

RIVISTA ITALIANA

2017

n° 2

di **Educazione
Familiare**

rief

Rivista Italiana di Educazione Familiare

Numero 2 – luglio-dicembre 2017

Firenze University Press
2017

Rivista Italiana di Educazione Familiare

Rivista dell'Associazione Internazionale di Formazione
e di Ricerca in Educazione Familiare (A.I.F.R.E.F.) Italia

Direttore responsabile: Clara Silva

Registrazione al Tribunale di Firenze n. 5740 del 7/10/2009

ISSN (print) 1973-638X

ISSN (online) 2037-1861

La versione elettronica è disponibile all'indirizzo:

<http://www.fupress.com/rief>

I contributi pervenuti sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

Università degli Studi di Firenze
Firenze University Press
via Cittadella 7, 50144 Firenze, Italy
<http://www.fupress.com/>
E-mail: abbonamenti@fupress.com

© 2017 Firenze University Press

Printed in Italy

Indice

- 5 *Editoriale*, Clara Silva, Paola Milani

Dossier

- 9 *Il Programma P.I.P.P.I.: un'innovazione scientifica e sociale come risposta alla vulnerabilità delle famiglie*, Paola Milani
- 25 *La partecipazione della famiglia al proprio percorso di accompagnamento: quali competenze per i professionisti dei servizi?*, Marco Tuggia, Ombretta Zanon
- 41 *Promuovere la collaborazione tra scuola e servizi sociali: un laboratorio per la co-progettazione*, Diego Di Masi
- 59 *Percorsi di valutazione partecipata nei gruppi dei genitori per il sostegno alla genitorialità*, Sara Sirtoli, Sara Serbati
- 77 *La vicinanza solidale*, Marco Tuggia
- 95 *Gli strumenti di P.I.P.P.I.: orchestrare l'incontro per trasformare la realtà*, Marco Ius
- 111 *P.I.P.P.I.: What has changed? How and why? The empirical evidence*, Francesca Santello, Sara Colombini, Marco Ius, Paola Milani
- 137 *Percorsi partecipativi di valutazione in P.I.P.P.I.: possibilità per una riconfigurazione dei significati di evidenza scientifica*, Sara Serbati

Saggi

- 153 *Figli "in vetrina". Il fenomeno dello sharenting in un'indagine esplorativa*, Davide Cino, Silvia Demozzi

- 185 *Ripensare la continuità educativa tra servizi per l'infanzia e famiglie in prospettiva zero sei*, Francesca Linda Zaninelli
- 199 *Parenting support programmes. Pistoia's "Lo Spazio Piccolissimi" Children's and Families' Center*, Clara Silva, Enrica Freschi

Editoriale

Clara Silva, Paola Milani

Trasformazioni sociali rapide e complesse, famiglie che si misurano sempre più spesso con tensioni interne ed esterne e che portano ai servizi problematiche nuove e di difficile composizione: la vulnerabilità familiare e sociale è in evidente e continuo aumento.

Posare su queste famiglie uno sguardo aperto e benevolo, che induca a vederne i *deficit* e le *défaillances* in una prospettiva evolutiva per trasformarli in obiettivi di lavoro, in una logica formativa e trasformativa (Milani, Zanon, 2015), sembra essere una direzione irrinunciabile per l'intervento dei servizi oggi.

In questa logica il concetto di vulnerabilità può essere di grande aiuto per costruire un pensiero innovativo sull'intervento: pur sapendo che esso può ridursi a «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 fra individui e contesti sociali (Soulet, 2014). Intesa inoltre come condizione potenziale e non ancora in atto, può essere contrastata attraverso appropriate azioni promozionali e preventive. Il concetto di vulnerabilità è quindi intrinsecamente connesso a quelli di capacità di azione, *empowerment* e resilienza (ivi, p. 129; Milani, Ius, Serbati, 2013).

In questo fascicolo della RIEF, il dossier monografico presenta una significativa innovazione sociale italiana, il Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione (P.I.P.P.I.), che ambisce a costruire risposte efficaci alle diverse forme di vulnerabilità che coinvolgono oggi molte famiglie italiane, prima fra tutte quella della negligenza familiare, a partire dall'approccio ecologico cui si è appena fatto sommario riferimento.

Pur situandosi nell'alveo delle scienze dell'educazione, soprattutto per quanto riguarda la visione antropologica prescelta, che considera la persona, e quindi i bambini e le famiglie nel caso specifico, come relazione, all'interno di un contesto sociale definito a sua volta come una rete di relazioni comunitarie di cittadinanza partecipata, il Programma intende

proporsi come luogo in cui sperimentare azioni che fanno dell'interdisciplinarietà e dell'interistituzionalità la chiave per superare le frammentazioni presenti oggi nel lavoro educativo, sociale e sanitario, giuridico e amministrativo, e che tanta parte hanno nelle difficoltà esistenti nel rapporto fra famiglie e servizi.

Il dossier è composto da un insieme integrato di otto articoli che hanno l'obiettivo di presentare il Programma, i risultati ottenuti, le sfide da affrontare e la struttura complessiva del suo funzionamento.

Il primo articolo, di Paola Milani, descrive il Programma nel suo insieme, il metodo di valutazione e i principi che ne regolano l'azione; il secondo, di Marco Tuggia e Ombretta Zanon, mette a fuoco il tema della partecipazione della famiglia al proprio percorso di accompagnamento, che costituisce una delle sfide maggiori che il Programma ha inteso mettere al centro; seguono tre articoli su tre dei quattro dispositivi su cui si muove concretamente l'azione: la relazione fra scuola e servizi sociali per quanto riguarda le situazioni di vulnerabilità (Diego Di Masi), il lavoro nei gruppi di genitori (Sara Sirtoli e Sara Serbati) e la vicinanza solidale (Marco Tuggia).

Si passa poi alla questione della valutazione dell'intervento con le famiglie e del Programma nel suo insieme. Tale tematica è affrontata negli ultimi tre articoli, nel primo dei quali Marco Ius descrive gli strumenti che orientano sia l'azione che la valutazione e che costituisce la base dell'articolo di Francesca Santello, di Sara Colombini, dello stesso Marco Ius e di Paola Milani che, a partire dalla presentazione del piano di valutazione complessivo del Programma, documenta i risultati ottenuti in sei anni di lavoro. A partire da questi risultati e da un'approfondita riflessione sui diversi modelli di valutazione necessari per affrontare la sfida della valutazione dei percorsi di intervento con le famiglie vulnerabili, chiude il dossier l'articolo di Sara Serbati, che propone una riconfigurazione dei significati di evidenza scientifica in prospettiva pedagogica.

Il dossier non è certamente esaustivo rispetto alla complessità di quest'esperienza: molti aspetti dell'ampio lavoro di P.I.P.P.I., quali ad esempio il lavoro formativo (Zanon, 2016), il lavoro nell'area della Giustizia minorile, il dispositivo dell'educativa domiciliare, gli sviluppi attuali, la sostenibilità futura, sono solo accennati o perfino tralasciati. L'insieme degli articoli qui raccolti costituisce nondimeno una base utile per diffondere la conoscenza del progetto presso la comunità scientifica e le comunità professionali, in modo da favorire il confronto e il suo stesso miglioramento.

Il fascicolo, nella sezione Saggi, ospita tre contributi inerenti tematiche rilevanti e di grande attualità che sono oggi al centro del dibattito in pedagogia della famiglia e che toccano l'immagine dell'infanzia oggi e il rapporto tra i servizi educativi e le famiglie.

Riferimenti bibliografici

- Castel R. (1995): Les pièges de l'exclusion. *Lien social et Politiques*, 34, pp. 13-21.
- Milani P., Ius M., Serbati S. (2013): Vulnerabilità e resilienza: lessico minimo. *Studium Educationis*, 3, pp. 72-80.
- Milani P., Zanon O. (2015): Genitorialità e negligenza parentale: l'evoluzione di un costrutto complesso. *Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza*, 1, pp. 1-12.
- Soulet M.A. (2013): *Vulnérabilité et enfance en danger. Quels rapports? Quels apports?*. In: ONED, *Vulnérabilités, identifications des risques et protection de l'enfance*. Paris: La Documentation Française, pp. 135-143.
- Zanon O. (2016): *Le pratiche formative nei servizi alla persona. Teorie e innovazioni*. Roma: Carocci.

Il Programma P.I.P.P.I.: un'innovazione scientifica e sociale come risposta alla vulnerabilità delle famiglie

Paola Milani¹

Abstract

L'articolo presenta le finalità e la struttura del Programma P.I.P.P.I., quale ampia innovazione sociale, promossa dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali con il Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare (LabRIEF) dell'Università di Padova. Avviata nel 2011, essa costituisce la più importante sperimentazione fino a oggi realizzata in Italia nel campo delle politiche sociali, con l'obiettivo di armonizzare pratiche e modelli di intervento rivolti a famiglie negligenti, tramite azioni di formazione, documentazione, valutazione sistematiche e condivise in tutto il territorio nazionale. Essa si basa sul riconoscimento della negligenza parentale come 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 delle linee sviluppate dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile per quanto riguarda l'innovazione e la sperimentazione sociale come mezzi per superare le disuguaglianze sociali, 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).

Parole chiave: Programma P.I.P.P.I., vulnerabilità, negligenza, disuguaglianze sociali, valutazione di programmi di intervento.

Abstract

This article presents the aims and the structure of P.I.P.P.I. Programme, a relevant social innovation, promoted by the Ministry of Labor and Social Policies with the Laboratory of Research and Intervention in Family Education (LabRIEF) of the University of Padua. Launched in 2011, it is today the most important experimentation ever made in Italy in the field of social policies. The aim is to harmonize practices and models of intervention addressed to neglecting families through training, documentation and systematic evaluation, shared throughout the entire Country. It is based on the recognition of parental neglecting as a space of special opportunity to put forward prevention interventions, in particular compliance with Laws 285/1997, 328/2000 and 149/2001.

¹ Professore di Pedagogia generale e sociale nel Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università di Padova.

It falls within the lines developed by the Agenda 2030 for Sustainable Development about innovation and social experimentation, as a mean to overcome social inequalities by experimenting actions capable of developing positive parenting (REC 2006/19/EU), widespread in the living environment of children who live in vulnerable conditions, so as to «break the cycle of social disadvantage» (REC 2013/112/UE).

Keywords: P.I.P.P.I. Programme, vulnerability, neglecting families, social inequalities, programme evaluation.

1. P.I.P.P.I.: *finalità, storia e soggetti*

Negli ultimi anni si è completato un imponente lavoro del Consiglio d'Europa e della Commissione Europea teso a costruire un quadro regolamentare definito in base alla Convenzione dei diritti dei bambini del 1989 per l'intervento dei servizi sociali, sanitari, educativi e della giustizia nei confronti delle famiglie vulnerabili, soprattutto nel quadro dell'agenda politica di Europa 2020.

Il Programma P.I.P.P.I. si configura in tale cornice, come *un'ampia innovazione sociale*, con una duplice finalità, in quanto riguarda:

- la sperimentazione di un modello di intervento preventivo con le famiglie in situazione di vulnerabilità e specificatamente in quella tipologia di vulnerabilità che è costituita dalla negligenza parentale per migliorare l'appropriatezza degli interventi, soprattutto, ma non solo, in merito all'allontanamento;
- 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, al fine di assicurarne armonizzazione, appropriatezza, efficacia e qualità, tramite percorsi di formazione, documentazione e valutazione sistematici, scientificamente sostenuti e condivisi in tutto il territorio nazionale.

Il Programma si è sviluppato in Italia grazie a una proposta progettuale del Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare (LabRIEF) dell'Università di Padova, condivisa con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali², che, per effetto di una piena appropriazio-

² Il Gruppo Scientifico del Programma è composto da Paola Milani, Sara Colombini, Diego Di Masi, Marco Ius, Verdiana Morandi, Andrea Petrella, Francesca Santello, Sara Serbati, Chiara Sità, Marco Tuggia, Ombretta Zanon per l'Università di Padova e

ne gestionale, economica e amministrativa, ha di fatto trasformato l'idea progettuale nella più grande sperimentazione fino a oggi realizzata in Italia nel campo delle politiche sociali, come anche documentato nel recente *Rapporto al Comitato ONU* (Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2017, pp. 123-125).

Per capire le motivazioni di tale affermazione è necessario ripercorrere brevemente la storia del Programma e descrivere i numeri dei soggetti partecipanti. Il lavoro di sperimentazione ha conosciuto finora le seguenti sei tappe:

1. anni 2011-2012 – avvio e partecipazione delle Città riservatarie della Legge 285/97: Bologna, Bari, Firenze, Genova, Milano, Napoli, Palermo, Reggio Calabria, Torino, Venezia;
2. anni 2013-2014 – partecipazione delle stesse Città riservatarie, tranne Napoli;
3. anni 2014-2015 – avvio della fase di estensione alle Regioni, con ammissione di 17 Regioni, una Provincia Autonoma e 50 Ambiti Territoriali Sociali (AT), così come definiti dalla Legge 328/2001 (di questi, 10 sono le stesse Città riservatarie);
4. anni 2015-2016 – continuazione dell'estensione alle Regioni, con ammissione di 18 Regioni e 50 nuovi AT;
5. anni 2016-2017 – continuazione dell'estensione alle Regioni, con ammissione di 18 Regioni, una Provincia Autonoma e 56 nuovi AT;
6. anni 2017-2018 – continuazione dell'estensione alle Regioni, con ammissione di 17 Regioni e 56 nuovi AT³.

I dati cui si fa riferimento in questo articolo⁴ concernono il lavoro realizzato nelle prime quattro implementazioni concluse, ossia quelle condotte tra il 2011 e il 2016, in quanto la quinta e la sesta sono attualmente in corso.

da Raffaele Tangorra, Adriana Ciampa, Cristina Calvanelli, Katia Manglaviti, Giovanna Marciano, Valentina Rossi per il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

³ Nel corso dei primi sette anni di sperimentazione, P.I.P.P.I. è stato presentato in diverse sedi editoriali. Per realizzare questo articolo sono stati rielaborati, aggiornati e integrati alcuni materiali presentati in particolare nei Rapporti di Ricerca relativi alle diverse implementazioni (Milani, 2015; 2016; 2017; Milani *et al.*, 2013) e nella presentazione alla *Peer Review* effettuata dalla Comunità Europea sul Programma (Milani, Serbati, Ius, Di Masi, Zanon, Ciampa, Tangorra, 2014).

⁴ Così pure nell'articolo specificamente dedicato ai risultati ottenuti finora dal programma (vedi *infra*, il contributo di Colombini, Santello, Ius, Milani) e in generale nelle esperienze riportate nei diversi articoli che compongono il dossier contenuto nel presente fascicolo [Nota della Redazione].

I numeri riportati nella tabella sottostante descrivono gli elementi chiave del lavoro realizzato sia rispetto alle famiglie – FT – sia rispetto al sistema dei servizi che ha visto il coinvolgimento di professionisti di diversa professionalità (in prevalenza assistenti sociali, educatori, psicologi, insegnanti di ogni ordine e grado) nelle Equipe Multidisciplinari – EM –, dei *coach*, ossia operatori esperti con apposita formazione finalizzata ad accompagnare e monitorare l'andamento del Programma *in loco*, dei referenti regionali – RR – e di ambito territoriale – RT –, nelle prime quattro edizioni:

Tabella 1. L'insieme dei soggetti di P.I.P.P.I.

	Anni	FFT	Bambini	Città/AT	Operatori	Coach	RR	RT
P.I.P.P.I.1	2011-12	89	122	10	160	20	/	10
P.I.P.P.I.2	2013-14	144	198	9	630	32	/	9
P.I.P.P.I.3	2014-15	453	600	47	1490	104	17	47
P.I.P.P.I.4	2015-16	434	473	46	1165	117	18	62
Totale		1120	1393		3380			

Nonostante i numeri di P.I.P.P.I.4 vedano una leggera diminuzione dei diversi soggetti partecipanti rispetto a P.I.P.P.I.3, i dati rilevano il graduale e costante investimento di risorse umane, economiche, tecniche, organizzative e formative realizzato a livello nazionale tramite il Programma. Il Ministero, nelle prime quattro implementazioni, ha garantito 120 finanziamenti a singoli AT, mentre 79 fra Città riservatarie e AT sono i soggetti che sono stati coinvolti in almeno un'implementazione.

2. Il target

La *popolazione target* del Programma è costituita da famiglie negligenzi, secondo la definizione che ne danno Lacharité, Éthier e Nolin: «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» (2006). Gli autori spiegano che all'origine della negligenza vi sono due fenomeni: una prima perturbazione nelle rela-

zioni tra figure genitoriali e figli, e una seconda che riguarda le relazioni tra le famiglie e il loro mondo relazionale esterno, definizione questa che spiega perché l'intervento con queste famiglie debba sempre mobilitare entrambe queste due dimensioni, quella interna delle relazioni intrafamiliari e quella esterna delle relazioni fra famiglia e contesto sociale. Inoltre, questa definizione consente di focalizzare l'attenzione sui bisogni di sviluppo dei bambini, piuttosto che sui *deficit* dei genitori o sulla più generica nozione di "rischio".

Il fenomeno della negligenza ha contorni indefiniti: si tratta di una "zona grigia" di problematiche familiari che sta in mezzo, fra la cosiddetta "normalità" e l'altrettanto cosiddetta "patologia", che non sempre è immediatamente visibile e dunque segnalabile. 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.

Anche gli studi sugli effetti della negligenza non sono sviluppati nel nostro Paese (Milani, 2014), ma molta letteratura internazionale converge nell'affermare che gli effetti siano seri, profondi e spesso associati a danni cerebrali, difficoltà scolastiche, problemi di salute mentale, comportamenti antisociali e delinquenziali in età adolescenziale e giovanile. Per questo alcune ricerche ne mettono in luce i costi anche economici per la società, oltre che quelli umani (Lacharité, 2013; Heckman, 2008; National Scientific Council on the Developing Child, 2012). 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 contraddistinguono drammaticamente i nostri giorni. Liberare il potenziale dei bambini che vivono in tale situazione, che provoca un evidente svantaggio psico-socio-economico ed educativo, è un'azione sociale imprescindibile per favorire anche l'attuazione concreta dell'Articolo 3 della nostra Costituzione:

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che,

limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

Il Programma riconosce quindi la negligenza parentale 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 delle linee sviluppate dalla Strategia Europa 2020 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 sociale e povertà educativa, così da «rompere il ciclo dello svantaggio sociale» (REC 2013/112/UE).

P.I.P.P.I., a partire dalla quarta implementazione, si situa decisamente anche all'interno dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. Tale Agenda è un Programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU (<http://www.unric.org/it/agenda-2030>), che prevede 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (*Sustainable Development Goals* – SDGs) in un grande Programma d'azione per un totale di 169 *targets* o traguardi. L'avvio ufficiale degli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile ha coinciso con l'inizio del 2016, guidando il mondo sulla strada da percorrere nell'arco dei prossimi 15 anni: i Paesi, infatti, si sono impegnati a raggiungerli entro il 2030.

Gli Obiettivi per lo Sviluppo danno seguito ai risultati degli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (*Millennium Development Goals*) che li hanno preceduti. Recentemente l'UNICEF, nella *Innocenti Report Card* 14, ha individuato 10, fra i 17, Obiettivi più rilevanti per l'infanzia nei Paesi ad alto reddito. Fra questi, i seguenti quattro incrociano direttamente le tematiche affrontate da P.I.P.P.I.: Obiettivo 1: povertà zero; Obiettivo 4: istruzione di qualità; Obiettivo 10: ridurre le disuguaglianze; Obiettivo 16: pace, giustizia e istituzioni forti.

Se andiamo infatti ad analizzare i dati sui *soggetti*, ossia sulle famiglie che sono state incluse nella sperimentazione, si conferma un *trend* emerso nelle diverse implementazioni (Milani *et al.*, 2013; Milani, 2015; 2016; 2017), ossia l'appropriatezza della valutazione degli operatori, realizzata attraverso lo strumento di *pre-assesment*, rispetto alle famiglie incluse. I dati raccolti permettono di individuare in queste famiglie alcuni indicatori che sono considerati nella letteratura costitutivi della

cosiddetta negligenza: il disagio psicologico di una o di entrambe le figure genitoriali e la conflittualità di coppia, unitamente alla povertà economica (che tocca circa l'80% delle FFTT), le difficoltà legate all'abitazione, la bassa istruzione e il forte tasso di disoccupazione di entrambe le figure genitoriali, la netta incidenza della monoparentalità, che riguarda circa il 40% delle famiglie, l'incidenza quasi doppia rispetto ai dati Istat (circa 15%, rispetto all'8,1%) di bambini stranieri. Si tratta di dati che confermano la correlazione riconosciuta in letteratura fra povertà economica, sociale, culturale, educativa e negligenza familiare. La sovra-rappresentazione di questa povertà multidimensionale fra le famiglie P.I.P.P.I. dimostra quanto è noto in letteratura, ossia che la negligenza non è tanto un problema delle famiglie, quanto un problema delle condizioni sociali, economiche e culturali che contribuiscono a generarla, attraverso il cosiddetto «circolo dello svantaggio sociale» (REC 2013/112/UE): la bassa istruzione genera bassa occupazione, la bassa occupazione basso reddito, il basso reddito e quindi la condizione di povertà economica genera povertà educativa e sociale (Duncan, Brooks-Gunn, 1997).

I bambini delle famiglie P.I.P.P.I., infatti, arrivano a scuola in evidenti condizioni di disuguaglianza, come dimostra l'incidenza quasi tripla dei bambini con BES (circa 23% rispetto alla stima più diffusa che sembra essere dell'8,5%⁵).

Per queste ragioni l'approccio all'intervento sulla negligenza proposto in P.I.P.P.I. intende costruire una reale possibilità per questi bambini di interrompere il circolo dello svantaggio sociale attraverso l'introduzione di dispositivi quali educativa domiciliare, famiglie d'appoggio, gruppi e integrazione fra scuola e servizi, fra poco descritti. L'obiettivo è rafforzare il loro sviluppo garantendo una più alta qualità educativa e relazionale nel loro ambiente familiare (rafforzamento delle capacità educative dei genitori) e sociale, che possa, a sua volta, contribuire a migliorarne il rendimento scolastico e, come spiegano le ricerche sulle determinanti sociali della salute, anche lo stato di salute fisico e mentale *complessivo* (Marmot, 2015). Garantire positive competenze genitoriali e permettere agli stessi genitori di vivere e far crescere i loro figli dentro una comunità sociale ricca di legami sono oggi due fattori universalmente riconosciuti come fondamentali per lo sviluppo infantile, in quanto, influenzando sullo

⁵ Cfr. www.orizzontescuola.it/sono-circa-milione-bes-italia (ultima consultazione: 25 ottobre 2017).

sviluppo neuronale, fungono da mattoni che costituiscono la base dello sviluppo affettivo, cognitivo e sociale (Nelson *et al.*, 2007).

P.I.P.P.I. pone dunque sotto i riflettori questa specifica tipologia di famiglie, sperimentando un approccio di ricerca e intervento pertinente rispetto alle loro caratteristiche, proponendo linee d'azione innovative nel campo dell'accompagnamento alla genitorialità vulnerabile, scommettendo su un'ipotesi di contaminazione, piuttosto desueta, fra l'ambito della tutela dei minori e quello del sostegno alla genitorialità al fine di mettere in atto forme di prevenzione precoce delle disuguaglianze sociali, delle malattie e delle malattie mentali nello specifico, della relativa loro medicalizzazione, della dispersione scolastica, delle forme più gravi di maltrattamento e di conseguenza degli allontanamenti dei bambini dalle famiglie.

Come si evince da quanto detto fino a qui, l'espressione "Prevenzione dell'Istituzionalizzazione" ha assunto una accezione via via più ampia, che include anche il concetto di *appropriatezza* rispetto al 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 e multidimensionale.

Vediamo nel paragrafo che segue come si realizza questa ampia finalità.

3. *L'azione e la valutazione*

P.I.P.P.I. non si propone né come un Programma nel senso anglosassone del termine, ossia come una struttura rigida da applicare secondo un approccio *up-down*, né come un progetto informe che nasce dal basso e che non è in grado poi di "risalire", ossia di costruire conoscenza condivisibile e documentabile sui processi messi in atto e quindi replicabilità. Nello specifico, vuol essere un'implementazione, ossia un punto di sintesi fra l'applicazione di un modello standardizzato e un progetto totalmente destrutturato (Ogden *et al.*, 2012). Per questo P.I.P.P.I. è definibile, secondo un'espressione presa in prestito dalla semiologia di Umberto Eco, come una forma aperta (Eco, 1962), cioè rispettosa di esigenze teorico-pratiche comuni e trasversali, come della specificità dei contesti locali.

L'*Équipe* Multidisciplinare incaricata di realizzare l'intervento è una risorsa maggiore che il Programma intende mobilitare. Comprende l'assistente sociale del Comune, lo psicologo dell'Asl, l'educatore domicilia-

re (quasi sempre appartenente al terzo settore), la famiglia d'appoggio (FA) o vicinanza solidale, l'insegnante, e qualunque altro professionista ritenuto pertinente dall'EM stessa, oltre che la FT stessa.

I *dispositivi d'azione* sono quattro, in cui si integrano coerentemente: sostegno professionale individuale e di gruppo rivolto sia ai bambini che ai genitori che alle relazioni fra loro; sostegno professionale e para-professionale e specificatamente: l'educativa domiciliare, i gruppi per genitori e bambini, le attività di raccordo fra scuola e servizi, le diverse forme di vicinanza solidale. La logica che sostiene questo impianto è che servizi integrati, coerenti fra loro e tempestivi siano predittori di efficacia dell'intervento.

I dati raccolti su tali dispositivi indicano che permane una specifica debolezza nell'attivazione del dispositivo della vicinanza solidale, ma che la maggior parte degli AT è riuscita a organizzare sia l'attivazione di buona parte dei dispositivi, che delle EEMM, nonostante le difficoltà organizzative che molti AT hanno evidenziato 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. Queste difficoltà organizzativo-gestionali dei contesti impattano sugli esiti del lavoro con le famiglie, come è evidente dal dato che rileva che dove è debole la progettazione dell'intervento con le famiglie, il cambiamento risulta meno evidente.

Importante comunque rilevare che gli AT sono sostanzialmente riusciti ad attivare le EEMM, come dimostra il numero complessivo di più di 1100 diversi professionisti e circa 120 *coach* che sono stati coinvolti nella sperimentazione. La composizione delle EEMM si è quindi leggermente allargata – il numero medio è di 3,8 operatori con il 50% delle EEMM composto da uno a tre operatori (in P.I.P.P.I.3 era del 55%) e il 42% da quattro a sei (in P.I.P.P.I.3 era del 34%) – ma anche diversificata per quanto riguarda le professionalità coinvolte, e soprattutto per la presenza di almeno un membro della famiglia nel 75% dei casi.

Questo insieme di dati darebbe ragione del grande investimento realizzato sui processi, in particolare sui processi formativi: solo nella quarta implementazione sono stati direttamente formati 89 *coach*, 87 fra RR e RT, 560 operatori di varia professionalità facenti parte delle EEMM e quindi 736 tra RR, RT, *coach* e operatori. Per quanto riguarda la formazione continua, che costituisce una delle specificità del Programma, sono state realizzate 16 giornate di tutoraggio del GS con i *coach* e i RT nei quattro macroambiti territoriali nazionali, per un totale di 32 giorno-

te uomo del GS, mentre sono stati organizzati dai *coach* in AT un totale di circa 370 incontri di tutoraggio.

Il dato relativo all'appropriazione dei contenuti e della metodologia (rilevato anche tramite i dati sugli esiti prossimali, in particolare sull'utilizzo degli strumenti proposti nel piano di valutazione) è confermato da questo dato sui tutoraggi in loco, cui è correlato, e dal fatto che le attività formative autogestite sin dalla fase di pre-implementazione sono state numerose e continue, a livello nazionale, di macroambito territoriale, di Regione e di AT. Tali attività hanno coinvolto, solo nella quarta implementazione, un totale di 4402 operatori (circa 1000 in più degli operatori coinvolti nelle attività formative realizzate in P.I.P.P.I.3) di diverse professionalità, in 166 sessioni formative. In questa attività si nota anche una presenza di quasi il doppio degli insegnanti presenti rispetto a P.I.P.P.I.3. Scrive un RT nel *Report* finale: «[...] abbiamo fatto questa formazione interna, che ha avuto una grandissima risposta a livello di interesse: gli operatori venivano al pomeriggio, in orario *extra-lavorativo* e c'è stata una presenza del 98% di chi è stato invitato».

I 4 dispositivi si sostengono su un metodo che li connette e ne consente l'efficacia e la misurabilità, ossia il metodo della *valutazione partecipativa e trasformativa* dei bisogni di ogni famiglia (Serbati, Milani, 2013). Nel processo della valutazione partecipativa e trasformativa tutti i soggetti – *the team around the child* – avviano un lavoro di riflessione, esplicitazione e attribuzione condivisa di significato alle osservazioni e ai comportamenti delle FFTT (Bove, 2012; Ferrari, 2004). Creare contesti di valutazione *tras-formativa* vuol dire superare la valutazione solo diagnostica, rendendo le famiglie protagoniste di un cambiamento concreto, che si realizza tramite la definizione condivisa della situazione (*assessment*), la costruzione delle ipotesi di intervento (progettazione), l'attuazione e il 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 dell'ecologia dello sviluppo umano di Bronfenbrenner (1979), che trova la sua operazionalizzazione ne *Il Mondo del Bambino*, che costituisce l'adattamento italiano dell'esperienza del Governo inglese avviata nei primi anni Novanta relativamente all'*Assesement Framework* e meglio descritta nell'articolo di Ius sugli strumenti. Tale modello garantisce agli operatori di poter lavorare in modo interdisciplinare per co-costruire, fra operatori di diversa professionalità e famiglie, una comprensione olistica, aperta e intersoggettiva dei bisogni e delle potenzialità di ogni bambino e di ogni famiglia, in

quanto riferita alle tre dimensioni fondamentali che contribuiscono allo sviluppo di un bambino: i bisogni evolutivi; le risposte della figure parentali a tali bisogni; i fattori dell'ambiente. *RPMonline* è la metodologia che traduce in strumento operativo e informatizzato l'approccio ecosistemico descritto.

L'esigenza della valutazione, sia nella sua funzione rendicontativa, formativa e trasformativa, è centrale nel Programma. Infatti, essa ha duplice finalità: la valutazione della singola situazione familiare (meglio definibile *assessment* o analisi), i cui interlocutori sono le famiglie e gli operatori dei servizi, e la valutazione complessiva del Programma, in cui l'interlocutore principale è il Ministero che promuove e finanzia il Programma e che deve quindi poter rispondere ai cittadini dell'investimento di denaro pubblico realizzato, anche al fine di mettere a disposizione sia della comunità scientifica che della comunità dei decisori politici dati di processo e di esito relativi agli investimenti effettuati, come meglio descrive Sara Serbati nel suo articolo.

Per questo insieme di ragioni, il piano di valutazione (presentato nell'articolo di Santello, Colombini, Ius, Milani) si articola intorno all'*outcome* finale, in quanto riferito allo sviluppo dei bambini; all'*outcome* intermedio, in quanto riferito all'esercizio positivo della genitorialità e all'*outcome* prossimale, riferito cioè all'azione dei servizi.

4. Il Modello Logico

Questo modello ecologico e integrato sostenuto dall'utilizzo de *Il Mondo del Bambino* sia nell'intervento che nella valutazione con le famiglie, propone e allo stesso tempo esige dalle professioni e dalle organizzazioni di assumere la sfida di lavorare insieme, riposizionando risorse e linguaggi per promuovere (ossia: l'occasione dell'implementazione può essere usata per creare le condizioni per costruire) un approccio olistico alla negligenza 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 sviluppare e promuovere queste quattro *partnership*, P.I.P.P.I. si basa su un proprio Modello Logico che prende forma dal concetto chiave 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 attuali dei servizi per i bambini e le famiglie in un dato contesto e che 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 al.*, 2012).

Per queste ragioni, il Modello Logico intreccia fra loro quattro *macro-categorie* (Soggetti, Evidenza, Contesti, Processi) e le pone a loro volta in rapporto ai diversi sistemi di relazione dell'ecologia dello sviluppo umano e alle tre strutture che compongono il *Support System* di P.I.P.P.I. (gestione, formazione, ricerca).

Tali quattro *macro-categorie* sono:

S = I soggetti principali che “fanno” l'implementazione ai diversi livelli. Nel nostro caso bambini, genitori, operatori delle EEMM, *coach*, RR e RT, GS (comprensivo del gruppo dell'Università di Padova e dell'équipe del MLPS);

E = i risultati in termini di cambiamenti attesi e raggiunti, quindi l'Evidenza, gli Esiti del lavoro realizzato (*cosa* si fa e *cosa* si raggiunge attraverso l'azione: gli *outcomes*). La struttura di Ricerca (di seguito più ampiamente descritta) fa prevalente riferimento a questa categoria;

C = i fattori di Contesto istituzionale (le politiche), professionale, culturale, ecc., in cui si implementa il Programma (es. la crisi e le risorse economiche, gli assetti organizzativi, i raccordi inter-istituzionali, le politiche, l'organizzazione, l'amministrazione, le burocrazie, ecc.), (*dove* si fa). La struttura di *governance* fa prevalente riferimento a questa categoria;

P = i Processi formativi, organizzativi e di intervento, in particolare:

- il Processo formativo svolto dal GS con i *coach* e con le EEMM;
- il Processo dell'intervento delle EEMM con le FFTT;
- il Processo organizzativo realizzato attraverso le relazioni fra GS-GR-GT e soprattutto fra GT-EM.

Il GT è il Gruppo Territoriale, ossia la struttura di gestione composta da tutti i rappresentanti degli enti interessati (che vede un livello Regionale – GR – e uno di ambito) che coordina e sostiene il lavoro delle EEMM, affinché possano effettivamente realizzare e monitorare l'intervento, in funzione dell'analisi dei bisogni e della progettazione per ogni FT e soprattutto appropriarsi del Programma, per permettere alla sperimentazione di andare oltre se stessa, garantendone replicabilità.

Da questa sintetica ricostruzione della sua architettura generale, possiamo comprendere che P.I.P.P.I. è un Programma complesso e multidimensionale, in quanto comprende:

- una dimensione di ricerca: strutturazione di un disegno di ricerca che permette di trasformare i dati dell'azione operativa delle EEMM in dati di ricerca su cui costruire la valutazione complessiva dell'efficacia del Programma nel suo complesso, come dell'intervento specifico con ogni FT;
- una dimensione di intervento che prevede una metodologia dettagliata e condivisa, guidata e sostenuta da *RPMonline*, tramite la messa in campo dei dispositivi di intervento;
- una dimensione formativa che prevede un accompagnamento ai referenti, ai *coach* e alle EEMM in maniera puntuale e continua nel tempo.

Ognuna di queste dimensioni ne include altre, in particolare la dimensione dell'intervento con le singole FFTT è comprensiva almeno di un piano di intervento psicologico, uno educativo e uno sociale.

Nella figura che segue si nota anche come i diversi soggetti (GS, referente regionale, referente di ambito, GT, *coach*, EM) si situino prevalentemente nelle intersezioni fra un sistema e l'altro a significare l'imprescindibilità del lavoro di interconnessione, dovuta al fatto che nella realtà i sistemi sono interdipendenti fra loro. L'architettura delle teorie e dei processi descritti fino a qui costituisce il Modello Logico di P.I.P.P.I.

Figura 1. Il modello logico di P.I.P.P.I.



5. *Sviluppi futuri e criticità*

Molto lavoro è stato realizzato ed è in corso per rafforzare la *governance* di P.I.P.P.I. e garantirne la sostenibilità dopo e oltre la sperimentazione stessa. Si è ampiamente documentato che P.I.P.P.I. fa emergere le criticità organizzative dei contesti locali in cui viene implementato, agendo da cartina di tornasole del funzionamento politico-istituzionale dei contesti stessi. I dati sull'impatto del Programma e gli sviluppi riportati nei *Report*, che ogni Regione compila alla conclusione di ogni fase di implementazione, evidenziano che si è diffusamente avviato un processo di riqualificazione del sistema, soprattutto nelle Regioni e negli AT del Nord e del Centro, con importanti passi in avanti anche solo fra P.I.P.P.I. 3 e 4, e che il movimento istituzionale, culturale e professionale generato da P.I.P.P.I. è in corso, ma che le velocità che esso ha assunto nei diversi contesti geografici, dovute anche alle diversità dei sistemi di *welfare* regionali, sono difforni: vanno quindi ancora sostenuti i processi politico-istituzionali sia a livello di Regione che di AT e messe a fuoco strategie più specifiche su questo fronte. Sono importanti in particolare le delibere adottate da otto Regioni e in circa 1/3 degli AT coinvolti, in ordine alla finalità di costruire effettiva 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* e *inter-professionale*.

A partire dall'esperienza condotta tramite P.I.P.P.I. e dai dati raccolti in queste prime quattro sperimentazioni e meglio presentati nei diversi articoli che costituiscono il seguito di questo numero monografico, possiamo affermare ragionevolmente e coerentemente che per la stragrande maggioranza dei bambini partecipanti, P.I.P.P.I. abbia effettivamente contribuito ad avviare il lavoro necessario per spezzare il circolo dello svantaggio sociale che limita lo sviluppo del loro potenziale umano, e che questa implementazione abbia contribuito a creare una ampia comunità di professionisti motivati che ha lavorato con impegno e soddisfazione nella realizzazione di tale finalità. Per dare compimento a questo lavoro, così come viene richiesto dall'Articolo 3 della Costituzione, P.I.P.P.I. ha bisogno di una mobilitazione di forze a livello non solo tecnico, culturale e formativo, ma anche politico-istituzionale, ancora più forte. Un importante tassello in questa direzione è costituito dalla recente approvazione, delle *Linee di Indirizzo Nazionali sull'Intervento con Bambini e Famiglie in situazione di vulnerabilità*, che rappresentano, pur nella loro natura di *softlaw*, un risultato importante di questa sperimentazione, potendone

garantire l'ottimizzazione, la continuità e la diffusione uniforme sul territorio nazionale.

Si tratta di costruire interdipendenza fra le due finalità di P.I.P.P.I. e i tre *outcomes* che costituiscono l'ossatura del piano di valutazione del Programma, presentati sopra, in quanto gli esiti positivi registrati rispetto al cambiamento delle famiglie potranno mantenersi solo in presenza di un uguale movimento rispetto al cambiamento dei sistemi e delle organizzazioni. Si motiva dunque anche così la tenacia a continuare questo lavoro, coniugando *social engagement* ed *evidence-approach* nelle nuove fasi di sperimentazione, già in atto nel Paese.

Riferimenti bibliografici

- Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, London: Cambridge University Press.
- Duncan G., Brooks-Gunn J. (Eds., 1997): *Consequences of Growing Up Poor*. New York: Russell Sage Foundation.
- Eco U. (1962), *Opera Aperta*. Milano: Bompiani.
- Heckman J.J. (2008): Role of Income and Family Influence on Child Outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136, pp. 307-323.
- Lacharité C. (2013): La négligence envers les enfants: besoins des enfants, responsabilités parentales et actions sociales. *Observatoire sur la maltraitance envers les enfants*, cfr. www.observatoiremaltraitance.ca/Pages/Coup_d_oeil_sur_la_n%c3%a9gligence.aspx (ultima consultazione: 25 ottobre 2017).
- Marmot M. (2015): *Health gap: the challenge of an unequal world*. London: Bloomsbury Publishing.
- Milani P. (2014): *La negligenza familiare. Un paradigma ecologico basato sulla resilienza*. In: L. Formenti (a cura di): *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*. Milano: Guerini, pp. 135-153.
- Milani P. (a cura di) (2015): *Executive Summary. Seconda Implementazione del Programma P.I.P.P.I.*. Padova: Becco Giallo.
- Milani P. (a cura di) (2016): *Rapporto di valutazione. Sintesi. Terza Implementazione del Programma P.I.P.P.I.*. Padova: Becco Giallo.
- Milani P. (a cura di) (2017): *Rapporto di valutazione. Sintesi. Quarta Implementazione del Programma P.I.P.P.I.*. Padova: Becco Giallo.
- Milani P. et al. (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., Serbati S., Ius M., Di Masi D., Zanon O., Ciampa A., Tangorra R. (2014): *Innovative practices with marginalised families at risk of having their*

- children taken into care. Peer Review*, European Commission, Division of Employment, Social Affairs and Inclusion, cfr. www.ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=13391&langId=en (ultima consultazione: 25 ottobre 2017).
- National Scientific Council on the Developing Child (2012): *The Science of Neglect: The Persistent Absence of Responsive Care Disrupts the Developing Brain*, Working Paper n. 12, cfr. www.developingchild.harvard.edu. (ultima consultazione: 25 ottobre 2017).
- Nelson C.A. *et al.* (2007): Cognitive Recovery in Socially Deprived Young Children. The Bucharest Early Intervention Project. *Science*, 318(5858), pp.1937-1940.
- Ogden T. *et al.* (2012): Measurement of implementation components ten years after a nationwide introduction of empirically supported programs. A pilot study. *Implementation Science*, pp. 7-49.
- Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza (2017): *V e VI Rapporto al Comitato ONU. Periodo 2008-2016*. Firenze: Istituto degli Innocenti, cfr. www.minori.it/it/news/quinto-e-sesto-rapporto-allonu-su-infanzia-e-adolescenza-in-italia (ultima consultazione: 25 ottobre 2017).

La partecipazione della famiglia al proprio percorso di accompagnamento: quali competenze per i professionisti dei servizi?

Marco Tuggia¹, Ombretta Zanon²

Abstract

La partecipazione delle famiglie ai processi di valutazione e di decisione è un elemento chiave del metodo del Programma P.I.P.P.I. Questo articolo esplora alcune motivazioni del coinvolgimento dei bambini e dei genitori nel lavoro dei servizi di per la tutela, basate sul contributo di teorie, esperienze e ricerche. Per l'efficacia delle azioni di protezione e cura è stato infatti dimostrato che sono particolarmente importanti alcuni fattori, quali: la qualità della relazione tra servizi e famiglie; l'ecologia dello sviluppo umano e della negligenza parentale; l'integrazione della visione dei professionisti con il punto di vista della famiglia per conoscere meglio le loro fragilità e le loro risorse. La seconda parte dell'articolo descrive un esempio di cambiamento epistemologico dei servizi nel rapporto con il bambino e i suoi familiari: il concetto di *bisogno* come *desiderio*, e non come *manca* o incapacità dei genitori, aiuta i professionisti a comprendere in maniera più approfondita la situazione familiare e a trovare con la famiglia le strategie più idonee e creative per affrontare le difficoltà.

Parole chiave: partecipazione, relazione, epistemologia professionale, negligenza genitoriale, bisogno.

Abstract

Family participation in evaluation and decision-making processes is a key element of the P.I.P.P.I. method. This article explores the motivation for the involvement of children and parents in the work of the child services that is based on the contribution of theories, experiences and researches. These factors have shown to be particularly important for the effectiveness of protection and care actions: the quality of services and families relationship; the ecology of human development, and of parental neglect; the integration of professionals' vision with the family point of view, in order to better know their fragilities and resources. The second part of the article describes one example of the epistemologi-

¹ Pedagogista, formatore e consulente educativo, collaboratore di LabRIEF, ha redatto il secondo paragrafo.

² Psicologa ° Assegnista di ricerca presso LabRIEF del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università di Padova, ha redatto il primo paragrafo.

cal change of services in the relationship with the child and its parents: the concept of *need* as a *desire*, rather than as a parents' lack or inability, helps the professionals to fully understand the family situation and to find together with the family the most suitable and creative strategies to face the difficulties.

Keywords: participation, relationship, professional epistemology, parental neglect, need.

Volete sapere quello che ho provato?
La differenza tra "prendere parte" a qualcosa che è già fatto
e "essere parte" di qualcosa che facciamo insieme
 (Un genitore al termine dell'esperienza nel Programma P.I.P.P.I.)

1. L'approccio partecipativo delle famiglie nei percorsi di cura e protezione: ragioni teoriche, etiche e euristiche

Numerosi contributi della letteratura e un repertorio ormai ampio di dati empirici derivanti dall'esercizio riflessivo sull'esperienza nell'ambito della tutela dell'infanzia evidenziano che il principale indicatore di efficacia degli interventi a favore delle famiglie che vivono in situazione di vulnerabilità – e che per questo faticano a rispondere positivamente ai bisogni evolutivi dei figli – sia il coinvolgimento diretto e sistematico dei genitori e dei bambini nell'analisi delle loro condizioni attuali e nelle decisioni che vengono assunte per migliorarle (Dawson, Berry, 2002; Holland, 2010; Roose, 2013). Le variabili che incidono maggiormente sugli esiti del percorso di accompagnamento non sembrano infatti dipendere da una presunta "gerarchia di validità" tra approcci teorici o pratici adottati dagli operatori, quanto dalla qualità della relazione che si stabilisce tra i professionisti dei servizi e i componenti delle famiglie (Burford, 2010; Contini, Manini, 2007; Norcross, Wampold, 2011). La tipologia di interazioni che maggiormente innesca in tutti gli attori della relazione dei processi di trasformazione e apprendimento può essere pertanto collegata a un rapporto implicativo e circolare tra famiglie e professionisti, che potrebbe essere definito di *co-evoluzione* (Fruggeri, 2007) o di *invenzione* (Formenti, Caruso, Gini, 2008), dal momento che «le scelte, le storie, le possibilità nascono allora dalla relazione, si sviluppano con essa nel tempo e creano un nuovo mondo prima impensabile, o comunque indicibile» (ivi, p. 15). D'altra parte, fin dal loro esordio, le teorie sulla comunicazione hanno enfatizzato l'impatto che la modalità con cui un

messaggio è codificato produce sui processi che facilitano o ostacolano la sua comprensione e accettazione da parte dell'interlocutore come un elemento che non minaccia la propria identità e autostima (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967).

Le recenti integrazioni della teoria dell'attaccamento in età adulta suggeriscono, inoltre, che partecipare a interazioni caratterizzate da valorizzazione da parte dell'altro e reciprocità di scambi consente ai genitori che hanno vissuto esperienze familiari difficili nella propria infanzia di sperimentare in maniera parzialmente riparativa legami percepiti come sicuri, che possono per questo contribuire a modificare i *patterns* interpersonali consueti e a migliorare la qualità delle relazioni nell'intero sistema familiare e dell'accudimento dei figli (Byng Hall, 1998). In coerenza con questa cornice teorica, che ha trovato ampio sviluppo a livello internazionale nel lavoro socio-sanitario e educativo a favore delle famiglie più fragili (Arnkil, Sikkula, 2012; Chamberland *et al.*, 2012; Lacharité *et al.*, 2014; Parker *et al.*, 1991), si è da tempo diffusa anche nel contesto italiano dei servizi alla persona una concezione della cura e della protezione che assume atteggiamenti e metodi di *caring* piuttosto che di *curing* (Fogheraite, 2012) e che si incarna concretamente nell'utilizzo di tecniche dialogiche e di coinvolgimento diretto dei familiari (Bastianoni, Taurino, Zullo, 2011; Dallanegra, Fava, 2012; Maci, 2011).

D'altro canto, nella quotidianità del lavoro con le famiglie è ancora ravvisabile uno scarto più o meno ampio tra quanto viene ormai unanimemente dichiarato e auspicato dal sistema dei servizi e dai singoli professionisti in termini di cooperazione con le famiglie e quanto effettivamente avviene nell'interazione con i cosiddetti "utenti". Vengono infatti non di rado rilevate situazioni di incomprensione e di parziale o mancata costruzione dell'alleanza tra operatori e familiari, che possono produrre anche degli esiti di aperta conflittualità o di *drop out* delle famiglie, qualora il loro accesso ai presidi di aiuto sia stato di tipo spontaneo. Sembra in questo senso confermarsi il fenomeno di un *gap* persistente tra «teorie dichiarate» e «teorie-in-uso» nei sistemi organizzativi, approfondito in particolare da Argyris e Schön (1996), secondo cui la presenza di strategie conservative dell'esistente, che agiscono a livello cognitivo-culturale e sistemico-organizzativo e che sono per gran parte implicite, ostacola la traduzione effettivamente operativa di assunti che sono in realtà astrattamente condivisi, come l'opportunità della partecipazione dei genitori e dei bambini ai percorsi che li riguardano direttamente. In un approccio riflessivo e autovalutativo dell'agire professionale (Dewey, 1933, trad. it. 1961; Knowles, 1973, trad. it. 1990; Mortari, 2003), la

lettura di questa dissonanza è in grado di generare degli interrogativi rispetto innanzitutto alla postura degli operatori nella relazione con le famiglie negligenti e alle direzioni possibili di innovazione delle pratiche. Al fine di promuovere la partecipazione dei bambini e dei genitori al proprio processo di accompagnamento come diritto realmente esigibile, il Programma P.I.P.P.I. ha assunto la sfida di elaborare nei servizi nuove forme di conciliazione tra teorie, ricerca e pratiche (Bove, 2009; Milani, 2015; Sità, Bove, 2016), attraverso lo sviluppo di due dimensioni complementari: a) le azioni formative, iniziali e continue, dedicate ai professionisti; b) l'approccio metodologico della valutazione partecipativa e trasformativa con le famiglie all'interno dell'équipe multidisciplinare (Milani *et al.*, 2015; Milani, Serbati, 2013). In particolare, nell'ambito della formazione, vengono realizzati, nel corso dell'intero Programma, degli incontri collettivi periodici di "tutoraggio" tra professionisti responsabili delle famiglie e appartenenti alle diverse aree disciplinari del lavoro di cura con ricercatori dell'Università. In questi appuntamenti periodici sono proposte attività e tecniche per favorire la narrazione critica e *inter-soggettiva* (Atkinson, 1995; Lave, Wenger, 1991) dell'esperienza con le famiglie, con l'obiettivo di "perturbare" e trasformare le proprie rappresentazioni culturali rispetto alle potenzialità insite comunque nelle vulnerabilità che caratterizzano i percorsi di vita di molti bambini e genitori (Zanon, 2016). L'apertura semantica del concetto di *partecipazione* in contesti formativi interdisciplinari favorisce allora l'esplicitazione e la declinazione operativa delle ragioni che stanno alla base dell'approccio inclusivo di bambini e genitori, su cui si possono innestare la coerenza e l'integrazione delle diverse visioni e interventi professionali a favore della stessa famiglia.

Oltre alle motivazioni teoriche ispirate alla prospettiva ecologica e della resilienza, le radici *etiche* dei processi partecipativi possono essere considerate come lo sfondo connettore dell'intervento di cura e protezione, facendo necessariamente riferimento a una concezione della persona come soggetto competente e agente del proprio cambiamento. Tale prospettiva attinge a sua volta a una pluralità di contributi disciplinari, recentemente anche in ambito giuridico, soprattutto per quanto riguarda l'ascolto del punto di vista dei bambini nelle scelte che li riguardano (Biancardi, Talevi, 2011; Bianchi, 2011), accomunati dalla fiducia nella natura potenzialmente trasformativa e autoderminata del soggetto, anche se è anagraficamente "piccolo" (Clark, Moss, 2014). Da tale premessa deriva un'accezione di "aiuto" da parte dei servizi a favore dei singoli o dei sistemi relazionali (familiari e comunitari) con una finalità di *empo-*

werment e di sviluppo della *capability* (Sen, 2003), in cui ogni esperienza è tanto più evolutiva quante più alternative si rendono disponibili e realizzabili per la persona in risposta ai bisogni emersi (Varela, 1990). Tale paradigma invita innanzitutto a sospendere da parte dei professionisti gli automatismi interpretativi e le azioni sostitutive o istruttive che possono risultare *dis*-abilitanti per chi ne è “destinatario” (Illich, 1977), facilitando al contrario in chi sta attraversando delle fatiche esistenziali la riappropriazione di proprie risorse temporaneamente disattivate, l’accesso a nuovi fattori di protezione e l’apprendimento di competenze riflessive, decisionali e concrete rispetto alla propria vita (Rogers, 1951).

