'acronimo, che sta per Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione, si ispira alla resilienza di Pippi Calzelunghe, come metafora della forza dei bambini nell'affrontare le situazioni avverse della vita. Nata da una collaborazione tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare dell'Università di Padova¹, avviata nel 2011, è la sperimentazione sociale temporalmente più lunga che l'Italia abbia conosciuto, in quanto è stata avviata nel biennio 2011-2012 con l'adesione di 10 Città italiane riservatarie della L.285/1997, per arrivare oggi alla ottava implementazione con un'estensione a 250 Ambiti Territoriali sociali (AT) di 18 Regioni e il coinvolgimento, ad oggi, di più di 2500 famiglie circa.

P.I.P.P.I. persegue la finalità di innovare le pratiche di intervento nei confronti delle famiglie cosiddette negligenti al fine di ridurre il rischio di maltrattamento e il conseguente allontanamento dei bambini dal nucleo familiare, articolando le aree del sociale, sanitario, educativo-scolastico, tenendo in ampia considerazione la prospettiva dei genitori e dei bambini stessi nel costruire l'analisi e la risposta a questi bisogni. Obiettivo primario è dun-

1 Il Gruppo di ricerca responsabile dell'implementazione è composto per LabRIEF da: Sara Colombini, Diego Di Masi, Marco Ius, Paola Milani, Verdiana Morandi, Andrea Petrella, Francesca Santello, Sara Serbati, Chiara Sità, Marco Tuggia, Ombretta Zanon, per il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali da Adriana Ciampa, Cristina Calvanelli, Giovanna Marciano, Valentina Rossi, Raffaele Tangorra.

que aumentare la sicurezza dei bambini e migliorare la qualità del loro sviluppo. Si inserisce così nell'area di programmi definiti di *Preservation Families* e di *Home care intensive intervention*.

Il Programma riconosce la vulnerabilità socio-familiare come uno spazio di speciale opportunità per mettere in campo interventi orientati alla prevenzione, in particolare ottemperanza alle Leggi 285/1997, 328/2000 e 149/2001 e si iscrive all'interno della attuale legislazione internazionale (ONU, 1989) e delle linee sviluppate dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (Unesco, 2015) per quanto riguarda l'innovazione e la sperimentazione sociale come mezzi per rispondere ai bisogni della cittadinanza, sperimentando azioni in grado di sviluppare una genitorialità positiva (REC 2006/19/UE), diffusa nell'ambiente di vita dei bambini che vivono in condizioni di vulnerabilità, così da "rompere il ciclo dello svantaggio sociale" (REC 2013/112/UE).

La popolazione *target* è costituita dalle famiglie negligenti, secondo la definizione che ne danno Lacharité *et alii*: "Una carenza significativa o un'assenza di risposte ai bisogni di un bambino, bisogni riconosciuti come fondamentali sulla base delle conoscenze scientifiche attuali e/o dei valori sociali adottati dalla collettività di cui il bambino è parte" (Lacharité *et alii*, 2006).

Il fenomeno della negligenza rappresenta una zona grigia ancora piuttosto misconosciuta: le famiglie negligenti sono sempre più numerose, gli allontanamenti sono in aumento a causa della negligenza, molte problematiche di cui si occupano i servizi e la scuola sono riferibili a tale fenomeno, ma le ricerche sono solo embrionali, tanto che non abbiamo ancora sviluppato adeguata conoscenza empirica né sul fenomeno, né sugli interventi che rispondano a queste problematiche in maniera efficace ed efficiente. Ciononostante molta letteratura converge nell'affermare che gli effetti siano seri, profondi e spesso associati a danni cerebrali, difficoltà scolastiche, problemi di salute mentale, comportamenti antisociali in età adolescenziale e giovanile. Per questo alcune ricerche ne mettono in luce i costi anche economici per la società, oltre che quelli umani. Da qui, l'urgenza di lavorare con questo *target* di famiglie al fine di limitare le condizioni di disuguaglianza provocate dalla negligenza che, a livello individuale, segnano negativamente, e sin dall'inizio, la traiettoria scolastica di questi bambini e minano globalmente il loro sviluppo e, a livello sociale, sono fra i fattori che più incidono sulla situazione complessiva di disordine, conflitto, violenza e disuguaglianza che segna drammaticamente i nostri giorni. Si tratta di liberare il potenziale dei bambini che vivono in tale situazione di vulnerabilità psico-socio-economico-educativa (Milani, 2014, pp. 135-153).

La negligenza è intesa, nel contesto del Programma, in rapporto alla vulnerabilità. Pur sapendo che questa può essere "una parola valigia per declinare tutte la varietà della miseria del mondo" (Castel, 1995, p. 13), si può affermare, in una prospettiva ecologica, che la vulnerabilità non è una caratteristica dei singoli individui, ma dei contesti e quindi una possibile risultante delle interazioni dinamiche fra individui e contesti sociali (Soulet, 2014). Essendo inol-

tre definita come condizione potenziale e non in atto, può essere contrastata attraverso appropriate azioni promozionali e preventive. Il concetto di vulnerabilità è quindi connesso a quello di capacità di azione, di *empowerment* e di resilienza, in quanto ci aiuta a vedere la potenza intrinseca nella vulnerabilità, condizione costitutivamente umana che ci permette di riconoscere i nostri limiti e così di entrare in autentici rapporti umani (Milani, 2018). Bambini e famiglie che si trovano ad affrontare una situazione di vulnerabilità, si trovano in una situazione socialmente e storicamente determinata da cui può emergere la negligenza parentale.

La grande quantità di informazioni oggi disponibili sull'importanza di investire nella prima infanzia e comunque nelle prime fasi del ciclo di vita (Atanasio, 2015; Cunha, Heckman, 2010) ha motivato ad individuare il target specifico nelle famiglie negligenti con bambini da 0 a 11 anni, mentre i ragazzi dai 12 ai 15 anni sono inclusi nella misura di non più del 20% del totale.

La modalità in cui realizzare la finalità di cui sopra è duplice, in quanto riguarda:

- la sperimentazione di un modello di intervento preventivo con le famiglie in situazione di negligenza per migliorare l'appropriatezza degli interventi;
- la parallela costruzione di una comunità di pratiche e di ricerca nei servizi, che, a livello nazionale, tramite le possibilità offerte dall'agire all'interno di una struttura sperimentale, operi una rivisitazione complessiva e uniforme nel Paese delle condizioni organizzative, culturali e tecniche in cui sono realizzate le pratiche di intervento con le famiglie in situazione di negligenza, al fine di assicurarne appropriatezza, efficacia e qualità, per mezzo di percorsi di valutazione rigorosi.

Detto in altro modo: il mezzo, costituito da un'azione sperimentale finalizzata a implementare un modello per dimostrarne l'efficacia, è rivolto a un fine, quello di costruire organizzazioni e sistemi competenti. Ci muove la convinzione, mutuata dalla rivoluzione che in Italia ha conosciuto avvio con Franco Basaglia, che tramite un lavoro di de-istituzionalizzazione che non riguarda certamente solo le mura delle istituzioni, ma i processi di lavoro interni e prima di tutto il riconoscimento dell'unicità della persona umana come fine piuttosto che mezzo dell'azione sociale *“scuola e servizi possono tornare a essere luoghi di civiltà”*.

Coerentemente con tale convinzione, i dispositivi di intervento realizzati a favore delle famiglie si fondano sul presupposto ecologico che nei percorsi di protezione e prevenzione non vada accompagnato solo il bambino o solo il genitore, ma entrambi e soprattutto la relazione che li unisce all'interno dell'intero sistema familiare e del loro contesto di appartenenza: servizi integrati, coerenti fra loro e tempestivi sono predittori di efficacia. I dispositivi sono i seguenti quattro:

- percorsi intensivi di educativa domiciliare centrati sulle relazioni genitori-figli-ambiente sociale;

- gruppi con i genitori e con i bambini;
- collaborazione tra servizi educativi per la prima infanzia, scuole, famiglie e servizi socio-sanitari;
- famiglie d'appoggio e forme diverse di vicinanza solidale.

Essi si sostengono su un metodo che li connette e ne consente l'efficacia e la misurabilità, ossia il metodo della valutazione partecipativa e trasformativa (VPT) dei bisogni di ogni famiglia (Serbati, Milani, 2013). Nella VPT tutti i soggetti, “*the team around the child*”, avviano un processo di riflessione, esplicitezza e attribuzione condivisa di significato alle osservazioni e ai comportamenti rispetto ai quali si decide di porre attenzione (Ferrari, 2004; Bove, 2009). Creare contesti di valutazione trasformativa vuol dire rendere le famiglie protagoniste nella costruzione dei significati di tutto il processo valutativo dell'intervento: dalla definizione condivisa della situazione (*assessment*), alla costruzione delle ipotesi di intervento (progettazione), all'attuazione e al monitoraggio delle stesse (intervento), fino ad arrivare alla valutazione finale sul percorso fatto e sui cambiamenti ottenuti.

Il *framework* teorico di riferimento attraverso cui realizzare la valutazione e la progettazione è il modello bioecologico dello sviluppo umano, da cui deriva il Mondo del Bambino (MdB), il quale rappresenta l'adattamento italiano dell'esperienza relativa alla realizzazione dell'Assessment Framework del Governo inglese avviata negli anni Novanta (Department of Health, 2005) e dell'esperienza *GIRFEC* (*Getting It Right For Every Child*, The Scottish Government, 2008) del Governo scozzese.

Tale *framework*, comunemente detto il “triangolo”, rappresenta anche uno strumento operativo che consente ad operatori di istituzioni, servizi e professioni diverse di co-costruire, insieme alle famiglie, un'unica valutazione e un unico progetto per ciascun bambino, per giungere a una comprensione olistica dei bisogni e delle potenzialità di ogni bambino e di ogni famiglia. Ciò è possibile perché il *framework*, la cornice, è eclettica nel senso che integra al proprio interno diverse teorie di riferimento, è quindi meta-disciplinare per eccellenza. Rappresenta una sorta di “terra di mezzo” che favorisce il riconoscimento fra professioni e dimensioni, soprattutto quella clinica intorno a cui ruota il sanitario, quella della cura per l'educativo, quella del sociale per gli assistenti sociali. Riconoscere significa infatti saper vedere sia le cornici di cui siamo parte (Sclavi, 1993) sia quelle in cui si muovono gli altri e, in questo caso, sceglierne deliberatamente e esplicitamente una comune, che favorisca il dialogo e la comprensione reciproca all'interno di un'équipe multidisciplinare (EM).

La valutazione del singolo bambino va posizionata dentro un contesto più ampio, che fa riferimento alle tre macro-dimensioni che contribuiscono allo sviluppo di un bambino: *I bisogni evolutivi*; *Le risposte delle figure parentali a tali bisogni*; *I fattori dell'ambiente*. Ognuna di queste tre dimensioni è a sua volta composta da un certo numero di sotto-dimensioni, per un totale di diciassette. Lo strumento base per Rilevare, Progettare, Monitorare l'andamento

dell'intervento con le famiglie è denominato RPMonline, che è una traduzione metodologico-operativa di tale framework.

Questo modello propone e allo stesso tempo esige dalle professioni e dalle organizzazioni di assumere la sfida di lavorare insieme riposizionando risorse e linguaggi per promuovere un approccio olistico alla negligenza e alla vulnerabilità familiare in quanto è una cultura ecosistemica integrata e diffusa (livello macro) che crea le condizioni dell'integrazione fra servizi (livello meso), la quale a sua volta crea le condizioni per il dialogo e il lavoro interprofessionale (livello micro fra operatori della stessa équipe e fra équipe e famiglie) e che, infine, crea le condizioni per riannodare il legame fra genitori e figli (livello micro, intrafamiliare).

Per questo P.I.P.I. si basa su un proprio Modello Logico, che ha preso forma dal concetto secondo cui la complessità dell'implementazione e il suo successo complessivo non risiedono unicamente nelle caratteristiche delle famiglie, ma anche nella configurazione delle pratiche che sono modellate sugli assetti organizzativi dei servizi per i bambini e le famiglie, in un dato contesto, e quindi gli esiti non dipendono solo dalla natura e della gravità del problema che la famiglia porta ai servizi, ma dalla qualità dei processi messi in atto nei diversi livelli dell'ecosistema e primo fra tutti dalla capacità di utilizzare una accurata metodologia di progettazione a tutti i livelli dell'ecosistema (Ogden *et alii*, 2012).

Il Modello Logico intende così porre in un rapporto di interdipendenza fra loro 4 macro categorie (Soggetti, Evidenza, Contesti, Processi): per fare un buon piatto (Evidenza), buoni ingredienti, buoni cuochi e buone ricette (Processi) sono condizioni necessarie, ma non sufficienti. Se assumiamo che la ricetta costituisce il programma nel suo insieme, che gli ingredienti sono le pratiche, le procedure e le azioni indicate nelle pagine di questo quaderno, che i cuochi sono operatori, ricercatori, amministratori, dirigenti e che le cucine sono i contesti di implementazione (le Regioni e gli AT che hanno aderito all'implementazione), vediamo che implementare un programma significa contestualizzare i principi e le strategie di intervento proposti in esso. Non si tratta, cioè, di definire in maniera rigida ogni elemento del programma, lasciando poco spazio ai vincoli istituzionali, professionali e sociali che saranno necessariamente riscontrati nel corso della realizzazione. Si tratta piuttosto di definire i principi e le strategie di intervento (il *core*) in maniera da permettere ai cuochi del programma di analizzare le proprie pratiche professionali e istituzionali e di prendere attivamente in carico le trasformazioni richieste da questa analisi, contribuendo così, in un costante effetto di retro-azione, allo sviluppo stesso del programma, il quale diventa e allo stesso tempo implica una comunità di pratiche e non solo il lavoro di un gruppo ristretto di esperti (il Gruppo Scientifico – GS). È così che i diversi attori potranno acquisire il cosiddetto *esprit du programme*: non un insieme di conoscenze accademiche, ma un modo aperto e allo stesso tempo metodico, di pensare e concepire l'intervento con le famiglie vulnerabili (i Soggetti) (Lacharité, 2013).

Gli attori della sperimentazione sono pertanto tutti i soggetti del pubblico e del privato sociale che concorrono alla crescita e alla presa in carico di bam-

bini e dei nuclei familiari vulnerabili (servizi sociali, servizi educativi, scuole, servizi sanitari, autorità giudiziarie, famiglie target, reti di sostegno della società civile, famiglie di appoggio, ecc.). La titolarità dell'implementazione del programma in loco è comunque della Regione che individua gli AT da candidare ogni anno al bando ministeriale e governa l'agire di questi ultimi.

Per questo si propone ad ogni Regione di costituire il Gruppo di riferimento Regionale, (GR) che consiste in gruppo di *stakeholders* che concerta e risponde delle attività svolte nella Regione come strumento di raccordo dei servizi interessati, con il compito, fra l'altro, di garantire sostegno all'innovazione soprattutto curando le connessioni di sistema tra i diversi assessorati e servizi, relativamente agli atti di indirizzo e di programmazione regionale.

L'Ambito Territoriale sociale ha il compito di gestire il programma a livello locale, nella realizzazione di tutte le sue fasi e azioni, assicurando il rispetto dei contenuti indicati nel piano di lavoro e nel Quaderno di P.I.P.P.I. e della relativa tempistica. L'AT attiva il Gruppo Territoriale (GT) responsabile dell'implementazione del programma e facilita la costituzione e il funzionamento delle équipes multidisciplinari (EEMM). Il GT svolge una funzione politico-strategica che garantisce continuità dell'investimento, la presenza di tutti gli operatori (in particolare quelli dei Comuni, delle Asl, della scuola e del privato sociale), la possibilità di ricadute reali nel territorio.

La risorsa maggiore messa a disposizione dal programma, incaricata di realizzare l'intervento, è l'EM, che comprende, oltre che la famiglia stessa, l'assistente sociale del Comune, lo psicologo dell'ASL, l'educatore domiciliare (quasi sempre appartenente al terzo settore), la famiglia d'appoggio, l'insegnante e qualunque altro professionista e non ritenuto pertinente in relazione a specifici bisogni dei bambini e dei genitori (es. pediatra, neuropsichiatra infantile, psichiatra, operatore del Servizio dipendenze, allenatore sportivo, animatore, catechista, ecc.). L'EM svolge una funzione operativa che garantisce qualità, continuità e correttezza nei processi di presa in carico, nell'implementazione del processo e nell'utilizzo degli strumenti previsti.

Al fine di valorizzare l'esperienza personale e professionale degli operatori per garantire, da una parte l'acquisizione di competenze interne ai servizi in modo tale da rendere progressivamente autonomi gli AT dall'accompagnamento del GS, dall'altra di favorire il processo di appropriazione del programma da parte dei servizi, ogni AT individua i coach, i quali metteranno a disposizione, forti della propria conoscenza del contesto nel quale l'EM lavora, l'esperienza e le conoscenze acquisite durante la formazione a loro specificatamente rivolta, traducendo la metodologia del Programma alla specifica realtà locale.

3. L'innovazione sociale tramite P.I.P.P.I.

P.I.P.P.I. non si presenta né come programma, né come progetto (un'azione innovatrice, ma senza una struttura che ne garantisca replicabilità), ma piuttosto come una "forma aperta", nel senso attribuito a questo concetto da

Umberto Eco. Un'opera che ha sì una struttura di intervento, di formazione, di valutazione e di *governance*, ma non autonoma e chiusa, ma aperta al contributo e all'interpretazione dell'altro (il lettore nel caso di Eco, l'operatore, il genitore e il bambino nel caso nostro). Il movimento centrale è cioè il tradurre. Tradurre, infatti, non è semplicemente trasferire da una lingua all'altra, è piuttosto traghettare, contestualizzare all'interno di due lingue che sono la stratificazione di culture, modelli di pensiero, esperienze di interi popoli. Tradurre è costitutivamente anche tradire, andare oltre la tradizione. È trasgredire, per forza di cose (Bocchiola, 2015). P.I.P.P.I. non si applica in modo standardizzato, ma si implementa, si traduce. Ha l'ambizione di funzionare non come il prodotto finito da acquistare, ma come il lievito che fa fermentare la pasta. Trasforma l'esistente, non lo modella. Questo movimento del tradurre che abbiamo sperimentato in P.I.P.P.I. è, osservando bene, insito in ogni pratica che mira ad agire in modo coerente con le teorie, non tanto per applicarle, quanto per trasformarsi grazie all'incontro con le pratiche, alimentando un circuito virtuoso tra azione e riflessione (Shaw, 2011).

Nel primo paragrafo si è introdotta la questione relativa a quale ricerca sia in grado di produrre risultati effettivamente trasferibili nelle pratiche. Emerge ora una prima osservazione rispetto a tale questione, che risulta dunque mal posta. Non si tratta infatti di un problema di trasferibilità, quanto di co-costruzione di conoscenze che possono informare e trasformare le pratiche. Per capire meglio questo punto, è utile introdurre la nozione di "innovazione sociale".

Può essere definita un'innovazione sociale la messa in campo di nuove idee che risponda a precisi e rilevanti bisogni sociali, modificando il processo delle interazioni sociali al fine di migliorare il ben-essere delle persone umane. Un'innovazione è sociale quando sono sociali sia i fini che persegue, sia i mezzi che utilizza per sostenere l'inventività dei cittadini (EU, 2013, p. 7; BEPA, 2014). I quattro elementi costitutivi di essa, pertanto, sono: l'identificazione di un bisogno sociale rilevante (la vulnerabilità familiare e sociale in P.I.P.P.I.); lo sviluppo di nuove soluzioni in risposta a questo bisogno (la struttura del Programma); la valutazione della loro efficacia; la loro implementazione concreta e la relativa estensione nella realtà territoriale per produrre cambiamenti sistemici.

L'innovazione sociale valorizza pertanto il legame sociale e il ruolo del cittadino, anche il più vulnerabile, come implicato, coinvolto, attore solidale che contribuisce a liberare i potenziali creativi degli attori locali, sostenendo la loro capacità di *agency*, in una logica di sviluppo locale. In questa logica non si lavora su o per, ma si accompagnano i cittadini a rispondere ai bisogni sociali tramite la riflessione e l'azione comune, lo scambio, il mutuo rispetto, la convivialità e la conversazione perché imparino a meglio gestire la loro condizione di vita e a "meglio vivere insieme" nei quartieri, nelle città, nei piccoli comuni.

Tutto questo nel caso di P.I.P.P.I. avviene anche grazie al fatto che il Ministero ha interpretato in modo deciso il ruolo di promotore, finanziatore, coordinatore del programma, a dimostrazione del ruolo innovatore che può

giocare lo Stato (Mazzuccato, 2014) nei confronti della vulnerabilità familiare. Il Programma, infatti, è anche l'esito di un'intesa inter-istituzionale fra tre soggetti pubblici (Ministero, Regioni e Università) che condividono la stessa finalità: nel caso di P.I.P.P.I. il sostegno alla vulnerabilità familiare e sociale, la qualificazione dei servizi di welfare titolari di questo compito e quindi la declinazione operativa di una finalità insita nell'articolo tre della Costituzione.

Di seguito proviamo ad esplodere tale concezione di innovazione sociale, descrivendo tre aspetti, nel concreto dettaglio, che caratterizzano P.I.P.P.I. come innovazione sociale promossa dall'amministrazione centrale dello Stato.

3.1 *La promozione di percorsi valutativi*

Come descritto nel paragrafo precedente, il tema del lavoro con le famiglie è il *core* del Programma, che ha due proposte sostanziali su questo, interconnesse fra loro. La prima concerne il metodo della valutazione partecipativa e trasformativa (VPT) per costruire valutazioni intersoggettive, strutturalmente connesse alla progettazione e all'azione in funzione del cambiamento reale da perseguire con ogni famiglia. L'intersoggettività è intesa come la zona, varcata la quale è possibile superare l'arbitrarietà delle valutazioni soggettive dei singoli professionisti, la conoscenza basata sulle impressioni. Di questo metodo e di come è utilizzato nel livello micro con le famiglie rende conto, l'articolo di Sara Serbati sulla partecipazione delle famiglie.

Ricercando una coerenza fra questo metodo di valutazione e il metodo di ricerca, ci siamo orientati verso una ricerca-azione-formazione partecipativa e trasformativa: la seconda proposta riguarda quindi la scelta portata avanti dal gruppo scientifico di costruire un sistema di valutazione del programma che utilizzi una pratica di ricerca in grado di rendere visibili all'esterno i dati prodotti dalla comunità dei professionisti per documentare e restituire alle famiglie il loro lavoro, gli sforzi compiuti, i progressi realizzati, le difficoltà ancora attuali, ecc.

La restituzione è rivolta anche alla stessa comunità dei professionisti, come al decisore politico. Un'informazione fattuale è importante, infatti, in quanto può essere utilizzata per fronteggiare i problemi delle comunità. Ad esempio, è cruciale che gli enti titolari degli interventi abbiano a disposizione dati aggiornati sia sulla popolazione a cui questi interventi sono rivolti, sia sui processi che sugli esiti che questi interventi sortiscono. Il ruolo dei ricercatori è quello di costruire una conoscenza aggregata su quali processi hanno condotto a determinati esiti per rendere fruibili evidenze su cui appoggiarsi per prendere decisioni.

Il secondo articolo di questa monografia di Milani *et alii* informa su questo metodo di valutazione dimostrando il modo in cui nel programma sono esplicitati, valutati e utilizzati input, output e outcome. L'articolo sul processo che ha portato alla formulazione delle "Linee di indirizzo nazionali sulla vulnerabilità" (MLPS, 2018), inoltre, dimostra come questi *output* e *outcome* abbiano impattato nella formulazione di nuove *policy* nazionali.

È importante qui sottolineare come il metodo della VPT con le famiglie intenda restituire potere di azione e decisione alle famiglie, mentre lo stesso metodo, nella dimensione della ricerca, intenda restituire potere di azione e decisione ai professionisti. Questo perché entrambi prediligono e promuovono forme di razionalità riflessive ed autoriflessive che attivino processi di crescita e di cambiamento sul piano individuale e collettivo, all'interno di contesti sociali di apprendimento in cui si riflette sulle pratiche e i pensieri che codificano il senso delle pratiche (Lave, Wenger 1991; Schön, 1983).

La tensione è quindi quella di favorire un agire strategico coordinato e condiviso tra persone, professioni, saperi, discipline, per far maturare un'alleanza epistemologica e "politica" tra ricerca e azione, tra università e servizi, saperi accademici e saperi professionali, teorie e pratiche.

3.2 *La promozione di relazioni partecipative*

Piero Formica (2018) in un recente volume, sostiene la tesi che l'innovazione sia possibile solo quando intorno ad essa non si creano comunità ad alta intensità gerarchica: l'alta intensità delle burocrazie e delle gerarchie, infatti, spegne l'innovazione. Quando le organizzazioni costruiscono, invece, reti di conversazione (valga per tutti l'esempio della struttura gestionale di Google, che ha al suo interno orchestratori e non direttori), si pratica sistematicamente la ricerca, nel senso che si chiede piuttosto che affermare, si co-apprende piuttosto che insegnare, la leadership ha una fisionomia dialogica e curiosa, si potrà riuscire nel tentativo di estrarre intelligenza degli altri e dagli altri, presupposto dell'innovazione.

L'innovazione, per prendere forma, ha bisogno cioè di

nuova energia, testarda e in continua crescita, una forza collettiva che nasce dal basso. Trova la sua ragione nelle lacune delle istituzioni, spesso in territori dimenticati e degradati, e lì si riempie di bellezza, grazie all'unicità delle intelligenze che la alimentano (Regione Piemonte, 2015, p. 4).

Paradossalmente dunque sono i territori che hanno più "lacune" che possono generare più innovazione: non è necessaria l'assenza di criticità, ma la volontà di affrontare tali criticità, di riconoscere i problemi e di immaginare il futuro. Per questo P.I.P.P.I., tramite la VPT, insiste sulla centralità delle azioni di analisi e progettazione partecipata non solo nel livello micro con le famiglie, ma a tutti i livelli del meso, eso e macro sistema. L'articolo di Marco Ius sull'esperienza di Francavilla Fontana in Puglia, mostra come l'innovazione permetta ai gruppi di uscire dalle strade battute per individuare nuovi sentieri, avventurandosi in forme aperte e generative di vita sociale.

La conversazione, la capacità di fare emergere i disaccordi e le divergenze nel lavoro con le famiglie, ma anche nelle équipes, fra servizi, enti e istituzioni, è la base del processo di analisi, riflessività, convergenza di obiettivi di azione

e costruzione del cambiamento, come ha ampiamente dimostrato Benedetta Craveri nel suo testo sulla civiltà della conversazione (Craveri, 2001).

Il con-vergere verso la comprensione reciproca e la realizzazione di azioni condivise è dunque l'esito del con-versare e della capacità di accettare e affrontare le divergenze. Anche i ricercatori, quando si avventurano nel terreno della ricerca partecipativa, camminano sulla stessa linea di confine delle famiglie e dei professionisti, sperimentando il lavoro in équipe e tutta la fatica del lavoro in disaccordo e sul disaccordo. Ascoltiamo a questo proposito il resoconto scritto di alcune riunioni preparatorie a una giornata formativa con i professionisti, svoltasi a dicembre 2018:

Durante le riunioni preparatorie, abbiamo lavorato in piccoli gruppi e tutti insieme, abbiamo concordato e "disaccordato", condiviso esperienze, affrontato la nostra ignoranza su alcune questioni, scambiato informazioni, ascoltato l'un l'altro e letto progetti di innovazione, progetti formativi, trascrizioni di interviste e focus group, ecc.

È stata una discussione robusta e difficile.

Alcuni non erano d'accordo, con passione difendevano argomenti fortemente contrari, mostrando quanto profondamente sentissero l'argomento. Ci siamo dati spazio per riflettere e capire, rispettandoci (abbastanza) a vicenda.

Una conversazione che sembrava impossibile alla luce delle evidenti divergenze d'opinione può divenire un'opportunità di apprendimento, uno spazio per entrare nei panni di un altro e avanzare nella nostra intelligenza collettiva della realtà.

3.3 La promozione di circolarità fra azione, formazione, ricerca e politica

Questo approccio alla ricerca in cui l'azione dei professionisti e la ricerca si connettono per cercare soluzioni concrete e specifiche rispetto a situazioni di singole famiglie, utilizza specificatamente il tramite della formazione per costruire questa circolarità.

La formazione, e in particolare le pratiche di formazione continue, sono intese come un luogo di importanza strategica in cui la ricerca incrocia la pratica e viceversa: una "terra di mezzo" in cui il processo di formazione assume la sua funzione di trasformazione piuttosto che di conformazione, sia delle pratiche che delle teorie, che sono dentro le stesse pratiche (e non solo luogo d'informazione sulle teorie). È in questo, come spiega Ombretta Zanon nel suo articolo, che si alimenta il circolo ermeneutico tra teoria e prassi.

La formazione è quindi intesa come un luogo in cui praticare il confronto fra le conoscenze recentemente validate nella comunità scientifica con le pratiche realizzate dagli operatori con le famiglie, tramite l'analisi, la valutazione e quindi la valorizzazione delle loro esperienze: è un movimento che consente di codificare nuovi apprendimenti, rivisitare le teorie e far avanzare le politiche.

Il formatore non “formatta”, ma forma perchè “autorizza” il gruppo a costruire le proprie competenze appoggiandosi a dei saperi sia teorici che esperienziali, sa che solo colui che apprende forma e si forma. Così i professionisti assumono la postura di attori in ricerca, prendendo parte all’intero processo della ricerca.

Ciò avviene nelle giornate di “tutoraggio” per gli AT che sperimentano il livello base del programma e nei laboratori territoriali (LabT) per gli AT che hanno maturato particolari competenze nella gestione del programma, come descritto nell’articolo di Di Masi *et alii*.

Finalità dei LabT è costruire insieme agli ambiti, alle Regioni, alle Province Autonome e al Ministero quelle condizioni organizzative che garantiranno a ciascun AT stesso di realizzare una progressiva autonomia nel promuovere e innovare la progettualità di P.I.P.P.I. anche attraverso la costruzione di una struttura laboratoriale (il LabT, appunto) di riferimento, che gli consenta di capitalizzare le competenze acquisite nelle prime implementazioni del programma.

In breve, il LabT è una struttura a bassa intensità gerarchica, che permette la sostenibilità del Programma in particolare per il tramite dello stimolo, rivolto ai singoli AT, di costruire progetti di innovazione. L’obiettivo non è più implementare P.I.P.P.I., quanto utilizzare P.I.P.P.I. per lasciarsi ispirare, codificare nuovi apprendimenti, competenze e saperi, incidere sulle criticità, anche strutturali, dei contesti.

Come abbiamo già detto, è questo insieme di pratiche di ricerca-azione-formazione collaborative ad aver impattato sulla strutturazione di nuove politiche nazionali: ha generato le *Linee di Indirizzo Nazionali sull’Intervento con Bambini e Famiglie in situazione di vulnerabilità* (MLPS, 2018), ed è entrato nella metodologia di valutazione e progettazione rivolta alle famiglie in situazione di povertà, come è descritta agli artt. 5/6/7 del D.Lgs. *Disposizioni per l’introduzione di una misura nazionale di contrasto alla povertà*, n. 147/2017, confermati nell’art. 4, comma 12 e ss., del D.L. n. 4/2019, *Disposizioni urgenti in materia di reddito di cittadinanza e di pensioni*, pubblicato in Gazzetta ufficiale il 28 gennaio 2019.

Questa nuova cornice istituzionale, che P.I.P.P.I. ha contribuito a generare, ha fatto sì che la Conferenza Stato-Regioni, a dicembre 2018, abbia incluso P.I.P.P.I. nel fondo sociale nazionale, in modo che sia stabilmente finanziato negli anni a venire, uscendo così dalla fase sperimentale.

Per “programma” si intende solitamente un insieme codificato e integrato di procedure di azione, basato su solide fondamenta concettuali derivanti sia dalla ricerca empirica che teorica, che permette di sperimentare o implementare nuove pratiche. È quindi uno strumento che permette ai servizi di innovare il proprio agire per rispondere alle sfide che i cambiamenti nelle famiglie e nella società continuamente impongono ai servizi. Uno strumento per portare l’innovazione della ricerca nel mondo della pratica e talvolta viceversa.

Possiamo, in conclusione, affermare che P.I.P.P.I. in Italia ha realizzato questo movimento di avvicinamento fra pratica e ricerca, generando inno-

vazione sociale tramite azioni di sistema, che hanno contribuito, a loro volta, a generare una nuova cornice istituzionale che oggi va però ancora fortemente sostenuta per il tramite di nuova innovazione sociale che P.I.P.P.I. si sta attualmente occupando di rafforzare. Come? Soprattutto tramite il potenziamento dei LabT, delle strutture di governo regionali e avviando nuove iniziative di formazione dei formatori e dei coach, ossia tramite quei nodi strategici che più investono sull'*empowerment* degli attori e delle strutture di *governance* locali.

Nota bibliografica

- Attanasio P.O. (2015). The Determinants of Human Capital Formation During the Early Years of Life: Theory, Measurement and Policies. *Journal of European of Economic Association*, 13/6, pp. 949-97.
- BEPA Bureau of European Policy Advisors (2014). *Social Innovation: A Decade of Changes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union <http://-espas.eu/orbis/sites/default/files/generated/document/en/social_innovation_decade_of_changes.pdf>.
- Bocchiola M. (2015). *Mai più come ti ho visto. Gli occhi del traduttore e il tempo*. Torino: Einaudi.
- Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazione metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Camarlinghi R., D'Angella F. (Eds.) (2012). Non è più tempo di lavorare separati. *Animazione Sociale*, 10, pp. 38-47.
- Cameron G. et alii (2001). Program Implementation and diffusion. In I. Prilleltensky, G. Nelson, L. Peirson (Eds.). *Promoting family wellness and Preventing child maltreatment*. Toronto: University of Toronto Press.
- Castel R. (1995). Les pièges de l'exclusion. *Lien social et Politiques – RIAC*, 34, pp. 13-21.
- Cunha F, Heckman J.J. (2010). *Investing in our young people*. National Bureau of Economic Research (NBER Working Papers n. w16201). Cambridge, MA.
- Craveri B. (2001). *La civiltà della conversazione*. Milano: Adelphi.
- Department of Health (2005). *Assessing children and their families: practice and guidance*. London: TSO.
- EU (2013). *Guide to social innovation*. DG Regional and Urban Policy and DG Employment, Social affairs and Inclusion, Bruxelles, <http://s3platform.jrc.ec.europa.eu/documents/20182/84453/Guide_to_Social_Innovation.pdf>.
- Ferrari M. (2004). Riflettere. In A. Bondioli, M. Ferrari (Eds.), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.
- Formica P. (2018). *Ignoranza creativa*. London: McMillan.
- Lacharité C., Éthier L.S., Nolin P. (2006). Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, 59, pp. 381-394.
- Lacharité C. (2013). *Programme d'aide personnelle, familiale et communautaire (PAPFC²). Seconde édition*. Trois-Rivières: Les Éditions CEIDEF.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mazzucato M. (2014). *Lo stato innovatore*. Bari-Roma: Laterza.
- Milani P. (2014). La negligenza familiare. Un paradigma ecologico basato sulla resi-

- lienza. In L. Formenti (Ed.), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*. Milano: Guerini.
- Milani P. (2017). Il Programma P.I.P.P.I.: un'innovazione scientifica e sociale come risposta alla vulnerabilità delle famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, pp. 9-24.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) (2018). *Linee di Indirizzo Nazionali sull'Intervento con Bambini e Famiglie in situazione di vulnerabilità*. Roma.
- Osservatorio Nazionale per l'infanzia e l'adolescenza (2017). *V e VI Rapporto al Comitato ONU. Periodo 2008-2016*, Firenze, Istituto degli Innocenti, <<http://www.minori.it/it/news/quinto-e-sesto-rapporto-allonu-su-infanzia-e-adolescenza-in-italia>>.
- REC (2013)112. *Investing in children: breaking the cycle of disadvantage*. Council of Europe, 20.02.2013.
- REC (2006)19. *On policy to support positive parenting*. Council of Europe, 13.12.2006
- Regione Piemonte (2015). *Il vocabolario della Social Innovation*. Torino.
- Schorr L. (1997). *Common purpose: Strengthening families and neighborhoods to rebuild America*. New York: Doubleday, Anchor Books.
- Soulet M. (2014). Les raisons d'un succès. La vulnérabilité comme analyseur des problèmes sociaux contemporains. In A. Bordiez-Dolino, I. Von Bueltzingsloewen, B. Eyraud, B. Ravon, C. Laval, *Vulnérabilités sanitaires et sociales. De l'histoire à la sociologie* (pp. 59-64). Rennes: PUR.
- Onu (1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. New York.
- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini*. Roma: Carocci.
- Scalvi M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Ogden T. et alii (2012). Measurement of implementation components ten years after a nationwide introduction of empirically supported programs – a pilot study. *Implementation Science*, pp. 7-49.
- Shaw I. (2011). *Evaluating in Practice*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Schön D. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo (1993).
- The Scottish Government (2008). *Getting it Right for Every Child*. Edinburgh.
- UNESCO (2015). *Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action*, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656E.pdf>>.

SE



I risultati di P.I.P.P.I. e il loro impatto nelle politiche regionali e locali

The results of the P.I.P.P.I. program and their impact on regional and local policies

Paola Milani

Full professor, Research and Intervention Lab in Family Education, LabRIEF, Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, FiSPPA, University of Padova.

Francesca Santello

Post-doc research fellow, Research and Intervention Lab in Family Education, Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology, FiSPPA, University of Padova

Marco Ius

ResearcherRTDa, Research and Intervention Lab in Family Education, Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology, FiSPPA, University of Padova

Andrea Petrella

Post-doc research fellow, Research and Intervention Lab in Family Education, Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology, FiSPPA, University of Padova

Sara Colombini

Research Assistant, Research and Intervention Lab in Family Education, Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology, FiSPPA, University of Padova – Research Assistant, Department of Economy, University of Modena

23

This paper provides a summary of the results of the P.I.P.P.I. program in 4 editions of the program (2013-2017) that was implemented in 109 local authorities with 1.812 children and their 1.537 families. The analysis refers to the achievement of the prefixed goals on the final, intermediate and proximal outcome variables, regarding children's development, the parental response to child's needs and the action of services. The paper examines the information gathered by professionals through the tools provided for the analysis, design and monitoring activities in the work with families. With regards to the context where the program is implemented in, the case of the Region Lombardia is shown as an example of integrating the program in the regional governance.

Keyword

**implementation, program of intervention and research,
output and outcome evaluation**

L'articolo è frutto della piena collaborazione fra tutti gli autori. Nello specifico P. Milani è autrice dei §§ 1 e 6; S. Colombini del § 2; F. Santello dei §§ 3 e 4; A. Petrella è autore del § 5.1; M. Ius del § 5.





Questo articolo riporta una sintesi dei risultati del programma P.I.P.P.I. nelle 4 edizioni del programma che vanno dal 2013 al 2017 a cui hanno partecipato 109 AT lavorando con 1.812 bambini appartenenti a 1.537 nuclei familiari. L'analisi si riferisce al raggiungimento degli obiettivi prefissati rispetto alle variabili di esito finali, intermedie e prossimali, che riguardano lo sviluppo dei bambini, la risposta ai bisogni dei bambini da parte dei genitori e un'azione efficace dei servizi. Vengono prese in esame le informazioni raccolte dagli operatori attraverso gli strumenti offerti dal Programma nelle attività di analisi, progettazione e monitoraggio del lavoro con le famiglie. In riferimento ai contesti in cui si realizza il programma, si propone il caso della Lombardia come esempio di integrazione del programma nel proprio sistema di *governance*.

Parole chiave
implementazione, programma di intervento e ricerca,
valutazione di processo, valutazione di esito





1. Motivazioni e finalità

Dopo aver presentato la struttura e il funzionamento del Programma nell'articolo introduttivo, nel presente articolo vengono descritti i risultati principali e la struttura tramite cui essi sono organizzati.

Dato che ogni fase ha una durata consentita dal Ministero di 24 mesi, la sperimentazione di P.I.P.P.I. ha conosciuto le seguenti 7 fasi:

1. 2011-2012, adesione di 10 Città italiane riservatarie della L.285/1997 (Bari, Bologna, Firenze, Genova, Milano, Napoli, Palermo, Reggio Calabria, Torino, Venezia), 89 famiglie target nel gruppo sperimentale, 122 bambini; 35 famiglie e 37 bambini nel gruppo "controllo";
2. 2013-2014, adesione di 9 Città italiane (le precedenti tranne Napoli), 170 e 249 bambini e famiglie nel gruppo sperimentale; 54 famiglie e 49 bambini nel gruppo "controllo";
3. 2014-2015, estensione a 47 ambiti territoriali appartenenti a 17 Regioni e una Provincia Autonoma, coinvolgimento di 453 famiglie e 600 bambini (più 1 AT con finanziamento regionale);
4. 2015-2016, estensione a 46 AT di 18 Regioni e una Provincia Autonoma, coinvolgimento di 434 famiglie e 436 bambini;
5. 2016-2017, estensione a 50 AT di 18 Regioni e una Provincia Autonoma, coinvolgimento di 508 famiglie e 541 bambini;
6. 2017-2018, estensione a 55 AT di 17 Regioni e una Provincia Autonoma, coinvolgimento di circa 650 bambini;
7. 2018-2019, estensione a 69 AT di 17 Regioni e una Provincia Autonoma, coinvolgimento di circa 800 bambini¹.

Nel testo che segue vengono descritti i risultati che si riferiscono alle quattro implementazioni intercorse fra il 2013 e il 2017, di cui sono, ad oggi, disponibili i dati nella loro completezza. Non sono infatti considerati, in questa sede, i dati della prima implementazione, che ha costituito uno studio pilota.

Nello specifico sono riportati i dati relativi ai soggetti partecipanti, i risultati raggiunti in termini di *outcomes* dell'implementazione, che si distinguono in *outcomes* finali (rispetto ai bambini) e intermedi (rispetto alle famiglie) e *outcomes* prossimali (rispetto alle pratiche degli operatori, rivolti cioè a migliorare i servizi, al fine di garantire replicabilità all'intervento nel sistema).

1 I dati completi delle prime cinque implementazioni sono disponibili nei relativi rapporti di ricerca: Milani *et alii*, 2013; Milani, 2015; Milani, 2016; Milani *et alii*, 2017; Milani *et alii*, 2018. I dati relativi alla sesta implementazione sono in fase di analisi, pertanto, al momento della stesura del presente contributo, non è possibile indicare il numero preciso di bambini e famiglie che hanno effettivamente svolto l'intero percorso di intervento con P.I.P.P.I. Per quanto riguarda la settima edizione, iniziata ad aprile 2018, è in atto la fase di controllo ed eventuale recupero dei dati relativi al tempo T0, dunque è possibile proporre solo una stima del numero di bambini coinvolti.



Tali *outcomes* sono rilevati dagli stessi professionisti che lavorano con le famiglie grazie a due strumenti principali. Il primo è lo strumento per Rilevare, Progettare, Monitorare l'andamento dell'intervento con le famiglie, denominato RPMonline, che è una traduzione metodologico-operativa del modello ecosistemico de Il Mondo del Bambino (MdB, vedi articolo introduttivo), sviluppato da LabRIEF unitamente al C.S.I.A (Centro Servizi Informatici di Ateneo), a partire dal 2009. Esso consente di giungere alla definizione di un piano di intervento che prevede la condivisione della valutazione (l'*assessment*) e delle progettazioni da sperimentare rispetto alla situazione con le figure genitoriali che sono coinvolte nella crescita del bambino e quindi la condivisione di tempi, modalità, soggetti e responsabilità degli interventi. Parte integrante di questo strumento è il questionario del Mondo del Bambino: costruito sulle sottodimensioni che compongono il modello multidimensionale del MdB, richiede agli operatori di attribuire un punteggio da 1 a 6 alle sottodimensioni all'interno di RPMonline e offre una visione completa del funzionamento della famiglia dal punto di vista dell'*équipe* multidisciplinare (EM).

Il questionario di *Preassessment* e di *Postassessment* è il secondo strumento che aiuta l'EM nel primo processo decisionale finalizzato all'inclusione o meno della famiglia nella sperimentazione ed è quindi preliminare alla valutazione vera e propria della famiglia. Esso si utilizza all'inizio e alla fine dell'intervento, nella versione del *Postassessment*, per registrare i cambiamenti avvenuti e attribuire valore ai processi realizzati, e quindi per dare forma alle nuove decisioni da prendere.

Infine, nel paragrafo 5, si rende conto dei processi di intervento a livello eso e meso sistemico che hanno favorito gli *outcomes* precedenti nei contesti rappresentati dalle Regioni e dagli Ambiti Territoriali nei quali è stata realizzata l'implementazione. Gli strumenti per raccogliere tali dati sono il "Questionario GR" compilato dai Referenti Regionali del Programma e il "Questionario GT" compilato dai referenti di AT.

2. I soggetti

Nelle prime 5 implementazioni realizzate dal 2011 al 2017, il Ministero ha promosso il finanziamento del programma in 109 Ambiti Territoriali (AT), con 34 fra Città riservatarie della L. 285/1997 e AT che sono stati coinvolti in più di una implementazione. Il grande numero di soggetti che sperimenta il programma per più di una volta, e addirittura fino a quattro o cinque, rappresenta un indice dell'investimento rilevante che a livello locale viene realizzato, come anche della consapevolezza che i due anni di lavoro previsti dalla sperimentazione nazionale sono abbastanza per avviare il processo di innovazione costituito da P.I.P.P.I., ma non per estenderlo a tutti i soggetti titolari della presa in carico delle famiglie vulnerabili, consolidarlo e soprattutto integrarlo negli assetti istituzionali dell'AT.

Le schede compilate da parte dei singoli AT in fase di adesione al bando

ministeriale forniscono le seguenti informazioni sugli assetti organizzativi e professionali degli AT antecedenti all'avvio della sperimentazione, genericamente riassumibili come segue:

- alta variabilità del numero di Comuni componenti ogni AT e del numero di abitanti;
- esiguità del numero di AT che dichiara di avere una gestione amministrativo-professionale dei servizi di welfare unitaria. Se questo dato è comprensibile, se riferito agli AT più popolosi che sono costituiti da un solo Comune coincidente con una Città di dimensioni metropolitane (che sono una minima parte), rappresenta un problema per gli AT che si sono candidati come unico AT, ma non hanno, in partenza, una struttura gestionale unitaria che consenta di esercitare la necessaria funzione di regia del programma;
- difformità nella definizione del servizio titolare della funzione di protezione e cura dei bambini fra i diversi AT e non solo fra Regioni;
- difformità importanti rilevabili anche sulla presenza di un nucleo interdisciplinare di professionisti con consuetudine di lavoro integrato nelle situazioni di protezione in AT.