Le motivazioni di ordine *euristico* delle pratiche partecipative afferiscono prevalentemente alla componente soggettiva della propria conoscenza, che si attiva inevitabilmente anche nei processi messi in atto dai professionisti per valutare una situazione familiare. L’approccio costruttivista ha teorizzato come nell’atto del “guardare” sia necessariamente insita un’attività di selezione e classificazione dei dati, che tende a *pre*-giudicare la presunta neutralità dell’osservatore e rende qualsiasi atto di conoscenza non solo parziale, ma anche facilmente passibile, se non regolato dalla pensosità e dal confronto intersoggettivo, di distorsioni ed equivoci. Nella filastrocca *Il sole nero*, Rodari (1964) dimostra, con la sua caratteristica sagacia poetica, come il fatto di non verificare la propria comprensione, chiedendo direttamente alla persona che è autrice del messaggio che ci aiuti a decodificare correttamente quello che intende trasmettere, ci esponga facilmente al rischio di errori nell’analisi della situazione (in questo caso interpretare il sole nero raffigurato da una bambina come indicatore della sua depressione o di un difetto alla vista), che a loro volta portano ad assumere decisioni non pertinenti con il bisogno attivo e che quindi si rivelano inutili, inefficaci o, peggio, dannose per la persona (come, nel caso della poesia citata, avviare con la bambina un percorso terapeutico o effettuare un controllo oculistico). Chiedere alla bambina cosa avesse disegnato (che nelle sue intenzioni era un’eclissi di sole) avrebbe in prima istanza rassicurato gli adulti sulle sue presunte disfunzionalità, facendo nel contempo emergere le sue notevoli capacità ideative e grafiche. Assumere un approccio fenomenologico nei confronti della conoscenza della realtà, e nello specifico di un microcosmo familiare, invita pertanto a conferire statuto di validità e “verità” all’esperienza soggettiva e alla relativa narrazione di tutti gli attori, cercando in questo modo di cogliere «la realtà come si manifesta al soggetto all’interno di un contesto sociale e culturale [...]», che ne cerca le strutture essenziali e invariabili» (Sità, 2012, p. 17). D’altra parte, già a partire dagli anni Ottanta

dello scorso secolo si è affermata l'esigenza di integrare la valutazione delle capacità dei genitori nel prendersi cura dei propri figli con l'accesso alle componenti più interne e simboliche del *parenting*, che non sono riconducibili esclusivamente ai comportamenti direttamente osservabili, vale a dire a quello che i genitori fanno o non fanno (Abidin, 1992; Siegel, McGillicuddy-De Lisi, 2002). L'esplorazione della semantica personale sottesa alla maternità e alla paternità (aspetti culturali legati alla storia personale e intergenerazionale o all'appartenenza etnica, linguistica o religiosa, valori, emozioni, stili di attribuzione, percezioni di autoefficacia, progetti, sogni e desideri per sé e per i propri figli ecc.) richiede allora necessariamente di interpellarne i titolari, predisponendo le condizioni (spazi, tempi, relazioni, strumenti) che li aiutino a narrare e a narrarsi, in un processo che è prima di tutto di autocomprensione e di autoriflessività per chi è autorizzato e incoraggiato – magari per la prima volta – a dire e che diventa per questo già un intervento di supporto. In tale modalità comunicativa si inverte la tradizionale asimmetria di potere tra servizi e utenti e il contributo partecipativo di questi ultimi, quasi paradossalmente, risponde più a un bisogno dei professionisti di disporre di informazioni appropriate e sufficienti per poter svolgere il proprio lavoro, piuttosto che solo a una richiesta delle famiglie o a un'istanza genericamente e ideologicamente democratica.

2. Esempi di nuovi sguardi e pratiche degli operatori per la partecipazione delle famiglie: dal bisogno come carenza al bisogno come desiderio

In base a quanto affermato fin qui, si può sostenere l'ipotesi che le competenze degli operatori utili per costruire un'alleanza con le famiglie non facciano riferimento prioritariamente all'ambito dell'azione, ma afferiscano anzitutto alla dimensione di riflessione *nelle* e *sulle* pratiche professionali (Schön, 1983), a partire dall'ascolto attento e continuo di sé e dell'altro nella relazione. All'interno di questa postura critica, risulta fondamentale l'esplorazione della concezione che i professionisti hanno del costrutto di *bisogno* delle famiglie a cui sono chiamati a rispondere con il loro intervento, che condiziona la percezione del proprio ruolo, la relazione con le persone di cui si occupano e la scelta di metodologie e strumenti. Se ci fosse chiesto, ad esempio, facendo riferimento alla sfera personale o a quella di un familiare (come nostro figlio) di trovare dei termini da associare al loro *bisogno*, è molto probabile che risponderemmo utilizzando parole come *desiderio*, *aspirazione*, *diritto*. Se fosse

riproposta la stessa richiesta, ma in qualità di operatori che identificano le necessità dei loro utenti, è altrettanto probabile che le associazioni prodotte sarebbero diverse: è più facile infatti che alla mente affiorino significati come *mancanza*, *carenza*, deficit, *problema*. Dalla rilevazione di questa prima discrepanza nascono degli interrogativi: perché il nostro bisogno personale o quello di nostro figlio richiamano l'idea del movimento, della tensione e della motivazione, fino a spingerci ad affermare che è un diritto che chiede di essere rispettato, mentre il bisogno degli utenti rimanda quasi automaticamente a un'idea di staticità, difficoltà, vuoto, assenza, incapacità, in altre parole di "carenza"? Di questo fenomeno ha parlato in termini provocatori McKnight (1977, trad. it. 2008), affermando che da quello che gli operatori dei servizi alla persona tendono a pensare rispetto ai bisogni scaturiscono alcuni effetti potenzialmente *dis*-abilitanti nei destinatari dei loro interventi. In altre parole, l'assunzione di un ruolo professionale di tutela non solo conduce più facilmente a *nominare* – contribuendo quindi a *costruire* – i fenomeni in maniera diversa da quella di uso comune, ma induce anche a interpretarli e a connotarli in forma inevitabilmente condizionata dal punto di osservazione dipendente dal proprio specifico lavoro. È possibile rinvenire tracce di questi rischi anche nella documentazione prodotta dagli operatori sociali, vale a dire nel linguaggio utilizzato per le relazioni, osservazioni, valutazioni e progettazioni. Per capire la portata di questo condizionamento è utile fare ricorso a un esempio ispirato alla realtà, in cui viene messo a confronto il messaggio di una mamma che parla di sua figlia e la comunicazione di questo stesso genitore che, nel suo ruolo professionale di educatrice, parla di una bambina che sta seguendo a casa:

Franca (in qualità di genitore):

Mia figlia Elena fino a oggi ha fatto i compiti scolastici pomeridiani nella sua cameretta. Ora, però, che ha compiuto 10 anni, ha bisogno di uno spazio tutto suo dove poter studiare senza essere disturbata dal fratellino. Quindi sto cercando di riorganizzare la casa in modo da assicurarle uno spazio più adatto.

La stessa Franca (in qualità di educatrice domiciliare):

Giovanna non ha a disposizione un posto adeguato dove svolgere i compiti scolastici del pomeriggio. Quando vado da lei, siamo costrette a stare nella sua cameretta, mentre la sorella più piccola continua a giocare e a disturbarla. A causa di questo, Giovanna si distrae frequentemente e perde la concentrazione. La mamma non sembra preoccuparsene e, quando le ho posto il problema,

mi ha risposto che la casa è piccola e che non ha idea di come trovare una soluzione. Non sembra consapevole della difficoltà della figlia e di come questa situazione influisca negativamente sul suo rendimento scolastico.

Dal raffronto tra i due testi risulta evidente come il *bisogno* simile delle due bambine assuma un significato diverso a seconda del ruolo e del contesto in cui Franca si trova a guardare la realtà: le parole dell'educatrice fanno infatti intendere prima di tutto che, mentre la figlia ha un *bisogno* che richiede di essere soddisfatto, l'altra bambina ha un *problema*. In secondo luogo, la professionista attribuisce questa difficoltà all'incapacità della mamma di riconoscerlo e alla sua probabile incuria educativa: il bisogno della bambina è così diventato un *problema*, alla cui origine vi è una *carenza* della mamma. Le parole di McKnight (1977, trad. it. 2008) suffragano questa analisi: «Il secondo effetto disabilitante, provocato dal modo in cui i professionisti definiscono i bisogni, sta nell'attribuzione di ogni cosiddetta manchevolezza all'utente in quanto tale: come se si trattasse di una proprietà personale» (ivi, p. 81). Nel caso di genitori che sono stati valutati come incapaci di soddisfare i bisogni dei loro figli, l'assunzione di una logica lineare di causa-effetto può infatti generare nell'operatore il giudizio che vi sia un'intenzionalità in questa manchevolezza o negligenza, di fronte alle quali spesso si può fare poco altro – o a volte addirittura nulla – se non intervenire al posto di chi avrebbe il dovere di farlo. Una pericolosa conseguenza operativa di questo modo di guardare le situazioni nei servizi che si occupano di bambini e famiglie che vivono in situazione di vulnerabilità consiste nel pensare che il problema rilevato possa essere affrontato solamente con il portatore del bisogno, cioè il bambino, senza il coinvolgimento e il contributo dei suoi genitori, di conseguenza isolandolo dal sistema di relazioni entro cui il bisogno si esprime. Così è stato, nell'esempio sopra riportato, per l'educatrice, che ha pensato di risolvere il problema di Giovanna portandola a fare i compiti in biblioteca, vale a dire in uno spazio esterno alla casa.

Per approfondire tale dinamica, può essere utile lasciarsi interrogare dall'osservazione di un'immagine (v. Fig. 1), chiedendosi quali suggestioni evochi.

Una prima associazione possibile richiama la tradizionale questione del *bicchiere mezzo vuoto* o *mezzo pieno*, ossia l'idea di uno sguardo sulla realtà più attento e orientato a evidenziare i punti di forza o, all'opposto, i punti di debolezza di una determinata situazione. Una visione di questo tipo, prudente e razionale, induce l'osservatore a *misurare* ciò che osser-

Figura 1.



Figura 2.



va, ossia a valutare quanto un determinato fenomeno sia vicino o lontano rispetto a un'unità di misura esterna alla situazione particolare, esistente quindi al di là della situazione stessa e culturalmente determinata, che viene utilizzata come punto di riferimento che si presume "esatto". La figura 2 rappresenta in maniera più esplicita tale modalità di leggere la situazione: da un lato c'è una persona che si preoccupa di misurare quanta acqua manca nel bicchiere, mentre l'altra è intenta a registrare quanta vi è già contenuta.

L'immagine iniziale (v. Fig. 1) è però diversa: la presenza di un bambino all'interno del bicchiere rende la cosa assai più complessa e in parte inquietante. Siamo così invitati a una maggiore profondità nell'analisi, perché il procedere per misurazione ci ha fatto perdere di vista che dentro al bicchiere c'è un bambino. È come se, presi dal compito di valutare, ci si sia limitati a vedere la figura in primo piano, relegando nella nostra attenzione tutto il testo sullo sfondo, secondo le regole proposte dalla teoria della *Gestalt*. Se, invece, oltre al bicchiere, si mantiene al centro dell'osservazione anche il bambino, una seconda interpretazione potrebbe suggerire che a lui manchi poco meno della metà del liquido necessario a colmare il bicchiere. La mancanza di acqua in questo caso può suggerire l'idea di un'assenza o un'incompiutezza nella sua vita e che solo un bicchiere pieno sarebbe un appropriato indicatore della sua felicità. È evidente che, nonostante lo sforzo fatto per includere il bambino nella valutazione, non ci si è discostati molto dalla prima lettura: ci troviamo nuovamente di fronte a un'immagine che rappresenta per noi un problema, dal momento che al bambino *manca* qualcosa. Provando a procedere oltre, si potrebbe supporre, all'opposto, che il

bambino stia cercando di uscire dal bicchiere con lo scopo di evitare di annegarvi dentro. Un'apparente insufficienza parlerebbe allora di una via di salvezza: ciò che manca alla pienezza del bicchiere rappresenta una via verso la possibilità di raggiungere una condizione migliore. L'assenza, quindi, non è più vista come un problema, bensì come la sua soluzione. È possibile un'ulteriore interpretazione, forse più radicale; vi è, nell'immagine, un particolare molto importante: il bambino ha lo sguardo rivolto verso l'alto. Questo elemento potrebbe essere letto come il desiderio del bambino di superare la sua situazione attuale, non necessariamente perché in essa si trovi a disagio, ma perché è in atto una naturale ricerca di miglioramento e di realizzazione personale. Il *mezzo vuoto* non è più così considerato come misura di ciò che manca e nemmeno come indicatore dell'esistenza di un problema, ma neanche, e non solo, come possibile soluzione al problema. Il *mezzo vuoto* è assunto come spazio di crescita, rinnovamento, evoluzione e completamento: vale a dire, l'assenza come il possibile, che svuota di senso la retorica del bicchiere mezzo pieno o mezzo vuoto. La questione non è più quella – o solo quella – di avere una visione negativa o, all'opposto, positiva della realtà, bensì di un vuoto e un pieno che possono essere al contempo letti sia come risorsa che come limite. Ciò che acquista importanza è lo sguardo con cui ci si rivolge a queste due dimensioni. Ma c'è ben di più: la pienezza o la mancanza, non più utilizzate come indicatori di problemi e di carenze, possono parlarci invece dell'esistenza di veri e propri *desideri*. La trasformazione dello sguardo chiede pertanto di soffermarsi sul processo che permette di vedere il bisogno come desiderio. Si presenta di seguito, a questo riguardo, un nuovo esempio, tratto dalla pratica del lavoro educativo:

Paolo, un bambino di sette anni, quando nel pomeriggio ha fame (bisogno), va nella dispensa in cucina dove trova prevalentemente confezioni di merendine e sacchetti di patatine. Il bisogno di Paolo è quindi soddisfatto, anche se questo non corrisponde ai canoni di una corretta alimentazione. Giuseppe, il suo educatore domiciliare, chiede a Paolo se gli piace fare la merenda in questo modo e se desidererebbe mangiare qualcosa di diverso dalle merendine e dalle patatine. Paolo risponde che queste gli piacciono molto, ma che è stanco di mangiare sempre le stesse cose. Giuseppe chiede allora a Paolo cosa gli piacerebbe assaggiare di diverso e lui risponde che desidererebbe anche del gelato, del dolce al cioccolato e un panino col formaggio. Giuseppe racconta a Ilenia, la mamma di Paolo del desiderio del figlio e la signora è molto sorpresa: pensava che Paolo volesse solo patatine e merendine. Giuseppe propone di acquistare questi nuovi alimenti o gli ingredienti per realizzarli. Ilenia è d'accordo, ma dice che non è

capace di preparare il dolce al cioccolato. Giuseppe risponde che lui lo sa fare e propone di prepararne uno assieme anche a Paolo. Mamma e figlio sono entusiasti della proposta.

Questa vignetta educativa mostra una grande rivoluzione nel modo di procedere da parte dell'educatore: egli rinuncia a uno dei poteri più forti dei professionisti dell'aiuto, ossia, come introdotto sopra, al diritto di *definire un problema*. Egli non si ferma infatti all'analisi del bisogno del bambino e alla valutazione del suo modo di soddisfarlo (le scelte alimentari della madre), elementi che porterebbero a concludere che siamo in presenza di una carenza e probabilmente di una negligenza genitoriale, ma decide invece di dare parola al bambino per vedere se in lui si celi un desiderio che apre degli spazi di trasformazione che possono poi essere condivisi con la sua famiglia. Questo atteggiamento mentale – che diventa strategia operativa – offre inoltre la possibilità all'educatore di contrastare la naturale ma rischiosa attribuzione di una responsabilità alla madre di quanto sta vivendo Paolo. L'educatore, confrontandosi con il genitore e mettendo in circolo quanto egli ha conosciuto parlando con il bambino, sceglie di ampliare lo spazio di riflessività della mamma e di esplorare con lei nuove possibilità e di affiancarla, offrendole il supporto necessario per intraprenderle. L'operatore interrompe così il circolo vizioso e a volte perverso che lega l'esperto al suo utente, in una dinamica relazionale che spesso si conclude con un vincente e un perdente e rinuncia a essere il principale attore attorno a cui girano le comparse, sforzandosi di mantenere al centro della scena non sé stesso, con le proprie unità di misura e categorie interpretative della realtà, bensì le persone che ha la responsabilità di accompagnare. Così facendo, l'educatore, da rilevatore di carenze e risolutore di problemi, da colui che *si prende in carico* i problemi dei suoi utenti, secondo la diffusa terminologia ancora utilizzata nel lavoro sociale, diventa un *facilitatore di processi* di cambiamento e promuove intenzionalmente il passaggio da un *expert knowledge*, secondo cui sono i servizi competenti a definire e decidere sulla situazione, a un *local knowledge*, che riconosce come siano i familiari stessi i primi conoscitori delle proprie difficoltà e capacità (Geertz, 1973). Può riuscire in questo perché ha uno sguardo *di-vergente* sui bisogni e li guarda come *desideri* che attendono di essere portati alla luce, nominati e ascoltati, per divenire motori di cambiamento (Tuggia, 2016).

3. Conclusioni

L'accento posto nei paragrafi precedenti sull'epistemologia professionale, come variabile in grado di incidere in più larga misura sulla modificazione in prospettiva partecipativa delle pratiche dei servizi con le famiglie negligenti, ribadisce l'importanza di garantire per i professionisti degli spazi riflessivi sistematici finalizzati alla «cura della mente» (Mortari, 2013) e allo sviluppo di nuove competenze culturali e metodologiche. Suggestisce a questo proposito Reggio:

È quindi essenziale che a movimenti di azione – peraltro irrinunciabili – si alternino momenti di pausa. Il sostare nella situazione, il permanere in essa sospendendo l'azione è esso stesso movimento, giacché permette di vivere l'esperienza, di non rifugirne, di non evitarla. In molti casi stare senza agire risulta più impegnativo del prendere iniziative (2010, p. 87).

Numerose teorizzazioni hanno infatti dimostrato che un apprendimento “reale”, vale a dire che abbia ricadute significative sul proprio agire, comporta necessariamente un processo “correttivo” delle proprie prospettive di significato (Bateson, 1972; Kolb, 1984; Mezirow, 1991), che attiva facilmente dei meccanismi automatici di difesa della propria identità professionale e insieme anche della propria immagine personale. Riconoscere e *de-costruire* per *ri-costruire* (almeno parzialmente), da parte degli operatori, la cornice personale di credenze, concetti e valori sottesi alla propria professionalità non è un'operazione che possa quindi compiersi agevolmente in solitudine o come *insight* immediato di esperienze isolate. Assumere nei servizi per la cura e la protezione una posizione caratterizzata dall'*epoché*, sospendendo il giudizio e l'urgenza dell'intervento unidirezionale per farsi aiutare nella comprensione della situazione familiare dai suoi protagonisti diretti (genitori e bambini) richiede pertanto ai professionisti di poter contare su regolari occasioni di confronto intersoggettivo e di aiuto reciproco tra pari nell'analisi di casi che abbiano avuto uno sviluppo positivo o che abbiano presentato delle complessità. In tali *setting* riflessivi e collettivi, il beneficio cognitivo e il conforto affettivo di far parte di una «comunità di pratiche» (Lave, Wenger, 1991; Zuccheromaglio, Alby, 2005) contribuiscono infatti a compensare l'impegno imposto dal cambiamento e la temporanea incertezza indotta dalla messa in discussione dei riferimenti consueti, facilitando la costruzione di nuovi apprendimenti. Appuntamenti periodici di formazione continua, momenti di monitoraggio e supervisione – meglio se in

forma interprofessionale – e incontri in équipe, nei quali si ripercorrono criticamente e si rivedano non solo le prassi, ma anche le ragioni e i pensieri che le hanno originate, sono pertanto le condizioni formative, importanti al pari di quelle organizzative, perché gli operatori possano esercitare efficacemente anche le funzioni più strettamente tecniche legate al proprio ruolo. Contesti in cui siano incoraggiate nel gruppo degli operatori, con la presenza di facilitatori interni o esterni ai servizi, la narrazione di eventi e la negoziazione di linguaggi e significati innescano così, in maniera isomorfa rispetto a quanto accade nel lavoro con le famiglie, un processo di supporto e comprensione degli stessi professionisti nelle loro capacità e fatiche quotidiane. La legittimazione e l'espressione di *bisogni* e *desideri* anche degli operatori sostiene nei servizi una più solida intenzionalità nelle scelte professionali, alimenta la dimensione motivazionale e rinforza i processi empatici nei confronti delle fragilità e delle potenzialità che riguardano non solo le famiglie negligenti, ma qualsiasi sistema umano.

Riferimenti bibliografici

- Abidin R.R. (1992): The Determinants of Parenting Behavior. *Journal of Clinical Psychology*, 21, pp. 407-412.
- Argyris C., Schön D.A. (1996): *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Trad. It. Milano: Guerini, 1998.
- Arnkil T.E., Seikkula J. (2012): *Metodi dialogici nel lavoro di rete. Per la psicoterapia di gruppo, il servizio sociale e la didattica*. Trad. It. Trento: Erickson, 2013.
- Atkinson R. (1995): *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Trad. It. Milano: Raffaello Cortina, 2002.
- Bastianoni P., Taurino A., Zullo F. (2011): *Genitorialità complesse*. Milano: Unicopli.
- Bateson G. (1972): *Verso un'ecologia della mente*. Trad. It. Milano: Adelphi, 1976.
- Biancardi M.T., Talevi A. (a cura di) (2011): *La voce dei bambini nel percorso di tutela*. Milano: FrancoAngeli.
- Bianchi D. (2011): *L'ascolto dei bambini*. Roma: Carocci.
- Byng Hall J. (1998): *Le trame della famiglia. Attaccamento sicuro e cambiamento sistemico*. Trad. It. Milano: Raffaello Cortina, 1998.
- Bove P. (a cura di) (2009): *Ricerca educativa e formazione. Contaminazione metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Burford G. (2010): Famiglie che partecipano, Per l'inclusione sociale di bambini e ragazzi. *Lavoro Sociale*, 1, pp. 7-18.

- Chamberland C. et al. (2012): *Recherche évaluative de l'initiative AIDES. Rapport final d'évaluation*. Montréal: Université de Montréal.
- Clark A., Moss P. (2014): *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*. Trad. It. Parma: Junior-Spaggiari Edizioni, 2014.
- Contini M.G., Manini M. (2007): *La cura in educazione. Tra famiglie e servizi*. Roma: Carocci.
- Dallanegra P., Fava E. (2012): *Alleanza di lavoro tra utenti e operatori. Dalla valutazione di processo a un metodo di trattamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dawson K., Berry M. (2002): Engaging Families in Child Welfare Services: An Evidence Based Approach to Best Practice. *Child Welfare*, 81, pp. 293-317.
- Dewey J. (1933): *Come pensiamo. Una riformulazione dl rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Trad. It. Firenze: La Nuova Italia, 1961.
- Folgheraiter F. (2012): *La logica sociale dell'aiuto Fondamenti per una teoria relazionale del welfare*. Trento: Erickson.
- Formenti L., Caruso A., Gini D. (2008): *Il diciottesimo cammello. Cornici sistemiche per il counselling*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fruggeri L. (2007): *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psicosociali*. Roma: Carocci.
- Geertz G. (1973): *Interpretazioni di culture*. Trad. It. Bologna: il Mulino, 2008.
- Holland S. (2010): *Engaging Children and Their Parents in the Assessment Process*. In: J. Horwath. (Ed.), *The Child's World: the Comprehensive Guide to Assessing Children in Need*. London: Jessica Kingsley Publishers, pp.115-156.
- Illich I. (a cura di) (1977): *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*. Trad. It. Trento: Erickson, 2008.
- Knowles M. (1973): *Quando l'adulto impara*. Trad. It. Milano: FrancoAngeli, 1990.
- Kolb D. (1984): *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Lacharité C. (2014): *Programme d'aide personnelle, familiale et communautaire: PAPFC2. Guide de programme*. Trois-Rivières (Québec): CEIDF/UQTR.
- Lave J., Wenger E. (1991): *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trad. It. Trento: Erickson, 2006.
- Maci F. (2011): *Lavorare con le famiglie nella tutela minorile. Il modello delle Family Group Conference*. Trento: Erickson.
- McKnight J. (1977): *Assistenti sociali disabilitanti*. In: I. Illich (a cura di) *Esperti di troppo. Il paradosso delle professioni disabilitanti*. Trad. It. Trento: Erickson, 2008, pp. 73-91.
- Mezirow J. (1991): *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Trad. It. Milano: Raffaello Cortina, 2003.
- 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 (Dir.):

- Observer l'enfance en danger: articuler recherche et pratique en protection de l'enfance*. Paris: La Documentation Française, pp.15-25.
- Milani P., Di Masi D., Ius M., Serbati S., Tuggia M., Zanon O. (2015): *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, Metodi e strumenti per l'implementazione del Programma*. Padova: Becco Giallo.
- Mortari L. (2003): *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2013): *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Norcross C., Wampold B.E. (2011): Evidence-based therapy relationship: Summary Report of the Division 29 – Task Force. *Psychotherapy*, 38, pp. 345-497.
- Parker R. et al. (1991): *Looking after children: Assessing Outcomes in Child care*. London: HMSO.
- Reggio P. (2010): *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Rogers C. (1951): *La terapia centrata sul cliente*. Trad. It. Firenze: La Nuova Italia, 1971.
- Roose R. (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.
- Rodari G. (1964): *Il libro degli errori*. Torino: Einaudi.
- Schön D. (1983): *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Trad. It. Bari: Dedalo, 1993.
- Sellenet C. (2007): *La parentalité décryptée. Pertinence et dérives d'un concept*. Paris: L'Harmattan.
- Sen A. (2003): *La libertà individuale come impegno sociale*. Trad. It. Bari: Laterza, 2009.
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Sità C. (2012): *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Siegel I.E., McGillicuddy-De Lisi A.V. (2002): *Parent Beliefs are Cognitions: The Dynamic Belief Systems Model*. In: M.H. Bornstein (Ed.): *Handbook of Parenting*. London: Lawrence Erlbaum, pp. 485-508.
- Sità C., Bove C. (2016): Collegare le voci nella ricerca. Sostenere esperienze di *inquiry* collaborativa tra ricercatori e professionisti. *Encyclopaideia*, 44, pp. 57-72.
- Tuggia M. (2016): L'educatore come geografo dell'umano. *Animazione Sociale*, 1, pp. 77-85.
- Varela F. (1990): *Un know-how per l'etica*. Trad. It. Bari: Laterza, 1992.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1967): *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Trad. It. Roma: Astrolabio, 1971.
- Zanon O. (2016): *Le pratiche formative nei servizi alla persona. Teorie e innovation*. Roma: Carocci.
- Zucchermaglio C., Alby F. (2005): *Gruppi e tecnologie al lavoro*. Roma-Bari: Laterza.

Promuovere la collaborazione tra scuola e servizi sociali: un laboratorio per la co-progettazione

Diego Di Masi¹

Abstract

Le crescenti disuguaglianze, la precarizzazione del lavoro e la neutralizzazione delle differenze sono le motivazioni materiali, istituzionali e culturali che secondo Sennett scoraggiano la collaborazione nelle nostre società. Questi elementi inibiscono le pratiche collaborative anche nei sistemi educativi e socio-assistenziali. A partire dalle esperienze realizzate all'interno del Programma P.I.P.P.I., l'articolo presenta una riflessione intorno alla collaborazione tra scuola e servizi sociali, nella quale si propone un modello di collaborazione ispirato al laboratorio artigianale che vede nell'approccio dialogico un'opportunità per l'affermazione della prospettiva inclusiva.

Parole chiave: collaborazione, approccio dialogico, inclusione, scuola, servizi sociali.

Abstract

According to Sennett, inequalities, precariousness of work and neutralization of differences are the material, institutional and cultural motivations that discourage collaboration in our societies. These elements inhibit collaborative practices also in educational and socio-assistance systems. Starting from the experiences realized within the P.I.P.P.I. Program, the article reflects on the collaboration between school and social services, proposing a model of collaboration inspired by the "artisan workshop", that sees the dialogic approach, as an opportunity to foster the inclusive perspective.

Keywords: collaboration, dialogical approach, inclusion, school, social work.

1. Introduzione

Nel libro *Insegnare al principe di Danimarca*, Carla Melazzini racconta il progetto «Chance» attraverso le storie delle ragazze e dei ragazzi e le domande degli insegnanti. C'è una pagina che descrive lo scenario nel

¹ Docente a contratto presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università di Padova, collaboratore di LabRIEF.

quale lavorano insegnanti e operatori sociali quando devono far fronte a situazioni di vulnerabilità:

Prendiamo un quartiere popolare, una scuola elementare, due insegnanti di buona volontà e capacità, che fanno il tempo pieno e lottano per portare avanti quel 20 per cento di alunni che i sociologi chiamerebbero “culturalmente deprivati”: che sono presenti in ogni classe e che normalmente vengono bocciati subito, dunque avviati sulla strada senza ritorno dell’insuccesso. Capita che le antagoniste più strenue di questa lotta siano le madri dei bambini in questione: accusano le maestre di pretendere troppo dai loro figli. Capita anche che a spalleggiare queste signore ci sia la madre di una bambina la quale sta compiendo l’impresa notevolissima di imparare, anche con buon profitto, senza proferire parola. È comprensibile che la madre, inconsciamente colpevole di essere la causa principale del mutismo della bambina, si alleggerisca del proprio senso di colpa, caricandolo sulle maestre. Il meccanismo, in questo caso trasparente, aiuta a capire l’atteggiamento delle altre madri. Qual è la colpa delle maestre? Pretendere che i bambini riescano? Perché è una colpa? Perché il successo dei bambini sarebbe la dimostrazione del fallimento dei genitori? (“a 29 anni nun saccio fa’ chello che ffà isso”, si è lasciata scappar detto una delle madri), quindi abbasserebbe oltre il limite tollerabile il già scarso rispetto che hanno di sé. Occorre dunque che le colpe dei genitori ricadano sui figli, di generazione in generazione. È auspicabile pertanto che la scuola continui a fare quello che fa, cioè bocciarli dalla prima elementare ricacciandoli nel limbo in cui vivono insieme ai loro parenti. (È chiaro che se la scuola li promuove per indifferenza, il risultato non cambia) (2011, pp. 36-37).

Mettiamo per un momento da parte il monito dai toni biblici “che le colpe dei genitori ricadano sui figli” che l’autrice utilizza per sottolineare i meccanismi di riproduzione di esclusione sociale che sembrano determinare, “di generazione in generazione”, le traiettorie biografiche dei ragazzi con cui lavora e lasciamo sullo sfondo la polarità maestra-madre raccontata dall’autrice, che altrimenti ci costringerebbe a trattare la questione del partenariato scuola-famiglia (Milani, 2009; Bouchard, 2002), per focalizzare l’attenzione su un altro aspetto che questo brano evoca: la solitudine dei professionisti.

Nella scena descritta non è possibile altro copione a causa dei convitati di pietra: l’assistente sociale, l’educatore, lo psicologo. L’assenza degli altri operatori, oltre a polarizzare il rapporto con le famiglie, sembra alimentare un atteggiamento professionale che in letteratura viene descritto come onnipotenza pedagogica

che ritiene l’educazione sicura e obbligata fattrice del migliore dei mondi possibili, [e] l’onnipotenza didattica che ritiene sia esclusivamente la chiarezza

e il possesso del metodo a determinare il risultato, non tenendo conto di tutte le altre variabili (interne ed esterne all'azione educativa) che concorrono a determinare l'esito di un progetto educativo pedagogicamente impostato (Tramma, 2010, pp. 106-107).

La conclusione a cui sembra giungere Melazzini e forse chi, come lei, lavora quotidianamente con le molteplici forme della vulnerabilità, è che non basta insegnare in modo adeguato per risolvere tutti i problemi, non bastano due insegnanti di buona volontà e capacità per impedire che venga percorsa "la strada senza ritorno dell'insuccesso". La riflessione di Melazzini è un invito ad assumere una prospettiva sistemica: per operare un cambiamento è necessario agire in modo collaborativo sui contesti e sulle relazioni.

L'esperienza raccontata nel libro (e in molte narrazioni prodotte da chi opera in situazioni di vulnerabilità), propone un'interpretazione in cui a ostacolare il cambiamento non sono solo le famiglie, ma anche i professionisti e le strutture organizzative coinvolte nelle relazioni di cura. Per non cadere vittima dell'onnipotenza pedagogica-didattica-educativa-terapeutica-assistenziale è necessario comprendere i limiti del proprio sguardo professionale e la necessità di promuovere un approccio collaborativo. Melazzini non è la sola che ci invita a riconoscere in primo luogo la nostra vulnerabilità come professionisti e a promuovere il cambiamento a partire dai contesti nei quali lavoriamo, ma quando la voce proviene da luoghi di frontiera, dalle terre di mezzo, quella voce deve essere ascoltata perché non parla solo della propria esperienza, ma di un modello, di un modo di pensare, di un'organizzazione, di una società, di un sistema che produce esclusione.

In questo contributo, a partire dall'esperienza realizzata all'interno del Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (P.I.P.P.I.), punto di vista privilegiato sull'articolato quanto differenziato sistema italiano di cura e protezione dei bambini che vivono in situazione di vulnerabilità, si intende analizzare la relazione tra scuola e servizi sociali. In particolare verrà presentata una proposta operativa di collaborazione che valorizza le pratiche realizzate a scuola all'interno della prospettiva inclusiva. L'obiettivo è illustrare alcune pratiche collaborative tra scuola e servizi socio-sanitari utilizzando la metafora del laboratorio proposta da Sennet (2011) come possibile sfondo nel quale promuovere il metodo deliberativo e la co-progettazione.

2. *La prospettiva inclusiva*

Se rivolgiamo la nostra attenzione al rapporto tra scuola e servizi sociali, emergono, a fronte di molte esperienze innovative nel micro sistema, tre dimensioni problematiche che sembrerebbero ostacolare la collaborazione nel *meso*-, *eso*- e *macro*-sistema (Bronfenbrenner, 1979; trad. it. 1986). La prima difficoltà riguarda la differenza tra scuola e servizi sociali negli assetti organizzativi e burocratici. A livello centrale rispondono a due Ministeri diversi, rispettivamente il Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca e il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. A livello locale si articolano in organizzazioni che spesso non coincidono con lo stesso territorio: non sono rari i casi in cui uno stesso Istituto Comprensivo – che a volte per il numero di personale occupato possiamo paragonare a una media impresa – insista in un territorio amministrato da due Comuni o servito da due Aziende Sanitarie Locali.

Alla complessità organizzativa si aggiunge un secondo problema di carattere culturale, ma con conseguenze pratiche: la diversità nei linguaggi (Macinai, Milani, 2016). A scuola il bambino è un alunno o uno studente, nei servizi un minore. I suoi genitori sono utenti nei servizi e famiglie a scuola. Sebbene nei due contesti professionali il linguaggio sia meno polarizzato, le differenze di significato continuano a influenzare in modo implicito il lavoro a scuola e nei servizi sociali.

La terza difficoltà che emerge nel lavoro con gli insegnanti e gli operatori sociali è il persistere di stereotipi e pregiudizi professionali alimentati da una scarsa conoscenza reciproca (Zanon, 2016). Nonostante lavorino molto spesso a stretto contatto, sono poche le occasioni di confronto e formazione congiunta in grado di restituire a entrambe le parti la ricchezza delle riflessioni e delle sperimentazioni prodotte nei due ambiti di intervento.

In un contesto, come quello della società moderna, che ha indebolito la collaborazione (Sennett, 2012; trad. it. 2012), gli ostacoli tra i due sistemi, scuola-servizi sociali, producono numerose risposte adattive e compensative dei singoli professionisti che raccontano molto bene la loro capacità e resilienza, ma che rischiano di compromettere il principio dell'equità che le istituzioni, in particolare quelle socio-educative, dovrebbero garantire, affidandosi quasi esclusivamente all'iniziativa dei singoli operatori. L'approccio inclusivo che si è andato sviluppando in questi ultimi anni prova ad arginare questa deriva spostando progressivamente l'attenzione dagli individui ai contesti.

Canevaro (2013) illustra le trasformazioni semantiche che hanno scandito il ritmo della discussione in materia di inclusione scolastica e sociale negli ultimi trent'anni in Italia. Dall'inserimento che «indica una presenza fisica ed evidenzia il fatto che si è superata una prima esclusione fatta di separazione fisica» (ivi, p. 16), passando per l'integrazione che pone l'accento sul «miglioramento delle dinamiche di adattamento fra il singolo soggetto e il contesto prossimale» (*Ibidem*), fino ad arrivare al termine *inclusione* come principio orientativo. Inclusione, prosegue Canevaro, significa assumere una prospettiva ecosistemica ampia.

Il percorso tracciato racconta un cambiamento epistemologico. Se nel modello basato sull'inserimento nascono nuove conoscenze a partire dall'interazione con i soggetti non esclusi, con il modello basato sull'integrazione l'attenzione viene rivolta ai contesti, ma è solo con l'approccio inclusivo che si inizia a riflettere in modo critico sul ruolo che i modelli culturali giocano nei processi di marginalizzazione e esclusione.

L'inserimento ha come obiettivo la possibilità di accesso ai diversi contesti di vita, di relazione e di informazione senza mettere in discussione la loro cultura e la natura dei presupposti che sta alla base della loro organizzazione; l'integrazione fa evolvere questo quadro, interrogandosi anche sul ruolo, sulle possibilità di azione e di relazione delle persone che si trovano integrate; l'inclusione, invece, anziché essere un tema specifico relativo a come alcuni possano essere integrati nell'ordinarietà istituzionale e sociale, si propone di modificare i diversi sistemi (contesti sociali, scuola, servizi...) in modo da farli corrispondere alle differenze di tutti, superando così l'impostazione adattiva e compensativa (Medeghini, 2013, p. 96).

Adottando la prospettiva dell'inclusione si spostano il *focus* e la struttura delle organizzazioni, così come le pratiche educative, che diventano oggetto di analisi. La differenza, il *deficit*, la disabilità, passano dall'esser concepite come fattori interni alla persona e come cause del processo di esclusione, a essere interpretate come esito, conseguenza, di una complessa situazione tra la condizione di salute di un individuo, i fattori personali e quelli ambientali.

Diversamente dall'inserimento e dall'integrazione, l'inclusione si rivolge alle differenze non come *deficit* e bisogno o "bisogni diversi" conseguenti a una norma e derivanti da una mancanza [...] ma come modi personali di porsi nelle relazioni. Di conseguenza, nel paradigma dell'inclusione non si assumono i concetti di abilismo, di adattamento-normalizzazione in un insieme di norme e codici comportamentali stabiliti a priori, ma si sposta l'attenzione sulle barriere

come fattore causale della disabilità e non come semplice ostacolo. Il concetto di risorsa che ne consegue non è quindi assimilabile a quelli di inserimento e di integrazione che utilizzano norme e sostegni per tutelare i contesti di fronte all'inserimento di gruppi che non corrispondono a forme tipiche di funzionamento; al contrario, l'obiettivo è quello di modificare le diverse realtà e contesti economici, scolastici e sociali in modo che le differenze possano assumere un ruolo culturale fondante (ivi, p. 98).

Dall'individuo all'organizzazione, dalla persona al sistema. È questo lo spostamento generato dall'approccio inclusivo. Il nuovo quadro interpretativo, pensato per contrastare i processi di marginalizzazione ed esclusione, trasforma tutti gli operatori. In questo nuovo paradigma l'insegnante: 1) ha la responsabilità di tutti gli studenti, compresi quelli che si trovano in situazione di difficoltà; 2) è motivato ad affrontare le difficoltà di apprendimento come dilemmi per l'insegnante, non come *deficit* dello studente; 3) è impegnato a cercare nuove modalità per sostenere l'apprendimento del bambino (Florian, Pratt, 2013).

L'inclusione sfida le interpretazioni tradizionali della professione docente, specialmente in quelle situazioni in cui è necessario un sostegno scolastico o il coinvolgimento di altri professionisti. Adottando la prospettiva inclusiva gli insegnanti e gli altri professionisti sono chiamati a lavorare insieme per costruire esperienze significative di apprendimento per tutti i bambini. Tutti i professionisti coinvolti, come i bambini, sono dunque incoraggiati a imparare collaborando (Trent, Artiles, Ernst, 1998).

3. *Approccio collaborativo nel laboratorio dell'artigiano*

La trasformazione dell'idea di collaborazione è raccontata da Sennett (2012; trad. it. 2012) attraverso un dipinto di Holbein il Giovane intitolato *Gli Ambasciatori*. Il quadro, realizzato nel 1533, ritrae due ambasciatori, Jean de Dinteville e Georges de Selve, rispettivamente ambasciatore francese in Inghilterra e vescovo di Lavaur, inviati a Londra in seguito alla scomunica di Enrico VIII da parte di Papa Clemente VII che segna lo scisma della Chiesa Anglicana dalla Chiesa di Roma.

Nel dipinto, oltre agli ambasciatori, sono ritratti, nel piano in alto un globo e degli strumenti astronomici, nel piano inferiore, invece, un mapamondo, un liuto, un libro di aritmetica e il libro degli inni aperto su due testi luterani. Sennett afferma che la presenza dell'innario nel dipinto testimonia una trasformazione di matrice collaborativa nella liturgia.

Agli occhi di Lutero, infatti, la liturgia medioevale con il suo apparato burocratico aveva finito per trasformare il rito in spettacolo, escludendo così i fedeli che erano diventati semplici spettatori della fede. A partire dal X secolo, per esempio, il pane mentre più portato in Chiesa dai fedeli ma preparato nei monasteri, mentre il vino, passato inizialmente da fedele a fedele, nel XII secolo viene bevuto solo dal prete a nome di tutti. La nuova liturgia luterana reagisce così alla burocratizzazione della fede e alla formalizzazione delle funzioni che separa celebrante e “spettatore”.

Lutero trova nella traduzione della Bibbia dal Latino parlato dal clero alla lingua parlata dai fedeli, una strategia per rafforzare il legame collettivo della comunità religiosa in cui tutti possono “condividere direttamente e pariteticamente la fede” (Sennett, 2012; trad. it. 2012). L’innario ci suggerisce di considerarlo uno strumento per la partecipazione: utilizzare un linguaggio trasparente e privo di ambiguità, comprensibile a tutti. «Quello che scrivo nella cartella», ha dichiarato una volta un operatore in una formazione, «è molto diverso rispetto alle cose che osservo e vorrei raccontare della famiglia che seguo. Quando scrivo scelgo di riportare tutte quelle informazioni che mi tutelano nel caso in cui dovessero esserci problemi legali e quello che ritengo sia necessario a un giudice per decidere». Il linguaggio che utilizziamo dipende dunque dal nostro ruolo e si modifica in funzione dell’interlocutore a cui ci rivolgiamo e dell’idea che abbiamo di lui e della sua posizione.

Oltre al linguaggio, una seconda strategia per la promozione di pratiche collaborative è rintracciabile nella scelta degli strumenti di lavoro. Sempre secondo Sennett, gli strumenti dipinti da Holbein il Giovane testimoniano il passaggio dal laboratorio artigianale a quello scientifico. A differenza del primo, nel laboratorio scientifico gli strumenti facilitano (sia nel modo in cui sono progettati e costruiti sia nella loro applicazione) lo scambio dialogico su ipotesi, procedure e risultati, promuovendo in questo modo una collaborazione che mette in discussione la gerarchia tra maestro e apprendista intorno alla quale si organizzava, invece, il lavoro nel laboratorio artigianale.

Anche nel lavoro sociale e educativo gli strumenti “tradizionali”, quelli propri di ogni professione, quelli che esprimono la prospettiva professionale, possono essere integrati con strumenti narrativi che costruiscono uno spazio dialogico e diventano mediatori della relazione (Milani *et al.*, 2015). Questi strumenti possono svolgere una triplice funzione. La prima, di carattere valutativo, interpreta gli strumenti come mediatori per raccogliere nuovi dati e nuove informazioni che orientano l’osservazione e interrompono l’agire irriflesso (Serbati, Milani, 2013).

L'uso degli strumenti ci consente così di trovare risposte nuove agli stessi problemi e di poter valutare gli esiti del nostro lavoro.

La seconda funzione riguarda il racconto: l'uso di strumenti narrativi facilita l'espressione dei vissuti, delle emozioni e dei punti di vista e consente la costruzione di progetti condivisi. Infine la terza funzione, quella relazionale. Quando un professionista sceglie di utilizzare degli strumenti che promuovono la parola e l'ascolto e permettono all'inedito di emergere, stanno offrendo un nuovo modello relazionale. Gli strumenti possono diventare una risorsa nella relazione con i genitori e i bambini (microsistema) e con gli altri professionisti (*meso-* ed *eso-* sistema) favorendo la co-valutazione e la co-progettazione in équipe.

La ricerca e l'implementazione di strategie e strumenti ispirati a una nuova idea di collaborazione ha coinvolto quelle organizzazioni, come le scuole per esempio, che sono impegnate a migliorare la propria capacità nel rimuovere le barriere all'apprendimento e alla partecipazione. Un esempio è il crescente interesse verso la collaborazione tra insegnante curriculare e insegnante specializzato per le attività di sostegno: il *co-teaching* (Conderman, Bresnahan, Pedersen, 2008; Nevin, Villa, Thousand, 2009; Villa, Thousand, Nevin, 2004; Ghedin, Aquario, Di Masi, 2013).

Per *co-teaching* – insegnamento condiviso – si intende una modalità di lavoro sempre più diffusa in contesti di educazione inclusiva, che vede la collaborazione tra insegnante curriculare e insegnante di sostegno nella progettazione, nella valutazione, nell'organizzazione delle esperienze di apprendimento, nella gestione della classe e nella pratica di insegnamento. Quando due insegnanti condividono il loro lavoro in compresenza, con lo stesso gruppo classe e nella stessa aula, allora possiamo parlare di *co-teaching*.

Diversi sono i benefici di questo tipo di collaborazione. Per gli insegnanti condividere le responsabilità è un modo per ridistribuire i carichi di lavoro, di aumentare la loro efficacia come docenti, arricchire le strategie di insegnamento; gli studenti si trovano ad apprendere in un ambiente flessibile che si adatta più facilmente alle loro esigenze, aumentano le interazioni tra i compagni, mentre gli ostacoli all'apprendimento, che rischiano di produrre esclusione, possono essere affrontati e superati (Cook, Friend, 1995; Ghedin, Aquario, Di Masi, 2013).

Tuttavia, l'insegnamento maggiore che possiamo trarre da questa modalità di lavoro per promuovere la collaborazione tra scuola e servizi è l'attenzione che il *co-teaching* rivolge alla co-progettazione, dimensione essenziale in quanto permette di definire ruoli, responsabilità, ma soprattutto un linguaggio comune (Walther-Thomas, Bryant, Land, 1996).

Una classe in cui si pratica il *co-teaching* si trasforma nel laboratorio descritto da Sennett (2012; trad. it. 2012) e la progettazione diventa un'attività *dialogica*, orientata alla comprensione autentica attraverso la valorizzazione della pluralità di voci (Wertsch, 1991), *situata*, ovvero sensibile al contesto in cui si realizza (Brown, Collins, Duguid, 1989), *distribuita*, in quanto è il risultato della collaborazione di diversi professionisti (Salomon, 1997), e infine *relazionale* (Medeghini, Fornasa, 2011), in quanto si progetta mettendo al centro lo studente e coinvolgendolo attivamente nel processo. Il metodo deliberativo utilizzato dagli insegnanti nella progettazione curriculare offre molti spunti di lavoro per quei professionisti che sono impegnati nella costruzione dei progetti quadro.

4. Metodo deliberativo nella co-progettazione

In un articolo ripubblicato recentemente, Schwab (2013) suggerisce che la debolezza dei curricula (ma potremmo estendere questa debolezza anche ai progetti educativi) vada rintracciata nel ruolo giocato dalle teorie al momento di compiere delle scelte didattiche o educative. È stato commesso un errore di “dipendenza” dalle teorie: queste sono state utilizzate per dedurre quali obiettivi perseguire e quali metodologie adottare, anche quando erano inappropriate, inadeguate, o troppo specifiche rispetto alle situazioni problematiche che vive la scuola (Schwab, 2013). L'autore invita a compiere una svolta pratica nelle decisioni che riguardano il *curriculum*; una svolta metodologica in quanto problemi, saperi e risultati sono profondamente diversi in virtù di quale approccio, teorico o pratico, intendiamo adottare.

Le riflessioni che troviamo nelle pagine di *Lettera a una professoressa* sono un esempio della portata trasformativa della prospettiva deliberativa:

Voi volevate tenere fermi alla ricerca della perfezione. Una perfezione che è assurda perché il ragazzo sente le stesse cose fino alla noia e intanto cresce. Le cose restano le stesse, ma cambia lui. Gli diventano puerili tra le mani [...] Gianni non sapeva mettere l'acca al verbo avere. Ma del mondo dei grandi sapeva tante cose. Del lavoro, della famiglia, della vita del paese. Qualche sera andava col babbo alla sezione comunista o alle sedute del Consiglio Comunale. Voi con greci e coi romani gli avete fatto odiare la storia. Noi sull'ultima guerra si teneva quattr'ore senza respirare” (Scuola di Barbiana, 1967, p. 17).

Se il fine dell'approccio teorico è la conoscenza con le sue dichiarazioni universali e generali, valide nel tempo e fondata su argomenti

che ne garantiscono la verità, il fine dell'approccio pratico è la decisione come scelta tra possibili azioni. Le decisioni non sono mai vere in modo assoluto, possono essere solo comparate, giudicate per le loro conseguenze: non ci sono dunque decisioni giuste o sbagliate, solo migliori o peggiori.

A partire dal lavoro di Schwab, Biesta propone, recuperando il pensiero aristotelico su *poiesis* e *praxis*, una riflessione su conoscenza e giudizio (2013). Nell'*Etica Nicomachea* Aristotele distingue l'azione dell'uomo in due forme: la *poiesis* e la *praxis*. La prima si riferisce all'agire di un essere umano impegnato nella produzione di un oggetto autonomo e separato da colui che lo ha prodotto. Il tipo di conoscenza di cui abbiamo bisogno per la *poiesis* è la *techne*, il saper fare: un sapere non assoluto, né universale, che dalla conoscenza del particolare si estende ad altri casi singoli e definisce una regola, una "tecnica". La *praxis*, invece, che si riferisce a quelle azioni che hanno il proprio fine in se stesse, ovvero l'agire morale, si basa su un altro tipo di conoscenza, la *phronesis*, la saggezza, che permette di orientare le scelte verso il Bene.

Phronesis e *techne*, fine e mezzo dell'agire, si collocano nel dominio delle cose mutabili al contrario dell'*episteme* che invece riguarda la conoscenza scientifica e i suoi saperi con pretesa di validità universale (Biesta, 2013). Aristotele ci permette di comprendere in primo luogo quale idea di *teoria* stiamo abbandonando quando scegliamo l'approccio deliberativo, ma soprattutto ci consente di definire meglio il contesto dentro il quale collocare la collaborazione tra scuola e servizi: lo spazio della *techne* e della *phronesis*. Cosa succede se invece di utilizzare le teorie per costruire categorie dentro le quali inserire ogni deviazione dalla norma, proviamo a partire dalla descrizione di situazioni problematiche per arrivare a condividere la scelta migliore tra le diverse alternative esplorate?

La proposta di collaborazione nata all'interno del Programma P.I.P.P.I. vede la creazione di uno spazio di confronto tra professionisti finalizzato alla costruzione di un progetto per ogni bambino. A partire dalle diversità professionali l'invito è superare la frammentazione dei servizi per arrivare a un progetto quadro condiviso: condiviso tra gli operatori e condiviso anche con la famiglia e il bambino.

Come è stato illustrato, l'idea di collaborazione si articola prevalentemente sulla trasformazione dei linguaggi e degli strumenti professionali. Per quanto riguarda il linguaggio, in linea con il modello deliberativo di Schwab, l'invito è di abbandonare un approccio normativo che utilizza l'*episteme* per descrivere i fenomeni nella prospettiva teorica che si è assunta. Lo scopo non è disconoscere il ruolo delle teorie offrendo una

lettura dicotomica che le vedrebbe in opposizione alle pratiche, quanto riconoscere che «non possono essere applicate, come i principi, per risolvere i problemi che riguardano cosa facciamo con o per le persone reali, piccoli gruppi o istituzioni reali situate nel tempo e nello spazio» (Schwab, 2013, p. 592; traduzione mia). Far derivare i progetti dalle teorie, dedurre gli obiettivi e le attività a partire dai saperi teorici, rischia di produrre scenari astratti, inadeguati, parziali e dogmatici, quelli che rischiano di generare l'«onnipotenza» pedagogica-didattica-educativa-terapeutica-assistenziale.

Per far fronte alle situazioni problematiche è necessario, invece, adottare un metodo deliberativo in cui l'obiettivo dei partecipanti al dialogo è coordinare obiettivi e azioni per raggiungere un consenso sulla scelta delle azioni da realizzare (Walton, Krabbe, 1995). Il metodo deliberativo applicato al lavoro con famiglie che vivono in situazione di vulnerabilità significa condividere la lettura della situazione iniziale per co-progettare un *microplanning* con un linguaggio semplice e comprensibile a tutti, con risultati attesi misurabili, in cui le azioni e le responsabilità siano chiare e condivise e che sia definito nel tempo tenendo conto delle risorse della famiglia e del suo contesto (Milani *et al.*, 2015).