In sintesi, gli AT partecipanti hanno assetti organizzativi molto difformi tra loro e spesso non garantiscono i requisiti minimi per la partecipazione richiesta dal bando, in particolare per quanto riguarda la presenza di azioni integrate tra enti e servizi che consentano la formazione delle *équipe* multidisciplinari.

Come si accennava sopra, di seguito vengono presentate le informazioni su soggetti ed esiti delle implementazioni successive alla prima, per le quali sono disponibili dati completamente confrontabili tra loro, realizzate dal 2013 al 2017 in 109 AT: 9 città metropolitane di P.I.P.P.I.2 e 100 autorità locali da P.I.P.P.I.3 in avanti, per un totale di 1.812 bambini in 1.537 famiglie.

Regioni	AT	Bambini		Famiglie	
		n.	%	n.	%
Abruzzo	3	31	1,7	27	1,8
Basilicata	2	27	1,5	27	1,8
Calabria	2	60	3,3	41	2,7
Campania	9	114	6,3	104	6,8
Emilia Romagna	11	164	9,1	124	8,1
Friuli Venezia Giulia	3	31	1,7	30	2,0
Lazio	10	134	7,4	119	7,7
Liguria	4	56	3,1	50	3,3
Lombardia	14	334	18,4	267	17,4
Marche	2	42	2,3	40	2,6

Molise	2	28	1,5	27	1,8
Piemonte	4	192	10,6	150	9,8
PA Bolzano	1	9	0,5	8	0,5
PA Trento	1	10	0,6	10	0,7
Puglia	6	101	5,6	81	5,3
Sardegna	4	49	2,7	45	2,9
Sicilia ^(a)	10	112	6,2	103	6,7
Toscana	7	133	7,3	119	7,7
Umbria	3	34	1,9	28	1,8
Veneto	11	151	8,3	137	8,9
Totale	109	1.812	100	1.537	100

(a) Sono esclusi dalla tabella e dalle successive analisi dei dati 3 ambiti della Regione Sicilia che pur avendo partecipato alla quinta implementazione non hanno portato a termine la raccolta dei dati entro il tempo T2. Nel computo del numero degli AT sono pertanto esclusi tali ambiti.

Tab.1: Città, bambini e famiglie per Regione

La maggior parte dei bambini (il 78%) è in età scolare, con una prevalenza di bambini nella scuola primaria (54%). Solo il 3% dei bambini frequenta la scuola secondaria e si tratta principalmente di fratelli di altri bambini. Anche i bambini molto piccoli, ossia con meno di tre anni, costituiscono una minoranza: il 7% del totale. Il restante 15% sono bambini di età compresa fra tre e cinque anni.

Rispetto alla nazionalità, il 15% dei bambini non ha cittadinanza italiana. Tale percentuale risulta essere superiore a quella riportata dai dati Istat con riferimento alla popolazione nella stessa fascia di età (11%, Bilancio Demografico Nazionale, 1° gennaio 2017).

Tutti i bambini inclusi nel programma rientrano nella categoria dei bambini con Bisogni Educativi Speciali perché in condizioni di svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale o per problematiche, opportunamente certificate, legate a disturbi specifici dello sviluppo e dell'apprendimento (17%) o più specificamente per disabilità (9%). Secondo i dati MIUR relativi all'anno scolastico 2016-17, a livello nazionale si stima una quota pari al 4% di alunni delle scuole primarie e secondarie di primo grado con disabilità o disturbi evolutivi (Istat, 2018).

Per quanto riguarda la tipologia di nucleo familiare, metà dei bambini (il 52%) vive con entrambi i genitori e risulta elevata la percentuale di nuclei mono-genitoriali (dove è presente principalmente solo la madre): il 42% contro il 23% osservato a livello nazionale per il totale dei nuclei familiari con figli (dati Istat, Censimento 2011). Infine, nel tempo iniziale dell'intervento (T0), circa il 6% dei bambini vive fuori dalla famiglia di origine, in collocamento presso strutture residenziali o in affidamento familiare.

	P.I.P.P.I.2	P.I.P.P.I.3	P.I.P.P.I.4	P.I.P.P.I.5	Totale	
					n.	%
Età						
0-2 anni	15	42	27	44	128	7,1
3-5 anni	32	90	71	80	273	15,1
6-10 anni	92	319	286	290	987	54,5
11-13 anni	46	126	84	107	363	20,0
14-17 anni	13	23	5	20	61	3,4
Cittadinanza						
Italiana	162	502	402	478	1544	85,2
Non italiana	36	98	71	63	268	14,8
Bisogni Educativi Speciali						
Non certificati	175	446	363	385	1369	75,6
Certificati	23	154	110	156	443	24,4
- in situazione di disabilità	-	-	41	55	-	9,5 ^(a)
- con disturbi evolutivi specifici e/o dell'apprendimento	-	-	69	101	-	16,8 ^(a)
Tipologia familiare						
Entrambi i genitori	93	336	230	287	946	52,2
Monogenitore	92	242	204	219	757	41,8
Fuori famiglia	13	22	39	35	109	6,0

(a) Percentuale calcolata sul totale dei bambini partecipanti alla quarta e quinta edizione del programma (1.014).

Tab.2: Bambini per caratteristiche sociodemografiche e implementazione del programma

Una descrizione più approfondita delle caratteristiche delle famiglie coinvolte nel programma è offerta dall'analisi delle vulnerabilità segnalate dai professionisti attraverso lo strumento del Preassessment (Graf. 1).

Dal raggruppamento delle singole vulnerabilità per macro-categorie (Tab.3), emerge un'incidenza analoga di vulnerabilità dovute a problematiche sociali, economiche e di relazione familiare nelle varie edizioni del programma: per oltre il 70% delle famiglie. Nello specifico, la condizione economica e lavorativa costituisce il fattore di vulnerabilità più frequente (per due famiglie su tre); segue il disagio psicologico (nel 62% delle famiglie) che nella stessa misura riguarda il bambino o uno dei due genitori. Fra le vulnerabilità sociali, prevale la bassa scolarizzazione dei genitori (per metà delle famiglie) e l'isolamento e l'emarginazione (37%). I problemi di relazione familiare riguardano, invece, i genitori, principalmente per conflittualità di coppia (45%) o la loro assenza (37%). Quasi la metà delle famiglie sta affrontando un evento traumatico e/o stressante di varia natura (47%) e solo per una famiglia ogni tre gli operatori segnalano specificamente incuria e negligenza da parte delle figure genitoriali.



Graf. 1: Famiglie per condizione di vulnerabilità

	P.I.P.P.I.2	P.I.P.P.I.3	P.I.P.P.I.4	P.I.P.P.I.5	Totale ^(a)
Vulnerabilità sociali	69,6	80,1	74,4	71,9	74,8
Status economico	71,7	75,6	73,9	71,9	73,5
Relazioni familiari	69,6	69,6	73,2	71,9	71,4
Vulnerabilità dei genitori	-	-	62,1	63,4	62,8
Vulnerabilità del bambino	-	-	58,2	61,0	59,7
Trascuratezza e comportamenti a rischio	55,8	57,9	50,1	51,4	53,3
Evento traumatico e/o stressante	47,1	46,5	49,9	44,7	46,9
Violenza assistita, abuso e maltrattamento	22,5	29,3	21,5	19,3	23,1

(a) Percentuale calcolata sul totale delle famiglie in P.I.P.P.I.4 e P.I.P.P.I.5 per le vulnerabilità del bambino e dei genitori.

Nota: per la stessa famiglia possono essere osservate più macro-vulnerabilità.

Tab.3: Famiglie per macro-area di vulnerabilità e implementazione del programma (%)

I servizi già disponibili per la famiglia prima dell'avvio del programma sono presentati nella Tab. 4, dove le frequenze si riferiscono a macro-aree di intervento. Essi sono attivati come risposta alle vulnerabilità osservate e sono principalmente legati al sostegno psicologico (68% delle famiglie) e in ugual misura al sostegno economico e ai servizi specificamente destinati ai bambini (60% delle famiglie). Tra i servizi rivolti ai bambini, il servizio di educativa domiciliare è prevalente (per il 40% delle famiglie), mentre il dispositivo di collocamento all'esterno del nucleo familiare è stato attivato per poco meno del 9% delle famiglie.

	P.I.P.P.I.2	P.I.P.P.I.3	P.I.P.P.I.4	P.I.P.P.I.5	Totale
Area psicologica	61,1	73,4	63,7	67,9	67,7
Area economica	51,1	61,3	60,0	57,1	58,7
Sostegno ai bambini	63,4	58,8	55,7	56,7	57,6
Sostegno ai genitori	29,0	35,8	29,8	30,9	31,9
Inclusione sociale	17,6	24,8	23,6	20,3	22,3
Collocamenti	9,2	11,2	8,8	5,9	8,6

Nota: per la stessa famiglia possono essere attivi più servizi relativi a macro-aree diverse.

Tab.4: Famiglie per macro-area dei servizi attivi a T0 e implementazione del programma (%)

3. Gli *outcomes* finali e intermedi

32

Il piano di valutazione del Programma è organizzato intorno a tre tipi di risultati attesi: gli *outcomes* finali (rispetto ai bambini), quelli intermedi (rispetto alle famiglie) e quelli prossimali (rispetto al sistema dei servizi, che concernono in modo specifico i processi di intervento). In questo paragrafo diamo conto di alcuni dei risultati riferibili al primo e al secondo tipo di *outcomes*, che più precisamente riguardano:

- il miglioramento della qualità delle interazioni positive nella dinamica familiare (la riduzione delle interazioni negative e della violenza, l'incremento, il miglioramento della coesione e dell'adattabilità familiare);
- la valorizzazione della funzione educativa di genitore all'interno della famiglia e la riqualificazione delle competenze genitoriali di entrambi i genitori;
- la regressione dei problemi di sviluppo, il miglioramento dei risultati scolastici, dei problemi di comportamento e apprendimento dei bambini.

In tutte le edizioni del programma, sia il questionario del MdB che il Pre-Postassessment descrivono un miglioramento statisticamente significativo per famiglie e bambini in tutti gli aspetti considerati.

Le risposte fornite dai professionisti in relazione alla situazione alla conclusione del programma indicano che circa la metà delle famiglie (il 54% del totale nelle varie edizioni) continua a essere seguita dai servizi ma con un alleggerimento degli interventi, e l'8% non è più in carico ai servizi a causa

del miglioramento della situazione. Solo una minoranza di famiglie (il 5%) ha espresso la propria contrarietà a continuare l'esperienza oltre il termine del programma.

	P.I.P.P.I.2	-	P.I.P.P.I.3	-	P.I.P.P.I.4	-	P.I.P.P.I.5	Totale	
								n.	%
Prosegue il lavoro con la famiglia con un alleggerimento degli interventi	63		244		221		252	780	54,3
Prosegue il lavoro con la famiglia con un rafforzamento degli interventi	30		118		98		143	389	27,1
L'accompagnamento si è concluso perché la situazione è migliorata	15		22		34		38	109	7,6
La famiglia non si è resa disponibile a proseguire l'esperienza	8		19		21		22	70	4,9
La famiglia ha cambiato città o servizio di riferimento	7		9		13		12	41	2,9
Collocamento esterno di uno o più bambini della famiglia	5		8		6		10	29	2,0
Rientro in famiglia di uno o più bambini allontanati	5		4		2		3	14	1,0
Collocamento esterno di uno o più bambini della famiglia	5		8		6		10	29	2,0
Totale famiglie con informazione disponibile	138		412		379		508	1.437	100

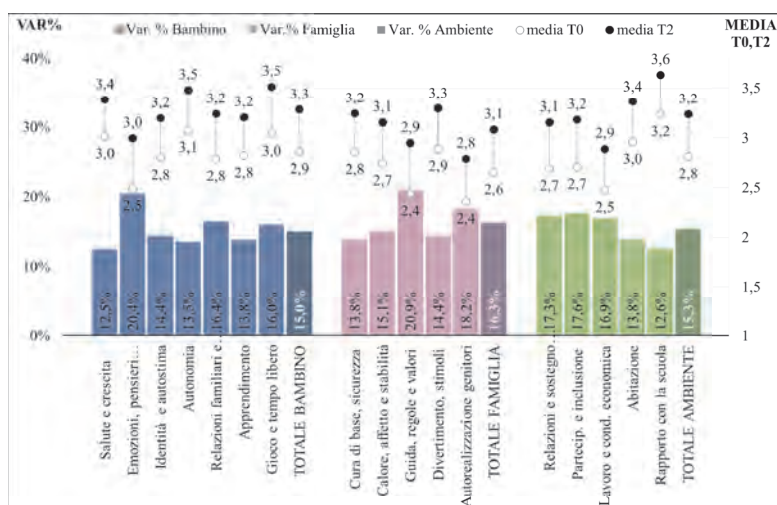
Nota: per la stessa famiglia può essere osservata più di una situazione.

Tab.5: Famiglie per situazione alla fine del programma e implementazione

Per quanto riguarda l'utilizzo del dispositivo di protezione dell'infanzia, nel 3,6% delle famiglie uno o più bambini è stato allontanato in P.I.P.P.I.2; meno utilizzato il collocamento nelle due successive implementazioni del programma, rispettivamente per l'1,9% e l'1,6% delle famiglie in P.I.P.P.I.3 e

PI.P.P.I.4. Nell'ultima edizione, in linea con i dati della terza, la percentuale è pari al 2%, come per il totale delle famiglie da P.I.P.P.I.2 a P.I.P.P.I.5. I dati qualitativi (qui non riportati) dimostrano inoltre che, nelle ultime edizioni, la decisione sul collocamento è stata co-costruita con la famiglia, all'interno di un progetto orientato alla conservazione e al rafforzamento dei legami tra il bambino e la famiglia, e non solo come misura di protezione dei minori.

Il Graf.2 riporta il valore medio a T0 e a T2 dei punteggi attribuiti dai professionisti ai bambini per ogni singola sottodimensione del MdB. Le variazioni osservate dall'inizio alla fine del programma sono tutte positive e statisticamente significative e indicano un miglioramento compreso fra 0,4 e 0,5 punti sulla scala Likert 1-6 in valore assoluto.



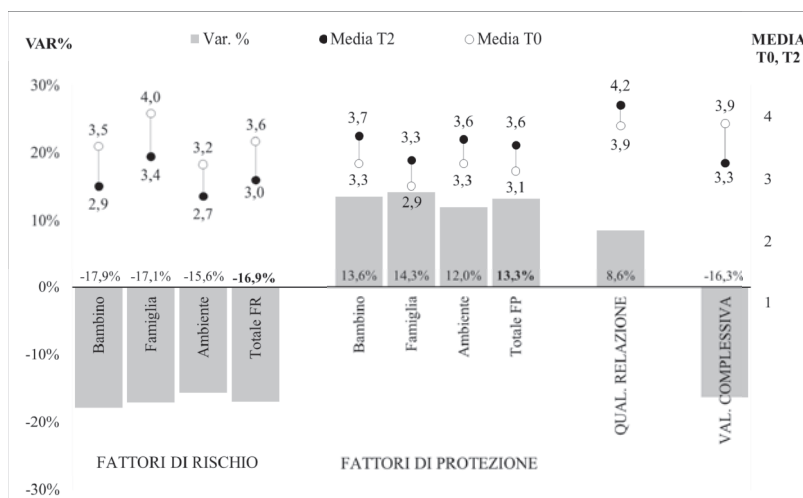
Graf. 2: Il questionario del Mondo del Bambino – livelli medi a T0 e T2 e variazione percentuale per sottodimensione e lato

Nota: Le barre indicano le variazioni percentuali (asse verticale sinistro); i cerchi bianchi e neri rispettivamente i livelli medi a T0 e T2 (asse verticale di destra).

Dall'analisi dei dati rappresentati nel Graf. 2 si nota che, laddove i livelli di partenza indicano una situazione più problematica, si raggiungono variazioni percentuali più elevate. È inoltre possibile osservare che in generale per ogni implementazione, anche considerando i dati disaggregati per macroarea territoriale e regione, i punteggi medi sono peggiori nelle sotto dimensioni *Emozioni, sentimenti e comunicazione* sul lato Bambino, *Guida regole e valori* e *Autorealizzazione delle figure genitoriali* sul lato Famiglia e *Lavoro e condizione economica* sul lato Ambiente. Al contrario, tra le variabili con i punteggi medi più elevati, è sistematicamente presente la sottodimensione *Rapporto con la scuola e le altre risorse educative*, che sembra dunque costituire un punto di forza.

Le condizioni relativamente più difficili sulla macro-dimensione Famiglia possono essere osservate anche dall'analisi dello strumento Pre-Postassessment (Graf. 3). Nel confronto fra le tre macro-dimensioni del MdB, la Famiglia è

infatti caratterizzata dai livelli medi di rischio e di protezione rispettivamente più alti e più bassi sia a T0 che a T2. Viceversa, la macro-dimensione dell'Ambiente presenta i livelli medi di rischio meno elevati: a T0 il relativo numero di fattori di rischio è in media di 3,2 punti contro 4 della dimensione Famiglia sulla scala Likert. Le differenze sono invece più contenute considerando i fattori di protezione, che mostrano una variabilità modesta fra Bambino, Famiglia e Ambiente in entrambi i tempi di rilevazione.



Graf. 3: Pre-Postassessment – livelli medi a T0 e T2 e variazione percentuale dei punteggi

Nota: Le barre indicano le variazioni percentuali (asse verticale sinistro); i cerchi bianchi e neri rispettivamente i livelli medi a T0 e T2 (asse verticale di destra)

In ogni caso, i dati riportati dai professionisti nel Pre-Postassessment mostrano una significativa diminuzione dei fattori di rischio e, nel contempo, un aumento dei fattori di protezione per tutte e tre le macro-dimensioni del MdB. Tali variazioni sono particolarmente intense per i fattori di rischio, il cui cambiamento è di entità maggiore: nel complesso, la valutazione globale del rischio del bambino si riduce del 16% da T0 a T2 (-0,6 punti in valore assoluto). Anche la qualità della relazione fra i servizi e la famiglia migliora significativamente, ma in misura inferiore rispetto agli altri punteggi (del 9%, ossia +0,3 punti). Gli esiti sostanzialmente non cambiano restringendo l'attenzione alle singole implementazioni del programma.

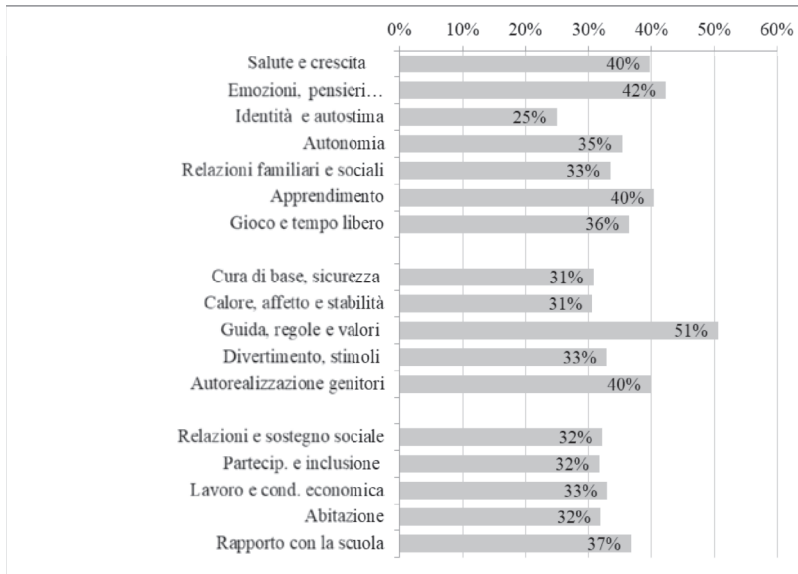
4. Gli *outcomes* prossimali

Di seguito presentiamo gli *outcomes* prossimali, ossia i risultati di processo, che riguardano il lavoro degli operatori, e che sono quindi finalizzati a migliorare le pratiche di intervento dei servizi, al fine di garantire replicabilità all'intervento nel sistema.

Tutti gli strumenti previsti dal piano di valutazione mostrano elevati tassi di risposta, in particolare il MdB e il Pre-Postassessment, che sono stati completati per l'intera popolazione di bambini e famiglie. Osserviamo anche un buon utilizzo dello strumento RPMonline, che è diventato una parte centrale delle pratiche professionali. La parte relativa alla micro-progettazione, in particolare con la definizione dei risultati attesi, le azioni da intraprendere e le persone responsabili di portare avanti tali azioni, dimostra di avere un impatto significativo sul miglioramento durante il percorso di accompagnamento delle famiglie, in quanto l'analisi rileva che i cambiamenti sono superiori nelle sotto-dimensioni in cui è stata effettuata una specifica micro-progettazione. Inoltre, l'insieme di RPMonline consente di costruire dati per confrontare i risultati dell'intervento tra il suo inizio e la sua fine, che possono essere discussi a livello operativo con le famiglie e i professionisti come opportunità di riflessione sulle pratiche, come anche a livello organizzativo con i quadri e i decisori politici.

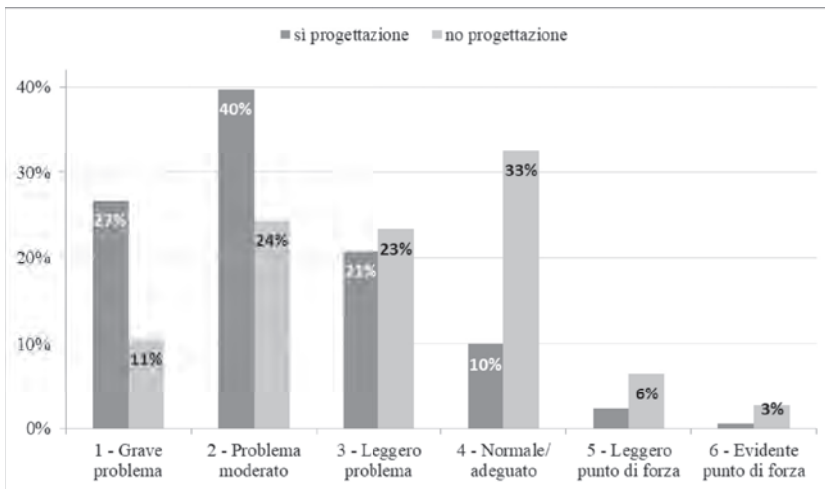
Il Graf. 4 riporta le percentuali di bambini per i quali è stata costruita almeno una micro-progettazione per ciascuna sottodimensione del MdB. Nonostante le percentuali di progettazione siano piuttosto elevate ed equilibrate fra le varie sottodimensioni, ne spiccano alcune dove la progettazione è mediamente maggiore. Sui lati Bambino e Famiglia le sottodimensioni in cui i professionisti progettano con maggiore frequenza risultano essere quelle laddove le condizioni di partenza, ossia i punteggi medi a T0 (cfr. Graf. 2), sono peggiori: *Guida, regole e valori* (per cui la progettazione riguarda il 51% dei bambini) e *Autorealizzazione delle figure genitoriali* (40%) sul lato Famiglia ed *Emozioni, pensieri e comunicazione* (42%) sul lato Bambino. Viceversa, rispetto alla dimensione ambientale, il *Rapporto con la scuola e le altre risorse educative*, che a T0 presenta il punteggio medio relativamente più soddisfacente, è la sottodimensione dove i professionisti hanno progettato con maggior frequenza insieme alle famiglie. Tali evidenze empiriche sostanzialmente non cambiano restringendo l'attenzione a ciascuna singola implementazione del programma.

Il Graf. 5 conferma la tendenza da parte dei professionisti a progettare prevalentemente sugli aspetti per cui riscontrano problematicità piuttosto che punti di forza. Nel grafico si confrontano le percentuali di valutazioni a T0 per livello del punteggio assegnato separatamente nel gruppo delle valutazioni che hanno dato luogo a progettazione e nel gruppo di quelle per cui invece non vi è stata progettazione. Nel complesso, il 66% delle valutazioni con progettazione indica un problema grave o moderato, contro solo il 35% delle valutazioni in assenza di progettazione. Al contrario, le valutazioni con livello attuale almeno normale o adeguato sono il 42% senza micro-progettazione vs il 13% con micro-progettazione (Milani et al., 2016).



Graf.4: Percentuale di bambini con micro-progettazione per sottodimensione progettata

Nota: Per lo stesso bambino sono previste più micro-progettazioni che possono riguardare sottodimensioni diverse



Graf. 5: Valutazioni a T0 con/senza micro-progettazione per livello del punteggio

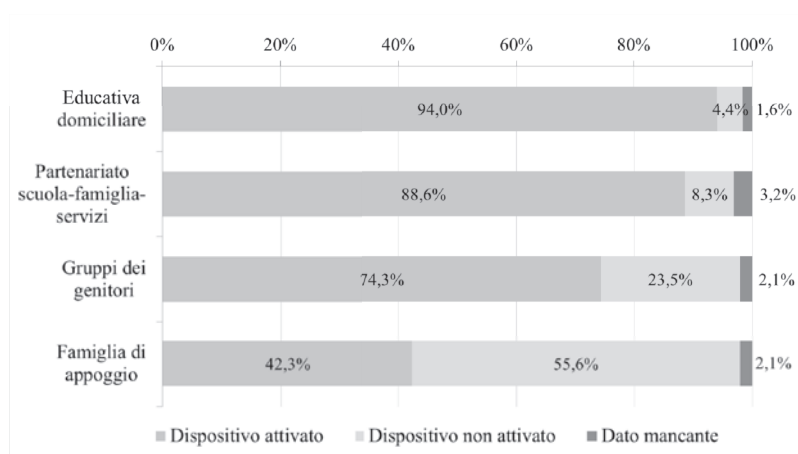


I dati sulle compilazioni degli strumenti “obbligatori” risultano globalmente confortanti, soprattutto se si tiene conto della difformità negli assetti organizzativi e tecnici degli AT partecipanti. Gran parte degli AT sperimenta infatti l’utilizzo non tanto di questi strumenti per la prima volta, quanto di strumenti *sic et simpliciter*, e quindi si confronta per la prima volta con la pratica della scrittura sistematica, della documentazione, dell’utilizzo di supporti informatici e del conseguente lavoro di *équipe*. È un fatto piuttosto unico in Italia che una comunità di pratiche e di ricerca documenti e renda visibili al proprio interno e al proprio esterno i dati sui processi e gli esiti del proprio intervento.

Per quanto riguarda i dispositivi messi in atto con il programma – educativa domiciliare, partenariato scuola-famiglia-servizi, gruppi dei genitori/bambini, famiglia di appoggio – si registra un’elevata intensità dell’intervento, con un vasto utilizzo di tutte e quattro le attività, spesso co-implementate e disponibili per l’intera durata del programma, da T0 a T2.

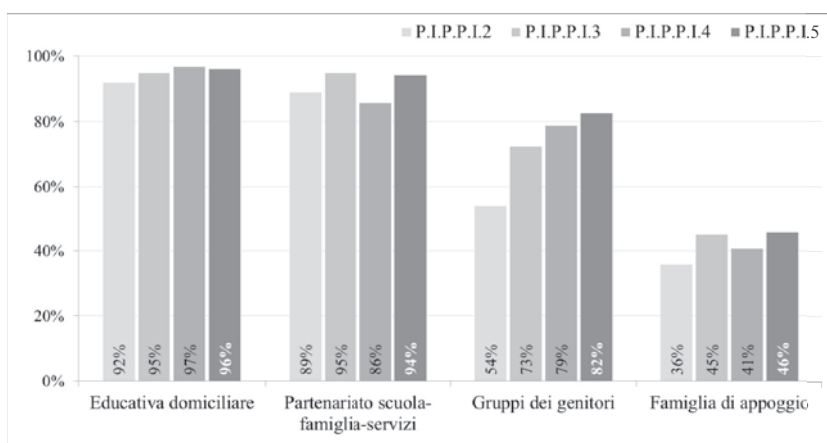
Gli interventi di educativa domiciliare e cooperazione fra scuola, famiglia e servizi sociali sono realizzati per la quasi totalità delle famiglie, in oltre il 90% dei casi quando l’informazione è disponibile, mentre meno diffusa è la pratica dei gruppi dei genitori, che comunque coinvolge quasi tre quarti delle famiglie (Graf. 6). Più difficile sembra essere l’attivazione del dispositivo famiglia di appoggio, di cui hanno potuto beneficiare meno della metà delle famiglie (42%). Tuttavia, molti AT hanno promosso e/o stanno pianificando attività specifiche per il potenziamento di tale dispositivo di intervento, co-ordinando le risorse informali presenti nella comunità territoriale. I gruppi dei genitori stanno inoltre diventando una pratica sempre più diffusa: mentre solo poco più della metà delle famiglie in P.I.P.P.I.2 ha partecipato ai gruppi, la percentuale di partecipazione sale a oltre l’80% nell’ultima edizione del programma (Graf. 7).

38



Graf. 6: Percentuale di famiglie per attivazione dei dispositivi di intervento





Graf. 7: Percentuale di famiglie per attivazione dei dispositivi e implementazione

La mancata attivazione per alcune famiglie dei dispositivi famiglia di appoggio e gruppi ha consentito di verificarne gli “effetti” sul cambiamento della situazione da T0 a T2. In particolare, si osserva una relazione positiva fra il sostegno della famiglia d’appoggio e una riduzione relativamente più elevata dei fattori di rischio associati a tutte e tre le dimensioni del MdB; anche i fattori di protezione del Bambino aumentano significativamente di più. Risulta inoltre confermata la relazione positiva fra la presenza della famiglia di appoggio e il miglioramento della sottodimensione *Cura di base, sicurezza e protezione*. Per quanto riguarda invece la partecipazione ai gruppi, essa sembra favorire il rafforzamento della qualità della relazione fra i servizi e la famiglia (Milani *et alii*, 2018).

A partire da P.I.P.P.I.3, in RPMonline non è obbligatorio, ma è possibile per gli operatori inserire sia le informazioni sulla composizione delle EM sia tenere traccia degli incontri delle EM durante l’intervento. Nella Tab. 6 si presenta qualche dato su queste pratiche con riferimento alle implementazioni da P.I.P.P.I. 3 in avanti, nelle quali le informazioni sulle EM sono state inserite per circa 3/4 dei bambini, mentre quelle sugli incontri in oltre il 90% dei casi.

I professionisti componenti le EM di 1.211 bambini sono 4.882² provenienti da enti differenti. Il più rappresentato è il Terzo settore (26%), a cui i Comuni affidano la gestione dei servizi, a seguire il Comune (24%). I professionisti delle ASL sono il 19%, gli operatori afferenti alla Scuola l’11%. La dimensione media delle EM è di 3 operatori con attività professionale distinta (per il 40% dei bambini); circa il 30% delle EM ha dimensione superiore a

2 Si contano gli incarichi professionali nelle EM, ossia gli operatori con ruolo professionale distinto. È possibile che lo stesso operatore entri nel totale più di una volta perché presente in più EM.



3. Rispetto al ruolo, nella maggior parte delle EM sono presenti l'assistente sociale e l'educatore, rispettivamente per l'89 e l'86% dei bambini. Anche lo psicologo è frequentemente presente, in oltre il 70% delle EM. Segue la presenza dell'insegnante, che è entrato a far parte dell'EM solo per il 31% dei bambini. L'*équipe* base prevista da P.I.P.P.I., composta da psicologo, assistente sociale ed educatore, è stata attiva nel 58% dei casi, anche con la partecipazione di altri professionisti. Aggiungendo la presenza dell'insegnante, l'*équipe* base "allargata" riguarda circa il 20% dei bambini.

Professionisti presenti nelle EM ^(a)		Incontri in EM	
Numero		Presenti ^(b)	
1	8,1	Solo un professionista	37,5
2	21,2	- famiglia presente	35,3
3	40,0	- famiglia non presente	2,2
4	19,9	Almeno due professionisti	
Almeno 5	10,7	- famiglia presente	39,0
Composizione		- famiglia non presente	15,1
Assistente sociale (AS)	88,9	Altro	0,1
Educatore (EDU)	85,9	Dato non disponibile	8,7
PSI	70,8	Numero^(c)	
- Psicologo	64,8	1-5	26,2
- Neuropsichiatra infantile	11,6	6-10	20,6
- Psichiatra	2,6	11-20	29,6
Insegnante (INS)	31,0	Più di 20	23,5
AS + EDU + PSI	58,1	Contenuti^(b)	
AS + EDU + INS	24,9	Intervento	30,3
AS + EDU + PSI + INS	19,5	Progettazione	23,1
ALTRO	23,9	Valutazione	21,6
- Famiglia di appoggio	5,5	Assessment	18,9
- Operatore Socio Sanitario	1,6	Altro	12,2
- Pediatra	1,3	Contenuto non specificato	8,8
- Altra professione	18,7		

(a) Percentuali calcolate sul totale dei bambini per cui è stata compilata la sezione di RPMonline relativa alla composizione dell'EM (1.211 bambini partecipanti alla terza, quarta e quinta implementazione). Si contano le attività professionali distinte.

(b) Percentuali calcolate sul totale degli incontri registrati in RPMonline (25.699 incontri per la terza, quarta e quinta implementazione).

(c) Percentuali calcolate sul totale dei bambini per cui è stata compilata la sezione di RPMonline relativa agli incontri in EM (1.495 bambini partecipanti alla terza, quarta e quinta implementazione).

Tab. 6: Équipe Multidisciplinari – composizione delle EM e caratteristiche degli incontri

Le modalità di utilizzo della sezione di RPMonline “gli incontri in EM”, pur denotando una grande variabilità fra le EM nella registrazione degli incontri, con notevoli differenze fra chi ha registrato un solo incontro e chi ne ha invece registrati decine, suggeriscono una diffusione sempre maggiore di questa pratica di documentazione. In generale, a prescindere dalla figura professionale considerata, il 35% degli incontri riguarda un solo operatore insieme alla famiglia, siano essi interventi di educativa domiciliare o colloqui con un singolo professionista. Dunque, solo una parte degli incontri registrati in RPMonline sono veri incontri in EM con almeno due figure professionali: il 15% in assenza della famiglia e il 39% con almeno un componente della famiglia presente. Tuttavia, gli “incontri in EM” permettono di riconoscere una conduzione multi-professionale del lavoro degli operatori con la famiglia: per oltre il 95% dei bambini con dato disponibile sugli incontri in EM risultano infatti registrati incontri svolti in compresenza di almeno due professionisti e un membro della famiglia. I bambini per cui è noto un maggior livello di partecipazione della famiglia al lavoro in EM mostrano inoltre un miglioramento più significativo di certe sottodimensioni del Triangolo e dei fattori di protezione associati a ciascuna macro-dimensione (Milani et al., 2018).

5. I Fattori di contesto

Presentiamo di seguito alcuni elementi che concernono l'organizzazione istituzionale e professionale delle Regioni e degli AT partecipanti, che impattano sull'approccio di partenariato inter e intra-istituzionale proposto da P.I.P.P.I. Ricordiamo ancora che, in linea con le ricerche sulle condizioni di efficacia dell'intervento con le famiglie neglienti, è oggi riconosciuto come un importante fattore predittivo di successo quello relativo all'integrazione degli interventi verso le famiglie, che è, allo stesso tempo, un presupposto per poter disporre effettivamente delle équipes multidisciplinari e uno degli esiti considerati prossimali della sperimentazione, in quanto attinente al sistema professionale (Cleaver *et alii*, 2008). Nel secondo paragrafo in cui abbiamo dato conto di alcune informazioni sugli assetti organizzativi degli ambiti territoriali prima dell'avvio dell'implementazione, abbiamo potuto constatare come proprio questo fattore risulti carente in molti ambiti.

I dati di seguito presentati sono ricavati dall'analisi del Questionario GR compilato dai Referenti Regionali e del Questionario GT compilato dai referenti di AT, e sono presentati in riferimento ai sotto-obiettivi A, B e C.

Obiettivo A. *Stabilire accordi inter-istituzionali tra enti e servizi coinvolti nel programma (livello politico e dirigenziale) sia a livello Regionale che di AT.*

La costituzione del Gruppo Regionale (GR) di riferimento alla sperimentazione è avvenuta in più di 2/3 delle Regioni partecipanti. La modalità di assunzione del ruolo di governo regionale è stata improntata a una notevole variabilità: vi sono situazioni di presenza intensa, strutturata e continua a livello di sostegno tramite la promozione dei raccordi inter-istituzionali

necessari e di coordinamento interno, come anche situazioni di debole coinvolgimento interno e di scarso lavoro di coordinamento degli AT.

Per quanto concerne la composizione di detto gruppo, sono mediamente presenti i membri della Direzione dei servizi sociali, della Direzione dei servizi sanitari, dell'Ufficio Scolastico regionale, dell'Autorità giudiziaria (AG), del privato Sociale, dell'area dei servizi educativi 0-6 anni.

Le criticità maggiori nell'avvio e nella gestione di questo lavoro di integrazione regionale fra istituzioni e enti riguardano: *turn-over* dei referenti regionali (RR), debole legittimazione politica, debole coinvolgimento della componente dirigenziale, ridotta partecipazione degli altri enti, quali ad esempio il Tribunale dei Minori e l'area dei servizi sanitari, poco tempo a disposizione per esercitare compiutamente il ruolo.

Diversi AT segnalano la difficoltà di portare avanti l'implementazione senza un chiaro coinvolgimento e il relativo supporto da parte della Regione.

L'obiettivo di costruire raccordi, anche formali, sull'integrazione inter-istituzionale e inter-professionale può dirsi in fase di costruzione in meno di metà delle Regioni e in più di metà degli AT coinvolti, ma c'è concordanza nel ritenere che questo obiettivo, per essere compiutamente raggiunto, necessiti di tempi più lunghi di quelli che sono stati previsti in una implementazione di 24 mesi.

Si registra un'azione di *governance* più attenta e stringente a livello di AT che di Regione, come dimostrano il numero e la qualità delle compilazioni del questionario finale, il volume delle attività realizzate e il numero dei gruppi territoriali (GT) avviati in AT rispetto a quello dei GR attivati in Regione.

42

Obiettivo B. *Creare le condizioni organizzative ed economiche per realizzare il programma.*

Le condizioni per andare verso l'obiettivo di una maggiore integrazione fra sistemi, servizi e professioni sono state messe in atto in quasi tutte le Regioni del Nord e del Centro, con meno evidenza in quelle del Sud. Tale differenza è meno rilevabile a livello di AT del Sud, dove comunque ci sono importanti segnali verso tale integrazione.

In tutto il Paese resta più debole il coinvolgimento della parte politica rispetto a quella tecnica, sia a livello regionale che di AT.

L'azione di coordinamento è stata svolta prevalentemente dalle sole Regioni in cui è stato coinvolto più di un AT. Il lavoro ha riguardato nella stragrande maggioranza dei casi la verifica delle azioni previste dal piano di valutazione, in circa metà dei casi i soli aspetti finanziari, rendicontativi e amministrativi dell'implementazione, mentre, per l'altra metà circa, il lavoro di coordinamento è stato volto ad approfondire anche aspetti contenutistici, quindi finalizzato a supportare il processo di compilazione degli strumenti e dell'implementazione dei dispositivi e a favorire lo scambio di buone prassi fra gli AT coinvolti.

Diversi AT, nel corso dei lavori, hanno migliorato la loro struttura di gestione affiancando al GT una struttura più operativa, detta "cabina di regia", che ha garantito il coordinamento continuo fra referenti, coach ed EM.

Obiettivo C. *Alla fine del programma si aprono nuove prospettive di sviluppo nella formazione e nell'operatività a livello individuale, di équipe e più estesamente nell'assetto istituzionale a livello di AT e Regione.*

Gli esiti dichiarati del lavoro del GR rispetto all'impatto complessivo della metodologia e della *governance* del programma sull'attività di programmazione/governo locale, sono riferibili:

- alla promozione dei GT in forma stabile;
- alla condivisione di un modello operativo fra i servizi socio-sanitari;
- all'approvazione di Delibere, Regolamenti, Accordi di programma o Protocolli di intesa in 8 Regioni, che accolgono i principi di P.I.P.P.I. e li integrano nei propri assetti organizzativi in particolare nei Piani socio-sanitari regionali e nel riferimento agli strumenti di analisi predisposti nella sperimentazione di P.I.P.P.I. nell'implementazione della misura nazionale del SIA e/o del REI (Sostegno per l'Inclusione Attiva / Reddito di Inclusione) e ora del reddito di cittadinanza (RdC).

Da segnalare, a titolo di esempio:

- il lavoro di predisposizione di avvisi a valere sul POR-FSE di alcune Regioni, per la realizzazione di progetti integrati volti ad offrire a nuclei familiari con minori in situazione di vulnerabilità servizi innovativi e personalizzati di sostegno, quale presupposto per percorsi di inclusione efficaci, secondo linee di indirizzo basate sull'approccio P.I.P.P.I.;
- la DGR 274/2016 della Toscana mediante la quale si è assunto l'obiettivo della piena attuazione del Programma P.I.P.P.I., ponendone gli obiettivi a fondamento di un percorso di sviluppo dell'area della prevenzione, per la costruzione di un sistema regionale diffuso basato sull'integrazione, nell'ambito dei servizi sociali e socio-sanitari toscani, professionale, organizzativa ed istituzionale, secondo i modelli che il Programma stesso propone.

Gli esiti del lavoro dei GT sono riferibili all'attivazione delle *équipe* multidisciplinari, alla sottoscrizione di accordi di programma o protocolli di intesa tra enti, alla realizzazione di iniziative congiunte, alla condivisione di un modello operativo nei servizi socio-sanitari.

La sottoscrizione di accordi di programma ha riguardato in particolare il partenariato con la scuola e, in seconda battuta, con l'ASL o comunque la componente sanitaria. Circa metà degli AT ha approvato Delibere, Regolamenti, Accordi di programma o Protocolli di intesa che accolgono i principi di P.I.P.P.I. e che li sanciscono sul territorio. La gran parte degli AT descrive inoltre i seguenti esiti che possono rappresentare un indicatore indiretto del percorso di appropriazione del modello in atto:

- a partire dal Protocollo di intesa per la collaborazione con la scuola, sono state condivise precise modalità per la segnalazione delle situazioni di rischio di pregiudizio da parte della scuola e si sono attivate nuove reti di scuole;

- si continua a utilizzare la metodologia acquisita con il Programma P.I.P.P.I. utilizzandola anche per la casistica “non P.I.P.P.I.”, consolidando la struttura di *governance* avviata, provando a potenziare il GT tramite la stesura di accordi di programma con i diversi *stakeholders* coinvolti per estenderla ad altri servizi;
- estensione di alcuni dispositivi (in particolare scuola, gruppi genitori e educativa domiciliare) e della metodologia RPMonline nell’“ordinario dopo P.I.P.P.I.” e conseguente stabilizzazione delle EM, come in altre aree di intervento, quali la psichiatria degli adulti e la disabilità;
- si rileva un notevole volume di attività formative auto-gestite (grazie alla formazione iniziale gestita dal GS e ai relativi materiali messi a disposizione) realizzate a livello regionale e di AT: in molte Regioni sono stati organizzati incontri formativi complementari e aggiuntivi a quelli realizzati dal GS a livello nazionale, che hanno interessato globalmente circa 4000 operatori di diverse professionalità. Negli AT sono stati realizzati circa 500 eventi formativi di varia natura, con il coinvolgimento, solo in P.I.P.P.I.5, di più di 5.000 operatori di diverse professionalità in 200 sessioni formative realizzate autonomamente, con un numero crescente di insegnanti coinvolti.

In sintesi: l’implementazione del programma ha impattato, a livello regionale e locale, sulla ricerca di nuove vie da percorrere dopo la conclusione della sperimentazione P.I.P.P.I., al fine di permetterne la sostenibilità. In particolare, per garantire agli ambiti una continuità non solo operativa ma istituzionale, alcune Regioni hanno intrapreso dei percorsi differenziati per integrare all’interno dei propri servizi sia l’approccio metodologico che il sistema di *governance* introdotti dal programma. La sfida, in altre parole, è stata ed è quella di valorizzare le esperienze formative, valutative e di ricerca realizzate tramite P.I.P.P.I., fornendo ai territori una (nuova) cornice organizzativa e una dotazione di strumenti operativi e di analisi in grado di innovare il lavoro con le famiglie in situazione di vulnerabilità.

5.1 Il caso della Lombardia

Un esempio di quanto detto fino a qui rispetto all’impatto del programma nell’organizzazione dei servizi regionali e locali, è costituito dal caso del lavoro in atto in Lombardia. Questa Regione, infatti, è quella che, a livello quantitativo, ha al proprio interno il maggior numero di AT coinvolti nelle varie implementazioni di P.I.P.P.I. Sono infatti diciassette gli AT lombardi che dal 2011 a oggi hanno partecipato al programma (appartenenti a undici province lombarde su dodici totali), tra cui il Comune di Milano che ha preso parte a tutte le sette implementazioni e l’ex Distretto Sanitario della Valle Seriana e il Comune di Sondrio che hanno preso parte a cinque. Complessivamente P.I.P.P.I. in Lombardia ha riguardato quasi 500 famiglie e circa 560 bambini. Inoltre, a partire dalla sesta implementazione, il Ministero del

Lavoro e delle Politiche Sociali ha previsto per i territori inclusi nella sperimentazione la possibilità di attivare un percorso “base” e uno “avanzato”. Quest’ultimo comporta per gli AT aderenti il coinvolgimento di venti famiglie nel programma e la realizzazione di un progetto locale d’innovazione, condiviso con tutti i componenti del Gruppo Territoriale e finalizzato a consolidare o ideare pratiche operative efficaci per il lavoro con le famiglie in situazione di vulnerabilità (come spiegato nell’articolo di Di Masi, Sità, Serbati). Anche in questo caso la Lombardia ha dimostrato una convinta adesione a P.I.P.P.I. e alla sua evoluzione, includendo tre AT nel livello “avanzato” per il biennio 2017-2018 e ben sei per il biennio 2018-2019. Si tratta di numeri e investimenti importanti a livello sia regionale (per le azioni di coordinamento, monitoraggio e rendicontazione del programma) sia locale, in termini di impegno dedicato al programma, personale coinvolto e misure adottate.

Con Delibera della Giunta regionale n. 4821 del 15 febbraio 2016 la Regione Lombardia ha approvato le “Linee guida regionali per la promozione dei diritti e delle azioni di tutela dei minori con la loro famiglia” che traggono ispirazione dall’esperienza maturata in P.I.P.P.I. e dalle indicazioni emerse dai singoli AT coinvolti. Su loro sollecitazione, inoltre, la Regione ha intrapreso un ulteriore percorso di consolidamento del programma. Con il supporto del Gruppo Scientifico dell’Università di Padova, infatti, è stata formulata una proposta per garantire la prosecuzione di alcuni aspetti operativi e organizzativi introdotti nelle implementazioni di P.I.P.P.I., concretizzatasi nella “Convenzione tra Regione Lombardia e Università degli Studi di Padova per la realizzazione del progetto di consolidamento del programma P.I.P.P.I. in Lombardia” (maggio 2018).

Le necessità alla base di tale progetto, comuni a quelle di altre realtà regionali, sono quelle di non disperdere il patrimonio di esperienze acquisito durante gli anni di sperimentazione e di consolidarlo all’interno di un modello comune. Gli obiettivi della Convenzione riguardano:

- il coinvolgimento di operatori che hanno partecipato alle precedenti fasi sperimentali di P.I.P.P.I., come figure operative o di coordinamento nell’AT;
- la realizzazione di sessioni formative tese a rendere progressivamente autonomi gli AT;
- il monitoraggio e la valutazione dei percorsi di intervento con le famiglie, per gli AT ancora partecipanti a P.I.P.P.I. e per quelli che vi hanno preso parte in passato;
- lo scambio di buone prassi relativo al lavoro con le famiglie, all’integrazione inter-professionale, al sistema di *governance* interno ai servizi.

Nel corso dei primi due incontri, i tredici AT che hanno aderito a questa proposta sono stati sollecitati a individuare le priorità e le tematiche su cui concentrare l’attenzione, al fine di rendere il percorso il più possibile rispondente alle reali esigenze dei territori. Sono emerse due necessità principali,

una legata al coordinamento inter-territoriale e una alla formazione. La prima riguarda la forte volontà degli AT di incontrarsi regolarmente per riflettere sulle proprie pratiche operative e organizzative: questa esigenza è stata espressa sia dai territori che stanno attualmente partecipando a P.I.P.P.I., sia da quelli che hanno partecipato alle implementazioni passate. Questi ultimi, in particolare, hanno manifestato la volontà di rimanere inclusi nella comunità di pratiche che il programma ha contribuito a creare, integrando l'approccio metodologico di P.I.P.P.I. con quello interno di ciascuna organizzazione territoriale e confrontando con gli altri ambiti prassi innovative capaci di facilitare il lavoro multidisciplinare con le famiglie vulnerabili. La seconda necessità è legata all'organizzazione di momenti formativi rivolti agli operatori di tutta la regione e gestiti dagli operatori che hanno maturato un'esperienza pluriennale nel programma, ricoprendo quindi il ruolo di formatori.

Mentre questo secondo aspetto, seppure condiviso tra gli AT e la Regione, è ancora in parte da attuare, gli incontri di coordinamento sono stati realizzati con regolarità. Ognuno di essi si è concentrato su contenuti e argomenti specifici proposti dagli stessi AT: l'integrazione tra i servizi sociali e quelli sanitari, la collaborazione con le scuole, la realizzazione di iniziative con il Terzo Settore, l'associazionismo e la cittadinanza attiva, la diffusione sul territorio e l'adozione delle "Linee di indirizzo per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità". Il ruolo di accompagnamento svolto dal Gruppo Scientifico dell'Università di Padova si è concretizzato, in prima battuta, nell'elaborazione e successiva condivisione con gli AT dei dati relativi a ciascuna tematica affrontata. Proseguendo – e rinforzando – l'impostazione metodologica di P.I.P.P.I. secondo cui gli operatori ricoprono una fondamentale funzione come co-ricercatori, il percorso lombardo ha permesso loro di analizzare i dati riguardanti il lavoro con le famiglie da diverse angolature, comparando territori diversi e provando a fornire interpretazioni. Gli incontri di coordinamento hanno pertanto permesso ai referenti di cogliere l'opportunità di uno spazio di confronto rispetto alle modalità di utilizzo e all'efficacia degli strumenti proposti dal programma e adottati con forme e intensità differenti nei territori. L'idea qui sottesa è la formazione di una comunità di pratiche capace di condividere i vissuti, le interpretazioni e i saperi realizzando momenti di confronto orientati alla trasformazione di approcci e pratiche.

In seconda battuta, l'apporto del Gruppo Scientifico è consistito nel sollecitare lo scambio di buone prassi proponendo agli operatori, prima di ciascun incontro, la compilazione di griglie con domande aperte e chiuse, in modo da stimolare il pensiero critico e sistematizzare i punti di forza e di debolezza incontrati. In particolare, mutuando da Bronfenbrenner (1986, 2010) alcune parti della teoria bio-ecologica dello sviluppo umano, agli AT è stato chiesto di analizzare criticamente ciascuna tematica differenziando il lavoro condotto a livello di "esosistema" da quello di "mesosistema". Nel primo caso si tratta degli aspetti normativi e istituzionali che gli AT hanno saputo affrontare coordinandosi con i servizi sanitari, quelli scolastici e del Terzo Settore; nel secondo degli aspetti di natura organizzativa e inter-professionale. Dalle griglie e dai successivi confronti sono emerse nettamente due tendenze

distinte. Se a livello “meso” i servizi sociali manifestano una certa facilità ed efficacia nell’integrare il proprio lavoro con quello di altri singoli professionisti (insegnanti, psicologi, educatori, ecc.), a livello “eso” le difficoltà aumentano. Tutti gli ambiti lombardi sono infatti stati concordi nell’individuare come problematica la definizione di protocolli d’intesa e accordi tra enti diversi, sia durante P.I.P.P.I. sia nel post sperimentazione, mentre è risultato essere molto più frequente e virtuoso il rapporto individuale creatosi e consolidatosi tra operatori di differenti servizi, su specifiche necessità e per il lavoro con determinate famiglie, fuori e dentro il programma. Ciò è particolarmente vero per quanto riguarda l’integrazione con i servizi sanitari e con la scuola, poiché in questi contesti la collaborazione in termini di strumenti comuni, coinvolgimento delle famiglie, linguaggi utilizzati è ben avviata seppure solamente a livello organizzativo e grazie a prassi sviluppatesi tra singoli operatori.

Il percorso lombardo ha pertanto dimostrato come la definizione di strategie comuni e procedure formalizzate tra i livelli apicali delle diverse organizzazioni coinvolte nel lavoro con le famiglie vulnerabili sia una sfida ancora da cogliere pienamente. Gli incontri di coordinamento hanno permesso di mettere in luce queste e altre criticità, così come altri elementi positivi, su cui non è possibile, per ragioni di spazio, soffermarsi in questa sede. Ciò che preme sottolineare è invece l’efficacia di questo tipo di esperienze, tanto per gli ambiti attualmente coinvolti nella sperimentazione P.I.P.P.I. quanto per quelli coinvolti in passate implementazioni, per le ragioni che riassumiamo di seguito:

- la condivisione di dati, da analizzare, da interpretare e da comparare. L’approccio della co-ricerca non si esaurisce nella fase di raccolta dei dati e delle informazioni relative alle famiglie, bensì prosegue, e si completa, nella successiva e altrettanto importante fase dell’analisi collettiva delle dinamiche che i dati fotografano. Senza questa parte gli ambiti sarebbero privati della possibilità di modificare il proprio operato sulla base di elementi certi, comparabili nel tempo e quantificabili;
- lo scambio di buone pratiche. Il processo di apprendimento dall’esperienza, propria e altrui, permette ai servizi di ampliare il proprio orizzonte e replicare, con i dovuti accorgimenti, prassi operative e organizzative che si sono dimostrate efficaci e virtuose in altri territori;
- il confronto sugli strumenti e i dispositivi di P.I.P.P.I. Questo permette, soprattutto agli AT coinvolti nel programma in passato, di rimanere inclusi in una comunità di pratiche che non esaurisce la propria ragion d’essere al concludersi della sperimentazione, ma prosegue individuando nuove e creative modalità di consolidamento della metodologia di lavoro con le famiglie vulnerabili;
- il confronto sulla *governance* interna a ogni territorio. Il coordinamento ha messo in luce le diversità esistenti, pur nella stessa Regione, in termini di organizzazione dei servizi, collaborazioni inter-professionali e multidisciplinari, strategie di rete predisposte per affrontare le problematiche e

le peculiarità di ciascun territorio. Gli incontri hanno permesso anche di consolidare il rapporto tra i singoli ambiti e la Regione Lombardia, al fine di definire in forma condivisa il passaggio dall'implementazione di P.I.P.P.I. all'adozione delle "Linee di indirizzo per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità" come nuovo orizzonte organizzativo, metodologico e operativo dentro al quale muoversi.

6. Conclusioni

Il processo di intervento con le famiglie tramite un esteso utilizzo del metodo della valutazione partecipativa e trasformativa, il fatto che la maggior parte degli AT sia riuscita ad organizzare sia l'attivazione di buona parte dei dispositivi, che delle EM, sembra aver condotto ad esiti del Programma globalmente positivi su scala nazionale per quanto riguarda gli esiti finali ed intermedi delle famiglie incluse nelle diverse sperimentazioni.

Nello specifico, i dati sugli esiti concordano nell'individuare un cambiamento piccolo (perché costruito in un tempo breve), ma reale (perché documentato dalle stesse EM, con strumenti adeguati e uniformi) e consistente nelle diverse dimensioni misurabili rispetto alle famiglie partecipanti e non partecipanti al programma. In estrema sintesi, questi dati rilevano che i genitori possono cambiare, la qualità dello sviluppo dei bambini può migliorare, il cambiamento è un esito possibile e progettarlo è un'azione realistica.

Ma affinché questi esiti positivi possano mantenersi garantendo sostenibilità dell'intervento dopo la conclusione della sperimentazione in ogni AT, è prioritario migliorare gli *outcomes* prossimali, ossia relativi ai contesti e ai processi di intervento, in particolare per rafforzare il lavoro di *governance* sia a livello regionale che locale. Due strumenti che possono favorire tale azione di carattere strutturale sono (come abbiamo visto nell'articolo iniziale di Milano) le "Linee di Indirizzo nazionali sulla vulnerabilità familiare" e l'introduzione di alcuni aspetti della metodologia valutativa promossa da P.I.P.P.I. nel lavoro con le famiglie in situazione di povertà anche economica che sono attualmente beneficiarie del REI e che saranno a breve beneficiarie del reddito di cittadinanza.

Queste misure dovrebbero anche fungere da leva per superare le criticità maggiori rilevate nei dati presentati in questo articolo, riassumibili come segue:

- implementare un programma nazionale (non un semplice progetto) in un contesto di abnorme difformità degli assetti organizzativi e normativi quale quello che caratterizza il sistema di welfare italiano;
- le difficoltà organizzative che diversi AT hanno evidenziato nell'attivare i dispositivi, e quindi anche nello spendere il finanziamento, a dimostrazione che le problematiche economiche spesso denunciate sembrano essere piuttosto difficoltà di carattere amministrativo e organizzativo, dovute probabilmente a carenze di competenze piuttosto che di fondi;
- il poco sostegno e la debole legittimazione dalla parte politico-istituzio-

- nale locale come regionale ricevuta in non pochi AT;
- la difficoltà ad operare in una logica di corresponsabilità e a coinvolgere soprattutto i referenti locali: un elemento che ha fatto sì che la sperimentazione sia talvolta rimasta appannaggio del gruppo di EM e coach. Dice a questo proposito un coach: *in alcune occasioni noi coach siamo come Don Chisciotte con i mulini a vento (...) ti incaricano di questo ruolo e ti dicono: il progetto è tuo, ci vediamo alla fine;*
 - il diffuso e crescente fenomeno della esternalizzazione dei servizi dal pubblico al privato in particolare nel Sud del Paese: nei casi in cui c'è debole governance pubblica, nonostante molto impegno da parte di alcuni soggetti del privato sociale, l'implementazione conosce un rischio maggiore di implosione;
 - in alcune Regioni e alcuni AT del Centro e del Sud Italia sembra essere poco disponibile l'infrastruttura politica, tecnica e amministrativa necessaria a garantire fedeltà al programma ed efficacia all'intervento, nonostante il bando ministeriale richieda esplicitamente definiti criteri di *readiness* per entrare nella sperimentazione.

Forse anche per rafforzare la *governance* e superare queste criticità di contesto, che sono indipendenti da P.I.P.P.I., ma che P.I.P.P.I. fa emergere, funzionando a tutti gli effetti da cartina di tornasole del funzionamento politico-istituzionale dei contesti, le prospettive di sviluppo sul “dopo P.I.P.P.I.” indicate da RR e RT nel questionario per il Report finale manifestano una volontà di andare verso un'appropriazione autonoma del programma in buona parte delle Regioni. In particolare le delibere adottate da circa metà delle Regioni partecipanti sono elementi importanti in ordine alla finalità di costruire stabile integrazione del metodo P.I.P.P.I. negli assetti regionali ordinari dei servizi e quindi nella logica di avviare un processo di riorganizzazione rispetto al tema dell'integrazione inter-istituzionale, inter-professionale, a partire proprio dall'esperienza condotta tramite P.I.P.P.I.

I dati descritti in questo articolo inducono, in buona sostanza, a ritenere che la qualità dell'intervento, del metodo e della formazione dei professionisti promossi tramite il programma siano ingredienti che rendono possibile il cambiamento delle famiglie, ma le competenze organizzativo-gestionali e una buona dose di etica istituzionale rispetto al servire la “cosa pubblica” sembrano essere la fiamma da alimentare per tenere acceso il motore di tale cambiamento.

Nota bibliografica

- Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: MA: Harvard University Press (trad. it. *L'ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986).
- Bronfenbrenner U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on*



- Human Development*. Thousand Oaks, CA: SAGE (trad. it. *Rendere umani gli essere umani. Bioecologia dello sviluppo*, Erickson, Trento, 2010).
- Cleaver H., Ward H., Scott J., Rose W., Pithouse A. (2008). *The integrated Children's System. Enhancing Social Work and Inter-Agency Practice*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Istat (2018). L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado. *Statistiche Report*. Roma: Istituto Nazionale di Statistica, Comunicato Stampa.
- Milani P. (Ed.) (2015). *Executive Summary. Seconda Implementazione del Programma P.I.P.P.I.* Padova: Becco Giallo.
- Milani P. (Ed.) (2016). *Rapporto di valutazione. Sintesi. Terza Implementazione del Programma P.I.P.P.I.* Padova: Becco Giallo.
- Milani P., Ius M., Zanon O., Sità C. (2016). "Je suis Michel et je suis beau comme le soleil ...". Ressources des familles négligentes enregistrées par les professionnels dans le programme P.I.P.P.I. en Italie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 39 (1), pp. 107-133.
- Milani P. et alii, (2013). P.I.P.P.I. Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione, Rapporto di ricerca finale. *Quaderni della Ricerca Sociale*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 24, pp. 1-241.
- Milani P. et alii (2017). P.I.P.P.I. Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione, Rapporto di valutazione 2015-2016. Sintesi. *Quaderni della Ricerca Sociale*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 39, pp. 1-55.
- Milani P. et alii (2018). *P.I.P.P.I. Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione. Report conclusivo. Quinta implementazione*. Rapporto di ricerca, LabRIEF, Università di Padova.



Training of professionals in the P.I.P.P.I. program

Ombretta Zanon

Researcher. Research and Intervention Lab in Family Education, Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology, FiSPPA, University of Padova
Lecturer. SUPSI, Professional University School of Italian Switzerland.

In P.I.P.P.I. professionals receive an initial training and follow several sessions throughout the program in order to facilitate the learning on knowledge and skills underpinning the implementation. The article deals with the initial training and focuses particularly on the methodological choices that were made within participatory approach characterizing the program.

The activities and techniques are here briefly illustrated and are linked to a conception of the learning of professionals intended as the explanation and revision of their theories. The inter-subjective and interdisciplinary context in training aim at fostering the narration and reflection on the experience with families. An example of a training session which has as content the concept of “parenting” and “negligence” is reported and discussed.

Keyword

training, participation, reflexivity on experience, method, parenting

La formazione in P.I.P.P.I. rivolta ai servizi è proposta sia nella fase di avvio sia nel corso dell'intero programma, per favorire l'acquisizione di conoscenze e competenze alla base dell'implementazione. Nell'articolo viene presa in esame la formazione iniziale, con particolare riferimento alle scelte metodologiche adottate in coerenza con l'approccio partecipativo che caratterizza il programma. Le attività e le tecniche illustrate in sintesi sono infatti collegabili ad una concezione dell'apprendimento dei professionisti inteso come esplicitazione e revisione delle proprie teorie. La narrazione e la riflessione sulla propria esperienza con le famiglie sono facilitate nella formazione dallo scambio intersoggettivo e interdisciplinare. Viene a questo proposito riportato un esempio di sessione formativa che ha come contenuto la concezione di “genitorialità” e di “negligenza”.

Parole chiave

implementazione, programma di intervento e ricerca, valutazione di processo, valutazione di esito

1. La struttura di formazione nel programma P.I.P.P.I.

Il modello di implementazione adottato nel programma P.I.P.P.I. prevede che l'efficacia di un percorso di innovazione (professionale e sociale) derivi dall'attivazione in forma interdipendente di tre tipologie di variabili (Milani *et alii*, 2015; Ogden *et alii*, 2012):

- il *contesto* (o, meglio, i *contesti*) culturale, politico, organizzativo e professionale in cui esso si sviluppa;
- gli *esiti*, nei termini del miglioramento delle condizioni di vita di tutti gli attori coinvolti;
- i *processi* che sono stati attivati per il raggiungimento degli obiettivi individuati.

Nel programma questa terza dimensione relativa ai processi include sia le pratiche d'intervento dei servizi con le famiglie, sia le azioni formative realizzate per promuovere la conoscenza e l'utilizzo dell'approccio metodologico proposto dalla sperimentazione.

In coerenza con una prospettiva ecologica e al fine di promuovere i movimenti trasformativi nel sistema dei servizi, la formazione è rivolta a tutti gli attori del *support system* coinvolti nell'implementazione del programma:

- i referenti regionali e i referenti territoriali con responsabilità decisionali e con ruoli di coordinamento del lavoro sociale, educativo, scolastico, sanitario e del terzo settore;
- i “coach”, vale a dire professionisti che in seguito alle conoscenze e competenze maturate attraverso la partecipazione a precedenti implementazioni del programma sono stati individuati dai propri referenti come figure intermedie di facilitazione e di accompagnamento del lavoro delle *équipe* (due partecipanti alla formazione per ogni ambito territoriale);
- i componenti delle *équipe* multidisciplinari (assistenti sociali, psicologi, neuropsichiatri, educatori, insegnanti, pediatri ecc.) responsabili delle famiglie partecipanti al programma (fino a dieci partecipanti alla formazione per ambito territoriale);
- i “formatori”, ossia dei professionisti che acquisiscono delle specifiche competenze per realizzare a loro volta delle attività formative con gli operatori dei servizi territoriali finalizzate alla diffusione del programma e alla cultura sulla negligenza e la protezione che vi è sottesa (fino a tre partecipanti alla formazione per ambito territoriale);
- i componenti del LabT (Laboratorio Territoriale, vedi *intra*, pp. 93-114), che consiste in un gruppo di lavoro composto dal referente di ambito, i coach e i formatori, con compiti di valutazione e di innovazione delle pratiche di intervento nel territorio con le famiglie negligenti.

La formazione nel programma P.I.P.P.I. si articola in due forme complementari:

- *iniziale*, realizzata attraverso un certo numero di giornate residenziali e avente l’obiettivo di promuovere la conoscenza dei principi teorici e metodologici fondamentali del programma per avviarne l’implementazione;
- *continua*, realizzata attraverso incontri periodici nel corso della sperimentazione, denominati “tutoraggi”, tra gli operatori degli ambiti territoriali e componenti del Gruppo Scientifico dell’Università di Padova, aventi l’obiettivo di facilitare, documentare e valutare l’implementazione del programma in contesti di confronto interprofessionale.

Le azioni formative intendono perseguire infatti la duplice finalità: a breve termine, di favorire l’acquisizione degli elementi fondamentali del programma per la partecipazione alla sperimentazione; a medio e lungo termine, di promuovere un processo di progressiva emancipazione dei territori dalle sedi convenzionalmente considerate “esperte” per la produzione e la diffusione dei saperi (e in questo caso l’ambiente universitario), tramite l’appropriazione di conoscenze e competenze per la diffusione di teorie e pratiche innovative che possano innervare nei singoli contesti il lavoro ordinario nell’ambito della vulnerabilità e della negligenza familiare. In questo senso, tale esito è speculare al movimento di *empowerment* che si auspica sia generato nelle famiglie dalla loro relazione con i servizi, nel momento in cui essa sia fondata sulla reciprocità e sulla valorizzazione di risorse e potenzialità, oltre che sul riconoscimento degli elementi di preoccupazione per la crescita dei bambini.

In questa sede verrà presa in esame in maniera specifica la fase iniziale della formazione, che contiene peraltro degli elementi metodologici rintracciabili anche nella formazione realizzata in forma continua. La formazione proposta nella fase iniziale adotta l’approccio formativo della *flipped classroom* (classe rovesciata) (Bergmann, Sams, 2007; Maglioni, Biscaro, 2014), che sta trovando ampia diffusione in ambito scolastico, attraverso una modalità didattica *blended*, che alterna quindi forme di apprendimento in presenza e a distanza. La concezione di apprendimento che sta alla base dell’approccio della *flipped classroom* intende capovolgere la tradizionale modalità didattica secondo cui in aula si insegna attraverso la trasmissione di contenuti e a casa si impara, per mezzo dello studio individuale e dell’esercizio.

L’approccio della “classe rovesciata” intende ribaltare questo tipo di rapporto, affidando allo studio individuale l’acquisizione preliminare dei saperi più astratti, grazie alla mediazione di testi, video, audio ecc. messi a disposizione dagli insegnanti, e proponendone successivamente in aula la rielaborazione attraverso l’applicazione delle conoscenze a situazioni reali. Il Gruppo Scientifico mette infatti a disposizione nelle apposite sezioni della piattaforma Moodle dei materiali (video, slide, la copia del “Quaderno di P.I.P.P.I.” e altra documentazione utile) sui contenuti di base del programma e chiede ai partecipanti di prenderne visione prima delle sessioni formative in presenza.

Per la contestualizzazione di quanto verrà in seguito analizzato, viene di seguito riportato un prospetto riassuntivo (vedi Tab. 1) che presenta in sintesi gli obiettivi, i contenuti e la modulazione in sessioni online e in sessioni in presenza delle azioni formative iniziali dedicate alle diverse tipologie di professionisti partecipanti al programma.

Partecipanti	Obiettivi	Contenuti	Modulazione e monte ore
Referenti delle Regioni e referenti degli ambiti territoriali	<p>Conoscere le finalità e i principi di base del programma P.I.P.P.I.</p> <p>Prendere visione del piano di lavoro del programma</p> <p>Conoscere la struttura di <i>governance</i> del programma</p>	<p>Finalità e principi teorici del programma P.I.P.P.I.</p> <p>La struttura di <i>governance</i> del programma: ruoli e compiti</p> <p>Il piano di lavoro del programma: azioni e tempi della sperimentazione</p>	<p>1 giornata in presenza</p> <p>Totale ore: 8</p>
Coach	<p>Conoscere la struttura e il funzionamento di base del programma P.I.P.P.I.</p> <p>Acquisire conoscenze e competenze per l'accompagnamento delle <i>équipe</i> multidisciplinari nell'implementazione del programma nel proprio ambito territoriale</p>	<p>Principi teorici e metodologici del programma P.I.P.P.I.:</p> <p>Modulo 1. <i>Concezioni e teorie su genitorialità, negligenza e tutela</i></p> <p>Modulo 2. <i>Il metodo della valutazione partecipativa e trasformativa</i></p> <p>Modulo 3. <i>Il lavoro integrato in équipe multidisciplinare</i></p> <p>Modulo 4. <i>I dispositivi d'intervento e gli strumenti per la partecipazione</i></p> <p>Tecniche e strumenti di <i>coaching</i> con le <i>équipe</i> multidisciplinari</p>	<p>5 giornate residenziali in presenza suddivise in due sessioni successive;</p> <p>2 giornate e mezza online suddivise in tre sessioni (precedentemente alla prima sessione in presenza, tra le due sessioni in presenza e al termine della seconda sessione in presenza)</p> <p>Totale ore: 60</p>
Componenti delle <i>équipe</i> multidisciplinari	<p>Conoscere la struttura e il funzionamento di base del Programma P.I.P.P.I.</p>	<p>Principi teorici e metodologici del programma P.I.P.P.I.:</p> <p>Modulo 1. <i>Concezioni e teorie su genitorialità, negligenza e tutela</i></p> <p>Modulo 2. <i>Il metodo della valutazione partecipativa e trasformativa</i></p> <p>Modulo 3. <i>Il lavoro integrato in équipe multidisciplinare</i></p> <p>Modulo 4. <i>I dispositivi d'intervento e gli strumenti per la partecipazione</i></p>	<p>3 giornate residenziali in presenza;</p> <p>2 giornate online suddivise in due sessioni (prima e al termine della formazione in presenza)</p> <p>Totale ore: 40</p>

Formatori	Acquisire conoscenze e competenze per progettare, realizzare e valutare percorsi formativi per la conoscenza e la diffusione nell'ambito territoriale dell'ap-proccio teorico e metodologico del programma P.I.P.P.I.	<p>Modulo 1. <i>Il ruolo del formatore nel programma P.I.P.P.I.</i></p> <p>Modulo 2. <i>Il gruppo di lavoro nei contesti formativi</i></p> <p>Modulo 3. <i>I processi comunicativi nei contesti formativi</i></p> <p>Modulo 4. <i>Metodi e tecniche della formazione</i></p> <p>Modulo 5. <i>La progettazione di percorsi formativi nel programma P.I.P.P.I.</i></p> <p>Modulo 6. <i>La valutazione dei percorsi formativi</i></p>	<p>6,5 giornate residenziali in presenza</p> <p>2 giornate on-line</p> <p>Totale ore: 68</p>
Componenti del LabT	Acquisire conoscenze e capacità per la valutazione e l'innovazione nell'ambito territoriale delle pratiche di prevenzione, promozione e protezione a favore dei bambini e delle famiglie in situazione di vulnerabilità	<p>Finalità e principi di base della valutazione partecipata</p> <p>Lettura e utilizzo dei dati provenienti dalle precedenti implementazioni del programma</p>	<p>1 giornata in presenza</p> <p>Totale ore: 8</p>

Tab. 1: Le azioni formative rivolte ai professionisti dei servizi nella fase iniziale del programma P.I.P.P.I.

2. La formazione dei professionisti come attività esperienziale e riflessiva sul lavoro con le famiglie

Dalle prime edizioni di P.I.P.P.I., in sede di programmazione delle attività formative, che secondo il mandato del Ministero prevedevano con una formula inedita un'estensione ai servizi per la tutela secondo un respiro nazionale, il Gruppo Scientifico si è trovato nella necessità di interrogarsi sulle caratteristiche di una formazione che fosse in grado il più possibile di intercettare i bisogni di comprensione dell'affaticamento patito attualmente per diverse ragioni dagli operatori dei servizi e nel contempo rispondere all'esigenza – apertamente dichiarata o implicitamente agita – di riqualificare il proprio pensare e agire professionale a fronte della crescente complessità delle situazioni familiari quotidianamente incontrate. Nonostante la recente contrazione delle risorse di tipo economico, rimangono in effetti numerose al-

l'interno dei servizi per la cura e la protezione dell'infanzia (presidi socio-sanitari e educativi e istituti scolastici) le iniziative di formazione ed aggiornamento, organizzate prevalentemente a livello locale o per aggregazione di territori contigui, in cui vengono affrontati secondo una prospettiva inclusiva e con un inquadramento più ampiamente sociale i temi relativi ai processi di crescita dei bambini e al funzionamento dei sistemi familiari, con particolare attenzione alle diverse forme di vulnerabilità materiale ed educativa che possono preludere alla negligenza parentale. Risultano pertanto oramai ampiamente diffuse le ragioni teoriche, normative ed etiche che sostanziano il rapporto di partenariato nei percorsi di prevenzione, promozione e supporto con i bambini e i loro genitori. Sono d'altra parte da registrare l'ancora parziale realizzazione di una decisionalità congiunta con i cosiddetti "utenti" e la permanenza di interazioni critiche o palesemente conflittuali tra servizi e famiglie. Tali elementi di analisi, seppur parziali, hanno generato alcune domande per procedere nella programmazione degli eventi formativi: Quali variabili nelle attività di formazione (relative all'organizzazione, alla metodologia e ai contenuti) facilitano o ostacolano la de-costruzione e ri-costruzione delle pratiche professionali? Quali tecniche e strumenti promuovono in misura maggiore interventi coerenti con un approccio partecipativo e promozionale a favore dei genitori e dei bambini? I processi trasformativi degli operatori beneficiano di modalità attive piuttosto che frontali o di entrambe in forma combinata? Come l'esperienza formativa contribuisce a rielaborare anche o, meglio, soprattutto le esperienze più difficili nella relazione con le famiglie, in modo da capitalizzarle per consolidare i processi autovalutativi del lavoro dei servizi? In sintesi: quale "valore aggiunto" alle esperienze apprenditive personali e istituzionali già sperimentate e attive avrebbe potuto apportare la formazione nella specifica cornice di P.I.P.P.I.?

Acquisizioni teoriche recenti, nonché un repertorio ormai ampio di esperienze di formazione sul campo realizzate nel contesto nazionale e internazionale con gli operatori dei servizi socio-sanitari ed educativo-scolastici (Chamberland *et alii*, 2010; Lacharité, 2014; Milani, 2017; Zanon, 2015, 2016) indicano che gli apprendimenti con più durature ricadute trasformative implicano che i professionisti dispongano periodicamente di momenti di sosta, individuabili precipuamente nella formazione, in cui l'urgenza del fare si sospenda temporaneamente, per consentire di ripercorrere i pensieri che hanno originato decisioni e comportamenti. Il processo ermeneutico sulla propria esperienza professionale si sviluppa quindi in occasioni formative in cui il *setting* spazio-temporale appositamente dedicato stimoli gli operatori a dichiarare (prima di tutto a se stessi) le cornici di riferimento empiriche e *semantiche* (Ricoeur, 1986) e a metterle a confronto con le effettive "teorie-in-uso" nelle prassi (Argyris, Schön, 1995), per sancirne la stretta correlazione e procedere ad eventuali revisioni e integrazioni dei propri schemi "culturali". Gli eventi formativi con i professionisti dei servizi che sono organizzati secondo tale approccio si configurano quindi come un contesto mentalmente e relazionalmente confortevole per la *cura di sé* (Cambi, 2010; Mortari, 2013), intesa come condizione essenziale per la *cura degli altri*.

Da alcuni decenni è stata d'altronde rivista negli ambienti professionali (nonché in quelli scolastici) la concezione di apprendimento come un processo decontestualizzato, prevalentemente, se non esclusivamente, individuale e soprattutto indipendente dalla prassi operativa (Illich, 1971; Gardner, 1991; Resnick, 1995; Eckert, 1996). La prospettiva culturale della conoscenza (Vygotskij, 1954; Bruner, 1969) e le sue applicazioni nella “teoria dell’attività” (Pontecorvo, Ajello, Zuccheromaglio, 1995; Gherardi, Nicolini, 2004; Zuccheromaglio, 1998) considerano infatti la capacità di imparare come una caratteristica “ordinaria” dei membri di un sistema organizzativo e non un’attività “specializzata” da svolgere esclusivamente in contesti di riqualificazione artificialmente predisposti e condotti da parte di “esperti” esterni.

Adottando una prospettiva di “progettazione a ritroso” (McTighe, Wiggin, 2004; Di Masi, Milani, 2016), vale a dire che procede dai risultati attesi del percorso formativo alla pianificazione delle relative attività e metodologie, è risultato quindi utile nella progettazione della formazione in P.I.P.P.I. fare riferimento alla triplice dimensione che sostanzia, secondo Delors (1996), il profilo professionale di un insegnante (“*sapere*”, “*saper fare*” e “*saper essere*”), ma che è agevolmente trasferibile anche ad altre professionalità sociali, educative e sanitarie nell’ambito dei servizi alla persona. Le sessioni online si indirizzano prevalentemente alla dimensione del *sapere* e quindi all’arricchimento di *conoscenze* teoriche e procedurali. In questo modo, le sessioni di formazione in presenza possono essere maggiormente dedicate allo sviluppo di competenze nelle aree del *saper essere* e del *saper fare*, attraverso la proposta di attività finalizzate alla declinazione operativa degli assunti precedentemente appresi, alla narrazione e al ripensamento della propria esperienza di lavoro in *équipe* e con le famiglie alla luce della prospettiva partecipativa, utilizzando le potenzialità riflessive e trasformative del contesto collettivo che si viene a creare nella formazione. Ad ampliamento di queste abilità è stato recentemente teorizzato da Reggio (2010) un “quarto sapere”, corrispondente al *saper imparare dall’esperienza*. Questa ulteriore categoria di abilità permetterebbe di estendere le conoscenze ricavabili dal proprio agire pratico tramite quelli che l’autore definisce i “movimenti ausiliari” dell’apprendimento esperienziale:

- *azione e pausa*, la cui alternanza consente di integrare la necessità sovente inderogabile dell’intervento con la correzione prodotta dalla pensosità su di esso;
- *interrogazione e immaginazione*, processi congetturali e progettuali attraverso cui il vissuto non viene accettato “così com’è”, ma viene problematizzato per prefigurarne le possibili direzioni di cambiamento futuro, probabilmente più sostenibili perché originate da un’analisi dei dati di partenza accurata e multiprospettica.

Nell’insieme delle capacità implicate nel lavoro professionale che sono contenute in questo approccio – e di conseguenza nei percorsi formativi che hanno la finalità di svilupparle – è possibile identificare una sorta di “gerarchia” interna, in coerenza con una concezione della cura alla persona che attribuisce priorità rispettivamente a:

- a) la postura interna e gli atteggiamenti con cui si incontrano e si accompagnano le famiglie come variabile fondamentale e a più alto impatto sugli esiti del processo di accompagnamento (“*saper essere*”);
- b) l’elaborazione e la teorizzazione di elementi di nuova conoscenza sul proprio sé professionale, che si traducono nella riqualificazione delle prassi esistenti (“*saper imparare dall’esperienza*”);
- c) il ricorso a conoscenze teoriche aggiornate, da considerare come bussole per rispondere in maniera pertinente alle domande e alle risorse specifiche delle persone che si ha la responsabilità di aiutare nel proprio ruolo professionale (“*sapere*”);
- d) la progettazione, realizzazione e valutazione di contenuti, metodi, tecniche e strumenti delle pratiche partecipative con le famiglie (“*saper fare*”).

In questa ipotesi di tassonomia, l’approfondimento dell’area relativa all’operatività concreta (e quindi afferente al “*saper fare*”) viene collocato ad un livello apparentemente subordinato – ma in realtà circolare – rispetto allo sviluppo di strumenti cognitivi ed emotivi per il riconoscimento e la revisione continua della propria epistemologia professionale. Si assume infatti che l’appropriazione continua di capacità relazionali con gli altri (Colombo, Cocever, Bianchi, 2004; Quinton, 2005; Contini, Manini, 2007; Folgheraiter, 2011; 2017) e di attitudini critiche con se stessi rappresenti il prerequisito essenziale per realizzare interventi competenti, in quanto fondati sul *deuteroapprendimento*, postura euristica permanente per “imparare ad imparare” (Bateson, 1972).

La metodologia della formazione assume in questo senso come riferimento teorico-pratico l’isomorfismo della relazione tra gli operatori e i conduttori nel contesto formativo (in questo caso i ricercatori dell’Università) con l’interazione tra gli operatori e le famiglie e, secondo una positiva transitività, con il rapporto tra i genitori e i loro figli. La finalità indiretta, ma non meno centrale, della formazione è quindi che i professionisti possano sperimentare, per poi trasferirla nella relazione con le famiglie, un’esperienza di comprensione empatica, di sostegno e di autentico protagonismo nel proprio processo trasformativo.

Manoukian Olivetti (2015) sottolinea come questi passaggi formativi collochino lo stesso lavoro dei servizi alla persona “entro nuove coordinate:

- dal concentrarsi sul fare e dare all’impegnarsi sul conoscere e il ricercare;
- dal rispondere a bisogni all’individuare problemi;
- dallo stabilirsi entro rapporti interindividuali all’attivare e sostenere rapporti plurali;
- dall’eseguire prestazioni al connettere processi” (p. 96).

I diversi moduli formativi, pur approfondendo tematiche diverse, prevedono la medesima sequenza di fasi metodologiche:

- *ricognizione e analisi critica della “semantica”* sottesa all’azione (Ricoeur, 1986), per il riconoscimento e l’espressione del quadro di riferimento

- professionale (e inevitabilmente anche personale) di credenze e valori dei partecipanti riguardo gli argomenti affrontati;
- *richiamo e ampliamento di elementi teorici* riferiti allo specifico dominio tematico che si sta approfondendo, anche appresi attraverso le precedenti sessioni online;
 - *revisione dell'epistemologia e dell'agire professionale*, con l'individuazione di direzioni di riprogettazione delle prassi a favore dei bambini e delle famiglie, alla luce di quanto emerso nella riflessione individuale e nello scambio dialogico.

Tale struttura sembrerebbe declinare metodologicamente il circuito dell'*experiential learning* introdotto da Kolb (1984) per codificare i meccanismi di ricorsività pratico-teorica che si attivano “quando gli adulti imparano” (Fig. 1). L'approccio che ispira le sessioni formative assume infatti questo paradigma e lo integra con il contributo offerto dalle conoscenze teoriche più formali, la cui messa in circolo nel corso della formazione sostiene i meccanismi di astrazione da un'esperienza particolare di elementi di apprendimento generalizzabili alla futura traiettoria professionale (Di Nubila, Fedeli, 2010).

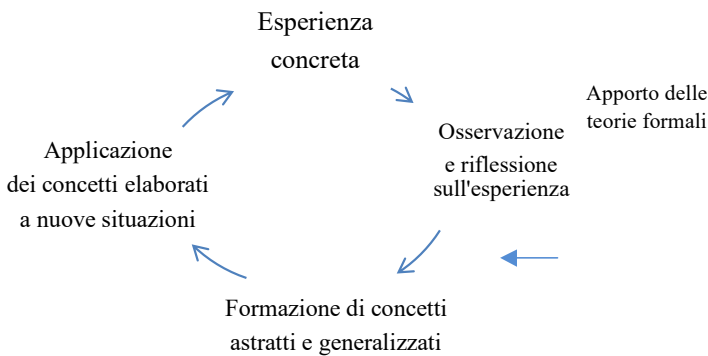


Fig. 1: Il ciclo dell'apprendimento esperienziale secondo Kolb

Riprendendo le teorizzazioni di Dewey (1933) sulla conoscenza come risultato di un processo in cui l'esperienza viene posta “davanti alla mente per consentirci di sapere cosa stiamo per fare quando agiamo” (1949, p. 17), molti studi sull'apprendimento adulto hanno sostenuto, in particolare a partire dagli anni Ottanta del XX secolo, il metodo della narrazione riflessiva come fattore formativo, attraverso la circolarità tra la pratica e la sua rielaborazione interpretativa (Knowles, 1973; Mezirow, 2003; Schön, 1983, 1987). L'innovazione delle pratiche formative si è posta pertanto l'obiettivo di smentire la credenza

secondo cui esiste una conoscenza teorica e astratta che va applicata e trasferita, con gli aggiustamenti dovuti alla specificità dei contesti di applicazione, nelle attività pratiche quotidiane. In questa stessa prospettiva esistono lavori teorici e lavori pratici, esistono luoghi di elabora-

zione e costruzione della conoscenza e luoghi di sua applicazione, esistono momenti dedicati all'apprendimento delle conoscenze e momenti in cui si fa esperienza e così via (Zuccheromaglio, 1998, p. 66).

Il paradigma della “*riflessione qualificante*” sull'azione come metodo formativo (Cooperrider, Sorensen, Yaeger, 2001; Perrenoud, 2002; Lacharité, De Montigny, Miron, 2005) prende infatti avvio dalla storica dialettica tra teoria e pratica, avviata dal pensiero di Aristotele e sviluppata prevalentemente nell'ambito educativo. Tale dicotomia ha trovato successivamente una ricomposizione – ancora invero non compiuta nelle sue applicazioni pragmatiche tra mondi accademici e lavorativi – nel concetto di *prassi*, intesa come *sapere pratico e metacognitivo* che si origina dall'esperienza. Sottolinea a questo proposito Mortari (2003):

Nella nostra tradizione culturale, tuttora gravata dal dualismo tra teoria e pratica, l'educatore (ma anche l'operatore sanitario, quello sociale ecc.), in quanto professionista “pratico”, è concepito come implementatore-esecutore di saperi elaborati da altri, i cosiddetti teorici, quelli cioè che a vario titolo (pedagogisti, psicologi, sociologici ecc.) si occupano di costruire teorie. [...] Per essere efficace, la pratica deve essere illuminata da una teoria elaborata a partire dalla pratica stessa (cioè da un *emic* o *insider theory*): in questo caso si parla di “prassi”, intendendo per prassi un agire pratico illuminato da una teoria che si costruisce nel contesto dell'azione (pp. 12-4).

Tramite la rivisitazione riflessiva dell'esperienza si avvia così un passaggio dal “senso comune”, costituito dai presupposti sottesi all'agire quotidiano, al “pensare con senso” (Jedlowski, 1994, p. 19) e quindi ad una più lucida intenzionalità nelle scelte professionali.

3. L'approccio metodologico nella formazione P.I.P.P.I.: tecniche e strumenti per lo scambio e la co-costruzione di saperi

Il racconto e la verifica del fare vengono mediati e sostenuti da una gamma di tecniche discorsive e riflessive, che presentano “storie” proprie o di altri attraverso differenti codici comunicativi, fra cui si citano di seguito solo alcune tecniche attive (Guarguaglini *et alii*, 2007; Venza, 2007; Masci, 2011; Quaglino, 2014):

- il confronto in un piccolo gruppo di professionisti, che garantisce l'opportunità di interazione diretta tra i partecipanti e di mutuo rispecchiamento nelle fatiche e nelle opportunità che connotano le vicende lavorative (Kaneklin, Scaratti, 1998; De Leo, Dighera, Galizzioli, 2005).

L'interazione sociale – suggeriva a questo proposito Dewey – crea le condizioni perché le persone che partecipano all'interazione ricono-

scano il proprio sistema di significato nell'operazione di verbalizzarlo all'altro in un processo dialogico, perché, se le posizioni risultano in dissenso, occorre approfondire l'esame e confrontare le pre-supposizioni, il contesto implicito, sulla base del quale si esprime ciascuno dei due. L'implicito viene reso esplicito; ciò che si presupponeva inconsapevolmente viene esposto alla luce della consapevolezza (Dewey, 1938, p. 280).

- la composizione possibilmente inter-professionale del gruppo dei partecipanti, per cui assistenti sociali, educatori, psicologi, neuropsichiatri, pediatri, insegnanti e altri operatori dei servizi e del terzo settore deputati in un medesimo territorio (ma anche in territori diversi) alla cura e alla protezione dell'infanzia e delle famiglie esprimono e negoziano i rispettivi linguaggi e significati, aprendo i “confini” degli ambiti di appartenenza verso “comunità di pratiche” interprofessionali (Lave, Wenger, 2006; Wenger, 1991; Wenger, McDermott, Snyder, 2007), per consolidare identità specifiche e insieme riconoscimenti reciproci. La collaborazione in *équipe* può in questo modo fondarsi su inediti domini *transdisciplinari* (Morin, 2007), in cui la visione e le azioni di tutti gli attori coinvolti risultano indispensabili e interdipendenti per la valutazione e la progettazione a favore del miglioramento delle condizioni familiari;
- la proposta di tecniche cooperative (Johnson & Johnson, 1987; Cohen, 1994; Comoglio, 2000), che evidenziano il potere dell'intersoggettività e la necessitazione reciproca (Quaglino, Casagrande, Castellano, 1992) che si stabilisce tra i partecipanti nel corso della formazione, nel momento in cui il gruppo diventa una rete di relazioni e di idee, percepita pertanto come “qualcosa di più della somma dei suoi componenti” (Lewin, 1951, p. 33);
- l'utilizzo di dispositivi multimediali mutuati dalla videoricerca (Goldman *et alii*, 2007), con la raccolta preliminare da parte dei partecipanti e la condivisione successiva di sequenze audio e videoregistrate di momenti salienti dell'attività tra i professionisti e con le famiglie;
- lo “studio di casi”, con la presa in esame di vicissitudini occorse nel rapporto con le famiglie e tra gli stessi professionisti e considerate emblematiche per aspetti di complessità o di efficacia (Taylor, White, 2005). Il pensiero abduittivo infatti, dal momento che è “il procedimento con cui da fenomeni appartenenti a campi diversi si estrae ciò che hanno in comune” (Bateson, Bateson, 1988, p. 65), “necessita di forme di apprendimento situato, di didattica per problemi reali” (Colazzo, 2012, p. XII);
- l'introduzione di simulazioni (Capranico, 1997; Boccola, 2012) di incontri tra servizi e famiglie (ad esempio, di colloqui, incontri collettivi, contatti quotidiani ecc.), al fine di riattivare in una forma “protetta” per i partecipanti le componenti emotive e comunicative implicate nell'interazione e riconoscerne l'impatto sui *feedback* successivi di tutti i soggetti coinvolti;
- la selezione di materiali letterari e cinematografici con contenuti attinenti ai temi della formazione, aventi la funzione di facilitare i meccanismi identificativi dei partecipanti nei confronti dei protagonisti delle vicende rac-

contate. Attraverso dei mediatori simbolici, il processo di rispecchiamento autobiografico avviene però per i partecipanti con un grado di immersività connotato dalla “giusta distanza” garantita dalla virtualità, che ripara da un’esposizione potenzialmente troppo intrusiva e limita di conseguenza la necessità del ricorso a meccanismi difensivi e di ritiro rispetto al formatore e all’intero gruppo;

- degli inserti teorici proposti in forma contestualizzata rispetto alla materia esperienziale che viene messa in circolo e trattata, in modo da rinforzare la concezione che la pratica è effettivamente “teoria in atto” e che

la teoria è, in ultima analisi, [...] la più pratica di tutte le cose, perché questo estendersi del raggio dell’attenzione al di là dello scopo e del desiderio immediato finisce col tradursi nella creazione di mete più vaste e più lontane, e ci consente di sfruttare un campo di condizioni e mezzi molto più ampio e profondo di quello coperto dall’osservazione dei primitivi intenti pratici» (Dewey, 1929, p. 10);

- la restituzione e la discussione sui dati provenienti da percorsi di sperimentazione e di ricerca-azione a cui i professionisti stiano prendendo parte, possibilmente con la presenza di figure di ricercatori che fungono da *traduttori* (Bechky, 2003) e incoraggiatori della ricorsività ininterrotta tra il pensare e l’agire:

praticare l’approccio che si mette in atto nei “laboratori di pratica riflessiva” significa perciò posizionare la formazione proprio tra la ricerca e l’intervento, come luogo che permette la prossimità, gli intrecci e le contaminazioni, in modo che la formazione diventi la chiave di volta che permette alla ricerca di assumere [...] il suo duplice ruolo di *fonte* e di *modello* per la pratica (Milani, 2015, p. 8).