5. *La collaborazione tra scuola e servizi sociali nel Programma P.I.P.P.I.*

Riprendendo una definizione di Bruner (1991), Bronstein (2003) afferma che la collaborazione interdisciplinare è un processo interpersonale che facilita il raggiungimento di obiettivi che non si possono raggiungere quando i professionisti lavorano da soli. Cinque sono le dimensioni individuate da Bronstein per costruire il modello di collaborazione interdisciplinare: interdipendenza, innovazione, flessibilità, condivisione degli obiettivi, riflessione sui processi. Riconoscere il rapporto di reciproca dipendenza nella realizzazione di un compito, raggiungere un risultato migliore di quello che si sarebbe raggiunto da soli, promuovere processi deliberativi capaci di sfumare i ruoli professionali, condividere obiettivi e responsabilità, facilitare spazi di parola e riflessione sui processi e sulle relazioni lavorative in cui esplicitare anche i conflitti sono aspetti rilevanti per il lavoro in équipe. Ma quali sono le strategie e gli strumenti che possono trasformare i nostri contesti professionali in laboratori e favorire la collaborazione tra scuola e servizi?

In primo luogo, il Programma P.I.P.P.I. ha assunto una prospettiva inclusiva ed è intervenuto anche a livello organizzativo, incoraggiando

la partecipazione dei Dirigenti Scolastici degli Ambiti Territoriali nella costruzione di una rete di scuole tra gli Istituti Comprensivi coinvolti.

L'accordo di rete è uno strumento che il D.P.R. 275 del 1999 sull'autonomia scolastica offre alle scuole per il raggiungimento delle proprie finalità istituzionali attraverso il coordinamento di attività di comune interesse che coinvolgono, su progetti determinati, più scuole, enti, associazioni del volontariato e del privato sociale. Come recita il Comma 2 dell'Art. 7, possono essere promossi «accordi di rete per promuovere attività didattiche, di ricerca, sperimentazione e sviluppo, di formazione e aggiornamento; di amministrazione e contabilità; di acquisto di beni e servizi, di organizzazione e di altre attività coerenti con le finalità istituzionali».

L'accordo di rete si configura, dunque, come uno strumento per promuovere momenti di formazione congiunta; per valorizzare le opportunità di confronto esistenti; per strutturare occasioni e modalità di partecipazione degli insegnanti alle *Équipe* Multidisciplinari; per facilitare lo scambio di informazioni tra scuola, servizi e privato sociale; per documentare le buone prassi realizzate.

Nel documento (Milani *et al.*, 2015) predisposto dal Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare (LabRIEF) dell'Università di Padova si legge che le finalità della rete sono:

1. realizzare e favorire la partecipazione a iniziative formative, educative e didattiche in tema di protezione e promozione della crescita globale dei bambini e di sostegno alla genitorialità, in particolare se vulnerabile, per la prevenzione dell'allontanamento di bambini dalla famiglia, coerentemente con le finalità del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione;
2. potenziare il partenariato tra scuole, famiglie, servizi educativi, servizi socio sanitari, servizi della Giustizia minorile, nonché promuovere le attività della rete presso soggetti pubblici e privati del territorio, al fine di costruire sinergie funzionali alla valorizzazione delle esperienze già realizzate nelle scuole coinvolte nel Programma P.I.P.P.I. e all'ideazione e progettazione di nuovi interventi;
3. condividere competenze professionali e scambiare beni e servizi, finalizzati alla realizzazione di progetti didattici, formativi, di ricerca, di sperimentazione, di amministrazione e contabilità, con previsione di modalità operative semplificate e con la finalità di favorire, in chiave di mutua cooperazione tra gli aderenti, condizioni economiche vantaggiose;
4. creare le condizioni per favorire l'attuazione delle condizioni che permettono la realizzazione del progetto previsto per ogni bambino

incluso nel Programma P.I.P.P.I., con particolare riferimento alla partecipazione degli insegnanti alle *Équipe* Multidisciplinari e alla realizzazione della attività (individuali e di gruppo) finalizzate al sostegno al pieno soddisfacimento dei bisogni evolutivi dei bambini implicati.

Il lavoro di costruzione delle reti ha permesso dunque di approfondire la conoscenza reciproca tra le realtà di ogni territorio (ruoli, funzioni, procedure, regolamenti che caratterizzano i diversi servizi), di valorizzare accordi e reti già presenti nei territori e di avviare la definizione di nuovi protocolli d'intesa per rafforzare la collaborazione in tutte le fasi del lavoro di protezione e tutela, di avviare servizi di consulenza da parte dei servizi sociali, di nominare delle figure strumentali all'interno della scuola con specifici compiti di collaborazione con i servizi sociali.

In particolare l'avvio della rete di scuole P.I.P.P.I. ha facilitato l'organizzazione di percorsi di formazione congiunta dedicati soprattutto alla condivisione degli strumenti di lavoro. La versione dedicata ai bambini e ai giovani della classificazione internazionale del funzionamento della disabilità e della salute (ICF-CY) e il *preassessment*, strumento sviluppato nel Programma per un primo confronto tra gli operatori sulle situazioni di vulnerabilità delle famiglie, sono stati integrati per costruire strumenti di osservazione per l'individuazione dei fattori di rischio e protezione; l'*assessment framework* e il *Mondo del Bambino* (Milani *et al.*, 2015), così come alcuni strumenti per promuovere la partecipazione dei bambini (es. ecomappe), sono stati utilizzati dagli insegnanti per lavorare con l'intera classe; allo stesso tempo, documenti come il Profilo Dinamico Funzionale (PDF), il Piano Educativo Individualizzato (PEI) e il Piano Didattico Personalizzato (PDP) hanno fornito quelle informazioni necessarie per la fase di *assessment* e di progettazione previste dal Programma. Infine l'*Index for Inclusion* (2014) ha permesso di indagare le culture, le politiche e soprattutto le pratiche inclusive implementate, attraverso un'analisi condivisa degli ostacoli e delle risorse per l'apprendimento.

Gli incontri di formazione congiunta tra insegnanti, assistenti sociali e educatori, sono stati un'occasione per rileggere, ad esempio, le informazioni raccolte dalla scuola attraverso i suoi strumenti nella prospettiva dell'*assessment framework* proposto con il *Mondo del Bambino*. La condivisione degli strumenti, oltre a favorire la costruzione di un linguaggio condiviso ha permesso:

1. la costruzione di uno spazio in cui far dialogare *phronesis* e *techne* della scuola con quella dei servizi socio sanitari;

2. l'adozione di un approccio deliberativo in cui le decisioni sono l'esito di un confronto tra professionisti e non una sequenza di azioni che derivano dall'adesione a un modello teorico;
3. il riconoscimento del fatto che la progettazione, quando è condivisa, è già intervento.

Molte sono le dimensioni indagate dagli strumenti che trovano corrispondenza nel modello di valutazione e progettazione proposto dal Programma P.I.P.P.I. (apprendimento, autonomia, relazionale, ecc.), ma è soprattutto la volontà di superare il paradigma dei bisogni educativi speciali a favore di un approccio centrato sul sostegno alla diversità e alla promozione della partecipazione e dell'inclusione che giustifica la collaborazione tra scuola e servizi sociali.

6. Conclusioni

Come in un laboratorio in quegli ambiti territoriali in cui si è investito nella collaborazione socio-educativa si sono costruiti spazi in cui realizzare la sequenza ritmica propria di chi deve apprendere nuove abilità. Introiezione di un'abitudine, critica dell'abitudine, introiezione di una nuova abitudine perfezionata sono le tre fasi indicate da Sennett per lo sviluppo delle abilità tecniche, sequenza seguita anche dagli operatori nel momento in cui si sono trovati di fronte a nuovi strumenti per valutare e progettare gli interventi con le famiglie. Sequenza modulata da gesti informali che accompagnano lo scambio di informazioni durante una riunione d'équipe e che arricchiscono con uno sguardo o con un movimento del corpo, lo scambio tra operatori.

Oltre al ritmo del lavoro e ai gesti corporei, l'esperienza del laboratorio, che Sennett prende come modello del cambiamento in prospettiva collaborativa, si caratterizza per un terzo elemento: la resistenza.

L'artigiano sa una cosa fondamentale circa il modo di trattare la resistenza: che non bisogna prenderla di petto, come se si fosse in guerra con i nodi di una tavola di legno o con una pietra troppo dura; la maniera più efficace consiste nell'impiegare la forza minima [...] La resistenza si presenta dunque nella materia fisica ma anche nella comprensione della materia stessa [...] Quando si combatte contro la resistenza, ci si concentra su come eliminare il problema più che sulla sua comprensione; al contrario, quando si lavora "con" la resistenza, si mette temporaneamente da parte la frustrazione provocata dall'essere bloccati nell'azione, per concentrarsi sul problema in sé (Sennett, 2012; trad. it. 2012, p. 230).

Il laboratorio si arricchisce di strumenti sempre più precisi che permettono una diversa relazione con il mondo. Per comprendere cosa significa lavorare “con” la resistenza, il sociologo americano recupera i consigli del chirurgo Vesalio, il quale suggeriva di saggiare con delicatezza i tessuti prima di inciderli con il bisturi, o le osservazioni di Keplero, che gli permisero di scoprire le leggi che regolano i movimenti dei corpi celesti.

Gli strumenti aumentano la nostra sensibilità e ci permettono di cogliere sfumature prima invisibili e allora la resistenza diventa fonte di nuove informazioni. Descrivendo la resistenza che incontra l’artigiano nel suo lavoro, Sennett ci propone un modello per la gestione delle relazioni sociali difficili. Questa interpretazione della resistenza è possibile, per riprendere il lavoro di Schwab, se mettiamo da parte il tentativo di ricondurre la realtà alle nostre epistemologie a favore di una *phronesis*, che ci invita a ridurre al minimo i tentativi di imporre la nostra lettura del mondo. Non si tratta dunque di affermare il proprio punto di vista per convincere l’altro (*persuasione*) o cogliere un punto di incontro (*approccio dialettico*), ma di prendere coscienza delle proprie opinioni e ampliare la comprensione reciproca (*principio dialogico*). Cosa sarebbe successo se il copione descritto da Melazzini fosse stato attraversato dal principio dialogico?

Lo scambio dialogico che nasce all’interno dei laboratori che si ispirano al Programma P.I.P.P.I. promuove una collaborazione autentica, capace di decostruire la “teatralità della presa in carico” – che produce separazione tra attori e pubblico, tra professionisti e utenti – e di trasformare così la “liturgia professionale” in un “rituale della cura”.

Riferimenti bibliografici

- Biesta G. (2013): Knowledge, judgement and the curriculum: on the past, present and future of the idea of the Practical. *Journal of Curriculum Studies*, 5, pp .684-696.
- Bouchard J.M. (2002): *Partenariat et agir communicationnel*. In: V. Guerdan, J.M. Bouchard, M. Mercier (Dir.), *Partenariat: chercheurs, praticiens, familles*. Outremont (Québec): Les Editions Logiques, pp. 115-130.
- Booth T., Ainscow M. (2014): *Nuovo Index per l’inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci.
- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. It. Bologna: il Mulino, 1986.
- Bronstein L. (2003): A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work*,

- 3, pp. 297-306.
- Brown J.S., Collins A., Duguid S. (1989): Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 1, pp. 32-42.
- Bruner C. (1991): *Thinking collaboratively: Ten Questions and Answers to Help Policy Makers improve Children's services*. Washington: Education and Human Services Consortium.
- Canevaro A. (2013): *Scuola Inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Conderman G., Bresnahan V., Pedersen T. (2008): *Purposeful Co-teaching: Real Cases and Effective Strategies*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Cook L., Friend M. (1995): Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children*, 26, 3, pp. 1-16.
- Florian L., Spratt, J. (2013): Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 2, pp. 119-135.
- Ghedin E., Aquario D., Di Masi D. (2013): *Co-teaching in action: una proposta per promuovere l'educazione inclusiva*. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11, pp. 157-175.
- Macinai E., Milani P. (2016): *La scuola come comunità*. In: M. Castoldi, L. Cissotto (a cura di), *Diventare insegnanti. Il primo ciclo di istruzione*. Roma: Carocci, pp. 53-92.
- Medeghini R., Fornasa W. (2011): *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educative e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Melazzini C. (2011): *Insegnare al principe di Danimarca*. Palermo: Sellerio.
- Milani P. (2009): Le relazioni tra scuola e famiglia: oltrepassare confini e barriere invisibili. *Studium Educationis*, 3, pp. 111-120.
- Milani P., Di Masi D., Ius M., Serbati S., Tuggia M., Zanon O. (2015): *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, Metodi e strumenti per l'implementazione del Programma*. Padova: BeccoGiallo.
- Nevin A., Villa R., Thousand J. (2009): *A Guide to Co-Teaching with Paraeducators Practical Tips for K-12 Educators*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- OMS (2007): *International Classification of Functioning. Children and Youth*. Geneve: WHO.
- Salomon G. (1997): *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: University Press.
- Schwab J.J. (2013): The Practical: a Language for Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 5, pp. 591-621.
- Scuola di Barbiana (1967): *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Sennett R. (2012): *Insieme: Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*. Trad. It. Milano: Feltrinelli, 2012.
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2010): *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*.

Milano: FrancoAngeli.

- Trent S., Artiles A., Ernst R. (1998): From Deficit Thinking to Social Constructivism: A Review of Theory, Research and Practice in Special Education. *Review of Research in Education*, 23, pp. 277-307.
- Villa R.A., Thousand J.S., Nevin A.I. (2004): *A Guide to Co-teaching: Practical Tips for Facilitating Student Learning*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Walter-Thomas C., Bryant M., Land S. (1996): Planning for Effective Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, 4, pp. 255-264.
- Walton D.N., Krabbe E.C.W. (1995): *Commitment in Dialogue. Basic Concepts of Interpersonal Reasoning*. Albany: State University of New York Press.
- Zanon O. (2016): *Le pratiche formative nei servizi alla persona. Teorie e innovazioni*. Roma: Carocci.

Percorsi di valutazione partecipata nei gruppi dei genitori per il sostegno alla genitorialità

Sara Sirtoli¹, Sara Serbati²

Abstract

Lo studio prende avvio da un'esperienza di ricerca avvenuta nell'ambito del Programma nazionale P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione), avviato nel 2011 dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali in collaborazione con l'Università di Padova. Parte integrante del complesso di azioni previste da P.I.P.P.I. è il gruppo dei genitori, inteso come intervento volto al sostegno della genitorialità. Rispetto a esso il presente studio ha inteso valutare il cambiamento nel tempo delle percezioni dei genitori partecipanti rispetto alla loro funzione genitoriale. Gli strumenti utilizzati (Scala sui Fattori Protettivi – PFS – e interviste qualitative) hanno permesso di realizzare con i genitori una valutazione partecipativa e trasformativa, utilizzando gli strumenti stessi come occasione di riflessione sul percorso svolto. I risultati confermano un cambiamento nelle percezioni genitoriali e come il percorso di valutazione partecipata abbia agito come intervento attraverso la riflessione delle famiglie al fine di incrementare il loro benessere. Nelle Conclusioni viene preso in considerazione il contributo dei genitori allo studio, che sono stati ritenuti quindi veri protagonisti della valutazione che li ha riguardati.

Parole chiave: gruppi, genitori, valutazione partecipata, sostegno, genitorialità.

Abstract

The study focuses on a Research carried out within P.I.P.P.I National Programme, (Programme of Intervention for Prevention of Institutionalization), launched in 2010 by the Italian Ministry of Welfare in collaboration with University of Padua. In that context, the parents' group for the parenting support is realized as one of the main interventions. The study aims to evaluate if parents' group activities allow to change the perceptions of participants' about their parenting styles. The instruments (Protective Factor Scale – PFS – and parents'interviewing) realized a participative and transformative evaluation path, and they are used also in order to promote parents' reflections on their changes. The outcomes show a change in parents' perceptions. In the Conclusions, they are con-

¹ Psicologa in ambito clinico.

² Assegnista di ricerca presso LabRIEF del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università di Padova.

sidered the contributions to the study by the parents involved, as main actors of their own evaluation.

Keywords: groups, parents, participative evaluation, parenting, support.

1. *Introduzione*

All'interno del Programma P.I.P.P.I. è richiesta la realizzazione dei gruppi per i genitori come intervento volto al sostegno alla genitorialità.

Le esperienze dei gruppi dei genitori sono molto diffuse sul territorio sia nazionale sia internazionale. A questo proposito è facile fare riferimento alle molte esperienze dei gruppi di auto/mutuo aiuto (Calcaterra, 2013) che si sviluppano intorno a tematiche specifiche vissute dai genitori quali la separazione e/o il divorzio (Marzotto, 2011), le dipendenze (Augelli, 2014) o, ancora, intorno al lutto e alla perdita (Pangrazzi, 2016). Oggi, una discreta diffusione delle attività dei gruppi è riconoscibile nei percorsi di sostegno alla genitorialità "ordinaria" o nella preparazione e accompagnamento di forme di "genitorialità sociale" (ad es. nell'affidamento familiare) o, ancora, nell'esperienza dell'adozione. Attraverso la parola, il racconto di sé e di ciò che accade, le realtà dei gruppi diventano luoghi di condivisione, dove ci si aiuta reciprocamente vedendo cosa emerge. Meno diffuse sono le esperienze che coinvolgono genitori che stanno attraversando difficoltà legate alla negligenza familiare, che afferiscono ai servizi territoriali sia per situazioni di tutela sia di prevenzione. P.I.P.P.I. ha permesso la sperimentazione dei gruppi dei genitori in questi contesti, proponendo spazi di confronto e di mutualità tra genitori partendo dal presupposto che la famiglia è vista come soggetto attivo, portatore di risorse e competenze e come sistema aperto, in relazione continua e creativa con il proprio ambiente (Sità, 2005, p. 43). I gruppi con i genitori perseguono quindi la finalità di rafforzare le competenze parentali e sviluppare le abilità relazionali e sociali dei genitori, ma anche dei bambini quando le attività di gruppo coinvolgono anche i figli. Lo scopo è quindi favorire la riflessività personale attraverso la "riflessività sociale" e la "mente collettiva" del gruppo (Serbati, Milani, 2013).

Nonostante la loro diffusione e il fatto che gran parte della nostra esistenza sia in qualche modo contrassegnata dall'appartenenza a diversi gruppi, dentro e attraverso i quali cresciamo, lavoriamo, impariamo, giochiamo, l'interesse scientifico verso di essi, e ancor di più il loro studio e utilizzo, sono stati segnati da non poche resistenze, ambiguità, pregiudizi. Anzieu e Martin (1968, trad. it. 1990), nel loro storico ma ancora

attuale testo sulla dinamica dei piccoli gruppi, affermano che le resistenze degli individui verso il gruppo debbano essere ricercate soprattutto nel loro generale misconoscimento di questa realtà: per lungo tempo, infatti, anche nel sostegno alla genitorialità i problemi sono stati ricondotti alle persone singole, e alla capacità degli interventi di ricostruire le competenze di questi ultimi. Le relazioni sono rimaste elementi marginali, percepiti in modo statico e non nella loro potenzialità di mettere in questione le condizioni sociali, culturali ed economiche che possono contribuire alla costruzione delle situazioni di vulnerabilità dei singoli.

Il presente studio è il risultato di un approfondimento svolto in occasione della tesi di laurea del primo autore (Sirtoli, 2016), in riferimento al percorso di valutazione partecipata delle attività di tre gruppi per i genitori negli Ambiti Territoriali di Bergamo e della Val Seriana, in occasione della quarta implementazione Programma P.I.P.P.I.

L'approfondimento ha dato vita a un percorso di valutazione che ha assunto su di sé due finalità, che con Carol Weiss (1998, trad. it. 2007) possiamo definire della *verità* e della *utilità*. Nel primo caso, il proposito è che la valutazione contribuisca all'accrescimento di conoscenze rispetto all'appropriatezza e all'affidabilità dell'intervento. Nel secondo, la valutazione ambisce a rivelare la propria *utilità*, poiché produce un materiale di riflessione, confronto e negoziazione sulle pratiche attuate, che avvia per i professionisti un processo di miglioramento tramite l'apprendimento dall'esperienza. Perciò la valutazione così intesa assume tre caratteristiche:

- è formativa in quanto utilizza il materiale informativo prodotto relativamente agli esiti e ai processi degli interventi per una riflessione e un ripensamento delle pratiche;
- è trasformativa, per cui i soggetti coinvolti nell'intervento sono chiamati all'assunzione di «un atteggiamento consapevole circa i problemi da affrontare, gli obiettivi da definire, le soluzioni da rintracciare e come stimolo per la revisione continua del progetto per cui lavorano» (Bondioli, Ferrari, 2004b, p. 21);
- è partecipativa poiché richiede «la creazione da parte dei professionisti di spazi di riflessione, di negoziazione e di dialogo al fine di individuare e di monitorare i risultati attesi, le azioni da realizzare e le responsabilità, di confrontarle con i risultati effettivamente raggiunti al termine del periodo di intervento» (Serbati, Milano, 2013, p. 104).

Inoltre, ed è questo un aspetto interessante su cui questa ricerca si è focalizzata, è che «i percorsi di valutazione realizzano tutto il potenziale formativo e trasformativo quando costruiscono contesti di apprendi-

mento non solo per gli operatori, ma anche per le famiglie stesse» (ivi, 2013, p. 105). Il contributo delle famiglie è quindi posto in evidenza e valorizzato. I genitori sono stati considerati gli “esperti” della loro situazione familiare, e quindi “artefici” dei cambiamenti desiderati, richiedendo loro di riflettere sull’intervento e sulle pratiche, attraverso l’uso degli strumenti di valutazione anche come occasioni di apprendimento.

2. I gruppi dei genitori in P.I.P.P.I.

All’interno di P.I.P.P.I., i gruppi con i genitori e i bambini aiutano le figure parentali a far emergere e a condividere elementi di conoscenza di sé e della propria famiglia e offrono un contesto aggiuntivo di intervento, coerente con gli obiettivi concordati in sede di definizione del progetto complessivo di intervento con la famiglia, che comprende anche gli altri dispositivi di intervento. Il gruppo è il luogo in cui il genitore è invitato a ripensare ai propri vissuti rispetto al proprio *essere e fare* il genitore, facilitando il riconoscimento delle risorse (e non solo delle mancanze) anche da parte degli altri partecipanti. Inoltre, attraverso il confronto, i genitori hanno l’opportunità di esporre i propri dubbi, rivelare i desideri, confrontarsi riguardo i reciproci timori e mostrare i sentimenti, anche quelli “negativi” come la rabbia, la frustrazione e l’impotenza (Milani *et al.*, 2015).

Nella metodologia di conduzione dei gruppi, è promosso un isomorfismo tra il *ben-trattamento* dei genitori nel gruppo e il *ben-trattamento* da parte dei genitori nei confronti dei propri figli: seguendo l’assunto che le famiglie che sono maggiormente rispettate e incoraggiate sono quelle che maggiormente rispettano e proteggono i propri figli (Barudy, Dantagnan, 2007). Il facilitatore all’interno dei gruppi modella il proprio comportamento con i genitori sugli stessi aspetti con cui il genitore modella il proprio comportamento con il figlio. L’apprendimento è reciproco e intersoggettivo tra i genitori stessi, per cui i metodi e le tecniche hanno la funzione non di “insegnare come si fa il genitore”, ma di favorire il più possibile lo scambio e la comunicazione aperta e circolare nel gruppo. I genitori sono riconosciuti come “gli esperti” dei propri figli e delle proprie risorse per se stessi, e affiancarli nel compito educativo significa far affiorare le teorie implicite dell’educazione affinché apprendano ad agire intenzionalmente e consapevolmente (Pourtois, Desmet, 2002, trad. it. 2006).

Il ruolo dell’operatore-facilitatore all’interno dei gruppi di P.I.P.P.I. è “debole” perché non risolve, né consiglia, ma ascolta, rilancia, permette

alla comunicazione di fluire meglio in direzione soprattutto orizzontale e riconosce, chiama per nome, s'interessa sinceramente, ricorda, tiene il filo, osserva, documenta, rilancia domande e riflessioni (Milani, Serbati, 2009).

I contenuti dei gruppi dei genitori in P.I.P.P.I. fanno riferimento sia alla dimensione psicologico-terapeutica ("il genitore in quanto adulto") sia alla dimensione educativa ("il genitore in quanto genitore"). I temi che vengono affrontati nei gruppi vertono su tanti aspetti di sviluppo dell'infanzia e della preadolescenza e sulla gamma di risposte educative degli adulti che li accompagnano. Non esiste, in P.I.P.P.I., una definizione rigida dei contenuti da affrontare: essi possono essere definiti da parte del gruppo degli operatori precedentemente all'avvio delle attività del gruppo di lavoro, oppure le tematiche possono essere concordate con le famiglie nel primo incontro o durante i colloqui di preparazione all'avvio dei gruppi (Milani *et al.*, 2015).

3. Descrizione dei gruppi e dei partecipanti

La ricerca ha visto coinvolti 23 genitori, che hanno partecipato alle attività di tre gruppi differenti: il gruppo dell'Associazione "Il Cortile di Ozanam" e il gruppo della Cooperativa "Il Cantiere", per l'Ambito Territoriale della Val Seriana (18 Comuni), e il gruppo delle famiglie del Comune di Bergamo. Nello specifico, i genitori partecipanti sono stati rispettivamente otto, nove e sedici. La composizione del gruppo dei 23 genitori è la seguente: 40% uomini e 60% donne, il 57% di nazionalità italiana e il restante composto da diverse nazionalità (nigeriana, marocchina, ghanese, thailandese, boliviana e senegalese). Considerando la composizione dei nuclei familiari, il 40% dei genitori ha un figlio, 40% due figli, 16% tre figli e, infine, il 4% quattro figli. Di seguito sono brevemente descritti i contenuti e le metodologie utilizzate dai tre gruppi.

3.1. Gruppo dell'Associazione "Il Cortile di Ozanam"

Il laboratorio ha previsto un percorso non definito e strutturato a priori, bensì con un'ottica che vede i nuclei partecipanti come soggetti portatori sì di bisogni, ma anche di risorse da cui partire e con cui è possibile progettare insieme il momento di incontro e confronto. Il metodo utilizzato ha visto la partecipazione di genitori e bambini insieme, che svolgevano attività congiunte con il coinvolgimento di tutto il nucleo

familiare. Inoltre, il metodo adoperato si è focalizzato sul lavorare sul rapporto tra le famiglie e il benefico intersecarsi di relazioni tra di esse e il territorio, fornendo loro sia opportunità di convivialità, sia luoghi in cui possano trovare stimoli nuovi, spazi di incontro e una maggiore socialità e riflessione sui rapporti familiari. Il gruppo, dopo una prima fase di accoglienza, ha lavorato in maniera intensa sul rapporto genitori-figli, principalmente attraverso il gioco, la pittura, la cucina e altri canali comunicativi che non utilizzassero principalmente la parola. Gli incontri previsti in questo laboratorio sono stati sette con cadenza mensile, dall'inizio di novembre 2015 a maggio 2016.

3.2. Gruppo della Cooperativa "Il Cantiere"

Il modello adottato ha visto la presenza simultanea di genitori e figli perché l'idea è di lavorare sulla loro relazione che avviene in gruppo ed è mostrata nel "qui e ora". Inoltre, la presenza dei bambini e il lavoro congiunto tra genitori e figli (lavorano ogni volta sulla stessa tematica) impone una proposta di attività progettata e decisa incontro per incontro, in base a ciò che emerge dal gruppo. A un'analisi svolta a posteriori, si sono potute rintracciare alcune tematiche che hanno caratterizzato questo gruppo. Dopo una prima fase di accoglienza volta alla conoscenza reciproca il gruppo ha affrontato tematiche riguardanti il rapporto genitori-figli quali i piaceri condivisi, la comunicazione, la fiducia, l'ascolto attivo, i bisogni reciproci e le emozioni. Inoltre i conduttori si sono avvalsi di molteplici strumenti di varia natura per facilitare la comunicazione e il processo in atto tra le famiglie, quali il disegno, la pittura, il teatro, la comunicazione non verbale, ecc. Il laboratorio ha previsto otto incontri da novembre 2015 a maggio 2016.

3.3. Gruppo delle famiglie del Comune di Bergamo

A differenza delle esperienze precedenti, già presenti da qualche tempo sul territorio e successivamente integrate nel Programma P.I.P.P.I., l'esperienza di Bergamo è stata costruita *ad hoc* all'interno della sperimentazione. La strutturazione delle attività e delle tematiche è stata definita prima dell'inizio dell'attività di gruppo. Il modello utilizzato ha previsto la suddivisione di genitori e bambini in due gruppi, che si sono incontrati contemporaneamente per un'ora e mezza lavorando su temi

analoghi, per poi riunirsi per cena insieme, in cui ogni famiglia era invitata a portare qualcosa da condividere con gli altri. Le tematiche proposte sono state: le coccole, le fatiche, i conflitti, il gioco e infine le paure e i sogni caratterizzanti il rapporto genitoriale. I conduttori per l'approfondimento delle tematiche hanno utilizzato numerose metodologie quali il disegno, la lettura, *role playing*, i giochi e altre attività. Gli incontri previsti per questo gruppo sono stati cinque, a cadenza bisettimale, da febbraio 2016 ad aprile 2016.

4. Metodologia e strumenti

La ricerca ha avuto l'obiettivo di valutare la percezione dei genitori rispetto al loro essere e fare genitoriale e le relative modificazioni eventualmente riconosciute in seguito alla realizzazione del percorso di gruppo. Lo studio ha assunto dunque la forma di una ricerca presperimentale con il confronto tra la situazione precedente all'avvio dei gruppi (T0) e successiva (dopo 9 mesi, T1), che ha permesso di avviare una prima esplorazione delle evidenze empiriche del dispositivo di intervento considerato. La metodologia utilizzata si è altresì fondata sui principi della ricerca partecipativa, mirando a co-costruire con i partecipanti la conoscenza del fenomeno 'gruppo' a partire dal confronto dei punti di vista (Guba, Lincoln, 1989). L'obiettivo è stato il cambiamento in vista del miglioramento, che richiede l'attivazione di apprendimenti attraverso l'esperienza vissuta dai partecipanti come soggetti, e non oggetti, del percorso di ricerca. Gli strumenti di valutazione sono stati in tal senso utilizzati dai genitori stessi e dagli operatori per la riflessione sui percorsi svolti e da svolgere.

Il ricercatore insieme agli operatori ha valutato attentamente gli strumenti proposti in letteratura. Si è infine scelto l'utilizzo del questionario PFS (*Protective Factors Survey*, Friends, 2008) che misura i fattori protettivi all'interno del nucleo familiare distinguendoli in cinque diversi ambiti:

1. *funzionamento familiare*. Avere abilità e strategie adattive. Capacità della famiglia di condividere apertamente sia le esperienze positive che quelle negative. Sapersi attivare per accettare, risolvere e gestire problemi;
2. *supporto socio-emotivo*. Supporto informale percepito (dalla famiglia, dagli amici, dai vicini) che risponde ai bisogni emotivi;
3. *supporto concreto*. Accesso tangibile ai bene e ai servizi di sostegno familiare per far fronte a situazioni difficili, soprattutto in tempo di crisi, o in situazioni di grave bisogno;

4. *sviluppo del bambino e genitorialità*. Comprensione e utilizzo di tecniche efficaci per favorire la crescita e lo sviluppo del bambino, secondo aspettative adeguate all'età e alle capacità dei bambini;
5. *attaccamento*. Il legame affettivo che si sviluppa nel tempo attraverso un modello di interazione positiva tra le figure genitoriali e il bambino.

Con la collaborazione degli operatori tale questionario è stato modificato al fine di accompagnarlo alle immagini del *Kit Sostenere la genitorialità* (Lavigueur, Coutu, Dubeau, 2010, trad. it. 2011). Quest'ultimo strumento raccoglie una serie di immagini da utilizzare in percorsi di educazione alla genitorialità, puntando sulle risorse dei genitori, sui loro bisogni e sulle loro motivazioni. Si è scelto di inserire le immagini del *Kit* all'interno del questionario per dare maggiore voce ai genitori, facilitando la comunicazione e la comprensione degli *item* attraverso l'uso di immagini. Lo strumento proposto nella forma riadattata è stato tradotto in Inglese per facilitare la comprensione da parte dei genitori di lingua non italiana. Inoltre, il *Kit* è stato utilizzato durante le attività di gruppo.

L'analisi dei risultati del questionario PFS è stata realizzata tramite Excel® per quel che riguarda il confronto delle medie, e tramite il test Wilcoxon per indagare una differenza significativa tra la media dei fattori al T0 e al T1.

Nel momento della compilazione dei questionari, il ricercatore ha raccolto le impressioni e considerazioni dei partecipanti a seguito di brevi domande, registrate tramite appunti. Al fine di approfondire la percezione rispetto ai cambiamenti percepiti, il ricercatore ha concordato con gli operatori lo svolgimento di cinque interviste di approfondimento con i genitori. I criteri con i quali sono stati scelti gli intervistati sono i seguenti: comprensione della lingua italiana, capacità riflessiva, partecipazione assidua ai gruppi. Cinque genitori sono stati contattati dai propri operatori per partecipare all'intervista. Una volta ottenuta l'adesione volontaria, l'intervista, svolta a casa degli intervistati utilizzando una traccia semi-strutturata, è stata audioregistrata. La trascrizione è stata sottoposta a un'analisi dei contenuti che ha portato all'individuazione di nuclei e sottocategorie tematici (Milani, Pegoraro, 2009).

Alla conclusione di tutto il progetto di ricerca il ricercatore ha incontrato gli operatori e condiviso con essi i risultati e il processo e aperto alcune riflessioni in merito al percorso svolto e alla metodologia utilizzata. Questa "integrazione di sguardi" tra ricercatore e operatori è stata promossa in tutte le fasi della ricerca, ed è stata fonte di arricchimento al fine di una comprensione maggiore dei risultati e del percorso che ogni famiglia ha compiuto all'interno degli interventi proposti.

5. Risultati

5.1. Il questionario PFS

Con riferimento ai cinque fattori indagati dal questionario PFS, è possibile notare che i fattori che denotano una gravità maggiore³ sia al T0 sia al T1 sono: *Supporto socio-emotivo* ($M(T0) = 1,70$, $M(T1) = 1,67$); *Supporto concreto* ($M(T0) = 2,03$, $M(T1) = 1,90$), e *Genitorialità e sviluppo del bambino* (al $M(T0) = 1,69$, $M(T1) = 1,53$). Inoltre è possibile osservare che tutti i fattori, secondo la percezione dei genitori, hanno ottenuto un miglioramento nel passaggio da T0 a T1. Questo vale in particolare per *Supporto concreto* e *Genitorialità e sviluppo del bambino*. Inoltre, il test Wilcoxon mostra una significatività in particolare per quanto riguarda il fattore dell'*attaccamento*, ($Z = 2,357$; $P < 0.05$; $r = 0,018$), come è possibile osservare in Tabella 1.

Tabella 1. Risultati del questionario PFS in riferimento ai cinque fattori indagati dal questionario.

Fattore	Media a T0	Media a T1	Test di Wilcoxon	
			Valore osservato	p-value
Funzionamento familiare	1,41	1,33	1,086	0.277
Supporto socio-emotivo	1,70	1,67	-0,598	0,550
Supporto concreto	2.03	1,90	0,985	0,324
Genitorialità e sviluppo del bambino	1,69	1,53	1,276	0.202
Attaccamento	1,34	1,24	2,357*	0.018*

*Differenza staticamente significativa fra le due medie.

I commenti e le osservazioni svolte dai genitori in seguito all'attività di compilazione dei questionari hanno consentito di notare un cambiamento dalla prima alla seconda compilazione, in particolare per le fami-

³ A un punteggio maggiore corrisponde un più elevato livello di gravità.

glie straniere: mentre all'inizio non era riconosciuto il contributo di alcun supporto formale da parte dei servizi, al termine del percorso alcuni genitori hanno ringraziato per l'aiuto offerto dai servizi riconoscendone l'importanza del supporto nei cambiamenti avvenuti.

5.2. Le interviste

Le interviste hanno permesso di comprendere meglio i risultati positivi registrati nei questionari. Di seguito sono sinteticamente riportate le tematiche emerse relative al cambiamento che i genitori hanno percepito: scoperte riguardanti sé come genitori, la condivisione con altri genitori che ha permesso di scoprire la somiglianza delle proprie problematiche con quelle degli altri, e infine la creazione di nuove relazioni.

5.2.1. Genitori "in cambiamento": scoperte riguardanti sé come genitori

Analizzando i risultati delle interviste è possibile affermare che quattro genitori su cinque esprimono soddisfazione rispetto la percezione del cambiamento ottenuto a seguito all'attività dei gruppi, che peraltro si è affiancata anche al resto delle attività previste da P.I.P.P.I. Ad esempio, questo genitore racconta con soddisfazione:

io lo ripeto: devo ringraziare tutti per tutto l'aiuto che mi avete dato, per tutte le cose che mi avete non insegnato ma fatto scoprire dentro di me, fatto rinascere, giusto, perché dei forti problemi che io avevo, avevo paura possibilmente ad affrontare certe situazioni o non mi sentivo all'altezza di affrontare certe situazioni e io grazie all'ascolto o ai consigli che mi davate sia i conduttori, sia tutte le persone che mi sono state vicine, io mi sento adesso più sicura, più protettiva sui miei figli e quindi l'unica cosa che posso consigliare, cioè a tutte le altre famiglie è di non vergognarsi, che non è un fallimento, non è un fallimento, è solo una cosa che ti fa diventare più forte e capire che non sei sola (int. 4).

Questa esperienza ha costituito anche un'occasione per riflettere sul ruolo genitoriale e individuarne i punti di debolezza e di forza:

sapevo che certe cose non le facevo giuste, però ad esempio come a farli giocare il tempo non ce l'ho mai e invece lì sono stata insieme con loro e quella cosa lì mi è piaciuta tantissimo e vorrei farlo a casa, vorrei farlo fuori ma non

trovo mai il tempo. Questa cosa sembra che mi dice: “vai, vai, vai” io vado lì e non ho niente che mi impedisce di giocare con loro (int. 2).

Il cambiamento tra l’inizio e la fine del percorso viene raccontato come una conquista da questi genitori:

Allora, io in questo percorso rispetto a prima, come avevo già confrontato i due questionari ho visto che prima non riuscivo proprio adesso riesco un po’ di più ad avere l’autocontrollo con mio figlio (int. 3).

Un bel cambiamento [è arrivato]. [...] sicuramente, prima forse ero un po’ insicura adesso invece mi sento più sicura e infatti sono molto più serena. Tutti me lo dicono. Sono molto più serena [...]: io ho partecipato soprattutto per loro e invece ho visto che è stato utile anche per me (int. 5).

5.2.2. La condivisione con gli altri genitori: scoprire di “essere tutti sulla stessa barca”

La condivisione con gli altri partecipanti è stata percepita come un elemento importante per il raggiungimento di un buon esito di questa esperienza. Emerge dalle interviste che il gruppo ha permesso di mettere in luce l’importanza del sentirsi “tutti sulla stessa barca”.

Perché è un bel lavoro che si faceva lì. Si imparavano delle cose, si imparava a stare con altre famiglie, altre nazionalità, a stare insieme. Ho visto poi che la maggior parte hanno dei problemi e con lo stare insieme forse dimentichiamo che dietro i problemi che ci sono (int. 1).

Ho capito che non ci siamo solo noi come famiglia, ce ne sono molte altre con dei problemi diversi [...]. È una cosa importante secondo me, non sentirsi da soli (int. 5).

Solo in un caso il confronto con i problemi delle altre famiglie ha fatto sì che il genitore si percepisse troppo diverso dagli altri per poter poi condividere qualcosa. Per quanto riguarda questa situazione, l’intervista ha permesso di mettere in luce attraverso la differenza percepita da questo genitore con gli altri, alcune difficoltà intrinseche al nucleo familiare, che sono state accolte e elaborate insieme agli operatori.

Inoltre, un elemento che è emerso con forza dalle interviste, è stato l’apprendimento interpersonale, avvenuto sia grazie al confronto con gli

altri genitori, sia grazie ai consigli dei facilitatori. Per quanto riguarda il confronto con gli altri genitori, riportiamo le parole di alcuni di loro:

Secondo me a stare lì insieme ognuno sa il problema degli altri, può dare consigli, può dare l'esempio, può come si dice da noi, lavare la salvietta sporca insieme (int. 2).

5.2.3. Creazione di nuove relazioni

Il gruppo, inoltre, può essere un luogo in cui i genitori si incontrano, cooperano e collaborano, tanto da manifestare poi la volontà di incontrarsi anche una volta concluso il percorso insieme. Gli intervistati, infatti, confermano che il gruppo ha permesso alle famiglie di conoscersi e mantenere un legame anche al termine di questa esperienza. Una mamma racconta:

subito ci siamo scambiati i numeri di telefono. Con K., V., D., molto timide. Con D. siamo andate a vedere le partite del figlio quasi ogni sabato" (int. 1).

5.3. La restituzione agli operatori

Sia durante che al termine del percorso, i risultati della ricerca sono stati condivisi con gli operatori che si prendono cura delle famiglie inserite nel Programma e i conduttori dei gruppi, i quali hanno apportato le loro riflessioni. Gli operatori hanno sottolineato l'importanza:

- di far sì che tutto il nucleo familiare condivida l'intervento e sia l'occasione per un confronto significativo tra genitori e figli;
- della valutazione partecipata delle famiglie, che si sono sentite coinvolte nel progetto di ricerca nell'analizzare le proprie autopercezioni rispetto alla funzione genitoriale;
- degli strumenti di valutazione proposti dalla ricerca, poiché la positività dell'esperienza dei diversi strumenti ha stimolato gli operatori sull'utilizzare questi elementi utili anche al di fuori di P.I.P.P.I..

Dalle riflessioni degli operatori presi in considerazione emerge con forza che il gruppo è stato, sia per le famiglie sia per gli operatori stessi, un "laboratorio" in cui sperimentare nuove esperienze, nuove modalità di intervento con il proposito di introdurre nuovi atteggiamenti e nuove pratiche professionali per un perseguimento del *ben-trattamento* delle famiglie.

6. *Discussione dei risultati*

Dai risultati del questionario e dalle interviste è stato possibile osservare come i genitori si percepiscono nel loro essere e fare genitoriale. In particolare è emerso che i fattori del questionario PFS con i punteggi di gravità maggiori sono *Supporto socio-emotivo* e *Supporto concreto*. I genitori, infatti, riferiscono di percepirsi molto isolati socialmente o di sentire come unico supporto, in particolare per le famiglie straniere, i propri familiari, anch'essi molto isolati nella comunità in cui vivono, come riportato dai genitori nel corso della compilazione del questionario. Infatti, essi non si sentono inclusi nella comunità locale e non riconoscono molto l'aiuto dei servizi in caso di necessità: trovare alloggio, beni alimentari, possibilità lavorative, aiuto economico. Per di più nei momenti di difficoltà essi faticano a individuare persone che li possano ascoltare, consigliare, stando loro vicino nell'affrontare le situazioni problematiche.

Nel gruppo, i genitori sperimentano invece la scoperta del supporto, come evidenziato da loro stessi durante i commenti successivi alle compilazioni e con le interviste e dal significativo spostamento dei valori della percezione dei genitori rispetto a questi due ambiti prima e dopo l'esperienza del gruppo.

Le interviste hanno inoltre permesso di approfondire l'aspetto della condivisione e quanto il gruppo offra alle famiglie la possibilità di confronto con altre appartenenti alla stessa realtà territoriale e la smentita di quel senso di unicità rispetto ad avere essi soli certi problemi. I membri del gruppo hanno potuto scambiarsi opinioni sostenute da una partecipazione autentica alle problematiche degli altri che deriva dall'esperienza fatta in prima persona, ed è per questo motivo che spesso i conduttori si trovano a ricoprire un ruolo di facilitatori del processo che è già in atto tra i genitori. Nelle interviste è stato possibile approfondire che le famiglie hanno riconosciuto il valore del supporto degli operatori e dell'aiuto ricevuto e dei consigli, ma, come sottolineato in un'intervista, «ci arrivi da solo, cioè loro [i facilitatori] sono talmente bravi che ti fanno arrivare da solo, cioè le risposte, tu ti fai le risposte e tu da solo ti fai le domande, però grazie a loro» (int. 4).

Dai risultati affiora, inoltre, che i genitori sentono di possedere buone capacità e strategie adattive nel saper riconoscere e risolvere i problemi e di possedere un legame positivo con i propri figli, come evidenziato dai punteggi positivi relativi ai fattori *Attaccamento*, *Funzionamento familiare* e *Genitorialità*. Tuttavia, dall'analisi effettuata con il test Wilcoxon è

emersa una differenza significativa tra la prima compilazione e la seconda compilazione, facendo presupporre che il gruppo abbia permesso un approfondimento degli aspetti legati al legame con i propri figli valorizzando l'attaccamento già presente.

Quest'ultimo aspetto emerge con forza nelle interviste in cui i genitori sottolineano l'importanza di partecipare a questa esperienza con i propri figli per potersi concedere un momento in cui rafforzare il loro legame e trascorre maggiori momenti per stare insieme. I genitori pongono poi l'accento sulla capacità delle famiglie di condividere apertamente sia le esperienze positive sia quelle negative, di sapersi attivare per accettare, risolvere e gestire i problemi e inoltre sviluppare un legame affettivo con i propri figli che si evolve nel tempo. Tale aspetto è interessante da sottolineare poiché il Programma P.I.P.P.I. sperimenta una presa in carico di tutto il nucleo familiare partendo dall'idea che il *focus* principale del Programma è la protezione della relazione genitore-figlio, piuttosto che la sola protezione del bambino, per cercare di aiutare i genitori a prendersi cura adeguatamente dei propri figli e lavorando con i genitori, veri protagonisti dell'intervento insieme ai bambini, per co-operare, riconoscendo le risorse e i punti di forza che loro stessi possiedono e riconoscono.

Il percorso di valutazione è stato anche occasione di auto-riflessione da parte degli stessi genitori: essi, in seguito alla seconda compilazione, hanno potuto riflettere e porre le proprie osservazioni sulle modificazioni avvenute nella loro percezione genitoriale. Lo stesso processo di auto-osservazione è stato sostenuto nel corso delle interviste, in cui i genitori hanno potuto esperire ulteriormente l'importanza di sentirsi parte della ricerca ed essere per primi oltre che "esperti" della loro situazione familiare, ma anche "ricercatori" poiché hanno analizzato per primi gli esiti, confrontando il primo e il secondo questionario, e il processo avvenuto.

Dall'altra parte, gli operatori sono stati coinvolti in un cambiamento di prospettiva rispetto alla necessità di valutare le pratiche utilizzate. Questo lavoro, infatti, ha costituito un punto di partenza su cui poter riflettere e da cui partire per gli interventi futuri poiché gli operatori hanno messo più volte in evidenza che la valutazione proposta in un'ottica partecipativa e trasformativa ha promosso percorsi di formazione continua volti al miglioramento delle pratiche in atto.

Pur tenendo conto dei limiti di questa ricerca (numero ridotto di partecipanti, intervallo di tempo limitato, utilizzo di strumenti non standardizzati) è possibile sottolineare come essa abbia permesso di utilizzare gli strumenti come mezzi di riflessione, di apertura, di dialogo, e acqui-

sizione di maggiore consapevolezza rispetto all' essere e fare genitoriale dei partecipanti.

7. Conclusioni

Il percorso di valutazione condotto in questo studio ha consentito di accertare l'appropriatezza dei percorsi dei gruppi di genitori realizzati nel rispondere adeguatamente agli obiettivi proposti. La finalità della *verità* (Weiss, 1998, trad. it. 2007) propria della valutazione è stata quindi soddisfatta. L'ottica partecipativa e trasformativa in cui il percorso di valutazione è stato realizzato ha risposto anche alla finalità della *utilità*, creando spazi di riflessione e confronto a partire dai dati e dalle osservazioni rilevate, dando avvio a un ripensamento delle pratiche tuttora in atto negli Ambiti Territoriali coinvolti in questo percorso.

Il percorso di ricerca ha cercato di tenere insieme e far dialogare attraverso il percorso di valutazione i diversi punti di vista dei ricercatori, degli operatori e delle famiglie. Essa ha dato modo a esse di *dubitare* (dal latino, *essere incerto*) delle metodologie utilizzate, di non dare per scontato che la valutazione proposta dagli operatori sia la stessa di quella delle famiglie, e, soprattutto, che non ci sia un gioco tra le "parti" ma di collaborazione per far sì che ci sia un'unica "parte", che collabora per raggiungere il benessere familiare.

È ormai riconosciuto in letteratura (Pezzoli, 2011) quanto il raggiungimento della consapevolezza rispetto alle dinamiche familiari, in qualsiasi tipo di intervento sia il primo passo per giungere a un cambiamento. La valutazione proposta in un'ottica partecipativa e trasformativa ha permesso alle famiglie di sentirsi più coinvolte e partecipi, ma anche di avere l'opportunità di auto-valutare il proprio essere e fare genitoriale e attuare poi in seguito le modificazioni necessarie per giungere a un cambiamento. Una valutazione non statica, ma dinamica, che da "fotografia" diventa "film", posizionata non prima o dopo, ma *intra*, ossia nel suo essere parte integrante, continua e trasversale del percorso di protezione e cura, e non solo un'azione temporalmente circoscritta prima e dopo le fasi di progettazione e supporto. In questo modo essa va a costituire già una forma di emancipazione delle pratiche che, attraverso il protagonismo reale delle famiglie, agisce sull'incremento della riflessività e del senso di autoefficacia rispetto ai propri compiti educativi nei confronti dei figli e alla globalità del proprio progetto di vita.

Ringraziamenti

Questo articolo è frutto di un percorso reso possibile grazie agli operatori che hanno partecipato al progetto P.I.P.P.I. Un ringraziamento particolare va a Paola Milani e a Stefania Mannarini, per il supporto e la presenza nel completamento di questo approfondimento.

Riferimenti bibliografici

- Anzieu D., Martin J.Y. (1968): *Dinamica dei piccoli gruppi*. Trad. it. Roma: Borla, 1990.
- Augelli A. (2014): *Quando le formiche spostano un elefante. Genitori di gruppi di auto-mutuo aiuto raccontano le dipendenze e la cura familiare*. Milano: FrancoAngeli.
- Barudy J., Dantagnan M. (2007): *De la bientraitance infantile: compétences parentales et résilience*. Paris: Fabert.
- Bondioli A., Ferrari M., (2004b): *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti, percorsi*. Bergamo: Junior Edizioni.
- Bouchard J.M. (2002): *Partenariat et agir de communication*. In: V. Guerdan, J.M. Bouchard, M. Mercier, *Partenariat, chetcheurs, praticiens, familles*. Montréal: Editions Logiques, pp.115-30.
- Calcaterra V. (2013): *Attivare e facilitare gruppi di auto/mutuo aiuto*. Trento: Erickson.
- FRIENDS – National Resource Center for Community Based Child Abuse Prevention, by the Institute for Educational Research and Public Service at the University of Kansas (2008): *Protective Factors Survey. National Resource Centre for Community Based Child Abuse Prevention. A service of the Children's Bureau*. Chapel Hill (NC), cfr. www.state.ia.us/earlychildhood/files/perform_measures/pfs_manual.pdf (ultima consultazione: 27 ottobre 2017).
- Guba E.G., Lincoln Y.S. (1989): *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park (CA): Sage.
- Lavigne S., Coutu S., Dubeau D. (2010): *Sostenere la genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative*. Trad. It. Trento: Erickson, 2011.
- Marzotto C. (2011): *I gruppi di parola per i figli di genitori separati*. Milano: Vita, Pensiero.
- Milani P. (a cura di) (2008): *Co-educare i bambini*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Milani P., Ius M., Serbati S., Zanon O., Di Masi D., Tuggia M. (2015): *Il quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodi e strumenti per l'implementazione del Programma*. Padova: Becco Giallo.
- Milani P., Pegoraro E. (2011): *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma: Carocci.