Nelle scelte metodologiche vengono ripetutamente richiamate le dimensioni interdipendenti attivate nel processo apprenditivo:

1. il *livello intra-soggettivo*, attraverso attività di tipo individuale che favoriscono l’introspezione del singolo partecipante per l’autocontatto con il proprio mondo di significati, esperienze, emozioni;
2. il *livello inter-soggettivo*, con confronti in coppia o in un gruppo numericamente ristretto per scambiare, contaminare e negoziare i punti di vista individuali;
3. il *livello meta-soggettivo*, in cui le sintesi elaborate nei precedenti *step* vengono riconsegnate al gruppo intero, che ritrova la sua composizione plenaria e che viene guidato ad elaborare concettualizzazioni di natura logicamente sovraordinata.

Da tali passaggi deriverebbe un “apprendimento per espansione” (Engeström, 1987), che si origina qualora i membri di un sistema organizzativo siano accompagnati a riguardare con un movimento di progressiva autonomia

la “mappa” del proprio mondo. Attraverso questi passaggi può verificarsi l’emancipazione progressiva da un procedere molte volte irriflesso, perché governato dall’emergenza e dalle routine della consuetudine (percepita molte volte come rassicurante, oltre che patita come insufficiente), e la sua conversione in “azione intelligente” (Dewey, 1938), perché radicata sul solido terreno della *comprensione della propria comprensione*.

In coerenza con le finalità inclusive e l’attenzione alla relazione come fattore non accessorio ma strettamente metodologico del lavoro di cura in tutti i suoi livelli, l’organizzazione delle azioni formative iniziali nel programma P.I.P.P.I. prevede:

- una modalità residenziale, resa peraltro necessaria dalla centralizzazione della formazione in due sedi a livello nazionale (a Roma e in una città del Veneto), che costituisce intenzionalmente un fattore di ben-trattamento degli stessi professionisti;
- la compresenza di professionisti di servizi per la tutela di diverse regioni italiane, anche geograficamente lontane, che ha permesso di avviare un processo di riconoscimento di specificità legate ai singoli contesti istituzionali e culturali, ma nel contempo anche di co-costruire una cornice teorica e metodologica esplicita e comune alle singole realtà territoriali, che ha trovato esplicitazione nelle “Linee d’indirizzo nazionali per l’intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità” (MLPS, 2017; vedi *intra*, pp. 75-92);
- la partecipazione congiunta al medesimo evento formativo da parte di diverse professionalità corresponsabili della protezione e cura di bambini e famiglie, come occasione di conoscenza reciproca delle peculiarità organizzative di servizi diversi (ad esempio, tra servizi sociali e scuole) e di dialogo tra linguaggi disciplinari distinti, ma complementari, che diventano premesse di intese e collaborazioni mesosistemiche e strutturali;
- la suddivisione dei partecipanti in gruppi di circa 25 persone, in modo da garantire la loro interazione diretta e l’adozione di tecniche attive e di un appropriato *debriefing* (Fedeli, Frontani, Mengato, 2014) dopo le attività per la co-strutturazione dei nuovi apprendimenti.

4. Un esempio di sessione formativa: “Genitorialità, negligenza e tutela”

Finalità di questo modulo tematico è riconoscere da parte degli operatori e avviarsi a modificare (sospendendo la pretesa irrealistica di eliminare) rappresentazioni soggettive e pre-giudizi rispetto ai costrutti di “genitorialità”, di “negligenza” e, di conseguenza, di “tutela”. Ampia attenzione viene quindi dedicata in questo percorso a rintracciare le “radici” della propria professionalità, che rivestono un ruolo rilevante nell’influenzare i modi di guardare i genitori – *tutti* i genitori, ma in particolare le madri e i padri che si trovano ad affrontare per vari motivi delle condizioni di vulnerabilità – e le relative azioni nei loro confronti. Una premessa fondamentale risulta quindi, in sede

di “patto formativo” iniziale con i professionisti, la condivisione del portato di tale cornice soggettiva e della necessità di un suo disvelamento e possibile ri-strutturazione, per poter accedere ad un reale cambiamento degli atteggiamenti e degli interventi con le famiglie secondo un approccio contrassegnato dalla valorizzazione delle loro risorse e potenzialità di autodeterminazione.

Il *pluriverso* composto dalle categorie soggettive attraverso cui ogni interlocutore guarda e interpreta la stessa “realtà” va infatti a costituire un “sub-testo” sotterraneo al “testo” esplicito (Lawrence-Lightfoot, 2003), che può ostacolare una reale comprensione e comunicazione, intesa quest’ultima etimologicamente come “messa in comune” di *sensu* tra i diversi attori:

tali echi generazionali – sottolinea Lawrence-Lightfoot a proposito di quanto succede frequentemente a scuola, ma con una lettura generalizzabile ai diversi contesti di interazione con le famiglie – hanno una doppia faccia sia per gli insegnanti che per i genitori. Rappresentano una guida, ma anche una fonte di disturbo, un’intuizione e, contemporaneamente, un condizionamento. Portano spesso a importanti progressi e scoperte nella conversazione, mentre in altri momenti impongono bruschi arresti e situazioni di impasse. Questi meta-messaggi restano, però, in gran parte nascosti, inudibili e inarticolabili: rappresentano un sub-testo nudo e crudo rispetto al testo ritualizzato, curato ed esplicito della conversazione; sono lo sfondo inconsapevole e latente delle parole accurate che riempiono il dialogo in primo piano (ivi, p. 54).

66

La prospettiva costruttivista fornisce ampie motivazioni logiche ed empiriche a sostegno della messa in gioco nei percorsi formativi dedicati a professionisti responsabili dell’accompagnamento di bambini e genitori del proprio “sub-testo”, dal momento che esso:

- risente in maniera importante di meccanismi proiettivi, il più delle volte inconsapevoli, in relazione ai vissuti autobiografici connessi al ruolo di figlio, genitore o comunque di componente di un sistema familiare con una composizione e una storia peculiari e distintive, che si esprimono automaticamente in classificazioni chiuse e in stereotipi spesso impermeabili a ulteriori evidenze;
- rischia facilmente di “ingombrare” lo spazio interno dell’operatore, che sarebbe dedicato ad accogliere, sospendendo il giudizio, la narrazione esperta della famiglia sulla propria situazione passata, presente e futura;
- satura velocemente la curiosità e intralcia l’*umiltà*, dimensioni etiche della professionalità che promanano dalla consapevolezza di “sapere di non sapere”, limitando l’esigenza di analizzare in maniera realmente condivisa una specifica situazione familiare, in quanto già si è capito “come stanno le cose” sulla base di categorizzazioni astratte e generalizzazioni da casi analoghi operate sulla base delle prime informazioni, ritenute già esaustive;
- imprime una direzione alla conversazione che può non corrispondere a istanze in quel momento ritenute prioritarie dalla famiglia, quanto piut-

tosto al quadro di riferimento dell'operatore, generando così spesso incomprensioni e distanze, legate soprattutto alle divergenti accezioni attribuite al "cambiamento" e alle forme di "aiuto" utili perché questo si realizzi;

- conduce facilmente all'interpretazione causale lineare tra elementi – secondo una deduzione deterministica, molte volte automatica, dalle premesse iniziali – e all'intervento sostitutivo: dal momento che è unilateralmente chiaro qual è il "problema", risulta infatti quasi naturale applicare altrettanto a-simmetricamente da parte dei servizi una sua "soluzione", magari con carattere di urgenza.

Viene di seguito riportata la programmazione del modulo formativo: "Genitorialità, negligenza e tutela"

Obiettivi

- Emersione e analisi di rappresentazioni soggettive e sottese alle azioni di accompagnamento delle famiglie, in particolare che vivono in condizioni di vulnerabilità;
- analisi dell'influenza esercitata dalla propria cornice di significati sulle pratiche di interazione e supporto ai genitori e ai bambini;
- conoscenza di elementi teorici in relazione al costrutto di "genitorialità", di "negligenza" e di "tuela";
- avvio della revisione dei propri paradigmi per l'ampliamento e la riqualificazione del repertorio di interventi con le famiglie in prospettiva maggiormente promozionale e partecipativa.

67

Contenuti

Le variabili interne al sistema familiare e relative all'ambiente che concorrono a facilitare o a ostacolare la messa in campo da parte dei genitori di positive funzioni di cura nei confronti dei figli.

Attività, tecniche e strumenti

Prima fase: *Attraverso quali lenti guardiamo le famiglie?*

Vengono proposte in plenaria delle sequenze tratte da alcuni film, che presentano diverse vicende familiari. A titolo esemplificativo, tra le tante presenti nel panorama cinematografico, si citano solo alcune opere che potrebbero essere proposte con questo obiettivo:

"Anche libero va bene" (Italia, 2005, regia di K. Rossi Stuart);

"La prima cosa bella" (Italia, 2010, regia di P. Virzi);

"Noi 4" (Italia, 2014; regia di F. Bruni);

"Little Miss Sunshine" (USA, 2006, regia di J. Dayton e V. Faris);

"Teneramente folle" (USA, 2014, regia di M. Forbes).

In questa sezione dell'attività vengono selezionati degli episodi in cui i genitori si dimostrano in evidente difficoltà nell'occuparsi positivamente dei propri figli:

- un papà separato e in conflitto con l'ex moglie invita il figlio quattordicenne a mangiare al ristorante, scoprendo alla fine del pranzo che non ha i soldi per pagare il conto e mettendo in grande imbarazzo il ragazzo, che è compagno di scuola della figlia dei proprietari del locale (“Noi 4”);
- un padre e una madre insieme alla famiglia allargata (fratello maggiore, nonno, zio) stanno accompagnando la figlia ad un concorso di bellezza per bambine e la “dimenticano” durante il viaggio in un'area di servizio dell'autostrada (“Little Miss Sunshine”);
- il padre di un nucleo monogenitoriale trascura la richiesta del figlio di dedicarsi allo sport del calcio, incitandolo al contrario a continuare a frequentare gli allenamenti di nuoto, nonostante il parere apertamente contrario del bambino (“Anche libero va bene”);
- una mamma se n'è andata di casa lasciando i suoi due figli ancora piccoli con il marito e quando li rivede non riesce a garantire loro una stabilità abitativa (“La prima cosa bella”);
- un genitore affetto da disturbo bipolare ha una forte crisi, seguita dal ricovero, in presenza delle figlie di 6 e 11 anni (“Teneramente folle”).

68

Seconda fase: *Come possiamo guardare le lenti con cui guardiamo le famiglie?*

Dopo la condivisione collettiva delle sequenze cinematografiche, viene proposta un'esercitazione riflessiva in tre *step*:

a) (*livello intra-soggettivo*) ciascun partecipante risponde individualmente alle domande:

1. *Quale valutazione formulo dei genitori che ho visto nei film?*
2. *Su quali elementi (teorici, di esperienza professionale, di percorso autobiografico) baso queste mie considerazioni?*

È opportuno che tutti i professionisti dispongano di un foglio contenente gli interrogativi e su cui annotare le risposte.

b) (*livello inter-soggettivo*) i partecipanti si confrontano in piccolo gruppo (di 4-5 componenti) e negoziano una sintesi tra i contributi individuali.

È utile che il conduttore consegni una traccia scritta dove i sottogruppi possano registrare i propri commenti per la discussione e la successiva restituzione.

c) (*livello meta-soggettivo*) in plenaria: ciascun sottogruppo presenta alcuni punti salienti (potrebbero essere compendiate in quattro brevi affermazioni) emersi nello scambio, eventualmente con l'ausilio di una slide o di un cartellone per facilitare la comunicazione nel gruppo allargato. Durante l'esposizione il conduttore sintetizza su un cartellone o direttamente in una slide gli interventi, raggruppandoli secondo la tecnica del *metaplan* in macrocategorie concettuali negoziate con i partecipanti. Al termine

della condivisione, si individuano e si discutono i contenuti comuni tra gli interventi dei vari sottogruppi, che vengono raccolti attraverso l'individuazione di alcune parole-chiave

Terza fase: *Quali lenti inedite per una visione binoculare delle famiglie?*

Vengono presentate a cura del conduttore alcune informazioni teoriche sul costrutto di “genitorialità” (tra i tanti riferimenti: Belsky, 1984; Bronfenbrenner, 1979; Bornstein, 1995; Sellenet, 2007; Simonelli, 2014; Milani, Zanon, 2015; Fruggeri, 2018; Milani, 2018) e di “negligenza” (Lacharité, Ethier, Nolin, 2006; Serbati, Milani, 2013; Milani, 2014) che stanno alla base dell'approccio ecologico e promozionale proposto dal programma P.I.P.P.I., ponendo in particolare l'accento su:

- *pluralità*, riferita alla molteplicità di composizioni che la famiglia di un bambino può attualmente assumere e agli esiti di ricerche longitudinali oramai numerose in contesto internazionale che evidenziano come non sia rintracciabile una corrispondenza deterministica tra una determinata struttura familiare e la crescita serena di un figlio, dal momento che le variabili più significative per lo sviluppo di un bambino riguardano la sicurezza e intensità degli affetti su cui può contare nel sistema familiare e negli altri contesti di vita;
- *multidimensionalità*, in relazione all'assunto che aiutare un figlio a diventare grande significa mettere in campo un ampio repertorio di funzioni di accudimento. Ne deriva che tutti i genitori (anche coloro che sono più fragili) sono capaci di rispondere positivamente a dei bisogni dei loro figli, mentre possono necessitare di supporto per quanto riguarda altri ambiti della cura e che in alcune situazioni familiari (connotate dalla cosiddetta “negligenza” parentale) si rivela opportuno per la sicurezza del bambino l'intervento complementare di ulteriori *caregiver* per svolgere, possibilmente in forma temporanea, delle azioni educative. Uno sguardo che considera i diversi compiti implicati nel ruolo genitoriale “vede” pertanto, oltre alle difficoltà di una famiglia, quello che una mamma e un papà fanno già in maniera “sufficientemente buona” per i propri figli e si orienta quindi all'emersione e al rafforzamento delle risorse attuali e potenziali;
- *processualità*, in coerenza con una concezione dinamica che prevede che ogni genitore, possa apprendere, se efficacemente sostenuto all'interno della sua zona prossimale di sviluppo, altre capacità educative, oltre a quelle che è in grado di mettere in campo a favore dei propri figli in una determinata fase del suo ciclo di vita;
- *ecologia*, secondo cui le condotte genitoriali sono permeabili rispetto al contesto in cui si esplicano e costituiscono l'esito visibile di un processo di interdipendenza circolare tra le caratteristiche del funzionamento interno della famiglia e la qualità e quantità di supporti presenti nell'ambiente, a cui la famiglia può effettivamente avere accesso per affrontare fragilità di diversa natura e durata.

Quarta fase: *Ri-guardare le proprie lenti per ri-guardare le famiglie?*

Vengono a questo punto presentate delle scene tratte dai medesimi film proposti nella prima parte dell'incontro, in cui i genitori protagonisti esprimono nella relazione con i figli delle competenze "impensabili" per chi avesse guardato solo le precedenti sequenze:

- il papà separato e in molte occasioni disorganizzato riesce ad essere presente all'esame di terza media del figlio, per il quale questa prova è investita di una forte ansia ("Noi 4");
- il padre e la madre immersi nei propri problemi lavorativi e di coppia riescono a fronteggiare la crisi del figlio adolescente e aiutano la loro bambina a superare la frustrazione legata ad un'esperienza di insuccesso, grazie ai punti di forza dell'intero sistema familiare ("Little Miss Sunshine");
- il papà concentrato nella gestione delle routine quotidiane accoglie nella parte conclusiva del film il desiderio del bambino di cambiare sport ("Anche libero va bene");
- la mamma che non vive con i figli riesce a costruire con loro dei momenti di intensa affettività, preludio di un legame sicuro che continuerà nel tempo ("La prima cosa bella");
- il genitore affetto da una patologia psichiatrica riesce ad occuparsi delle due bambine in assenza momentanea della moglie e ad organizzare un momento di socialità domestica con i loro amici, fino a quel momento mai invitati a casa ("Teneramente folle").

70

Dopo la condivisione delle sequenze cinematografiche, viene riproposta una seconda esercitazione riflessiva in due tappe:

- a) (*livello intra-soggettivo*) ciascun partecipante risponde individualmente alle domande:
 1. *Quale valutazione formulo degli stessi genitori dopo la visione di queste ulteriori sequenze dei film?*
 2. *Su quali elementi formulo gli eventuali cambiamenti della mia valutazione?*

Le riflessioni vengono sintetizzate

- b) (*livello inter-soggettivo*) in plenaria: i contributi dei partecipanti vengono letti e discussi, con l'obiettivo dichiarato di:
 - evidenziare gli eventuali cambiamenti di visione rispetto ai personaggi, attraverso il confronto con i materiali prodotti nella prima parte dell'incontro;
 - risalire ai fattori che hanno motivato la revisione della prospettiva interpretativa del funzionamento genitoriale.
- c) (*livello meta-soggettivo*) in plenaria: si individuano in sintesi le ricadute che la revisione degli sguardi e la rinnovata dotazione "ermeneutica" possono originare nelle pratiche di tutela dei bambini e delle famiglie in situazione di vulnerabilità. Le nuove piste operative vengono trascritte e lasciate in maniera visibile per i restanti moduli formativi, in modo da documentare i passi del processo di co-evoluzione e da fungere da sfondo di ulteriori acquisizioni e teorizzazione della pratica.

Nota bibliografica

- Argyris C., Schön D. (1995). *Organizational Learning: Theory, method and practice*. New York: Addison-Wesley (trad. it., *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*, Guerini e Associati, Milano, 1998).
- Bateson G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University Of Chicago Press (trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1976).
- Bateson G., Bateson M.C. (1988). *Angels Fear: Towards an Epistemology of the Sacred*. University of Chicago Press (trad. it. *Dove gli angeli esitano. Verso una epistemologia del sacro*, Adelphi, Milano, 1989).
- Bechky B. (2003). Sharing Meaning across Occupational Communities. The Transformation of Understanding on a Production Floor. *Organization Science*, 14, pp. 321-40.
- Belsky J. (1984). The determinants of Parenting: a Process Model. *Child Development*, 55, pp. 83-96.
- Bergmann J., Sams A. (2007). *Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. Pennsylvania: Intl Society for Technology in Education.
- Boccola F. (2012²). *Il role playing. Progettazione e gestione*. Roma: Carocci.
- Bornstein M.H. (Ed.) (1995). *Handbook of Parenting* (Voll. 1-5). London: Lawrence Erlbaum.
- Bruner J.S., Goodnow J.J., Austin G.A. (1956). *A study of thinking*. New York: John Weley (trad. it. *Il pensiero: strategie e categorie*, Armando, Roma, 1969).
- Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press (trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986).
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Capranico S. (1997). *Role playing. Manuale a uso di formatori e insegnanti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Chamberland C. et alii (2012). *Recherche évaluative de l'initiatives AIDES*. Université de Montréal.
- Cohen E. (1994). *Designing Group Work: Strategies for the Eterogeneous Classroom*, New York: Teachers College Press (trad. it. *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erickson, Trento, 1999).
- Colazzo S. (2012). Presentazione. In A.C. Scardicchio, *Il sapere claudicante. Appunti per un'estetica della ricerca e della formazione* (pp. IX-XIII). Milano: Bruno Mondadori.
- Colombo G., Cocever E., Bianchi L. (2004). *Il lavoro di cura. Come si impara, come si insegna*. Roma: Carocci.
- Comoglio M. (2000). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Contini M.G., Manini M. (2007). *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*. Roma: Carocci.
- Cooperrider D. L., Sorensen P. F., Yaeger T. (Ed.) (2001). *Appreciative Inquiry: An Emerging Direction for Organization Development*. Champaign, IL: Stipes Publishing.
- De Leo G., Dighera B., Gallizioli E. (2005). *La narrazione nel lavoro di gruppo. Strumenti per l'intervento psicosociale*. Roma: Carocci.
- Dewey, J. (1929). *The Source of a Science of Education*. New York: Livering Publishing Corporation (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1994).
- Dewey J. (1933). *How we think*. New York: D. C. Heath (trad. it. *Come pensiamo. Una*

- riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia, Firenze, 1961).
- Dewey J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Company. (trad. it. *Logica: Teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino, 1974).
- Delors J. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the international commission on education for the twentyfirst century*. Paris: UNESCO (trad. it. *Nell'educazione un tesoro*, Armando, Torino 1997).
- Di Masi D., Milani P. (2016). Backward design in-service training blended curriculum to practitioners in social work as coach in the P.I.P.P.I. program. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 12(3), pp. 27-37.
- Di Nubila R., Fedeli M. (2010). *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie Experiential Learning*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Eckert P. (1996). The School as a Community of Engaged Learners (1993). In C. Zucchermaglio, *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi* (pp. 79-110). Roma: Carocci.
- Engeström Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta Konsultit.
- Fedeli M., Frontani L., Mengato L. (2014). *Experiential learning. Metodi, tecniche e strumenti per debriefing*. Milano: Franco Angeli.
- Folgheraiter F. (2011). *Fondamenti di metodologia relazionale. La logica sociale dell'aiuto*. Trento: Erickson.
- Folgheraiter F. (2017). *Manifesto del metodo Relational Social Work*. Trento: Erickson.
- Fruggeri L. (2018). *Famiglie d'oggi. Quotidianità, dinamiche e processi psicosociali*. Roma: Carocci.
- Gardner H. (1991). *The Unschooled Mind*. New York: Basic Books.
- Guarguaglini A. et alii (2007). *Gestire gruppi in formazione. Teorie e strumenti*. Trento: Erickson.
- Gherardi S., Nicolini D. (2004). *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Goldman R. et alii (2007). *Video Research in the Learning Sciences*. London: Routledge (trad. it. *Videoricerca nei contesti di apprendimento. Teorie e metodi*, Raffaello Cortina, Milano, 2009).
- Illich I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row (trad. it. *Descolarizzare la società*, Milano, Mondadori, 1972).
- Jedlowski P. (1994). *Il sapere dell'esperienza*. Milano: Il Saggiatore.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1987). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic*. Englewood Cliffs: Prentice Hall (trad. it. *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento, 2015²).
- Kaneklin C., Scaratti G. (1998). *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo*. Roma: Raffaello Cortina.
- Knowles M. (1973). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge (trad. it. *Quando l'adulto impara, Andragogia e sviluppo della persona*, Franco Angeli, Milano 1990).
- Kolb D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lacharité C. (2014). *Programme d'aide personnelle, familiale et communautaire: PAPFC2. Guide de programme*. Trois-Rivières, Québec: CEIDF/UQTR.
- Lacharité C., De Montigny F., Miron J.M. (2005). *Le soutien professionnel aux parents à risque ou en difficulté: modèles conceptuels, stratégies d'action et réponses aux besoins*.

- Rapport présenté au Fond Québécois de Recherche sur la Société et la Culture. Lacharité C., Éthier L.S., Nolin P. (2006). Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, 59, pp. 381-94.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento, 2006).
- Lawrence-Lightfoot S. (2003). *The Essential Conversation: What Parents and Teachers Can Learn from Each Other*. New York: Ballantine Books (trad. it. *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*, Junior, Parma, 2012).
- Lewin K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. Oxford: Harpers (trad. it. *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna, 1972).
- Maglioni M., Biscaro F. (2014). *La classe capovolta. Innovare la didattica con il flipped classroom*. Trento: Erickson.
- Manoukian Olivetti F. (2015). *Oltre la crisi. Cambiamenti possibili nei servizi sociosanitari*. Milano: Guerini e Associati.
- Masci S. (2011). *Giocchi e role playing per la formazione e la conduzione dei gruppi*. Milano: Franco Angeli.
- McTighe J., Wiggins G. (2004). *Fare Progettazione*. Roma: LAS (Edizione originale pubblicata 1998).
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 1991).
- Milani P., Ius M., Serbati S., Zanon O., Di Masi D., Tuggia M. (2015). *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodi, strumenti per l'implementazione del programma di intervento per Prevenire l'Istituzionalizzazione*. Padova: IT: BeccoGiallo.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P. (2014). La negligenza familiare. Un paradigma ecologico basato sulla resilienza. In L. Formenti (Ed.), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative* (pp. 135-53). Milano: Guerini.
- Milani P. (2015). Analyse réflexive et co-construction des pratiques entre chercheurs et praticiens pour co-construire l'intervention entre praticiens et familles: questions et défis pour la recherche et la formation. In G. Seraphin (Ed.), *Observer l'enfance en danger: articuler recherche et pratique en protection de l'enfance* (pp. 15-25), Journée d'étude internationale à l'occasion des 10 ans de l'Observatoire Nationale Enfance en Danger (ONED). Paris, 14.10.2014. Paris: *La Documentation Française*.
- Milani P. (Ed.) (2017). P.I.P.P.I. Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione. Rapporto di valutazione 2015-2016. Sintesi. *Quaderni della Ricerca Sociale*, 38, pp. 1-49.
- Milani P., Zanon O. (2015). Genitorialità e negligenza parentale: l'evoluzione di un costruito complesso. *Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza* (vol. 1, pp. 1-12). Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Morin E. (1986). (2007). *La Connaissance de la Connaissance*. Paris: Le Seuil Nouvelle édition (trad. it. *Il metodo. La Conoscenza della Conoscenza*, Raffaello Cortina, Milano, 2017).
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.

- Ogden T. et alii (2012). Measurement of implementation components ten years after a nationwide introduction of empirically supported programs. A pilot study. *Implementation Science*, 7, pp. 49–65.
- Perrenoud P. (Ed.) (2002). Adosser la pratique reflexive aux sciences sociales, condition de la professionalisation: *Conférence d'ouverture de l'École d'été de IUFM du Pôle Grand Est*. Arras.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zuccheromaglio C. (1995). *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*. Milano: Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Quaglino G.P. (2014). *Formazione. I metodi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A. (1992). *Gruppo di lavoro Lavoro di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Quinton D. (2005). Themes from a UK Research initiative on supporting parents. In J. Scott, H. Ward (Eds.), *Safeguarding and promoting the well-being of Children, Families and Communities* (pp. 151–67). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Resnick L.B. (1995). Imparare dentro e fuori la scuola. In C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio (Eds.), *I contesti sociali dell'apprendimento* (pp. 61–84). Milano: LED.
- Reggio P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Ricoeur P. (1986). *La semantica dell'azione*. Milano: Jaka Book (Edizione originale pubblicata 1977).
- Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith (trad. it. *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993).
- Schön D. (1987). *The reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass (trad. it. *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993).
- Sellenet C. (2007). *La parentalité décryptée. Pertinence et dérives d'un concept*. Paris: L'Harmattan.
- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti per valutare l'intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Simonelli A. (2014). *La funzione genitoriale. Sviluppo e psicopatologia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Taylor C., White S. (2005). *Ragionare i casi. La pratica della riflessività nei servizi sociali e sanitari*. Trento: Erickson (Edizione originale pubblicata 2000).
- Venza G. (2007). *Dinamiche di gruppo e tecniche di gruppo nel lavoro educativo e formativo*. Milano: Franco Angeli.
- Vygotskij L. (1934). *Myšlenie i re*. Moskva, Russia: Gosudarstvennoe (trad. it. *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Firenze, Giunti-Barbera, 1934).
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Franco Angeli (Edizione originale pubblicata 1998).
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini e Associati (Edizione originale pubblicata 2002).
- Zanon O. (2015). La formazione al sostegno alla genitorialità. *Prospettive Sociali e Sanitarie*, 14, pp. 43–50.
- Zanon O. (2016). *Le pratiche formative nei servizi alla persona. Teorie e innovazioni*. Roma: Carocci.
- Zuccheromaglio C. (1998). *Vygotskij in azienda. Apprendimento e comunicazione nei contesti lavorativi*. Roma: Carocci.

Dall'implementazione del programma P.I.P.P.I. alle Linee di Indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità

From the implementation of the P.I.P.P.I. program to the Guidelines for the intervention with children and vulnerable families

Paola Milani

Full professor, Research and Intervention Lab in Family Education, LabRIEF, Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, FiSPPA, University of Padova.

Sara Serbati

Researcher, Research and Intervention Lab in Family Education, Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology, FiSPPA, University of Padova.

Ombretta Zanon

Researcher. Research and Intervention Lab in Family Education, Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology, FiSPPA, University of Padova
Lecturer. SUPSI, Professional University School of Italian Switzerland.

75

The article presents the national guidelines about the intervention with vulnerable families and their children. Supporting the positive Parenting, approved on the 21th of December 2017 during the State-Region Conference. The guidelines are the result of many years of work of a National Interinstitutional Board, promoted by the Welfare Ministry with the aim of overcoming the miscellaneous context characterizing Italian Country which, despite areas of excellence, is characterized by gaps and inequities. The same aim guides the Ministry of Welfare in promoting the P.I.P.P.I. (Programme of Intervention for Prevention of Institutionalization). The national guidelines refer to the P.I.P.P.I. in delineating reasons, instruments and contexts of intervention, based on an approach characterized by multidimensionality and interdisciplinarity.

Keyword

**national guidelines, vulnerable families,
mutidimensional intervention, interdisciplinarity**

L'articolo è frutto di un lavoro congiunto fra le tre autrici. I §§ 1, 2 e 5 si devono a Paola Milani, il § 3 a Sara Serbati, il § 4 a Ombretta Zanon.

L'articolo offre una presentazione delle Linee di indirizzo (LI) nazionali su *L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*, approvate il 21 dicembre 2017 in sede di Conferenza Unificata Stato-Regioni e Province Autonome. Le LI sono frutto di un lavoro collegiale e pluriennale, realizzato in seno a un Tavolo interistituzionale nazionale, promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) con l'intento di armonizzare le pratiche di intervento a favore delle famiglie a livello nazionale, fornendo una guida per superare la frammentarietà e la disomogeneità del nostro territorio che a fronte di alcune eccellenze, dimostra lacune e disparità nel garantire servizi di qualità. Sono questi gli stessi intenti che hanno guidato il MLPS a promuovere, finanziare e sostenere il programma P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione), programma cui le LI si riferiscono nel delineare motivazioni, strumenti e contesti di intervento fondati su un approccio multidimensionale e interdisciplinare.

Parole chiave

linee di indirizzo nazionali, famiglie vulnerabili, intervento multidimensionale, interdisciplinarietà

1. Le motivazioni e il contesto

Il 21 dicembre 2017 la Conferenza Unificata Stato-Regioni ha approvato le Linee di indirizzo (LI) nazionali su *L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*.

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., con la finalità di dare concreta applicazione ad alcune Raccomandazioni segnalate dal IV *Piano Nazionale di azione per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva*, approvato dal Consiglio dei Ministri il 31 agosto 2016.

Tali raccomandazioni riguardano in particolare la volontà di “favorire un diffuso investimento nell’infanzia e nella genitorialità, promuovendo innovazione nell’intervento con le famiglie vulnerabili da parte del sistema dei servizi titolari di questa funzione, garantendone armonizzazione nelle diverse aree geografiche e nei diversi assetti organizzativi dei servizi presenti nel Paese” (MLPS, 2017, p. 5).

La preoccupazione di armonizzare le pratiche di intervento a favore delle famiglie, in un sistema quale è quello del *welfare* italiano per i bambini e le famiglie, strutturato su base regionale, è alla base anche delle stesse ragioni che hanno condotto il Ministero a promuovere, finanziare e sostenere il programma P.I.P.P.I. in Italia, come anche a promulgare le Linee di Indirizzo sull’affidamento familiare nel 2012 e quelle sull’accoglienza residenziale nello stesso 2017, rispetto a cui le LI oggetto di questo articolo si situano in posizione di complementarità.

Questi tre documenti formano cioè un *corpus* unitario che fornisce indicazioni ai servizi sull’intervento con le famiglie a sostegno della genitorialità “positiva” (REC (2006)19), per prevenire gli allontanamenti e sostenere l’intervento precoce a favore dei bambini che vivono in situazione di vulnerabilità, sull’intervento di protezione nei casi di collocamento in affido e in comunità familiare.

Non avendo il governo centrale, per l’appunto, a causa della regionalizzazione del *welfare*, la possibilità di legiferare in materia, il Ministero ha scelto di avviare questo percorso di co-costruzione di *softlaw* nazionale con gli attori locali, al fine anche di garantire una base al legislatore regionale, attualmente il solo titolare di questa funzione, per legiferare in materia.

In questo articolo, intendiamo dare conto del metodo di lavoro utilizzato per redigere le Linee di indirizzo sulla vulnerabilità familiare, dell’approccio scelto e dei contenuti chiave del documento stesso.

2. Il metodo di lavoro

Il Tavolo interistituzionale ha sviluppato i contenuti delle Linee di Indirizzo sulla base dell'esperienza del Programma P.I.P.P.I., avviata nel 2011, e in particolare sull'insieme dei dati relativi ai processi e agli esiti ottenuti nel lavoro con le famiglie implicate in P.I.P.P.I. negli anni 2011-2017. Questi dati sono stati incrociati con la letteratura internazionale sugli esiti degli interventi, con le diverse esperienze, competenze e conoscenze di cui gli *stakeholders* presenti al Tavolo sono portatori, in un processo circolare che ha inteso mettere in dialogo le pratiche esistenti, i dati provenienti dalla ricerca sperimentale con gli orientamenti politici indicati nel IV Piano Nazionale.

Ci spieghiamo meglio: P.I.P.P.I. è la più vasta sperimentazione italiana, in questo ambito, per numero di famiglie coinvolte, durata nel tempo e ampiezza del numero di servizi partecipanti nell'intero Paese, di Regioni (19 su 20) e Province Autonome; essa ha sistematicamente prodotto risultati documentati sia sul piano degli esiti che dei processi, che sono stati messi a disposizione del decisore politico garantendo un insieme organico di conoscenze su ciò che funziona, e come. Questo insieme di conoscenze è stato ciò che ha permesso di orientare il processo di costruzione di una politica nazionale sulle famiglie in situazione di vulnerabilità e di rafforzare il cerchio che, come abbiamo accennato nell'Introduzione di questa monografia, collega l'azione alla ricerca, alla formazione e alla politica.

Si è trattato dunque di un lavoro di analisi di dati, ricerche e pratiche finalizzato a sviluppare, ampliare e perfezionare la proposta di P.I.P.P.I. per giungere a un prodotto finale definito, ma che possa anche essere interpretato e adattato nelle specifiche realtà dei servizi sociali, socio-educativi e socio-sanitari presenti sul nostro nazionale.

3. L'approccio

A partire da una delle peculiarità più rilevanti di P.I.P.P.I., ossia quella dell'interdisciplinarietà e della multidimensionalità, che prevede di costruire pratiche e linguaggi comuni fra tutti i professionisti che compongono un'équipe attraverso un metodo e degli strumenti condivisi, nel Tavolo istituzionale si è lavorato per il superamento degli specialismi e della frammentazione fra servizi sanitari, sociali, educativi, amministrativi, giuridici, ecc., grazie al fatto di collocare al centro dell'attenzione i singoli problemi da affrontare, piuttosto che le specificità disciplinari.

Il programma P.I.P.P.I., infatti, non si rivolge a una professione specifica (gli assistenti sociali, gli educatori, gli psicologi, i medici, gli insegnanti, ecc.), cui viene richiesto di partecipare a un percorso di ricerca e formazione utile per confrontarsi con chi pratica la stessa professione. Questo non significa che le singole professioni vengano spogliate dei propri tratti distintivi per individuare un "fare uguale per tutti", ma piuttosto che ogni professione mantiene la propria identità e le proprie competenze, i propri strumenti e la

propria operatività, ma viene attivamente coinvolta dal programma nella sperimentazione di nuove strategie operative che costruiscano, dapprima, un significato condiviso e partecipato rispetto alla lettura dei bisogni del bambino e della sua famiglia; poi, a partire da tale lettura, uno spazio di negoziazione e co-riflessività in cui ognuno possa concretamente mettere a disposizione le proprie competenze in un progetto di intervento unico e unitario per ogni singolo bambino e ogni famiglia.

La multidisciplinarietà che caratterizza P.I.P.P.I., negli anni, ha avuto come effetto anche alcune critiche da parte delle comunità professionali di appartenenza degli operatori che sperimentano il programma. In particolare, è stato posto in luce come le proposte del programma possano essere riconosciute nelle culture professionali di ciascuna disciplina. Questa considerazione è completamente da accogliere: le proposte di P.I.P.P.I. affondano le proprie radici in tradizioni già esistenti e ben conosciute dai servizi coinvolti e dagli operatori di diverse comunità professionali. Per esempio, il tema della valutazione partecipativa e più in generale della partecipazione di bambini e genitori e il tema del lavoro in équipe sono temi presenti e dibattuti sia nel contesto che riguarda il servizio sociale (Fogheraite, 2018; Bertotti, 2012; Dal Pra Ponticelli, 2010; Campanini, 2006; Raineri, 2004), sia negli approfondimenti relativi all'accompagnamento educativo (Milani, 2018; Kanizsa, Tramma, 2011; Mortari, 2006; Biasin, 2010; Canevaro, 1991). Allo stesso modo il tema della genitorialità e il tema della resilienza sono trattati da più parti sia in campo pedagogico (Milani, Ius, 2011; Catarsi, 2008; Malaguti, 2005) sia in campo psicologico (Fruggeri, 2006; Di Blasio, 2005), ecc. Lo stesso vale per i dispositivi di intervento per cui, per esempio, il tema della vicinanza solidale conosce una vasta letteratura in campo sociale, così come nell'area educativa e psicologica. Una novità del programma risiede proprio qui, nell'aver voluto provare a far dialogare, nella concretezza di uno spazio sperimentale in cui si "fanno le pratiche", elementi e prospettive condivise, appartenenti a contesti professionali affini, ma non sempre realmente comunicanti.

P.I.P.P.I. ha dunque cercato di costruire negli Ambiti Territoriali partecipanti un'abitudine al confronto, al dialogo, allo scambio di idee e di informazioni, al lavoro in équipe multidisciplinari. Per questo, il programma non si è imposto offrendo una serie di indicazioni rigide da seguire, ma è sempre stato aperto alla possibilità di adattamento e di ri-scrittura delle proposte presentate, da rispettare nel loro contenuto ma da adattare alle esigenze della realtà territoriale. La multidimensionalità dell'intervento prevista dal programma unita alla interdisciplinarietà delle équipe è stata considerata la base per arrivare a superare la frammentazione attuale del sistema e costruire un sistema integrato di servizi, che, solo, può permettere prese in carico unitarie in cui le famiglie possano fare esperienza di coerenza nei contenuti, nei metodi e nei linguaggi proposti oltre che di coordinamento nei tempi fra i diversi interventi proposti.

Il programma ha anche costruito una struttura che fosse di supporto alla realizzazione di tali contesti comunicativi, predisponendo una serie di sessioni

annuali di formazione iniziale e in itinere (si veda l'articolo di Zanon nello stesso numero). Tali sessioni sono divenute i primi luoghi in cui sperimentare la riflessività, la ri-scrittura e la ri-narrazione delle pratiche, ricercando le soluzioni di volta in volta più adatte al proprio contesto e alle singole famiglie.

Nei paragrafi che seguono si propone una sintesi dei contenuti delle Linee di Indirizzo, seguendo la struttura presentata nel documento stesso.

4. I contenuti: le idee di riferimento e la loro traduzione operativa

4.1 Prefazione e Idee di riferimento

Il testo si compone complessivamente di una premessa sulle finalità e l'oggetto del documento e di quattro sezioni: una prima parte introduttiva che delinea la cornice teorica e legislativa del documento; le successive tre che illustrano azioni, metodi e strumenti per un approccio partecipativo ed ecologico nei processi di prevenzione e protezione. La "Prefazione" contiene le finalità del documento, che intende diffondere e costruire nel territorio nazionale una cultura dei servizi per la tutela che ponga al centro del proprio agire professionale la "riunificazione familiare", vale a dire il bisogno/diritto del bambino di mantenere i legami affettivi e il senso di appartenenza con le figure genitoriali e familiari, qualora si prefigurino le condizioni per un suo temporaneo allontanamento dalla famiglia d'origine (pp. 5-6).

Considerato quanto sopra richiamato, ossia la diversificazione delle norme e dei servizi, il mutare delle condizioni sociali con la conseguente diversificazione delle famiglie e delle problematiche che queste ultime portano oggi ai servizi, queste Linee d'indirizzo rispondono alle seguenti finalità:

- delineare una visione condivisa dell'area dell'intervento di accompagnamento della genitorialità vulnerabile, identificando gli obiettivi trasversali e le azioni che permettono di raggiungere tali obiettivi (cap. 100);
- fornire orientamenti comuni rispetto agli interventi rivolti alle famiglie che vivono in situazione di vulnerabilità su tutto il territorio nazionale;
- migliorare l'organizzazione e il funzionamento dei percorsi di accompagnamento, definendo la *governance* nazionale e locale, di per sé complessa, che necessita di tenere conto dell'insieme dei soggetti e delle azioni che concorrono alla cura e alla protezione dell'infanzia e di migliorare la conoscenza sull'attività e i mandati dei diversi attori per sviluppare un sistema (p. 13).

Nella parte preliminare vengono quindi introdotte delle nozioni chiave – come "vulnerabilità" e "negligenza" – che, se fanno parte del repertorio lessicale ordinario dei professionisti nell'ambito sociale, educativo e clinico, esigono che ne venga esplicitata la portata semantica, per costituire realmente una piattaforma comune per il lavoro interdisciplinare e integrato:

Queste Linee d'indirizzo si focalizzano in particolare sull'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità, intesa come condizione che può riguardare ogni famiglia in specifiche fasi del suo ciclo di vita e che è caratterizzata dalla mancata o debole capacità nel costruire e/o mantenere l'insieme delle condizioni (interne e esterne) che consente un esercizio positivo e autonomo delle funzioni genitoriali. La vulnerabilità è pertanto una situazione socialmente determinata da cui può emergere la negligenza parentale o trascuratezza, la quale indica la carente capacità di risposta ai bisogni evolutivi dei figli da parte delle figure genitoriali. La negligenza può riguardare i bisogni di salute, educazione, sviluppo psico-emozionale, nutrimento, protezione, ambiente di vita sicuro, ossia l'eventuale omissione delle necessarie misure di sorveglianza, accudimento, educazione e protezione dei bambini (p. 7).

“Vulnerabilità” e “negligenza”, povertà materiale e povertà educativa, non vengono considerate quindi come sinonimi e come situazioni coincidenti, ma piuttosto come condizioni legate da una forte interdipendenza, in quanto la seconda potrebbe derivare dalla prima, se non intervengono degli appropriati fattori protettivi che interrompano la possibile correlazione. L'accento viene inoltre posto sulla dimensione ambientale della vulnerabilità, concepita infatti come “socialmente determinata”, proponendo in questo modo delle motivazioni concettuali per la globalità e all'ecologia dell'intervento, successivamente introdotte, che prevedono risposte individuali, familiari e sociali alla negligenza parentale in forma intensiva e contemporanea. Risulta inoltre chiaro come il focus nei processi di protezione dei bambini sui “bisogni evolutivi, piuttosto che sulle mancanze/inadeguatezze delle figure parentali” (p. 6) sia il paradigma di base assunto dalle Linee di indirizzo che, mettendo al centro il bambino e il suo diritto al ben-trattamento, facilita nella relazione tra servizi e famiglia la convergenza di sguardi e istanze nella lettura della situazione familiare e genitoriale e nell'individuazione delle azioni utili per migliorarla.

Nella “Prefazione” si delinea quindi il quadro teorico, che viene ulteriormente approfondito nella sezione successiva delle “Idee di riferimento”, con il riferimento alla prospettiva bioecologia dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979; 2005) e ai recenti contributi interdisciplinari che sottolineano l'influenza sullo sviluppo e il benessere dei bambini e delle loro famiglie delle condizioni sociali in cui vivono:

Nell'ultimo ventennio una ricca letteratura internazionale, prevalentemente basata su prove di efficacia, nell'area della psicologia dello sviluppo, della sociologia, delle scienze sociali e dell'educazione, delle neuroscienze, della genetica, della biologia, dell'economia ecc., ha confermato l'idea che lo sviluppo umano sia la complessa risultante e allo stesso tempo la causa di un insieme di caratteristiche e condizioni familiari e sociali, piuttosto che il prodotto di condizioni genetiche. [...] Sappiamo quindi che costruire ambienti familiari, educativo-scolastici e sociali ricchi di affetti, relazioni e stimoli sul piano socio-emotivo e

cognitivo contribuisce in maniera determinante alla qualità dello sviluppo infantile e della società nel suo insieme. I bambini che crescono invece in ambienti avversi dimostrano nel tempo maggiori difficoltà di comportamento, apprendimento e integrazione sociale, più probabilità di fallimenti scolastici, di debole inclusione nel mondo del lavoro: la povertà psico-sociale e educativa esperita nell'ambiente socio-familiare nei primi anni di vita è cioè un forte predittore di disuguaglianze sociali e povertà economica (p. 4).

Le Linee di indirizzo riportano a questo proposito alcuni riferimenti normativi essenziali e di orientamento a livello nazionale ed europeo che assumono tali evidenze scientifiche e le traducono in criteri orientatori a partire dalla decisionalità politica nell'ambito della prevenzione e della protezione:

Da queste evidenze è emersa una nuova consapevolezza circa le responsabilità che le politiche hanno nel realizzare il grande potenziale insito nell'intervento di promozione del migliore sviluppo di tutti i bambini privilegiando le azioni di accompagnamento alla genitorialità, in particolare nelle situazioni di vulnerabilità. [...] Tale consapevolezza ha condotto all'emanazione di alcune Raccomandazioni Europee che invitano gli Stati membri a implementare azioni in grado di sviluppare una "genitorialità positiva" (REC 2006/19/UE), diffusa nell'ambiente di vita dei bambini, che sono in parte sviluppate nel IV Piano Nazionale d'azione (p. 4).

82

Scopo della prima parte è quindi richiamare degli assunti teorici che fungano da quadro concettuale su cui si fondano le pratiche partecipative, successivamente riportate, con le famiglie nell'ambito della protezione:

- la traduzione dei bisogni dei bambini in corrispondenti "diritti", enunciati nella Convenzione Internazionale dei diritti dell'Infanzia (CRC, 1989), ribadita dall'affermazione che "promuovere i diritti del bambino, centrandosi su una prospettiva di ben-trattamento come motore di ogni azione, implica quindi definire i bisogni del bambino in funzione del migliore sviluppo di tutte le sue capacità" (p. 7);
- la concezione di "genitorialità" come costrutto complesso e multidimensionale, dal momento che "genera un insieme dinamico di risposte ai bisogni dei figli" (p. 16), dinamico e multideterminato dall'interazione di variabili interne – "le caratteristiche personali dei genitori; le caratteristiche personali del bambino e i suoi bisogni evolutivi" – ed esterne alla famiglia – "le caratteristiche sociali e contestuali, ossia l'insieme di elementi che esercitano un'influenza indiretta sulla genitorialità e che costituiscono l'ambiente nel quale il bambino cresce" (*ibid.*) – e culturalmente situata, in quanto "si sviluppa all'interno di uno spazio sociale e di dispositivi istituzionali ritenuti accettabili in un certo contesto culturale e in una certa epoca storica" (*ibid.*) (Belsky, 1984; Milani, 2018).

Viene quindi introdotto il modello multidimensionale de “Il Mondo del Bambino” (si veda l’articolo di Serbati nello stesso numero), come cornice teorica di riferimento per l’analisi della situazione di sviluppo dei bambini e la progettazione delle risposte educative e sociali dei loro bisogni.

Sono altresì anticipati i principi metodologici generali (pp. 18-20), che saranno declinati operativamente nelle due successive sezioni:

- interdisciplinarietà e corresponsabilità;
- partecipazione;
- trasparenza;
- intensità dell’intervento;
- rilevanza del metodo della valutazione partecipata;
- valorizzazione delle risorse della comunità.

4.2 Soggetti e attori istituzionali, il Percorso e i Dispositivi d’intervento

Il secondo capitolo (“Soggetti e attori istituzionali”) presenta i diversi protagonisti dei percorsi nella tutela, “ciascuno dei quali svolge un ruolo preciso in base alla propria specifica responsabilità” (p. 22), con l’attenzione al coordinamento e all’integrazione delle decisioni e azioni.

Data la natura ecologica del fenomeno della vulnerabilità, i diversi soggetti della comunità sociale si mobilitano intorno ai bisogni del bambino per costruire servizi e interventi integrati, secondo un approccio basato sul rispetto delle competenze dei singoli servizi e professionisti, per riorganizzare i loro mandati, missioni e specificità in una forma reticolare che assicuri la condivisione delle responsabilità verso i bambini (*ibid.*).

Alla luce della normativa e degli aspetti di efficacia e delle criticità che si rilevano non di rado nella costruzione e nel funzionamento del lavoro in rete, vengono indicati alcuni criteri che possono guidare la costruzione e il funzionamento del lavoro in rete.

L’interazione tra i diversi soggetti istituzionali è complessa e articolata; tuttavia, l’assetto di governo del sistema dei servizi è ispirato da alcuni orientamenti fondamentali che afferiscono:

- alla centralità del bambino, soggetto titolare di diritti, e al suo superiore interesse;
- alla valorizzazione della famiglia quale risorsa indispensabile per progettare e realizzare le risposte ai bisogni dei singoli componenti del nucleo e in particolare dei figli;
- alla responsabilità degli Enti locali, delle Amministrazioni regionali e delle Province Autonome nella programmazione e attuazione della rete dei servizi socio-sanitari;
- all’individuazione di ambiti territoriali ottimali per l’esercizio dei servizi sociali in forma integrata con gli altri soggetti coinvolti negli interventi finalizzati a prevenire e ridurre le difficoltà delle famiglie;
- all’implementazione di sistemi di monitoraggio e verifica dello stato di attuazione delle politiche e delle azioni specifiche (p. 27).

Tra i soggetti assumono una posizione centrale il bambino e la sua famiglia, insieme al contributo più informale che possono offrire le formazioni sociali, i cittadini e le forme di vicinanza solidale. Una sezione specifica viene dedicata in questa sezione agli attori istituzionali e alle rispettive funzioni: lo Stato, Regioni e Province Autonome, Ambito Territoriale, Comune, Azienda Sanitaria Locale, servizi educativi per la prima infanzia e scuole, Autorità Giudiziaria. Si precisa che gli attori istituzionali hanno il compito di contribuire a determinare le condizioni per una presa in carico “efficace e tempestiva” (p. 27) delle famiglie in situazione di vulnerabilità:

- “un’appropriata programmazione relativa al sostegno delle famiglie per la cura e la protezione dei bambini;
- la presenza stabile e numericamente adeguata di professionisti che possano dedicarsi con continuità alle azioni di presa in carico dei bambini e delle loro figure genitoriali” (*ibid.*).

Il documento estende anche all’ambito della collaborazione con l’Autorità Giudiziaria l’approccio partecipativo, risignificando anche i necessari passaggi previsti dal percorso di tutela, come la “valutazione della recuperabilità genitoriale”, che da azione prevalentemente diagnostica può tramutarsi in occasione di sostegno e promozione della “genitorialità positiva” attraverso l’attivazione di processi riflessivi sulle relazioni con i figli e sull’esperienza familiare nella sua globalità:

La c.d. “valutazione della recuperabilità genitoriale”, che può essere richiesta dall’Autorità Giudiziaria, viene intesa non tanto come lavoro peritale statico, ma come opportunità di conoscenza e confronto dinamico con la famiglia al fine di verificare la possibilità di attivare le risorse genitoriali, di promuovere la comprensione da parte dei genitori dell’eventuale danno arrecato allo sviluppo del bambino attraverso i propri comportamenti, di individuare strategie riparative a favore dei bambini e di incrementare la capacità e la motivazione delle figure genitoriali a collaborare con i diversi professionisti nel progettare un percorso di intervento per il miglioramento della relazioni familiari (p. 40).

Il terzo capitolo (“Il Percorso”) costituisce la parte centrale delle Linee di indirizzo, dal momento che contiene le indicazioni rispetto al metodo di intervento, vale a dire

l’insieme delle fasi di lavoro attraverso le quali viene accompagnata una famiglia dal momento della segnalazione di elementi di preoccupazione rispetto alle risposte ai bisogni evolutivi di un bambino, all’analisi di detta segnalazione, all’eventuale decisione di avviare un insieme di azioni, fino alla conclusione del percorso (p. 42).

La finalità del percorso di accompagnamento è di garantire a ogni bambino una valutazione appropriata e di qualità della sua situazione familiare, con la relativa progettazione di un piano d’azione unitario, partecipato, so-

stenibile e multidimensionale e in un tempo congruo, definiti congiuntamente in *équipe* con la famiglia (p. 43).

Le Linee di indirizzo a questo proposito raccomandano di “accompagnare ogni intervento di promozione del benessere, di prevenzione delle condizioni di vulnerabilità e di sostegno all’ambiente familiare del bambino con una specifica azione di analisi e progettazione personalizzata, definita Progetto Quadro” (p. 53), che rappresenta il riferimento informativo e operativo comune per i diversi professionisti e per tutti i soggetti coinvolti. Nel documento si asserisce che *l’équipe*, con un approccio interdisciplinare e con la partecipazione diretta della famiglia e di tutti gli attori coinvolti, ha la responsabilità di: realizzare l’analisi dei bisogni del bambino secondo il modello ecosistemico de “Il Mondo del Bambino”; costruire la progettazione delle azioni di sostegno e accompagnamento che siano coerenti e appropriate in risposta ai bisogni rilevati; mettere in atto gli interventi progettati; valutare il livello di conseguimento dei risultati attesi che sono stati concordati all’interno del Progetto Quadro.

Il processo di prevenzione e protezione si articola in un insieme di azioni e tappe, descritte nel dettaglio delle corrispondenti azioni e strumenti, che, seppur presentate in forma sequenziale, sono tra di esse in relazione necessariamente circolare e ricorsiva:

- la *costituzione dell’équipe multidisciplinare*, che, “ponendo al centro del proprio intervento la risposta ai bisogni dei bambini come interesse prioritario, garantisce qualità, continuità e appropriatezza dei processi di accompagnamento, nella realizzazione delle azioni previste e nell’utilizzo degli strumenti” (p. 43);
- la *segnalazione, analisi preliminare e accoglienza delle situazioni familiari*, “fino a giungere a una lettura condivisa riguardo ai punti di forza e agli elementi di preoccupazione presenti nel percorso di crescita del bambino” (p. 54). Inoltre, si afferma che “i professionisti portano in *équipe* il loro punto di vista a partire da strumenti di analisi specifici di ciascuna professionalità. La condivisione rispetto agli elementi di forza e di preoccupazione rispetto alla situazione di crescita del bambino si costruisce attraverso il comune riferimento al modello multidimensionale de *Il Mondo del Bambino*. Viene altresì sottolineata la delicatezza e potenzialità di questa fase “per la realizzazione dell’intero percorso di accompagnamento, in quanto rappresenta il momento in cui si instaura il rapporto di fiducia tra i professionisti e la famiglia. Tale aspetto è particolarmente rilevante quando si agisce all’interno di un mandato dell’Autorità Giudiziaria” (p. 47);
- il *Progetto Quadro*, per l’analisi della situazione e l’individuazione “degli interventi sociali, educativi, sanitari e giuridici ecc. finalizzati a superare gli elementi di preoccupazione e ad assicurare la risposta ai bisogni di crescita del bambino” (p. 55);
- la *messa in atto dei dispositivi per il sostegno e l’accompagnamento*: “tali interventi sono rivolti direttamente al bambino, alle sue figure genitoriali, all’ambiente sociale in cui vive e alle relazioni in essere o da sviluppare fra famiglia, bambino e comunità locale” (p. 55);

- la *valutazione* e la *documentazione del percorso* con le famiglie, in cui, “attraverso la trasparenza dei processi decisionali e un sistema di monitoraggio in grado di documentare ciò che è successo, è possibile valutare in forma condivisa tra la famiglia e i professionisti il percorso fatto sulla base di evidenze concrete, evitando così di cadere nell’arbitrarietà o nell’attribuzione esterna delle responsabilità di eventuali fallimenti e interruzioni del progetto concordato” (p. 59) (vedi anche Allegato 3);
- la *conclusione del percorso* con le famiglie, considerando che “un tempo di 18/24 mesi di percorso di accompagnamento è mediamente considerato sufficiente a promuovere un cambiamento valutabile, che consenta la chiusura o la riprogettazione dell’intervento” (p. 57). Il documento delinea tre possibili situazioni che potrebbero prefigurarsi e che richiedono interventi differenziati da parte dei servizi, anche con il coinvolgimento, ove necessario, dell’Autorità Giudiziaria: a) si sono realizzate le condizioni perché il bambino riceva risposta ai suoi bisogni evolutivi; b) la famiglia, dopo aver aderito consensualmente al percorso, non intende più proseguire; c) l’aggravamento delle condizioni di vita della famiglia non permette di dare risposta ai bisogni di sviluppo del bambino, portando a un aumento degli elementi di preoccupazione relativi alla sua sicurezza e protezione.

La cornice entro cui trovano senso e ricomposizione le azioni di analisi, progettazione, intervento e valutazione afferisce al metodo della “valutazione partecipativa e trasformativa” (Serbati, Milani, 2013),

86

che considera la valutazione un’azione complessa in cui analisi e diagnosi sono mezzi, piuttosto che fini, volti al miglioramento globale della risposta ai bisogni di sviluppo del bambino sul piano fisico, emotivo-affettivo, cognitivo e sociale. Per questo, esso include la progettazione regolare, tempestiva e ripetuta degli interventi utili a garantire questo fine. [...] Per realizzare la valutazione trasformativa si assume un approccio che salvaguarda il miglior interesse del bambino, mettendolo concretamente al centro dell’analisi e della progettazione e adattando le azioni di prevenzione, promozione e sostegno al suo contesto familiare e alle risorse del suo ambiente sociale (pp. 53-54).

Valore portante assume, nell’approccio metodologico per l’efficacia degli esiti, il massimo livello possibile di partecipazione diretta dei bambini, dei genitori e di tutti i soggetti coinvolti nel processo di accompagnamento, come fattore che rende effettivo il processo di emancipazione e di autodeterminazione delle famiglie, dal momento che “valutare i bisogni dei bambini, a più riprese, implica tener conto dei saperi delle figure parentali, delle diverse figure professionali responsabili delle risorse informali presenti nella rete della famiglia” (p. 54).

A questo scopo, i professionisti propongono strategie e strumenti che consentono ai genitori e ai bambini di “prendere la parola”, quali veri esperti della propria situazione. I professionisti non solo ascoltano il bambino e i

suoi genitori, ma confrontano insieme a loro i differenti punti di vista, con il fine di giungere a una comprensione condivisa (p. 55).

Al fine di promuovere un legame positivo tra il bambino e le sue figure genitoriali, i professionisti prestano costante attenzione a valorizzare le competenze e i punti di forza del bambino e della famiglia e a non innescare meccanismi di espropriazione di tali competenze. Viene promossa la piena partecipazione della famiglia nel percorso anche relativamente alle azioni da attivare per la risposta ai bisogni del bambino (p. 58).

A questo scopo, viene dichiarato che “la composizione dell’*équipe* si determina in funzione dei bisogni del bambino” (p. 44) e “i genitori e il bambino sono parte dell’*équipe* e concorrono a tutte le fasi di lavoro e alla presa di decisioni che riguardano la loro famiglia, insieme ai diversi professionisti coinvolti, per dare un apporto al processo di cambiamento della famiglia stessa” (p. 45).

L’impegno per il coinvolgimento di tutti gli attori va esteso ai bambini, anche se piccoli: “Il bambino viene informato in maniera esaustiva e trasparente rispetto alle ipotesi di intervento che lo vedono interessato, [...] ponendo attenzione a quali livelli di partecipazione siano di volta in volta appropriati alla sua situazione specifica e alla sua età” (p. 50).

Si raccomanda pertanto che il Progetto Quadro venga elaborato in forma condivisa dai professionisti che compongono l’*équipe* multidisciplinare insieme alla famiglia e a tutte le persone coinvolte nella crescita del bambino: “esso costituisce quindi anche il patto tra la famiglia, tutti i professionisti e le persone corresponsabili di una o più azioni previste nel progetto stesso” (p. 52). Nel documento si chiarisce d’altra parte che l’effettivo “prendere parte” ai processi valutativi e decisionali da parte della famiglia implica necessariamente che siano adottati atteggiamenti e pratiche connotati da *trasparenza* nella raccolta, interpretazione e circolazione delle informazioni che la riguardano, il che implica innanzitutto l’attenzione al lessico che viene comunemente utilizzato da parte dei servizi, con l’eventuale depurazione della comunicazione da tecnicismi e formule difficilmente comprensibili ai non addetti ai lavori, senza rinunciare nel contempo al rigore e alla veridicità dei contenuti:

Il Progetto Quadro è redatto in forma scritta con un linguaggio semplice e comprensibile a tutti i soggetti coinvolti, in primo luogo ai componenti della famiglia e al bambino stesso (p. 52).

Il linguaggio utilizzato per la progettazione è concreto, descrittivo, focalizzato sui cambiamenti reali da perseguire e comprensibile ai bambini e alle famiglie. Sono esplicitati i singoli passaggi necessari a raggiungere i risultati attesi, definiti congiuntamente in *équipe*. Il linguaggio descrittivo richiede di evitare l’utilizzo di espressioni che fanno emergere giudizi valoriali o normativi, con lo scopo di favorire il dialogo e di spostare l’attenzione dal giudizio sulla persona alla descrizione del suo comportamento. Si tratta di impegnarsi per l’esplicitazione del “cosa e come fare per e quando”, che permette di tracciare con precisione i passi da compiere, avviando allo stesso tempo la costruzione di un linguaggio comune tra famiglia e servizi (p. 56).

La chiarezza e la comprensibilità vanno a costituire un criterio regolatore per la comunicazione tra i servizi e la famiglia anche nel caso in cui i punti di vista sulla situazione familiare differiscano in maniera significativa:

Tale processo di negoziazione non implica l'annullamento di opinioni professionali divergenti rispetto a quelle del bambino e dei suoi genitori, bensì l'esplicitazione delle stesse di fronte alla famiglia, dichiarando in maniera trasparente le preoccupazioni e le motivazioni che inducono a sostenere una diversità di analisi (p. 55).

Con questo intento, viene inserita tra gli allegati una sintesi in cui sono riportate le scelte lessicale operate nel testo, al fine di favorirne la lettura e di esplicitare il passaggio semantico e "culturale" che ha portato a sostituire alcuni termini comunemente utilizzati nell'ambito dei servizi della tutela con parole maggiormente coerenti con la prospettiva promozionale sulla genitorialità, negligenza e protezione assunta nelle Linee di indirizzo.

Altro mediatore fondamentale che contribuisce ad attualizzare il diritto alla partecipazione dei bambini e dei genitori è costituito, oltre che dalla strumentazione specifica di ogni singola professionalità, da un repertorio di strumenti narrativi e grafici non diagnostici e quindi trasversali all'*équipe*, che svolgono la funzione di facilitare l'espressione e la riflessività rispetto alla propria esperienza e l'individuazione delle direzioni desiderate e sostenibili di cambiamento:

88

Per raccogliere le informazioni in maniera esaustiva e sistematica e tenendo conto del parere del bambino, delle figure parentali e dei diversi soggetti coinvolti nella situazione, i professionisti utilizzano strumenti comprensibili e adatti ai bambini e alle figure genitoriali per presentarsi, descrivere il percorso e avviare il lavoro con la famiglia (ad esempio, volantini, brochure, materiale che descrive il servizio, sito web, storie per introdurre il percorso ecc.) (p. 48).

Per favorire la costruzione della fiducia reciproca, che costituisce la base per l'impegno della famiglia a realizzare il progetto, i professionisti utilizzano strumenti adatti a favorire l'espressione e l'ascolto del bambino e dei genitori e condividono con la famiglia le possibili fasi del percorso, discutendole e accordandosi sulle modalità della sua partecipazione, eventualmente anche con un impegno sottoscritto per sancire un patto di collaborazione finalizzato alla crescita del bambino (p. 50).

Tali mediatori simbolici risultano particolarmente utili per dare la parola al bambino e favorire l'emergere di desideri e opinioni sulla sua situazione attuale e futura: in questo modo "viene rispettata e sostenuta la sua capacità di capire e di essere un interlocutore attivo sin da molto piccolo, anche attraverso l'utilizzo di specifici strumenti che favoriscano l'emergere della narrazione del bambino rispetto alla sua storia o a singoli episodi della sua vita" (p. 50).

Una metodologia che si fonda sulla collaborazione mesosistemica, sulla

reciprocità e sulla complementarità paritaria di funzioni e competenze tra tutti i soggetti corresponsabili della crescita di un bambino richiede necessariamente una sistematicità di interazioni e scambi: “Per raccogliere le informazioni in maniera esaustiva e sistematica, sono necessari molteplici luoghi e tempi di incontro con le famiglie, che includono il più possibile anche gli incontri a casa della famiglia” (p. 49).

La quarta sezione descrive infine “le azioni e le strategie più opportune per garantire la risposta ai bisogni di sviluppo del bambino” (p. 56) definite dall'équipe multidisciplinare con la famiglia nel Progetto Quadro, che come precedentemente dichiarato, corrispondono a

una serie di interventi clinici, educativi e sociali, calibrata sulla specificità della situazione familiare e finalizzata a promuovere nei genitori la capacità di migliorare le proprie risposte ai bisogni evolutivi del bambino e quindi a superare le preoccupazioni che sono all'origine del percorso intrapreso (p. 57).

Essi sono da intendersi come un insieme articolato di interventi attraverso i quali si mette a disposizione un accompagnamento globale e intensivo alla famiglia (p. 66).

L'indicazione fornita dalle Linee di indirizzo è pertanto che siano garantite per le famiglie delle forme di accompagnamento e sostegno: a favore sia dei bambini che delle figure genitoriali; individuali e collettive; “che insistono sulle dimensioni psicologiche, sociali, scolastiche, educative e di sostegno alle condizioni di vita” (p. 67). Sono quindi analizzati nel documento gli obiettivi, i metodi e le “condizioni istituzionali, organizzative e finanziarie” (p. 67) dei dispositivi utili per intervenire in forma intensiva e integrata a favore dei bambini, della famiglia e delle risorse presenti nel loro ambiente d'appartenenza:

- il servizio di educativa domiciliare e territoriale e il centro diurno;
- la vicinanza solidale;
- i gruppi con i genitori e i gruppi con i bambini;
- l'intervento psicologico/neuropsichiatrico/psichiatrico e altri interventi specialistici;
- il partenariato con i servizi educativi e la scuola;
- il sostegno economico.

Come è possibile riscontrare, alcune azioni sono realizzate nell'ambito istituzionale, mentre altre riconoscono e valorizzano i contributi messi a disposizione dalle organizzazioni del privato sociale, del terzo settore e del volontariato. L'attenzione a prevedere nel Progetto Quadro gli interventi collocabili nell'area più informale e di prossimità della famiglia è finalizzata alla progressiva “emancipazione dall'aiuto istituzionale e alla riattivazione delle sue risorse interne ed esterne, in modo che la famiglia stessa possa gradualmente anche mettere a disposizione di altre famiglie l'esperienza realizzata nel percorso di accompagnamento” (*ibid.*).

Viene ribadito anche per questo ambito dell'accompagnamento il principio partecipativo, in modo che da parte dei servizi siano create le condizioni affinché la famiglia comprenda appieno e condivida il significato e l'utilità che un dato intervento può rivestire per un maggiore grado di benessere nella propria quotidianità, considerando il con-senso come l'esito dell'intenzionalità di un percorso sia informativo sia relazionale.

La famiglia è attentamente informata ed è messa in condizione di capire il senso dell'offerta dei dispositivi. Le eventuali riserve nei confronti dell'accettazione di tale offerta da parte della famiglia sono intese all'interno del processo circolare della comunicazione e quindi come passi del percorso stesso di accettazione che vanno accompagnati attraverso la messa a disposizione di informazioni e rassicurazioni, come invito a creare migliori condizioni di comprensione e accoglienza piuttosto che come rifiuti o difese (p. 68).

5. Conclusioni

Nella strada compiuta finora dal Programma P.I.P.P.I., la stesura delle LI rappresenta un punto d'arrivo, ma soprattutto un nuovo punto di partenza.

Prima dell'emanazione delle LI, infatti, P.I.P.P.I., era soprattutto uno strumento per sperimentare un approccio con le famiglie, da valutare per raccoglierne dati relativi all'efficacia, al fine di aumentare l'equità nell'accesso ai servizi per le famiglie nel Paese.

Oggi P.I.P.P.I. è uno strumento nelle mani sia del Ministero che delle Regioni in quanto finanziato con decreto sul Fondo Nazionale Politiche Sociali del 26 novembre 2018, che stabilizza e finanzia P.I.P.P.I. nelle politiche per l'infanzia e l'adolescenza per i prossimi anni, rispetto a cui il Laboratorio di ricerca e intervento in educazione familiare dell'Università di Padova continua a porsi a servizio.

Dopo otto anni di azioni di sistema sperimentali, P.I.P.P.I. è divenuto cioè parte integrante del sistema dei servizi.

Pertanto, la sua finalità oggi non è più quella di dimostrare l'efficacia, ma quella di garantire un insieme di conoscenze, metodi, strumenti, procedure di intervento e pratiche formative utili ad implementare in un dato AT le LI, preparando loro il terreno.

Le risorse formative, culturali, metodologiche ed economiche che il programma garantisce ai singoli AT, grazie al finanziamento stabilito dal decreto sopra citato, sono la porta d'accesso delle LI negli AT, poiché consentono di avviare il processo di riorganizzazione degli assetti organizzativi, tecnici e culturali utile a migliorare le pratiche di intervento locali rivolte alle famiglie vulnerabili.

P.I.P.P.I., da questo punto di vista, offre un esempio di innovazione sociale rispetto al tema della circolarità virtuosa tra formazione, intervento, ricerca e politica e quindi della possibilità per la ricerca di influire concretamente nelle pratiche. Il Programma si mostra come un'attività di ricerca, integrata alla formazione e all'intervento dei professionisti nei servizi, ha potuto im-

pattare sulle politiche nazionali, nella forma delle Linee di Indirizzo, e affinché questo nuovo orientamento politico sia oggi effettivamente implementato negli Ambiti territoriali, penetri nei servizi e ne innervi le pratiche, sono necessari ulteriori sviluppi sia nella ricerca sia nelle pratiche di accompagnamento formativo.

Nota bibliografica

- Belsky J. (1984). The determinants of Parenting: a Process Model. *Child Development*, 55, pp. 83-96.
- Bertotti T. (2012). *Bambini e famiglie in difficoltà. Teorie e metodi di intervento per assistenti sociali*. Roma: Carocci.
- Biasin C. (2010). *L'accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press (trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986).
- Bronfenbrenner U. (2005). *Making human beings human*. New York: SAGE (trad. it. *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*, Erickson, Trento, 2010).
- Campanini A. (2006). *La valutazione nel servizio sociale. Proposte e strumenti per la qualità dell'intervento professionale*. Roma: Carocci.
- Canevaro A. (1991). *La formazione dell'educatore professionale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Catarsi E. (2008). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Dal Pra Ponticelli M. (2010). *Nuove prospettive per il servizio sociale*. Roma: Carocci.
- Di Blasio P. (2005). *Tra rischio e protezione. La valutazione delle competenze parentali*. Milano: Unicopli.
- Folgheriter F. (2018). *Manifesto del Metodo Relational Social Work*. Trento: Erickson.
- Fruggeri L. (2006). *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psico-sociali*. Roma: Carocci.
- Kanizsa S., Tramma S. (2011). *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Malaguti E. (2005). *Educarsi alla resilienza*. Trento: Erickson.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P., Ius M. (2011). *Sotto un cielo di Stelle. Educazione, bambini, resilienza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS), (2017), *L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*. Roma.
- REC (2006)19. *On policy to support positive parenting*. Council of Europe, 13 dicembre 2006.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Raineri M.L. (2004). *Il metodo di rete in pratica. Studi di caso nel servizio sociale*. Trento: Erickson.
- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti per valutare l'intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Sità C. (2005). *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.

SE

La collaborazione tra ricerca e pratiche professionali per l'innovazione sociale: i laboratori territoriali nella prospettiva della Teoria dell'Attività

The collaboration between research and professional practices for social innovation: the territorial laboratories in the perspective of the Activity Theory

Diego Di Masi

Researcher, Department of Philosophy and Educational Sciences, University of Torino

Sara Serbati

Researcher, Research and Intervention Lab in Family Education, Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology, FiSPPA, University of Padova

Chiara Sità

Associate Professor, Department of Human Sciences, University of Verona

Social innovation, one of the main references of contemporary European policies, is a tool to design and implement new organizational and institutional models to contrast poverty and vulnerability and to promote practices of inclusion and active participation of citizens in the construction of new social policies. The literature on the subject underlines the need for the connection between research, practice, and policy making in the production of effective social innovation. In this perspective, research is conceived not as a process that “uses” professional practices to elaborate its own theories, but as a participatory learning path that produces an impact that is concrete and appropriate to the needs of the context.

The activity theory is a particularly effective framework to analyze this process, addressing the issues of community, professional cultures and artifacts, also seen in the dynamic perspective of learning and changing the patterns of meaning and practices of the actors and institutions involved. The article discusses the risks associated with a neoliberal conception of social innovation, placing the burden entirely on intermediate bodies, and describes the practice of Territorial Laboratories (LabT) born as a development of the P.I.P.P.I. ministerial program, proposing to use the Theory of Activity as a theoretical framework to understanding the relationships between research, practice and policy making.

Keyword

activity theory, cooperation, territorial laboratories, research, professional practices

L'articolo è frutto del lavoro congiunto dei tre autori. In particolare, Chiara Sità ha scritto il paragrafo 1; Diego Di Masi i §§ 2 e 3.4, 3.5, 3.6; Sara Serbati i §§ 3.1, 3.2, 3.3. Le Conclusioni sono l'esito della collaborazione dei tre autori.

L'innovazione sociale, uno dei principali riferimenti delle politiche europee contemporanee, è uno strumento per progettare e implementare nuovi modelli organizzativi e istituzionali di contrasto alle povertà e alle vulnerabilità e per promuovere pratiche di inclusione e partecipazione attiva dei cittadini nella costruzione di nuove politiche sociali. La letteratura sul tema sottolinea la necessità della connessione tra ricerca, pratica, e policy making nella produzione di effettiva innovazione sociale. In questa prospettiva, la ricerca è pensata non come un processo che “utilizza” le pratiche professionali per elaborare proprie teorie, ma come percorso partecipato di apprendimento che produce un impatto concreto e adeguato ai bisogni della realtà in cui si colloca.

La teoria dell'attività risulta una cornice particolarmente efficace per leggere questo tipo di percorso, mettendo in gioco i temi della comunità, delle culture professionali e degli artefatti, visti anche nella prospettiva dinamica dell'apprendimento e del cambiamento degli schemi di significato e delle prassi degli attori e delle istituzioni coinvolte. L'articolo discute i rischi connessi con una concezione neoliberale dell'innovazione sociale, centrata sulla delega ai corpi intermedi, e descrive la pratica dei Laboratori Territoriali (LabT) nati come sviluppo del programma ministeriale P.I.P.P.I., proponendo la Teoria dell'Attività come chiave di lettura teorica delle relazioni tra ricerca, pratica e policy making.

Parole chiave
teoria dell'attività, collaborazione,
laboratori territoriali, ricerca, pratiche professionali

1. Introduzione

In questo articolo sarà presentata l'esperienza dei Laboratori Territoriali (LabT), nati come evoluzione e consolidamento sul territorio del programma P.I.P.P.I. (Milani et al., 2015) e in attuazione delle Linee di indirizzo nazionali "L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità" (MLPS, 2017) che promuovono l'accompagnamento di bambini e famiglie nel quadro di una progettualità territoriale che connette non soltanto diversi attori (professionisti del servizio sociale, della scuola, dell'educativa, della salute...), ma anche le differenti istituzioni che a vario titolo si occupano di infanzia, famiglia, comunità sociale. L'azione dei LabT sarà letta entro una cornice politica, quella dell'innovazione sociale (della quale saranno messe in evidenza luci, ombre, e possibili attuazioni) e attraverso una lente teorica, quella della Teoria dell'attività, approccio che consente di mettere a fuoco il potenziale di apprendimento e di trasformazione insito nelle relazioni tra soggetti e sistemi di azione che operano orientati a scopi comuni.

L'innovazione sociale (social innovation) è un concetto molto ampio, diventato oggetto di attenzione nelle politiche pubbliche a partire dagli anni 2000 (Jenson & Harrisson, 2013; Sabato et al., 2015; BEPA, 2010; BEPA, 2014), che fa riferimento a un insieme di azioni e servizi finalizzati a rispondere a bisogni sociali e realizzati su iniziativa e spinta di organizzazioni e attori della società civile. Nei documenti della Commissione Europea l'innovazione sociale è presentata come uno strumento per progettare e implementare nuovi modelli organizzativi e istituzionali di contrasto alle povertà e alle vulnerabilità e per promuovere pratiche di inclusione e partecipazione attiva dei cittadini nella progettazione di nuove politiche sociali. L'UE ha dedicato grande attenzione all'innovazione sociale, ma alcune analisi hanno messo in luce i rischi insiti in una visione che potremmo definire "compensativa". Fougère e colleghi (2017), per esempio, hanno analizzato le politiche europee di Social Innovation come politiche orientate a mantenere alcuni standard di welfare sia pure a basso costo, stimolando i corpi intermedi e la società civile a farsi carico di azioni che i servizi pubblici non sono in grado di coprire. La criticità, secondo gli autori, è pensare l'innovazione sociale come promozione di soluzioni pratiche all'interno dell'ordine economico neoliberale esistente, invece di dedicarsi a comprendere le cause strutturali e i conflitti che sono alla base dei problemi che si intende risolvere (Moulaert et al., 2017, p. 25).

È possibile percorrere la strada dell'innovazione sociale contrastando questo modello neoliberale e mantenendo un alto livello di coinvolgimento dei servizi pubblici a supporto di processi di innovazione capaci di dare attuazione ai diritti dei cittadini e di promuovere equità e giustizia sociale?

È questa la sfida assunta a partire dagli anni 2017-2018 dal *Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione* (P.I.P.P.I.) che ha affiancato al livello base della sperimentazione, un livello avanzato con la partecipazione di 30 territori "esperti", vale a dire territori che avessero già completato almeno una implementazione del programma.

Due elementi possono favorire questo percorso, e si è tentato di svilupparli nel lavoro dei LabT:

- uscire dalla routine della delega ai corpi intermedi, costruendo invece una collaborazione tra una pluralità di attori (enti di governo locale, istituzioni di ricerca, attori del privato sociale e della cittadinanza);
- pensare l'innovazione sociale come processo non di risoluzione a basso costo di problemi e carenze pratiche, ma di conoscenza e di ricerca che generano nuove prassi, più fondate e più responsive ai problemi reali.

Pensare alla centralità del ruolo della ricerca nell'innovazione sociale significa mettere al centro della riflessione la relazione tra gli attori come luogo in cui costruire conoscenza attraverso percorsi di indagine condivisi e partecipati, orientati a produrre un impatto sulle pratiche.

La relazione tra policy-makers, professionisti e mondo della ricerca è stata esplorata, in letteratura, da molteplici punti di vista (Emshoff, 2008; Nygaard & Saltz, 2010). In particolare, gli approcci di ricerca collaborativa (Sullivan, Kelly, 2001) hanno messo in evidenza la necessità di uscire dai modelli in cui il mondo delle pratiche professionali costituisce un semplice bacino di raccolta dati e di pensare, invece, i temi e gli oggetti di ricerca come esiti di un processo di co-costruzione in cui le domande e i frame di riferimento del ricercatore interagiscono con il contesto delle pratiche e con le prospettive dei soggetti (Bove, Sità, 2016). Intraprendere processi di innovazione sociale, tuttavia, non richiede soltanto di situarsi entro una visione collaborativa della ricerca e delle sue tecniche, ma di pensare la ricerca come processo partecipato di apprendimento che produce un impatto concreto sulle pratiche. Questa concezione va al di là dell'idea di ricerca-azione – che costituisce, piuttosto, una metodologia specifica – e richiede invece di confrontarsi con le sfide e le peculiarità dell'apprendimento adulto in contesti professionali complessi, e con il ruolo dell'intreccio di esperienza, ricerca, pratica nel produrre trasformazioni nelle cornici di significato che danno forma alle prassi per produrre innovazione. Il tema della costruzione del sapere professionale in contesti plurali (Engeström, 2004), della riflessività (Schön, 1987), e dell'apprendimento trasformativo in situazione (Mezirow, 2003) devono pertanto essere presi in considerazione per meglio comprendere il rapporto tra ricerca e innovazione sociale.

Nei paragrafi che seguono, sarà illustrata l'azione dei Laboratori Territoriali (LabT.) pensati come contesti di co-ricerca tra professionisti e universitari finalizzati alla produzione di innovazione sociale e realizzati con alcuni territori (situati in tutta Italia) che hanno implementato il programma P.I.P.P.I. Questa azione sarà letta utilizzando il framework della teoria dell'attività come approccio che consente di esaminare le connessioni tra processi di conoscenza, uso di strumenti, e modifica delle culture professionali all'interno di specifici contesti di lavoro. Rispetto all'attuazione del programma P.I.P.P.I. (realizzato su scala nazionale ma sempre ancorato a contesti situati intorno al servizio di accompagnamento di minori e famiglie), il LabT com-

pie un passaggio, come si vedrà nel paragrafo che segue, che può essere efficacemente analizzato a partire dalla cosiddetta “terza generazione” della teoria dell’attività (Engeström, 2001) in cui il cambiamento viene prodotto non solo dall’interazione tra soggetti, ma dall’interazione tra sistemi differenti, ciascuno portatore di proprie voci e prospettive.

2. La lente della Teoria dell’Attività per leggere il programma P.I.P.P.I. e i LabT

L’essere umano non si limita a contemplare la realtà. Non è un semplice osservatore del mondo esterno impegnato a cercare le leggi che lo regolano. L’essere umano costruisce la realtà che lo circonda attraverso *attività* che modificano la natura, e che finiscono per modificare anche la natura stessa dell’uomo (Davydov, 1998). Questa idea, intorno alla quale si svilupperà la *Teoria dell’Attività* (paradigma teorico e approccio di ricerca nato dentro la tradizione storico-culturale iniziata negli anni ’20 e ’30 del secolo scorso grazie alle ricerche della scuola di psicologia russa), si inserisce in una lunga tradizione che vede in prima linea autori come Kant, Hegel, Marx e Vygotskji. Quest’ultimo, in particolare, propone un modello in cui si mette in evidenza come la relazione tra stimolo e risposta sia mediata da un artefatto culturale. Il soggetto (Stimolo) si confronta con due diversi oggetti: l’oggetto verso il quale è diretta l’azione del proprio comportamento (Risposta) e il secondo oggetto rappresentato dai mezzi per raggiungerlo (Artefatto mediatore).

Se il comportamentismo si limitava ad osservare il comportamento e a descriverlo nei termini della relazione stimolo-risposta, il cognitivismo si interroga sui meccanismi che avvengono all’interno della “scatola nera”, ovvero la mente, e sui processi mentali e cognitivi attraverso i quali raccogliamo ed elaboriamo le informazioni, mentre il paradigma socio-culturale mette in luce il ruolo degli strumenti culturali nello sviluppo delle funzioni psichiche.

Il lavoro di Vygotskji e della scuola di psicologia russa è rivoluzionario:

non è più possibile comprendere l’individuo senza tener conto degli strumenti culturali che utilizza, non è più possibile comprendere la società senza tener conto della capacità dell’essere umano di costruire e utilizzare artefatti [...] Gli oggetti cessano di essere solo materiali grezzi e diventano entità culturali che ci permettono di comprendere la psiche umana (Engeström, 2001, p. 134).

Gli artefatti, che possono essere strumenti o simboli, non solo ci permettono di realizzare il nostro obiettivo, ma modificano anche i nostri processi mentali: gli artefatti sono “strumenti psicologici” che trasformano la struttura psicologica (o forse meglio tradurre con struttura psichica) dell’essere umano (Blunden, 2010).

Nell'usare mezzi e segni ausiliari, per esempio annodando il fazzoletto per ricordare, o facendo allo stesso scopo una tacca su un bastone, l'uomo produce dei mutamenti negli oggetti esterni: ma questi mutamenti esercitano, ulteriormente, un influsso interno sui suoi processi psichici. Mutando l'ambiente, l'uomo può con ciò stesso dominare il proprio comportamento, guidare i suoi processi psichici (Leont'ev, Lurija, 2010, p. 19).

Ecco che la Teoria dell'Attività (TA) inizia a suggerire alcune domande al lavoro condotto all'interno del Programma P.I.P.P.I.: quali sono gli strumenti che utilizziamo come professionisti? Come modificano i nostri comportamenti gli strumenti che scegliamo per leggere le situazioni con le quali lavoriamo? Che tipo di mediazione producono gli strumenti che impieghiamo? Quali processi psichici sono favoriti?

Queste domande si arricchiscono se passiamo dalla prima generazione della Teoria dell'Attività (Engeström, 2001), quella di Vygotskji, alla seconda generazione, che viene ricondotta al lavoro di Leont'ev, il quale introduce la dimensione collettiva dell'attività a un modello che aveva il limite di essere centrato sull'individuo. Per spiegare la differenza tra azione individuale e attività collettiva lo stesso Leont'ev utilizza l'esempio dei cacciatori:

quando i membri di una tribù cacciano hanno obiettivi individuali distinti e sono responsabili di azioni diverse. Alcuni spaventano la mandria per dirigerla dalla parte opposta verso altri cacciatori che attendono per catturare ed uccidere gli animali, e altri cacciatori nel gruppo hanno altri compiti ancora (Leont'ev, 1981, pp. 62-63).

Se osserviamo le azioni individuali di questi cacciatori perdiamo di vista l'insieme dell'attività della caccia: l'unità di analisi del modello della Teoria dell'Attività è la caccia.

In questa prospettiva, il triangolo di Vygotskji non è più sufficiente per spiegare la complessità della relazione tra il soggetto e il suo obiettivo: è necessario espanderlo e considerare anche il contesto socio ambientale in cui la relazione si inserisce. La struttura del sistema dell'attività umana modellizzato da Engeström (Fig. 1) vede i seguenti elementi:

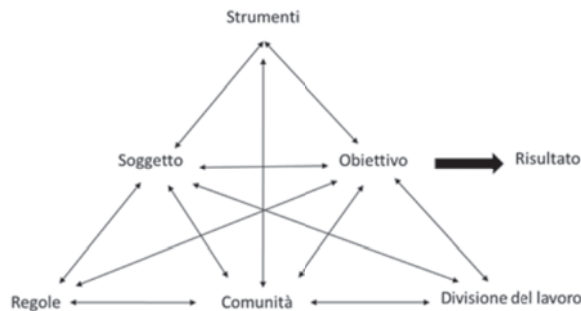


Fig. 1: Struttura sistema di attività (Engeström, 1987)

Il soggetto, ovvero colui chi compie l'attività, gli artefatti culturali (strumenti) e l'oggetto che si distingue in obiettivo e risultato. Questi elementi sono situati in un contesto. Il contesto è definito: dalla comunità nella quale il soggetto è inserito, l'ambiente circostante, che include le persone e gli artefatti sociali. Può essere l'ambiente familiare, lavorativo, scolastico, istituzionale o qualsiasi comunità di riferimento. La dimensione comunitaria è l'elemento che costituisce la base sulla quale i soggetti svolgono le loro azioni. Un secondo elemento sono le regole che si collocano tra il soggetto e la comunità. Possono essere esplicite come le leggi, le norme, gli statuti, o implicite, come le credenze culturali, i valori, le relazioni di potere. Possono essere definite, come le norme che regolano le azioni svolte dal soggetto, o da definire. Qualunque sia la loro natura, sono un elemento fondamentale in quanto definiscono limiti e opportunità dell'agire. Infine, la divisione del lavoro, che attribuisce ai membri della comunità le loro responsabilità in relazione all'oggetto (obiettivo e risultato).

Come possiamo applicare il modello della TA? Quali chiavi interpretative ci offre? Immaginiamo di applicare questo modello al lavoro svolto nel programma P.I.P.P.I. (Fig. 2).

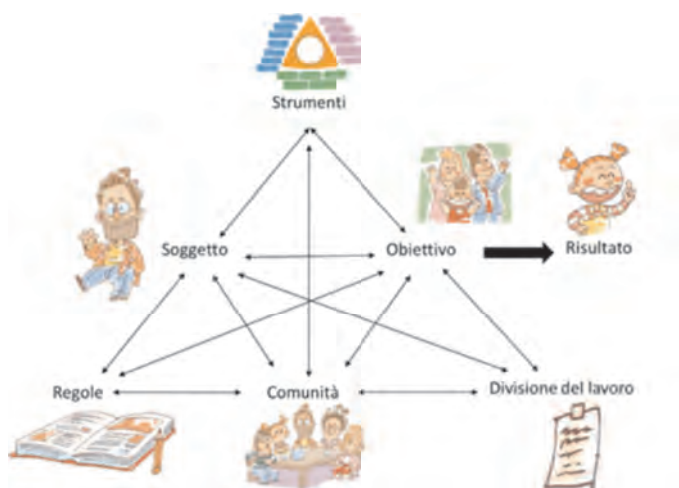


Fig. 2: Il sistema di attività applicato a P.I.P.P.I.

Potremmo assumere il punto di vista di ciascun componente dell'Equipe Multidisciplinare: genitori, assistente sociale, educatore, psicologo, bambino... A titolo esemplificativo assumiamo quello dell'assistente sociale che diventa il soggetto della nostra analisi. L'oggetto, che si distingue in obiettivo e risultato, potrebbe essere articolato in: favorire che il bambino possa vivere e crescere bene nella sua famiglia e nel suo ambiente attraverso processi di partecipazione che possano sostenere l'autodeterminazione di bambini e genitori. Gli strumenti sono quelli propri della Valutazione Partecipativa e Tra-

sformativa: il triangolo, RPM, l'ecomappa, i questionari, la microprogettazione (Milani *et alii*, 2015). Per quanto riguarda le regole, se rimaniamo dentro i confini del programma P.I.P.P.I. potremmo considerare da una parte quelle scritte nel Manuale di implementazione del programma (Milani *et alii*, 2015), dall'altra quelle che definiscono le normative e i regolamenti che definiscono le diverse professioni e gli aspetti valoriali e culturali dei singoli partecipanti. Inoltre, tra le regole possiamo contare i principi teorici, i modelli di riferimento, così come gli aspetti procedurali che ritroviamo all'interno del Piano di Lavoro e di Valutazione. La Comunità può coincidere con l'équipe multidisciplinare coinvolta nel programma e si può estendere a tutte le figure (professionisti o non professionisti) che abitano il contesto di vita dei componenti dell'équipe multidisciplinare. E infine la divisione del lavoro. Questo aspetto riguarda le responsabilità all'interno del programma così come quelle definite di volta in volta nelle microprogettazioni, ma soprattutto le responsabilità all'interno del Servizio e che sono strettamente collegate con il ruolo ricoperto nell'EM. La seconda generazione della Teoria dell'attività individua, dunque, altri mediatori oltre agli artefatti: l'ambiente sociale.

Tuttavia, nel programma P.I.P.P.I., così come in molti dei sistemi di attività che operano in contesti complessi, non c'è un solo professionista o una sola organizzazione ad operare, ma una pluralità di soggetti (Di Masi, 2017). Il lavoro multidisciplinare sul quale si basa il programma, per esempio, ci invita ad analizzare le modalità di collaborazione tra diversi professionisti applicando per ogni soggetto un proprio triangolo. Questa è la proposta della terza generazione della Teoria dell'Attività.

Il modello di Engeström ci aiuta ad analizzare cosa accade quando sistemi diversi interagiscono tra di loro. La Fig. 3 mostra come l'interazione tra due o più sistemi permette una trasformazione degli obiettivi: da un obiettivo iniziale a un obiettivo collettivo (2) per arrivare a un obiettivo condiviso (3).

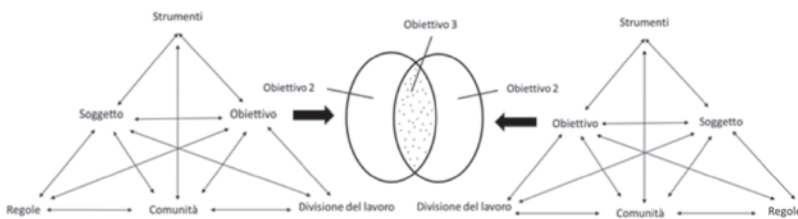


Fig. 3: L'interazione fra più sistemi di attività

Per Engeström (2001) questa terza espansione si caratterizza per l'interconnessione tra diversi sistemi: una molteplicità di voci.