- Milani P., Serbati S. (2009). Per costruire insieme genitorialità. *Animazione Sociale*, 11, pp. 29-59.
- Pangrazzi A. (2016): *Il dolore non è per sempre: Il mutuo aiuto nel lutto e nelle altre perdite*. Milano: FrancoAngeli.
- Pezzoli F. (2011): *Gruppi di genitori a conduzione psicodinamica*. Milano: FrancoAngeli.
- Pourtois J.-P., Desmet H. (2002): *L'educazione postmoderna*. Tr. It. Tirrenia: Del Cerro, 2006.
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini*. Roma: Carocci.
- Sirtoli S. (2016). *Il Dispositivo dei Gruppi di genitori nel Programma P.I.P.P.I. per il sostegno alla funzione genitoriale*. Tesi di laurea magistrale, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata, Università di Padova.
- Sità C. (2005): *Il sostegno alla genitorialità. Analisi e modelli di intervento e prospettive educative*. Brescia: La scuola.
- Weiss C. (1998): *Abbiamo imparato nulla di nuovo sull'uso della valutazione?*. Trad. It. In: N. Stame (a cura di), *I classici della valutazione*. Milano: FrancoAngeli, 2007, pp. 305-324.

La vicinanza solidale

Marco Tuggia¹

Abstract

La solidarietà tra famiglie e persone abitanti un medesimo territorio è stata particolarmente curata dai servizi e dalle realtà dell'associazionismo familiare negli ultimi anni, soprattutto come forma di supporto alle famiglie vulnerabili. Anche il Programma P.I.P.P.I. ha riconosciuto il suo valore, cercando di identificarne una nuova prospettiva. La vicinanza solidale, infatti, si differenzia dall'affido familiare in quanto il supporto offerto rimane nel terreno della famiglia naturale piuttosto che in quello della famiglia affidataria, mentre nell'affido si tratta di far transitare il bambino nel terreno di chi offre il proprio aiuto. Trattandosi della promozione di un accompagnamento "naturale", le risorse solidali vanno ricercate principalmente all'interno degli ambienti di vita della famiglia stessa, costruendo un percorso che sposta l'azione dei servizi dal controllo alla facilitazione dei processi e dell'autonomia della famiglia.

Parole chiave: solidarietà, accoglienza familiare, reti sociali, associazionismo, territorio.

Abstract

Solidarity between families and people living in the same territory has been particularly cared for by the services and the family associations in recent years, especially as a form of support for vulnerable families. The P.I.P.P.I. Program recognized the value of this intervention, trying to identify a new perspective. Solidarity, in fact, differs from the foster care because the offered support remains in the family's natural environment, rather than introducing the child into the environment of the ones who offer their support. Given the promotion of "natural" helpers, solidarity resources must be sought primarily within the living environments of the family itself, building a path that shifts the focus of the services' action from control, to the facilitation of processes and of family autonomy.

Keywords: solidarity, foster care, social networks, associationism, territory.

1. *Che cosa s'intende per vicinanza solidale*

La solidarietà tra famiglie e tra persone, ossia l'aiuto reciproco che queste, abitanti nello stesso territorio, si scambiano per affrontare i nor-

¹ Pedagogista, formatore, consulente educativo e collaboratore di LabRIEF.

mali e molteplici compiti della vita quotidiana, è rintracciabile in tutti i tempi e in tutte le culture (Milani *et al.*, 2015, sez. 4, p. 9).

Possiamo dire che avere delle persone a cui “appoggiarsi” quando si hanno dei bisogni che non si riescono a soddisfare autonomamente sia un’esperienza assolutamente normale. Al contrario, la vita può diventare difficile quando queste risorse non sono immediatamente disponibili o non si sa come e dove reperirle.

Riconoscere il carattere di normalità dell’essere aiutati è un primo passo fondamentale per gli operatori sociali che si occupano di sostenere le famiglie vulnerabili: l’idea non è quella di attivare un intervento di supporto perché, data la loro situazione di fragilità, esse ne hanno bisogno per accompagnare la crescita dei loro figli; bensì, si tratta di creare le condizioni affinché esse possano avvantaggiarsi di questo supporto come accade a qualsiasi famiglia. Il presupposto è quindi che la genitorialità non si esaurisca nelle risposte dirette che i genitori riescono a dare ai propri figli, ma nella valorizzazione delle risorse presenti nel loro ambiente di vita (Tuggia, 2009).

Le grandi trasformazioni sociali e urbane avvenute nel mondo occidentale nel corso del XX secolo hanno reso più difficile lo sviluppo di questo aiuto “naturale” e ciò è particolarmente vero per tutte quelle famiglie che presentano delle difficoltà nella creazione e nel mantenimento dei legami non solo all’interno del proprio nucleo, ma anche verso l’esterno (Lacharité, Ethier, Nolin, 2006).

Come sappiamo, la nascita dell’istituto dell’affidamento familiare rappresenta un’importante risposta attraverso la quale il legislatore ha voluto offrire una protezione a quei bambini che temporaneamente si trovano a vivere gravi situazione di disagio all’interno del proprio nucleo familiare.

L’affidamento familiare, pur nascendo non solo come uno strumento di tutela del bambino, ma anche di prevenzione al fine di permettere a quest’ultimo di preservare i propri legami familiari, rimane un dispositivo che agisce tramite l’allontanamento temporaneo del bambino dalla sua famiglia. Pertanto, tale istituto non risulta adatto nelle situazioni in cui è invece necessario sostenere la famiglia nell’impegno a far fronte alle diverse richieste della vita quotidiana mentre sta attraversando un momento di particolare fragilità. È in queste situazioni che può manifestarsi una difficoltà a trovare autonomamente degli aiuti naturali e in cui si rende necessaria un’azione esterna per superarla.

La vicinanza solidale (da ora in poi VS) rappresenta quindi una forma di solidarietà tra famiglie avente quale finalità quella il sostegno a un

nucleo familiare attraverso la solidarietà da parte di un altro nucleo o di singoli aiutanti naturali (Folgheraiter, Cappelletti, 2011) e di prevenire l'allontanamento del bambino dalla propria famiglia. Con questo dispositivo si sceglie intenzionalmente di stare nel "terreno della famiglia", piuttosto che far transitare il bambino nel terreno di chi offre il proprio appoggio (Milani *et al.*, 2015, sez. 4, p. 9).

Pertanto, parlando di aiuti naturali e non solo di famiglie in senso stretto, si intende valorizzare le singole persone e le diverse realtà sociali presenti nelle comunità locali che vogliono e possono esprimere una qualche forma di supporto sociale.

1.1. *Continuità e differenze tra la VS e l'affidamento familiare*

Le *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare* (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2012) sottolineano come l'affidamento familiare possa assumere forme diverse secondo i bisogni dei bambini, del tipo e dell'intensità dei problemi familiari. In particolare,

tali interventi si collocano in un continuum che dai più "leggeri", che non implicano la separazione del bambino dalla sua famiglia e che anzi sono finalizzati a prevenirla, ai più "pesanti" interventi che implicano la separazione temporanea e il collocamento/accoglienza del bambino in una famiglia affidataria (*ibidem*).

Inoltre, nella Raccomandazione 223.2 del suddetto testo, è incoraggiata la sperimentazione del "vicinato solidale" come uno tra gli interventi cosiddetti "leggeri". Si parla di nuclei familiari che abitano vicino alla famiglia in difficoltà e che sono coinvolti dai Servizi territoriali in un percorso di accompagnamento e aiuto condiviso dalla stessa famiglia. La VS coincide quindi con la categoria di interventi "leggeri" indicata dalla Raccomandazione.

Il riconoscimento che la VS sia collocabile nello stesso *continuum* dell'affidamento familiare, non deve indurre a sottovalutare le importanti differenze tra i due istituti. La prima differenza è che alle persone disponibili alla VS non è chiesto di assumere delle funzioni genitoriali *sostituendosi* a una famiglia che si presume non sia nelle condizioni di occuparsene, come accade nell'affidamento familiare. A esse è chiesto infatti di circoscrivere il proprio contributo al solo *sostegno* della famiglia in una o in alcune delle molteplici funzioni genitoriali che si trova

ad affrontare in quel preciso momento. Ciò che accade in una famiglia vulnerabile, a differenza di altre famiglie, è che questo aiuto non le è al momento naturalmente disponibile, esplicito, visibile o usufruibile a causa di qualche ostacolo che ne impedisce un suo utilizzo. È necessaria quindi un'azione esterna per facilitare l'avvio e lo sviluppo di questo processo. Ci muoviamo quindi nell'ottica delle co-genitorialità e della co-educazione, in cui

l'indicazione chiave è relativa al valorizzare l'apporto che i genitori possono dare all'educazione dei figli, ad esempio nel rapporto tra scuola e famiglia, non sostituendosi, ma entrando a far parte della costellazione relazionale in cui le stelle principali (figlio e genitore) vanno accompagnate a creare un nuovo contesto dove professionisti e famiglie possono realizzare un processo di co-apprendimento e co-development (Milani et al., 2015).

Una seconda importante differenza tra VS e affidamento familiare è direttamente conseguente a quanto finora descritto.

Dal momento che con la VS si facilita l'attivazione di aiuti naturali presenti nell'ambiente di vita della famiglia che, in un determinato momento, non appaiono disponibili, di conseguenza l'intervento dei Servizi Sociali nella gestione del dispositivo dovrebbe essere contenuto per evitare il più possibile che si generino dei processi di istituzionalizzazione e burocratizzazione che rischierebbero di snaturare le peculiarità del dispositivo, fino a renderlo inefficace.

In altre parole, quanto più ci si muove all'interno dell'ambiente sociale naturale della famiglia, tanto minore dovrà essere la funzione di controllo esercitata dai Servizi e tanto più elevata sarà quella di facilitazione del processo e del suo autonomo svolgimento. Questo significa

passare da un'ottica di controllo a un'ottica di sostegno, dove con sostegno non si intende una delega al ruolo di tutela e di vigilanza cui i Servizi sono chiamati, ma viene posto l'accento sulla costruzione di un'alleanza in cui l'assistente sociale si propone come riferimento competente e protettivo, che segue da lontano tutto il percorso, intervenendo in caso di necessità e garantendo la tenuta generale del sistema (Maurizio, Perotto, Salvadori, 2015).

Facciamo degli esempi concreti: difficilmente una zia accetterà di partecipare a un colloquio con l'assistente sociale e lo psicologo per essere valutata nella sua capacità di andare a prendere il nipote al termine delle lezioni scolastiche e di riportarlo a casa; così come l'allenatore della squadra di pallavolo di una bambina difficilmente comprenderà

la necessità di partecipare a un corso di formazione sulla VS, visto che il suo compito è limitato ad accompagnare la bambina a casa al termine dell'allenamento. Questi *natural helpers* svolgono un ruolo positivo proprio perché rimangono *natural*, ossia non li si costringe a entrare in dinamiche complesse che riprodurrebbero, seppur in piccolo, gli stessi meccanismi previsti nelle situazioni di affidamento familiare.

Nuovamente, le *Linee d'indirizzo per l'affidamento familiare* aiutano a precisare un aspetto importante: evitare l'errore di proporre a queste "risorse naturali" di inserirsi in percorsi troppo impegnativi non significa svincolare questo intervento dal Progetto Quadro che i servizi hanno costruito con la famiglia. Una delle azioni indicate nella Raccomandazione 223.2 citata in precedenza invita a operare in modo che il vicinato solidale sia «formalizzato individuando, per quanto possibile, le modalità di aiuto per l'organizzazione e la gestione della vita familiare e il sostegno in momenti particolari». Questa "formalizzazione" va intesa nel senso che l'attività delle persone coinvolte nella VS è parte integrante del progetto del bambino e della sua famiglia.

Risulta evidente da quanto detto sino a ora che all'operatore sociale è richiesta una ristrutturazione profonda dell'ottica con cui occuparsi di VS: per evitare di applicare il medesimo modello con cui solitamente si gestisce il processo dell'affidamento familiare, è opportuno ripensare alle modalità con le quali si cercano, si coinvolgono nei progetti e si accompagnano le persone disponibili.

2. Dove e come si trovano le persone disponibili alla VS

Le persone disponibili alla VS possono essere cercate innanzitutto nei normali contesti di vita di ogni famiglia.

Questa potrà sembrare un'affermazione scontata e per certi versi semplicistica, ma in realtà spiega la difficoltà che gli operatori sociali riferiscono spesso nel reperire le persone disponibili a questo supporto. Poiché questa medesima difficoltà è espressa da chi si occupa di affidamento familiare, si rischia di giungere alla conclusione che le risorse accoglienti, di qualsiasi tipo siano, sono oramai una rarità. Per tentare di superare questa *impasse*, possiamo chiederci: "Dove stiamo cercando queste persone?"

Se è vero quanto sostenuto sin qui, ossia che le persone disponibili alla VS non sono delle famiglie affidatarie "in formato ridotto", allora è opportuno assumere uno sguardo diverso con cui approcciarsi a questo

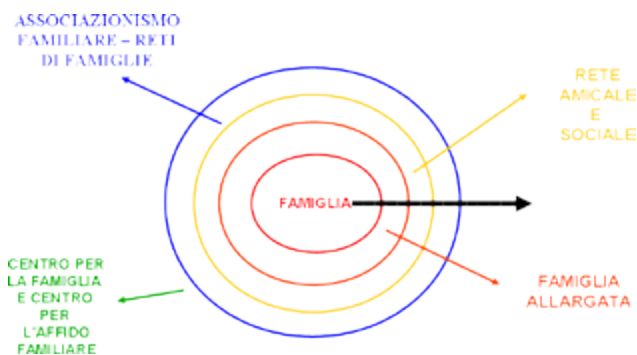
dispositivo anche per quanto riguarda il “territorio” dove esse possono essere trovate, che non coincide del tutto con quello delle famiglie affidatarie.

Esistono almeno quattro territori sociali che si configurano come potenziali bacini per l'individuazione di persone disponibili alla VS, ovvero:

1. la famiglia allargata della stessa famiglia vulnerabile;
2. la rete amicale e sociale della famiglia vulnerabile;
3. l'associazionismo familiare o le reti di famiglie;
4. il Centro per le famiglie o il Centro per l'affidamento familiare.

L'ordine con cui presentiamo questi quattro territori, costruito (v. Fig. 1) sull'asse che va dal più “naturale” al più “artificiale”, si basa sul presupposto che, date le caratteristiche di questo dispositivo, più le persone disponibili alla VS sono ricercate all'interno del contesto naturale di vita della famiglia, più sarà semplice trovarle e più il loro aiuto sarà accettato e riconosciuto come utile dalla famiglia stessa.

Figura 1.



L'ipotesi è che, dal momento in cui un'Equipe Multidisciplinare ha pensato di attivare il dispositivo della VS, il primo passo da fare non è rivolgersi alla porta del Centro per l'affidamento familiare o organizzare una serata di sensibilizzazione/informazione, bensì verificare se questa risorsa sia presente all'interno della famiglia allargata della stessa famiglia vulnerabile e, solo in seconda battuta, dirigersi dunque a esplorare gli altri territori.

Trattandosi di un principio operativo, non deve essere considerato in maniera rigida: vi sono circostanze nelle quali può risultare non solo più efficace, ma anche più opportuno, se non necessario, allargare sin da subito il raggio di esplorazione e spostarsi quindi verso soluzioni che si allontanino dall'ambiente naturale della famiglia. Ma è altrettanto vero che una lettura semplicistica potrebbe indurre l'operatore a rivolgersi ad ambienti istituzionali consueti dove gli è più facile agire. È quindi molto importante che questo tipo di valutazione sia costruita in modo approfondito all'interno dell'Equipe Multidisciplinare, coinvolgendo sin da subito in questa analisi la stessa famiglia.

3. *Un metodo per la VS*

La domanda che abbiamo formulato ha posto l'attenzione sul *dove* si ricercano le persone solidali. Ma è necessario chiedersi anche *come* si accompagna il processo di sviluppo della VS per evitare nuovamente il rischio di sovrapporre questo dispositivo all'affidamento familiare. In altre parole, non basta trovare le persone disponibili alla VS nei giusti luoghi, bisogna anche accompagnare il processo con un nuovo metodo.

Le fasi di lavoro del metodo che descriveremo sono quindi costruite nel rispetto di due principi: il mantenimento di un basso tasso di istituzionalizzazione dell'intervento professionale per garantire e rispettare la naturalità del processo e la promozione della partecipazione della famiglia a cui è destinato il supporto nella costruzione dell'intero processo.

3.1. *Prima fase: la definizione del bisogno*

Avere un'idea chiara e soprattutto condivisa di quale sia il bisogno della famiglia a cui si può rispondere tramite il dispositivo della VS, è il punto di partenza cruciale.

Mentre nell'affidamento familiare la famiglia affidataria di fatto si trova a sostituirsi alla famiglia d'origine in molte, se non in tutte, le funzioni genitoriali, nella VS si opera invece a favore del sostegno delle funzioni genitoriali che rimangono in capo alla famiglia stessa.

È quindi importante generare uno stretto collegamento tra il bisogno e la risorsa espressa dalla persona che offre la sua disponibilità. Generici o troppo estesi bisogni, come ad esempio *favorire il benessere del bambino*, non solo sono inappropriati rispetto a quello che tale dispositivo

può offrire, ma possono causare nella famiglia timori che si stiano, sottraccia, creando le condizioni per procedere in seguito a un affidamento familiare. Inoltre, bisogni così poco definiti possono essere avvertiti dalle persone a cui è chiesta la disponibilità come troppo impegnativi e carichi di responsabilità; o, al contrario, come un implicito via libera all'estensione del proprio spazio d'intervento, producendo così conseguenti confusioni di ruolo e resistenze.

Il percorso di analisi del bisogno deve condurre quindi a una sua definizione circoscritta, delimitata e operativa. Deve essere pertanto chiaro e facilmente controllabile da tutti i soggetti coinvolti che cosa è chiesto a chi offre il proprio aiuto.

Per ottenere questo risultato è fondamentale che il bisogno sia riconosciuto e sentito come importante da parte della famiglia e quindi:

- non può essere definito tramite una valutazione fatta dai soli professionisti poiché questo modo di procedere rischia di generare nella famiglia un atteggiamento passivo o, all'opposto, reattivo verso una proposta che non è riconosciuta congruente con le sue esigenze e aspettative;
- richiede un tempo e uno spazio in cui operatori e famiglia cercano insieme di identificare il bisogno che può essere soddisfatto con la VS, riconoscendo alla famiglia un ruolo attivo e da protagonista in questo percorso;
- sollecita gli operatori a superare quell'atteggiamento per cui il bisogno definito dalla famiglia è superficiale o non corrispondente al bisogno reale che si suppone molto più profondo e importante;
- comporta l'utilizzo di strumenti che facilitino la comunicazione tra operatori e famiglia e che favoriscano l'emersione del punto di vista della famiglia. John McKnight ha scritto che «non esiste potere più grande del diritto di definire i termini di un problema» (McKnight, 1977, trad. it. 2008) e questo è, secondo l'autore, uno degli effetti disabilitanti del modo di operare dei Servizi poiché mette al centro della scena l'operatore e le sue soluzioni. La rinuncia a questo potere conferisce nuovamente centralità alla famiglia, creando le condizioni per l'avvio di un reale processo di *empowerment*.

3.2. Seconda fase: esplorare i diversi "territori sociali" per individuare la risorsa

Abbiamo detto che la VS è prima di tutto vicinanza "geografica", ossia la possibilità di ritrovare le persone disponibili ad aiutare la fami-

glia a soddisfare quel bisogno che abbiamo insieme identificato là dove essa vive.

Il percorso che abbiamo indicato, che vede operatori e famiglie alleate nell'identificazione del bisogno, prosegue allo stesso modo nell'identificazione della risorsa.

Il primo e più efficace passo da compiere è quello di farsi descrivere direttamente dalla famiglia il suo mondo di relazioni. A questo riguardo, l'utilizzo di uno strumento come l'*ecomappa* (Hartman, 1995) può senza dubbio aiutare gli operatori e famiglie a esplorare insieme i territori sociali della famiglia, senza pregiudizi e con grande disponibilità a valorizzare quello che in essi si trova, rispettando un procedere che va dai territori più vicini a quelli più lontani.

3.2.1. *La famiglia allargata*

Spesso le persone di appoggio si trovano là dove stanno già svolgendo questo servizio, magari senza saperlo, per il semplice motivo che nessuno le ha "etichettate" in questo modo; oppure potrebbero svolgerlo se qualcuno le aiutasse a trasformarsi da risorsa potenziale a risorsa attiva.

Nonni, zii, cugini, fratelli, sono persone che in molte occasioni sono già di aiuto, supporto e sostegno come avviene in modo naturale in qualsiasi famiglia. In questo caso vi è da parte degli operatori la necessità di conoscere e di verificare se questi aiuti siano compatibili con il progetto della famiglia e del loro figlio o se lo possano diventare.

In altre occasioni invece queste persone, pur essendo presenti nella vita della famiglia, non le sono di supporto, a volte solo per una mancata ed esplicita comunicazione di un bisogno, da una parte, e di una disponibilità, dall'altra. Anche in questo caso i Servizi hanno la necessità di conoscere l'esistenza di queste figure e di capire assieme a loro l'eventuale disponibilità a contribuire al sostegno della famiglia.

L'esplorazione di questo territorio richiede di superare l'eventuale resistenza da parte dei professionisti di considerare la famiglia allargata come un contesto in cui è possibile trovare risorse positive. Quel pregiudizio che rischia di contaminare lo sguardo con cui si guarda la famiglia, riconoscendola prevalentemente per le sue vulnerabilità e problematicità, tende a estendersi quasi automaticamente alla cerchia di persone presenti nel suo contesto di vita. Possiamo dire che siamo in presenza di un vero e proprio *effetto alone*. Questo inganno percettivo chiede di essere coraggiosamente superato da parte dei Servizi per permettere

l'esplorazione di questo *territorio umano* senza pregiudizi, vedendo ben oltre la superficie e scoprendo potenzialità e risorse spesso insperate.

3.2.2. *La rete amicale e sociale*

L'effetto alone è a volte riscontrabile anche nella percezione che i Servizi hanno della rete amicale e sociale delle famiglie vulnerabili. Un'idea pericolosa è che la fragilità relazionale di queste famiglie si estenda *tout court* anche alle sue relazioni sociali. Idea che ha come conseguenza il pregiudizio che esse non abbiano legami sociali significativi o, se questi esistono, difficilmente possano essere considerati una risorsa positiva. La realtà è spesso ben diversa e più ricca di questo immaginario. È l'esistenza di questo pregiudizio che in alcune circostanze impedisce a chi opera nel sociale di andare in maniera curiosa a esplorare assieme alla famiglia questo suo territorio che spesso è più brulicante di persone di quanto si sappia. Ma poiché ciò che esiste nella realtà è ben di più di ciò che noi sappiamo della realtà stessa, è possibile superare questa barriera se lasciamo aperta la possibilità che possa esistere qualcosa e, soprattutto, qualcuno che al momento semplicemente noi non conosciamo.

A volte neanche la famiglia – al pari degli operatori – è a conoscenza delle risorse presenti nel proprio ambiente di vita. Questo ha come conseguenza che un'analisi di questo territorio fatta congiuntamente tra operatori e famiglia spesso non sia sufficiente. L'ulteriore passo da compiere è entrare "fisicamente" in questo territorio. Infatti la famiglia può non sapere che all'interno di altre sue reti sociali, come possono essere la scuola, la parrocchia o l'ambiente sportivo, è possibile trovare nuovi aiuti. La scelta di chi compirà questa esplorazione sarà il risultato di una decisione congiunta tra operatori e famiglia. Si aprono così tre ipotesi: la famiglia può muoversi in autonomia; famiglia e operatori agiscono insieme; la famiglia chiede agli operatori di muoversi al suo posto.

In questi ambienti si possono incontrare "nodi di rete" privilegiati, figure come l'insegnante, il parroco o il catechista, piuttosto che l'allenatore, che solitamente sono a conoscenza delle relazioni che i bambini instaurano in questi contesti e possono essere in contatto con altri genitori di compagni che si presentano come sensibili o, in ogni caso, persone in grado di offrire disponibilità che meritano di essere conosciute.

È necessario quindi un incontro diretto con tali figure che possono aprire la strada a nuovi e ulteriori contatti.

3.2.3. *L'associazionismo familiare e le reti di famiglie*

Esiste la possibilità che il lavoro esplorativo di questi due primi territori sociali non produca effetti positivi, sia per un'effettiva mancanza di risorse, sia perché, pur essendo queste presenti, potrebbero non essere adatte al progetto che si sta costruendo. In questo caso bisogna rivolgersi altrove.

In questi ultimi vent'anni lo sviluppo dell'affidamento familiare in Italia è stato reso possibile anche grazie allo straordinario contributo dell'associazionismo familiare e delle reti di famiglie².

Spesso si tratta di realtà che già da anni collaborano, in maniera più o meno stabile e istituzionalmente definita, con gli Enti Locali per la realizzazione di campagne di sensibilizzazione, formazione e accompagnamento delle famiglie affidatarie. Nel tempo, molte di esse si sono occupate non solo di affidamento familiare, ma anche di promozione della solidarietà familiare in senso ampio.

Entrare in contatto con queste associazioni e costruire con loro collaborazione può offrire grandi vantaggi: esse non solo possono contare su un bacino di persone potenzialmente disponibili alla VS, ma sono solitamente anche ben radicate nel territorio. Spesso sono reti che fanno parte di altre reti o sono in grado di muoversi agilmente per connettere e favorire la nascita di nuovi legami. Hanno quindi la possibilità di trovare persone disponibili all'interno dell'ambiente di vita della famiglia, che possono essere sconosciute agli operatori. In questo caso ci si sta muovendo all'interno di un territorio che è già meno "naturale" dei precedenti e si sta promuovendo un'azione volta a favorire la nascita di un legame che è già più "artificiale". Le modalità e i tempi di questa costruzione vanno quindi ben curati e monitorati.

Se i Servizi territoriali non sono già a conoscenza dell'esistenza di queste associazioni o reti di famiglie presenti nel loro territorio, sarà necessario procedere con un'indagine esplorativa.

Concordate preventivamente con la famiglia le modalità operative, il primo passo sarà quello di organizzare un incontro con i referenti delle associazioni o reti per presentare loro il bisogno e il progetto e verificare la loro disponibilità a collaborare. Una volta che l'associazione o la rete

² A questo riguardo, possono essere utili il sito del Tavolo Nazionale Affidamento in cui si possono trovare materiali da consultare e i riferimenti delle varie associazioni e reti di famiglie presenti nelle varie Regioni italiane: <http://www.tavolonazionaleaffido.it/>; Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2012; Gruppo reti di famiglie aperte del CNCA, 2010.

avrà individuato una “potenziale” risorsa, si potrà procedere a organizzare un incontro preliminare per la conoscenza reciproca e per verificare la reale fattibilità della collaborazione.

3.2.4. I Centri per l'affidamento familiare e i Centri per le famiglie

Come sollecitato anche dalle *Linee d'indirizzo per l'Affidamento Familiare*, molti Comuni, anche in forma associata o con delega al Servizio Sanitario, hanno in questi anni avviato o consolidato l'organizzazione dei Centri per l'affidamento familiare. Nati specificatamente per occuparsi di affidamento familiare, molti di essi si stanno occupando, di fatto e a volte per esplicita scelta, anche di VS.

Questa interessante evoluzione è stata generata da due aspetti molto pratici: alcune famiglie affidatarie, dopo una o più esperienze di affidamento familiare, non se la sentono più di assumersi un impegno di questo tipo, ma al contempo permane una loro disponibilità di accoglienza seppur circoscritta; in secondo luogo, i percorsi predisposti per la conoscenza delle famiglie candidate all'affidamento giungono alla conclusione che la disponibilità di alcune famiglie possa essere meglio valorizzata dalla VS che dall'affidamento.

In alcuni territori esiste inoltre l'esperienza dei Centri per le famiglie che sono spesso sia luoghi dove le famiglie possono trovare dei servizi, sia luoghi d'incontro, formazione e socializzazione. Questi Centri sono diventati nel tempo anche promotori di iniziative per lo sviluppo del volontariato e hanno così raccolto disponibilità di persone che possono essere una risorsa preziosa anche per la VS. Di conseguenza, per i Servizi, qualora l'esplorazione dei territori più prossimi alla famiglia non abbia portato a nessun risultato, rivolgersi al Centro per l'affidamento familiare o al Centro per le famiglie può diventare una utile strada da percorrere.

Dove esiste uno di questi Centri, esistono solitamente anche degli accordi che regolano il rapporto tra i servizi e stabiliscono l'*iter* da seguire per procedere alla richiesta di una risorsa di VS.

Risulta evidente che, in coerenza con quanto sin qui illustrato, ci si sta muovendo in un territorio sociale esterno all'ambiente di vita della famiglia. Il livello di artificialità dell'operazione è molto elevato e ciò richiede un aumento del controllo del processo da parte dei Servizi. È quindi assai importante che ciascuno dei passaggi previsti dalla collaborazione con il Centro per l'Affidamento o Centro per la famiglia preveda un continuo e programmato coinvolgimento della famiglia affinché non

si senta esclusa dalle decisioni, non percepisca l'operazione come calata dall'alto o, addirittura, come l'anticamera di un possibile affidamento.

Al contempo, pur consapevoli della necessità di un maggior controllo del processo, è opportuno prestare attenzione a non riprodurre le stesse modalità operative previste per l'affidamento familiare per evitare, come abbiamo già detto in precedenza, di costringere le persone coinvolte entro procedure non consone al tipo di impegno offerto.

Anche in questo caso, una volta che il Centro per l'Affidamento familiare o il Centro per la famiglia avrà individuato una potenziale risorsa, si potrà procedere a organizzare un incontro preliminare per la conoscenza reciproca e per verificare la reale fattibilità della collaborazione.

3.3. Terza fase: la conoscenza e il progetto di VS

3.3.1. La conoscenza

Individuata una risorsa per l'avvio della VS, diverse sono le condizioni in cui ci si trova a operare a seconda del territorio nel quale essa è stata individuata.

In particolare, emerge una situazione inversa tra famiglia e servizi rispetto alla conoscenza della risorsa stessa, come evidenziato nella Tabella 1.

Abbiamo di fronte una sfida interessante: più la risorsa è vicina alla famiglia stessa e al suo ambiente di vita, più i Servizi ne hanno una conoscenza indiretta. Questo potrebbe spingerli ad aumentare il livello di

Tabella 1. Rapporto tra "territorio sociale" e conoscenza della famiglia.

	Conoscenza diretta della risorsa	Conoscenza indiretta della risorsa
Famiglia allargata	Famiglia	Servizi
Rete amicale e sociale	a) Famiglia b) Nodi di rete	Servizi Famiglia e Servizi
Associazioni e/o rete di famiglie	Servizi	Famiglia
Centro per l'affidamento familiare e/o Centro per le famiglie	Servizi	Famiglia

controllo istituzionale per verificarne l'“idoneità”. Ma abbiamo visto che questo rischierebbe di produrre uno snaturamento del processo che si sta cercando di avviare.

All'opposto, più la risorsa è individuata al di fuori dell'ambiente di vita della famiglia, più la famiglia ne ha una conoscenza solo mediata dalle informazioni fornite dai Servizi e più l'abbinamento può risultare artificiale.

È in gioco il tema della fiducia: nel primo caso dei Servizi verso la famiglia; nel secondo della famiglia verso i Servizi. La posta in palio è veramente alta. Quel metodo contrassegnato dalla co-costruzione e dalla partecipazione, iniziato sin dall'avvio del percorso, arriva ora nel suo momento più cogente e radicale. È qui che famiglia e Servizi hanno bisogno di trovare la miglior intesa possibile che tenga conto delle esigenze di entrambi.

Per offrire qualche riferimento, possiamo schematicamente dire che:

- la scelta di come gestire ogni passaggio è opportuno sia il frutto di un reale accordo tra famiglia e Servizio;
- autonomia della famiglia ed esigenze di controllo del Servizio non possono essere considerati come elementi antitetici: la ricerca di una loro sintesi soddisfacente per entrambi è un obiettivo della relazione;
- la “bussola” per entrambe le parti è il progetto del bambino, ed è intorno a esso che vanno collocate le scelte relative a come procedere.

In linea generale, più l'abbinamento tra famiglia e risorsa di VS è costruito artificialmente, più ai Servizi è richiesto di curare le prime fasi dell'incontro, per favorire la conoscenza reciproca e verificare la congruenza tra il bisogno espresso e la disponibilità offerta.

D'altro canto, più l'abbinamento tra famiglia e risorsa di VS scaturisce naturalmente, minore sarà l'ingerenza del Servizio e migliore l'accordo da costruire con la famiglia per verificarne insieme l'esito.

Come abbiamo visto sin dall'inizio, la grande sfida posta ai Servizi dalla VS è quella di imparare a declinare la dimensione del controllo più verso la facilitazione dei processi che non la loro diretta gestione.

3.3.2. Il progetto di VS

Questa fase si conclude quindi con un accordo tra le parti la cui formalizzazione con la risorsa della VS è un aspetto secondario nel senso che, come abbiamo detto, dipende dalla valutazione che famiglia e Servizi fanno in quella specifica situazione.

Le questioni sostanziali sono altre e così riassumibili:

- l'accordo per la VS non si configura come un progetto a sé stante, bensì diventa uno degli elementi integranti e arricchenti del Progetto Quadro di quel bambino e della sua famiglia, evitando quindi la frammentazione degli interventi;
- nel progetto è chiaramente definito e circoscritto il bisogno che ha motivato l'avvio di questo dispositivo, le azioni che si intendono realizzare, le responsabilità delle persone coinvolte e la tempistica che si intende rispettare.

Il progetto includerà quindi anche altri due elementi molto importanti: come e quanto coinvolgere le persone della VS nel lavoro dell'*Équipe Multidisciplinare* e come accompagnare e sostenere tali persone durante il loro servizio.

3.3.3. Come e quanto coinvolgere le persone della VS nell'équipe Multidisciplinare

L'esistenza di un Progetto Quadro che comprende e definisce anche la VS rende le persone parte di un'*équipe* di lavoro e dell'intero processo, così da poter offrire il proprio contributo in coerenza con gli obiettivi concordati nel Progetto.

Nell'esperienza condotta in questi anni, abbiamo potuto constatare che le persone disponibili alla VS, non essendo figure di tipo professionale, non sempre desiderano partecipare a tutti i momenti di lavoro di un'*équipe*.

In particolare sono emerse due circostanze che richiedono l'assunzione di una certa flessibilità operativa da parte dei Servizi. La prima riguarda il fatto che, solitamente, più una persona è vicina all'ambiente di vita della famiglia, più è refrattaria a essere inglobata all'interno dei meccanismi istituzionali di funzionamento professionali, a volte assai complessi e spesso incompatibili con la vita quotidiana. La seconda circostanza emerge dal fatto che più una persona è coinvolta in azioni circoscritte, meno si sente disponibile a sobbarcarsi il peso di partecipare all'intera attività progettuale. Gli operatori potranno dunque, prima dell'avvio del progetto, condividere con la famiglia e con i nuovi vicini solidali le modalità e i tempi con cui mantenere vivo lo scambio di informazioni sull'andamento dell'esperienza e del progetto, individuando l'operatore dell'*équipe* con cui interfacciarsi con rapidità e flessibilità.

3.3.4. *Come accompagnare e sostenere le famiglie volontarie*

Distinguere tra la funzione di controllo e la funzione di accompagnamento dei processi è una competenza fondamentale per chi opera nel sociale, in modo particolare per quanto riguarda l'oggetto del nostro approfondimento.

In coerenza con quanto sin qui sostenuto, anche l'accompagnamento che può essere offerto ai soggetti disponibili alla VS non va confuso con il seppur legittimo bisogno dei Servizi di avere un controllo su quanto sta avvenendo, con il rischio di utilizzare strumentalmente tale accompagnamento per ottenere informazioni.

D'altro canto, non tutte le persone coinvolte in un progetto di VS avvertono l'esigenza di essere sostenute nell'aiuto che offrono da professionisti, specialmente quando la loro attività è circoscritta a piccole azioni. Nel caso in cui il sostegno sia necessario per la particolarità del progetto o per esplicita richiesta da parte della persona coinvolta, è molto importante che gli operatori concordino:

- il tipo di supporto di cui la persona pensa di aver bisogno, come ad esempio, colloqui con l'educatore, con l'assistente sociale, con lo psicologo, oppure partecipazione a gruppi di confronto tra persone che vivono la medesima esperienza, ecc.;
- quando, con chi e con che frequenza incontrarsi per rileggere l'esperienza che si sta facendo;
- nel caso in cui la persona appartenga a un'associazione o a una rete di famiglie o a un Centro per l'affidamento familiare o Centro per la famiglia, è utile chiarire il ruolo che queste possono avere nello svolgimento di questa funzione.

4. *Quando la famiglia non vuole la VS*

Non sono rare le situazioni in cui alcune famiglie non riconoscono l'importanza di ricevere aiuto, soprattutto se esterno all'ambiente di vita della famiglia.

In queste occasioni è bene procedere con prudenza e rispetto. Al contempo è utile assicurarsi che la causa di questa resistenza non sia riconducibile al modo in cui gli operatori hanno presentato questo dispositivo ai potenziali aiutanti. In particolare vi sono due errori da evitare:

- indurre, seppur inconsapevolmente, nella famiglia naturale l'idea che la VS possa essere l'anticamera di un futuro allontanamento del proprio figlio;

- definire il contributo della VS in maniera troppo generica e quindi non sufficientemente ancorata a precisi bisogni individuati insieme tra operatori e famiglia.

Nel primo caso gli operatori dedicheranno un tempo adeguato a ricostruire insieme alla famiglia il senso di questo dispositivo; mentre nel secondo caso riapriranno con la famiglia uno spazio di analisi per ridefinire con maggior cura gli eventuali bisogni che possono trovare soddisfazione tramite questo dispositivo. In altre circostanze sarà necessario sapere attendere che questa consapevolezza maturi; altre volte si potrà concludere congiuntamente che in quel dato momento non è opportuno attivare il dispositivo.

Una cosa è però importante: evitare di confondere e sovrapporre le eventuali resistenze della famiglia con le resistenze che gli operatori possono nutrire verso questo dispositivo o attribuire il suo mancato avvio al rifiuto della famiglia o alla presunta mancanza di risorse.

Riferimenti bibliografici

- Folgheraiter F., Cappelletti P. (2011): *Natural helpers. Storie di utenti e famiglie esperti*. Trento: Erickson.
- Gruppo reti di famiglie aperte del CNCA (a cura di), (2010): *Rotatorie sociali*. Roma: Comunità Edizioni.
- Hartman A. (1995): Diagrammatic assessment of family relationships. *Families in Society*, 76, pp. 111-124.
- Lacharité C., Ethier L., Nolin P. (2006): Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de Psychologie*, 59, 4.
- Maurizio R., Perotto N., Salvadori G. (2015): *L'affiancamento familiare*. Roma: Carocci.
- McKnight J. (1977): *Assistenti sociali disabilitanti*. Trad. It. in: Illich I. et al., *Esperti di troppo*. Trento: Erickson, pp. 73-91, 2008.
- Milani P. (2006): *L'aiuto informale tra famiglie: ragioni ed esperienze*, in R. Maurizio, F. Belletti (a cura di), *La prossimità tra famiglie*. Padova: Fondazione Zancan, pp.30-59.
- Milani P., Ius M., Serbati S., Zanon O., Di Masi D., Tuggia M. (2015): *Il quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodi e strumenti per l'implementazione del Programma*. Padova: Becco Giallo.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2012): *Linee di indirizzo Nazionali sull'affidamento familiare*.
- Tuggia M. (2009): *Non di solo mamma e papà vivono i figli*. Roma: Armando.

Gli strumenti di P.I.P.P.I.: orchestrare l'incontro per trasformare la realtà

Marco Ius¹

Abstract

Il Programma P.I.P.P.I. mette a disposizione diversi strumenti finalizzati a connettere le teorie e il metodo di riferimento con le pratiche professionali. Tali strumenti sono utilizzati nel percorso di accompagnamento delle famiglie all'interno di una prospettiva di valutazione partecipativa e trasformativa dove analisi, progettazione, intervento e valutazione sono parti integranti dello stesso processo che vede bambini e famiglie come reali protagonisti. Dopo una riflessione pedagogica sul senso dell'utilizzo degli strumenti nel lavoro dei servizi sociali, il contributo si prefigge di presentare gli strumenti principali (Il modello multidimensionale del *Mondo del Bambino* (MdB), *RPMonline* e il Questionario MdB, il *Pre-Postassessment* e il questionario SDQ) che i professionisti hanno a disposizione per dare voce a bambini e famiglie e promuovere la loro partecipazione, e per raccogliere dati utili a valutare gli esiti del Programma su scala individuale e aggregata.

Parole chiave: strumenti, resilienza, progettazione, valutazione, risorse.

Abstract

In order to put theories and methods into practice, P.I.P.P.I. provides several tools that are used to support the care process within a participatory and transformative evaluation perspective where the link between assessment, planning, intervention and evaluation is key and where children and parents are fully protagonists of their care path. After a pedagogical reflection on the sense of using the tools within the work of social services, the paper presents the main tools (as the multidimensional model of the *Child's World* – CW, *RPMonline*, and the CW Questionnaire, *Pre-Postassessment* and the questionnaire SDQ) used by professionals to give voice to children and families and foster their participation, and whose data are used also evaluate the outcome of the families on a individual and aggregate level.

Keywords: tools, resilience, planning, evaluation, resources.

¹ Assegnista di ricerca presso LabRIEF del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università di Padova.

1. *Gli strumenti in P.I.P.P.I.: il senso dell'utilizzo e il piano di valutazione*

Valutare, partecipare e trasformare sono i tre verbi che indicano il senso profondo del movimento che il Programma P.I.P.P.I. intende promuovere e sostenere. Un moto pedagogicamente situato che evidenzia come il divenire umano sia possibile, sempre, in quanto l'educabilità ne è tratto costitutivo, tramite un reciproco accompagnarsi "tra sé e sé" e "tra sé e l'altro da sé", e grazie alla facoltà di guardare – osservare, valutare, dare significato – all'oggi e alla storia – personale, familiare, sociale, culturale – che a esso ha portato, insieme alla possibilità di progettare il percorso verso il proprio compimento in termini di "essere" e "dover essere".

Il verbo *accompagnare* viene utilizzato in P.I.P.P.I. per indicare l'azione che i professionisti dei servizi educativo-socio-sanitari mettono in atto a favore delle famiglie, con l'obiettivo di veicolare il significato di *fare un pezzo di strada insieme*, piuttosto che il più frequente, nel lessico dei servizi, di *prendere in carico*, il quale richiama una forte asimmetria tra chi *carica* – con il conseguente impatto in termini di fatica e responsabilità univoca – e chi viene *caricato* – con il rischio di farsi trasportare in una dinamica relazionale in cui è l'altro che *fa per sé*, decidendo e agendo, all'interno della quale si intravede poco spazio per il cambiamento in termini di autonomia e autodeterminazione. *Accompagnare* le famiglie in situazione di vulnerabilità indica, dunque, sia il "fine" dell'intervento sociale, sia il "come" si intenda operare a favore della loro crescita. In più, coerentemente con la cornice della VPT – Valutazione Partecipativa e Trasformativa – (Serbati, Milani, 2013; Serbati, in questo fascicolo), sembrerebbe maggiormente indicata la forma riflessiva reciproca *accompagnarsi*, la quale richiama a un'azione reciprocamente condivisa il cui *l'oggetto* – che in realtà è un soggetto a cui l'azione viene diretta – dell'accompagnamento è l'altro e contemporaneamente il proprio sé. In tale forma riflessiva scorgiamo l'azione contenuta nell'etimo di pedagogia in cui si unisce il soggetto in crescita – *pâis, paidós* – con «l'*agogé* (trasporto e movimento relazionale, fisico ed emotivo indotto dalla musica nelle persone), l'*agagós* (la guida di qualcuno da parte di qualcun altro), l'*agein* (il condurre e l'essere condotto)» (Bertagna, 2006, p. 160) e la finalità formativa e trasformativa che P.I.P.P.I. persegue in tutti i livelli operativi coinvolti (Zanon, 2016).

Dato l'orizzonte teorico che sottende il Programma, riferendoci alla pratica dell'intervento e di quello che verrà presentato come "piano di valutazione", ci si può chiedere: come si fa in pratica? Da dove si inizia?

Come si inizia? E poi, come si continua? E infine, come si conclude? Quali strumenti utilizzare e in che modo?

In linea con quanto accennato da Serbati (in questo fascicolo), si noti come, in un contesto in cui i professionisti concorrono a co-operare a partire dalle diverse culture professionali che si intrecciano con le culture delle famiglie, la riflessione attorno agli strumenti di intervento e di ricerca implica il considerare contemporaneamente gli aspetti relativi alla *téchne* (razionalità tecnica, artistica, poietica) e a quelli della *phrónesis* (razionalità pratica, propria dell'agire). Quali strumenti, dunque, sono presenti nello "zaino" dei professionisti – *zaino*, e non *cassetta degli attrezzi*, visto che il fine non è quello di intervenire per *aggiustare* ma di accompagnarsi in un percorso?

L'etimo di «strumento» deriva dal latino *instrumentum*, da *in-struere*, nel significato di *costruire*, *comporre*, *fabbricare* e *apparecchiare*, e riguarda tutto ciò con cui e per cui mezzo si opera (Pianigiani, 1907). Azioni che indicano il creare, il preparare, dando enfasi all'utilizzo delle mani che per eccellenza esprimono sia l'agire concreto che l'incontrare, e che richiamano al senso del tatto e al *con-tatto*, inteso sia come incontro, sia come modalità attenta e rispettosa del farsi prossimo all'altro. Il tocco conduce inoltre all'imprescindibile riferimento agli strumenti musicali che mentre in Italiano si "suonano" – a indicare già il prodotto che deriva dal loro utilizzo – in Castigliano si "toccano" e in Tedesco, Inglese e Francese si "giocano".

Ecco che in P.I.P.P.I. si opera in un'orchestra, l'Équipe Multidisciplinare, in cui professionisti e famiglia "toccano, giocano, suonano" gli strumenti, nel senso di entrare in contatto tra di loro, produrre qualcosa in un clima che comunichi come il "gioco della vita" valga la pena di essere giocato, soprattutto nel momento in cui le circostanze e le difficoltà sfidano l'andare.

In P.I.P.P.I. gli strumenti sono dunque utilizzati per "fare insieme", per incontrarsi, scambiare le proprie visioni, riflettere, comprendere, decidere e co-decidere, valutare quanto costruito insieme. A quelli utilizzati con una funzione di tipo clinico-diagnostico-interpretativa, che implica inevitabilmente una relazione asimmetrica di potere nella gestione del sapere, si preferiscono strumenti intesi come mediatori di relazione – tra le famiglie e gli operatori, tra i componenti della famiglia, tra gli operatori – e facilitatori di narrazione di genitori, bambini, professionisti e altre persone coinvolte. Gli strumenti, infatti, sono pensati per dare la parola a tutti e per ascoltarla, al fine di condividere il proprio punto di vista con gli altri in modo trasparente. Essi promuovono nelle famiglie il senso di

poter agire sulla propria vita e facilitano una maggiore comprensione della situazione e dei processi decisionali, in quanto la crescita del bambino e il benessere della famiglia e del contesto in cui vive è considerato interesse collettivo.

Lo sguardo che si volge alle famiglie in situazione di negligenza con l'obiettivo non di cogliere il *deficit* ma di focalizzarsi sui bisogni di crescita – bisogni del bambino a cui dare risposta, e bisogni dei genitori di apprendere modalità con cui rispondere – facendo perno sulle risorse di bambini, famiglie e contesti (Milani *et al.*, 2016) trova supporto nel costruito di resilienza che considera la condizione di fragilità, vulnerabilità, crisi, non tanto come ostacolo da superare, quanto come occasione di apprendimento e di movimento ulteriore verso il proprio compimento (Milani, Ius, 2010). Alcune definizioni di resilienza sono basate sulla compresenza da un lato della presenza di trauma, di difficoltà e dall'altro dell'assenza di psicopatologia o dello sviluppo di successive problematiche che vengono spiegate in termini tecnico-scientifici, partendo da un'analisi retrospettiva di condizioni passate piuttosto che volgendosi all'orizzonte pedagogico, pratico e progettuale (Milani, Ius, 2013; Hart, Blincow, 2007). A queste si preferisce la definizione di resilienza come capacità di navigare e orientarsi tra e verso le risorse sociali, relazionali, culturali, che sostengono il benessere di singoli, famiglie e comunità e la capacità di negoziare significati delle stesse, sia individualmente sia collettivamente, affinché queste siano rese disponibili e condivise dal contesto (Ungar, 2008). Una preferenza accordata poiché in tale definizione, oltre al *focus* sulle risorse, l'ecologia (Bronfenbrenner, 1979, trad. it. 1986; Id., 2005, trad. it. 2010) e l'interazione tra i sistemi sono inserite in una postura squisitamente pedagogica che apre alla prospettiva della possibilità e della progettualità verso la crescita e il cambiamento.

Dare voce all'altro, ascoltarlo, raccogliere il suo punto di vista e i suoi significati, esprimere il proprio all'interno di un gruppo di lavoro in cui, a partire dai significati individuali, se ne negozia uno comune e si co-decide cosa fare, come e con quale obiettivo, sono i passi che indicano come il modello teorico della VPT trova realizzazione concreta in P.I.P.P.I. (Milani, Serbati, Ius, 2015; Zanon, Ius, Milani, 2016). In essi ritroviamo molte connessioni con il tema dell'"identità narrativa", che mette in luce la costante possibilità di conferire significato agli eventi attraverso la parola (Ricoeur, 1983-85, trad. it. 1986-88), grazie alla "memoria semantica", che rende possibile ricordare gli stessi eventi grazie ai significati più che agli eventi in sé (Cyrułnik, 2004, trad. it. 2005). Elementi, questi, strettamente intrecciati con l'apporto di Demetrio

sull'autobiografia in pedagogia (1999) e a quello della "terapia narrativa" che evidenzia come il discorso sociale, inteso come la conversazione che il soggetto intrattiene con gli altri nella sua comunità, definisce, per se stesso e per gli altri, il significato delle cose, dei cambiamenti possibili, dei problemi e delle strategie per affrontarli (Freedman, Combs, 1996; Morgan, 2000). Ad esempio, tra i percorsi proposti al fine di promuovere la possibilità di divenire autori di nuove storie, aperte a futuri migliori o preferibili, vi è quello di differenziare le persone da quelle "forze" e da quei modelli comportamentali che impediscono il benessere (White, Epston, 1990). Ecco che non si parla, dunque, del genitore negligente, ma del genitore il cui comportamento non costituisce una risposta positiva ai bisogni del suo bambino; non si parla di genitore adeguato o inadeguato, ma di risposte genitoriali. Si noti come, pertanto, le condizioni presenti, con le relative risorse e preoccupazioni, non sono solo contenute in un contesto ecologico e culturale, ma sono altresì prodotte da tale ecologia, ragione per la quale risulta imprescindibile porre attenzione alle culture – culture delle famiglie, dei servizi, del contesto di appartenenza – in termini sia di *capitale culturale* (Bourdieu, 1986) che di processi culturali implicati nei percorsi di crescita dei bambini (Rogoff, 2003, trad. it. 2004; Theron, Liebenberg, 2015; Ungar, 2015).

Gli strumenti di P.I.P.P.I. vengono intesi dunque come materiale utile da avere nel proprio zaino al fine di utilizzarlo "al bisogno" per esplorare e analizzare la situazione, co-costruire la progettazione come risignificazione positiva, porre in atto quanto progettato e valutare insieme il raggiungimento di quanto stabilito, per ripartire e compiere il prossimo passo. Sono strumenti finalizzati a "dare la parola", non solamente nel senso dell'ascoltare il punto di vista dell'altro, ma anche nel senso inteso dalla Scuola di Barbiana (1967) di sostenere l'altro ad apprendere *parole* per esprimersi, comprendere, dare significati e muoversi in un percorso emancipatorio che libera dalle forme di disuguaglianza e di oppressione sociale (Freire, 1968, trad. it. 1971). Pertanto, sono strumenti di lettura o di analisi della situazione e al contempo di intervento, in quanto volti a promuovere la riflessività pedagogica (Contini *et al.*, 2014) da parte di tutti i componenti dell'Équipe Multidisciplinare e multiprofessionale – dunque promuovono *co-riflessività* – e dei genitori *in primis*. Si pensi ad esempio al cambiamento che può portare in un genitore il fatto di essere accompagnato, in una fase di esplorazione e di analisi della situazione, a riflettere in termini di *bisogni* del suo bambino e di come rispondere a tali bisogni, piuttosto che riferirsi ai suoi soli problemi.