“Ogni sistema di attività è sempre una comunità di molteplici punti di vista, tradizioni e interessi [...] i partecipanti portano le loro diverse storie e il sistema di attività stesso è portatore di una molteplicità di storie incise nei suoi artefatti, regole e convenzioni. La molteplicità

di voci è una fonte di problemi e una fonte di innovazione che richiede azioni di traduzione e negoziazione [...] Le contraddizioni sono fonti di cambiamento e sviluppo [...] Una trasformazione espansiva si compie quando l'obiettivo di un'attività è riconcettualizzata per abbracciare un orizzonte di possibilità radicalmente più ampio rispetto alla modalità della precedente dell'attività (pp. 136-137).

Nei LabT il modello della TA ci consente una doppia lettura. La prima rispetto alla collaborazione tra i diversi sistemi in un'ottica multidisciplinare (Servizio Sociale, Scuola, Sanitario, Terzo Settore, ecc). La seconda mostra le interconnessioni tra il sistema dei servizi socio-educativi e sanitari con il sistema della ricerca accademica. Il LabT diventa un'opportunità per promuovere un luogo di apprendimento capace di costruire un "terzo spazio" (Gutierrez, Baquedano-López, Tejeda, 1999) che modifica le pratiche professionali di entrambi i sistemi.

3. Laboratorio Territoriale e Expanding Learning

In linea con la letteratura sul tema una delle letture emerse nell'arco del periodo di sperimentazione di P.I.P.P.I. permette di mettere in luce come la vulnerabilità dei nuclei familiari coinvolti nel programma sia da ricondurre prevalentemente a fattori ambientali (Milani, 2018; Putnam, 2015; Azzolini, Barone, 2012; Barudy, Marquebreucq, 2005; Desmet, Pourtois, 2005; Flynn, 2006). L'isolamento, la marginalità, le precarie condizioni lavorative, il degrado, la bassa scolarizzazione sono tra i fattori di rischio più numerosi (per il 72% delle famiglie si registrano vulnerabilità sociali ed economiche). In altre parole, il benessere dei bambini e delle loro famiglie è condizionato prevalentemente dalla fragilità dei contesti in cui vivono. Emerge dunque la necessità di sostenere la genitorialità con azioni che mettano al centro, oltre alla relazione genitori-bambini, anche iniziative volte a rafforzare i livelli istituzionali ed organizzativi: il mesosistema. Molto dell'impegno è stato rivolto a rafforzare le culture, le politiche e le pratiche collaborative per ridurre le disegualianze sociali e contestuali che rendono ancora più fragili i nuclei familiari seguiti dai servizi. Tutti i dispositivi di intervento proposti dal programma insistono, infatti, sulla dimensione comunitaria: rapporto con la scuola, educativa territoriale, vicinato solidale, gruppi di genitori. Prevenire l'istituzionalizzazione (come recita anche l'acronimo del programma P.I.P.P.I.) significa favorire la *de*-istituzionalizzazione promuovendo un maggiore coinvolgimento e protagonismo di genitori e bambini.

Gli esiti delle sperimentazioni hanno fatto sorgere nuovi interrogativi; tra questi, due hanno guidato la progettazione dei laboratori territoriali: 1) in che modo il programma è stato tradotto e adattato nei contesti territoriali? 2) Quali trasformazioni e apprendimenti a livello organizzativo ha promosso il programma nella sua realizzazione territoriale?

Per esplorare queste domande gli ambiti che hanno completato almeno una edizione di P.I.P.P.I. si sono candidati al livello avanzato e hanno costi-

tuito il LabT. Alla luce della Teoria dell'Attività il LabT è un sistema di attività che vede l'interconnessione tra i Servizi territoriali e l'Università. Un sistema di attività interconnesso che continuamente elabora nuove strategie per promuovere collaborazione, ma che non può fare a meno di confrontarsi con le contraddizioni interne ai singoli sistemi. Di seguito gli elementi che compongono il LabT nella prospettiva della Teoria dell'Attività.

3.1 *Soggetti*

In ciascuno dei 30 territori che partecipano nelle annualità 2017-2018 e 2018-2019 nel livello avanzato di P.I.P.P.I. è stato istituito un Laboratorio Territoriale coinvolgendo responsabili di servizi, operatori "esperti" del programma e ricercatori. A comporre il gruppo base dei soggetti possiamo considerare da una parte il referente di ambito, il coach e il formatore (professionisti), dall'altra il gruppo scientifico (ricercatori). La costituzione di un gruppo di lavoro composto da professionisti e ricercatori non si limita a proporre una dicotomia tra sguardo interno ed esterno dove il ruolo di "esperto" viene occupato dagli uni o dagli altri a seconda del campo di gioco, quanto (come vedremo quando descriveremo l'elemento della comunità) di costruire un ambiente di apprendimento sul posto di lavoro capace di mantenere un equilibrio tra la libertà di creare e la sostenibilità dell'organizzazione (Beighton, 2016).

102

3.2 *Obiettivo*

La costituzione dei LabT ha cercato di valorizzare i processi di co-ricerca già presenti in P.I.P.P.I. che superano, o per meglio dire completano, la concezione dominante del rapporto tra ricerca e pratica dove la prima studia l'esperienza al fine di trarre regole e suggerimenti per la seconda. È importante affermare come gli sforzi di una ricerca così intesa che costruisce generalizzazioni e regole che offrono strategie e procedure per operare in maniera efficiente ed efficace sono completamente da considerare e sono presenti anche in P.I.P.P.I. (vedi articolo Milani *et alii*, pp. 25-52) nello stesso numero). Tuttavia, P.I.P.P.I. dando seguito a quanto sostenuto da diversi autori e rapporti di ricerca (Hammerseley, 2013; Rubin, 2014; Clapton *et alii*, 2008; Biesta, 2007; Fixsen *et alii*, 2005), ha anche compreso come tale concezione "tradizionale" di ricerca produca sì molte conoscenze, ma con scarso e discontinuo uso di esse per migliorare le pratiche e gli interventi (Milani, 2018; Serbati, 2018). Già il livello base del programma, che investe in numerose azioni partecipative di formazione e accompagnamento (vedi articolo Zanon pp. 53-74), ha attuato strategie e processi in grado di rispondere a tale limite.

Nella proposta dei LabT, si è inteso tornare a interrogarsi sul processo logico attraverso cui le conoscenze dovrebbero essere ri-arrangiate al fine di produrre cambiamenti nelle pratiche (Cronbach, Suppes, 1969).

La comprensione della distanza tra le conoscenze prodotte dalla ricerca e il cambiamento delle pratiche non sembra avvenire all'interno del contesto della ricerca, bensì nel contesto dell'azione dove professionisti e ricercatori dialogano, pensano e scelgono come agire (Gredig, Sommerfeld, 2008). Si tratta di operare su quella che Aristotele definiva *fronesis*, saggezza, la costruzione di quel sapere, di quelle conoscenze che appartengono ai partecipanti che sono utili a orientare la scelta che riguarda l'azione. La *fronesis* non si presenta come un nucleo di conoscenze da acquisire, ma piuttosto come percorso di "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" (MacIntyre, 1999, p. 12).

La questione che i LabT affrontano non è dunque come costruire buone conoscenze attraverso la ricerca, ma come costruire saggezza (*fronesis*) tra i partecipanti attraverso il pensiero, il dialogo e il confronto fra saperi ed esperienze diverse (Mezirow, 2003; Dewey, 1929; Schön, 1987).

Inoltre, tutte le questioni che riguardano la pratica richiedono non solo conoscenze gestite da singole persone, ma anche la ragione e il ragionamento di e tra tutte le persone coinvolte (Bernstein, 1983). I LabT dunque si muovono verso la costruzione di un accordo intersoggettivo che assicura che le teorie possano essere criticamente valutate, decostruite e ricostruite da parte delle persone che vi partecipano. Le innovazioni sociali che i LabT ricercano non nascono nel vuoto e nemmeno in solitudine e pensatori autorevoli hanno già sostenuto l'importanza di processi intersoggettivi per la costruzione di un sapere locale. Dewey (1938), per esempio, perseguiva la costruzione di soluzioni ai problemi attraverso il *ragionamento* inteso come necessità di sviluppare relazioni reciproche tra soggetti diversi portatori di contenuti e idee. Il confronto e il dialogo tra contenuti e idee diverse porta alla nascita di nuove significazioni fino a costruire l'idea di soluzione, che non è generalizzabile, ma vale nel qui e ora per quella situazione specifica da affrontare. Similmente Habermas sottolineava come "il comprendere il senso fosse un'esperienza non attuabile solipsisticamente perché di natura comunicativa" e affermava come la conoscenza fosse originariamente frutto di un incontro tra parlante e ascoltatore "nel quale essi possono avanzare reciprocamente la pretesa che le loro espressioni si armonizzino con il mondo e nel quale essi possono criticare e confermare le pretese di validità, estrarre il proprio dissenso e raggiungere, infine, l'intesa" (Habermas, 1981, p. 196).

I Laboratori Territoriali assumono dunque come metodo di lavoro la volontà di immettere gli elementi di conoscenza all'interno di processi intersoggettivi di indagine, di dialogo, di confronto e di comunicazione, in una costante ricerca di significati insospettati che facciano scoprire connessioni tra i fatti e ri-significare ogni situazione. I LabT realizzano così un processo profondamente sociale in cui le organizzazioni/istituzioni di appartenenza dei partecipanti giocano un ruolo fondamentale nel riconoscere, permettere e realizzare i percorsi di cambiamento prospettati, un po' come descritto da L. Malaguzzi nel 1969:

Abbiamo bisogno che le istituzioni discutano, abbiamo bisogno che gli operatori, gli insegnanti, le famiglie discutano, abbiamo bisogno che i bambini discutano. Abbiamo bisogno che una istituzione sia viva e forse è viva nella misura in cui sa costantemente costruire attraverso il dialogo, ma anche attraverso il conflitto sia di ordine verbale sia di ordine psichico e intellettuale. Abbiamo bisogno di istituzioni che mangiano, che bevono e che ruminano in un modo così vivo così inedito, così avventuroso (Malaguzzi, 1969, *Piani di lavoro su Pinocchio e Robinson, scuole materne di Reggio Emilia*).

3.3 Strumenti

La costruzione degli spazi intersoggettivi e di dialogo dei LabT avviene sulla base di tre strumenti il cui utilizzo si sussegue temporalmente seguendo lo schema assessment (analisi), progettazione e realizzazione del progetto. I tre strumenti sono denominati rispettivamente Dossier di Ambito, Giornate di Approfondimento Residenziale (GAR) e Progetto di Innovazione.

Il **Dossier di Ambito** è lo strumento principale della fase di assessment (analisi). Esso si configura come un documento preparato dai ricercatori con la finalità di restituire a ciascun Ambito Territoriale partecipante tutte le informazioni relative alle ultime implementazioni di P.I.P.P.I. realizzate dall'Ambito stesso in riferimento a tre sezioni: Contesti, Esiti, Processi. Il Dossier riprende dunque il modello di implementazione proprio di P.I.P.P.I. che identifica come elementi chiave per il successo di un programma o di una politica 4 macro-categorie: i Contesti, i Soggetti (nel Dossier considerati all'interno dei Contesti), gli Esiti e i Processi (Tab. 1).

SEZIONE: **Contesti**

- Le famiglie e i bambini partecipanti
- Le vulnerabilità delle famiglie
- Informazioni sociodemografiche sui bambini
- Gli operatori partecipanti
- I partecipanti alla formazione iniziale
- Il Gruppo Territoriale: focus dell'AT rispetto all'ultima implementazione conclusa
- Impatto del programma sugli assetti regionali: focus dell'AT rispetto all'ultima implementazione conclusa

SEZIONE: **Esiti**

- I risultati del Questionario di PrePost-assessment
- Questionario PrePost-assessment: focus dell'AT rispetto all'ultima implementazione conclusa
- I risultati del Questionario il Mondo del Bambino
- Questionario il Mondo del Bambino: focus dell'AT rispetto all'ultima implementazione conclusa
- I risultati del questionario SDQ
- L'utilizzo dei dispositivi di protezione all'infanzia

SEZIONE: **Processi**

- Percentuali di compilazione dei questionari
- RPMonline - assessment e micro-progettazioni: focus dell'AT rispetto all'ultima implementazione conclusa
- RPMonline - risultati delle micro-progettazioni: focus dell'AT rispetto all'ultima implementazione conclusa
- RPMonline - le responsabilità nelle micro-progettazioni: focus dell'AT rispetto all'ultima implementazione conclusa
- La qualità della relazione genitori-servizi
- I livelli di partecipazione delle famiglie: focus dell'AT rispetto all'ultima implementazione conclusa
- L'attivazione dei dispositivi di intervento
- I dispositivi di intervento: focus dell'AT rispetto all'ultima implementazione conclusa
- I componenti delle EEMM
- Informazioni sulle modalità di conduzione degli incontri in EEMM
- La formazione in itinere svolta da parte dell'AT rispetto all'ultima implementazione conclusa
- I tutoraggi con il GS: focus dell'AT rispetto all'ultima implementazione conclusa

Tab. 1: La struttura del Dossier di Ambito

La gran parte delle informazioni del Dossier d'Ambito sono ricavate dalle compilazioni effettuate dagli operatori nelle implementazioni di P.I.P.P.I. Esse sono considerate informazioni di base, non sufficienti da sole a comprendere il territorio e tutti i processi che coinvolgono il lavoro con bambini e famiglie. Nel Dossier vi è dunque spazio per completare e integrare la molteplicità dei dati di P.I.P.P.I. con ulteriori informazioni in possesso degli Ambiti, con una richiesta agli operatori di partecipare alla fase di raccolta dei dati e proponendo in questo modo uno strumento di integrazione tra la ricerca e il sapere locale dei professionisti. Quindi, oltre al Dossier, gli Ambiti possono completare il proprio quadro conoscitivo anche attraverso l'utilizzo di altri documenti in loro possesso.

La lettura e il completamento del Dossier d'Ambito sono da intendere come punto di partenza, l'origine di una serie di riflessioni da avviare all'interno del LabT che necessiteranno anche di ulteriori approfondimenti per poter giungere a una piena comprensione della realtà analizzata. Il Dossier d'Ambito non è quindi uno strumento che consente la definizione di profili con i punti di forza e le criticità dell'Ambito, in quanto, pur cercando di considerare tutte le informazioni disponibili, si è consapevoli che tali informazioni sono parziali, costituiscono una mappa e non sono in grado di rappresentare fedelmente il territorio analizzato. Il LabT è invitato a soffermarsi sull'analisi (assessment) del proprio contesto, non accontentandosi delle prime impressioni generate dal Dossier e da altri eventuali documenti, ma avviando un processo di confronto e negoziazione che consenta di comprendere e approfondire più nel dettaglio la molteplicità dei dati messi a disposi-

zione sulla propria realtà. Si tratta di mettere in atto un processo che valorizza l'aspetto dello scambio, della discussione sui dati, del dialogo, dell'interpretazione condivisa e della trasformazione che nasce dalla conoscenza. Questo processo valorizza l'intersoggettività, poiché non vi è un punto di vista oggettivo che rende neutrale alcun dato; piuttosto il dato funge da base per alimentare le analisi, rendendo esplicite e discutibili le prospettive tramite la condivisione con i componenti del LabT, come anche con altri soggetti: genitori e bambini, ricercatori, politici, amministratori o semplici cittadini.

Attraverso le aree di interesse considerate nel Dossier, i singoli LabT sono invitati e accompagnati a considerare le questioni caratterizzanti il programma P.I.P.P.I. nel proprio territorio, al fine di individuare alcune aree di interesse rispetto alle quali si sente la necessità di avere ulteriori elementi di conoscenza da far entrare nei processi di confronto intersoggettivo del LabT.

Le **Giornate di Approfondimento Residenziale (GAR)** si propongono come lo strumento con il quale realizzare tale azione di approfondimento conoscitivo. Esse prevedono la raccolta di ulteriori dati, attraverso strumenti di ricerca di tipo qualitativo (es. intervista, focus group, questionario, studio di caso, analisi dei documenti, ecc.). L'analisi del Dossier di Ambito crea spazi di confronto intersoggettivo tra persone appartenenti a enti e organizzazioni diverse all'interno dell'Ambito, ma anche esterne all'Ambito, quali, appunto l'Università. Le Giornate di Approfondimento Residenziale si configurano come continuazione di tali spazi, valorizzando il confronto fra istituzioni diverse. Infatti, durante le GAR, il Gruppo Scientifico dell'Università di Padova, attraverso le figure di due tutor per ciascun AT, lavora con il LabT prima, a distanza per la definizione delle azioni di approfondimento conoscitivo da realizzare nelle GAR, poi, in presenza, durante la realizzazione delle azioni stesse. Ambiti e Università lavorano a fianco a fianco per raccogliere gli ulteriori elementi di conoscenza che questa volta sono di tipo qualitativo e che vanno a integrare le informazioni del Dossier. Dossier e approfondimenti qualitativi diventano poi la base di un confronto che oltre all'Ambito e all'Università coinvolge anche la Regione di appartenenza dell'AT, che viene invitata nel corso della seconda giornata di GAR in cui si discutono i nuovi elementi di conoscenza emersi, ponendoli in relazione con i precedenti e mettendo in atto un processo che valorizza l'aspetto dello scambio, della discussione sui dati, del dialogo, dell'interpretazione condivisa e della trasformazione che nasce dal sapere e dalle conoscenze di tutte le persone e le istituzioni coinvolte. Le GAR realizzano così un processo di ricerca che non è più posto unicamente all'interno dell'accademia, ma che avviene in uno spazio comune che mescola i margini di tutte le istituzioni coinvolte e che costruisce conoscenze dall'interno dei luoghi dove l'esperienza avviene, valorizzando l'apporto e le competenze di tutti i partecipanti.

I ragionamenti, le analisi, le riflessioni portate avanti con il Dossier e durante le GAR realizzano un processo che interroga i partecipanti e costruisce all'interno del gruppo una nuova saggezza (*fronesis*) che conduce alla scelta di nuove "ragioni per agire in un modo piuttosto che in un altro". Tale processo interroga e sfida le istituzioni stesse che si trovano davanti alla possibilità

e alla richiesta di costruire cambiamenti. Il **Progetto di Innovazione** è lo strumento dedicato a pensare e quindi realizzare tale cambiamento, richiedendo la definizione dei risultati attesi e delle azioni necessarie per realizzarli, delle responsabilità (chi fa che cosa) e dei tempi utili. Esso può essere pensato intorno a due nuclei di innovazione, da considerare singolarmente o anche in integrazione:

1. Azioni di approfondimento conoscitivo rispetto a una o più aree di interesse individuate nel Dossier d'Ambito e/o nelle GAR. Questa tipologia di azione innovativa è utile qualora il LabT individuasse un'area di interesse di cui comprende la criticità (sia in positivo sia in negativo), ma su cui avverte di non avere ancora sufficienti elementi di conoscenza per procedere con una ipotesi di azione di miglioramento. Il Progetto innovativo viene dunque costruito per acquisire maggiori elementi di conoscenza da far entrare nei processi di confronto intersoggettivo del LabT;
2. Azioni di miglioramento di pratiche attualmente in corso nell'AT e individuate a partire da una o più aree di interesse individuate nel Dossier d'Ambito e/o nelle GAR. Questa azione di innovazione riguarda progetti che vanno direttamente ad incidere nelle attività, nei processi e nelle pratiche in essere all'interno del LabT: possono riguardare proposte di innovazione operativa, di sperimentazione e di formazione.

3.4 Regole

Quali sono le norme, i valori, i principi che regolano il nuovo campo costituito dal LabT? In questo elemento del modello della Teoria dell'Attività si giocano le prime contraddizioni. Le regole proprie dei singoli Sistemi di Attività devono coesistere e al tempo stesso produrne di nuove. Se guardiamo per esempio al modello teorico di riferimento proposto dal programma P.I.P.P.I. per il lavoro con le famiglie, o alla prospettiva teorica e metodologica della valutazione adottata, è possibile incontrare consenso così come obiezioni mosse da professionisti e ricercatori che suggeriscono letture diverse a partire dai differenti background teorici e disciplinari. Un'altra contraddizione si riscontra nella fase operativa del lavoro quando le azioni previste dal programma interagiscono con il lavoro quotidiano svolto dal sistema dei servizi che continuano a sperimentare una condizione di ristrettezze delle risorse economiche e di personale. Non è obiettivo di questo articolo presentare le contraddizioni interne al Sistema di Attività che si realizza nel LabT, argomento che meriterebbe uno spazio più ampio, ma ci interessa segnalare come sia necessario e urgente iniziare a mappare e riflettere sul ruolo che giocano i conflitti all'interno di progetti collaborativi e della necessità di esplorarli con ricerche empiriche. Inoltre, per quanto riguarda la produzione di nuove regole, i LabT costituiscono un laboratorio estremamente interessante perché da un lato consentono ai professionisti di osservarsi in relazione ad altri attori e al contesto, ridisegnando così alcune delle proprie prassi e

norme implicite o esplicite; dall'altro, di confrontarsi criticamente con le regole vigenti a livello territoriale, proponendosi come interlocutore per i decisori politici (realizzando quindi un effettivo empowerment dei professionisti e dei soggetti intermedi) e identificando azioni di politica sociale “dal basso” che in diversi casi hanno trovato concrete possibilità di realizzazione (per esempio, attraverso la produzione di linee di indirizzo regionali, o la costruzione di nuove regole e prassi organizzative per favorire una migliore risposta ai bisogni di bambini e famiglie sul territorio).

3.5 Comunità

All'interno del LabT coesistono diverse comunità. La prima è composta dai soggetti che partecipano attivamente al LabT. Referente Territoriale, Coach, Formatori e Tutor del Gruppo Scientifico costituiscono l'equipe di base che lavora nei territori del percorso avanzato. La seconda comunità è quella nazionale che si incontra nei momenti di formazione (vedi Zanon nel presente volume) e di tutoraggio. Infine, le comunità di riferimento dei rispettivi sistemi: colleghi, famiglie, volontari, ecc che sono direttamente o indirettamente coinvolti nelle azioni previste dal programma; comunità scientifica nazionale e internazionale interessate ai processi e ai prodotti della ricerca condotta all'interno del programma. La varietà e complessità delle comunità ha fatto emergere la necessità di documentare e diffondere i risultati del lavoro adottando strategie nuove. Versioni *easy to read* del programma, delle Linee di Indirizzo e dei Report di ricerca sono stati pubblicati e diffusi gratuitamente, ma soprattutto si sono sperimentate metodologie di confronto tra ricercatori e professionisti coerenti con il principio della partecipazione e alla co-costruzione dei saperi. Il primo incontro nazionale dedicato alla condivisione degli esiti del primo anno di sperimentazione dei LabT è stato organizzato seguendo il modello dell'*Unconference*. La non-conferenza è un evento che si caratterizza per il coinvolgimento attivo dei partecipanti nella creazione dei contenuti. A partire da 5 aree tematiche individuate leggendo i Progetti di Innovazione elaborati dai LabT sono stati predisposti 15 tavoli di lavoro (tre per ogni tematica) per 10 operatori. In ogni tavolo erano presenti 6 operatori di PIPPI6, che presentavano le esperienze realizzate, e 4 operatori di PIPPI7 in formazione per l'avvio dei LabT. Seguendo il metodo del *World Café* sono state previste 3 sessioni di confronto. Al termine di ogni sessione due operatori di PIPPI6 rimanevano seduti allo stesso tavolo, gli altri cambiavano per contribuire alla discussione su una nuova tematica. Compilate le tre sessioni si sono formati 5 gruppi di lavoro, uno per ogni tematica, dove il gruppo ha condiviso quanto emerso in ogni tavolo e predisposto un documento per la restituzione che è avvenuta in plenaria. La *Unconference* è stata dunque un'opportunità per: sottolineare il movimento orizzontale dei processi di apprendimento, la dimensione comunitaria dell'apprendimento, la capacità di trasformazione e creazione dell'apprendimento, la necessità di ibridazione e formazione di nuovi concetti (Engeström, Sannino, 2010).

3.6 Divisione del lavoro

Per comprendere la suddivisione delle responsabilità all'interno del LabT si presentano le quattro fasi nelle quali i soggetti collaborano per arrivare a co-costruire conoscenza capace di innovare le pratiche.

La Tab. 2 mostra le azioni del LabT e del GD nelle 4 fasi di lavoro

Fasi	Azioni professionisti LabT	Azioni ricercatori GS
1. Analisi (assessment) di Contesti, Processi, Esiti	<ul style="list-style-type: none">• Comunicazione al GS della costituzione del LabT• Partecipazione del LabT all'incontro formativo• Lettura, e analisi dal Dossier d'Ambito• Invio del Dossier compilato.• Il LabT organizza e partecipa alle G.A.R.	<ul style="list-style-type: none">• Realizzazione dell'incontro formativo• Redazione dei Dossier d'Ambito.• I Tutor LabT del GS partecipano alle giornate di Approfondimento Residenziale in ciascun Ambito del Livello Avanzato
2. Definizione del Progetto d'Innovazione	<ul style="list-style-type: none">• Il LabT redige il Progetto di Innovazione e lo invia al GS• Il LabT completa il documento di restituzione condiviso dal GS.• Il LabT partecipa al primo Incontro di Tutoraggio dei LabT del proprio Macro-Ambito.	<ul style="list-style-type: none">• I Tutor LabT del GS inviano un documento di restituzione in seguito alle Giornate di Approfondimento Residenziale.• I Tutor LabT del GS realizzano gli Incontri di Tutoraggio dei LabT nei Macro-Ambiti.
3. Realizzazione del Progetto d'Innovazione	<ul style="list-style-type: none">• Il LabT realizza il progetto di Innovazione nel proprio AT• Il LabT partecipa al secondo Incontro di Tutoraggio dei LabT del proprio Macro-Ambito.	<ul style="list-style-type: none">• I Tutor LabT del GS assicurano l'accompagnamento a distanza• I Tutor LabT del GS realizzano gli Incontri di Tutoraggio dei LabT nei Macro-Ambiti.
4. Analisi/discussione del percorso LabT	<ul style="list-style-type: none">• Il LabT prepara la presentazione del proprio percorso e lo condivide con il GS• Il LabT partecipa al seminario nazionale.	<ul style="list-style-type: none">• I Tutor LabT del GS assicurano l'accompagnamento a distanza• Il GS realizza il seminario nazionale.

Tab. 2 Fasi e azioni del Laboratorio territoriale

Nella prima fase il LabT si dedica alla lettura del proprio Dossier di Ambito per individuare i punti di forza e di debolezza dell'implementazione del programma nel territorio. Compito del LabT è leggere i dati quantitativi e

integrarli con ulteriori informazioni considerate significative per leggere il contesto, i processi e gli esiti del lavoro. In questa prima fase si iniziano a formulare le prime ipotesi di lavoro e le possibili strategie di miglioramento (GAR). Nella prima fase si realizzano tre azioni previste dal modello dell'Expanding Learning (Engeström, Sannino, 2010): domanda, analisi iniziale e costruzione del modello. La prima azione mette in discussione le pratiche esistenti; la seconda indaga le cause o i meccanismi esplicativi delle questioni problematiche individuate, ovvero si analizza la situazione disegnando la sua evoluzione e facendo emergere il quadro sistemico nel quale si inserisce; la terza costruisce un modello a partire dalle relazioni scoperte nella fase precedente: si offre un nuovo modello rispetto che risolve la situazione problematica.

La seconda fase vede la progettazione del Piano di Innovazione. Questa fase si propone come luogo in cui mettere a punto l'idea progettuale del LabT che si è delineata nel corso della fase 1 e che sarà implementata nella fase successiva. L'azione prevista è la sperimentazione del modello (Engeström e Sannino, 2010) per cogliere dinamiche, potenzialità e contraddizioni del progetto di innovazione (modello). La terza fase è quella dell'implementazione. Infine, la fase 4: discussione dei risultati. Nella fase di chiusura le azioni sono: riflessione e valutazione dei processi; consolidamento dei risultati.

Conclusioni

Come si è osservato nella prima parte dell'articolo, il contesto contemporaneo invita a orientare le pratiche entro processi di innovazione sociale. L'assunzione acritica di questo modello, tuttavia, porta con sé il rischio di introdurre azioni innovative entro un sistema di scelte neoliberali che mirano a tamponare le problematiche e non consentono di mettere a frutto l'innovazione per modificare i sistemi e affrontare i conflitti sottostanti alle problematiche stesse. Onde evitare queste derive, è necessario mettersi in gioco come ricercatori, professionisti e decisori politici, in processi che riconoscano una soggettività dei diversi attori, che sappiano mettere in relazione attori e sistemi, e che fondino la loro azione sulla conoscenza. Questo, nel caso che abbiamo esaminato, può portare con sé alcune fatiche che non sempre sono assunte come parte integrante del lavoro sociale ed educativo sul territorio: in primis, la fatica di fermarsi per interrogarsi prima di produrre risposte basate su automatismi e standard del singolo servizio, e di sostare nella domanda, o meglio nella formulazione della domanda che consenta agli attori coinvolti di collaborare entro un processo di esplorazione di ipotesi e costruzione di conoscenza partecipato e capace di analisi critica e di controllo sul proprio operato. In secondo luogo, vi può essere la fatica (necessaria) di condividere domande, linguaggi, proposte, non soltanto tra diversi servizi ma anche in una connessione con i livelli di gestione e di decisione politica del proprio territorio, contribuendo a orientare così le politiche locali.

I LabT contribuiscono alla creazione di questo tipo di contesti di inno-

vazione sociale orientata al cambiamento, e sono stati analizzati usando come lente la teoria dell'attività per tre ragioni essenziali: il modello dell'attività richiede di tenere conto dell'agency degli esseri umani. Come osservano Engeström e Kerosuo ,

la visione di sistema di un'organizzazione è palesemente insufficiente quando i ricercatori cercano di comprendere e facilitare i cambiamenti qualitativi attraverso un apprendimento espansivo. I cambiamenti devono essere iniziati e alimentati da persone reali e identificabili, persone individuali e gruppi. Il ricercatore deve trovare all'interno del sistema di attività partner di dialogo in carne e ossa che hanno le proprie emozioni, preoccupazioni morali, volontà e programmi. L'organizzazione deve necessariamente tradursi di nuovo in un luogo di lavoro abitato da esseri umani (2007, p. 340).

La teoria dell'attività ci permette di mettere in luce le interconnessioni tra i diversi sistemi facendo emergere le contraddizioni come spazio di elaborazione e costruzione di apprendimenti. Come ricorda Leont'ev (1978, p. 54), "l'incontro del bisogno con l'oggetto è un atto straordinario". Le contraddizioni diventano forze trainanti dell'apprendimento espansivo quando sono affrontate in modo tale che un nuovo oggetto emergente viene identificato e trasformato in uno spunto motivatore.

In questo modello, infine, è possibile mettere in luce la dimensione trasformativa dell'apprendimento che avviene entro contesti sociali orientati al cambiamento. L'innovazione sociale acquista pertanto senso soltanto se mette in gioco i processi di costruzione della conoscenza e i processi di apprendimento all'interno delle organizzazioni come risorse di empowerment sociale finalizzate a contribuire a modificare attivamente i sistemi e i contesti.

Nota bibliografica

Azzolini D., Barone C. (2012). Tra vecchie e nuove disuguaglianze: la partecipazione scolastica degli studenti immigrati nelle scuole secondarie superiori in Italia. *Rassegna italiana di sociologia*, 53, 4, pp. 687-718.

Barudy J., Marquebreucq A.P. (2005). *Les enfants des mères résilientes*. Paris: Solal.

Beighton C. (2016). *Expansive Learning in Professional Contexts. A Materialist Perspective*. London: Palgrave Macmillan.

BEPA Bureau of European Policy Advisors (2010). *Empowering people, driving change: Social innovation in the European Union*. Luxembourg: Publications Office of the European Union <http://net4society.eu/_media/Social_innovation_europe.pdf>.

BEPA Bureau of European Policy Advisors (2014). *Social Innovation: A Decade of Changes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union <http://es-pas.eu/orbis/sites/default/files/generated/document/en/social_innovation_decade_of_changes.pdf>.

Biesta G. (2007). Why 'what works' won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57, 1, pp. 1-22.

Blunden A. (2010). *An Interdisciplinary Theory of Activity*. Boston: Brill.

- Bove C., Sità C. (2016). Col-legare le voci nella ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti. *Encyclopaideia*, XX, 44, pp. 57-72.
- Clapton G. *et alii* (2008). Thinking 'Outside the Box': A New Approach to Integration of Learning for Practice. *Social Work Education*, 27, 3, pp. 334-340.
- Cronbach L.J., Suppe P. (1969). *Research for Tomorrow's Schools: Disciplined Inquiry in Education*. New York: Macmillan.
- Davydov V.V. (1998). La teoria dell'Attività. Stato attuale e prospettive future. In O. Liverta Sempio, *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo* (pp. 103-119). Milano: Raffaello Cortina.
- Desmet H., Pourtois J.P. (2005). *Culture et bienveillance*. Bruxelles: De Boeck.
- Dewey J. (1929). *The Source of a Science of Education*. New York: Livering Publishing Corporation (trad. it. *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1994).
- Dewey J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Company. (trad. it. *Logica: Teoria dell'indagine*, Einaudi Torino, 1974).
- Di Masi D. (2017). Promuovere la collaborazione tra scuola e servizi sociali: un laboratorio per la co-progettazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, pp. 41-57.
- Engeström Y. (1987). *Learning by Expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, 1, pp. 133-156.
- Engeström Y., Kerosuo H. (2007). From workplace learning to inter-organizational learning and back: The contribution of activity theory. *Journal of Workplace Learning*, 19, pp. 336-342.
- Engeström Y., Sannino A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, pp. 1-24.
- European Commission (2013). *Guide to Social Innovation*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Fixsen D. L. *et alii* (2005). Implementation Research: A Synthesis of the Literature. *Components*, 311712, pp. 1-119, <<http://ctndisseminationlibrary.org/PDF/-nirmonograph.pdf>> (ultima consultazione: 25/01/2019).
- Flynn R.J., Dudding P.M., Barber J.G. (2006). *Promoting resilience in child welfare*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Fougère M., Segercrants, Seeck H. (2017). A critical reading of the European Union's social innovation policy discourse: (Re)legitimizing neoliberalism. *Organization*, 24, 6, pp. 819-843.
- Gredig D., Sommerfeld P. (2008). New Proposals for Generating and Exploiting Solution-Oriented Knowledge. *Research on Social Work Practice*, 18, 4, pp. 292-300.
- Gutierrez K.D., Baquedano-López P., Tejada C. (1999). Rethinking diversity: hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, Culture, and Activity*, 6(4), pp. 286-303.
- Habermas J. (1981). *Theorie des kommunikativenhandelns*. Frankfurt am Main (trad. it. *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna, 1986).
- Hammersey M. (2013). *The Myth of Research based Policy and Practice*. London: Sage (trad. it. *Il mito dell'Evidence-Based. Per un uso critico della ricerca sociale applicata*, Raffaello Cortina, Milano, 2016).
- Jenson J., Harrison D. (2013). *Social innovation research in the European Union: Approaches, findings and future directions. Policy Review*. Directorate-General for Research and Innovation. Socio-economic Sciences and Humanities, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Leont'ev A.N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Leont'ev A.N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Leont'ev A.N., Lurija A.R. (2010). Le concezioni psicologiche di L.S.Vygotskij. In L.S.Vygotskij, *Lo sviluppo psichico del bambino* (pp. 13-61). Roma: Editori Riuniti University Press.
- Malaguzzi L. (1969). *Piani di lavoro su Pinocchio e Robinson, scuole materne di Reggio Emilia*.
- MacIntyre A. (1999). *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues*. Chicago: Open Court (trad. it. *Animali razionali dipendenti: perché gli uomini hanno bisogno delle virtù*, Vita e Pensiero, Milano, 2001).
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 1991).
- Milani P. et alii (2015). *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodi, strumenti per l'implementazione del programma di intervento per Prevenire l'Istituzionalizzazione*. Padova: BeccoGiallo.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Moulaert F. et alii (Eds.) (2017). *Social Innovation as a Trigger for Transformations – The Role of Research*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- MLPS (2017). *Linee di indirizzo nazionali "L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva"*. Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Mulgan G. (2006). The process of Social innovation. *Innovations: Technology, Governance, Globalization*, 1, 2, pp. 145-162.
- Nygaard P., Saltz R.F. (2010). Communication Between Researchers and Practitioners: Reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, 1, pp. 134-156.
- Putnam R. (2015). *Our Kids: The American Dream in Crisis*. New York: Simon & Schuster Paperbacks.
- Rubin A. (2014). Bridging the Gap between Research-Supported Interventions and Everyday Social Work Practice: A New Approach. *Social Work*, 59, pp. 223-230.
- Sabato S., Vanhercke B., Verschraegen G. (2015). The EU framework for social innovation – Between entrepreneurship and policy experimentation. *ImPROvE Working Paper* (15/21) <<http://improve-research.eu/?wpdmact=process&did=MTE0LmhvdGxpbnms=>>>.
- Schön D. (1987). *The reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass (trad. it. *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993).
- 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*, Early Preview.
- Sullivan M., Kelly J.G. (2001). *Collaborative research: University and Community Partnership*. American Health Association.

SE

La partecipazione delle famiglie e dei bambini nel Programma P.I.P.P.I. Lezioni da una *best practice*

Families' and children's participation in the P.I.P.P.I. programme. Lessons since best practice

Sara Serbati

Researcher, Research and Intervention Lab in Family Education, Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology, FiSPPA, University of Padova

Users' participation in Child and Family Social Work is widely acknowledged as a central and hard-to-reach issue for successful and effective intervention. The article considers the methodological proposal of Participative and Transformative Evaluation (PTE). The PTE is realised inside the second implementation of the Programme of Intervention for Prevention of Institutionalization (P.I.P.P.I.), which involved 144 child care and protection cases (198 children) in nine Italian cities. The case selected for this article has been chosen because it reflects a best practice in using the PTE as well as the participation path and is undertaken following the indications of the Critical Best Practice. It allowed an in-depth understanding of the mother's and professionals' viewpoints about what built the success in their practice. During the discussion three components are considered: the technical solutions offered by research or science (technical components) become meaningful when participants not only apply them, but act upon them, building, internally, the meanings to be enacted (internal component). In the case study this came about through dialogue between people, and through negotiation and reflection on competence, visions and values (communicative component).

115

Keyword

vulnerable families, families' and children participation, assessment and care planning, child protection, case study

La partecipazione dei bambini e delle famiglie al lavoro sociale e educativo è ampiamente riconosciuta come una questione chiave per un intervento efficace ma difficile da realizzare. L'articolo approfondisce la proposta metodologica della valutazione partecipativa e trasformativa (VPT) nel realizzare la partecipazione dei bambini e delle famiglie attraverso uno studio di caso che fa riferimento alla seconda

Riduzione e adattamento dell'articolo: S. Serbati (2017). "You won't take away my children!" Families' participation in Child Protection. Lessons since best practice. *Children and Youth Services Review*, 82, pp. 214-221, vincitore nel 2018 dell'"ESWRA Award for an Outstanding Publication in European Social Work Research" per originalità, innovazione metodologica, significativo contributo conoscitivo e potenziale impatto nelle pratiche.

implementazione di P.I.P.P.I. (2013-2014), che ha coinvolto 144 famiglie per 198 bambini in nove città italiane. Il caso presentato in questo articolo è stato scelto perché riflette una *best practice* nell'uso della VPT e del percorso di partecipazione. Lo studio di caso è stato realizzato seguendo le indicazioni della *Critical Best Practice*, e ha permesso una comprensione approfondita dei punti di vista della madre e degli operatori sui fattori che hanno contribuito al buon esito nell'intervento. Durante la discussione tali fattori sono ricondotti a tre componenti interconnesse: le soluzioni tecniche offerte dalla ricerca (componenti tecniche) che diventano significative quando i partecipanti non solo le applicano, ma agiscono su di esse, costruendo, internamente, i significati da attuare (componente interna). Nello studio di caso ciò è avvenuto attraverso il dialogo, il confronto e la riflessione tra tutti i partecipanti (componente comunicativa).

Parole chiave

bambini e famiglie vulnerabili, partecipazione dei bambini e delle famiglie, valutazione e progettazione degli interventi, tutela minori, Studio di caso

1. La partecipazione delle famiglie negli interventi sociali e educativi con le famiglie vulnerabili

È diffusamente riconosciuto in letteratura il legame tra la partecipazione delle persone che accedono ai servizi e la probabilità che la decisione che riguarda un intervento abbia successo (Milani, 2018; van Bijleveld *et alii*, 2015; Dallanegra, Fava, 2012; Serbati, Gioga, Milani, 2012; Dumbrill, 2006; Holland, 1999). L'idea che la condivisione dei punti di vista permetta una coesione nel perseguimento degli obiettivi, e che questo faciliti il loro raggiungimento, non è solo un dato di ricerca, ma anche di buon senso. Difficilmente gli operatori non riconoscono l'importanza della partecipazione come principio generale e obiettivo desiderabile, che può anche risultare un elemento facilitante per il lavoro da svolgere (Fogheraite, 2018; Bertotti, 2012; Gallagher *et alii*, 2012; Kanizsa, Tramma, 2011; Sità, 2005; Raineri, 2004). Eppure, la costruzione di tale incontro è faticosa e difficile. 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. La partecipazione, infatti, richiede di ascoltare, rispondere, pensare insieme. Attività che risultano relativamente facili quando i motivi di preoccupazione sono di lieve entità. Ma nel caso delle famiglie vulnerabili le preoccupazioni sono molte e le situazioni sono caratterizzate da livelli elevati di incertezza (Arnkil, Seikkula, 2015; Roose *et alii*, 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 deve essere comunque seguito da un altro processo 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. L'attuazione di un modello realmente partecipativo è un processo difficile, impegnativo, per gli operatori. È dunque importante riconoscere che nel lavoro sociale, educativo e socio-sanitario esistono diversi livelli di partecipazione che possono essere presenti e variare durante tutto il percorso di accompagnamento. A tal proposito, in letteratura sono disponibili numerose scale di partecipazione. In Tab. 1 si propone un adattamento della scala di O'Sullivan (2011) relativa alla partecipazione nei processi decisionali delle persone che accedono ai servizi. Nel gradino più basso è rappresentato il livello di "non partecipazione" o "partecipazione apparente", che attribuisce un ruolo del tutto passivo alla

persona, finalizzato esclusivamente a far accettare e ad ottenere il consenso per scelte e progetti già deliberati dagli operatori. Nel secondo gradino la partecipazione si manifesta come processo finalizzato al miglioramento dei progetti e delle scelte da effettuare, ma non conferisce reali poteri alle persone, dato che il potere decisionale rimane nelle mani degli operatori. In questo caso, gli operatori intendono la partecipazione dei genitori nei termini di *compliance*, per cui essi sono invitati a prendere gli appuntamenti, a eseguire gli impegni e a concorrere nelle azioni decise dagli operatori e dalle altre persone. Sono approcci che forniscono qualche gratificazione in più, esprimono il riconoscimento della voce dei beneficiari dei servizi; a volte assumono la forma di una cooperazione simbolica in cui i punti di vista delle persone sono ascoltati, ma è chiaro che tale ascolto è solo consultivo, l'atto deliberativo rimane al servizio.

Nello studio di Dumbrill (2006) i genitori rispondono a questo squilibrio di potere in tre modi: alcuni genitori riconoscono la validità dell'intervento dei servizi, lo accettano e seguono le indicazioni dei servizi. Altri genitori non riconoscono la validità dell'intervento per la propria situazione, ma per evitare problemi più grandi decidono di stare al gioco. Infine ci sono i genitori che non accettano l'intervento e cercano in tutti i modi di ostacolarlo.

Più in alto nella scala ci sono i livelli che corrispondono alla partecipazione effettiva, ossia a esperienze di decisionalità condivisa, in cui la partecipazione non è vista solo come un mezzo per raggiungere uno scopo, ma come parte integrante dei fini. In questi gradini, le persone acquisiscono via via sempre più potere decisionale, attraverso una redistribuzione del potere, che può giungere anche all'autogestione dei propri progetti di intervento.

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.

Tab. 1: Livelli di partecipazione nei servizi alla persona
(rielaborazione da O'Sullivan, 2011, pp. 46-50)

La schematizzazione proposta dalle scale di partecipazione ricorda come nei servizi ci sia molto lavoro da fare per giungere all'attuazione di un modello che realmente tenda all'emancipazione delle persone che accedono ai

servizi, e che non proponga la partecipazione come uno slogan dietro al quale non sono riconoscibili pratiche reali di coinvolgimento. Una delle difficoltà più grandi esperite dai professionisti sembra essere il “non sapere come fare”. Woodcock (2003) nel suo studio esplorativo ha rilevato come gli operatori usino modelli di intervento disegnati più sulla base della loro esperienza di vita, piuttosto che sulle teorie, tendendo di più a esortare i genitori a cambiare, piuttosto che dare loro gli strumenti per farlo. Il presente testo è dunque dedicato a tale intento: attraverso lo studio di caso di una *best practice* verrà presentato un metodo, delle regole procedurali, degli strumenti in grado di segnare la strada di un processo di accompagnamento delle famiglie, perseguendone la partecipazione ai più elevati livelli.

2. La valutazione partecipativa e trasformativa

La *valutazione partecipativa e trasformativa* (VPT, Serbati, Milani, 2013) si propone come un metodo che accompagna la realizzazione dei livelli più alti di partecipazione dei bambini e delle famiglie nel corso degli interventi sociali e educativi. La VPT segue le fasi tipiche del processo di accompagnamento di una famiglia (segnalazione, accoglienza, assessment e progettazione, intervento e monitoraggio, conclusione), che viene rappresentato da un percorso ciclico (figura 1), in cui ogni ciclo corrisponde a una fase del percorso di accompagnamento.



Fig. 1: Il modello della valutazione partecipativa e trasformativa (VPT, tratta da Serbati, Milani, 2013, p. 108)

I cicli suggeriscono che non esiste un processo lineare di valutazione, progettazione, intervento e monitoraggio: “le fasi non hanno un ordine e una sequenza e includono elementi ricorrenti” (Shaw, 2011, p. 89).

“Affinché ogni ciclo possa trovare la propria piena realizzazione, esso prevede due momenti:

1. *riflessione e negoziazione*: ogni ciclo necessita di momenti di ascolto e riflessione, in cui comprendere la prospettiva di ognuno e negoziare un accordo per poter passare all’azione; si tratta di costruire terra di mezzo fra territori diversi, procedendo per tentativi ed errori;
2. *azione*: è la realizzazione del compito negoziato nel momento precedente, che sempre necessita di *feed-back* e nuove negoziazioni e aggiustamenti per poter procedere e produrre cambiamento” (Serbati, Milani, 2013, p. 109).

Ciascuna fase della VPT per costruire partecipazione realizza un processo simile a un’indagine scientifica in cui strumenti e dati sono usati come mezzi di riflessione e negoziazione per giustificare le scelte e prendere decisioni (Dewey, 1938).

3. Contesto e metodologia dello studio di caso

120

Il caso di studio presentato è tratto dalla seconda implementazione di P.I.P.P.I. (2013-2014) che ha coinvolto 144 famiglie e 198 bambini in nove città italiane (Bari, Bologna, Firenze, Genova, Milano, Palermo, Reggio Calabria, Torino e Venezia). Esso ha permesso una comprensione approfondita dei risultati finali della ricerca (vedi Milani *et alii*, pp. 25-52), evidenziando i meccanismi e le azioni realmente intraprese dai partecipanti al fine di realizzare le proposte del programma. Una conoscenza approfondita che è utile per generare riflessioni e pensiero tra professionisti e ricercatori su ciò che realmente contribuisce a rendere efficace il lavoro partecipativo con le famiglie. Il caso selezionato per questo articolo è stato scelto perché riflette una *best practice* nell’uso della VPT e del percorso di partecipazione. La metodologia utilizzata è coerente con la *Critical Best Practice* (CBP, Ferguson, 2013) secondo cui (2013: 1012):

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.

Un passaggio chiave per lo studio di caso è stato quindi raccogliere le diverse narrazioni e, a partire da esse, costruire una rappresentazione unificante di ciò che ha costituito la *(best) practice*.

Il caso studio riguarda la situazione di una madre sola con tre figli di 9, 7 e 4 anni al momento dell'avvio del programma. Il primo e il terzo figlio sono bambine, il secondo figlio è maschio e ha riconosciuto un ritardo cognitivo evolutivo.

Due strumenti chiave nella realizzazione della VPT in P.I.P.P.I. sono stati presi in considerazione: il modello multidimensionale de “Il Mondo del Bambino” (Milani *et alii*, 2015) e la griglia di micro-progettazione (Serbati, Milani, 2013). Il primo (raffigurato come un Triangolo, Fig. 2) è l’adattamento italiano dell’inglese *Framework for the Assessment of Children in Need and their Families* (FACNF-DoH, 2005). L’adattamento italiano è frutto di precedenti esperienze (Serbati *et alii*, 2012) e del confronto con altri programmi internazionali (The Scottish Government, 2008; Chamberland *et alii*, 2012). Come la versione originale, i tre lati del triangolo rappresentano le tre dimensioni dello strumento (*Bisogni di sviluppo del bambino, Competenze dei genitori, Fattori familiari e ambientali*), intorno ai quali sono organizzate 17 sotto-dimensioni.



Fig. 2: Il Modello multidimensionale de “Il Mondo del Bambino”

Il Triangolo viene utilizzato dagli operatori per condurre l’analisi dei bisogni (assessment) raccogliendo la voce di ciascun partecipante e per progettare le attività che verranno svolte e successivamente e per documentare i cambiamenti nel tempo. Se una sotto-dimensione merita di essere oggetto di progettazione, gli operatori utilizzano la griglia di micro-progettazione, dando risposta alle seguenti domande: (a) COSA? I bisogni cui rispondere (b) PERCHÉ? I risultati attesi; (c) COME? Le azioni da intraprendere per realizzare i risultati attesi; (d) CHI? Le responsabilità; (e) QUANDO? Entro

quando ci si aspetta di realizzare i risultati attesi, (f) COME STA ANDANDO? Una domanda da prendere in considerazione durante il periodo di intervento per il monitoraggio, nonché alla fine per la valutazione finale. L'insieme delle griglie completate costituisce il "Progetto di Intervento".

Tutta la documentazione creata tramite l'utilizzo del Triangolo e delle griglie di micro-progettazione è stata sottoposta ad analisi del contenuto, confrontando i triangoli dei partecipanti tra loro e con il "progetto di intervento".

Lo studio di caso è inoltre basato sulle interviste con otto degli attori chiave: due assistenti sociali (area di tutela minori e area disabilità), due educatori domiciliari (area di tutela minori e area disabilità), il direttore degli educatori domiciliari, la psicologa, la fisioterapista e la madre. Le interviste sono state realizzate un anno dopo la conclusione di P.I.P.P.I. La codifica delle trascrizioni ha raccolto temi, concetti e proposizioni degli intervistati riguardo le fasi della VPT, al fine di confrontare i diversi punti di vista e evidenziare gli accordi su ciò che costituisce la *best practice*.

4. Risultati

Lo studio di caso viene presentato seguendo le fasi della VPT.

4.1 Segnalazione

Due anni prima dell'avvio di P.I.P.P.I. la madre fa un primo accesso al servizio sociale. Chiede un aiuto per la sua situazione difficile e spiega:

Insomma, eravamo dentro a un bel tornado [...] È stata dura... Mi ero appena separata dal mio ex, ero rimasta incinta dell'ultima bambina... e la gravidanza che non andava tanto bene. Poi, appunto, è nata la piccolina... Ero proprio nella cacca più assoluta. Ho fatto venire mia madre, perché con tutto quello stress, avevo anche problemi di salute. Avevo trascurato un sacco di cose, chiaramente da sola non ce la facevo. (mamma)

In seguito alla richiesta spontanea della signora, gli operatori condividono la lettura concernente la situazione di difficoltà della signora, sottolineando gli aspetti che riguardano la cura dei figli:

La signora non era molto focalizzata su questi bambini, presentavano aspetti di incuria, le insegnanti lamentavano l'ingresso tardivo la mattina, l'educatrice a casa rilevava che non c'erano dei pasti regolari, si regolava un po' come capitava: la colazione era casuale (director of home-careers).

Gli operatori, dato l'accesso spontaneo della mamma, si aspettavano da subito una collaborazione fattiva della signora, che in realtà manca. Questo porta gli operatori a un irrigidimento, all'utilizzo di modalità ricattatorie, ventilando la possibilità di un allontanamento. Racconta l'assistente sociale in riportando le parole usate in quel periodo: "signora se fa così ci costringe a segnalare". Di conseguenza, la relazione con la mamma diventa difficile:

Appena conosciuto loro (gli operatori dei servizi sociali), mi hanno detto: “e dai Elena o reagisci, oppure mettiamo di mezzo il giudice per la tutela dei minori”. E qui io non ci ho visto più. E stress su stress veniva fuori tutta la rabbia che c’è dentro di me. Perciò, ho battuto i pugni i figli non me li togliete, assolutamente. [...] Mi sentivo tradita da loro. Ero arrivata io a chiedere aiuto. E invece di sentirmi aiutata mi sono sentita tradita. (mamma)

4.2 *Accoglienza*

La proposta del progetto P.I.P.P.I. arriva in un momento in cui c’è bisogno di cambiare la rotta. Tutta l’equipe degli operatori ha partecipato a tre giornate di formazione condotte dal Gruppo Scientifico responsabile del progetto. Essi sono dunque consapevoli del fatto che il progetto richiede di seguire le richieste del percorso della VPT, che richiede la piena partecipazione di tutte le persone coinvolte, soprattutto della signora. Già dalle parole con cui l’assistente sociale racconta il momento della presentazione del progetto alla signora è possibile intuire un cambiamento: il tono ricattatorio presente in precedenza viene superato e il modo in cui si introduce la richiesta di partecipazione a P.I.P.P.I. dà l’idea di qualcosa da costruire insieme.

Le abbiamo detto: “Signora abbiamo pensato a questo progetto come una modalità per poterla aiutare, facendo sì che tutto possa proprio rimanere in modo spontaneo”. Abbiamo detto: “Abbiamo bisogno di lei per farlo, che lei si coinvolga” (assistente sociale)

4.3 *Assessmente Progettazione*

I professionisti, nel decidere come affrontare la richiesta di condurre percorsi di riflessione e negoziazione partecipata con la mamma, decidono di utilizzare il Triangolo dapprima con i bambini, poi con la mamma e infine da parte degli operatori stessi. Il Triangolo viene utilizzato per esplorare i punti di vista di tutti, garantendo a ciascuno il proprio spazio. I Triangoli dei bambini vengono compilati in compagnia degli educatori. Dalla Fig. 3 è possibile notare come a ciascun bambino sia stata data la possibilità di esprimersi, di raccontare ciò che vedeva, ciò che sentiva e desiderava, ciò di cui aveva bisogno.



Fig. 3: Il ‘Mondo del Bambini’ completato dai bambini

I tre Triangoli vengono letti e discussi dalla mamma insieme all'assistente sociale, e la discussione porta qualcosa di nuovo nella relazione, come riconosciuto dall'assistente sociale:

È stato molto bello mettere insieme, vedere lo stupore della mamma di vedere quello che scriveva la piccolina nel dire che la mamma aveva il raffreddore, che spesso piangeva per il raffreddore. In realtà la mamma piangeva perché non aveva la casa [ma raccontava alla piccola che piangeva per il raffreddore]. La mamma così ha capito che la bambina percepiva il suo malessere. [...] E la signora ha riconosciuto questa cosa dicendo che è importante che bambini sappiano che stava bene, che lavorava, che era tranquilla (assistente sociale).

La mamma racconta come l'aver letto i Triangoli dei propri figli l'abbia aiutata a cambiare il proprio sguardo e a focalizzare le proprie azioni su ciò che i bambini chiedevano:

[Ai bambini] è piaciuto molto [il lavoro con i triangoli]. Gli piaceva rispondere alle domande dell'educatrice. Sono curiosi. Mi hanno aiutata a concentrarmi su delle cose, sulla quotidianità, che prima ero più concentrata su rabbia, altre cose. Ho potuto vedere quello che loro vedevano. Quest'anno, l'anno scorso li ho portati in vacanza che loro dicevano che era tanto che non andavano in vacanza. L'anno scorso li ho portati parecchio in giro, si sono divertiti. Da due anni che non facevano vacanza. L'anno scorso li ho portati, hanno visto posti, si sono divertiti. (mamma)

Questo cambiamento della mamma, viene confermato anche dall'educatrice:

Quello che è stato possibile per la mamma capire che ogni bambino ha bisogno del proprio spazio del proprio tempo, perché lei faceva fatica (educatrice).

Il percorso della VPT inizia quindi a mettere in circolo informazioni, che diventano comuni e che cambiano gli sguardi reciproci: gli operatori, con stupore, iniziano a vedere le competenze della signora.

Dopo, noi operatori abbiamo confrontato il triangolo della mamma con quello dei bambini. E per noi è stata una grande sorpresa, perché dal triangolo abbiamo visto una mamma molto competente, cioè in realtà anche la mamma ci ha fatto notare delle cose molto simili a quelle dei bambini. Per esempio, i bambini volevano che si spegnesse la luce a un certo orario, che la mamma preparasse loro i vestiti. E la mamma aveva in mente cose simili, tipo preparare lo zaino per esempio. Tutte cose che fanno riferimento alla cura (assistente sociale).

In seguito ad avere svolto i Triangoli con i bambini e con la mamma, l'équipe dei professionisti costruisce i propri Triangoli (uno per bambino)

che utilizza per mettersi in confronto con quanto riportato da mamma e bambini.

Mi ricordo che era come un integrarsi vicendevolmente. (...). Ed è stato interessante vedere l'integrarsi tutti questi pezzettini. Per esempio la fisioterapista diceva come fare gli esercizi, io li provavo casa insieme alla mamma e verificavo con la mamma se aveva capito bene. Come un flusso continuo. È stato proprio un intersecare tutti punti di vista. Fare il triangolo insieme e avere degli strumenti così specifici come quelli offerti da P.I.P.P.I. ha aiutato a costruire questo sguardo interdisciplinare. A porsi degli obiettivi concreti (educatrice).

Questo lavoro di comunicazione, di riflessione, di confronto porta a una prima definizione di alcune proposte progettuali a partire dalle voci dei bambini e della mamma. Facciamo un esempio in riferimento a due azioni progettuali. In Tab. 3 è possibile ritrovare i temi che sono stati riportati dai diversi attori (bambina, mamma, operatori) durante la compilazione dei Triangoli in riferimento al lato *Bisogni del bambino* per la figlia maggiore (N.). È possibile notare come temi diversi siano ricorrenti per attori diversi.

	N.	Mamma	Operatori
Sommario	Fare danza, trovare i vestiti pronti, ricevere aiuto e stare insieme con gli altri, imparare a leggere da sola, giocare a shanghai.	Andare dal dentista, di riposare bene, di tirar fuori le emozioni verso il padre, di essere gratificata, di stare a contatto con gli altri, di avere più compagni	Dormire bene, di studiare, di leggere da sola ed essere aiutata a farlo, di fare danza, di imparare qualche gioco di società che la aiuti a socializzare
Temi	Ricevere aiuto (studio scolastico) Leggere da sola Danza Giocare/ Stare con gli altri	Dormire bene Ricevere aiuto (emozioni) Stare con gli altri	Dormire bene Ricevere aiuto (studio scolastico) Leggere da sola Danza Giocare/ Stare con gli altri

Tab. 3: Esempi di temi emersi con l'utilizzo della VPT

Gli operatori hanno deciso di non coinvolgere la madre e i bambini nel completamento delle griglie di micro-progettazione. Secondo il loro parere, la realizzazione dei Triangoli ha richiesto tanto impegno alla mamma e ai bambini e sarebbe stato eccessivo pensare ad un loro ulteriore coinvolgimento. Così, nella micro-progettazione, i punti di vista della famiglia sono stati considerati dagli operatori secondo quanto riportato nei triangoli. In riferi-

mento ai *Bisogni di sviluppo* della figlia maggiore, due dei temi comuni sono stati scelti dai professionisti, e collegati a due sotto-dimensioni del triangolo, ovvero *Apprendimento* e *Gioco e tempo libero* (Tabb. 4 e 5). È possibile notare l'utilizzo di un linguaggio semplice e concreto.

<i>Learning</i>	
Bisogno	Il bambino arriva tardi a scuola e sembra così stanco da non partecipare alle attività scolastiche
Risultato atteso	Il bambino va a dormire in orario e la madre prepara tutto ciò di cui ha bisogno per andare a scuola la sera prima.
Azioni e responsabilità	Con l'aiuto economico dei vicini, la madre compra un letto per ogni bambino; Alle 21:30 la madre mette a letto i bambini e la luce rimane spenta fino al mattino; Durante la serata la madre, con i bambini, prepara i vestiti e la borsa della scuola per la mattina; Alle 7:50 i bambini lasciano la casa con la madre per andare a scuola.
Tempo	3 mesi

Tab. 4: Esempio di griglia per la micro-progettazione

126

<i>Gioco e tempo libero</i>	
Bisogno	Il bambino non è coinvolto in attività per divertirsi.
Risultato atteso	Occupare il tempo libero con sport e giochi semplici per divertirsi
Azioni e responsabilità	La madre, accompagnata dall'educatore, svolge le seguenti attività: gioca con Shanghai e con altri giochi da tavolo, cucina insieme a Nicol. La madre, con l'aiuto dell'educatore, invita gli amici della bambina a casa.
Tempo	3 mesi

Tab. 5: Esempio di griglia per la micro-progettazione

Complessivamente, delle 30 griglie di micro-progettazione completate durante i 18 mesi di P.I.P.P.I., undici sono riferite al T0, sette al T1 e dodici al T2. Le griglie sono equamente distribuite tra i tre bambini (nove per il primo figlio, dodici per il secondo e sette per il terzo). L'attenzione leggermente più alta per il secondo figlio è dovuta alla sua disabilità. Inoltre, ci sono cinque griglie di micro-progettazione dedicate a risultati attesi comuni per i tre bambini, che si riferiscono a *lavoro e condizione economica e abitazione*. È

riconoscibile una distribuzione uniforme anche tra i tre lati del Triangolo: quattordici per i *bisogni di sviluppo del bambino*, tredici per le *competenze genitoriali* e sei per i *fattori familiari e ambientali*. Quest'ultimo coinvolge anche le cinque griglie comuni ai tre bambini. Le sotto-dimensioni scelte per le griglie di micro-progettazione sono diverse per ciascun bambino, ad eccezione di *Gioco e tempo libero*, che ricorre per il primo e il secondo figlio e *Cura di base*, che è comune alla prima e alla terza figlia.

Le responsabilità attribuite alle azioni progettate vedono una presenza ricorrente della madre, del bambino e dell'educatore domiciliare, in particolare per i *bisogni di sviluppo del bambino* e per le *competenze genitoriali* (su ventisette griglie, ventisette responsabilità sono per la madre, ventidue per il bambino e ventidue per l'educatore domiciliare). Le responsabilità attribuite alla triade madre/figlio/educatore riflettono l'importante lavoro che ha riguardato la relazione genitore-figli, riconoscibile anche dall'analisi dei temi emersi. In tre casi sono state coinvolte le responsabilità di altri attori informali (la famiglia del compagno di scuola e i vicini) e in altri tre casi sono stati coinvolti altri professionisti (fisioterapista e psicologo). Un'eccezione è la sotto-dimensione *auto-realizzazione dei genitori*, in cui solo la madre è coinvolta con l'aiuto dell'assistente sociale, dell'educatore e del facilitatore del gruppo dei genitori.

Considerazioni piuttosto diverse sono possibili per le griglie di micro-progettazione completate per i *fattori familiari e ambientali*: sei volte su sei si riferiscono a questioni che riguardano solo la madre, alle prese con problemi di alloggio, lavoro e rapporti con la scuola. La madre qui è sempre accompagnata dall'educatore domiciliare e quattro volte dall'assistente sociale.

4.4 Intervento e Monitoraggio

Il lavoro svolto per la fase di 'assessment e progettazione' è stato utilizzato come una mappa da parte di tutti gli attori coinvolti durante i periodi di intervento (tra T0 e T1, tra T1 e T2, dopo T2). La madre non era a conoscenza dell'esistenza della mappa, ma essa è stata usata dagli operatori per costruire il piano di azioni insieme a lei e con i bambini.

Nella quotidianità [la mappa delle micro-progettazioni] ha aiutato la mamma, visti gli obiettivi, a capire nel concreto come potevamo fare. E proponendole delle attività. Faccio un esempio concreto. La mamma faceva fatica a stare con i bambini tutti insieme. Anche il creare degli spazi come può essere preparare la crema con la Nutella oppure preparare le olive ascolane che abbiamo fatto proprio noi. Abbiamo fatto delle attività pratiche concrete che coinvolgevano i bambini e anche la mamma nello stare tutti insieme. [...] nel tempo quello che ho visto è che la mamma aveva più desiderio di stare con i bambini e organizzare altre cose. Queste attività sono state decise a partire dai triangoli: tutti e tre i bambini dicevano di voler fare delle cose con la mamma e quello che ho valutato è stato di proporre delle attività concrete (educatrice).

Dopo che le azioni sono state implementate, i professionisti hanno valutato il raggiungimento dei risultati attesi inseriti nelle griglie (raggiunto, non raggiunto, parzialmente raggiunto). Poche micro-proiezioni sono classificate come “raggiunte” (3 a T0, 1 a T1 e 2 a T2). Anche la classificazione “non raggiunto” non è frequente (3 a T0, 2 a T1 e 0 a T2). D'altra parte, c'è un aumento nel tempo di risultati “parzialmente raggiunti” (5 a T0, 4 a T1 e 10 a T2). Nel complesso, la tendenza sembra suggerire un piccolo miglioramento. Ogni griglia di micro-proiezione completata è accompagnata da un testo che spiega le motivazioni che hanno consentito o ostacolato il raggiungimento dei risultati. Analizzando queste motivazioni è possibile osservare che le sei griglie con gli “obiettivi raggiunti” sono caratterizzate da azioni che coinvolgono il rapporto tra madre-bambino-operatori. Riguardano azioni come “giocare con la mamma”, “pagare la piscina” o “mostrare al bambino come fare la doccia”. Solo due volte l'azione coinvolge altre persone come gli insegnanti. Questi non erano stati in precedenza coinvolti nel lavoro di assessment e progettazione, ma erano tuttavia presenti durante l'azione. I diciannove risultati “parzialmente raggiunti” sono spesso (dodici volte) legati a richieste elevate, che richiedono più tempo per essere realizzate. In un caso, la parzialità nel raggiungimento del risultato risulta legata alla necessità di realizzare azioni che coinvolgono non solo i bambini, la madre o i professionisti ma anche le risorse informali (la famiglia dei compagni di scuola), e non è stato possibile dare seguito a questa intenzione. In sei casi il risultato “parzialmente raggiunto” era dovuto a difficoltà esterne che la famiglia doveva affrontare, come l'ospedalizzazione del figlio a T0 o lo sfratto abitativo a T1. Queste difficoltà esterne mettono molto sotto stress le competenze della madre, ostacolando il raggiungimento dei risultati pianificati. Queste stesse difficoltà con l'aggiunta della disoccupazione della madre sono all'origine anche dei risultati “non raggiunti”. In particolare, lo sfratto abitativo è descritto dai professionisti e dalla madre come un momento difficile: la madre e i bambini trovano sistemazione in un alloggio temporaneo presso un condominio solidale, dove la famiglia ha vissuto in una unica stanza con la cucina condivisa con gli altri residenti. Doveva essere una soluzione di emergenza, solo per due mesi, ma è stata prolungata per due anni a causa della mancanza di alloggi pubblici. Questa situazione “ha portato tutto più indietro”, ha commentato l'educatore domiciliare. L'evento inaspettato ha ostacolato il raggiungimento completo dei risultati attesi e questo spiega l'aumento di risultati “parzialmente raggiunti”. Eppure, questa situazione non ha impedito il proseguimento dell'acquisizione di autonomie: il processo avviato con la madre per aiutarla a trovare le strategie per garantire ai propri figli di crescere bene è proseguito nonostante le difficoltà:

P.I.P.P.I. e i suoi strumenti ha dato delle basi per creare delle competenze per la mamma [...] Adesso adesso si gestisce da sola anche per organizzare i pulmini della scuola una volta bisognava starle dietro sollecitarla questa volta quest'anno ha fatto tutto da sola (Educatore domiciliare)

4.5 Conclusione: verso l'autonomia

Il processo di accompagnamento con questa madre e i suoi tre figli è proseguito dopo la conclusione di P.I.P.P.I. in forma leggera, da parte solo dell'assistente sociale. Gli operatori affermano che P.I.P.P.I. con il metodo della VPT ha permesso alla madre di diventare più autonoma e ora può procedere usando le sue risorse. Nel momento in cui le interviste sono state svolte, la famiglia si stava finalmente trasferendo nel nuovo alloggio di residenza pubblica. Come descritto dall'assistente sociale, la madre è stata in grado di affrontare da sola le questioni riguardanti la nuova casa:

La mamma ora ha in testa i figli in modo singolo e non in generale a bambini che hanno tre individualità diverse che hanno bisogno di lei in tre modi diversi. Questo è stato l'obiettivo educativo più importante con lei. Anche adesso che si è trovata a dover decidere come dividere le stanze lo ha fatto pensando ai bisogni dei bambini (assistente sociale).

5. Discussione e conclusioni

Sintetizzando i risultati ottenuti al termine del percorso realizzato dagli operatori con questa mamma e i suoi tre bambini, si evidenzia un piccolo miglioramento complessivo, testimoniato dai risultati delle griglie di micro-progettazione, anche se permangono nel tempo diversi risultati non raggiunti o raggiunti parzialmente. Il parziale raggiungimento dei risultati sembra essere legato alla presenza di fattori esterni che hanno impedito la realizzazione dei risultati attesi. In particolare, gli intervistati riconoscono come elementi ostacolanti la disoccupazione della mamma e lo sfratto abitativo sopraggiunto nel corso del progetto. Questi due elementi non hanno trovato risposta durante il percorso sperimentale. Eppure, la traccia lasciata dalle progettazioni testimonia come questa famiglia sia riuscita a far fronte alle condizioni difficili assicurando la cura dei bambini e il soddisfacimento dei bisogni di crescita (Barudy, 2005). L'esito positivo del percorso è ancora più evidente se si considera che, nel momento della realizzazione delle interviste, avvenute a distanza di circa un anno dalla conclusione del progetto, è riconoscibile da parte di tutti gli attori coinvolti una piena soddisfazione rispetto al successo ottenuto, che va anche oltre i risultati buoni ma parziali registrati tramite le micro-progettazioni. Nel leggere lo studio di caso ciò che sembra aver reso possibile mantenere il ben-trattamento dei bambini è il fatto di essere riusciti a mettere in campo delle azioni che hanno portato il lavoro con questa mamma a elevati livelli di partecipazione.

Se si considera la fase della *segnalazione*, in quel periodo gli operatori avevano attivato con la madre il livello *dell'essere consultata*: è verosimile pensare che questa mamma fosse ascoltata, ma in ogni caso non partecipasse alla presa di decisioni. Il cambio di marcia sembra essere avvenuto quando gli operatori si sono trovati a presentare il progetto P.I.P.P.I. Durante la fase di *accoglienza*

e di *assessment e progettazione*, la mamma diventa *partner* dell'intervento e gli accordi vengono raggiunti attraverso il confronto e il dialogo seguendo le indicazioni della VPT nell'utilizzo degli strumenti e in particolare del Triangolo. Alcuni limiti sono però riconoscibili. La mamma non è direttamente coinvolta nella fase di progettazione e questo porta con sé il rischio di rimanere al livello dell'essere consultati. E, in effetti, la narrazione della signora riguardo al completamento dei Triangoli conferma come lei non fosse a conoscenza di un utilizzo successivo degli stessi. Tuttavia, il fatto che le micro-progettazioni siano state continuamente ridiscusse con gli educatori domiciliari fa supporre che un elevato livello di partecipazione sia stato continuamente ricercato. In ogni caso, tutti i partecipanti considerano il percorso una *best practice* eccezionale per i processi di partecipazione della famiglia messi in atto. L'analisi dello studio di caso dà la possibilità di analizzare le diverse componenti di un processo che ha reso possibile tale risultato. Un primo livello di analisi riguarda le *componenti tecniche*, in riferimento alla buona rispondenza riconoscibile tra le azioni realizzate e le richieste formali della VPT e del progetto P.I.P.P.I. Infatti, seguendo le richieste della VPT e attraverso l'utilizzo del Triangolo sono state ascoltate tutte le voci dei partecipanti e attraverso l'utilizzo delle griglie di micro-progettazione queste voci hanno trovato spazio per integrarsi e diventare azione nella realizzazione del piano di intervento. Nell'approfondire le modalità con cui sono stati utilizzati gli strumenti si è potuto osservare come il Triangolo sia stato utilizzato in modo appropriato, approfondendo tutti i tre lati, con un buon bilanciamento tra i tre bambini e nei tre tempi della ricerca. Gli strumenti e in particolare il Triangolo sono stati utilizzati in maniera creativa dai professionisti, abbinandoli anche ad altri strumenti come le carte da gioco. È importante notare come questa creatività sia stata ben costruita all'interno di un percorso partecipato e definito fin dall'inizio da parte di tutti gli attori in gioco.

Oltre al soddisfacimento delle componenti tecniche, nello studio di caso sono riconoscibili altre componenti che sono state centrali per spiegare l'esito positivo dell'intervento. Il percorso partecipativo ha permesso alla madre, ma anche agli operatori, di cambiare il proprio sguardo gli uni verso gli altri, realizzando in tal modo *componenti* che potrebbero essere definite *interne* poiché collegate ai cambiamenti nel modo di pensare dei partecipanti. In riferimento alla mamma, lo studio di caso ha permesso di fare emergere come le sue competenze nel rispondere ai bisogni dei bambini fossero presenti già dal momento del primo utilizzo degli strumenti. Erano presenti nella sua testa, ma non erano concretamente messe in campo. Nel corso del progetto è dunque avvenuto un cambiamento per questa signora, dal suo interno, che le ha permesso di vedere se stessa e la situazione dei suoi bambini in maniera diversa e quindi di agire in maniera nuova. Allo stesso modo è cambiato anche il suo sguardo nei confronti degli operatori, che da antagonisti sono diventati partner. In maniera simile, è avvenuto un cambiamento anche da parte dei professionisti che prima vedevano una mamma non competente, incapace di rispondere ai bisogni dei suoi bambini. Con il percorso sperimentale anche i professionisti hanno assunto un nuovo sguardo nei confronti delle compe-

tenze della mamma. Il cambiamento di sguardo è avvenuto anche tra gli operatori stessi: al riconoscimento formale dei ruoli e dell'importanza gli uni degli altri, è seguita una ricerca di integrazione fra le diverse competenze a favore dei medesimi obiettivi, che ha portato anche a una maggiore soddisfazione nelle relazioni professionali.

Le componenti interne hanno quindi cambiato gli sguardi dei partecipanti gli uni verso gli altri e hanno permesso loro di promuovere nuove "azioni". Le sole componenti tecniche, con l'osservanza delle "regole" specificate da P.I.P.P.I. e dalla VPT, non sarebbero state sufficienti, poiché definite solo esternamente (Habermas, 1981; Kemmis, 2001). È stato necessario costruire la legittimità interna delle ragioni che hanno spiegato e guidato l'azione dei partecipanti (Geertz, 1997; Soulet, 2014). Nello studio di caso, i professionisti e la madre hanno costruito le proprie "ragioni per agire in un modo piuttosto che in un altro", e sono stati "in grado di valutare tali ragioni, di modificarle o abbandonarle e sostituirle con altre" (MacIntyre, 1999, p. 12). La realizzazione delle componenti interne e tecniche non è avvenuta nel vuoto e nemmeno in isolamento. La partecipazione ha richiesto non solo la tecnica, gestita dalle singole persone, ma anche il pensiero e il ragionamento di tutte le persone coinvolte (Bernstein, 1983). Nello studio di caso sono state dunque coinvolte anche componenti comunicative: è il confronto nel gruppo, in Equipe Multidisciplinare e con la mamma che ha permesso di modificare internamente i punti di vista dei partecipanti. Le proposte di negoziazione e riflessione svolte da P.I.P.P.I. e dalla VPT (componenti tecniche) sono state efficaci non perché intese in maniera rigida, e riprodotte sulla base di protocolli di azioni. L'efficacia è derivata dal fatto che le componenti tecniche sono state ripensate e assunte all'interno di un processo comunicativo collettivo che ha permesso di stabilire "la base per un coordinamento unanime dei progetti di azione perseguiti di volta in volta in modo individuale" (Habermas, 1981, p. 406). È solo all'interno di tale coordinamento unanime che i cambiamenti interni degli sguardi sono stati realizzati accedendo ai livelli più alti di partecipazione.

Non appare sufficiente seguire le soluzioni tecniche e le proposte formulate dalla ricerca scientifica per realizzare una *best practice* nel lavoro sociale e educativo. La partecipazione è una questione chiave ma non può essere semplicemente applicata. Le proposte tecniche sono importanti, ma il lavoro sociale e educativo non è un processo standard da gestire direttamente attraverso mezzi procedurali. L'approfondimento dei diversi punti di vista su ciò che ha costruito la *best practice* ha evidenziato come il lavoro sociale e educativo sia stato meglio gestito attraverso il confronto, la messa in gioco delle competenze, il dialogo, attraverso la cultura in altre parole. La *Critical Best Practice* di H. Ferguson e i metodi qualitativi in generale sembrano strumenti utili per analizzare e discutere le diverse componenti che hanno reso efficace l'intervento. Tuttavia, sono necessari nuovi studi qualitativi per capire se le categorie rappresentate dalle componenti tecniche/interne/comunicative potrebbero essere davvero utili per sostenere la spiegazione degli interventi efficaci.

Ringraziamenti

Un sentito ringraziamento va alla mamma e a tutti gli operatori che hanno preso parte a questa ricerca, rendendosi disponibili per le interviste.

Nota bibliografica

- Arnkil T.E., Seikkula J. (2015). Developing Dialogicity in Relational Practices: Reflecting on Experiences from Open Dialogues. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 36, pp. 142-154.
- Barudy J., Marquebreucq A.P. (2005). *Les enfants des mères résilientes*. Paris: Solal.
- Bertotti T. (2012). *Bambini e famiglie in difficoltà. Teorie e metodi di intervento per assistenti sociali*. Roma: Carocci.
- Chamberland C. et alii (2012). *Recherche évaluative de l'initiatives AIDES*. Université de Montréal.
- Dale P. (2004). "Like a Fish in a Bowl": Parents' Perceptions of Child Protection Services. *Child Abuse Review Child Abuse Review*, 13, pp. 137-157.
- Dallanegra P., Fava E. (2012). *Alleanza di lavoro tra utenti e operatori. Dalla valutazione di processo a un metodo di trattamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey J. (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Company (trad. it. *Logica: Teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino, 1974).
- Department of Health (2005). *Assessing children and their families: practice guidance*. London: TSO.
- Dumbrill G.C (2006). Parental experience of child protection intervention: A qualitative study. *Child Abuse and Neglect*, 3, pp. 27-37.
- Ferguson H. (2003). Outline of a Critical Best Practice Perspective on Social Work and Social Care. *British Journal of Social Work*, 33, pp. 1005-1024.
- Folgheraiter F. (2018). *Manifesto del Metodo Relational Social Work*. Trento: Erickson.
- Gallagher M. et alii (2012). Children and families' involvement in social work decision making. *Children and Society*, 26, 1, pp. 74-85.
- Geertz C. (1997). *Local Knowledge*. New York: Basic Books.
- Habermas J. (1981). *Theorie des kommunikativenhandelns*. Frankfurt am Main (trad. it. *Teoria dell'agire comunicativo*, Il Mulino, Bologna, 1986).
- Healy K., Darlington Y. (2009). Service user participation in diverse child protection contexts: principles for practice. *Child and Family Social Work*, 14, pp. 420-430.
- Holland S. (1999). Discourses of decision making in child protection: conducting comprehensive assessments in Britain. *International Social Welfare*, 8, pp. 277-287.
- Kanizsa S., Tramma S. (2011). *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Kapp S.A., Propp J. (2002). Client satisfaction methods: Input from parents with children in foster care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 19, pp. 227-245.
- Kemmis S. (2001). Exploring the Relevance of Critical Theory for Action Research: Emancipatory Action Research in the Footsteps of Jurgen Habermas. In P. Reason, H. Bradbury (Eds.), *The Handbook of Action Research* (pp. 91-102). London: Sage.
- MacIntyre A. (1999). *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues*. Chicago: Open Court (trad. it. *Animali razionali dipendenti: perché gli uomini hanno bisogno delle virtù*, Vita e Pensiero, Milano, 2001).

- Melazzini C. (2011). *Insegnare al principe di Danimarca*. Palermo: Sellerio.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P. et alii (2015). *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodi, strumenti per l'implementazione del programma di intervento per Prevenire l'Istituzionalizzazione*. Padova: BeccoGiallo.
- O' Sullivan T. (2011). *Decision making in social work*. New York: Palgrave Macmillan.
- Raineri M.L. (2004). *Il metodo di rete in pratica. Studi di caso nel servizio sociale*. Trento: Erickson.
- Roose R., et alii (2013). From parental engagement to the engagement of social work services: Discussing reductionist and democratic forms of partnership with families. *Child and Family Social Work*, 18, pp. 449-457.
- Serbati S., Gioga G. (2017). Building a successful care path in residential care: findings from qualitative research with young people who have left residential care and their professionals. *Child Care in Practice*, 23(1), pp. 34-48.
- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini*. Roma: Carocci.
- Serbati S., Gioga G., Milani P. (2012). Évaluer pour mieux intervenir. Évaluer les résultats et les processus pour améliorer les pratiques d'intervention auprès des familles négligentes. *Revue Internationale Enfances, Familles, Générations*, 16, pp. 74-94.
- Shaw I. (2011). *Evaluating in Practice*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Sità C. (2005). *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*. Brescia: La Scuola
- Soulet P.M. (2014). Analyse qualité ou pratique qualité? Quand la qualité devient un enjeu de définition du travail social? *Actualités sociales*, 51, pp. 1-4.
- The Scottish Government (2008). *Getting it Right for Every Child*. Edinburgh.
- Van Bijleveld G.G., Dedding C.W.M., Bunders-Aelen J.F.G. (2015). Children's and young people's participation within child welfare and child protection services: a state-of-the-art review. *Child and Family Social Work*, 20, pp. 129-138.
- Woodcock J. (2003). The social work assessment of parenting: an exploration. *British Journal of Social Work*, 33, pp. 86-106.

SE

Movimenti resilienti con le famiglie nell'ecologia sociale tra casa, servizi, scuola e comunità

Resilient moves with families in the social ecology between home, services, school, and community

Marco Ius

ResearcherRTDa. Research and Intervention Lab in Family Education, Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology, FiSPPA, University of Padova

The paper deals with the ecology of human development by Bronfenbrenner, the definition of neglect in P.I.P.P.I., some contribution on resilience as a way to fight the origins of social disadvantage and its implication in a community-based approach. Within this framework, the paper reflects on the change that occurs when a family is accompanied by the services in order to understand on the way to promote resilient moves. Particular attention is paid on the service-school-family relationship also by presenting the experience in the territory of Francavilla Fontana as an example of governance that fosters children, parents, teachers, and social professionals participation, and in which service providers play the role of community enablers. Some suggestions for the practice and the policy are highlighted and questions for future development are given.

Keyword

resilience, family, school, community, generative welfare

A partire dalla cornice ecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner, dalla definizione di negligenza in P.I.P.P.I., da alcuni contributi sul costruito di resilienza come contrasto all'origine degli svantaggi sociali con le relative implicazioni con il lavoro di comunità, il contributo propone una riflessione sui mutamenti ecosistemici che avvengono quando una famiglia viene accompagnata dai servizi con l'obiettivo di riflettere su come attivare possibili movimenti resilienti. Particolare attenzione viene posta sulla relazione servizi sociali, scuola e famiglie illustrando un percorso all'interno dell'ambito territoriale di Francavilla Fontana come esempio di governance a favore della partecipazione di bambini, genitori, operatori e insegnanti in cui i servizi possono fungere da community enablers. Vengono evidenziate alcune attenzioni per le prassi e le politiche fornendo alcuni interrogativi per eventuali sviluppi.

Parole chiave

resilienza, famiglia, scuola, comunità, welfare generativo

1. Ecologia dello sviluppo umano come spazio del co-educarsi

La cornice di riferimento all'interno della quale il programma P.I.P.P.I. pone le proprie basi, colloca gli orientamenti teorici e sviluppa le riflessioni è rappresentata innanzitutto dal modello bioecologico dello sviluppo umano di Urie Bronfenbrenner (1979, 2005) il quale evidenzia come sia cruciale, per promuovere la crescita delle persone, in primis i bambini, la presenza di buone relazioni all'interno di ciascuna nicchia ecologica (dimensione intra) e tra le diverse nicchie (dimensione inter). L'intuizione di Bronfenbrenner consiste in misura principale nell'evidenziare che l'accompagnamento e la promozione dello sviluppo umano non avviene unicamente nel contatto diretto tra le persone (accompagnante – accompagnato, educatore – educando, genitore-figlio), ma avviene anche grazie alle relazioni indirette che hanno un impatto di estrema importanza sulle relazioni dirette (Milani, Ius, 2010a).

La definizione di negligenza, assunta da P.I.P.P.I. per guardare alla situazione delle famiglie per le quali il programma è pensato, focalizza lo sguardo sulla carenza o l'assenza da parte delle figure primarie di un bambino (genitori e/o chi si occupa di lui¹, il suo nucleo familiare) di risposte a suoi bisogni che sono definiti a partire dalle conoscenze scientifiche e tenendo in considerazione il sistema valoriale proprio della collettività di cui il bambino è parte. Sono due gli ordini di perturbazione presenti nella sfera relazionale del bambino che sono considerati all'origine di tale difficoltà: il primo riguarda le relazioni tra genitore, o altra figura di riferimento e bambino, caratterizzate da interazioni deboli congiuntamente a comportamenti di non risposta a tali, e il secondo si riferisce alla relazione tra nucleo familiare e comunità sociale nella quale il nucleo vive, caratterizzata da isolamento o comportamenti che diventano ostacolanti e precludono l'accesso alle risorse relazionali e materiali della comunità stessa e il loro utilizzo (Lacharité, Ethier, Nolin, 2006). Infatti, i fattori di contesto, in particolare l'assenza o la scarsità di sostegno sociale e di risorse, non solo personali, ma anche della comunità, come possono essere quelle economiche, sociali o culturali, messe in campo informalmente o dal sistema del welfare, giocano un ruolo considerevole nel portare situazioni di vulnerabilità a divenire situazioni di negligenza (Lacharité, 2013).

Quali possono essere le questioni e relative attenzioni che gli elementi costitutivi della cornice bioecologica e quelli espressi dalla definizione di negligenza sollevano in merito al senso dell'azione di accompagnare una famiglia che, a partire dalla sua situazione di vulnerabilità, si trova in crisi rispetto al dare risposta ai bisogni del suo bambino? Quali di queste riguardano nello specifico i servizi a supporto delle famiglie?

1 Per semplificare la lettura, nel corso del contributo si utilizza il termine “genitore” per indicare tutte le persone che all'interno di un legame affettivo e nella quotidianità del nucleo familiare di vita del bambino sono responsabili in prima persona di rispondere ai suoi bisogni di cura e di crescita, siano esse genitori naturali, parenti, compagni dei genitori naturali in un nucleo ricomposto, genitori adottivi, parenti ecc.

Riconosciute le due perturbazioni alla base della negligenza, la prima attenzione ci pare quella di considerare che ciascun intervento di accompagnamento andrà organizzato al fine di promuovere la crescita, in termini di cambiamento, trasformazione o potenziamento, relativa alle relazioni tra i componenti della famiglia e alle relazioni tra famiglia e la comunità. Essendo la negligenza una condizione che in altre parole potremmo ricondurre ad una frammentarietà nei flussi relazionali di risposta ai bisogni dei bambini e in quelli tra la famiglia e il suo ambiente/comunità, in merito alle necessarie attenzioni e possibili sfide per il lavoro dei servizi, ci sembra utile evidenziare i seguenti aspetti chiave all'interno delle pratiche professionali:

- coinvolgere la famiglia nell'intero percorso è un elemento irrinunciabile e fattore protettivo di successo (la sfida della partecipazione della famiglia) (Lacharité, 2015);
- accompagnare un bambino e la sua famiglia, qualsiasi sia l'intensità dell'intervento, implica l'ingresso a tutti gli effetti nella loro ecologia, nel loro mondo, che demarca una distinzione temporale, un prima e dopo nel cronosistema, e richiede di riflettere su come agire per *entrare, stare e uscire* al termine del lavoro di accompagnamento (la sfida della partecipazione degli operatori dei servizi);
- coordinare gli interventi risulta più efficace rispetto a mettere in atto interventi frammentati, parziali e discontinui che rischiano di replicare simmetricamente le dinamiche relazionali non funzionali della famiglia stessa (la sfida dell'integrazione);
- pensare alle azioni di supporto da parte dei servizi rispetto alla relazione tra genitori e bambini può risultare di più immediata accessibilità, mentre il compito di organizzare l'intervento rivolto alla relazione tra famiglia-comunità chiede di coinvolgere altre persone e dell'abitare il confine tra formale e informale (la sfida del lavoro nella comunità) (Milani *et alii*, 2014).

Dal momento che guardare in modo ecologico ai sistemi relazionali richiede di evidenziare le persone coinvolte (chi), la tipologia di relazione tra loro (ruoli e come), i luoghi in cui la loro relazione si esprime (dove) e i tempi (quando e quanto), sembra rilevante evidenziare che nel momento in cui i servizi si avvicinano ad una famiglia per proporre un accompagnamento nel loro percorso, l'ingresso nell'ecologia comporta cambiamenti "rivoluzionari". I professionisti dei servizi necessitano dunque di riferimenti specifici per orientare i movimenti relazionali da mettere intenzionalmente in campo per rispondere al fenomeno della negligenza.

Prima di procedere, è necessario fare alcuni *distinguo* a proposito del termine servizi utilizzato genericamente fino ad ora. I servizi educativi per la prima infanzia e quelli scolastici entrano a far parte dell'ecologia di tutti i bambini e delle loro famiglie (e questa certamente è una rivoluzione che tutti i bambini e le loro famiglie sperimentano nella loro vita) e lo stesso avviene per i servizi sanitari di base. Quando si è di fronte a situazioni di negligenza genitoriale la

prassi prevede il coinvolgimento di servizi ad hoc finalizzati a fornire un sostegno specifico. Al proposito, le *Linee di Indirizzo Nazionali sull'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità* (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017) elencano innanzitutto la presenza dei servizi sociali per la protezione e la cura dei bambini, organizzati dall'Ambito Territoriale, che solitamente diventano responsabili del Progetto Quadro a favore di bambini e delle famiglie, a cui si associa, nel caso la situazione ne determini il bisogno, l'eventuale coinvolgimento di altri servizi che riferiscono ad altri enti. Si pensi ad esempio al Servizio Sanitario Nazionale dal quale vengono erogate prestazioni medico-specialistiche, psicoterapeutiche, di indagine diagnostica sui bambini e sulle famiglie, oltre alle prestazioni riabilitative e socio-riabilitative per i bambini e gli adolescenti, e alle prestazioni specialistiche rivolte alle condizioni di salute mentale degli adulti; oppure ai servizi per l'impiego e per il sostegno economico. Infine, va riportato il ruolo dell'Autorità Giudiziaria che interviene qualora siano presenti elementi specifici di preoccupazione. L'accompagnamento *ad hoc* dunque non preclude il coinvolgimento con i servizi di tipo universale, a cui tutti accedono, anzi sono proprio questi ultimi ad avere ruoli cruciali. Ad esempio, in molteplici situazioni di negligenza, è proprio la scuola l'attore che, a partire dalle proprie osservazioni, si trova nella possibilità di segnalare ai servizi di welfare gli elementi di preoccupazione che intravede nella situazione dei bambini. In questo caso, la scuola dà avvio ad una relazione sistemica con i professionisti dei servizi i quali, qualora si proceda nella decisione di proporre alla famiglia un percorso di accompagnamento, verranno inevitabilmente coinvolti anche all'interno dei sistemi meso e micro. Si è utilizzata intenzionalmente la locuzione "trovarsi nella possibilità" per esplicitare come talvolta il canale di comunicazione tra questi soggetti sia sguarnito di intenzionalità organizzativa e operativa, mancante di coordinamento, o ancora abitato da pregiudizi che hanno inevitabili conseguenze e precludono alla possibilità di instaurare una relazione che potrebbe diventare, secondo il modello ecologico, di supporto allo sviluppo del bambino. Pensiamo alle situazioni in cui gli insegnanti a scuola procrastinano il procedere con una segnalazione per timore che il bambino sia collocato fuori dalla famiglia e che quest'ultima colpevolizzi la scuola per tale azione. Oppure alle situazioni in cui si sente dire da parte degli operatori dei servizi che gli insegnanti pensano solo al programma e non mostrano attenzioni per la crescita globale dei bambini e che avrebbero dovuto rivolgersi prima ai servizi. In entrambi questi esempi cogliamo una preoccupazione reale da parte dei professionisti. Al contempo essi ci consentono di riflettere sul fatto che anche le risorse presenti nella comunità possono faticare nella relazione tra di loro, aggiungendo una perturbazione alle due precedentemente citate. Di conseguenza, vi è la necessità di promuovere contesti di cura di tale relazione attraverso le azioni di *governance* dei servizi e attraverso percorsi di formazione per coloro che hanno un ruolo nel lavoro con le famiglie al fine di accrescere sul fronte dell'apprendimento formale di nuove teorie, pratiche professionali e interprofessionali, ma anche all'apprendimento riflessivo a partire dal confronto con le proprie e altrui teorie, più o meno esplicite, e pratiche professionali (Zanon, 2016).