In P.I.P.P.I., dunque, gli strumenti:

- si utilizzano non come tecniche, ma come mediatori della relazione e pertanto richiamano l'attenzione agli aspetti metodologici, relazionali e comunicativi con i quali vengono utilizzati, e al fatto che essi non hanno valore in sé, ma in base alle intenzioni, ai modelli e alle “cautele” di chi li utilizza nel suo ruolo di tutore di resilienza (Ius, Milani, 2011);
- sono utili per costruire un linguaggio comune all'interno dell'*équipe* – semplice, descrittivo, alla portata di tutti – e per migliorare la qualità delle informazioni disponibili all'interno della stessa, al fine di comprendere la situazione e di co-decidere su come procedere;
- sostengono nell'approfondire la conoscenza di sé e delle proprie capacità e possibilità, da parte dei genitori e dei bambini;
- richiamano alla necessità di offrire ai bambini uno spazio privilegiato di ascolto (Ius, Saglietti, Olivieri, 2015);
- consentono ai genitori di potenziare la relazione tra di loro, come singoli, coppia o gruppo di persone, e la modalità con cui loro stessi fanno riferimento e parlano dei bambini;
- aiutano genitori e bambini ad apprendere nuovi modi per “dirsi le cose”;
- sono orientati a scoprire i punti di forza e le risorse delle famiglie, a dare voce ai bisogni e alle preoccupazioni, e a focalizzarsi sugli esiti di cambiamento;
- aiutano l'*équipe* a comunicare e a lavorare insieme all'interno della cornice della co-educazione (Milani, 2008) che richiama al bisogno del bambino di avere adulti che “lo educino dalla stessa parte”, pur con punti di vista differenti, e non uno contro l'altro;
- non sono di proprietà di un professionista, né tantomeno vengono utilizzati in solitudine, ma il loro utilizzo viene deciso all'interno dell'*équipe* in base alla famiglia, agli operatori, alle fasi di lavoro;
- sono da considerare un *unicum*, insieme alle teorie e ai metodi;
- consentono di cogliere una certa approssimazione alla realtà di ciascuno e non la ‘verità’ sull'altro;
- sostengono l'*équipe* nel passaggio da un gruppo che si ritrova a partire da un'urgenza – la segnalazione, la richiesta di aiuto – a un gruppo di lavoro (Quaglino, Casagrande, Castellano, 1992).

In P.I.P.P.I. si distinguono gli strumenti cosiddetti *irrinunciabili*, in quanto previsti all'interno del piano di valutazione della sperimentazione a livello nazionale (vedi Colombini, Santello, Ius, Milani in questo fascicolo), dagli strumenti *utili* nella relazione con le famiglie, il cui impiego rimane a discrezione dell'*équipe*.

Gli strumenti *irrinunciabili* – il Modello Multidimensionale de *Il Mondo del Bambino*, con il relativo questionario e l'applicazione informatica *RPMonline*, il *Pre e Postassessment*, e il questionario SDQ – che verranno di seguito presentati, sono stati scelti in quanto della relazione e utili supporti operativi per il lavoro con le famiglie e per rendere possibile la valutazione di esito. In tal modo, è stata data risposta all'esigenza di non sovraccaricare i professionisti, rendendo il processo di valutazione sostenibile per l'attuale assetto dei servizi e favorendo il processo di responsabilizzazione dei singoli rispetto alla pratica della valutazione².

2. *Il Mondo del Bambino: il framework, il triangolo e RPMonline*

La cornice teorica di riferimento, attraverso la quale condurre e gestire il percorso della VPT, è rappresentata dal modello multidimensionale *Il Mondo del Bambino* (MdB) (Figg. 1, 2, 3) che rappresenta l'adattamento italiano dell'*Assessment Framework* ideato e utilizzato nel Programma governativo inglese *Looking After Children* (Gray, 2002) a partire dagli anni Novanta (Parker *et al.*, 1991; Ward, 1995; Department of Health, 2005; Horwath, 2010) al fine di rispondere ai bisogni di crescita dei bambini in carico ai servizi, e successivamente potenziato e utilizzato in altre esperienze internazionali tra le quali quella scozzese (The Scottish Government, *Getting It Right For Every Child*, 2008) e del Québec (Chamberland *et al.*, 2012) a cui si è ispirato. MdB offre ai professionisti un modello per comprendere i bisogni e le risorse di ogni bambino e della sua famiglia in modo olistico, cioè tenendo conto dell'ecologia in cui egli vive e dell'interazione tra i vari fattori presenti. Viene denominato, nel gergo dei professionisti, anche *triangolo* in quanto è raffigurato, come nelle versioni internazionali, da un triangolo i cui lati rappresentano le tre dimensioni dei *Bisogni di sviluppo del bambino*, delle *Risposte*

² Tra gli strumenti *utili*, la cui presentazione necessiterebbe di uno spazio non disponibile in questa sede, si evidenziano tra gli altri: la Ecomappa (Ray, Street, 2005; Rampel *et al.*, 2007), la Linea della vita o del tempo (Horwath, 2010; Ius, Milano, 2011), il *Kit Sostenere la genitorialità* (Lavigne, Coutu, Dubeau, 2010), l'utilizzo di albi illustrati (Ius, Milano, 2011), e altri questionari come la Scala multidimensionale del sostegno sociale percepito (MsPSS) (Zimet *et al.*, 1988; Prezza, Principato, 2002), il Questionario sui Fattori Protettivi (PFS) (Friends, 2008), il Test Multidimensionale dell'Autostima (TMA) (Bracken, 2005), e il Questionario sulla relazione d'aiuto (HRI) (Young, Poulin, 1998).

Figura 2. *Il Mondo del Bambino* (versione operatori)

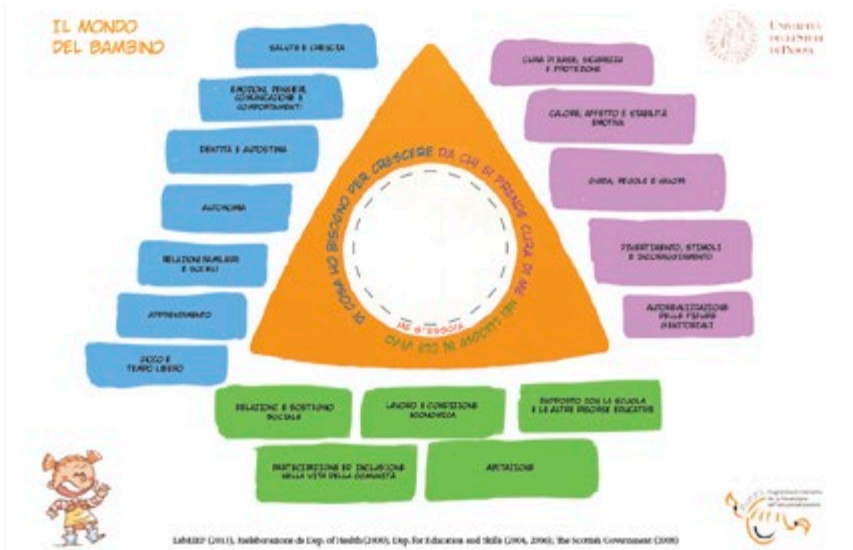
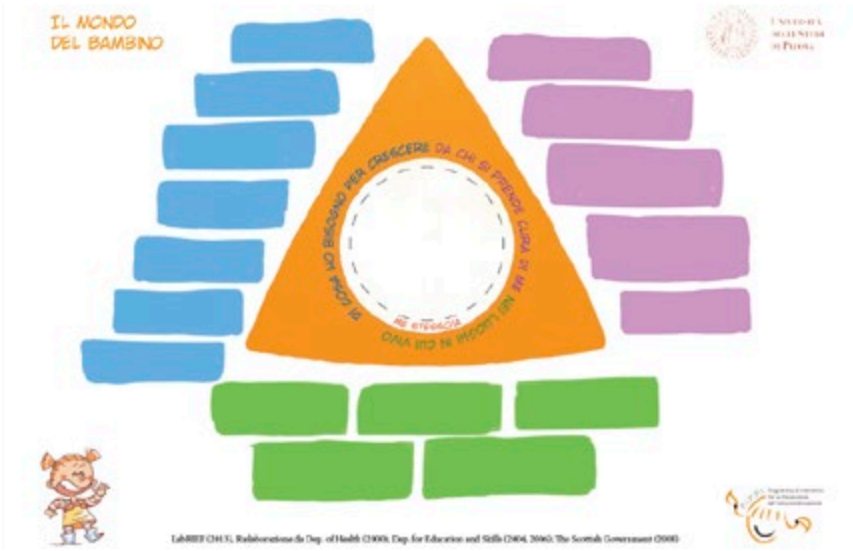


Figura 3 *Il Mondo del Bambino* (versione vuota)



La struttura di MdB è stata inoltre utilizzata come base per progettare *RPMonline*, lo strumento informatico creato in collaborazione con il Centro Servizi Informatici di Ateneo dell'Università di Padova, finalizza-

to ad accompagnare, facilitare e documentare le fasi di Rilevazione o analisi, di Progettazione e Monitoraggio o valutazione dei percorsi a favore delle famiglie (Vaquero Tió *et al.*, 2016). *RPMonline* traduce in strumento operativo e informatizzato l'approccio ecosistemico, in quanto Rileva, Progetta e Monitora l'insieme del sistema familiare, della rete sociale, della scuola frequentata dai bambini e dai ragazzi, dell'ambiente in generale, delle esigenze e della dimensione intrapsichica di ciascun membro della famiglia e delle loro possibilità di cambiamento e quindi di resilienza.

RPMonline offre una scheda per ogni bambino, a cui hanno accesso protetto e da remoto solamente i professionisti che operano con la sua famiglia. Per ogni tempo di lavoro previsto dal Piano di Valutazione, mette a disposizione le seguenti funzionalità:

- la possibilità di documentare, per ciascuna sottodimensione, i contenuti dell'analisi qualitativa a partire dai punti di vista raccolti e negoziati in *équipe* e di registrare la relativa sintesi quantitativa attraverso una scala Lickert (da 1, grave problema, a 6 evidente punto di forza) che va a formare il Questionario *Il Mondo del Bambino* (Serbati, Ius, Milano, 2016);
- una griglia di microprogettazione, per le dimensioni per le quali si necessita un cambiamento, miglioramento o potenziamento, dove descrivere i risultati che ci si aspetta di raggiungere, le azioni da compiere per tale raggiungimento con le relative persone responsabili, il tempo previsto, uno spazio per la verifica finale in cui documentare se il risultato è stato raggiunto o meno e uno spazio per i commenti;
- una sezione in cui inserire i dati provenienti dai questionari raccolti, in particolare il questionario SDQ (si veda in seguito);
- il diario degli incontri in cui i professionisti registrano gli incontri effettuati in *équipe* tra colleghi e con la famiglia, riportando con facilità data, luogo, persone presenti, durata dell'incontro, obiettivi, strumenti utilizzati e un breve commento sull'andamento dell'incontro;
- la possibilità di produrre una reportistica di tutti i dati inseriti da utilizzare nel contesto professionale e soprattutto con la famiglia per promuovere la trasparenza dei processi e, soprattutto in riferimento alle microprogettazioni, come promemoria delle "cose da fare";
- la sezione dei grafici in cui produrre un grafico-*radar* riferito al Questionario *Il Mondo del Bambino* e agli altri questionari inseriti.

Tutti i dati sono inoltre raccolti in un *database* a cui gli ambiti territoriali coinvolti hanno accesso in riferimento ai bambini del proprio territorio, e che viene utilizzato dal gruppo scientifico che coordina il Programma per l'analisi su scala nazionale.

3. *Preassessment e Postassessment*

Il *Preassessment/Postassessment* è uno strumento ideato per accompagnare gli operatori nel definire quali famiglie coinvolgere in P.I.P.P.I. Non si tratta dunque di uno strumento di tipo standardizzato, tanto meno diagnostico, finalizzato alla valutazione delle famiglie, quanto di un supporto strutturato per guidare la prima osservazione della famiglia e soprattutto per riflettere e decidere all'interno dell'*équipe* in merito all'opportunità di includere la famiglia nel Programma.

Tenendo presente gli obiettivi e il metodo di P.I.P.P.I. e la tipologia di famiglie cui il Programma è destinato, ci si chiede quali famiglie coinvolgere. Date le premesse teoriche e metodologiche, l'interrogativo consiste non nel definire quali siano le famiglie adatte al Programma, ma quali siano quelle che potrebbero beneficiare dell'accompagnamento con P.I.P.P.I., a cui l'*équipe* ritiene opportuno presentare la proposta di coinvolgimento, e soprattutto per le quali l'*équipe* intende impegnarsi all'interno della cornice del metodo P.I.P.P.I. per il benessere del bambino e la sua famiglia. Lo strumento invita a focalizzare alcuni elementi chiave, al fine di comporre a partire da essi una visione integrata e dinamica della famiglia, che tenga conto delle componenti temporali e contestuali, delle risorse, delle preoccupazioni e dei tratti di negligenza, e delle possibilità di cambiamento che i professionisti possono cogliere e su cui riflettere per decidere il coinvolgimento nel Programma. Le parti di cui lo strumento si compone sono:

- una parte generale nella quale vengono raccolte le informazioni relative a chi compila lo strumento, e ad alcune caratteristiche della famiglia quali età del bambino, anno di avvio della presa in carico dalla famiglia, vulnerabilità che questa presenta e servizi che sono già attivi in suo favore;
- la storia della famiglia in cui raccogliere sia gli elementi essenziali a proposito della storia del bambino, i genitori e il loro contesto, sia le informazioni relative all'eventuale storia del nucleo familiare con i servizi;
- l'analisi dei fattori di rischio e di protezione presenti, riferiti al bambino, ai genitori e all'ambiente dove il nucleo familiare vive, i quali vengono sia descritti a parole, sia sintetizzati attraverso una scala da 1 a 6, dove 1 sta per poco numerosi e 6 molto numerosi, al fine di supportare i professionisti nel riflettere sull'integrazione degli stessi;
- la qualità della relazione servizi-famiglia in cui gli operatori, a partire dal loro punto di vista, descrivono con una scala 1 a 6 (da 1, relazione

difficile, a 6, relazione ottimale) la qualità della relazione tra il servizio e la famiglia, specificando inoltre con un aggettivo (coinvolgente, collaborativa, compiacente, richiedente, delegante, conflittuale, assente) e un commento la natura di tale relazione con il genitore o con la persona che si prende cura del bambino;

- la sintesi conclusiva è volta a riassumere l'intero percorso riflessivo operato attraverso lo strumento, al fine di valutare globalmente la situazione del bambino utilizzando una scala da 1 a 6, dove 1 sta per famiglia non a rischio, e 6 famiglia a rischio alto. Quest'ultima valutazione viene utilizzata per identificare le famiglie a cui proporre di partecipare a P.I.P.P.I. che consistono in quelle che si situano dal livello 2 al 5, dunque che non risultano né senza rischio, né in situazione di rischio elevato.

Lo strumento viene utilizzato a conclusione del Programma (T2) con lo scopo di sintetizzare i cambiamenti raggiunti grazie all'intervento e di poterli confrontare con i dati iniziali.

4. *Il Questionario SDQ*

Il Questionario sulle Capacità e sulle Difficoltà (SDQ, Goodman, 1997; Marzocchi *et al.*, 2002) è uno strumento volto a esplorare e raccogliere i punti di forza e di difficoltà del bambino nell'area prosociale, comportamentale, emozionale e relazionale secondo il punto di vista di adulti significativi per il bambino (genitori, professionisti, altri). È composto da 25 *items* che propongono una descrizione del comportamento o di uno stato del bambino che il compilatore può definire come non vero, parzialmente vero, assolutamente vero.

In P.I.P.P.I., SDQ viene utilizzato in riferimento ai bambini a partire dai 3 anni e proposto a genitori, educatori e insegnanti, o alle altre figure che si prendono cura del bambino. Lo strumento viene utilizzato in vari tempi al fine di raccogliere il punto di vista ciascuno attraverso la scala e confrontare l'eventuale cambiamento che avviene nel tempo. Inoltre, i dati quantitativi possono essere utilizzati per confrontare i diversi punti di vista, ad esempio nel momento in cui per comprendere i bisogni del bambino sia opportuno integrare la visione di mamma e papà che sostengono come non sia mai disposto ad aiutare in casa, né loro, né i fratelli, mentre l'insegnante a scuola osserva che è disponibile ad aiutare gli altri in modo volontario. Nel momento della compilazione, si invita a non raccogliere soltanto la

risposta attraverso la spunta, ma anche a utilizzare la compilazione come l'occasione di approfondire il contenuto dell'*item* con un esempio. I contenuti che emergono sono infatti elementi utili all'*assessment* qualitativo del MDB. SDQ prevede la compilazione anche degli stessi bambini a partire dai 9 anni.

Riferimenti bibliografici

- Bertagna G. (2006): *Quale rapporto tra pedagogia e politiche dell'istruzione e della formazione?* In: G. Vico (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione* Seminari itineranti interuniversitari di pedagogia generale. Milano: Vita e Pensiero, pp.157-176.
- Bourdieu P. (1986): *The forms of capital*. In: J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, pp. 241-258.
- Bracken B.A. (1992): *TMA. Test di valutazione Multidimensionale dell'Autostima*. Trento: Erickson.
- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. It. Bologna: il Mulino, 1986.
- Bronfenbrenner U. (2005): *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trad. It. Trento: Erickson, 2010.
- Chamberland C. et al. (2012): *Recherche évaluative de l'initiative AIDES. Rapport final d'évaluation*. Montréal: Université de Montréal.
- Contini M. et al. (2014): *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Cyrulnik B. (2004): *Parlare d'amore sull'orlo dell'abisso*. Trad. it. Milano: Frassinelli 2005.
- Demetrio D. (a cura di) (1999): *L'educatore auto(bio)grafo: il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Milano: Unicopli.
- Department of Health (2005): *Assessing Children and Their Families: Practice Guidance*. London: TSO.
- Freedman J., Combs G. (1996): *Narrative Therapy: the social construction of preferred realities*. New York: W.W: Norton.
- Freire P. (1968): *La pedagogia degli oppressi*. Trad. It. Milano: Mondadori, 1971.
- National Resource Center for Community-Based Child Abuse Prevention – FRIENDS (2012): *Protective Factors Survey*. University of Kansas.
- Goodman, R. (1997): The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, pp. 581–586.
- Gray J. (2002): *National Policy on the Assessment of Children in Need and Their Families*. In: H. Ward, W. Rose (Eds.), *Approaches to Needs Assessment in Children's Services*. London: Jessica Kingsley Publisher. pp. 169-193.
- Hart A., Blincow D. (2007): *Resilient Therapy*. East Sussex: Routledge.

- Horwath J. (Ed.) (2009): *The Child's World: the Comprehensive Guide to Assessing Children in Need*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Ius M., Milani P. (2011): *Educazione, pentolini e resilienza. Pensieri e pratiche per co-educare nella prospettiva della resilienza a scuola*. Piazzola sul Brenta: Kite.
- Ius M., Saglietti M., Olivieri S. (2015). *Famiglie, colori e carta bianca. Pensieri e pratiche per "guardare" le famiglie dal punto di vista dei bambini*. Piazzola sul Brenta: Kite.
- Lavigne S., Coutu S., Dubeu D. (2010): *Sostenere la genitorialità*. Trad. It. (a cura di) Milani P., Serbati S., Ius M.. Trento: Erickson, 2011.
- Marzocchi G.M., Di Pietro M., Vio C., Bassi E., Salmaso A. (2002): Il "Questionario SDQ Strengths and Difficulties Questionnaire": uno strumento per valutare difficoltà comportamentali ed emotive a scuola. *Difficoltà di Apprendimento*, 8, pp. 483-493.
- Milani P. (2008): *Co-ducare i bambini*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Milani P., Ius M. (2013): *Resilienza*. In: A. Campanini (a cura di), *Nuovo Dizionario di Servizio Sociale*. Roma: Carocci, pp. 515-520.
- 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. *Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 39, pp. 107-133.
- Milani P., Serbati S., Ius M. (2015): *La parole vivante et la parole morte*. In: C. Lacharité, C. Sellenet, C. Chamberland (Dir.), *La protection de l'enfance*. Montréal: Les Presses de l'Université du Québec, pp. 125-142.
- Morgan A. 2000: *What is Narrative Therapy*. Adelaide: Dulwich Centre.
- Parker R. et al. (1991): *Looking after children: Assessing Outcomes in Childcare*. London: HMSO.
- Pianigiani O. (1907): *Vocabolario etimologico della lingua italiana*. Roma: Albrighi, Segati e C.
- Prezza M., Principato M.C. (2002): La rete sociale e il sostegno sociale. In M. Prezza, M. Santinello (a cura di), *Conoscere la comunità*. Bologna: il Mulino, pp. 193-233.
- Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A. (1992): *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ray A.R., Street A.F. (2005): Ecomapping: an innovative research tool for nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 50(5), pp. 545-552.
- Rempel G.R., Neufeld A., Kushner K.E. (2007): Interactive Use of Genograms and Ecomaps in Family Caregiving Research. *Journal of Family Nursing*, 13(4), pp. 403-419.
- Ricoeur P. (1983-1985): *Tempo e racconto*. Trad. It. Milano: Jaka Book, 1986-1988.
- Rogoff B. (2003): *La natura culturale dello sviluppo*. Trad. It. Milano: Raffaello Cortina, 2004.
- Scuola di Barbiana (1967): *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

- Serbati S., Ius M., Milani P. (2016): P.I.P.P.I. – Programme of Intervention for Prevention of Institutionalization. Capturing the Evidence of an Innovative Programme of Family Support. *Revista de cercetare si interventie sociala*, 52, pp. 26-50.
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini*. Roma: Carocci.
- The Scottish Government (2008): *A Guide to Getting It Right for Every Child*. Edinburg: Scottish Government.
- Theron L.C., Liebenberg L. (2015): *Understanding Culture Context and Their Relationship to Resilience Processes*. In: L.C. Theron, L. Liebenberg, M. Ungar M. (Eds.), *Youth Resilience and Culture. Commonalities and Complexities*. New York-London: Springer, pp. 23-36.
- Ungar M. (2008): Resilience across culture. *British Journal of Social Work*, 38, pp. 218-235.
- Ungar M. (2011): *Counseling in Challenging Contexts. Working with individuals and families across clinical and community settings*. International Edition. Belmont (CA): Brooks-Cole.
- Ungar M. (2015): *Resilience and Culture: the Diversity of Protective Processes and Positive Adaptation*. In: L.C. Theron, L. Liebenberg, M. Ungar (Eds.), *Youth Resilience and Culture. Commonalities and Complexities*. New York-London: Springer, pp. 37-48.
- Vaquero Tió E., Ius M., Paola M., Balsells Bailón M.A. (2016): *Una revisión de la literatura sobre el uso de las TIC en el ámbito de la intervención sociofamiliar*. In: R. Roig-Vila (Cur.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Octaedro, pp. 1920-1928.
- White M., Epston D. (1990): *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: W.W. Norton.
- Young T., Poulin J. (1997): The Helping Relationship Inventory: A Clinical appraisal. *Families in Society*, 72(2), pp. 123-133.
- Zanon O. (2016): *Le pratiche formative nei servizi alla persona. Teorie e innovazioni*. Roma: Carocci.
- Zanon O., Ius M., Milani P. (2016): A Shared Care Plan for Early Childhood Development: A Partnership Experience between Families, Early Childhood Services, and Social and Health services. *Perspectives in Infant Mental Health*, 24(4), pp. 5-10.
- Zimet G.D. et al. (1988): The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, pp. 30-41.

P.I.P.P.I.: What has changed? How and why? The empirical evidence

Francesca Santello¹, Sara Colombini², Marco Ius³, Paola Milani⁴

Abstract

This paper provides a summary of the results of the P.I.P.P.I. Program in achieving the prefixed goals on the final, intermediate and proximal outcome variables, regarding children's development, the positive exercise of parental competences and the effective action of services respectively. Therefore, the main purpose is to describe the impact of the program on the overall well-being of children and families in relation to the processes implemented. This is possible thanks to the wealth of information gathered by professionals through the tools provided for the analysis, design and monitoring activities in the work with families.

Keywords: program evaluation, outcome, process evaluation, impact evaluation, change.

Abstract

Questo articolo riporta una sintesi dei risultati del Programma P.I.P.P.I. relativamente al raggiungimento degli obiettivi prefissati rispetto alle variabili di esito finali, intermedie e prossimali, che riguardano rispettivamente lo sviluppo dei bambini, l'esercizio positivo della genitorialità e un'azione efficace dei servizi. Lo scopo è dunque descrivere l'impatto del programma sullo sviluppo dei bambini e sulle capacità genitoriali in relazione ai processi messi in atto nella realizzazione dell'intervento. Ciò è possibile grazie alla ricchezza delle informazioni raccolte dagli operatori attraverso gli strumenti offerti dal programma nelle attività di analisi, progettazione e monitoraggio del lavoro con le famiglie.

Parole chiave: valutazione di programmi di intervento, variabile-risultato, valutazione di processo, valutazione di impatto, cambiamento.

¹ Research Fellow at LabRIEF, Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology, University of Padua.

² Research Collaborator at LabRIEF, Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology, University of Padua, and at Department of Economics, University of Modena and Reggio Emilia.

³ Research Fellow at LabRIEF, Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology, University of Padua.

⁴ Full Professor of General and Social Pedagogy at Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology, University of Padua.

1. *Introduction*

P.I.P.P.I. aims at using the method of the Participative and Transformative Evaluation (PTE, cf. Milani and Serbati, in this RIEF number; Serbati *et al.* 2016) in order to nurture the circular process of research-training-intervention as a wide learning opportunity to influence and improve social work with vulnerable families at different levels: with families, the local authority and the national policy. Hence, the tools are used both for supporting the work with families and for collecting data to evaluate it.

The professionals of the Multidisciplinary Team use the tools chosen for the Evaluation Plan to facilitate the work for and with families according to the program schedule. They compile the tools and record data for each child and his/her family on RPMonline (cf. Ius in this RIEF number).

Considering the confidentiality of the data according to the level of the action with families, the data are available to the whole community of the practice-research-learning of the P.I.P.P.I. Program, made up of more than 3.300 professionals. Then, researchers use the database to analyse data and report on the results of the program for each implementation, both at the key times and at the end.

This is done within two contexts:

- with professionals, during training and tutoring meetings to reflect on the work process and integrate the knowledge provided by the analysis and the collective reflection in the following steps of the intervention, also by discussing individual or group results with families;
- with the Ministry and the Regions, as a way to inform and contribute to the next step of policy making and managing.

The use of the same tools for the intervention and the evaluation, the outcome evaluation and the reflection on the results – at individual, local, and national level – indicates that, through the evaluation, the P.I.P.P.I. Program meets the knowledge need about the evidence on the program. At the same time, it provides professionals with a set of tools to improve or empower the process of evaluation as an essential part of their everyday work with families. Therefore, according to the PTE, evaluation is a *habitus* of each professional whose work commitment is also to share the “power of evaluating” with all people he/she works with (families, and colleagues). This is the main reason why, in the P.I.P.P.I. program, professionals (rather than researchers) are the main responsible of evaluation. The use of the same tools for intervention and evaluation is coher-

ent with the method, beside the fact of not overloading professionals with the duty to fill out tools to dive data for an external evaluation. By the means of training and involvement, the evaluation could become a way of intervention, being able to empower families and to transform the practice realized with families (Patton, 1998). Therefore, professionals and researchers are co-responsible of each evaluative action. Their roles are complementary and strongly interconnected; showing the results of their work is an ethical imperative towards families, communities, services and government.

The evaluation plan requests professionals to use the essential tools (Pre-Postassessment, *Child's World* Questionnaire, SDQ, and several functions of *RPMonline*; cf. Ius, in this RIEF number) in two times of "data gathering": T0 at the beginning of the work with families and T2 at the end of the program, after 16 months. Hence, evaluation is realised through a pre-post design, where the longitudinal changes in outcomes on families and children are evaluated from the beginning (T0) to the end (T2) of the program.

Between T0 and T2, families and professionals work together to reach the outcomes that have been previously defined, by assessing and micro-planning the sub-dimensions of the "triangle". An optional evaluation in the middle of the periods (T1) is also possible and promoted.

The program is evaluated focusing on Final, Intermediate and Proximal outcomes:

- the Final outcomes are to guarantee the children's safety, promote their development and the cognitive, emotional, psychosocial skills and to prevent child placement out-of-home;
- the Intermediate outcomes refer to the role of parents in meeting and being responsible of children's needs through positive parenting (learning new ways to meet physical, psychological and educational needs);
- the Proximal outcomes regards the participation and collaboration of parents within the care and decision-making process, the support given to parents to being responsible of their children (in a sufficiently intense, coherent, and continuous way) and the promotion of a collaborative environment between professionals, family members and other carers.

All these aspects regard the integration of different interventions to promote children's well-being and development.

This paper reports on the data and results of the second, third and fourth edition of the P.I.P.P.I. Program, implemented in 2013-14, 2014-

15 and 2015-16 respectively (cf. Milani, in this RIEF number). The first implementation was used as a “pilot”.

The outcome and process evaluation alongside the different implementation were both:

- internal, to describe and study the change within the families from T0 to T2;
- external or “counterfactual”, by a specific research conducted in 12 local authorities where a group of P.I.P.P.I. families was compared to another group of families receiving the usual care path.

After the description of the families and children involved in the program across editions, the empirical results of the evaluation are presented. These results are about the intermediate and final outcomes, with regard to families and children, as well as the proximal outcomes, which are about the implementation and process aspects. The counterfactual study is shown in a dedicated paragraph.

2. The subjects: children and families in the P.I.P.P.I. Program

From 2013 to 2016, the Ministry promoted the program funding 102 local authorities: 9 metropolitan cities in P.I.P.P.I.2, and 47 plus other 47 local authorities, in P.I.P.P.I.3 and 4 respectively. The program was implemented involving 1.271 children living in 1.031 families.

More than 80% of children are in school age, with a prevalence of children in primary school (53%). Only 5% of children attend secondary school and they are mainly siblings of other children included in the program who respect the target age. Very young children, less than three years old, are also present in the percentage of 5%. The remaining 14% are children with age between three and five years. Children born in Italy are 96%, but only 84% has Italian citizenship, compared to 16% of children without Italian citizenship that are overrepresented. According to the 2016 national Census data, the foreign children resident in Italy are the 11% of the same age population (our elaborations on Census data downloaded from <http://demo.istat.it/>). 287 children, i.e. 23% of the total, has been certified with Special Educational Needs (BES), as defined by CM 8/2012, which includes three major sub-categories: disability, specific developmental disorders, socioeconomic, linguistic and cultural disadvantage. This incidence is nearly three times what has been estimated for the whole population of Italian students (8%; cf. <http://www.orizzontescuola.it/>)

Table 1. Cities, children and families by region

Region	No. municipality or territory involved	Children		Families	
		Abs. value	% value	Abs. value	% value
Abruzzo	2	19	1,5	18	1,7
Basilicata	2	17	1,3	17	1,6
Calabria	4	60	4,7	41	4,0
Campania	8	86	6,8	76	7,4
Emilia Romagna	8	119	9,4	87	8,4
Friuli Venezia Giulia	2	21	1,7	20	1,9
Lazio	7	79	6,2	64	6,2
Liguria	3	37	2,9	31	3,0
Lombardia	19	251	19,7	188	18,2
Marche	2	23	1,8	22	2,1
Molise	2	16	1,3	15	1,5
Piemonte	7	135	10,6	103	10,0
PA Bolzano	1	9	0,7	8	0,8
Puglia	7	82	6,5	63	6,1
Sardegna	4	39	3,1	35	3,4
Sicilia	6	74	5,8	68	6,6
Toscana	7	76	6,0	66	6,4
Umbria	2	24	1,9	19	1,8
Veneto	9	104	8,2	90	8,7
Total	102	1.271	100	1.031	100

sono-circa-milione-bes-italia, last access on June 2017). Regarding the type of family, only 52% of children live with both parents: more than 40% lives indeed within a single parent family, while according to the ISTAT data from the 2011 Census, the same type of family represents the 23% of the Italian households with children (our elaboration from data downloaded from <http://dati-censimentopopolazione.istat.it>). Finally, at T0, a percentage of 6% children lives in foster care, residential care or with relatives.

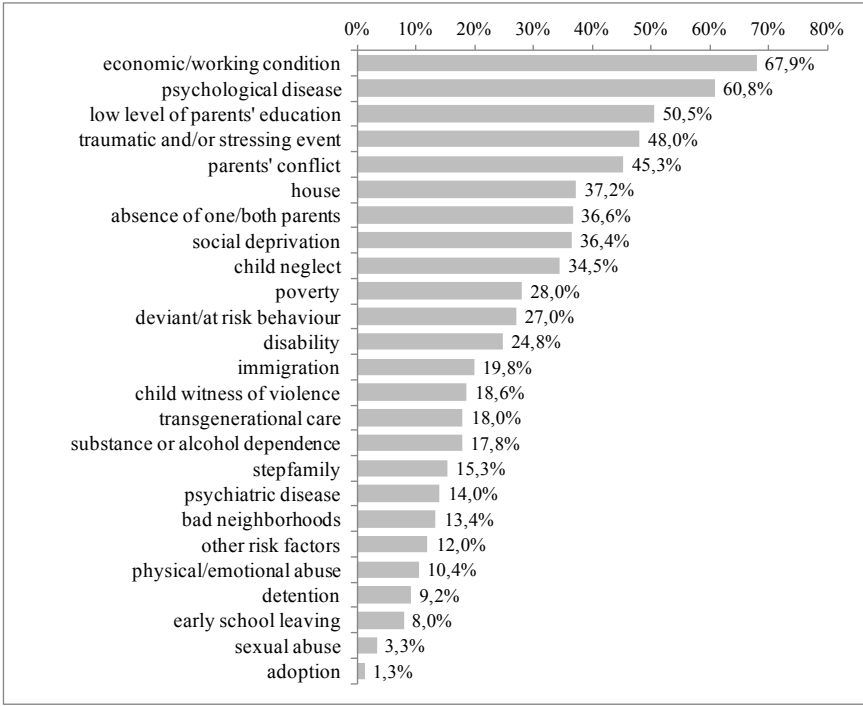
Table 2. Children by socio-demographic characteristics

	P.I.P.P.I.2	P.I.P.P.I.3	P.I.P.P.I.4	Total	
				Abs. value	% value
<i>Age</i>					
0-2 years	15	22	27	64	5,0
3-5 years	32	73	71	176	13,8
6-10 years	91	294	284	669	52,6
11-13 years	47	167	86	300	23,6
14-17 years	13	44	5	62	4,9
<i>Nationality</i>					
Born abroad	15	26	15	56	4,4
Born in Italy	21	72	56	149	11,7
Italian	162	502	402	1066	83,9
<i>Disability</i>					
With special educational needs	23	154	110	287	22,6
Without special educational need	175	446	363	984	77,4
<i>Type of family</i>					
Both parents	93	336	230	659	51,8
Single parent	92	242	204	538	42,3
Out of family	13	22	39	74	5,8
<i>Total</i>					
Abs. value	198	600	473	1271	100
% value	15,6	47,2	37,2	100	

We can trace a first description of the families involved in the program by observing the vulnerabilities reported by professionals through the Preassessment. Figure 1 indicates the percentage of households that experienced a specific vulnerability at T0.

In the following table, individual vulnerabilities are combined into macro-categories constructed on the base of their observed correlations and underlying meanings. The frequencies highlight economic disad-

Figure 1. Families by vulnerability conditions



Note: More than one vulnerability can be observed for the same family.

vantage as the overwhelming area (83 % across editions); in this category, precarious economic/working conditions and parents' low level of education prevail. The second more frequent group of vulnerabilities, with an overall percentage of 71 %, regards couple conflict and alterations in family composition due to absence of one or both parents, stepfamily and difficult adoption. Psychological problems are also observed with high frequency (61 %): almost half of families (48 %) has in fact experienced a traumatic or stressing event. A similar percentage of families faced conditions of social deprivation or immigration, considered as a risk factor. Professionals report child neglect for around one third of families; they also frequently select families that have been in transgenerational care without any evident improvement.

The services already available to families at T0 are presented in Table 4, where frequencies refer to macro-areas of intervention. They respond to the observed vulnerabilities and are mainly related to psychological

Table 3. Families by macro-area of vulnerabilities

	P.I.P.P.I.2	P.I.P.P.I.3	P.I.P.P.I.4	Totale
Economic deprivation	79,0	83,9	82,9	82,8
Perturbations of family equilibrium	70,3	69,6	73,2	71,2
Psychological problems	58,7	57,0	65,4	60,8
Traumatic and/or stressing event	47,1	46,5	49,9	48,0
At risk conditions/behaviour	55,1	49,4	43,9	47,8
Social deprivation or immigration	44,9	50,8	43,4	46,9
Child neglect	31,2	38,5	31,4	34,5
Disability or psychiatric diseases	26,1	35,3	35,6	34,2
Child abuse or witness of violence	22,5	29,3	21,5	25,0
Transgenerational care	12,3	17,4	20,3	18,0
Total	100	100	100	100

Note: More than one macro-vulnerability can be observed for the same family.

Table 4. Families by macro-area of services active at T0

	P.I.P.P.I.2	P.I.P.P.I.3	P.I.P.P.I.4	Totale
Psychological area	61,1	73,4	63,7	67,7
Economic area	51,1	61,3	60,0	59,4
Child support	63,4	58,8	55,7	58,1
Parents support	29,0	35,8	29,8	32,3
Social inclusion	17,6	24,8	23,6	23,3
Out-of-home placement	9,2	11,2	8,8	9,9

support, which regards 68% of families across the program editions. Both economic support and services specifically targeted to children are observed in about 60% of families. In the last category, home socio-educational care is reported more frequently (for more than 40% of households). Finally, out-of-home placement was activated for 10% of families.

3. Empirical evidence

3.1. Final and intermediate outcomes

Both the *Child's World Questionnaire* (CWQ) and the Pre-Post-assessment report a statistically significant improvement for families and children in all dimensions.

Responses provided by professionals in relation to families' situations at the end of the program indicate that for 51% of families the care process continues with a lighter intervention and 7% of families are no more in care because of the improvement in their situation. Only a few families (5%) expressed their unwillingness to continue the experience beyond the end of the program.

Table 5. Families by situation at the end of the program

	P.I.P.P.I.2	P.I.P.P.I.3	P.I.P.P.I.4	Totale	
				Abs. value	% value
The care process continues with lighter interventions	63	244	221	528	51,2
The care process continues with more intensive interventions	30	118	98	246	23,9
The care process concluded because the situation had improved	15	22	34	71	6,9
Parents have expressed their unwillingness to continue the experience	8	19	21	48	4,7
The family moved to other city and/or changed the reference service	7	9	13	29	2,8
Out-of-home placement of one or more children of the family	5	8	6	19	1,8
No information	6	41	55	102	9,9

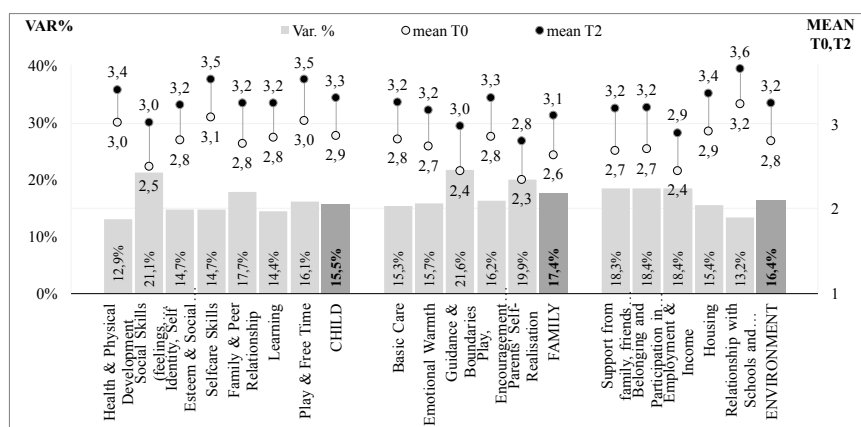
Note: More than one situation can be observed for the same family.

Regarding the placement out-of-home, 3.5% of families received this type of intervention in P.I.P.P.I.2; it is less used in the next implementations of the program, for 1.8% and 1.4% of households in P.I.P.P.I.3 and P.I.P.P.I.4 respectively. Furthermore, data show that, in these last editions, the decision on placement was made in a more inclusive way, i.e. within a family preservation oriented plan and not just as a measure of child protection.

Figure 2 shows the mean value at T0 and T2 of the scores attributed by professionals to children for each individual sub-dimension of CWQ. The changes observed from the beginning to the end of the program are all positive and statistically significant and they indicate an improvement between 0.4 and 0.5 points of the Likert scale in absolute value. The means refer to the whole sample of children involved in the P.I.P.P.I. program across editions: results do not change by considering each single implementation.

The family side, where the starting levels indicate a more problematic situation, reports the highest percentage variation. What we can generally observe, even focusing on territorial macro-area and regions by edition, are the worst average scores of the following sub-dimensions: Social Skills (feelings, communication, behavior) on the Child side; Guidance, Boundaries and Parents' Self-Realization on the Family side; Employment, Income on the Environment side. Conversely, among the

Figure 2. The Child's World Questionnaire: average levels at T0 and T2 and percentage variation of all sub-dimensions



Note: All P.I.P.P.I. implementations considered. Percentage variations on the left vertical axis; levels on the right one.

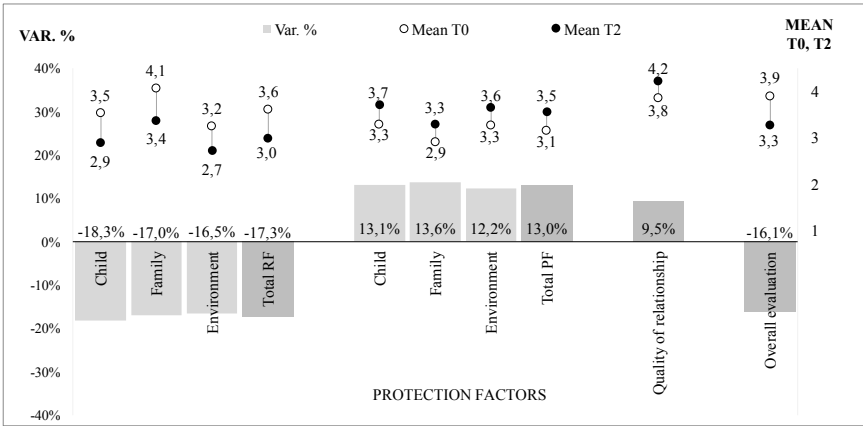
variables with the highest average scores, Relationship with School and other Services systematically stands.

Conditions relatively more difficult on the Family side can also be observed from the scores reported in the Pre-Postassessment. Family is, in fact, characterised by the highest and the smallest average levels of risk and protection respectively (Figure 3). Environment is instead the less risky: at T0 the relative mean number of risk factors is 3.2 versus 4.1 on the Family side in the Likert scale. Differences are modest in protection factors, which show low variability among Child, Family and Environment at both times T0 and T2.

Anyway, data reported by professionals in the Pre-Postassessment show a decrease in risk factors and an increase in protection factors for all the three sides of the Child's World. Such variations are particularly intense on risk factors, which change to a greater extent: the overall evaluation of the child's risk to be placed outside the family decreases by 16 percentage points. The quality of the relationship between parents and services also improves (+10%).

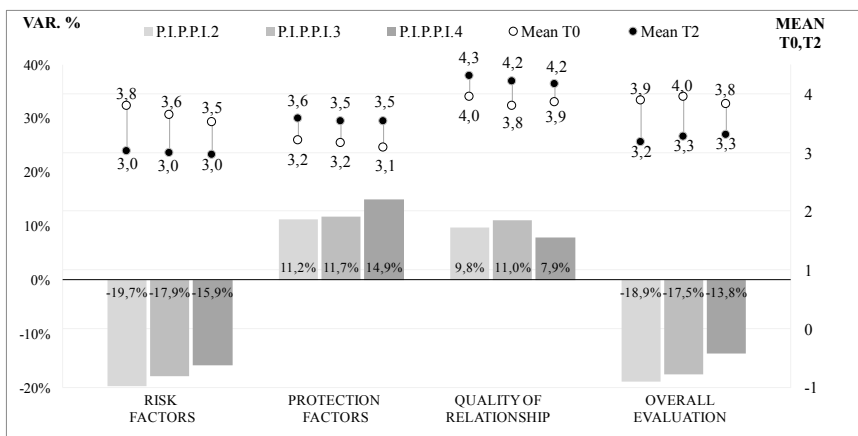
Results are quite similar by comparing the three implementations of the program, however a decreasing trend in the number of risk factors perceived by professionals may be highlighted from the second to the fourth edition, probably as a consequence of a change in their attitude towards families thanks to the whole training and learning process of the program.

Figure 3. Pre-Postassessment: average levels at T0 and T2 and percentage variation of the scores



Note: All P.I.P.P.I. implementations considered. Percentage variations on the left vertical axis; levels on the right one.

Figure 4. Pre-Postassessment: percentage change in scores by edition of the program



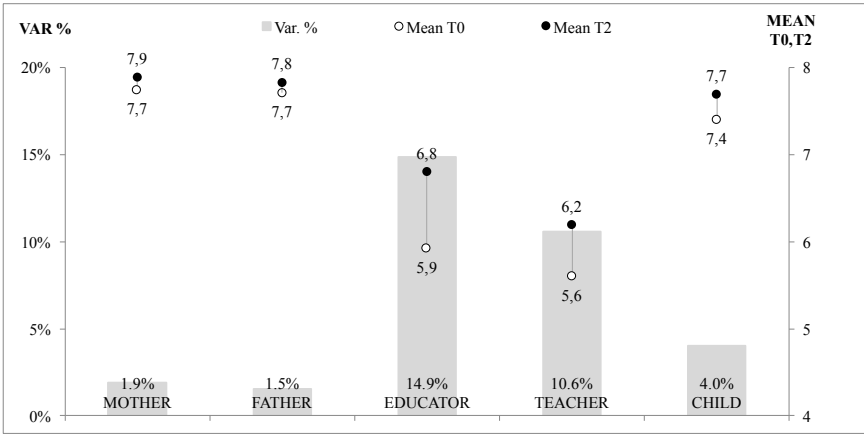
Concerning the SDQ, results are displayed in figures 5 and 6, where P.I.P.P.I.3 and P.I.P.P.I.4 data are jointly analysed. Significant variations in children's pro-social behaviors are reported only by educators and teachers, whose perceptions of strengths are nevertheless the less optimistic. Children also recognise an improvement in their pro-social behaviors. The situation looks stable for parents, but they exhibit high starting scores. Regarding the changes in the total amount of difficulties, improvements are recognised by all respondents. Variation is significantly consistent for children, whose average score decreases by 16%. The change is smallest for fathers, who perceive less difficulties than the others.

By comparing the SDQ data of P.I.P.P.I.3 and P.I.P.P.I.4 (Figure 7), more significant improvements are observed for the last implementation: the evaluation of strengths and/or difficulties remains substantially stable from the beginning to the end of the program for some respondents, in particular for fathers who do not recognise any improvements for either difficulties or pro-social behaviors.

3.1.1. Counterfactual analysis

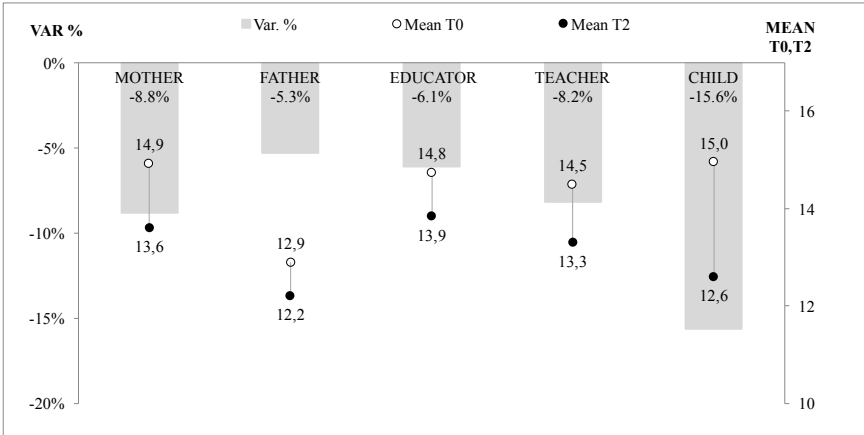
The pre-post comparison of the final and intermediate results indicates a significant improvement in all outcome variables considered

Figure 5. SDQ – Pro-social behaviors: average levels at T0 and T2 and percentage variation of the score by type of respondent



Note: P.I.P.P.I.3 and 4 implementations considered. Percentage variations on the left vertical axis; levels on the right one.

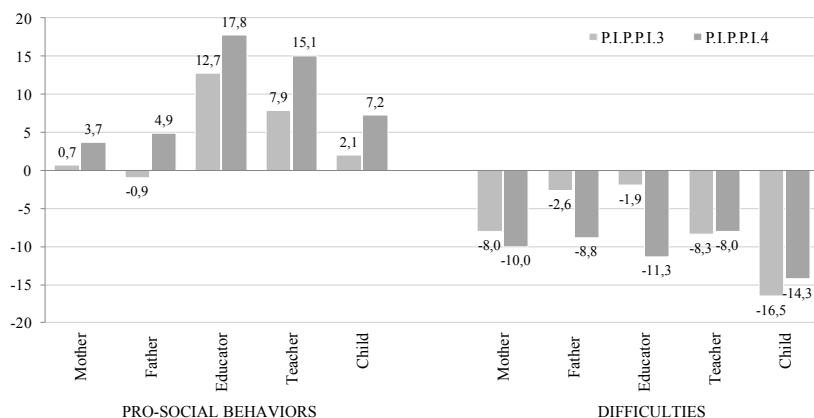
Figure 6. SDQ – Difficulties: average levels at T0 and T2 and percentage variation of the score by type of respondent



Note: P.I.P.P.I.3 and 4 implementations considered. Percentage variations on the left vertical axis; levels on the right one.

from T0 to T2. The aim of the Counterfactual analysis is to determine whether this improvement can be actually related to the participation in the program: what would happen to children in P.I.P.P.I. if they did

Figure 7. SDQ: comparison of the percentage changes in pro-social behaviors and difficulties between P.I.P.P.I.3 and P.I.P.P.I.4



not take part in the program, but were instead followed by the ordinary practice of social services? What outcomes would we have observed on P.I.P.P.I. children in the “counterfactual” (alternative) situation of non-participation in the intervention?

To answer these questions, a quasi-experimental study was carried out during the 4th implementation of the P.I.P.P.I. Program in order to integrate the Participative and Transformative Evaluation of the program (cf. Serbati, in this RIEF number) with the (quasi) experimental evidence of Impact evaluation, which assumes the counterfactual approach in assessing the effectiveness of a policy (Trivellato, 2009). Therefore, a set of “non-treated” families in care of standard services was also surveyed at times T0 and T2: in total 143 non-treated families vs. 97 treated in a subset of 12 homogeneous territories in the North of Italy.

Since non-random selection has intervened in the professionals’ choice of families to include (not include) in the program, specific statistical methodologies were applied to control for “selection bias” (Heckman, 1997): the Matching and the Difference-In-Differences estimator (Rosenbaum, Rubin, 1985; Card, 1999). The estimation procedure adopted in the evaluation allows to identify how much of the differences observed between the two groups in the outcome variables can be related to the participation in P.I.P.P.I. and not to differences that would have been anyway observed in the absence of the program as a consequence of the specific characteristics of each group.

Table 6 reports the results obtained from the Counterfactual analysis. The estimates refer to the average effect of the intervention in the group of P.I.P.P.I. children on the outcome variables measured at T2. By “effect” we intend the difference at T2 between what is observed as a result of the intervention and what would have been observed in the counterfactual situation of care with standard services in mean on P.I.P.P.I. children. The variables considered as outcomes are all the sub-dimensions of the CWQ and some Postassessment scores on which the program could have had an impact.

The results of counterfactual analysis confirm the effectiveness of the intervention on most of the outcome variables analysed in the previous section, in particular on children’s total risk of out-of-home placement (the overall risk evaluation of the Postassessment) and the satisfaction of the child’s developmental needs (the child side of the “triangle”), as well as on parents’ achievement of a certain degree of “autonomy” in their work with services (the actual situation of the family recorded in Postassessment).

By summarising the empirical evidence, we observe how is reported in the following points.