Se al centro dell'interesse dell'intervento sociale finalizzato alla risposta ai bisogni di crescita dei bambini si guarda innanzitutto a questi ultimi (perché abbiano risposta ai loro bisogni) e ai loro genitori (perché potenzino il proprio repertorio di risposte a tali bisogni), i bambini non vanno guardati come unico soggetto verso il quale gli altri componenti dell'ecologia rivolgono la propria responsabilità nella relazione educativa, e nemmeno vanno guardati i genitori secondo questa prospettiva. Infatti, i soggetti dei vari sistemi ecologici vanno tutti compresi come portatori di "educabilità" e reciprocamente responsabili delle relazioni che vivono. L'eco potente delle parole di Paulo Freire "Nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme con la mediazione del mondo" (Freire, 1970, p. 79) ricorda che è il mondo il mediatore delle relazioni educative e che accompagnare chi è oppresso, e le famiglie negligenti rientrano certamente in una forma di oppressione, implica occuparsi delle relazioni e del mondo in cui queste avvengono.

I concetti chiave in P.I.P.P.I. come quelli della co-educazione (Jésu, 2004; Manciaux, Jésus, Gabel, 2000; Milani, 2008), del partenariato tra famiglia, scuola e servizi (Bouchard, 2002; Milani, 2009) e della valutazione partecipativa e trasformativa (Serbati, Milani, 2013) nel voler proporre "vie di libertà" e distanziarsi da approcci di "educazione depositaria", in cui i professionisti detengono il sapere e le famiglie apprendono, non possono che confluire nella postura del *co-educarsi* all'interno del mondo di ciascun bambino in cui famiglia, operatori, responsabili dei servizi, decisori politici, ricercatori ecc., a secondo del sistema in cui operano, si mettono in azione.

L'azione di sistema che il programma P.I.P.P.I. ha avviato e nel corso delle diverse edizioni ha inteso promuovere, grazie ad una proposta di lavoro costante di riprogettazione secondo la prospettiva della valutazione partecipativa e trasformativa, riguarda quattro tipologie di relazioni collaborative e co-educative. La prima relazione (interistituzionale) riguarda il partenariato tra istituzioni e coinvolge i livelli interministeriale (sociale, sanità, scuola), intra-regionale e intra Ambito Territoriale, e implica un lavoro nei diversi livelli di *governance* fra soggetti coinvolti: gli Ambiti Territoriali con i diversi servizi, le Regioni, il Ministero e l'Università. La seconda si riferisce ai servizi che fanno capo a una stessa istituzione come nel caso della relazione tra servizi educativi, servizi sociali, servizi dell'area minori e servizi dell'area adulti dello stesso comune. La terza (interprofessionale) è quella che intercorre tra i diversi professionisti che operano con una famiglia, finalizzata alla costruzione di un'équipe multiprofessionale volta ad offrire un accompagnamento integrato. Infine, vi è la relazione tra i professionisti e la famiglia in cui quest'ultima partecipa insieme ai professionisti all'équipe multiprofessionale all'analisi, alla progettazione e alla valutazione dell'intervento che la riguarda (Milani, 2017; Milani *et alii*, 2014, sez. 2, pp. 1-2).

Le prime due tipologie fanno riferimento alle relazioni indirette nei confronti del bambino e della sua famiglia (meso ed esosistema), riguardano i diversi contesti in cui il programma viene implementato (istituzionale, politico, professionale, culturale ecc. nelle sue declinazioni nazionale, regionale e

locale) e richiamano alla struttura di *governance* che nell'assumere la direzione del programma, si rende responsabile di implementare la sua "forma aperta" in uno specifico territorio – il contesto – caratterizzato da assetti organizzativi, raccordi interistituzionali, organizzazioni, amministrazioni ecc. I processi messi in atto all'interno dei contesti per promuovere l'implementazione dovranno garantire pertanto, oltre che alla formazione sul programma (degli operatori e dei referenti), la formazione e l'operatività di una struttura di gestione composta da tutti i rappresentanti degli enti interessati (che vede un livello Regionale e uno di ambito) che coordina e sostiene il lavoro dei professionisti, affinché possano effettivamente realizzare e monitorare un intervento di supporto, in funzione dell'analisi dei bisogni e della progettazione per ogni famiglia.

Si tratta del Gruppo Territoriale (GT), che ha il compito di concertare e rispondere complessivamente delle attività svolte all'interno del programma e svolge una funzione politico-strategica che garantisce la continuità nell'implementazione, la presenza dei professionisti dei diversi servizi nel lavoro con le famiglie, e la possibilità di ricadute reali nel territorio. Tale gruppo dovrebbe essere rappresentativo dei diversi servizi e relativi attori che concorrono al lavoro con le famiglie negligenze e dunque potrebbe raccogliere il responsabile di ambito e gli eventuali rappresentanti delle municipalità che l'ambito raccoglie, un referente amministrativo-politico, i referenti dei servizi che concorrono al lavoro con le famiglie (educativi, affido familiare, ...), i referenti dell'Azienda Sanitaria direttamente coinvolti nei processi di accompagnamento dei bambini in situazione di protezione e tutela, i dirigenti scolastici, un referente della Giustizia Minorile, un referente del privato sociale (che collabora per la realizzazione del progetto). Il GT va composto tenendo conto delle specificità del proprio contesto e il cui compito è centrato sia sulla necessità di diffondere le informazioni, sensibilizzare e creare le condizioni politiche perché l'organizzazione possa funzionare, sia di promuovere l'organizzazione in vista delle pratiche dei professionisti con i bambini e le famiglie.

Le due ultime tipologie si riferiscono, invece, alle relazioni di micro e mesosistema instaurate tra bambino, genitori e professionisti e altre persone della comunità, comprese le persone impegnate in azioni di solidarietà familiare (Tuggia, 2017). Si tratta del sistema di relazioni che descrivono la vita della famiglia all'interno del suo ambiente di vita – la sua comunità, scuola compresa con il suo ruolo chiave nel promuovere contesti partecipativi e inclusivi (Di Masi, 2017) – che, come sopra esplicitato, quando ci si confronta con situazioni di negligenza viene ampliato con la presenza dei professionisti dei servizi. Relazioni, va sottolineato, da non assumere come un dato, ma come luogo di crescita e cambiamento, e dunque di possibile progettazione intenzionale.

"Che i miei genitori e i miei insegnanti ed educatori si parlino e collaborino. Rapporto con la scuola e le altre risorse educative" è il titolo dato alla sottodimensione del "lato ambiente" destinata all'analisi, alla progettazione e alla valutazione delle relazioni mesosistemiche all'interno del Modello Mul-

tidimensionale de *Il Mondo del Bambino* che rappresenta il referenziale teorico e lo strumento principale di P.I.P.P.I. Tale referenziale offre ai professionisti un modello per comprendere i bisogni e le risorse di ogni bambino e della sua famiglia in modo olistico, considerando l'ecologia in cui la famiglia vive, l'interazione tra i vari fattori presenti e ponendosi concretamente all'interno del mondo del bambino per co-progettare l'intervento e incrementare le risposte ai bisogni dei bambini (Ius, 2017; Milani *et alii*, 2014). La logica che il modello propone è quella di esplicitare che il partenariato tra genitori, insegnanti e operatori va compreso in termini di bisogno per la crescita del bambino e non come un elemento aggiuntivo, presente quando le "cose" vanno bene. Analizzare l'interessamento e il coinvolgimento da parte di chi si prende cura del bambino rispetto agli aspetti che riguardano la scuola e le altre risorse educative di cui il bambino usufruisce (es. attività sportive, musicali, di gruppo ecc.) e la qualità delle interazioni e dell'interessamento reciproco tra le persone che si prendono cura del bambino e gli attori che gestiscono tali risorse (insegnanti, allenatori, animatori ecc.) rappresenta, dunque, un'occasione per valutare la situazione e progettare perché tali relazioni siano conservate, potenziate o avviate consentendo ai diversi attori di valorizzare a vicenda il proprio compito educativo rispetto al bambino.

2. Sguardi di resilienza tra ecologia sociale, cultura e comunità

In letteratura sono presenti numerose definizioni di resilienza che a partire da specifici approcci e interessi pongono l'accento su specifici aspetti di un fenomeno che è indubbio essere comune, descrivere molte traiettorie dell'umanità e dei contesti in cui questa si vive, e offrire preziose indicazioni per chi lavora con persone in situazione di vulnerabilità e svantaggio sociale. Le diverse sfumature presenti nelle varie definizioni in estrema sintesi riferiscono alla resilienza come un fenomeno che può essere considerato sia in termini di produzione di un livello di benessere, sia in termini di processo per fronteggiare le avversità, e che può essere promosso e avviato con una postura finalizzata al prevenire che le situazioni di svantaggio conducano ad esiti positivi oppure come risposta ad un evento stressante o traumatico (Ius, Milani, 2011; Ius, Moretto, 2017; Ius, Sidenberg, 2017; Milani, Ius, 2010b, 2010a).

Un approccio alla resilienza che risulta particolarmente in linea con la riflessione proposta nella prima parte del contributo fa riferimento all'ecologia sociale della resilienza (Ungar, 2011) che definisce la resilienza come

la capacità delle singole persone, delle famiglie e delle comunità di orientarsi (navigazione) verso le risorse psicologiche, sociali, culturali e fisiche che sostengono il loro benessere e la loro capacità di negoziare a livello individuale e collettivo (negoziante) affinché queste risorse siano rese disponibili, vissute e condivise in modalità ritenute significative dal proprio contesto culturale di appartenenza (Ungar, 2008, p. 225).

Trattasi di una definizione interessante perché si discosta dal binomio *adversity-doing ok* e soprattutto perché non guarda solo al singolo ma anche alle famiglie e alle comunità, introduce la dimensione culturale (personale e collettiva) e la necessità di attivare processi di negoziazione pena il rischio di non fare tesoro delle risorse disponibili nel proprio contesto di vita.

La comunità non viene vista dunque solo come un contesto ma anche come un agente di cambiamento. La comunità viene intesa come contesto quando viene considerata in quanto ambiente di prossimità nel quale si creano quei fattori di rischio e di protezione che hanno un'influenza sul benessere dei componenti della comunità stessa e promuovono o inibiscono percorsi di resilienza in essi. Un secondo modo consiste nel guardare in che misura sia la comunità stessa ad esprimere resilienza in quanto intesa non come contesti che influenzano individui e famiglie ma come attori collettivi che rispondono alle situazioni di vulnerabilità e avversità (Chaskin, 2008). Mentre il primo orientamento riflette la classica prospettiva ecologica citata in precedenza in cui le persone crescono e funzionano all'interno di sistemi di interazioni più o meno dirette che ne influenzano il benessere e hanno un impatto sulle loro traiettorie biografiche, il secondo sembra aprire a prospettive di riflessione e pratiche di resilienza meno frequentate. Per comprendere meglio questa distinzione, è utile presentare le quattro diverse concettualizzazioni del termine comunità che secondo Chaskin (2008, 2013) possono avere diverse implicazioni nel riferirsi alla resilienza e alla sua promozione:

142

- la prima considera la comunità come una unità affettiva di appartenenza e identità caratterizzata dalla presenza di relazioni strette tra i membri (parentali, amicali), di norme condivise e situazioni a cui le persone partecipano collettivamente mettendo in atto azioni quotidiane e interazioni coerenti con l'identità e aderenti agli usi e vita locale;
- la seconda definisce la comunità come una unità funzionale di produzione e scambio e dunque come lo spazio attivo in cui si concentra una gamma di funzioni sociali come possono essere quelle legate alla produzione e all'utilizzo di beni (sociali e commerciali), oppure ai processi di socializzazione, ai meccanismi di controllo sociale, alle opportunità di partecipazione e coinvolgimento civico, e all'accesso al supporto reciproco. A differenza della prima concettualizzazione, in questa non notiamo la presenza di legami intimi che possono essere presenti anche altrove, mentre i legami qui presenti sono legati agli aspetti funzionali, e dunque visti come contingenti e temporanei;
- la terza consiste nel guardare alla rete di relazioni, a partire dalla quale avvengono gli scambi tra le persone. Va qui tenuto in considerazione il grado di vicinanza tra i vari nodi della rete (quando le persone conoscono altre persone che io stesso conosco), elemento importante nel promuovere relazioni di supporto e di controllo sociale a livello informale. Trattasi di supporti che spesso possono scaturire anche da legami leggeri o deboli, o da relazioni ponte che permettono alle persone di entrare in contatto con la rete di associazioni che vanno oltre alla comunità locale e che forn-

- scono l'accesso a informazioni, risorse oltre a quelle dei propri gruppi di appartenenza (ad esempio le proprie associazioni);
- la quarta guarda alla comunità come un'unità di azione collettiva in cui le persone esprimono le proprie volontà politiche e agiscono in funzione di esse.

Ciascuna concettualizzazione implica la considerazione degli aspetti culturali presenti nella comunità come elementi di appartenenza identitaria, di distinzione da ciò che è dentro e ciò che è fuori (appartenenza-non appartenenza) e soprattutto dei processi ponte che consentono l'incontro e la negoziazione tra più culture (quella personale, quella della propria comunità di origine e/o appartenenza, quella del contesto allargato di vita, all'interno del quale collochiamo anche la cultura dei servizi ecc.). Le culture, micro e macro che siano, permeano i diversi processi di resilienza e attraverso i modi di essere e di fare costruiti e condivisi socialmente promuovono i legami e offrono un capitale (Bourdieu, 1986) per la quotidianità (Theron, Liebenberg, 2015; Ungar, 2015).

Di fronte a situazioni di vulnerabilità e di negligenza familiare, il sapere che proviene dagli studi sulla resilienza rappresenta una potenzialità nell'influenzare positivamente i contesti che creano avversità. Se da una parte riconosciamo che alla base della vulnerabilità sono presenti fattori relativi allo svantaggio sociale e alle disuguaglianze (Milani, 2018), in letteratura sono presenti contributi che criticano le ricerche sulla resilienza e le politiche che la promuovono poiché nel focalizzarsi sui singoli e sulla loro resilienza rischiano di responsabilizzare le persone in svantaggio sociale e di mantenere, piuttosto che contrastare, le strutture sociali che producono disuguaglianza (Dolan, 2008; Hart *et alii*, 2016). Gli imperativi neoliberali contemporanei che governano il welfare occidentale, infatti, fanno scontrare le iniziative individuali di lotta alle disuguaglianze presenti nel sistema, con la logica dominante che fa ricadere sul singolo svantaggiato il peso della scelta e della responsabilità al cambiamento. A questo si aggiunga che anche la ricerca finalizzata a comprendere e trovare vie per la riduzione delle disuguaglianze si focalizza maggiormente sugli aspetti di replicabilità, e meno sul tentativo di individuare forme di trasformazione e cambiamento, soprattutto a livello locale. Assumere il costruito di resilienza nel lavoro con le famiglie in situazione di vulnerabilità implica, pertanto, promuovere nei professionisti non solo l'attenzione all'accompagnamento delle persone tenendo conto dell'ecologia di riferimento, ma anche la spinta a identificare vie per contrastare nel lavoro quotidiano le disuguaglianze che portano alla vulnerabilità e alla negligenza (Aranda, Hart, 2015) anche nella dimensione più micro.

3. L'esperienza di Francavilla Fontana

Gli spunti teorici proposti finora rappresentano, per i servizi e la loro *governance*, una base da cui muovere e sperimentare nuove pratiche di coinvolgimento e partecipazione dei vari attori all'interno delle diverse nicchie

dell'ecologia sociale e provare ad affiancare alle azioni di supporto delle famiglie anche quelle di contrasto alle condizioni di svantaggio e disuguaglianza.

Proseguiremo presentando brevemente una parte del lavoro con P.I.P.P.I. all'interno dell'ambito di Francavilla Fontana in Puglia. L'obiettivo consiste nell'evidenziare gli aspetti riconducibili a scelte e pratiche di *governance* e implementazione del programma attraverso le quali i servizi hanno giocato il proprio ruolo di "accompagnatori" delle situazioni familiari anche come di *community enablers* – attivatori di comunità – e hanno "osato" sperimentare nuove relazioni dentro e tra i vari sistemi ecologici delle famiglie.

3.1 Il lavoro del Gruppo Territoriale

Il Gruppo Territoriale si è riunito sistematicamente permettendo ai servizi coinvolti nell'accompagnamento delle famiglie (comune, scuola, azienda sanitaria, tribunale, privato sociale) di creare le condizioni per un maggior coinvolgimento della scuola come luogo della comunità inclusivo e universale in cui sperimentare nuove modalità di mettere in azione i dispositivi dei gruppi con i genitori e con i bambini a partire dal concetto di resilienza. Prerequisito per tali azioni è stata la scelta del Referente Territoriale di utilizzare la "forma aperta" di P.I.P.P.I. sia nella possibilità di promuovere la progettazione di nuove azioni territoriali non direttamente richieste nel programma, sia nella gestione dei fondi economici, ricevuti dal Ministero per via delle Regioni a sostegno della sperimentazione, che sono stati utilizzati per supportare attività che hanno coinvolto non solo i bambini, le famiglie e gli insegnanti che partecipano al programma, ma a partire dalle scuole anche i bambini, le famiglie e gli insegnanti della comunità.

Il Gruppo Territoriale ha progettato pertanto di procedere con:

- la creazione di un gruppo ristretto di professionisti – la *task force* o moltiplicatori- che si è reso promotore della diffusione del programma seguendo le azioni formative e di sensibilizzazione nel territorio;
- azioni formative rivolte agli insegnanti;
- il coinvolgimento degli educatori della cooperativa del privato sociale nelle attività svolte a scuola con bambini e genitori e nella formazione degli insegnanti;
- la scelta di una "cornice" comune rappresentata dalla storia de "Il pentolino di Antonino" proposta tra gli strumenti di P.I.P.P.I.

3.2 La formazione degli insegnanti

In ciascun istituto scolastico (scuole dell'infanzia, primaria e secondaria inferiore) che è stato coinvolto nel programma a partire dalla presenza di almeno un bambino la cui situazione è accompagnata con P.I.P.P.I., è stato condotto, da parte della *task force*, un incontro di sensibilizzazione e di formazione per gli insegnanti che ha permesso di condividere la logica che sot-

tende P.I.P.P.I., di lavorare sulla relazione tra le due istituzioni e tra insegnanti e operatori dei servizi. Tali incontri sono stati inoltre propedeutici alla preparazione delle attività con bambini e genitori da svolgere nei gruppi classe con i bambini e con i genitori.

3.3 *La storia de “Il Pentolino di Antonino”*

L’albo illustrato “Il pentolino di Antonino” (Carrier, 2011; Ius, Milani, 2011) racconta la storia di un bambino di nome Antonino e del pentolino che egli trascina dappertutto; un pentolino che contiene e “permette” le sue risorse e le sue difficoltà. Presenta, inoltre, le sue relazioni nel contesto sociale di appartenenza, le situazioni difficili che si trova ad affrontare per via della sua condizione e del fatto che per alcune persone relazionarsi con lui e con il pentolino rappresenta una vera sfida. Infine, si sofferma sull’incontro con Margherita, il “tutore di resilienza” (Cyrulnik, 2011), a partire dal quale Antonino intraprende un nuovo percorso di crescita. L’utilizzo della storia di Antonino ha permesso di creare una cornice comune per promuovere un senso di appartenenza, fornire spunti ludici e riflessivi, disporre di un esempio a cui ispirarsi come un “modello” di inclusione sociale, e avere un elemento proprio della collettiva da ri-raccontare e di cui discutere insieme.

3.4 *Il percorso laboratoriale con i bambini e con i genitori*

L’attività laboratoriale progettata dagli operatori della cooperativa sociale in collaborazione con gli operatori del comune e con il supporto degli insegnanti ha proposto diverse attività destinate ai bambini e ai genitori in modo sia separato che congiunto e calendarizzando gli incontri in base alla possibilità di ciascun istituto.

3.5 *Le attività con i bambini*

Il primo incontro è iniziato con una fase di presentazione che attraverso un gioco corporeo a partire dal proprio nome con l’utilizzo di musica e palloncini, ha consentito ai bambini e ai facilitatori di conoscersi, creare la cornice relazionale e incoraggiare la partecipazione di tutti. Nel secondo momento è stata presentata la storia de Il pentolino di Antonino attraverso una rappresentazione messa in scena dagli operatori che avevano precedentemente predisposto costumi e maschere fedeli alle illustrazioni del testo. Al termine della rappresentazione sono state proposte alcune domande al gruppo dei bambini per stimolare la riflessione sulla storia a partire dalla loro comprensione e ciascuno è stato invitato a dichiarare se si sentisse più vicino alla figura di Antonino o a quello di Margherita. Questa attività sociometrica ha consentito agli operatori e agli insegnanti di riflettere sulle risorse e le difficoltà presenti nei bambini e su come questi ultimi le rappresentano. Per il secondo incontro sono state organizzate le “Olimpiadi di Antonino” in cui, attraverso giochi e

l'utilizzo di pentolini come elementi disturbanti, i bambini hanno potuto sperimentare la fatica di convivere con una difficoltà e avere l'opportunità di pensare e guardare con un atteggiamento maggiormente empatico alle situazioni di persone "con un pentolino" di cui sono a conoscenza. L'attività ludica ha permesso di sollecitare i bambini nell'attivare le loro risorse e di stimolare la cooperazione e il supporto reciproco attraverso il gioco di squadra. L'incontro si è concluso con un'attività collettiva di pittura con colori a tempera e cannuce di una tela, in cui era stata precedentemente disegnata una scena della storia di Antonino, che ha permesso ai gruppi di personalizzare la storia esplorata e di produrre il proprio quadro da appendere in classe.

3.6 Le attività con i genitori

Nel primo incontro, dopo una fase di accoglienza informale con un caffè di benvenuto, ai genitori è stato presentato il tema della resilienza anche attraverso la storia di Antonino sul quale hanno riflettuto insieme ai facilitatori e a partire dal quale sono state illustrate le attività svolte dai bambini nel primo incontro. Prima di congedarsi, i genitori sono stati invitati a portare un pentolino per l'incontro successivo. È stato inoltre proposto loro di organizzare un buffet per fare merenda insieme ai bambini nell'incontro congiunto. L'organizzazione di un compito piacevole comune ha permesso loro di rafforzare la coesione, di incontrarsi in un clima disteso e gioviale senza la presenza degli operatori.

146

3.7 L'attività congiunta bambini e genitori

Nell'attività "Una margherita per ciascun pentolino" i genitori e i bambini hanno decorato insieme il pentolino portato da casa attraverso il materiale di riciclo messo a disposizione dai facilitatori. L'intento dell'attività era di abbellire il pentolino come simbolo di risorsa e non solo di difficoltà e di garantire a bambini e genitori uno spazio di vicinanza emotiva e di complicità nel gioco del fare insieme. Nel caso in cui alcuni genitori fossero stati impossibilitati ad essere presenti all'incontro, i bambini hanno svolto il laboratorio grazie all'aiuto di altri genitori, elemento che ha permesso nella concretezza di mettere in gioco il tema della genitorialità come compito condiviso e della solidarietà tra famiglie. Gli operatori hanno infine offerto ad ogni bambino una pianta di margherite da piantare nel proprio pentolino e di cui prendersi cura una volta tornati a casa. L'incontro si è concluso con il momento conviviale preparato dai genitori.

3.8 La partecipazione di una mamma come facilitatrice di un laboratorio

Gli operatori di una equipe multidimensionale, a seguito del lavoro di analisi e progettazione con un nucleo familiare e grazie all'avvio del percorso laboratoriale rivolto a bambini e genitori, ha proposto alla mamma di un nucleo

coinvolto in P.I.P.P.I. di diventare parte integrante, non solo della propria equipe di riferimento, come previsto dal piano di lavoro, ma di partecipare anche al gruppo di operatori che ha curato la programmazione e la realizzazione delle attività laboratoriali. Trattasi di una donna che qui chiameremo Daniela², con un passato di vulnerabilità e negligenza familiare e una storia di istituzionalizzazione, che ha accolto la proposta di entrare nel programma al fine di essere supportata nelle funzioni genitoriali nei confronti dei suoi cinque figli. Nel lavoro con il nucleo familiare, gli operatori hanno compreso che tra le risorse di Daniela vi è una spiccata manualità e una competenza artistica maturata anche dall'aver frequentato una scuola ad indirizzo artistico.

Osserviamo come gli operatori abbiano osato valicare i confini dei sistemi ecologici di questo nucleo e giocare nella relazione il doppio ruolo di accompagnatori nel progetto di intervento e di "colleghi" nella facilitazione dei gruppi consentendo a Daniela di stare con il suo bambino in un contesto in cui si è messa a servizio del gruppo che ha potuto far tesoro delle sue competenze, e di trovare risposta al suo desiderio di crescere come madre che, come dimostrata documentazione raccolta, è accompagnato da un sorriso contagioso.

Sono gli stessi responsabili del gruppo operativo a descrivere il coinvolgimento di Daniela³.

Coinvolgere questa mamma ha permesso di favorire la partecipazione dell'intera famiglia all'interno di un contesto sociale preciso, dove risiede parte della vita del bambino. Questo è stato estremamente arricchente, perché ogni famiglia porta con sé esperienze di vita diverse che possono portare un ulteriore contributo positivo favorendo così una sempre maggiore crescita e continuità educativa fra i servizi e le famiglie. Ciò che ha guidato la nostra riflessione sul servizio che abbiamo attivato è il chiederci come incentivare la partecipazione della madre e come far sentire la proposta educativa che facciamo come vera, affascinante e coinvolgente non solo per i bambini ma anche per i genitori. [...]L'obiettivo è stato quello di far diventare la famiglia, insieme al bambino, protagonista anche della programmazione dell'attività prevedendo la collaborazione della mamma nel reperire i materiali necessari alla realizzazione dei laboratori e pensando e ideando dei momenti di laboratorio dedicati ai genitori, e contribuendo alla creazione di oggetti da consegnare ai bambini a fine laboratorio.

- 2 Si utilizza un nome fittizio al fine di garantire la privacy, pur avendo ricevuto da parte di Daniela parere favorevole alla condivisione di elementi della sua storia personale e familiare. Le siamo grati per aver deciso di condividere la sua storia e le sue valutazioni non solo con gli operatori del proprio ambito territoriale ma anche con il Gruppo Scientifico che coordina il programma P.I.P.P.I. offrendo un'importante opportunità di riflessione sul coinvolgimento delle famiglie e sul ruolo tra queste e gli operatori dei servizi.
- 3 Trattasi di un testo estrapolato dalla relazione che hanno predisposto alla fine dell'attività e inviato al Gruppo Scientifico.

Da parte sua Daniela evidenzia che nella relazione con gli operatori all'interno del programma ha potuto "Esprimere le mie idee e metterle in pratica" e di essersi sentita "Non aldilà della scrivania, ma in una tavola rotonda, mi sono sentita parte".

3.9 La documentazione

Il percorso che è stato qui presentato, dall'incontro del GT al coinvolgimento di Daniela, è stato documentato stilando un verbale di sintesi e con la raccolta di fotografie dei diversi incontri. Tale materiale ha permesso la creazione di un breve video finalizzato a presentare il percorso nella propria comunità a fini rendicontativi, informativi e formativi per prossime azioni future e per il coinvolgimento di altre persone.

Conclusioni

Alla luce dei contenuti proposti nei precedenti paragrafi, ci sembra di poter considerare il percorso di questo ambito come una micro-esperienza in cui sono state sperimentate pratiche di *governance* e implementazione tra resilienza e comunità. Il lavoro dell'Ambito di Francavilla Fontana sopra proposto invita ad una prossimità per cogliere, interrogare e riflettere su alcuni su piccoli, ma importanti ingranaggi azionati per creare nuovi movimenti all'interno della comunità e che meriterebbero uno specifico piano di implementazione e valutazione nel tempo. Nel concludere, si evidenziano alcune attenzioni come spunti sui quali continuare ad interrogarsi ed eventualmente da considerare nella progettazione delle pratiche operative tra i servizi.

La prima attenzione riguarda l'utilizzare le risorse economiche ampliando il focus dell'intervento: operare per accompagnare bambini e famiglie in situazioni di negligenza al fine di migliorare i rapporti nella propria comunità richiede di investire risorse e progettare azioni non solo riferite a loro stessi (il loro cambiamento, frequentare gruppi e luoghi, apprendere nuove modalità relazionali ecc.), ma anche riferite ai contesti relazionali e alle reti in cui esercitare la loro socialità. L'inclusione, il coinvolgimento e la partecipazione, come ogni relazione, richiedono un luogo di incontro e la disponibilità alla reciprocità, dunque le risorse vanno investite in tutte le direzioni. Per coordinare le pratiche verso questa attenzione, la *governance* del Gruppo Territoriale è un elemento indispensabile.

La seconda attenzione propone di alternare le direzioni dei movimenti che consentono l'incontro: una postura serviziocentrica richiede al servizio di essere quello che "convoca" ed essere "sempre quello che accoglie" e agli altri attori sempre quelli che devono "fare la fatica" di andare verso, magari a seguito di una lettera di convocazione. Proporre a dirigenti e insegnanti di incontrarsi a scuola può essere un segno di disponibilità a andare incontro, a facilitare l'altro, a riconoscere il valore del suo luogo e a evidenziarne l'importanza come "casa" della comunità dei bambini, tutti i bambini e non solo

quelli seguiti dai servizi, con gli insegnanti e le famiglie. Come va ricordato che, pur riconoscendo l'importanza della cornice creata da un atto formale di accordo fra due o più parti, non basta la firma di un accordo perché avvenga una trasformazione nelle pratiche, allo stesso modo evidenziamo che non basta un incontro o un breve percorso, per quanto entusiasmante e positivo esso sia, a produrre ad un cambiamento durevole nel tempo. La relazione tra tutti i servizi rivolti ai bambini e alle famiglie va accompagnata e sostenuta nel cronosistema con azioni progettate e messe in campo nella logica della valutazione partecipativa e trasformativa in cui tutti i soggetti contribuiscono ad analizzare, progettare, intervenire e valutare.

La terza attenzione guarda al promuovere movimenti resilienti con azioni rivolte a tutti i bambini a scuola: concepire la resilienza da una prospettiva focalizzata sulle (dis)uguaglianze e sugli (s)vantaggi sociali nei confronti degli studenti, e dunque del sistema scolastico, può rappresentare una modalità utile per contrastare ciò che crea avversità e per migliorare i risultati di ciascuno, soprattutto per chi è più svantaggiato. Si tratta di un approccio definito “whole-school” (Hart, 2016) destinato alla scuola come comunità e che prevede di investire in un lavoro rivolto a tutti gli studenti, ai genitori, agli insegnanti, al resto del personale scolastico e a tutti coloro che possono aiutare i bambini e le bambine, le ragazze e i ragazzi a crescere oltre le avversità. Se ogni relazione educativa è una relazione che promuove fattori protettivi dello sviluppo, la prospettiva della resilienza sembra non tanto “aggiungere novità” al discorso pedagogico e alle pratiche educative quanto rafforzarne l'intenzionalità e promuovere pensieri per la prassi. Come è già stato sottolineato precedentemente, lavorare in una prospettiva di resilienza significa mettere in campo azioni che avviano processi di carattere sia preventivo che responsivo. Un lavoro intenzionale attraverso la scuola per promuovere la cura di base, il senso di appartenenza, le relazioni e il sostegno reciproco in termini di tutorizzazione tra pari, l'apprendimento, le abilità di *coping*, gli aspetti relativi all'identità e all'orientamento alla crescita permette di offrire a tutti gli studenti, a prescindere dal livello di rischio in cui possano trovarsi, un'occasione per accrescere il loro benessere, la loro salute mentale, la loro qualità di vita e i risultati scolastici (Hart, Blincow, Thomas, 2007). Ecco perché la scuola non va lasciata sola in questo.

La quarta attenzione prevede di coinvolgere le persone che ricevono un supporto dagli operatori dei servizi in azioni in cui loro stesse mettono in gioco le loro risorse come contributo alla loro comunità: l'esperienza di chi accede ai servizi solitamente è rappresentata da una relazione tra chi è in difficoltà (l'aiutato) e chi offre un supporto professionale (l'aiutante). Se da una parte si riscontra fra i saperi teorici dei professionisti l'importanza del riconoscere le risorse delle persone per fare leva sulle stesse nell'intervento, in termini di empowerment (Folgheraiter, 2000), dall'altra vi è la fatica ad analizzare tali risorse insieme alla famiglia per comprenderle e ancora di più ad utilizzarle intenzionalmente all'interno della progettazione (Milani *et alii*, 2016). A questo si aggiunga la complessità di accedere ai mondi delle persone che per gli operatori dei servizi rappresentano contesti di informalità a cui

loro raramente hanno accesso – e che rappresentano spesso anche i contesti perturbativi alla base della negligenza – i quali sono contigui, se non contrapposti, ai contesti formali dei servizi. Questa quarta direzione richiama il tema le pratiche di welfare generativo sulle quali si sono sviluppate interessanti ricerche e riflessioni nell’ambito del lavoro dei servizi (Fondazione E. Zancan, 2014, 2015) e che confermano a chi si occupa di educazione (in senso strettamente professionale, come potrebbero essere educatori professionali e insegnanti, e in senso ampio, come potrebbero essere tutti gli operatori che in quando implicati in un percorso di accompagnamento alla crescita umana svolgono una funzione educativa) che promuovere il “welfare generativo” è compito di ogni relazione educativa (Iori, 2018). Guardando l’esempio di Daniela scorgiamo alcuni aspetti “micro” in cui “professionisti” e “mamma” pur mantenendo la cornice che ha dato origine alla loro relazione (la situazione familiare di Daniela e la natura del loro incontro) hanno ampliato il loro repertorio di ruoli (Moreno, 1943, 1953) “aiutato/ aiutante” in un contesto in cui tali ruoli sono stati giocati reciprocamente e in cui Daniela e professionisti hanno potuto sperimentarsi come “colleghi” dentro un gruppo di lavoro il quale ha progettato e condotto l’attività e ha vissuto quei momenti informali che capitano tra colleghi, come può essere il bere un caffè insieme prima di iniziare o alla fine di un incontro. Si pensi a come le rappresentazioni personali e sociali vengano provocate ad una riconfigurazione nel momento in cui ad esempio barista e clienti del bar che, come capita nelle piccole realtà conoscono la mamma e la sua famiglia (con la sua storia, le sue difficoltà ecc.), incontrano l’assistente sociale del comune, i suoi colleghi e la mamma in un contesto in cui si comprende che non sono lì “per lei” ma sono lì “con lei” per lavorare su qualcosa per il proprio territorio. Oppure a quanto possa essere importante per il bambino sapere che la sua mamma viene apprezzata, valorizzata e riconosciuta dagli operatori, dagli insegnanti, dagli altri genitori e bambini. E ancora per i genitori sapere che ciascuno può dare un contributo alla comunità a partire dalle proprie risorse vedendo “qualcuno come me” che viene messo in gioco a partire da quello che sa fare. La proposta del preparare la merenda insieme si colloca in questa cornice permettendo a tutti di contribuire con un piccolo gesto alla riuscita dell’incontro e allo stare bene di tutti e soprattutto proponendo ai genitori di coordinarsi e organizzarsi tra di loro, un’occasione che può essere utile a stimolare la creazione di qualche piccolo nuovo nodo nella rete della comunità. Questo avviene soprattutto se insieme alle azioni si accompagnano parole che le evidenziano e inviti a condividere pensieri ed emozioni a partire dall’esperienza, come avviene nei contesti di gruppo con bambini, genitori, insegnanti, operatori ecc., che pongono ciascuno nella posizione di raccontare e attivare quell’ascolto che può dare avvio a nuovi mondi possibili (Sclavi, 2003; Sclavi, Giornelli, 2014).

La quinta attenzione si pone sulla responsabilità progettuale e valutativa. Da parte del Gruppo Territoriale vi è la responsabilità di co-progettare e co-valutare nella cornice della trasformazione e innovazione del funzionamento del proprio sistema di servizi. Da parte degli operatori delle equipe multi-

mensionali che lavorano con le famiglie vi è la responsabilità di utilizzare il metodo della valutazione partecipativa e trasformativa affinché lo sperimentare nuove forme di lavoro con le diverse “Daniela” possa essere nutrito dall’entusiasmo di provare qualcosa di nuovo e allo stesso tempo dalla possibilità di valutarlo. In questo modo l’azione può diventare opportunità di apprendimento per tutti (dal microsistema al macrosistema) e dunque occasione di cambiamento anche in termini di contrasto a pratiche cristallizzate che rischiano di porre l’attenzione solamente sulla persona in difficoltà e non su ciò che nell’ambiente contribuisce a crearle.

Le diverse attenzioni proposte ci hanno permesso di individuare qualche breve passo per sperimentare nuove azioni all’interno dell’ecologia delle famiglie che accedono ai servizi, osservando come possano essere promossi movimenti resilienti a partire da diversi punti di partenza e dal favorire la partecipazione, anche con nuove modalità, di tutti gli attori. I servizi, la scuola, i gruppi di famiglie, i gruppi di bambini sembrano essere contesti interessanti da considerare come “comunità” e dove, secondo la proposta di Chaskin, identificare i possibili livelli di azione per promuovere resilienza nel senso del “far fronte” agli svantaggi, in modo individuale e collettivo, e del contrastare, o almeno iniziare a farlo, ciò che crea tali svantaggi. Non si tratta di attenzioni esaustive, piuttosto di un invito a continuare una riflessione che merita di essere approfondita sia a livello teorico e multidisciplinare (Vander Plaats, 2016), sia dal punto di vista della ricerca sulle e con le pratiche professionali e l’organizzazione dei servizi.

Ritornando a P.I.P.P.I., si ricorda che fra gli ostacoli che l’organizzazione dei servizi incontra nella realtà italiana che P.I.P.P.I. ha evidenziato come cornice a partire dalla quale dare avvio all’implementazione, troviamo, tra gli altri, la frammentarietà dei servizi organizzati a canna d’organo (con i relativi linguaggi, pratiche, protocolli). Nel corso delle implementazioni, la proposta per fronteggiare tali ostacoli è stata quella del mantenimento di una “forma aperta” nell’implementazione del programma capace di coniugare il rigore della fedeltà al metodo e al programma con la creatività utile a rendere la proposta funzionale al contesto locale. A questo si è aggiunto l’accompagnamento dei professionisti attraverso percorsi di formazione iniziale e continua, e l’accento sull’utilizzo del metodo della valutazione partecipativa e trasformativa perché il programma sia efficace e possa garantire il benessere dei bambini.

Le attenzioni e le riflessioni di cui sopra sembrano essere coerenti con tali azioni di fronteggiamento e consentono di generare specifici interrogativi per il percorso di implementazione. Innanzitutto, ci si chiede come sia possibile integrare azioni di sviluppo di comunità e azioni nei contesti informali all’interno dei progetti quadro dei bambini e delle famiglie accompagnate dai servizi (non dimenticando di continuare l’azione di supporto ai professionisti nell’analisi, progettazione e valutazione). In seconda battuta, riferendosi agli ambiti formativi, ci si chiede quali siano alcune possibili vie (formazione, tutoraggio, ...) perché i professionisti che lavorano in contesti formali aumentino la loro attitudine verso lo sviluppo di comunità e guardino

all'utilizzo delle risorse informali come un supporto piuttosto che come il rischio di uno sconfinamento o addirittura di una perdita del loro status professionale. Infine, rimane la sfida di come sia possibile coinvolgere le persone che accedono ai servizi per la loro situazione di vulnerabilità o negligenza anche come agenti di cambiamento all'interno della propria comunità (*community developers*).

Sono interrogativi che potrebbero guidare nuovi percorsi operativi e che, come per le attenzioni proposte, meritano ulteriori approfondimenti. Li condividiamo perché possano essere stimolo per generare avvisi di nuove azioni di sistema, per le pratiche e per le politiche, e soprattutto con l'auspicio che possano offrire un piccolo contributo a continuare il percorso del trovare modalità ulteriori per "educarsi con la mediazione del mondo".

Nota bibliografica

- Aranda K., Hart A. (2015). Resilient moves: Tinkering with practice theory to generate new ways of thinking about using resilience. *Health*, pp. 355-371.
- Bourdieu P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press (trad. it. *L'ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986).
- Bronfenbrenner U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks, CA: SAGE (trad. it. *Rendere umani gli essere umani. Bioecologia dello sviluppo*, Erickson, Trento, 2010).
- Chaskin R. J. (2008). Resilience, Community, and Resilient Communities: Conditioning Contexts and Collective Action. *Child Care in Practice*, 14, 1, pp. 65-74.
- Chaskin R. J. (2013). Theories of Community. In M. Wail, M. Reisch, M. L. Ohmer (Eds.), *The handbook of Community Practice* (pp. 105-121). Washington, DC: SAGE.
- Di Masi D. (2017). Promuovere la collaborazione tra scuola e servizi sociali: un laboratorio per la co-progettazione. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, pp. 41-57.
- Dolan, P. (2008). Prospective Possibilities for Building Resilience in Children, their Families and Communities. *Child Care in Practice*, 14, 1, pp. 83-91.
- Folgheraiter F. (2000). *L'utente che non c'è. Lavoro di rete e empowerment nei servizi alla persona*. Trento: Erickson.
- Freire P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano, 1971).
- Hart A. (2016). *A whole school approach to using the Resilience Framework with pupils with complex needs*. Recuperato 22 gennaio 2019, da <<https://www.boingboing.org.uk/whole-school-resilience-forum-blog/>>.
- Hart A., Blincow D., Thomas H. (2007). *Resilient therapy: working with children and families*. London: Routledge.
- Hart A. et alii (2016). Uniting Resilience Research and Practice With an Inequalities Approach. *SAGE Open*, 6, 4, pp. 1-13.
- Iori V. (2018). Le professioni educative e la formazione pedagogica. In V. Iori (Ed.),

- Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 15-38). Trento: Erickson.
- Ius M. (2017). Gli strumenti di P.I.P.P.I.: orchestrare l'incontro per trasformare la realtà. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, pp. 95-109.
- Ius M., Milani P. (Eds.) (2011). *Educazione, pentolini e resilienza. Pensieri e pratiche per co-educare nella prospettiva della resilienza a scuola*. Piazzola sul Brenta (PD): Kite.
- Ius M., Moretto L. (2017). Let's start drawing resilience: A method to actively involve social professionals in trainings. In C. Jourdan-Ionescu et alii (Eds.), *Resilience et culture, culture de la resilience*. Québec, Canada: Livres en lignedu CRIRES.
- Ius M., Sidenberg M. (2017). The All-Powerful Freedom: Creativity and Resilience in the Context of FriedlDicker-Brandeis' Art Teaching Experiment. *Proceedings*, 1, 904, pp. 1-12.
- Lacharité C. (2015). Participation des parents et services de protection de l'enfance. *Les Cahiers du CEDEFIF, vol. 1*. Trois-Rivières: CEIDEF/UQTR.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P., Ius M. (2010a). L'educatore come tutore intenzionale di resilienza. Riflessioni pedagogiche. *Studium Educationis*, 3, pp. 41-55.
- Milani P., Ius M. (2010b). *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Milani P., Ius M., Serbati S., Zanon O., Di Masi D., Tuggia M. (2014). *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, Metodi e strumenti per l'implementazione del programma* (Aggiornata e riveduta). Padova: BeccoGiallo.
- Milani P., Ius M., Zanon O., Sità C. (2016). «Jesuis Michel et je suis beau comme le soleil...» Ressources des familles négligentes enregistrées par les professionnels dans le programme PIPPI en Italie. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 39, pp. 107-133.
- Moreno J. L. (1943). *Psychodrama, Vol. 1*. New York: Beacon House (trad. it. *Manuale di psicodramma. Il teatro come terapia*, Astrolabio, Roma, 1985).
- Moreno J. L. (1953). *Whoshall survive? Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy, and Sociodrama*. New York: Beacon House (trad. it. *Whoshall survive? Principi di sociometria, psicoterapia e sociodramma*, Di Renzo, Roma, 2007).
- Sclavi M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sclavi M., Giornelli G. (2014). *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*. Milano: Feltrinelli.
- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini: teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Theron L.C., Liebenberg L. (2015). Understanding cultural contexts and their relationship to resilience processes. In L. C. Theron, L. Liebenberg (Eds.), *Youth Resilience and Culture: Commonalities and Complexities* (pp. 23-36). New York, NY: Springer.
- Ungar M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38, 2, pp. 218-235.
- Ungar M. (2011). *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice*. New York, NY: Springer.
- Ungar M. (2015). Resilience and Culture: the Diversity of Protective Processes and Positive Adaptation. In L. C. Theron, L. Liebenberg (Eds.), *Youth Resilience and Culture: Commonalities and Complexities* (pp. 37-48). New York, NY: Springer.

Vander Plaats M. (2016). Activating the sociological imagination to explore the boundaries of resilience research and practice. *School Psychology International*, 37, 2, pp. 189-203.

Zanon O. (2016). *Le pratiche formative nei servizi alla persona. Teorie e innovazioni*. Roma: Carocci.

IN QUESTO NUMERO

- P.I.P.P.I. un programma che promuove l'innovazione sociale nei territori
PAOLA MILANI
- I risultati di P.I.P.P.I. e il loro impatto nelle politiche regionali e locali
PAOLA MILANI, FRANCESCA SANTELLO, ANDREA PETRELLA, SARA COLOMBINI,
MARCO IUS
- La formazione dei professionisti nel programma
OMBRETTA ZANON
- Dall'implementazione di P.I.P.P.I. alle Linee di indirizzo nazionali
per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità
PAOLA MILANI, SARA SERBATI, OMBRETTA ZANON
- La collaborazione tra ricerca e pratiche professionali per l'innovazione
sociale: i laboratori territoriali nella prospettiva della Teoria dell'Attività
DIEGO DI MASI, SARA SERBATI, CHIARA SITÀ
- La partecipazione delle famiglie e dei bambini nei percorsi di
accompagnamento di P.I.P.P.I. da una *best practice*
SARA SERBATI
- Movimenti resilienti con le famiglie nell'ecologia sociale tra casa,
servizi, scuola e comunità
MARCO IUS