- The overall child’s risk of out-of-home placement decreases by 0.47 points on the Likert scale (from 1 to 6) thanks to the participation in the program. In other words, if the P.I.P.P.I. child had not entered the program, but had been instead followed with the ordinary practices of social services, he/she would have achieved an average score of total risk evaluation significantly higher at T2.
- Concerning the CWQ, the impact of the program is particularly high on the side of child’s needs: participation in P.I.P.P.I. seems to induce an increase of 0.53 points on the mean score of the Child side. Only for the sub-dimension “Health, Physical Development” P.I.P.P.I. and the ordinary services do not differ significantly; however, if attention is drawn to the subgroup of children for which practitioners have actually planned on this aspect, the improvement is higher after the participation in the program.
- Even with regard to risk and protection factors, those related to the child’s developmental needs appear to reduce and increase, respectively, as a result of the participation in the program.
- On average, the situation of the family at T2 is more frequently satisfactory thanks to P.I.P.P.I.: the conclusion of the care process because the situation has improved or the continuation of the work with services characterized by lighter interventions are events significantly

Table 6. Estimates of the effect of the program on the CWQ and Postassessment outcomes

CWQ - CHILD scores		
Health & Physical Development	0,19	
Social Skills (feelings, communication, behavior)	0,58	**
Identity, Self Esteem & Social Presentation	0,57	**
Selfcare Skills	0,45	**
Family & Peer Relationship	0,75	***
Learning	0,41	**
Play & Free Time	0,75	***
Mean value	0,53	***
CWQ - FAMILY scores		
Basic Care	0,15	
Emotional Warmth	0,30	
Guidance & Boundaries	0,41	
Play, Encouragement and Fun	0,65	**
Parents' Self-Realisation	0,74	**
Mean value	0,45	*
CWQ - ENVIRONMENT scores		
Support from family, friends and other people	0,38	
Belonging and Participation in the community	0,44	
Employment & Income	0,51	**
Housing	0,52	**
Relationship with Schools and other Services	0,50	**
Mean value	0,47	**
Postassessment: RISK factors		
Child	-0,63	**
Family	-0,44	*
Environment	-0,23	
Mean value	-0,43	**
CWQ - CHILD scores		
Health & Physical Development	-0,07	**
Social Skills (feelings, communication, behavior)	-0,10	*
Identity, Self Esteem & Social Presentation	-0,12	

CWQ - CHILD scores		**
Health & Physical Development	-0,17	
Social Skills (feelings, communication, behavior)	-0,20	**
Identity, Self Esteem & Social Presentation	-0,22	***
Selfcare Skills	-0,25	***

Note: The estimate indicates how much the relative average score changes from T0 to T2 as an effect of the program. Only the estimates with asterisks are statistically significant: the higher the number of asterisks, the greater the statistical significance (confidence levels of 99-95-90% if ***, **, * is reported). (a) The care process concluded because the situation had improved; the care process continues with lighter interventions. (b) Parents have expressed their unwillingness to continue the experience; the care process continues with more intensive interventions.

- more likely after P.I.P.P.I. On the other hand, a worsening of the situation towards intensive interventions or the unwillingness of the family to collaborate are less frequent events with the participation in P.I.P.P.I.
- Only with respect to some sub-dimensions of the Family and the Environmental sides of the CWQ, P.I.P.P.I. and ordinary services do not differ significantly; for both work practices, an improvement from T0 to T2 is nevertheless observed.

The difference in the number of out-of-home placements between the two compared groups confirms what emerges from the counterfactual analysis: while only two families that followed the P.I.P.P.I. program have experienced the out-of-home placement of one or more children during the intervention, the same outcome was observed for a higher number of families (10) among non-treated, which corresponds to incidence rates equal to 2.1% in the P.I.P.P.I. group vs. 7.0% in the other one, respectively.

Finally, a part of the results of Counterfactual analysis concerns the identification of the key variables which come into play in the selection process of target families. It is in fact possible to outline more clearly the characteristics of the vulnerable families chosen by professionals to work with P.I.P.P.I., as compared to the vulnerable ones excluded from the program (Serbati *et al.*, 2016).

It seems that vulnerable families owing to the presence of a traumatic and/or stressing event have been chosen to a greater extent. Risk con-

ditions related to the perturbations of the family equilibrium because of conflict and absence of parents, stepfamily and adoption, as well as problems of disability or pathologies of parents are, instead, predictors of the non-participation in P.I.P.P.I. Professionals tend to choose households with background of trans-generational care; conversely, they seem to exclude those situations in which out-of-home placements have been experienced. The more parents have established a good relationship with professionals, the more families are likely to be involved in the intervention. Lastly, the households whose vulnerability is the result of risky behaviors or conditions, such as alcohol or substance dependence, detention, degraded environment etc., seem to be more frequently present among excluded families. These results are in line with the aim of the Preassessment, a tool developed to help professionals in observing families and reflecting on the opportunity to involve them into the program. The decision about the inclusion is not made on the basis of parental problems and vulnerability, but taking into account the effects of neglect on child development.

3.2. Proximal outcomes: the Program process

All instruments required by the evaluation plan show high response rates in the compiling process, in particular the CWQ and the Pre-Post-assessment, which had been completed for the whole sample of children and families respectively. The SDQ questionnaire is less frequently employed, especially by fathers. This happens because they are often not present in the children's life or because there is a difficulty in involving them in the program itself. When the compiling process is optional, the percentage rates clearly decrease.

We also observe a significant use of the RPMonline tool, which has become an indispensable part of the professional practices. The micro-plan, with the definition of expected outcomes, actions to take and people responsible of them, has a significant impact on the care path in terms of changing conditions of life for children and families. In addition, it allows to have a tool to show the results of the intervention. This can be used as an evidence, at the policy and program evaluation level, at the operational one with families and professionals and as a learning-reflecting opportunity. The analysis shows improvements achieved in a greater extent for sub-dimensions where a specific micro-plan is defined.

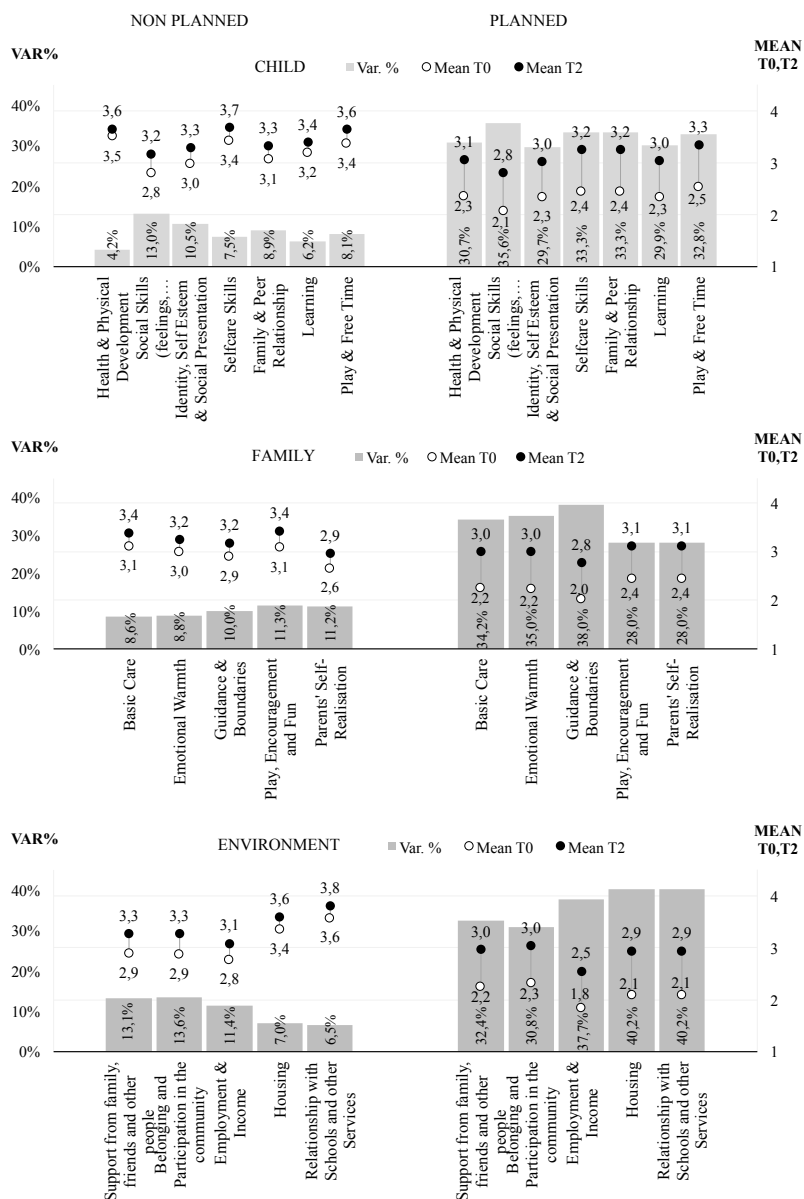
Table 7. Rates of tool response

	P.I.P.P.I.2	P.I.P.P.I.3	P.I.P.P.I.4	Totale
Child's World Questionnaire	100	100	100	100
Pre-Postassessment	100	99,8	100	99,9
<i>Strenghts and Difficulties Questionnaire</i>				
SDQ mother	94,0	88,1	105,8	95,5
SDQ father	50,8	56,7	82,6	65,4
SDQ educator	88,0	84,6	53,0	73,4
SDQ teacher (a)	85,4	77,0	100	89,0
SDQ child (b)	100	83,0	100	100
<i>Multidimensional Scale of Perceived Social Support</i>				
MSPSS mother	67,2	16,7	46,3	35,6
MSPSS father	33,3	9,2	16,7	15,7
<i>Protective Factors Survey</i>				
PFS mother	67,2	17,0	6,8	21,0
PFS father	35,4	9,3	18,8	16,9
<i>Multidimensional Autonomy Test</i>				
TMA child (b)	100	19,9	21,1	34,2
<i>Helping Relationship Inventory</i>				
HRI mother	56,6	10,7	12,9	18,6
HRI father	27,8	5,7	20,1	14,5
HRI assistente sociale	65,7	20,0	8,0	22,7

(a) Response rates calculated as the ratio of the number of respondents on the number of children more than nine years old, to whom the questionnaire is targeted. Actually children less than nine years could be surveyed. (b) Response rates calculated as the ratio of the number of respondents on the number of children more than five years old. Actually children in kindergarten could be surveyed.

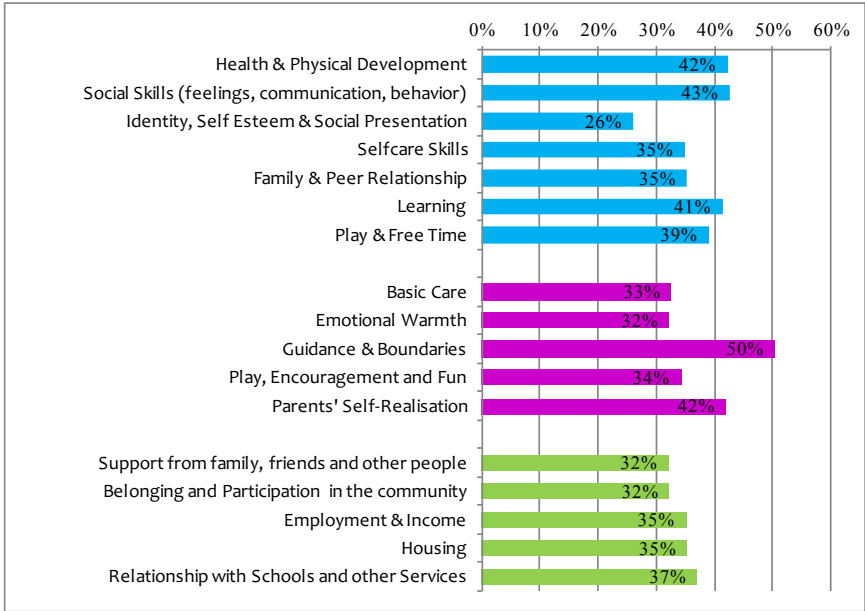
In the following figure, the percentages of children with at least one micro-plan for each sub-dimension are reported. The most planned sub-dimensions are Guidance and Boundaries (50% of children) and Parent's self-realisation (42%) on the Family side; Social Skills (43%), Health and Physical Development (42%) and Learning (41%) on the

Figure 8. CWQ: average levels at T0 and T2 and percentage change in the mean score by sub-dimension and relative planning



Note: Planned sub-dimensions on the right, non-planned sub-dimensions on the left. All P.I.P.P.I. implementations considered. Percentage variations on the left vertical axis; levels on the right one.

Figure 9. Children by planned sub-dimension



Note: Several micro-plans, targeted to different sub-dimensions, are observed for the same child.

Child side. The empirical evidence does not change by restricting attention to a single program implementation.

Focussing on the mean values at T0 of each CWQ sub-dimension with and without a related micro-plan, we also observe that the sub-dimensions are mainly planned when considered as more problematic (levels of CWQ from 1 to 3 in the Likert scale). This data is coherent with the aim of the program to help families in improving their life condition.

If we consider the *ratio* “planned sub-dimension/assessed sub-dimension” for each level of the CWQ six-point Likert scale – where 1,2,3 go from serious, moderate, slight problem, 4 is baseline/adequate and 5, 6 mild, clear strength (Serbati, Ius, Milani, 2016) – as we would expect the most problematic dimensions received a micro-plan, from 40% to 60%, and the slight problematic ones are planned in the 30% of the cases. When we consider the level 4, and mostly 5 and 6, we see that the percentage of planned sub-dimensions decreases. These data may be reflected on the one hand as an attitude of professionals to intentionally

Table 8. Percentage of CWQ assessments with micro-plan by level of the score

Score in assessment	P.I.P.P.I.2	P.I.P.P.I.3	P.I.P.P.I.4	Total
1	56%	59%	53%	56%
2	47%	48%	39%	44%
3	26%	39%	27%	31%
4	8%	18%	8%	11%
5	10%	15%	10%	12%
6	7%	8%	6%	8%
Total	27%	36%	26%	30%

plan in order to improve where problems are found, and on the other hand as the difficulty of intentionally planning also where resources are present (Milani, Ius, Zanon, Sità, 2016).

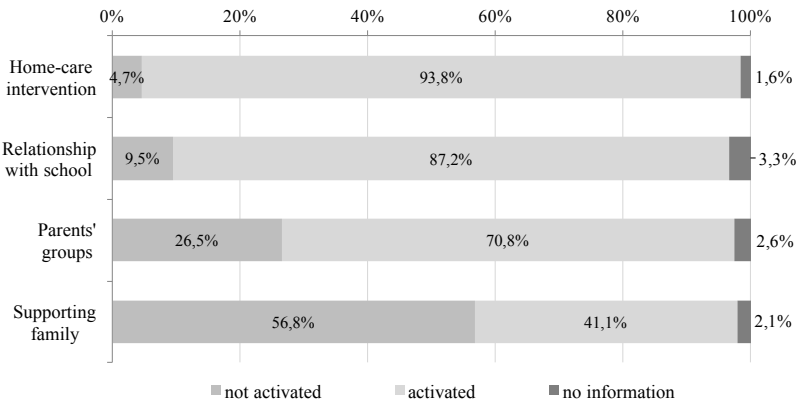
As regards the actions connected to the program – home-care intervention, relationship with schools, parents' groups and supporting family – there is a high intensity of intervention, with an extensive use of all the four activities, frequently co-implemented and available for the entire duration of the program, from T0 to T2. Home care intervention and cooperation between schools, families and social services are realised in almost all cases, for around 90 percent of families overall involved in the program.

The action which systematically presents the lowest activation across editions is the supporting family, available in only 40% of cases. However, several local areas have promoted and/or are planning specific activities to enhance this intervention, by coordinating informal resources in the territorial community. Parents' groups are instead becoming an increasingly common practice: while only 50% of P.I.P.P.I.2 families had participated in groups, the observed percentage increases to nearly 80% in P.I.P.P.I.4. In general, households that could benefit from actions throughout the implementation of the program experienced improvements of a greater extent than those reported by other families without continuity in the intervention.

4. Discussion

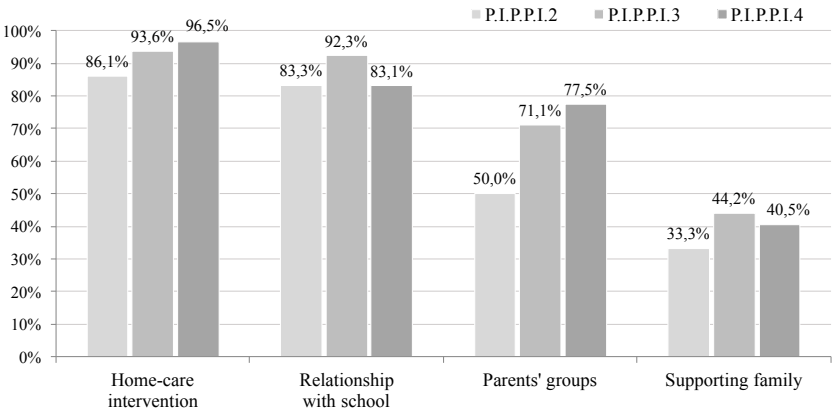
In Italy, it is quite unique that a big community of practice and research, as P.I.P.P.I., documents and shows, both internally and exter-

Figure 10. Percentage of families by activation of the actions



Note: All P.I.P.P.I. implementations considered.

Figure 11. Percentage of families for which an action has been activated by implementation and action



nally, data and results about the outcomes and the process related to its work. The data, gathered by different models and methods, and the results of this study agree in finding a small, but real and consistent, change. Small because the period of work with each family was about one year and a half, real because it is documented by the teams of professionals across the Country by using appropriate and unvarying tools,

consistent because it occurs in all the dimensions of children's life, and also because it is present across the different implementations.

The detailed quantitative analysis reported in this paper demonstrates a significant improvement in most of the outcome variables which P.I.P.P.I. is intended to change. The pre-post comparison of the final and intermediate results indicates, in fact, a positive change in families and children from the beginning to the end of the program. The empirical evidence of the counterfactual analysis, which tries to give a causal interpretation to the observed differences with a (quasi) experimental approach, confirms the existence of a real "effect" of the program on the situation of the subjects involved in P.I.P.P.I.

The impact seems to be particularly intense on children's total risk of out-of-home placement and developmental needs. The effects on parents' responses to children's needs are instead dubious because of being statistically weak and not confirmed by the application of different estimation methods. Nevertheless, the overall situation for families at T2 improves, as parents' degree of "autonomy" from services increases. If on the one hand the risk factors decrease, on the other resources and strengths significantly improve thanks to the program. This empirical evidence can be related with the data on micro-plans, which are more focused where problems, rather than resources, are perceived. Questions arise about unbalanced professionals' attention on children's factors and the practical difficulties to discern and leverage on strengths and resources of parents and their relationships.

As far as the subjects are concerned, all program editions confirm the appropriateness of the evaluation process carried out by professionals through the pre-assessment tool with respect to the choice of the families to include. The collected data allow to recognise in these households the characteristics considered representative of the vulnerable families in literature (Milani, 2014). The descriptive statistics of target families confirm the correlation reported in the literature between economic, social, cultural, and educational poverty and family neglect. The overrepresentation of this multidimensional poverty among families in the P.I.P.P.I. program demonstrates what is known in the literature, namely that child neglect is not so much a problem for families, but it is a problem of social, economic and cultural conditions that contribute to generate it through the so-called "social disadvantage circle".

With regard to the aspects more strictly related to the process, the data on the proximal outcomes allow to reflect on the impact of the program on the system of services. They document a positive trend in the

use of the evaluation and planning tools with families across editions in all the involved areas. This attests that the quality and the rigour of the care process with families is becoming more harmonic and equal in all the country, which in turn implies a greater equity in accessing services by families.

The process of interventions with families, i.e. the four actions provided by the program, proved to be increasingly intense across editions, in particular parents and children's groups. The activation of the supporting family is still a specific weakness. Anyway, almost all local areas succeed in organising both the activation of most of the interventions and the Multidisciplinary Teams, despite the many organisational difficulties experienced by many authorities, especially in the South of the Country, that we have been unable to document in this paper.

Taking into account these difficulties and the heterogeneity in intensity and practices of work, we are therefore moving on to evaluate the differential effects inside the program itself. This strategy does not require to identify a control group of families not involved in the program nor to gather additional data like in the counterfactual analysis. Moreover, the rich amount of information already available from the research instruments of the evaluation plan allows to better understand what kind of families are compared in the analysis, whether they are families with certain type of micro-plans or families that have taken advantage from specific activities. Finally, the increasingly professionals' use of the Log of Meetings in RPMonline to document the work of the team – both with or without the presence of the family – will make possible in the future to correlate this information with other data available for evaluation, in order to produce an analysis of costs and benefits, which is an aspect of the evaluation work which has to be still developed.

References

- Card D. (1999): *The causal effect of education on earnings*. In: O. Ashenfelter, D. Card (Eds.), *Handbook of Labor Economics*, Vol. IIIA, pp.1801-1864.
- Heckman J. (1997): Instrumental Variables: A Study of Implicit Behavioral Assumptions used in Making Program Evaluations. *Journal of Human Resources*, 32, pp. 441-462.
- 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*. Milan: Guerini, pp. 135-153.

- 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. *La Revue Internationale de l'éducation familiale*, 39, pp. 107-133.
- Patton M.Q. (1998): *Alla scoperta dell'utilità del processo*. In: N. Stame (Ed.), *Classici della valutazione*. It. Transl. Milan: FrancoAngeli, 2007, pp. 325-336.
- Rosenbaum P.R., Rubin D.B. (1985): Constructing a control group using multivariate matched sampling methods that incorporate the propensity score. *American Statistician*, 39, pp. 33-38.
- Serbati S., Ius M., Milani P. (2016): P.I.P.P.I. – Programme of Intervention for Prevention of Institutionalization. Capturing the Evidence of an Innovative Programme of Family Support. *Revista de cercetare si interventie sociala*, 52, pp. 26-50.
- Serbati S., Santello F., Colombini S., Milani P. (2016): Challenges for the Evaluation of the P.I.P.P.I. – Programme of Intervention for Prevention of Institutionalisation: Between Participative and Experimental Pathways. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, 21(2), pp. 1-24.
- Trivellato U. (2009): *La valutazione di effetti di politiche pubbliche: paradigma e pratiche*. Trento: IRVAPP.

Authors' Contributions

The article is the result of a collective work, involving all the authors and Diego Di Masi, Sara Serbati, Chiara Sità and Ombretta Zanon. We thank all of them.

The Authors are responsible of the different sections of the article, as follows: PM and MI, section 1; SC, section 2; FS, section 3.1; FS and MI, section 3.2; FS, MI and PM, section 4. FS and SC preformed data analyses. FS, SC, MI, and PM contributed to data interpretation. All the Authors approved the final manuscript, and agreed to be accountable for all the aspects of the study.

Percorsi partecipativi di valutazione in P.I.P.P.I.: possibilità per una riconfigurazione dei significati di evidenza scientifica

Sara Serbati¹

Abstract

La valutazione è costantemente richiesta dai governi e dai decisori politici, per dimostrare che le politiche sociali e le azioni intraprese sono efficaci nel rispondere alle questioni da affrontare. Anche il Programma P.I.P.P.I. è coinvolto in tale richiesta al fine di individuare strategie efficaci affinché i bambini possano crescere bene e avere accesso a servizi di qualità. Negli ultimi anni diversi rapporti di valutazione hanno però evidenziato il divario tra la conoscenza degli interventi efficaci e il reale utilizzo che si fa di essi. Riflettendo sull'esperienza di P.I.P.P.I. e attraverso i modelli di valutazione esistenti in letteratura, l'articolo si propone di evidenziare i punti chiave che hanno permesso in questi anni la buona riuscita del Programma e il superamento del divario teoria/prassi. Nell'articolo è introdotta una nuova proposta riguardo alla conoscenza da analizzare tramite la valutazione: non solo essa è da considerare utilizzando osservazioni che leggono le pratiche dall'esterno rispetto al loro momento di realizzazione, ma anche è da considerare nelle modalità in cui essa viene costruita internamente dalle persone che la utilizzano, attraverso attività riflessive e dialogiche che sono in grado di modificare le pratiche reali degli operatori. L'evidenza scientifica è così intesa non solo come "cosa funziona" (evidenza esterna), ma anche come comprensione dei processi decisionali che portano le persone a scegliere le proprie azioni (evidenza interna), cosa che non si realizza in solitudine, ma in contesti riflessivi e dialogici (evidenza comunicativa).

Parole chiave: valutazione di programmi di intervento, ricerca nel lavoro sociale e educativo, evidenza, scienza pratica, epistemologia.

Abstract

Evaluation is constantly requested by governments and decision-makers, to prove that social policies and actions undertaken are effective in responding to problems. Also P.I.P.P.I. Programme is involved in such request to find strategies for guaranteeing that children enjoy their childhood and ensure access to quality service. But, in the past years

¹ Assegnista di ricerca presso LabRIEF, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università di Padova.

several reports highlighted the gap between knowledge of effective treatments and practices delivered. Reflecting on P.I.P.P.I. experience through the evaluation models now existing in literature, the article aims to highlight the key points that have made the programme successful. It will be introduced an innovative understanding of knowledge to be investigated by evaluation, not only developed externally from practices, but also built internally, through reflective and dialogical activities. It has been introduced a new understanding of scientific evidence, able to give internal legitimacy to people's actions, thus understanding the conditions needed to fill the gap between knowledge and practice. It builds a new conception of evidence, no longer understood only as "what works" (external evidence), but also as processes able to produce change in people's decision making (internal evidence) that happens within reflective and dialogical contexts (communicative evidence).

Keywords: programme evaluation, social work research, evidence, practical science, epistemology.

1. *L'esigenza di comprendere "ciò che funziona": l'evidenza scientifica*

In seguito all'emanazione della Convenzione dei Diritti dei Bambini (1989) si sono avviate una serie di sperimentazioni e ricerche volte all'identificazione di misure e politiche in grado di riflettere "il migliore interesse del bambino", attraverso la garanzia della qualità degli interventi offerti. All'interno di questo panorama si sono sviluppati diversi programmi nazionali, definibili come «azioni coordinate per raggiungere obiettivi definiti», (Stufflebeam, 2001, p. 35) destinati ad affrontare le sfide poste da condizioni di negligenza familiare, con l'obiettivo di assicurare ai bambini una buona crescita, al fine anche di rompere il ciclo dello svantaggio sociale (cfr. Milani, in questo stesso numero). Il Programma P.I.P.P.I. è pienamente inserito all'interno di questo panorama, in cui i governi e i decisori politici richiedono alla ricerca accademica indicazioni a sostegno delle azioni programmatiche da intraprendere. A questo proposito è dunque presente una costante richiesta di valutazione al fine di identificare e dimostrare che le politiche e le azioni intraprese sono efficaci nel rispondere alle questioni da affrontare. La richiesta di valutazione è senz'altro ben motivata dalla necessità di giustificare gli investimenti economici. Ma non solo. È riconoscibile anche una forte componente emancipatoria che mira a rendere le politiche e le pratiche sociali attuate più appropriate nel rispondere alle esigenze dei cittadini, responsabilmente rispetto la risoluzione dei problemi sociali (Lorenz, 2012). L'interesse dell'impegno valutativo è dunque rivolto a comprendere ciò che viene chiamato in letteratura *evidenza scientifica*, sarebbe a dire "ciò che funziona" (l'anglosassone *what works*) per otte-

nere i risultati migliori al fine di programmare gli investimenti economici e le risorse sociali, umane, culturali, psicologiche, ecc. Tradizionalmente, nel pensare il significato del termine *evidenza* si è portati a considerare gli obiettivi dell'intervento come elemento centrale (e a volte unico) di confronto: la valutazione consiste nel vedere se e in che modo essi siano stati raggiunti grazie all'intervento o al programma messo in atto. L'evidenza è data dalla verifica dell'efficacia degli interventi nel raggiungimento degli obiettivi e ciò che gode di evidenza scientifica può essere generalizzato per altre situazioni simili (Martini, Trivellato, 2011; Shaw, 1999, trad. it. 2002).

A partire dagli anni Novanta, sempre di più si è diffusa l'esigenza di dimostrare scientificamente l'efficacia degli interventi messi in atto e si è via via affermata la cosiddetta *Evidence-Based Practice*, (EBP), che considera come *gold standard* per la verifica del raggiungimento degli obiettivi gli studi randomizzati e controllati (RCT – *Randomized Control Trial*), che prevedono un campionamento statistico e un gruppo di controllo. Qui, l'evidenza rispetto a ciò che è efficace è intesa come ciò che è “provato scientificamente”, e “scientifico” è inteso come sinonimo di un modello sperimentale di pertinenza degli RCT. L'evidenza è il *what works*, l'intervento *che funziona* per ottenere i migliori risultati, alla prova scientifica degli RCT. Parallelamente alla EBP, negli ultimi anni si è diffusa in campo sociale e educativo la richiesta di adottare la *Evidence-Based Knowledge*, una conoscenza basata sulle evidenze scientifiche che faccia da guida per l'operato dei professionisti sociali e educativi, utilizzando le migliori conoscenze disponibili che sono state sviluppate nella EBP (Mullen, 2016). La presenza o il riferimento alla *Evidence-Based Practice* ha ampio riconoscimento nei contesti che riguardano la valutazione degli interventi sociali e educativi, tanto che il concetto di evidenza è spesso identificato proprio con questo modello.

Rispetto alla possibilità di verificare la propria evidenza scientifica attraverso studi clinici randomizzati (RCT), P.I.P.P.I. ha incontrato gli stessi limiti riportati anche dalla letteratura in riferimento alle difficoltà organizzative, ma anche etiche, nel realizzare una selezione randomizzata con una distribuzione casuale tra gruppo di controllo e gruppo dei partecipanti al Programma, poiché nell'ambito sociale le variabili che intervengono nella selezione sono molte e mutevoli (Wandersman, 2009; Euser *et al.*, 2015). Inoltre, una selezione casuale dei bambini che accedono al Programma P.I.P.P.I. richiederebbe una selezione casuale dei professionisti che costituiscono le Equipe Multidisciplinari responsabili del processo di accompagnamento, risorsa fondamentale del Program-

ma. Ciò si scontrerebbe con alcuni requisiti organizzativi ed etici del Programma che riguardano la necessità di avere un numero limitato e definito di operatori partecipanti alle sessioni formative, investiti fin dalla fase di selezione delle famiglie in un'attività che richiede alto impegno ed energie, e quindi un'alta motivazione interna (Serbati *et al.*, 2016).

Tali esigenze non consentono l'utilizzo di un modello sperimentale, proprio degli RCT. Tuttavia, P.I.P.P.I. in tutte le sue implementazioni ha sempre perseguito l'utilizzo di un modello quasi-sperimentale, in grado di confrontare attraverso l'utilizzo di questionari la condizione delle famiglie nel momento del loro accesso al Programma e la condizione delle stesse famiglie nella fase finale.

Il confronto fra misurazioni temporalmente successive consente di considerare i cambiamenti delle famiglie nel tempo e dunque l'efficacia del Programma nel raggiungere gli obiettivi di miglioramento nelle condizioni di vita dei bambini e delle loro famiglie. Inoltre, in occasione della quarta implementazione si è realizzato anche il confronto con un gruppo di bambini e famiglie non partecipanti al Programma. Esclusa la possibilità di realizzare un RCT, si è optato per un metodo quasi-sperimentale: il *matching method*, che ha previsto il completamento degli stessi questionari nel tempo iniziale e finale del Programma in riferimento a una parte delle famiglie del gruppo P.I.P.P.I., ciascuna delle quali è stata abbinata secondo caratteristiche statisticamente simili a una famiglia del gruppo di controllo (cfr. Colombini, Santello, in questo stesso numero).

2. L'evidenza scientifica di P.I.P.P.I.: seguendo le posizioni post-positivista e del Realismo critico

L'esigenza di comprendere il concetto di *evidenza* e con esso le condizioni che hanno consentito di determinare il successo del Programma, ha richiesto di interrogarsi a fondo sui percorsi valutativi volti a interpretarlo. Per quanto il modello "sperimentale" appena descritto sia sicuramente dominante nel panorama della valutazione degli interventi sociali e educativi (Iversen, 2009), esso non è l'unico. Grazie alla vasta gamma di applicazioni possibili (politiche sociali, istruzione, organizzazione, fisiologia, salute ecc.) esiste una fiorente letteratura sulla valutazione che vanta una notevole quantità di autori e modelli, tra i quali sono riconoscibili anche numerose connessioni e sovrapposizioni.

Nel corso delle riflessioni che riguardano l'evidenza del Programma, si è cercato di studiare e ricondurre questa ricchezza di contenuti e pro-

poste all'interno di quattro posizioni principali (Post-positivismo, Realismo critico, Costruttivismo, Pragmatismo), pur nella consapevolezza di un'operazione con molti limiti, che rischia a volte di mettere in luce alcuni aspetti di un autore e lasciarne in ombra degli altri, in favore di un'esigenza di classificazione. Tuttavia, tale classificazione appare utile al fine di comprendere le riflessioni che sono state svolte in riferimento al concetto di evidenza nel Programma.

I modelli sperimentali poco sopra descritti fanno riferimento a una delle quattro posizioni definibile come *Post-positivismo*. Caratteristica principale delle proposte degli autori che possono esservi ricondotti riguarda l'esigenza di generalizzare gli interventi che si sono dimostrati efficaci, sulla base di una conoscenza oggettiva. Essi prendono avvio da una riformulazione delle posizioni positiviste. Oggi è raro incontrare autori che facciano riferimento alle generalizzazioni assolute del Positivismo (Shaw, 2016) e il più delle volte il riferimento degli autori va alle successive riformulazioni del Neo-positivismo e Post-positivismo, dove l'oggettività della conoscenza rimane come ideale, ma è realizzabile solo approssimativamente (Campbell, 1969, trad. it. 2007; Rossi, Freeman, 1993).

Le posizioni post-positiviste rispetto alla valutazione, e dunque i modelli sperimentali, hanno il limite di dimostrare il verificarsi o meno di un cambiamento, senza essere in grado di descrivere perché ciò avviene. Ciò che manca nella determinazione dell'evidenza è l'analisi dei contesti e delle azioni che hanno un'influenza determinante sui risultati. In risposta a tale mancanza sono nati nel tempo diversi modelli di valutazione volti a spiegare come e perché si ottengono i risultati attraverso gli interventi (Biolcati Rinaldi, Leone, 2011). Essi si basano sui fondamenti epistemologici del Realismo critico (Bhaskar, 1978, trad. it. 2010), che pone l'accento sull'importanza di rivelare i meccanismi generativi che producono i risultati nel campo della scienza sociale. Tra gli altri modelli, è possibile ricordare la *Theory Based Evaluation* di Weiss (1997) e la *Realistic Evaluation* di Pawson e Tilley (1997, trad. it. 2007). Questi modelli si sforzano di andare oltre la determinazione degli effetti di un intervento, per indicare le teorie e i meccanismi che spiegano perché si ottengono determinati risultati, in quali circostanze e con chi. Inoltre rispondono alla necessità di "aprire la scatola nera" dell'intervento e nel fare questo completano le spiegazioni offerte dalle prospettive post-positiviste: partono dalla considerazione dei risultati ottenuti, mettendo in discussione le azioni che permettono di giungere a tali risultati.

In P.I.P.P.I., si è cercato di accogliere le proposte che derivano da questa seconda posizione integrando le informazioni provenienti dai

questionari con i dati provenienti dalle compilazioni di professionisti e famiglie nelle griglie di micro-progettazione (Serbati, Milani, 2013), in cui sono stati registrati i risultati attesi e le azioni realizzate con le famiglie per raggiungerli. In questo modo è possibile misurare l'intensità del supporto offerto dal Programma e metterlo in relazione con i risultati registrati dai questionari.

3. Il lavoro sociale e educativo come scienza pratica: completare i significati dell'evidenza scientifica

I dati raccolti seguendo le due posizioni precedenti forniscono una fotografia completa, svolta con strumenti di misurazione che danno una lettura della realtà fissandola in un dato momento temporale. In P.I.P.P.I., così come nei numerosi rapporti di valutazione dei Programmi disponibili, ne deriva un'importante quantità di conoscenze rispetto ciò che funziona negli interventi con i bambini e le famiglie vulnerabili. Eppure, la letteratura sull'implementazione dei Programmi evidenzia l'esistenza di un *gap*, un divario, tra la conoscenza disponibile degli interventi efficaci e le pratiche quotidiane realmente realizzate. Diversi rapporti concordano sul fatto che sappiamo molto sugli interventi efficaci, ma scarso uso è fatto di tale conoscenza per raggiungere risultati importanti per i bambini e le famiglie nelle pratiche quotidiane (Fixsen *et al.*, 2005). Questo tema è ripetuto in vari rapporti americani ed è anche evidenziato da diversi ricercatori (Biesta, 2007; Hammersley, 2013; Rubin, 2014). L'indicazione rivolta agli operatori rispetto all'utilizzo di una *Evidence-Based Knowledge* non sembra sufficiente.

È dunque necessario comprendere meglio il rapporto tra le conoscenze prodotte dalla valutazione e il loro impatto nelle pratiche quotidiane realizzate dai professionisti. La questione riguarda la comprensione di quegli elementi che consentono il reale cambiamento delle pratiche, che non sembrano legate alla sola conoscenza dei fattori di efficacia. È stato necessario in P.I.P.P.I. superare e integrare l'evidenza scientifica così come considerata da parte delle prime due posizioni, che, sulla base di quanto detto in precedenza, possiamo definire "esterna". Tale evidenza da sola non riesce a rappresentare tutta la ricchezza di operatività e ricerca e a spiegare e motivare il reale cambiamento che P.I.P.P.I. porta nelle pratiche quotidiane dei servizi. La bontà di un utilizzo di conoscenze definite esternamente mantiene la sua importanza: tali conoscenze forniscono un quadro indispensabile per aiutare le persone a operare

in modo efficiente ed efficace utilizzando le tecnologie e le conoscenze recentemente sviluppate. Eppure tale quadro per quanto indispensabile, non appare sufficiente a comprendere tutte le ragioni che determinano l'evidenza in un Programma quale P.I.P.P.I. e quindi le ragioni del suo successo.

Si è sentita forte l'esigenza di mettere al centro la natura pratica dell'attività di ricerca-formazione-intervento di P.I.P.P.I., volta allo sviluppo e alla promozione della capacità di azione delle persone. La prospettiva di comprensione della realtà muta e richiede di considerare non solo l'importanza di produrre conoscenze, ma anche le condizioni di utilizzo che permettono alle conoscenze di portare il cambiamento nell'azione delle persone. Un uso esterno (o strumentale) delle conoscenze, con l'osservanza di regole tecniche d'azione non è sufficiente (Habermas, 1981; Kemmis, 2001; Shaw, 2016). Qui la discussione teorica della pratica professionale resta lontana dalla pratica reale, che non costruisce alcuna legittimità interna rispetto alle ragioni che muovono l'azione (Geertz, 1973; Soulet, 2016). A questo proposito, appare utile ritornare alle riflessioni di Aristotele (*Etica Nicomachea*) relativamente alla natura pratica delle scienze sociali. Nel porre al centro l'azione come fine ultimo delle scienze pratiche, Aristotele descrive come essa abbia origine nella scelta e definisce la *phronesis* come la disposizione da coltivare per imparare a scegliere bene.

Aristotele indica l'importanza nelle scienze pratiche di esercitare una saggia decisionalità (*phronesis*) rispetto le scelte da compiere nelle situazioni che ci si trova ad affrontare. Pertanto, il fine ultimo di una scienza pratica, come il lavoro sociale e educativo, è la creazione di percorsi che supportano le persone nel formulare e attuare le proprie decisioni rispetto le azioni più opportune da realizzare. Decisioni che sono assunte internamente dalle persone, sulla base di percorsi interni, che possono utilizzare ma non dipendono da soluzioni tecniche date dall'esterno. Le decisioni che muovono le azioni non sono corpi di conoscenza esterna generati nel vuoto pratico, e il lavoro sociale e educativo «non è una prestazione meccanica simile a un *robot* e priva di qualsiasi riflessione teorica interna» (Carr, Kemmis, 1986, trad. nostra, p. 116). Se le azioni delle persone nascono da decisioni interne e da scelte create attraverso l'esercizio di una saggia decisionalità (*phronesis*), una parte del significato del concetto di evidenza riguarda anche i cambiamenti interni delle persone nel modo di leggere la realtà e di costruire le scelte che guidano il proprio agire. L'efficacia di un programma o di un intervento potrebbe dunque essere letta oltre che per la capacità di produrre evidenza

esterna, anche per la capacità di portare a una evidenza interna. Il significato di evidenza scientifica si allarga e assume sia il modello proprio delle scienze naturali fondato sulla verifica dei risultati raggiunti, sia i contenuti che sono propri delle scienze pratiche rivolta alla costruzione di una saggia decisionalità che guida l'azione. Sono due scientificità diverse, ma altrettanto valide e fondate epistemologicamente (Lorenz, 2012; 2016).

4. Nuovi significati dell'evidenza scientifica: la costruzione di decisionalità "interne"

Le posizioni post-positiviste e del Realismo critico alla valutazione non sono rivolte all'analisi di questo secondo significato di evidenza scientifica. Per questo motivo, il Programma P.I.P.P.I. ha cercato di assumere nei suoi percorsi valutativi anche una terza posizione che, pur con molte differenze tra i singoli autori, può essere definita come *ermeneutico-costruttivista*. Questi modelli hanno in comune la centratura su un mondo sociale che è fatto di molte soggettività, di cui non si può non tenere conto e che bisogna cercare di conoscere. Le valutazioni danno così enfasi al processo piuttosto che al prodotto, cercando di comprendere il significato che le pratiche hanno per i diversi soggetti che le mettono in atto o le subiscono, piuttosto che misurarle. Andando oltre il concetto di una realtà unica e oggettiva che accomuna le due posizioni precedenti, è introdotta la nozione di una *realtà multipla*, da scoprire attraverso una profonda comprensione dei significati delle persone che la vivono. Il riferimento epistemologico va alle riflessioni di Heidegger e Gadamer che prestano attenzione ai partecipanti, alle loro attribuzioni di significato e alle esperienze vissute. I risultati della valutazione indagati da alcuni modelli costruttivisti cercano di costruire un significato frutto della negoziazione tra tutte le parti interessate, dando importanza alle metodologie partecipative (Guba, Lincoln, 1989). La conoscenza prodotta da questi modelli di valutazione è approfondita e specifica per il contesto in cui le esperienze da valutare sono realizzate, e rimane sempre aperta e perfezionabile. Gli strumenti utilizzati sono prevalentemente qualitativi, ma l'utilizzo del dato quantitativo non è escluso.

Nell'assumere le caratteristiche proprie di questa terza posizione, in P.I.P.P.I. si è voluto cercare di dare valore e importanza ai pensieri, alle idee e alle opinioni delle persone, valorizzandole all'interno di due luoghi fondamentali: le Equipe Multidisciplinari e i Tutoraggi.

I partecipanti delle Equipe Multidisciplinari sono tutti i professionisti coinvolti nell'accompagnamento della famiglia e la famiglia stessa. Seguendo la richiesta svolta dal modello della *Valutazione Partecipativa e Trasformativa* – VPT (Serbati, Milani, 2013), gli strumenti di ricerca sono il mezzo attraverso cui compiere una comprensione approfondita dei significati attribuiti da ciascuno rispetto alla situazione familiare. La VPT chiede di soffermarsi nella comprensione dei significati di tutti gli attori coinvolti, compresi il bambino e i genitori. In particolare la VPT chiede di fare attenzione affinché anche i genitori e i bambini abbiano la possibilità di costruire ed esprimere le proprie osservazioni e le proprie considerazioni. Rispetto al processo di accompagnamento della famiglia, il momento dell'analisi dei bisogni e delle risorse (altrimenti denominato anche *Assessment*) dedica un tempo congruo e attento per esaminare le circostanze e osservare da vicino quei nodi rispetto ai quali intende avviare un'azione. Le voci degli operatori sono importanti tutte allo stesso modo per riuscire a ottenere una comprensione quanto più completa della situazione.

I differenti punti di vista professionali singolarmente riuscirebbero a fare luce solo su una parte della realtà e necessitano di mettersi insieme per avere una comprensione quanto più ampia possibile. Ciò che fa la differenza è, però, riuscire a integrare nella costruzione di tale comprensione i punti di vista dei genitori e dei bambini. Quale che sia il tipo di osservazione e/o gli strumenti che si scelgono per approfondire la comprensione è importante evitare di interpretare troppo rapidamente valutando ciò che sta avvenendo in modo approssimativo e sbrigativo, ma arrivare a un giudizio sulla base di una documentazione dettagliata e quanto più partecipata possibile. I questionari, le griglie di micro-progettazione, così come i metodi visivi proposti in P.I.P.P.I. (il *triangolo* per esempio: cfr. Ius, nello stesso numero), vengono utilizzati dai professionisti con le famiglie durante gli interventi per comprendere e dare voce ai punti di vista di tutti. Attraverso la VPT, le posizioni post-positivista e del Realismo critico si integrano con la posizione ermeneutico-costruttivista: i dati raccolti con i questionari hanno la funzione di fotografare l'efficacia del Programma confrontando le condizioni di partenza con quelle finali, ma gli stessi dati sono utilizzati anche come base per un approfondimento dei diversi punti di vista e uno scambio di osservazioni che consente di costruire una comprensione più ampia e completa. I dati dunque sono raccolti direttamente dai professionisti con le famiglie, considerando tutti come co-ricercatori. I professionisti e le famiglie lavorano insieme intorno ai dati e agli strumenti che sono utilizzati per dare

voce a tutte le individualità presenti e per individuare sia i punti di forza sia le difficoltà.

I contenuti della posizione ermeneutico-costruttivista perseguiti dalla VPT sono riconoscibili anche in un ulteriore luogo proprio di P.I.P.P.I.: i tutoraggi, dove gli operatori di una medesima città o Ambito Territoriale si incontrano per riflettere sull'operatività portata avanti. In questo luogo le motivazioni che muovono la decisionalità degli operatori e le loro azioni vengono espresse, condivise e analizzate in un contesto riflessivo e di gruppo.

Nel piano di valutazione attuale di P.I.P.P.I. non sono ancora state sviluppate azioni sistematiche che consentano di utilizzare e registrare la ricchezza di riflessioni e considerazioni dei partecipanti, operatori, bambini e famiglie. Tuttavia, sono stati svolti alcuni approfondimenti interessanti. Per esempio nella città di Bologna si è svolto uno studio qualitativo che ha analizzato le conversazioni degli operatori nei momenti di tutoraggio, testimoniando un'evidenza interna nel cambiamento della decisionalità degli operatori attraverso una maggiore focalizzazione sugli aspetti ambientali che influenzano le condotte di negligenza e sulle potenzialità trasformative e di apprendimento dei genitori (Zanon, 2016). Ancora, nella città di Milano, si è svolto uno studio di caso tramite interviste a tutti i componenti di una Equipe Multidisciplinare che ha consentito di tracciare l'evidenza interna portata dall'utilizzo della VPT. Si è registrato il cambiamento da parte degli operatori nel leggere le decisionalità reciproche e quelle delle figure genitoriali. Allo stesso modo, si è modificato anche lo sguardo di queste ultime nei confronti degli operatori, consentendo il passaggio da una situazione di conflittualità a una situazione di collaborazione (Serbati, 2017).

5. Nuovi significati dell'evidenza scientifica: la costruzione di contesti comunicativi

Considerare l'evidenza interna porta con sé l'esigenza di analizzare *come* essa si modifichi e si costruisca. Le decisioni che informano l'agire non si verificano nel vuoto e nemmeno in solitudine. L'immagine dell'individuo autosufficiente, che pensa e agisce razionalmente da solo appare dunque incongruente. Tutti i problemi pratici richiedono non solo tecniche, gestite da persone singole, ma anche i ragionamenti delle persone coinvolte. Secondo i filosofi postempiristi (Kuhn, 1962, trad. it. 1969; Feyerabend, 1975, trad. it. 1979), è auspicabile nelle scienze sociali un

movimento che si allontani dall'obiettività della conoscenza esterna/strumentale, verso un accordo inter-soggettivo che assicuri che le teorie possano essere criticamente valutate. Perseguire un accordo intersoggettivo significa introdurre una visione di un utilizzo della conoscenza dialettico e costruito nelle pratiche (Carr, Kemmis, 1986; Morin, 1986, trad. it. 1988): l'evidenza si fa comunicativa e richiede di considerare tutte quelle situazioni che facilitano il confronto e il dialogo, all'interno delle quali si sviluppano le decisioni delle persone (evidenza interna) alla luce anche dell'utilizzo delle conoscenze tecniche disponibili (evidenza esterna). La componente comunicativa dell'evidenza sottolinea come l'efficacia di un programma o di un intervento richieda di considerare nella valutazione anche la creazione di luoghi di ragionamento e dialogo fra le persone coinvolte. La *saggia decisionalità* (*phronesis*) può essere raggiunta all'interno di una pratica comune, attraverso un accordo inter-soggettivo che Habermas definisce *intesa comunicativa*, in grado di «stabilire la base per un coordinamento unanime delle singole azioni» (1981, trad. it. 1997, p. 521).

Le esigenze di analisi che l'evidenza comunicativa porta possono essere lette all'interno della quarta e ultima posizione che, con qualche affinità con le posizioni ermeneutico-costruttiviste, riconosce svariate tipologie di *pragmatismo*, per le quali una conoscenza della realtà non è separabile dalla funzione di consentire un'efficace azione su di essa (Dewey, 1938, trad. it. 1949). Gli autori che possono essere ricondotti a tale pensiero riconoscono i limiti delle posizioni precedenti e cercano di proporre un punto di vista che vada oltre le generalizzazioni delle prime due posizioni e le comprensioni approfondite della terza. Anche qui, centralità assume la partecipazione degli attori nella costruzione dei risultati delle valutazioni, la cui utilità è legata alle possibilità di emancipazione della pratica (Palumbo, Torrigiani, 2009; Bondioli, Ferrari, 2004). Per esempio, alcuni modelli guardano alla valutazione per sviluppare le competenze degli attori coinvolti. È il caso dell'*Empowerment Evaluation* di Fetterman *et al.* (1994), o della *Appreciative Inquiry* (Coghlan *et al.*, 2003), che mette in atto un processo collettivo che coinvolge le persone in momenti di dialogo e confronto al fine di sviluppare ulteriormente ciò che di meglio c'è nelle organizzazioni.

All'interno del Programma P.I.P.P.I. la comprensione approfondita dei differenti punti di vista perseguita secondo la prospettiva ermeneutico-costruttivista nella VPT e svolta all'interno delle Equipe Multidisciplinari e nei Tutoraggi non è intesa come un esercizio fine a se stesso. Essa è completata dalle caratteristiche proprie della posizione pragmatista, per cui la VPT chiede non solo di comprendere i diversi significati

attribuiti alla realtà da parte di tutte le persone coinvolte, ma anche di discutere e negoziare tra di essi al fine di giungere a un accordo intersoggettivo che possa essere da guida per l'azione da portare avanti.

Seguendo la prospettiva pragmatista, il materiale osservativo, le riflessioni, le considerazioni che hanno consentito di approfondire i diversi punti di vista diventano materiale da analizzare e discutere (Bondioli, Savio, 2011). L'operatore si confronta con i colleghi e con i diretti interessati (bambini, genitori e altre possibili persone coinvolte) e il confronto impone a chi ha compiuto l'osservazione di argomentare, giustificare le proprie opinioni e quindi di superare tutte quelle impressioni momentanee e soggettive che non trovano riscontro nei dati. In questo processo sono invitati anche i genitori e i bambini a sviluppare le proprie considerazioni, condividendo con loro dei compiti specifici di osservazione, da utilizzare poi per approfondire il confronto e la discussione. Così, l'operatore e la famiglia tentano di costruire un accordo circa l'interpretazione, un venire a patti per costruire una condivisione utile nella vita quotidiana e di tutti i giorni. Nel momento stesso in cui si negoziano con la famiglia i significati del materiale osservativo, si avvia anche quella discussione che compenetra osservazione dei fatti e ideazione di ipotesi di intervento, che condurrà poi alla definizione di un piano di lavoro. Questo lavoro, ispirato alle riflessioni di Dewey (1933, trad. it. 1997), è un lavoro di pensiero, ragionamento, dialogo e confronto, per concordare le migliori strategie e rispondere alle esigenze dei bambini tramite un'azione collettiva.

Attualmente in P.I.P.P.I. non sono ancora state avviate esperienze volte ad analizzare in che modo l'evidenza comunicativa si costruisce e una riflessione è in corso per comprendere quali strumenti di ricerca potrebbero essere maggiormente adeguati a questo scopo. Tuttavia, i due approfondimenti che sono stati presentati a proposito dell'evidenza interna testimoniano anche come quest'ultima sia intrinsecamente legata alla possibilità di disporre di luoghi di confronto e dialogo. Infatti, in entrambe le situazioni, i cambiamenti nelle decisionalità degli operatori e delle famiglie sono avvenute durante e in seguito alla partecipazione di contesti in cui i differenti punti di vista si sono potuti confrontare e hanno dialogato, fino ad arrivare a una nuova lettura condivisa della realtà.

6. Conclusioni

La comprensione del concetto di evidenza attraverso le tre componenti esterna, interna e comunicativa sembra consentire di abbracciare

tutta la ricchezza delle azioni intraprese e richieste da P.I.P.P.I., in cui le conoscenze prodotte dalla valutazione non sono mai state usate in sé ma sempre in contesti di dialogo e confronto con i professionisti e con le famiglie, realizzando un buon incontro, riflessivo e dialogico tra ricerca valutativa e pratica. Le riflessioni proposte necessitano però di ulteriori studi e approfondimenti per comprendere se distinguere l'evidenza in esterna/interna/comunicativa possa essere davvero di aiuto per guidare gli investimenti e le azioni in vista di una sempre maggiore diffusione di interventi efficaci e di qualità.

Riferimenti bibliografici

- Aristotele, *Etica Nicomachea*. Trad. It. Milano: Rizzoli, 2012.
- Bhaskar R. (1978): *La possibilità del naturalismo*. Trad. It. Genova: Marietti, 2010.
- 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.
- Biolcati Rinaldi F., Leone L. (2011): *L'approccio realista alla valutazione degli effetti*. In: G. Marchesi, L. Tagle, B. Befani (a cura di), *Approcci alla valutazione degli effetti delle politiche di sviluppo regionale*. Materiali UVAL. Ministero dello Sviluppo Economico, pp.73-93.
- Bondioli A., Ferrari M. (2004): *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti percorsi*. Bergamo: Junior Edizioni.
- Bondioli A., Savio D. (2011): *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Bergamo: Junior Edizioni.
- Campbell D. (1969): *Riforme come esperimenti*. Trad. It. In: N. Stame (a cura di), *I classici della valutazione*. Milano. FrancoAngeli, 2007, pp. 3-45.
- Carr W., Kemmis, S. (1986): *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. Lewes: The Falmer Press.
- Coghlan A. T., Preskill H., Tzavaras T. (2003): An Overview of Appreciative Inquiry in Evaluation. *New directions for evaluation*, 100, pp. 5-22.
- Dewey J. (1933): *Come Pensiamo*. Trad. It. Firenze: La Nuova Italia, 1997.
- Dewey J. (1938): *Logica. Teoria dell'Indagine*. Trad. It. Torino: Einaudi, 1949.
- Euser S. *et al.* (2015): A Gloomy Picture: A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials Reveals Disappointing Effectiveness of Programs Aiming at Preventing Child Maltreatment. *BMC Public Health*, 1068, pp. 1-14.
- Fetterman D.M. (1994): Empowerment evaluation. *Evaluation Practice*, 15(1), pp. 1-15.
- Feyerabend P. (1975): *Contro il metodo. Abbozzo di una teoria anarchica della conoscenza*. Trad. It. Milano: Feltrinelli, 1979.
- Fixsen D.L. *et al.* (2005): *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa (FL): University of South Florida, Louis de la Parte Florida

- Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).
- Geertz C. (1973): *Interpretazione di Culture*. Trad. It. Bologna: il Mulino, 1987.
- Guba E., Lincoln Y. (1989): *La valutazione di quarta generazione*. Trad. It. in N. Stame (a cura di), *I classici della valutazione*. Milano: FrancoAngeli, 2007, pp. 128-145.
- Habermas J. (1981): *Teoria dell'agire comunicativo. Vol. 2: Critica della ragione funzionalistica*. Trad. It. Bologna: il Mulino, 1997.
- Hammersley M. (2013): *Il mito dell'Evidence Based*. Trad. It. Milano: Raffaello Cortina, 2013.
- Iversen R.R. (2009): *Are We Subjugating the User of Social Work Research to Save the Profession?* In: H.U. Otto, A. Polutta, H. Ziegler, *Evidence Based Practice. Modernising the Knowledge Base of Social Work?* Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich Publishers, pp. 47-59.
- 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*. London: Sage, pp. 91-102.
- Kuhn T. (1962): *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Trad. It. Torino: Einaudi, 1969.
- Lorenz W. (2012): Response: Hermeneutics and Accountable Practice: Lessons From the History of Social Work. *Research on Social Work Practice*, 22(5), pp. 492-498.
- Lorenz W. (2016): Reaching the Person. Social Work Research as Professional Responsibility. *European Journal of Social Work*, pp. 1-13.
- Martini A., Trivellato U. (2011): *Sono soldi ben spesi? Perché e come valutare l'efficacia delle politiche pubbliche*. Venezia: Marsilio.
- Morin E. (1986): *Scienza con coscienza*, Trad. It. Milano: FrancoAngeli, 1988.
- Mullen E.J. (2016): Reconsidering the "Idea" of Evidence in Evidence-Based Policy and Practice. *European Journal of Social Work*, 19 (3-4), pp. 310-335.
- Palumbo M., Torrigiani C. (2009): *La partecipazione tra ricerca e valutazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pawson R., Tilley N. (1997): *Un'introduzione alla valutazione scientifica realista*. Trad. It. in: N. Stame (a cura di), *I classici della valutazione*. Trad. It. Milano: FrancoAngeli, 2007, pp. 371-385.
- Rossi P.H., Freeman H.E. (1993): *Evaluation: a Systematic Approach*, Newbury Park: Sage.
- Rubin A. (2014): Bridging the Gap between Research-Supported Interventions and Everyday Social Work Practice: A New Approach. *Social Work*, 59, pp. 223-230.
- Serbati S. (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.

- Serbati S, Santello F., Colombini S., Milani P. (2016): Challenges for the evaluation of the P.I.P.P.I. – Programme of Intervention for Prevention of Institutionalisation: Between Participative and Experimental Pathways. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, 21(2), pp. 1-24.
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Shaw I. (2016): *Social Work Science*. New York: Columbia University Press.
- Shaw I., Lishman J. (1999): *La valutazione nel lavoro sociale: approcci e metodi*. Trad. It. Trento: Erickson, 2002.
- Soulet M.H. (2016): Le travail social, une activité d'auto-conception professionnelle en situation d'incertitude. *Sociologies*, pp.1-9.
- Stufflebeam D.L., Madaus G.F., Kellaghan T., (Eds.) (2001): *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. New York: Cluwer Academic Publisher.
- Wandersman A. (2009): Four Keys to Success (Theory, Implementation, Evaluation, and Resource/System Support): High hopes and challenges in participation. *American Journal of Community Psychology*, 43, pp. 3-21.
- Weiss C. (1997): *Abbiamo imparato nulla di nuovo sull'uso della valutazione?* Trad. It. In: N. Stame (a cura di), *I classici della valutazione*. Milano, Franco-Angeli, 2007, pp. 353-370.
- Zanon O. (2016): *Le pratiche formative nei servizi alla persona*. Roma: Carocci.

Figli “in vetrina”. Il fenomeno dello *sharenting* in un’indagine esplorativa

Davide Cino¹, Silvia Demozzi²

Abstract

L'articolo affronta il tema dello *sharenting* nell'ambito di un'indagine esplorativa, al fine di indagare in che modo e perché i genitori condividono sulla rete materiali ritraenti e riguardanti i figli. Dopo aver collocato il fenomeno all'interno di un quadro teorico-concettuale relativo al desiderio di visibilità nella società occidentale contemporanea, saranno esposti i risultati di una *survey research* condotta con un campione di 216 madri italiane. L'intento è quello di esplorare l'utilizzo, da parte delle partecipanti, tanto di gruppi Facebook per genitori che della propria pagina Facebook personale, in merito alla propria genitorialità. Dai dati raccolti emerge che le rispondenti trovano nei gruppi Facebook uno strumento utile per sentirsi meno sole e ottenere supporto sociale, soprattutto sul piano educativo. Le analisi condotte hanno avuto il compito di valutare: a) cosa pensino le mamme della condivisione di foto dei figli *online*; b) la possibile influenza attribuita al “Mi piace” come fattore ricompensa; c) se la pratica dello *sharenting* possa avere prolungamenti in tradizionali forme di spettacolarizzazione infantile (i.e. concorsi di bellezza per bambini, *talent shows*, spot pubblicitari). Infine, sulla scorta dei dati analizzati, verrà presentata una breve lista di ipotesi per studi futuri.

Parole chiave: infanzia, genitorialità, *sharenting*, Facebook, esposizione infantile.

Abstract

This paper studies the issue of *sharenting* using exploratory research that examines how and why parents post material concerning their children on the Internet. After assessing a theoretical framework regarding the desire for visibility in the Western world, the results of an online survey conducted with a sample of 216 Italian mothers will be shown in order to explore the usage of Facebook groups for parents and of one's personal Fa-

¹ Dottorando di Ricerca in Educazione nella società contemporanea presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

² Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale e Filosofia dell'Educazione presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione “Giovanni Maria Bertin” dell'Università degli Studi di Bologna. Gli Autori hanno equamente collaborato alla stesura del contributo e, nello specifico, Silvia Demozzi ha scritto la Premessa, i paragrafi 1, 2, 3. Davide Cino ha scritto i paragrafi 4 e 5 (e relativi sotto-paragrafi). Le conclusioni sono state scritte da entrambi.

cebook page when it comes to parenting. Data suggest that participants rate Facebook groups for parents as useful tools to help people feel less alone and to get social support, especially regarding educational topics. Analysis was conducted in order to assess: a) what parents think about posting pictures of children online in terms of how their rights are respected and possible risks related to this exposure, b) whether receiving a "Like" increases this practice, and c) if sharenting may lead to more traditional forms of children spectacularization (i.e. children's beauty pageants, talent shows, commercials, advertisements). Finally, hypotheses for new studies are listed.

Keywords: childhood, parenting, sharenting, Facebook, children exposure.

Premessa

Quale immagine di infanzia viene raccontata all'interno della nostra cultura? Quali immagini di bambini e bambine abitano i contesti dell'attuale – soprattutto mediatici e virtuali – e divengono, così, modello di identificazione per i più piccoli (e per le loro famiglie), nonché esempio di affermazione, successo facile e riuscita? Quali sono i paradigmi dominanti all'interno della società postmoderna – in particolare nei contesti di maggiore benessere – e che ruolo giocano sugli stili educativi – *in primis*, quelli genitoriali? Che ricadute hanno sulla condizione dell'infanzia che, come più volte denunciato (Postman, 1982, trad. it. 1984; Olfman, 2005; Contini, Demozzi, 2016) rischia di scomparire nel suo statuto di idea socio-culturale e di "sentimento" (Ariès, 1960, trad. it. 1976)? Queste e altre sono le domande che fanno da sfondo alla cornice teorico-interpretativa dell'indagine che intendiamo qui presentare legata alla pratica dello *sharenting* (condivisione on line di immagini dei propri figli e rappresentazione della propria genitorialità). Tale fenomeno si inserisce nel più ampio scenario della «tirannia delle possibilità espositive» (Cino, 2016; 2017), dominato dalla logica della «vetrinizzazione» (Code-luppi, 2007), per cui ambiti della vita, da sempre considerati «privati», divengono spot privilegiati per la luce di riflettori mediatici e virtuali.

1. Infanzia e adultizzazione

I bambini e le bambine ci sono sempre stati, l'infanzia no. Come idea socio-culturale, l'infanzia ha avuto bisogno di un terreno fertile alla sua comparsa e di un riconoscimento da parte del mondo adulto delle sue specificità. Da sempre, tuttavia, la società adulta ha dimostrato di fare fatica a prendersene cura, nel rispetto della sua particolare condizione

e ha, spesso, trovato una via di semplificazione attraverso il processo dell'adulterizzazione (Contini, Demozzi, 2016; Demozzi, 2016). Si è, infatti, più volte valicata quell'ipotetica linea di confine (a-simmetria) che avrebbe dovuto marcare la sostanziale differenza tra i due mondi e garantire così, ai bambini e alle bambine, una cura attenta e adeguata ai loro bisogni. Tra infanticidi, abbandoni, soprusi, sfruttamenti lavorativi e sessuali, le pagine della storia dell'infanzia, da sempre, si riempiono con i colori della violenza e, sebbene circa trent'anni fa si sia arrivati a redigere una Convenzione universale dei diritti dei bambini (1989), sottoscritta da quasi tutti i paesi del mondo, ancora troppe sono le contraddizioni che testimoniano un'incoerenza tra i diritti legiferati e quelli garantiti. Certamente i "nostri bambini" stanno bene, a maggior ragione se paragonati ai contesti di guerra ed estrema povertà in cui, purtroppo, ancora oggi vivono molte infanzie del mondo; tuttavia – ed è questo l'obiettivo di questa nostra proposta – possiamo rintracciare segnali di "incuria" anche nei loro confronti: bambine e bambini «piccoli adulti» che crescono in un ambiente nutrito dalla triade «denaro-potere-successo» (Contini, 2010), spinti fin da subito dalla logica del consumo, della competizione e, in alcuni casi, della prevaricazione. L'infanzia, così, si adegua a quanto di più conforme la circonda, pur essendo per sua natura diversa, opaca, muta e, rispetto a un certo tipo di esistente, del tutto «inattuale» (Demozzi, 2016).

2. *Famiglia adolescente o faticosa democrazia?*

In questo scenario, cosa succede alle famiglie? Come si destreggiano i genitori, all'interno di un contesto globale che esercita su di loro le stesse pressioni che abbiamo visto per l'infanzia? Come contraltare dell'adulterizzazione infantile, si legge un altrettanto dilagante trend di infantilizzazione degli adulti o, per dirla con Postman (1982, trad. it. 1984), una fase della vita, tra prima infanzia e vecchiaia, definibile come del "bambino-adulto" – un ibrido che abita i contesti post-moderni e che appartiene, nell'accezione proposta da Ammaniti (2015), a una «famiglia adolescente». Una famiglia in cui né genitori né figli riescono a emanciparsi. Da qui nasce il grande problema degli adulti contemporanei (genitori, ma anche educatori e insegnanti) di dare regole ai più piccoli e di dire quei «no che aiutano a crescere» (Phillips, 1999): abbandonato il vecchio modello autoritario della «pedagogia nera» (Miller, 1979, trad. it. 1979; Rutschky, 1977, trad. it. 2015), i genitori di oggi, aderendo a un modello

educativo democratico (Gigli, 2016), faticano a delimitare e a contrastare il senso di «onnipotenza» dei più piccoli, temendo di perdere il loro amore, nonché di infliggere frustrazioni per cui non reggerebbero il senso di colpa. Lungi da noi la volontà di «puntare il dito» e di colpevolizzare gli adulti etichettandoli come «genitori incapaci», cerchiamo, piuttosto, di comprendere quali siano le premesse socio-culturali su cui le fragilità dei genitori di oggi trovano terreno fertile per innestarsi. Si tratta, ancora una volta, di un problema di assenza di a-simmetria, quella che il genitore amorevole e democratico dovrebbe riuscire a mantenere, assumendosi la responsabilità insita nel suo ruolo di adulto che sa e che guida, anche quando ciò implica fatica, impegno, costante messa in discussione (Gigli, 2016, p. 86). Ma, in un'epoca dominata dall'individualismo, dal mito dell'efficienza e della perfezione e, soprattutto, dall'esposizione dei propri successi e della propria infallibilità, lo spazio per la fatica non è concesso e la democrazia finisce spesso per sciogliersi nel terreno del lassismo e della piena simmetria (di cui i bambini, refrattari ai "no", sono avidi e abili "intercettatori").

3. *Una vita in vetrina*

Dai più è ormai riconosciuto il nostro vivere in un mondo delle immagini, «una sorta di mondo fantasmatico basato sulle nostre immagini, ben diverso da un mondo fatto da oggetti reali in grado di durare oltre la nostra vita» (Castoriadis, Lasch, 2012, trad. it. 2014, p. 13). Le forme di comunicazione sono imperniate sul linguaggio visivo e la vista pare essere il senso dominante nel rapporto con la realtà. In questo contesto, assume un ruolo cruciale la «vetrina», che funge da palcoscenico e specchio insieme per gli eventi della vita di un individuo e dei suoi diversi ruoli all'interno della società. Codeluppi propone il concetto di «vetrinizzazione sociale», assumendo la metafora della vetrina come «palcoscenico» di valorizzazione (prima delle merci, oggi degli individui e delle loro vite) cui è difficile sottrarsi. Vetrinizzarsi «implica un'ideologia della trasparenza assoluta, implica, cioè, l'obbligo di essere disponibili a esporre tutto in vetrina» (Codeluppi, 2007, p. 17). La diffusione e la possibilità di utilizzare facilmente i media e, in particolare, le piattaforme di condivisione, li rende luogo privilegiato per il diffondersi di questa tendenza, portando al moltiplicarsi delle immagini che ciascun individuo produce su se stesso e sulla propria vita. Il soggetto contemporaneo diviene «comunicatore di se stesso» in un modo mai sperimentato prima

poiché, proprio attraverso il ricorso al digitale, è in grado di produrre un *selfbranding* (e di ciò ne è testimonianza la grande popolarità che sempre di più assumono *bloggers* e *youtubers*), sfruttando il web come strumento ottimale di «allestimento del proprio sé, di presentazione sociale, di capitalizzazione delle risorse provenienti dal proprio *social network*, di traduzione della propria soggettività in una realtà di interesse pubblico» (Barile, 2009, p. 15). Ma se quella della vetrinizzazione appare come una pratica di dominio del singolo che, pur denotando spesso l'allarme di un eccesso di narcisismo e individualizzazione, rientra in una dimensione sacrosanta di autodeterminazione, cosa succede se questo fenomeno incontra l'infanzia? Cosa succede se a essere messi in vetrina sono bambine e bambini?

3.1. Social Networks e sharenting

Nonostante la fatica nel rispondere alle logiche del tempo dominante di cui abbiamo accennato in apertura, pare che gli adulti non si sottraggano al processo di «vetrinizzazione» (Codeluppi, cit.) perpetuato attraverso il web e, in molti casi, l'infanzia non ne è risparmiata. Ciascun individuo può costruire la propria vetrina virtuale personalizzata e, in essa, rientra anche la propria immagine di genitore. I palcoscenici virtuali, infatti, appaiono scenari gratificanti e, come vedremo, occasione di condivisione di preoccupazioni, dubbi, domande sulla gestione dei figli, soprattutto nella fascia di età 0-3 anni. «L'impressione è di trovarsi davanti a un'enorme platea, costantemente in ascolto, e ciò produce delle sensazioni rassicuranti per delle persone che si trovano oggi a dover solitamente vivere in una condizione sociale caratterizzata da un'elevata incertezza» (Codeluppi, 2015, p. 37). E tale incertezza si fa molto più grande se in gioco è la competenza genitoriale, il proprio ruolo, nonché la propria percezione, per cui si cercano specchio e soprattutto conferme, seppur virtuali. Accanto al diffuso fenomeno della partecipazione a gruppi tematici (di mamme, di genitori, di mamme e maestre ecc.) si intensifica anche la pratica della condivisione da parte dei genitori di immagini e video che raffigurano i propri figli – minori e, molto spesso, piccolissimi. La genitorialità, così, diviene “social”, si mette in vetrina e, di conseguenza, mette in vetrina anche l'infanzia. I genitori di oggi sono infatti definiti «media moms and digital dads» (Uhls, 2015), e il *parenting* ha trovato una nuova declinazione nello *sharenting*, termine coniato dai *media* (Leckart, 2012; Dell'Antonia,

2016; Carty, 2015) per definire la pubblicazione di foto e contenuti, da parte di mamme e papà, riguardanti i propri figli, che, inevitabilmente, racconta molto su di loro, sulle loro esperienze, abitudini, preferenze ecc. Alle prese con un progresso tecnologico che pone seri interrogativi sullo sviluppo della prole e le infinite possibilità educative con cui si imbattono, molti genitori sono stati a loro volta inglobati dalla rete. Secondo i dati dell'Halifax Digital Home Index (Barrett, 2015), che ha analizzato un campione di 2000 fruitori della rete e dei *social networks*, nel 2015 il numero di adulti che utilizza attivamente Facebook è passato dal 9% del 2012 (degli *over 55*) a più del 50%, piazzandosi al primo posto tra i siti più utilizzati dai "non nativi". Contemporaneamente a questa tendenza, il 32% delle persone fra i 16 e i 34 anni ha abbandonato Facebook per spostarsi su piattaforme meno "frequentate" dagli adulti, e il 33% ha cancellato o bloccato dalle amicizie un genitore. Infatti, secondo i dati del Pew Research Center, l'80% dei genitori online è amico dei propri figli su Facebook, mentre solo il 33% li "segue" su Twitter (Gao, 2015). Dal Pew Research Center arrivano altri dati interessanti (Duggan *et. al.*, 2015):

- I genitori (soprattutto le madri) sono molto attivi nei *social media*, utilizzandoli sia per dare che per ricevere supporto.
- I *social networks* sono ampiamente visti come una fonte di informazioni utili, uno dei primi strumenti genitoriali a disposizione tra varie opzioni. Le madri li utilizzano leggermente di più rispetto ai padri.
- Pochi genitori, tra quelli del campione studiato dai ricercatori, si sono dichiarati contrari alla condivisione di informazioni attinenti la prole sui *social networks* per mano di altri membri della famiglia o amici. Nel dettaglio, solo il 12% dei genitori di figli minorenni ha dichiarato di non aver gradito che qualcuno condividesse dei contenuti riguardanti i loro figli, e l'11% di loro ha chiesto esplicitamente che fossero rimossi; il restante 88% ha invece affermato di non aver problemi con la cosa.
- Gli adulti (genitori e non) usano una vasta gamma di *social networks*. Facebook è in testa, usato dal 74% dei partecipanti allo studio, seguito da Pinterest (28%), LinkedIn (27%), Instagram (25%) e Twitter (23%).

Il fenomeno dello *sharenting*, quindi, si presta a essere letto come la conseguenza di una *genitorialità vetrinizzata*. Ma quanta consapevolezza, in termini di scelte e di eventuali rischi, c'è in questa pratica? Quanto rispetto del minore e della sua immagine di cui, purtroppo, non detiene i diritti di esposizione fino alla maggiore età (Dinella, 2017), c'è nella

condivisione della foto di un neonato ancora attaccato al cordone ombelicale, di un sederino arrossato, di un nasino chiuso? A quali rischi reali, poi, vengono esposti questi bambini (Dearden, 2015; D'Elia, 2015), le cui immagini divengono di dominio – oltre che pubblico – di potenti multinazionali come Facebook e Google³?

4. *La ricerca: obiettivi e domande guida*

Sulla base dei presupposti teorici e dei dati sin qui evidenziati, abbiamo voluto approfondire il tema dello *sharenting* attraverso una ricerca empirica. L'obiettivo è stato quello di indagare il processo di «vetrinizzazione» (Codeluppi, 2007) della genitorialità e dell'immagine dei figli mediante l'utilizzo di piattaforme online. Nel farlo, si è cercato di comprendere – *relativamente al campione in esame* – se e in che termini si possa definire lo *sharenting* come problema da analizzare in indagini future, il perché e il come di un certo utilizzo del web da parte dei genitori del campione e se questo utilizzo possa rivelarsi problematico, o quantomeno irrispettoso, per bambine e bambini. Da qui le principali domande guida:

Quanto è diffusa la pratica dello sharenting tra i genitori del campione e quali i significati connessi a tale pratica? Quale linea di demarcazione viene stabilita fra il desiderio del genitore di condividere la propria vita e quella dei figli online, e il diritto alla privacy di questi ultimi? Ricevere un "Mi piace" può esercitare un'influenza sullo sharenting? Questa esposizione sul web potrebbe avere dei prolungamenti su altri tipi di "palcoscenici"?⁴

Il tema di questa ricerca, dunque, è lo *sharenting*. Lo scopo è quello di dare un contributo alla letteratura in merito per una prima descrizione del fenomeno, in riferimento al campione in esame. Il *problema*, a cui

³ Facebook ha la proprietà di tutte le informazioni che vengono pubblicate, persino quelle di chi non risulta più iscritto. Google salva nei suoi server circa 30 miliardi di ricerche che i suoi utenti effettuano ogni mese. Ciò che accade è che gli utenti, spesso senza averne consapevolezza, vendono la loro vita e incrementano un circolo virtuoso di profitti per le aziende (Codeluppi, 2015).

⁴ Si fa qui riferimento alle vetrine virtuali come palcoscenici online a disposizione di tutti, nonché alla possibilità che questo tipo di esposizione possa portare a forme di spettacolarizzazione più "tradizionali" (concorsi di bellezza, spot pubblicitari, *talent shows* ecc.) (Uhls, Greenfield, 2011; Uhls, Zgourou, Greenfield, 2014).

si vuole cercare di dare una prima possibile definizione da vagliare in studi futuri, è quanto e in che termini questo fenomeno sia diffuso fra i genitori del campione⁵.

4.1. Metodologia, strumento e campionatura

Vista la scarsa letteratura sull'oggetto di studio, si è optato per un'indagine di tipo esplorativo – *Exploratory Research* (Shields, Rangarjan, 2013; Babbie, 2007) – con l'intento di contribuire a gettare le basi per ipotesi di ricerca future. Lo strumento utilizzato è stato un questionario di tipo semi-strutturato, creato tramite il sito web “My Survio”, composto da un totale di 39 *items*, di cui 35 strutturati (a risposta chiusa) e 4 non strutturati (a risposta aperta)⁶. Nel dettaglio, sono state usate domande chiuse a scelta multipla dicotomica o con più alternative di risposta, scale Likert e scale di frequenza. Le domande aperte, invece, hanno consentito ai partecipanti di approfondire risposte per le quali si è pensato fosse opportuno lasciare la possibilità di esprimersi più liberamente⁷. Le variabili di sfondo prese in esame sono state 9 (benché non tutte siano state oggetto di analisi finale): genere, età, stato civile, cittadinanza, titolo di studio, informazioni demografiche, condizione lavorativa, numero di figli ed età della prole. Le restanti 30 domande riguardavano l'utilizzo del *social network* Facebook in merito ai gruppi online per genitori, alla propria pagina personale e alla condivisione di contenuti multimediali con i figli. Le procedure di campionamento – *non-probabilistico di convenienza* (Gay, Mills, Airasian, 2009)⁸ – si sono svolte attraverso l'utilizzo della

⁵ Per una definizione di “Tema”, “Scopo” e “Problema” di ricerca si rimanda a: Coggi, Ricchiardi, 2008, pp. 32-35.

⁶ Benché l'*exploratory research* si svolga prevalentemente (ma non esclusivamente) adottando metodologie qualitative, la *survey research* può avere obiettivi sia *esplorativi* che *confermativi*. In questo caso, vista la realtà virtuale indagata tramite un campione reclutato in un terreno altrettanto virtuale – come si specificherà poco oltre nel testo – abbiamo deciso di optare per un sondaggio online. Per approfondimenti si rimanda a: Ortalda, 1998.

⁷ I partecipanti, tuttavia, non erano obbligati a rispondere alle domande, benché fosse comunque richiesto di digitare anche un tasto random così che potessero procedere con le domande successive.

⁸ Scrivono Gay, Mills e Airasian: «Convenience sampling, also referred to as accidental sampling or haphazard sampling, is the process of including whoever happens to be available at the time. Two examples of convenience sampling are seeking volunteers and studying existing groups “just because they are there”» (2009, p. 134).

piattaforma Facebook, il cui utilizzo nell'ambito della *social research* è stato avvalorato da alcuni ricercatori della Stanford University, University of Cambridge e University of Melbourne (Kosinski *et. al.*, 2015). Il link diretto al questionario è stato pubblicato su un gruppo Facebook per genitori che conta oltre 16.000 iscritti (a seguito di esplicita autorizzazione da parte delle amministratrici), e nella pagina Facebook personale di una delle amministratrici, sfruttando la sua notorietà di blogger. Il sondaggio, accessibile dal 5/12/2016 al 27/12/2016, ha ricevuto 1544 visite totali, dalle quali è stato ricavato un campione totale di 219 partecipanti. Le variabili di sfondo sono sintetizzate come da tabella (Tab.1):

Tabella 1. Distribuzione delle variabili di sfondo*

	Genere	Età	Stato civile	Cittadinanza	Titolo di studio
CAMPIONE 219	D: 216 (99%) U: 3 (1%)	30-40: 126 (58%) 40+: 60 (27%) 18-30: 33 (15%) UNDER 18: 0	Coniugato/ Convivente: 209 (95,4%) Separato/Divorziato: 5 (2,3%) Celibe/Vubile: 5 (2,3%)	Ita: 215 (98%) Straniera: 4 (2%)	Maturità: 92 (42%) Laurea: 91 (42%) Media: 36 (16%) Elementare: 0
Info demografiche		Condizione lavorativa		Numero figli	Età figli
Nord: 195 (89%) Centro: 14 (6%) Sud: 10 (5%)		Occupato: 162 (74%) Disoccupato: 37 (17%) Studente: 1 (0,45%) In Cerca: 3 (1,4%) Altro: 16 (7,3%)		Uno: 131 (60%) Più: 88 (40%)	0-3: 144 (66%) 3-6: 71 (32,4%) 6-11: 47 (21,46%) 11-14: 16 (7,3%) OVER 14: 11 (5,02%)

* Il dato percentuale della variabile "Età dei figli" è stato raccolto tramite una domanda a scelta multipla, che consentiva ai genitori con più di un figlio di età differenti di selezionare più di una risposta. Prendendo in considerazione i genitori di figli unici (131 – 60% del campione), notiamo che il 67% (88) dei bambini ha un'età compresa nel range 0-3 anni.

4.2. Analisi e discussione dei dati

Di seguito si propone un'esposizione dei dati, con relativa analisi e discussione, divisa in cinque aree: l'utilizzo dei gruppi Facebook per genitori; la condivisione di foto dei figli; il fattore "Mi Piace"; la reazione dei partecipanti alla foto di una bambina pubblicata su un giornale *online*; il possibile prolungamento di queste esposizioni su vetrine più "tradizionali" (palcoscenici, spot ecc.). Sono state svolte procedure di analisi bivariata e multivariata. Nella lettura dei dati d'ora in poi esposti sarà importante ricordare che: poiché il 99% del campione è composto da mamme (216), abbiamo deciso di isolare il restante 1% di padri dall'analisi; i dati della presente ricerca *non* si prestano a generalizzazioni statistiche.

4.2.1. *Fare gruppo nella rete: nuove frontiere delle (dis)alleanze educative?*

Un primo quesito a cui si è tentato di dare risposta riguarda l'utilizzo di gruppi Facebook dedicati ai genitori, incentrati sulla genitorialità e sul rapporto con i figli. L'89% delle rispondenti (193 su 216) dichiara di far utilizzo di questi gruppi; fra queste, il 59% (113) li utilizza su base giornaliera, anche più volte al giorno. Le partecipanti affermano di reputarli una valida risorsa cui far riferimento (92% -178), utili per allargare la rete di conoscenze (79% - 153) e in grado di farle sentire meno sole (87% -168)⁹. Emerge, inoltre, che nel campione totale le donne pluripare con almeno un figlio nella fascia 0-3 anni risultino essere più frequentemente iscritte a questi gruppi (96%) rispetto alle pluripare con figli tutti al di sopra di tale fascia d'età (53%). Lo stesso si verifica per le donne primipare con figli in fascia 0-3 (100% del campione) rispetto alle primipare con figli più grandi (81,4%). Quando almeno uno dei bambini è nella fascia 0-3, non sono state rilevate nel campione differenze nei comportamenti di iscrizione a gruppi Facebook per genitori tra mamme primipare e pluripare (100% *vs* 96%). Diversamente, quando si tratta di mamme con figli tutti di età superiore ai 3 anni, l'indagine ha registrato che quelle con un solo figlio sono più frequentemente iscritte a gruppi Facebook per genitori (81,4%) rispetto a quelle che hanno più figli (53%).

Le informazioni più comunemente cercate dalle mamme del campione concernono l'ambito educativo (comportamento, abitudini alimentari, giochi, uso di tecnologie ecc.), pediatrico (vaccinazioni, ferite, farmaci ecc.) e scolastico (servizi del territorio, compiti a casa, rapporto con gli insegnanti ecc.), come da tabella (Tab. 2):

Questi dati, lungi dal fornire un quadro esaustivo rispetto alle modalità di utilizzo della piattaforma in esame, aprono quantomeno la strada ad alcune riflessioni. Fenomeni quali l'atomismo sociale (Taylor, 2003, trad. it. 2005), le modificazioni dell'equilibrio Io-Noi (Elias, 1987, trad. it. 1990), nonché l'individualizzazione degli stili educativi familiari (Gigli, 2007; 2016) ci presentano un quadro ambivalente, se letto alla luce del proliferare di *blog* e gruppi *online* per genitori (prevalentemente mamme). Vale la pena chiedersi se, a fronte di una vita genitoriale poco

⁹ Le percentuali qui presentate riguardano gli estremi "Concordo molto" e "Concordo" selezionati dalle/dai partecipanti su una scala Likert (ad es.: "Reputo che i gruppi Facebook per genitori facciano sentire meno soli/e").

Tabella 2. Tipo di informazioni cercate dal campione nei gruppi Facebook per genitori*

	Risposte (N)	Rapporto
Informazioni educative	168	87%
Informazioni pediatriche	108	56%
Informazioni scolastiche	69	36%

* Ai partecipanti è stata posta una domanda a scelta multipla, con la possibilità di selezionare più risposte.

condivisa e concertata con altri attori sul piano 'reale', stiano aumentando le occasioni di contatto e incontro all'interno di «comunità educanti» online, nell'ambito di quella che potremmo definire una «genitorialità vetrinizzata». E ancora: forse che nell'epoca delle dis-alleanze nei contesti educativi (Contini *et.al.*, 2012) i genitori avvertano il bisogno di rispondere autonomamente a una mancanza percepita in termini relazionali con i professionisti della cura? Interessante la dichiarazione di una delle mamme del gruppo, rilasciata durante un'intervista per una testata online: «Non sapevo con chi consultarmi quando avevo bisogno di un parere, e così ho deciso di formare un gruppo nel quale le mamme possano confrontarsi, scambiarsi pareri e parole di conforto in un momento di solitudine o fragilità [...]»¹⁰.

È importante, a questo proposito, rileggere il dato precedente per cui ben l'87% delle utenti del gruppo in questione – partecipanti alla ricerca – vede in questo spazio virtuale un antidoto alla solitudine, coerentemente con quanto emerso da uno studio sullo *sharenting* a cura del C.S. Mott Children's Hospital, in cui il 72% dei genitori partecipanti «*rate social media as useful for making them feel like they are not alone*» (Davis *et. al.*, 2015). La genitorialità, in quanto tale, pone una serie di sfide che si giocano nell'ambito del cambiamento e delle crisi (Gigli, 2016), per far fronte alle quali le famiglie fanno affidamento a risorse personali, familiari e sociali (Fruggeri, 1999). Queste ultime si distinguono in formali (ad es.: servizi educativi per l'infanzia e le famiglie) e informali (tra le quali possiamo annoverare anche la rete e le comunità virtuali per geni-

¹⁰ Per garantire l'anonimato del gruppo Facebook utilizzato per reclutare il campione, si è deciso di non indicare la fonte e non citare letteralmente le parole dell'intervistata, ma riformularle salvaguardandone comunque il significato originario.

tori). Appare opportuno notare come quello stesso bisogno di supporto ricercato dalle mamme per gestire meglio lo stress e i compiti associati all'esercizio della loro genitorialità, grazie al confronto intersoggettivo tra pari (Andersen, Telleen, 1992), abbia trovato nuove declinazioni virtuali, sia sulle pagine Facebook di madri e padri per affrontare problematiche quotidiane (Bartholomew *et.al.*, 2012), che all'interno di forum e gruppi online di sostegno per quelle mamme che vivono condizioni di disagio più accentuato (ad es.: depressione post-partum) (Linares, Subrahmanyam, 2015). Nondimeno, considerato che le informazioni di tipo educativo rappresentano per il nostro campione la principale fonte di ricerca e condivisione di prassi adottate dalla più vasta comunità virtuale, i sentieri aperti alla riflessione e alla pratica pedagogica appaiono molteplici. Il fare gruppo sulla rete, soprattutto in virtù di un sentimento di solitudine, se da un lato può essere indice di agentività, dall'altro può portare con sé nodi problematici (Gigli, 2016): la necessità, per i professionisti dell'educazione, di interrogarsi più approfonditamente sul proprio ruolo e sulle modalità per affiancare i genitori in un uso critico delle tecnologie; il rischio, per bambine e bambini, di essere soggetti a pratiche di cura (o incuria) che, in virtù del potere del web, possono rappresentare una nuova declinazione di quella pedagogia popolare (Baldacci, 2013) spesso promotrice di credenze lontane dal rigore delle scienze dell'educazione. E come non evidenziare la probabile messa in discussione dell'autorevolezza epistemica dei professionisti di area pedagogica (ma, vediamo, anche pediatrica), in virtù della quale alla *chiacchiera* televisiva si aggiunge quella di Internet, favorendo circostanze in cui

genitori inesperti comunicano in rete il problema educativo che non sanno affrontare e, anche in piena notte, ricevono la risposta di qualcuno: risposta che appare preziosa, affidabile, risolutiva, prevalentemente perché accoglie la loro ansia e la placa, dichiarandola comune a tanti, presente anche nella propria esperienza e superata attraverso la "soluzione" che propongono. E a quel punto, anche quei genitori inesperti finiscono per sentirsi depositari di una prospettiva pedagogica, competenti nel risolvere quel tipo di problemi, in grado di porsi come "maestri" nei confronti di altri: e un nuovo circuito di "idee" pedagogiche si impone, si allarga, si cristallizza. (Contini *et. al.*, 2014, p. 18)

Nell'ottica di ricerche future, questi primi dati potrebbero aprire nuovi interrogativi su quali siano i bisogni impliciti per cui, attraverso il ricorso a piattaforme online, si cercano risposte e su quanta influenza – in termini di scelte educative all'interno del nucleo familiare – certi consigli e teorie circolanti in rete possano avere tra i genitori.

4.2.2. *Dalla culla allo schermo: corpi bambini e identità virtuali*

Si è chiesto alle mamme del campione se avessero mai pubblicato foto dei propri figli online. Sulle 193 rispondenti che fanno utilizzo dei gruppi Facebook il 70% (135) non pubblica in questi spazi virtuali (i gruppi) contenuti ritraenti la prole; a farlo, invece, è il restante 30% (58). Le percentuali si invertono quando si considera il campione totale (216) in merito alla condivisione di foto dei figli sulla propria pagina Facebook personale. In questo caso, infatti, il 68% (146) delle partecipanti risponde in maniera affermativa alla domanda. Considerando la totalità delle mamme del campione, le analisi ci mostrano che le donne pluripare con almeno un figlio nella fascia 0-3 anni sono più inclini a condividerne foto sul proprio profilo (86%), rispetto alle pluripare con figli di età superiore (63%). Se consideriamo, invece, le donne primipare, emerge una maggior predisposizione a pubblicare foto della prole tra le madri di figli di età superiore ai 3 anni (77%) rispetto a quelle con figli nella fascia 0-3 (53%).

Rispetto alle 146 partecipanti che condividono immagini dei figli sulla propria pagina Facebook, poi, se il 38% (56) di queste afferma di pubblicare 0 foto nell'arco di quattro settimane, il restante 62% (90) pubblica almeno da 1 a 4 foto nel periodo temporale in esame (82 rispondenti pubblicano da 1 a 4 foto; 6 più di una foto alla settimana; 2 da una a più foto al giorno). L'88% (128) delle mamme 'che pubblicano' dichiara di utilizzare impostazioni della privacy che limitano la cerchia di persone che possono accedere ai contenuti multimediali; tuttavia, nell'83% dei casi (106) si tratta dell'opzione privacy «Amici», per cui l'intera pletora di amicizie virtuali può accedere alla foto¹¹. In linea con le indicazioni del Common Sense Media¹², l'impostazione che più può garantire il ri-

¹¹ Le impostazioni della privacy offerte da Facebook per la pubblicazione dei propri *post* sono: Tutti (chiunque su Facebook e fuori Facebook); Amici (i tuoi amici di Facebook); Solo io; Personalizzata (selezione singola del pubblico di ogni contenuto). Abbiamo chiesto alle partecipanti di controllare sul proprio profilo le impostazioni da loro adottate, aggiungendo anche la risposta "Non ricordo" (che tuttavia è stata selezionata solo da un partecipante). È importante evidenziare che, laddove si adotti l'impostazione della *privacy* "Amici", bisognerebbe poi ulteriormente filtrare la possibilità di accedere al contenuto pubblicato (per visionarlo, commentarlo o condividerlo) anche agli "Amici degli amici".

¹² Common Sense Media, *Is it safe to post pictures of my kid online?*, *Privacy and Internet Safety*, disponibile all'indirizzo web: www.commonsensemedia.org/privacy-and-internet-safety/is-it-safe-to-post-pictures-of-my-kid-online (ultima consultazione: 27 ottobre 2017).

spetto della *privacy* del bambino appare essere quella «Personalizzata», purché si limiti il numero di spettatori alla sola cerchia familiare e agli amici intimi. Pur non sapendo a quanto ammonti il numero di amicizie virtuali delle partecipanti al sondaggio, si può affermare, in linea con le rilevazioni di Colombo – *Country manager* Facebook Italia – che gli utenti italiani di Facebook hanno in media 300 amici ciascuno, il doppio della media mondiale (De Benedetti, 2014). È poi interessante notare che al numero di amicizie virtuali – come nella vita reale – si applica il cosiddetto *Dunbar's Number* (Dunbar, 1998): il numero massimo di individui che un soggetto può contenere, per capacità cognitiva, nella propria cerchia sociale, è mediamente pari a 150 (nettamente superiore alle amicizie “autentiche”). Un recente studio dell'autore condotto su un campione inglese, infatti, dimostra che gli utenti del *social network* dichiarano che – proprio come con le amicizie reali – il numero di persone cui far riferimento in caso di difficoltà è in media 4,1, laddove gli amici “intimi” sono mediamente 13 (Dunbar, 2016). E ancora, una ricerca condotta da Brosch (2016) ha trovato una significativa correlazione positiva tra il numero di amicizie virtuali di un genitore e il numero di foto dei figli pubblicate *online*.

In merito al tema in oggetto, poi, è importante riflettere sulla creazione di un'identità virtuale del bambino che prescinde dalla sua conoscenza e, spesso, dal suo stesso consenso. Rispetto al nostro campione, emerge che ben l'88% delle madri che pubblicano foto dei figli su Facebook (128 su 146) non ha *mai* consultato il figlio/la figlia prima di condividerne online contenuti che lo/a ritraggono. Si tratta di numeri importanti, soprattutto se connessi a quanto dichiarato, tramite scala Likert, dalle rispondenti in merito alle affermazioni «Pubblicare una foto dei propri figli su Facebook è un *diritto del genitore*» e «[...] rappresenta un'*esposizione precoce* al mondo di Internet e ai rischi della rete». Nella fattispecie, le mamme che condividono immagini dei figli (146) ritengono, nell'87% (127) dei casi, che farlo sia un *loro* diritto. Per quanto riguarda chi non pubblica foto online, invece, il dato si attesta intorno al 50 e 50. Ovvero: su 70 madri, il 53% (37) non è d'accordo con quanto appena affermato, accompagnato –tuttavia- da un rimanente 47% (33) che sostiene si tratti di un diritto dei genitori. Rispetto al concetto di *esposizione precoce*, invece, la posizione dei genitori “che condividono” (146) è ambigua: il 62% (90), pur pubblicando foto *online*, sostiene che si tratti di una prematura esposizione in rete. Di fronte a questo dato, si è ipotizzato che – per le rispondenti – la frequenza di pubblicazione fosse inferiore rispetto alla restante parte, ipotesi confermata dall'analisi (Tab. 3):

Tabella 3. Frequenza di pubblicazione rispetto alle risposte all’item «[Pubblicare una foto dei propri figli su Facebook] rappresenta un’esposizione precoce al mondo di Internet e ai rischi della rete».

	Concordo	Concordo molto	Non concordo	Non concordo affatto	Totale complessivo
0 foto in un mese	39,13 %	67,65 %	13,33 %	42,86 %	37,88 %
Almeno una foto al giorno	0,00 %	0,00 %	2,22 %	0,00 %	0,76 %
Da 1 a 4 foto al mese	58,70 %	32,35 %	73,33 %	42,86 %	56,06 %
Più di una foto al giorno	0,00 %	0,00 %	2,22 %	0,00 %	0,76 %
Più di una foto la settimana	2,17 %	0,00 %	8,89 %	14,29 %	4,55 %
Totale complessivo	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %	100,00 %

Delle 70 mamme che non pubblicano foto della prole, invece, il 99% (69) concorda nel ritenere che la pratica dello *sharenting* rappresenti un fattore di rischio per i figli (quantomeno i propri, nonostante quasi la metà lo consideri comunque un diritto del genitore).

A questo punto, è forse necessario spendere qualche parola in merito ai diritti di bambine e bambini rispetto alla loro immagine e all'esposizione in vetrine virtuali. Il discorso, infatti, può articolarsi *almeno* su due versanti: uno più strettamente giuridico e un altro di maggior pertinenza pedagogica. Nel primo caso è interessante riportare quanto esposto da Dinella (2017): il quadro normativo italiano tutela il diritto di immagine della persona (trasversalmente di bambine e bambini). A tal proposito, l'autore cita l'art. 96 della L.633/1941, per cui nessun ritratto di una persona può essere esposto senza il consenso di quest'ultima; l'art. 10 del Codice Civile che garantisce al soggetto, fotografato senza il suo consenso, la facoltà di richiedere la rimozione dell'immagine e un eventuale risarcimento; l'articolo 31 della Costituzione, nel suo impegno a difendere l'infanzia e la gioventù, nonché la Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989 (ratificata in Italia dalla L.176/1991) che evidenzia la supremazia della dignità del minore. Eppure, Dinella ci presenta un'importante ambiguità connessa all'art. 316 del Codice Civile:

Gran parte delle normative che proteggono l'immagine, tuttavia, parlano di "consenso dell'interessato" che in questo specifico caso, essendo un minore, dev'essere offerto dal suo rappresentante legale. [...] Viene dunque da chiedersi se un genitore, in quanto rappresentante legale, possa pubblicare in modo completamente arbitrario le foto di un proprio figlio (Dinella, 2017).

Questa ambivalenza di fondo, inoltre, ben si collega a uno dei grandi paradossi della Convenzione Onu del 1989: la non-esigibilità del diritto da parte dei soggetti interessati (bambine e bambini), se non tramite l'intervento di un adulto. Adulto che, auspicabilmente, dovrebbe aver interiorizzato un *sentimento dell'infanzia* oggi poco diffuso (Contini, Demozzi, 2016). E che dire del preoccupante dato emerso da questa rilevazione, secondo cui l'88% dei genitori che condivide foto dei figli su Facebook non li ha mai consultati in merito? Il diritto all'ascolto (sancito dalla stessa Convenzione del 1989 all'art. 12) va oltre le implicazioni di stampo giuridico: il suo riconoscimento o riconoscimento ci dice qualcosa in merito al tipo di adulti che vogliamo essere nel nostro interfacciarsi con i bambini in quanto individui. Tale dialogo con l'infanzia, infatti, richiede l'assunzione di una postura intellettuale ed

emotiva che conferisca libera espressione a bambine e bambini, in quanto *alterità senza parola* (Demozzi, 2016). Si potrà obiettare che non è possibile discutere di diritti di immagine, ad esempio, con bambini in età prescolare. Eppure, secondo la prospettiva qui assunta, è della *loro* immagine che stiamo parlando: devono, cioè, essere loro a esprimersi in merito; pertanto, una *non espressione* dovrebbe – a parere di chi scrive – tradursi in una non pubblicazione. Laddove, invece, il confronto fosse possibile per l'età e la maturità dei soggetti, è bene sottolineare che tale espressione potrebbe avere il sapore delle risposte affermative date per assecondare il desiderio del genitore così da non deluderlo (Miller, 1979, trad. it. 1979), oppure risentire dell'aver già introiettato il desiderio di visibilità tramite le piattaforme social, come mostrano alcune ricerche (Uhls, Greenfield, 2011; 2012; Uhls, Zgourou, Greenfield, 2014).

A ulteriore supporto della nostra tesi, è interessante guardare ai risultati di altre indagini sull'argomento: dallo studio di un campione di 168 genitori polacchi è emerso che la maggior parte delle foto pubblicate dai genitori ritraenti i figli riguardano attività di vita quotidiana, uscite ed eventi speciali; il 67,3 % (113) del campione in oggetto, poi, ha condiviso almeno una foto che può essere considerata inappropriata¹³: di questi, il 77,9% ha condiviso ben 411 foto in cui il bambino è ritratto nudo/seminudo (tendenzialmente durante il momento del bagno, e perlopiù per la fascia di età 0-3) (Brosch, 2016). Da una ricerca condotta con un campione rappresentativo di genitori statunitensi, invece, emerge che

the majority of parents who use social media (74%) know of another parent who has shared too much information about a child on social media, including parents who gave embarrassing information about a child (56%), offered personal information that could identify a child's location (51%), or shared inappropriate photos of a child (27%) (Davis *et. al.*, 2015).

Un'ulteriore ricerca sulla concertazione delle regole familiari inerenti l'uso delle tecnologie fra genitori e figli, a cura di Alexis Hiniker della University of Washington, parla di bambine e bambini a disagio con la pubblicazione di loro foto da parte dei genitori (soprattutto a propria insaputa), reputate da loro imbarazzanti e inappropriate, nonché rimarca il rischio – fra gli altri – di *cyber-bullismo* dovuto a un'inopportuna

¹³ Nella ricerca di Brosch le foto "inappropriate" erano quelle ritraenti bambini/e nudi/e, seduti/e sul vasino, addormentati in posizioni strane, in lacrime, sporchi di cibo ecc. (Brosch, 2016).

e non voluta presenza digitale (Hiniker, Schoenebeck, Kientz, 2016). Il fatto di voler immortale e rendere pubblici momenti di vita di quotidiana, caratterizzati da *ordinarietà*, potrebbe far fronte a un desiderio di visibilità da parte dei genitori che possono vedere nei figli un mezzo di riconoscimento, se non addirittura abituarli – così come sostenuto da Greenfield e Uhls – alla presenza di un rinforzo di cui tener conto e alla relativa ricerca di attenzioni esterne (Krischer, 2015).

4.2.3. Non è bello ciò che è bello, è bello ciò che “piace”: il “Mi Piace” come rinforzo positivo?

Un ulteriore elemento preso in esame nella ricerca riguarda il fattore “Mi Piace”. Può la possibilità di ricevere un feedback virtuale rinforzare l’abitudine allo *sharenting*? Benché l’analisi non consenta di rispondere a questa domanda – che, tuttavia, si presta a essere affrontata in ricerche future – quanto emerso è comunque interessante. Delle 146 mamme che pubblicano immagini ritraenti i figli, infatti, ben l’81% (118) dichiara che ricevere un “Mi piace” a queste foto faccia loro piacere, seguite da un 19% (28) che si è detto indifferente alla cosa; nessuno, invece, ha affermato di non gradirlo. Analizzando gli intervalli di pubblicazione rispetto al fattore “Mi piace”, si è notata, fra le madri che lo apprezzano, una frequenza maggiore nell’arco di un mese rispetto a chi si è professata “Indifferente”, in particolare per quanto concerne gli items “0 foto in un mese” (33,90% *vs* 57,14%) e “Da 1 a 4 foto al mese” (60,17% *vs* 39,29%), come da tabella (Tab. 4). Nello specifico, delle 118 rispondenti “interessate” al “Mi piace”, il 66% pubblica “da 1 a 4 foto al mese” fino a “più di una foto al giorno”.

Si è chiesto a tutte le mamme (216) se secondo loro il fatto di ricevere molti “Mi piace” possa incentivare un genitore a condividere foto dei figli online: il 49% (106) ha risposto in maniera affermativa, affianco a un 30% (65) che non è d’accordo e un rimanente 21% (45) che “non sa”. Le partecipanti, poi, hanno potuto approfondire l’argomento tramite una domanda aperta rispetto alle motivazioni alla base dello *sharenting* e la possibile influenza del “Mi Piace”. Delle 216 risposte aperte raccolte ne sono state selezionate 102, successivamente distinte in due categorie tematiche principali che motivano la condivisione di foto dei figli su Facebook: da un lato è emersa la ricerca di conferme esterne da parte delle mamme (60 risposte – 59%); dall’altro, invece, ulteriori motivazioni che mostrano un’ulteriore facciata del fenomeno (42 – 41%). Le rimanenti

Tabella 4. Frequenze di pubblicazione rispetto alla risposta alla domanda «Ricevere molti "Mi Piace" a una foto che ritrae tuo figlio/tua figlia, ti fa piacere?»

	Indifferente	Sì	Totale complessivo
0 foto in un mese	57,14%	33,90%	38,36%
Almeno una foto al giorno	0,00%	0,85%	0,68%
Da 1 a 4 foto al mese	39,29%	60,17%	56,16%
Più di una foto al giorno	0,00%	0,85%	0,68%
Più di una foto la settimana	3,57%	4,24%	4,11%
Totale complessivo	100,00%	100,00%	100,00%

114 risposte sono state scartate, trattandosi o di digitazioni casuali per poter accedere alla domanda successiva, o di risposte non sufficientemente argomentate, né afferenti a un nucleo tematico in particolare. Nella tabella sottostante (Tab. 5) sono elencate alcune delle risposte per categoria tematica reputate più significative:

Dalle risposte aperte, dunque, emergono due macro-aree: da un lato, alcune mamme del campione vedono nello *sharenting* il prodotto di un appagamento "narcisistico", evidenziandone l'aspetto *individualistico*; dall'altro, invece, viene valorizzata la dimensione *comunitaria*, in particolare la possibilità di mantenere i contatti con amici e parenti lontani e la gioia della condivisione. Non volendo adottare una logica dell'aut-aut, si reputa che entrambe queste componenti possano entrare in gioco nella pratica dello *sharenting*, sottolineando l'importanza –in studi futuri- di concentrarsi anche sul tema dei bisogni impliciti dei genitori, in quanto possibile cartina al tornasole di un bisogno di comunità che fatica a realizzarsi nelle società individualizzate. Se è dimostrato, infatti, che Facebook rappresenti un terreno fertile per soggetti narcisisti (Buffardi, Campbell, 2003; Mehdizadeh, 2010; Bergman *et. al.*, 2011), non si può negare l'importante ruolo giocato dalle tecnologie nel ridurre le distanze con familiari e amici lontani, nonché i benefici – in ambito domestico - derivanti da un utilizzo intelligente e coscienzioso delle stesse e la funzione di contenimento che il web può svolgere nei confronti delle ansie e dei bisogni genitoriali (Ilyas, Yasmeen, 2015; Villegas, 2012; Uhls, 2015). Tuttavia, volendo perseguire una logica che ponga al centro l'interesse del minore e la preservazione della sua immagine, si pensa che questa stessa immagine non possa essere ridotta a oggetto di riconoscimento sociale, né tantomeno esposta a un pubblico che vada oltre la più intima

Tabella 5. *Enucleazione di alcune delle 102 risposte aperte divise per categoria tematica**

Ricerca di conferme esterne	Altre motivazioni
<ul style="list-style-type: none"> - A: Per alcune persone Fb è uno spazio virtuale dove vali in base ai <i>like</i> che ricevi; - B: Avere più Mi Piace fa sentire gratificati del bel lavoro fatto, confermando sempre più che viviamo di apparenza; - C: Secondo me diventa come un circolo vizioso: più sono i “Mi piace”, più ti viene l’istinto di pubblicare foto; - D: Si è sempre alla ricerca di conferme, accettazione, di perfezione e ricevere un “Mi piace” a una foto, soprattutto del proprio figlio, ci inorgoglisce e ci convince di aver fatto e di star facendo un buon lavoro; - E: A tutti i genitori piace sentire fare complimenti ai loro cuccioli. Se pubblicare porta <i>like</i> (ovvero apprezzamenti) penso che sia ragionevole aspettarsi che vorranno pubblicare di più, per avere più <i>like</i>; - F: è un modo come un altro per alimentare il proprio ego; - G: (Il bambino) Piace, è bello, lo mostro ancora; - H: Noto anche nei gruppi che le mamme che pubblicano foto dei bimbi tendono a farlo più spesso se i mi piace sono tanti, mentre tendono a non pubblicare più se non vengono considerate; - I: Molti usano i <i>Social</i> per creare una realtà che vorrebbero, e il fatto di mettersi in mostra attraverso i figli asseconda un aspetto esibizionistico del carattere di queste persone. - L: Penso che i figli siano il nostro orgoglio, e vedere che c’è un riscontro anche esterno fa piacere e incentiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - M: Pubblico qualche foto sporadicamente dei miei figli per gli amici e i parenti lontani; - N: Al di là dei mi piace si mette una foto per condividere un momento piacevole; - O: La scelta di pubblicare foto non deve essere motivata dalla ricerca di <i>like</i>, ma dalla gioia di condividere un momento buffo, triste, particolare...; - P: Pubblico foto per permettere ai miei parenti e amici lontani di partecipare, almeno passivamente, alla crescita delle mie bimbe; - Q: (Le foto pubblicate) Servono a me come sorta di diario dei ricordi; - R: Non mi sento incitata dai mi piace, quando metto una foto di mio figlio nella mia pagina è solo per condividere i suoi progressi con i miei amici!; - S: Mio figlio è disabile, e pubblicare sue foto su Facebook per me equivale a sollecitare/ampliare la platea delle persone che gli vogliono bene. I <i>like</i> sono uno specchio di quanti leggono e partecipano ai progressi del mio “bimbo” speciale; - T: Molti, come me, hanno parenti lontani e Facebook è un buono strumento per condividere la crescita e le conquiste del proprio bimbo, indipendentemente dai “Mi piace”; - U: Un genitore, a mio parere, pubblica suo figlio perché è parte fondamentale della propria vita ed è presente nelle situazioni significative che finisce col condividere anche su Fb, non per ricevere dei “Mi piace”.

* Le varie rispondenti, di entrambi i *cluster*, sono state identificate ognuna con una lettera differente dell’alfabeto.

sfera interpersonale. Il fatto che l'orgoglio provato nei confronti di un figlio possa essere uno dei motivi dello *sharenting*, comunque, ci parla di una cultura che educa all'idea di esporre a un pubblico più o meno vasto ciò di cui siamo fieri (che si tratti di un risultato raggiunto, una parte del corpo, un'opinione, o, appunto, la prole). A tal proposito, è compito dei professionisti dell'educazione quello di educare a una valorizzazione di cose, fatti e persone che prescinda dalla loro spettacolarizzazione. Ulteriori ricerche sono necessarie per indagare a fondo la correlazione tra lo *sharenting* e il "Mi piace" come rinforzo positivo. È stato già dimostrato il potere del "Like" sul cervello degli adolescenti, con conseguente attivazione del *reward circuitry* in presenza di questo feedback virtuale (Sherman *et al.*, 2016)¹⁴: che meccanismi analoghi si applichino anche agli adulti?

4.2.4. *La malizia sta negli occhi di chi guarda?*

Le mamme sono, infine, state interpellate in merito al rischio di adultizzazione e sessualizzazione che può essere insito in alcune foto pubblicate online, ritraenti bambine (soprattutto) e bambini. Il 77% del campione (167/216) è d'accordo nel ritenere che «foto di bambine/i online con pose, vestiti o atteggiamenti da adulti possano funzionare da richiami sessuali». È interessante notare, tuttavia, che il 74% di queste (123) concorda nell'affermare che «la malizia sta negli occhi di chi guarda», relativizzando ciò che potrebbe essere considerata un'immagine sessualizzata. Contemporaneamente, il 99% (214 su 216) di tutte le rispondenti reputa che bambine e bambini debbano «poter essere/comportarsi/vestirsi da bambini». Benché, per motivi di spazio, non si possa aprire qui una parentesi sull'erotizzazione infantile – per la quale si rimanda a una più approfondita letteratura (Ferraris, 2008; Olfman, 2008; APA, 2007; Gunter, 2014; Ross, 2012) – si nota un contrasto fra i due dati. È stata poi

¹⁴ Il campione studiato dalle ricercatrici, costituito da 32 adolescenti (dai 13 ai 18 anni di età), è stato sottoposto a scansione cerebrale durante un esperimento in cui venivano loro mostrate 148 fotografie e il numero di "Mi piace" ricevuti dagli altri adolescenti partecipanti, sebbene questa variabile fosse stata in realtà segretamente manipolata dalle ricercatrici. Di fronte alle foto che avevano riscosso un buon successo tra i pari, la parte del cervello deputata al circuito di ricompensa – il *Nucleus Accumbens*, situato nello striato e particolarmente sensibile durante l'adolescenza – si attivava più delle altre aree (Sherman *et al.*, 2016).

mostrata alle partecipanti una foto – pubblicata su una testata online¹⁵ – ritraente una bambina di 22 mesi truccata, con capelli posticci e in posa da vamp, insieme alla madre: il 63% del campione complessivo (137 su 216) reputa che la foto sia “carina”, contro un 37% (79) che, invece, la reputa “inappropriata”; e ancora, il 31% (66) delle mamme pensa che questo tipo di esposizione «possa urtare la sensibilità della bambina fotografata», accompagnato da un restante 69% (150) che non è d’accordo con l’item in questione. Laddove chi concorda con l’item «La malizia sta negli occhi di chi guarda» (77% – 167 su 216) ha dimostrato un atteggiamento coerente, affermando nel 72% dei casi (120) che la foto in oggetto non urtasse la sensibilità della bambina, stupisce notare che, contrariamente a quanto si potrebbe ipotizzare, delle 214 mamme secondo cui «i bambini devono poter essere/comportarsi e vestirsi da bambini», solo il 31% (66) ha affermato che una foto come quella mostrata potesse urtare la sensibilità della bambina, contro il restante 69% (148) che, invece, la pensa diversamente. Nel commentare quest’ultimo dato, si rimanda al concetto di *desensibilizzazione*: quel processo per cui alla sovraesposizione a uno stimolo culturalmente controverso (poiché violento, di natura sessuale etc.), può far seguito, nei fruitori, un innalzamento della soglia di tolleranza allo stesso (Tinelli, 2014; Carnageya *et. al.*, 2007; Funk, 2005; Engelhardt *et. al.*, 2011). È altresì vero, ricorda Caronia (2011), che le modificazioni fisiologiche, emotive e pragmatiche, derivanti dal processo di desensibilizzazione, sono correlate a un processo di cambiamento culturale basato sulla socializzazione e l’educazione. Ovverosia, un clima socio-educativo-culturale che propone un’immagine di bambino sempre più adultizzato e sessualizzato potrebbe essere una possibile spiegazione, certamente aperta a ulteriori analisi e ricerche, dei dati sovraesposti.

4.2.5. Verso altre vetrine?

Fenomeni quali l’*Achievement by proxy distortion* (Tofler *et. al.*, 2005) e il *Princess by proxy* (Blue, 2012) – che spiegano la proiezione narcisistica dei genitori sui figli nell’ambito di competizioni sportive e concorsi di bellezza per bambine/i – hanno posto l’interrogativo se lo *sharenting*, come possibi-

¹⁵ La foto mostrata ai partecipanti è stata pubblicata, insieme ad altre, su una testata online nell’ambito di un’intervista alla madre della bambina. Ai rispondenti non è stata dichiarata l’età della bambina per non influenzare le risposte.

le nuova forma di esibizione e spettacolarizzazione virtuale, potesse trovare prolungamenti in altre 'vetrine' e palcoscenici 'più tradizionali'. Interrogate in merito all'eventuale partecipazione dei figli in contest, *talent shows* e spot pubblicitari, le mamme del campione si sono così espresse (Tab. 6):

Tabella 6. Partecipazione a concorsi di bellezza, *talent shows* e spot pubblicitari

Faresti mai partecipare tua/o figlia/o a:	No	Sì	Totale complessivo
Un concorso di bellezza per bambini/e	177 (82%)	39 (18%)	216
Un <i>talent show</i> per bambini/e (es. Io Canto, Junior MasterChef, Tu si Que Vales ecc.)	141 (65%)	75 (35%)	216
Spot pubblicitari	131 (61%)	85 (39%)	216

Un dato interessante è rappresentato dalla crescita dell'approvazione delle rispondenti nel passare dai concorsi di bellezza (18% Sì) agli spot pubblicitari (39% Sì). Si potrebbe ipotizzare che, in un rapporto inversamente proporzionale, all'aumentare dell'immagine controversa del format e dell'impegno richiesto in termini di competizione, preparazione estetico-fisica e fatica, diminuisca la disponibilità, da parte delle mamme in questione, a introdurre i figli in questi circuiti. L'analisi ha infine mostrato una maggiore percentuale di risposte affermative agli items di cui alla tabella 6 da parte delle mamme che pubblicano foto dei figli rispetto a chi non lo fa, tanto nel caso dei concorsi di bellezza (16,7% vs 1,4%), quanto per i *talent shows* (40,4% vs 22,9%), che per gli spot pubblicitari (46,6% vs 24,3%): ovvero, le rispondenti che condividono online foto della prole sarebbero più predisposte a far partecipare i figli ai *contests* citati. Ulteriori studi si reputano necessari per approfondire i dati in questione e confermare/disconfermare l'ipotesi di correlazione positiva fra la pratica dello *sharenting* e altre forme di spettacolarizzazione.

5. Future ipotesi di ricerca

In riferimento ai risultati di questo studio esplorativo, si indicano alcune possibili ipotesi di ricerca:

- a) *L'utilizzo di gruppi Facebook e blog rivolti ai genitori, soprattutto quando più esasperato, può essere dovuto alle dis-alleanze nei contesti educativi e agli effetti di un clima sociale atomistico* (Contini et.al., 2012).
- b) *I genitori cercano su internet un supporto sociale ed emotivo alla loro genitorialità, che potrebbe renderli più inclini ad accettare soluzioni di comodo sul piano educativo* (Plantin, Daneback, 2009).
- c) *I genitori potrebbero pubblicare foto dei figli per una questione di orgoglio personale, e i feedback degli altri utenti dei social networks rinforzano questa tendenza.*
- d) *La maggior parte dei genitori che pubblica contenuti ritraenti la prole online non consulta i figli prima di farlo.*

6. Conclusioni

Le analisi sin qui condotte rappresentano un primo spaccato di un fenomeno complesso, meritevole per questo di ulteriori approfondimenti. L'elemento più rilevante, alla luce dei dati raccolti, riguarda i diritti d'immagine dei bambini i quali sono visti, per la maggioranza dei genitori del campione, come di "proprietà" degli adulti. Le mamme in esame appaiono animate da buone intenzioni nel voler rispettare i propri figli, fino a che questo non entri in collisione con il desiderio di condividere, per qualunque ragione, una loro immagine sui social network. Si pensi, in effetti, alla contraddizione ottenuta dalle risposte per cui vediamo un'idea diffusa del fatto che la pubblicazione dell'immagine di un bambino online possa rappresentare un'esposizione precoce ai rischi della rete, ma, al contempo, la convinzione che il farlo rientri nell'ambito del più 'insindacabile' diritto del genitore. Nondimeno, nello sviluppo di un sentimento dell'infanzia che la rispetti nella sua quota di «inattualità» (Demozzi, 2016), sarebbe opportuno intercettare le connessioni lungo cui agiscono diverse forme di spettacolarizzazione ed esposizione di bambine e bambini. Il fatto, ad esempio, che la maggior parte delle rispondenti dichiara che non farebbe partecipare i figli a *shows* televisivi è un dato che, dal punto di vista pedagogico, risuona come rassicurante. Eppure, dietro all'esposizione in vetrina di immagini di bambini sui *social networks* esistono, per chi scrive, logiche che – in determinate circostanze – potrebbero richiamare quelle dei palcoscenici reali. Soprattutto, quelli virtuali non sono palchi meno rischiosi, bensì agevolano il verificarsi di pratiche dannose e spiacevoli come il furto d'identità digitale e l'utilizzo delle immagini in siti pedopornografici, nonché potrebbero incentivare

atteggiamenti nocivi quali, ad esempio, la ricerca della popolarità a tutti i costi, sin dalla più tenera età (Fottrell, 2016).

Per tornare alla domanda iniziale, quale idea di infanzia si delinea dietro, non tanto alle sue immagini (intendendo qui le fotografie pubblicate dai genitori), quanto alla stessa pratica della condivisione o, per dirla con il neologismo inglese, allo *sharenting*? Da quale idea di bambino è abitata l'infanzia dell'attuale? Si tratta, azzardando una definizione, di un "*puer optionis*"¹⁶ (Cino, 2017), soggetto a una tirannia delle possibilità espositive nei luoghi virtuali della condivisione. Un'infanzia, quindi, vittima del costume del suo tempo, che abita una perenne condizione di "vetrinizzazione" in cui i *corpi* dei suoi *bambini* finiscono per essere spettacolarizzati e, a volte, precocemente sessualizzati (Contini, Demozzi, 2016). Nell'arena virtuale, ormai affollata di sempre nuovi palchi e vetrine, anche i bambini apprendono ad abitare questi contesti per alimentare quel godimento, seppur effimero, legato al narcisismo e alla "popolarità" (Uhls, Greenfield, 2011, 2012; Uhls, Zgourou, Greenfield, 2014).

Tutti questi fenomeni richiamano, inevitabilmente, alcune considerazioni pedagogiche, soprattutto se considerati nella loro valenza di esperienze educative informali. Un *trend* che educa alla costante valorizzazione di ciò che è messo in vetrina influenzerà, in termini psicopedagogici e di *apprendimento sociale* (Bandura, 1977, 1986), la possibile acquisizione di un *habitus* comportamentale volto all'esposizione di tutto ciò che può offrire un consenso esterno. Quindi, si apprenderà che è bene mettere ogni cosa in vetrina, anche un figlio. I dati mostrano che l'appagamento narcisistico delle madri del campione può essere *uno* degli elementi che motivano tale pratica, non l'unica motivazione; tuttavia, nell'ottica

¹⁶ Il "*puer optionis*" viene definito come il bambino adultizzato dell'attuale (con riferimento alle società occidentali), soggetto a una "tirannia delle possibilità espositive", nel più ampio panorama delle "vetrine" materiali e virtuali (i.e. la città, il palcoscenico, i *social networks*). Egli/ella: «finds himself/herself exposed in a double way: passively, every time he/she is in touch with individuals, objects, images that become a role model due to their being in a showcase (e.g. cartoon characters, actors, web celebrities that communicate with children); actively, when he/she "performs" walking on the street or down the school hallway, singing and dancing on a stage, or posting pictures and videos of himself/herself available to a broad audience who can provide feedback on his/her performance. It is also important to remember that the latter form of exposition can be defined as "active" because the child is actually led to show face, body, and emotions (sometimes accurately masked), but always under the direction of someone else: narcissistic parents, judges, or, informally speaking, influenced by the desire for visibility and fame that, as stated before, is an important index of our Zeitgeist» (Cino, 2017, p. 274).

del maggior interesse del minore, ci si interroga sull'opportunità di legittimare, tra le motivazioni, anche quella della "ricompensa" ottenuta attraverso lo "sfruttamento" dell'immagine di un bambino. La nostra posizione può apparire qui eccessiva, ma crediamo che la violenza all'infanzia, anche quella «sottile» (Demozzi, 2017), passi attraverso pratiche quotidiane riconosciute come 'normali' proprio perché largamente diffuse. Né il nostro vuole essere un discorso di condanna dei social media e delle tecnologie, né del loro utilizzo da parte dell'infanzia. Il problema di fondo, infatti, non è l'utilizzo dei media in sé (sebbene al di sotto di una certa soglia di età sia comunque sempre sconsigliato¹⁷) – dei quali è auspicabile, afferma Greenfield, una «dieta bilanciata» (Wolpert, 2009) –, quanto le modalità educative e di socializzazione che spesso caratterizzano l'incontro tra infanzia e tecnologia. Quanto stiamo amplificando il rischio di un utilizzo sempre più precoce e meno critico delle tecnologie da parte di bambine e bambini se questi, per mano dei genitori, si trovano ad avere un'identità virtuale sin dai primi attimi di vita, all'insegna della più totale inconsapevolezza? E come lavorare, dal punto di vista pedagogico, con una generazione sempre più devota al culto del sé e al narcisismo (Twenge, 2006), se la società adulta, in primis, educa all'importanza di un'esposizione virtuale e alla ricerca di continue conferme di quel Sé mediatico che, già dalla più tenera età, può arrivare ad assumere un'importanza sempre più prorompente?

¹⁷ In generale, si sostiene che nella fascia 0-3 gli schermi, oltre a non essere necessari, siano anche deleteri. Scrive Novara: «prima dei 3 anni un bambino necessita di sviluppare competenze interagendo con l'ambiente attraverso esperienze sensoriali che utilizzino tutti e cinque i sensi. Solo questa interazione esperienziale consente di sviluppare le proprie risorse neuronali. È stato dimostrato che anche solo una televisione accesa nella stessa stanza dove un bambino piccolo sta giocando ne disturba l'attività, impedendo di sviluppare quella capacità di concentrazione attentiva così importante per il suo futuro». Dai 3 ai 6 invece, sottolinea il pedagogista, «la comunità scientifico-pedagogica internazionale su questo fronte è compatta: in questa fascia d'età mezz'ora di videoschermi al giorno è più che sufficiente, e l'accesso a internet è vietato. Questa è una fase importante per sviluppare alcune capacità collegate all'immaginazione o alla motricità fine e per implementare le competenze relazionali e sociali» (Novara, 2016). Per approfondimenti sull'utilizzo della tecnologia dai 6 ai 12 anni, si rimanda a: Novara, 2016. Per ulteriori approfondimenti: Nayec, Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media, 2012; per gli effetti fisiologici dovuti a un precoce utilizzo delle tecnologie nei bambini in età scolare, si rimanda a: Calamaro *et al.*, 2012; per una panoramica sulle implicazioni delle tecnologie nello sviluppo, si rimanda a: Subrahmanyam, 2009.

Riferimenti bibliografici

- Aa.Vv. (2012): *Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Nayec, Fred Rogers Center for Early Learning and Children's Media, January 2012.
- American Psychological Association (2007): *Task Force on the Sexualization of Girls*. Report of the APA Task Force on the Sexualization of Girls.
- Ammaniti M. (2015): *La famiglia adolescente*. Roma-Bari: Laterza.
- Andersen P.A., Tellegen S.L. (1992): The relationship between social support and maternal behaviors and attitudes: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 20, 6, pp. 753-774.
- Ariès P. (1960): *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 1976.
- Babbie E. (2007): *The Practice of Social Research 11th edition*. Belmont (CA): Thompson/Wadsworth.
- Baldacci M. (2013): *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Bandura, A. (1977): *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986): *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Barile, N. (2009): *Brand new world. Il consumo delle marche come forma di rappresentazione del mondo*. Bologna: Lupetti.
- Barrett D. (2015): *Young dump Facebook to avoid mum and dad*, The Telegraph, (www.telegraph.co.uk/technology/social-media/11536688/Youngdump-Facebook-to-avoid-mum-and-dad.html); ultima consultazione: 26 Marzo 2017).
- Bartholomew M.K., Schoppe-Sullivan S.J., Glassman M., Kamp Dush C.M., Sullivan J. M. (2012): New Parents' Facebook Use at the Transition to Parenthood. *Family Relations*, 61, pp. 455-469.
- Bergman, S.M., Fearington, M.E., Davenport S.W., Bergman J.Z. (2011): Millennials, narcissism, and social networking: What narcissists do on social networking sites and why. *Personality and Individual Differences*, n. 50, pp. 706-711.
- Blue A. (2012): *Princess by Proxy: When Child Beauty Pageants Aren't About the Kids*, The University of Arizona: UA News (www.uanews.arizona.edu/story/princess-by-proxy-when-child-beauty-pageants-aren-t-about-the-kids); ultima consultazione: 26 Marzo 2017).
- Brosch A. (2016): When the child is born into the Internet: Sharenting as a growing trend among parents on Facebook. *The New Educational Review*, 43, pp. 225-235.
- Buffardi, L. E., Campbell, W. K. (2008): Narcissism and social networking web sites. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, pp. 1303-1314.
- Calamaro J.C., Yang K., Ratcliffe S., Chasens E.R. (2012): Wired at a Young Age: The Effect of Caffeine and Technology on Sleep Duration and Body

- Mass Index in School-Aged Children. *Journal of Pediatric Health Care*, 26, 4, pp. 276-282.
- Carnagey N.L., Anderson C.A., Bushman B.J. (2007): The effect of video game violence on physiological desensitization to real-life violence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 3, pp. 489-496.
- Caronia L. (2011): *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Carty S. (2015): *The danger of Sharenting*, (www.dailymail.co.uk/femail/article-3046901/The-dangers-sharenting-posting-inappropriate-pictures-toddlers-online-uploading-baby-snaps-location-settingsparents-putting-kids-risk-oversharing-social-media.html; ultima consultazione: 26 Marzo 2017).
- Castoridias, C., Lasch, C. (2012): *La cultura dell'egoismo. L'anima umana sotto il capitalismo*. Trad. it. Milano: Elèuthera, 2014.
- Cino D. (2016): Il "Puer Optionis". *L'infanzia nell'epoca della Tirannia delle Possibilità Espositive. Riflessioni teoretiche e dati empirici di una ricerca esplorativa Italia-Stati Uniti*, AlmaDL – University of Bologna Digital Library (www.amslaurea.unibo.it/12097; ultima consultazione: 26 Marzo 2017).
- Cino D. (2017): The "Puer Optionis:" Contemporary childhood adultization, spectacularization, and sexualization. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 12, 2, pp. 269-291.
- Codeluppi V. (2007): *La vetrinizzazione sociale. Il processo di spettacolarizzazione degli individui e della società*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Codeluppi, V. (2015): *Mi metto in vetrina. Selfie, Facebook, Apple, Hello Kitty, Renzi e altre "vetrinizzazioni"*. Milano: Mimesis.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2008): *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Common Sense Media (2016): *Is it safe to post pictures of my kid online?*, (www.common sense media.org/privacy-and-internet-safety/is-it-safe-to-post-pictures-of-my-kid-online; ultima consultazione: 26 Marzo 2017).
- Contini M. (a cura di) (2010): *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Contini M., (a cura di) (2012): *Dis-Alleanze nei contesti educativi*, Roma: Carocci.
- Contini M., Demozzi S. (a cura di) (2016): *Corpi Bambini. Sprechi di infanzie*. Milano: Franco Angeli.
- Contini M., Demozzi S., Fabbri M., Tolomelli A. (2014): *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Elia D. (2015): *Non pubblicate su Facebook le foto dei vostri figli: un Magistrato svela i rischi*, (www.repubblica.it/tecnologia/social-network/2015/04/07/news/non_pubblicate_su_facebook_le_foto_dei_vostri_figli_un_pubblico_ministero_svela_i_rischi-111387070; ultima consultazione: 26 Marzo 2017).
- Davis M. et al. (2015): *Parents on social media: Likes and dislikes of sharenting*, C.S. Mott Children's Hospital National Poll on Children's Health, 23, 2, (www.mottpoll.org/reports-surveys/parents-social-media-likes-and-dislikes-sharenting; ultima consultazione: 26 Marzo 2017).

- De Benedetti F. (2014): *Il n.1 di Facebook Italia: «Abbiamo molti più amici rispetto al resto del mondo»*, (www.repubblica.it/tecnologia/2014/09/24/news/il_capo_di_facebook_italia_abbiamo_molti_pi_amici_rispetto_al_resto_del_mondo-96562635; ultima consultazione: 26 Marzo 2017).
- Dearden L. (2015): *German police warn parents not to post photos of their children on Facebook in case paedophiles use them*, (www.independent.co.uk/life-style/health-and-families/german-policewarn-parents-not-to-post-photos-of-their-children-on-facebook-in-case-paedophiles-use-a6695346.html; ultima consultazione: 26 Marzo 2017).
- Dell'Antonia K.J. (2016): *Don't Post About Me on Social Media, Children Say*, (well.blogs.nytimes.com/2016/03/08/dontpost-about-me-on-social-media-children-say/?mcubz=0; ultima consultazione: 26 Marzo 2017).
- Demozzi S. (2016): *L'infanzia "inattuale". Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*. Parma: Edizioni Junior.
- Demozzi S. (2017): La "violenza sottile". Infanzia adultizzata e sfide pedagogiche. *Education Science and Society*, 8, pp. 65-76.
- Dinella L. (2017): *Pubblicare foto di figli minori sui social: profili legali* (www.dirittodellinformatica.it/privacy-e-sicurezza/pubblicare-foto-figli-minori-sui-social-profil-legali.html; ultima consultazione: 26 Marzo 2017).
- Duggan M. et al. (2015): *Parents and Social Media*, Pew Research Center (www.pewinternet.org/2015/07/16/parents-and-social-media; ultima consultazione: 26 Marzo 2017).
- Dunbar, R. (1998): *Grooming, gossip, and the evolution of language*, (1st Harvard University Press paperback ed.). Cambridge (MS): Harvard University Press.
- Dunbar R. (2016): Do online social media cut through the constraints that limit the size of offline social networks?. *Royal Society Open Science*, January, pp. 2-9.
- Elias N. (1987): *La società degli individui*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1990.
- Engelhardt C.R., Bartholow B.D., Geoffry T.K. (2011): This is your brain on violent video games: Neural desensitization to violence predicts increased aggression following violent video game exposure. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47, 5, pp. 1033-1036.
- Fottrell Q. (2016): *Read this before posting photos of your kids on Facebook. The perils of being a Social Media Child Star*, Market Watch (www.marketwatch.com/story/read-this-before-posting-photos-of-your-kids-onfacebook-2015-08-05; ultima consultazione: 26 Marzo 2017).
- Fruggeri L. (1998): *La ricerca sociale come processo di interazione*. In: S. Manghi (a cura di), *Attraverso Bateson*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 83-98.
- Funk J.B. (2005): Children's Exposure to Violent Video Games and Desensitization to Violence. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 14, 3, pp. 387-404.
- Gao G. (2015): *On social media, mom and dad are watching*, Pew Research Center (www.pewresearch.org/fact-tank/2015/04/10/on-social-medi mom-and-dad-are-watching; ultima consultazione: 26 Marzo 2017).

- Gay L.R., Mills G.E., Airasian P. (2009): *Educational Research. Competencies for Analysis and Applications*, 9th Edition, Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall.
- Gigli A. (2007): *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*. Pisa: ETS.
- Gigli A. (2016): *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Parma: Junior Edizioni.
- Gunter B. (2014): *Media and the Sexualization of Childhood*. Abingdon: Routledge.
- Hiniker A., Schoenebeck S.Y., Kientz J.A. (2016): Not at the dinner table: parents' and children's perspectives on family technology rules. *Proceedings of the 19th annual conference on computer supported cooperative work (CSCW '16)*, pp. 1376-1389.
- Ilyas Z., Yasmeen S. (2015): Strengthening family ties: a study on information and communication technology. *The Explorer – Islamabad*, 1, 4, pp. 114-116.
- Linares D.E., Subrahmanyam K. (2015): Finding support: An exploration of Postpartum Depression Internet Support Groups. *Journal of Technologies and Human Usability*, 3-4, pp. 1-13.
- Jones C. (2013): *Are You Guilty of 'Oversharenting'? Why We Owe Our Kids Online Privacy*, (www.healthland.time.com/2013/02/01/are-youguilty-of-oversharenting-why-we-owe-our-kids-online-privacy; ultima consultazione: 26 Marzo 2017).
- Kosinski M. et. al. (2015): Facebook as a Research Tool for the Social Sciences. Opportunities, Challenges, Ethical Considerations, and Practical Guidelines. *American Psychological Association, American Psychologist*, 70, 6, pp. 543-556.
- Krischer H. (2015): *Meet the Instamom, a Stage Mother for Social Media* (www.nytimes.com/2015/11/15/fashion/meetthe-instamom-a-stage-mother-for-social-media.html?mcubz=0; ultima consultazione: 26 Marzo 2017).
- Leckart S. (2012): *The Facebook-Free Baby*, (www.wsj.com/articles/SB10001424052702304451104577392041180138910; ultima consultazione: 26 Marzo 2017).
- Mehdizadeh, S. (2010): Self-presentation 2.0: Narcissism and self-esteem on Facebook. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13, pp. 357-364.
- Miller A. (1979): *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero sé. Riscrittura e continuazione*, Trad. it., Torino: Boringhieri, 1979.
- Novara D. (2016): *Guida all'uso della tecnologia: da 6 a 12 anni* (www.uppa.it/educazione/pedagogia/guida-alluso-della-tecnologia-da-0-a-6-anni; ultima consultazione: 26 Marzo 2017).
- Olfman S. (2005): *Childhood Lost: How American Culture Is Failing Our Kids (Childhood in America)*. Westport (CT): Greenwood Publishing Group.
- Olfman S. (2008): *The Sexualization of Childhood*. Santa Barbara (CA): Praeger Publishers.
- Oliverio Ferraris A. (2008): *La sindrome lolita. Perché i nostri figli crescono troppo in fretta*. Milano: BestBur Editore.

- Ortalda F. (1998): *La survey in psicologia. Manuale di metodologia di base*. Roma: Carocci.
- Phillips A. (1999): *I no che aiutano a crescere*. Trad. It. Milano: Feltrinelli, 1999.
- Plantin L., Daneback K. (2009): *Parenthood, information and support on the internet. A literature review of research on parents and professionals online*, (www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2694765; ultima consultazione: 26 Marzo 2017).
- Postman N. (1982): *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*. Trad. it. Roma: Armando, 1984.
- Ross C. (2012): *Overexposed and Under-Prepared: The Effects of Early Exposure to Sexual Content*, (www.psychologytoday.com/blog/real-healing/201208/overexposed-and-under-prepared-the-effectsearly-exposure-sexual-content; ultima consultazione: 26 marzo 2017).
- Rutschky K. (1977): *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*. Trad. it. Sesto San Giovanni: Mimesis, 2015.
- Sherman L.E., Payton A., et al. (2016): (2016): The Power of the Like in Adolescence. Effects of Peer Influence on Neural and Behavioral Responses to Social Media. *Psychological Science*, 27, 7, pp. 1027-1035.
- Shields P., Rangarjan N. (2013): *A Playbook for Research Methods: Integrating Conceptual Frameworks and Project Management*. Stillwater (OK): New Forums Press.
- Subrahmanyam K. (2009): Developmental implications of children's virtual worlds. 66 *Wash.&Lee L. Rev.* 66, 3, pp. 1065-1083.
- Taylor C. (2003): *Gli immaginari sociali moderni*. Trad. it, Roma: Meltemi, 2005.
- Tinelli L. (2014): *La violenza dei Media* (www.osservatoriopsicologia.com/2014/06/04/la-violenza-dei-media; ultima consultazione: 26 Marzo 2017).
- Tofler I.R., Knapp P.K., Larden M. (2005): Achievement by proxy distortion in sports: a distorted mentoring of high-achieving youth. Historical perspectives and clinical intervention with children, adolescents, and their families. *Clinics in Sports Medicine*, 24, 4, pp. 805-828.
- Twenge J.M. (2006): *Genetation Me: Why Today's Young Americans Are More Confident, Assertive, Entitled--and More Miserable Than Ever Before*. New York: Simon and Schuster.
- Uhls Y.T., Greenfield P.M. (2011): The Rise of Fame: An Historical Content Analysis, *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 5, 1 (cyberpsychology.eu/article/view/4243/3289; ultima consultazione: 26 Marzo 2017).
- Uhls Y.T., Greenfield P.M. (2012): The Value of Fame: Preadolescent Perceptions of Popular Media and Their Relationship to Future Aspirations. *Developmental Psychology*, 48, 2, pp. 315-326.
- Uhls Y., Zgourou E., Greenfield P. (2014): 21st century media, fame, and other future aspirations: A national survey of 9-15 year olds, *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 8, 4 (www.cyberpsychology.eu/article/view/4322/3372; ultima consultazione: 26 Marzo 2017).

- Uhls Y.T. (2015): *Media Moms, Digital Dads. A Fact Not Fear Approach to Parenting in the Digital Age*. Boston: Bibliomotion Incorporated.
- Villegas A. (2012): *The Influence of Technology on Family Dynamics*, Proceedings of the New York State Communication Association, v. 2012, Article 10 (www.docs.rwu.edu/nyscaproceedings/vol2012/iss1/10; ultima consultazione: 26 Marzo 2017).
- Wolpert S. (2009): *Is technology producing a decline in critical thinking and analysis?* (www.newsroom.ucla.edu/releases/is-technology-producing-a-decline-79127; ultima consultazione: 26 Marzo 2017).

Ripensare la continuità educativa tra servizi per l'infanzia e famiglie in prospettiva zero sei

Francesca Linda Zaninelli¹

Abstract

Il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai 6 anni promuove la funzione educativa primaria delle famiglie favorendone il coinvolgimento nella comunità educativa e scolastica, confermando la continuità educativa orizzontale tra famiglie e servizi quale indiscusso indicatore di qualità educativa degli stessi. A partire da queste considerazioni, il contributo si propone – ispirandosi alle prime piste di lavoro che alcune esperienze sperimentali e formative in corso sembrano fare emergere – di tratteggiare possibili accessi, idee e azioni per aggiornare, ripensare e risignificare pratiche e concezioni alla luce del cambiamento culturale e pedagogico che il sistema integrato andrà progressivamente introducendo. La costruzione di una cultura educativa e pedagogica zero sei si profila quale occasione per riprendere le conoscenze delle culture genitoriali nei servizi e per attualizzare e rendere coerenti con il nuovo orizzonte di intervento educativo, le pratiche, le forme e le tipologie di una loro nuova partecipazione e partenariato.

Parole chiave: servizi educativi e famiglie, continuità educativa, sistema integrato zero sei anni, coeducazione, cultura dell'infanzia.

Abstract

The integrated educational system from birth up to 6 years promotes the primary education of families by favoring their involvement in the educational and school community, confirming the horizontal educational continuity between families and services as an indisputable indicator of educational quality of the same. Starting from these considerations, the contribution is intended – inspired by the first work paths that some experimental and ongoing experiences seem to bring out – to outline possible inputs, ideas and actions to update, rethink and reshape practices and concepts in the light of cultural and pedagogical change that the integrated system will progressively introduce. Building a 0/6 educational and pedagogical culture is an opportunity to resume the knowledge of parenting cultures in services and to actualize and make them consistent

¹ Ricercatrice confermata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell'Università degli Studi Milano-Bicocca. .

with the new educational horizons, practices, forms and typologies of their new participation and partnership.

Keywords: ECEC and families, educational continuity, integrated education system 0/6 years, coeducation, culture of childhood.

1. *Le famiglie e il sistema integrato di educazione zero sei anni*

La continuità educativa tra servizi per l'infanzia e famiglie è una delle piste tematiche e degli ambiti pedagogici da attualizzare, rileggere e ripensare a seguito dell'istituzione, benché progressiva, del sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino ai sei anni². Il sistema integrato promuovendo, come è scritto, la continuità del percorso educativo e scolastico di bambine e bambini in un «processo unitario» in cui i diversi soggetti che lo compongono, tra cui le famiglie e i genitori, sono chiamate a collaborare attraverso attività di progettazione, di coordinamento e di formazione comuni, sollecita rivisitazioni e ripensamenti sul tema della partecipazione delle famiglie (Mantovani, 2003) in termini di pratiche di connessioni (Bronfenbrenner, 1979, trad. it 1986), di continuità educativa orizzontale (Anolli, 1986; Catarsi, 1990) e di ciò che a livello di letteratura scientifica viene denominato *parent involvement* (Henderson, Mapp, Johnson e Davies, 2007; Bove, 2007).

In coerenza e “continuità” con la migliore tradizione pedagogica e culturale dei servizi educativi e dell'infanzia prodotta nel nostro Paese, la prospettiva educativa zero sei anni conferma e ribadisce tra i principi ispiratori e le finalità, il coinvolgimento delle famiglie e dei genitori nella vita quotidiana e nel progetto educativo dei servizi per l'infanzia (Luciano, Marcuccio, 2017; Zaninelli, 2010; 2014) e riconosce al pari il ruolo sociale di conciliazione dei tempi di vita e di lavoro che i servizi sono chiamati a svolgere, di supporto e sostegno ai genitori e, in particolare, alle situazioni familiari più fragili.

² Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 – Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. All'art. 1 comma e), f): «sostiene la primaria funzione educativa delle famiglie, anche attraverso organismi di rappresentanza, favorendone il coinvolgimento, nell'ambito della comunità educativa e scolastica [e] favorisce la conciliazione tra i tempi e le tipologie del lavoro dei genitori e la cura dei bambini e delle bambine, con particolare attenzione alle famiglie monoparentali».

In questa prospettiva, come ha scritto Susanna Mantovani, i servizi educativi si configurano, come:

primo spazio educativo pubblico, extrafamiliare, e di espressione della comunità che fa della relazione con le famiglie nelle sue diverse declinazioni – partecipazione civica, contatto individuale, incontri di gruppo, reciproco scambio – un oggetto essenziale e costitutivo, ancorché finalizzato verso una comune finalità educativa orientata al bambino del proprio compito e della definizione di sé in quanto servizio, in una prospettiva di promozione, di sostegno, di collaborazione, di partenariato e di partecipazione attiva. Oggetto e strumento strettamente connesso agli obiettivi educativi rivolti all'infanzia, perché i bambini giungono ai servizi inseriti e accompagnati dal sistema familiare e dalla sua storia. Lo scambio con la famiglia, il sostegno ad essa per stabilire un rapporto di fiducia e dunque le basi per la collaborazione educativa sono da tempo non solo strumento essenziale della pedagogia dei servizi per l'infanzia e del lavoro educativo quotidiano, ma anche oggetto, finalità e come tali vanno ricostruiti e analizzati (2006, p. 71).

Possiamo scegliere di parlare di partecipazione, di coinvolgimento, di rete di interazioni, scambi comunicativi, di mettere in luce più le pratiche di connessione, la questione delle alleanze, della co-educazione o parlare di relazioni di fiducia. Ciò che facciamo comune e sempre, al di là delle scelte terminologiche e degli aspetti e ambiti che scegliamo di evidenziare, è assumere, connotare riconoscere la continuità tra servizi e famiglie quale indicatore per definire la qualità educativa dei servizi e del sistema educativo e scolastico in generale (OCSE, 2015; Milani, 2012; Deslandes, 2009; Henderson *et al.*, 2007; Lawrence 2003) e allo stesso tempo, quale strumento efficace per sostenere molti dei processi di cambiamento culturale e sociale di interesse generale. Il riferimento, in particolare, è alle questioni dell'inclusione sociale e delle disuguaglianze e al ruolo che lo 0/6, le famiglie e le responsabilità educative condivise, rivestono quali contesti e strumenti per la promozione delle pari opportunità educative, per le ricadute sul percorso di crescita e scolastico dei bambini e nel complesso, sulla qualità della loro vita e delle esperienze sociali e culturali del qui e ora e future³. Temi e questioni intrecciate a

³ Commissione Europea Comunicazione n. 66 del 17.02.2011 e Raccomandazione n. 112 del 20.02.2013. In quest'ultima si afferma che «l'educazione per la prima infanzia è un servizio imprescindibile che, fornito a tutta la popolazione infantile, favorisce la formazione globale del cittadino. L'educazione per l'infanzia di qualità, realizza interventi precoci di inclusione sociale e di sviluppo riducendo le disuguaglianze di parten-

quelli della conciliazione dei tempi di vita e del sostegno alla genitorialità (Eurydice, 2009; OCSE 2006; 2012) che danno evidenza del ruolo che i servizi educativi svolgono e devono continuare a svolgere, anche in termini di pedagogia della famiglia (Catarsi, 2003).

È evidente l'intento di fondo, culturalmente importante e da tempo e tanti atteso, di costruzione di una reale comunità educativa diffusa, attraverso il coinvolgimento di tutti i protagonisti, una comunità caratterizzata da equità, da qualità educativa e da una accessibilità più alta, in cui «l'intervento sul capitale umano rappresentato dai bambini e dalle bambine può costituire sia una moderna lotta alle disuguaglianze che un moderno sostegno alle donne e ai genitori»⁴, assumendo in chiave attuale il legame tra l'educazione quale diritto di tutti le bambine e di tutti i bambini, la vita delle donne e delle famiglie, i mutamenti sociali e culturali di questi ultimi anni e rispondervi con politiche pubbliche di cambiamento e di riorganizzazione del sistema dei servizi educativi.

Le famiglie e i genitori sono gli alleati di servizi educativi di qualità e il loro «ingaggio e impegno», come dicono i documenti europei, quale «Doing better for families (2011)»⁵, è cruciale al fine di poter migliorare a livello generale il sistema di vita dei singoli, bambini e genitori, e per dare valore culturale al sistema educativo nel suo complesso, anche attraverso l'individuazione di nuove modalità di coinvolgimento, di nuove formule organizzative, flessibili e sostenibili, che possano garantire maggiore accessibilità e generalizzazione dell'offerta educativa (Luciano, Marcuccio, 2017; Milani, 2012; Zaninelli 2014). Le famiglie e genitori sono cambiati e continuano a cambiare con loro le aspettative, i bisogni, gli stili educativi, con le loro diverse storie e provenienze culturali e valori di riferimento (Zaninelli 2014). Gli educatori sono cambiati, così come i responsabili dei servizi educativi a seguito di un ricambio generazionale, tuttora in corso e si trovano a doversi muovere rispetto al noto, al sistema educativo così come oggi è ed è conosciuto e verso il nuovo, verso poli per l'infanzia, servizi sperimentali e innovativi, verso lo zero sei educativo. Il «paesaggio educativo», come è scritto nelle Indicazioni

za: è quindi un servizio indispensabile per “spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale”».

⁴ Relazione illustrativa – Schema di decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 <<http://www.camera.it/leg17/682?atto=380&tipoAtto=Atto&leg=17&tab=2#inizio>> (ultima consultazione: 23 agosto 2017).

⁵ OECD (2011), *Doing Better For Families* <www.oecd.org/social/family/doingbetter.2011> (ultima consultazione: 23 agosto 2017)

(2012) si è fatto estremamente complesso e l'intesa tra adulti non è più scontata, è frutto di faticosa costruzione di nuove modalità interattive finalizzate a esplicitare e condividere compiti educativi, ciascuno nel proprio specifico ruolo.

Una intesa che oggi va risignificata alla luce del sistema integrato e di progettualità progressivamente sempre più orientate a un processo unitario zero sei anni che compenetri continuità educative trasversali a quelle orizzontali, compiti e responsabilità, insieme alle pratiche, alle sensibilità e alle connessioni, a partire dalle buone prassi e dalle reti di scambio già attive ed efficaci, da quanto fin qui prodotto e realizzato, anche in termini culturali. La progressiva elaborazione di un curriculum zero sei, in altre parole, invita a rileggere e ripensare la continuità tra famiglia e servizi all'infanzia anche per ri-mettere gli adulti, educatori e genitori, in ascolto e in osservazione dei bambini e delle bambine, per co-costruire altra conoscenza sul loro crescere, apprendere, esplorare ed essere nei contesti che verranno pensati e organizzati per loro. Un'occasione per ridefinirne i caratteri e i confini, assumendo una finestra temporale e una prospettiva concettuale inedita per, come ha scritto Paola Milani, ripensare

la natura della partecipazione [...] per sconfinare e contaminarsi positivamente, costruire dialoghi e progetti fattibili [...] costruire una geografia di rapporti che permetta di abitare tutto il territorio e quindi di trovare le vie per co-educare i bambini assumendo ognuno la propria parte, in una forte prospettiva di responsabilità condivisa in cui ognuno sa dove è il confine e chi fa cosa, quando e perché all'interno del progetto educativo che riguarda quel singolo bambino (2012, p. 27).

2. Ripensare la continuità educativa con famiglie e genitori nello zero sei

La costruzione del curriculum educativo zero sei anni è così l'appuntamento per rivisitare orientamenti, stili e forme di incontro, modalità di coinvolgimento, organi di rappresentanza della continuità orizzontale e farlo muovendosi in un tempo e spazio più ampio, più dilatato e unitario che corrisponde a tutto il periodo prescolare, un progetto di ampio respiro sia per i bambini che per tutti gli adulti impegnati nel loro affiancamento ed educazione. Un curriculum zero sei pensato per servizi sperimentali o progetti comuni tra nido e scuola dell'infanzia nell'ottica di polo d'infanzia e di formazione comune a livello di collegi e gruppi

educativi su contenuti e interventi, si delineano quali sfondi possibili e interessanti per tornare a osservare i bambini, per parlare di infanzia, di apprendimenti, di crescita e di benessere, per condividere idee di chi è un bambino nelle diverse età che attraversa, di che cosa ha bisogno, di che cosa sa fare o vorrebbe o potrebbe fare e conoscerlo nella sua globalità affettiva, cognitiva ed espressiva.

Il primo obiettivo dovrebbe o potrebbe essere dare forma e concretezza a una reale continuità evolutiva e educativa tra l'esperienza del bambino a casa, nella sua famiglia e nel servizio, di una coerenza di obiettivi e di responsabilità tra genitorie educatori che potrebbe essere anche la conseguenza di conoscenze, informazioni e riferimenti condivisi tra adulti rispetto ai servizi e ai loro obiettivi, dell'aver sostenuto e del sostenere nei genitori atteggiamenti positivi verso gli apprendimenti dei bambini e verso le loro stesse aspettative. Una condivisione dei processi educativi e di una cultura pedagogica, non solo in termini funzionali, che potrebbe improntare anche scambi comunicativi tra genitorie educatori sui bambini rispetto a come attrezzarli per essere pronti per il mondo.

Nel corso di esperienze sperimentali, di riorganizzazione e formative nell'ottica zero sei anni seguite in questi ultimi anni si sono evidenziate alcune possibili piste di lavoro, ambiti di riflessioni e "cantieri" per la ri-significazione della continuità educativa con famiglie e genitori⁶. Anche se in chiave provvisoria e generale, alcune di queste tematizzazioni possibili sono già enucleabili.

In realtà territoriali in cui i genitori sono soliti muoversi rispetto alle modalità relazionali educative prima del nido d'infanzia e successivamente della scuola dell'infanzia, tra comunale e statale, tra segmenti riservati prima alle età 0/3 e poi al 3/6, il passaggio verso un contesto educativo unico e inclusivo zero sei anni può risultare un salto quasi nel buio, un'offerta di non immediata leggibilità e desiderabilità. Bambini grandi e bambini piccoli insieme, dai 12 o 18 mesi ai 5/6 anni, bambini

⁶ Si fa riferimento a esperienze sperimentali e di ricerca-formazione a cui chi scrive ha preso parte in qualità di responsabile scientifico e di coordinatore. In particolare, la convenzione che il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione – Università degli Studi di Milano-Bicocca - ha stipulato con il Comune di Parma – Settore Nidi e Scuole dell'infanzia rispetto a due Strutture Sperimentali zero sei anni (2015/2016) e il Progetto di formazione e ricerca sulla formazione (Legge 285/97) rivolto ai servizi educativi zero sei anni del Comune di Milano seguito dall'Università degli Studi di Milano Bicocca in collaborazione con l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e altri sei partner del terzo settore (2015-2017).

che solitamente non si è abituati a trovare nello stesso spazio o che si è soliti vedere separati da reti, intorno allo stesso tavolo o nello stesso bagno, condividere gli stessi materiali e giocare insieme o vicini, educatori di nido e insegnanti di scuola dell'infanzia nello stesso spazio sezione, potrebbero rappresentare motivi di interrogazione, di perplessità e al pari di interesse per i genitori. Se questi servizi nascono e vengono collocati all'interno di servizi che fino all'anno prima avevano l'identità e la destinazione di una scuola dell'infanzia o di un nido, ecco che la confusione e il disorientamento sono ancora più comprensibili in quei genitori che in quegli spazi e ambienti erano soliti muoversi all'interno di cornici definite come l'una o l'altra. Anche all'interno degli stessi servizi, il passare da una composizione omogenea delle età a una eterogenea può generare al pari disorientamento, sollecitando la necessità di un altrettanto puntuale condivisione nelle motivazioni pedagogiche, oltre che organizzative.

Creare contesti di dialogo e di confronto, spazi e tempi protetti da dedicare alla condivisione con le famiglie del progetto zero sei, per spiegare e parlare di una idea nuova di educazione, di un progetto unitario, delle sue forme e possibilità, delle risorse e delle aspettative che può e dovrebbe generare, è il primo passo per poter avviare delle sperimentazioni partecipate e in continuità che non conoscano impliciti o non detti, basate su finalità negoziate e passo passo monitorate. Sperimentazioni condivise e progettate mettendo i genitori nella condizione di poter scegliere e di farlo avendo documentazioni, parole e teorie messe a disposizione, di avere le informazioni e i riferimenti del caso, di avere luoghi in cui portare le proprie domande e trovare educatori e insegnanti, pedagogisti e coordinatori capaci di costruire insieme possibili risposte. Una prima importante occasione per condividere nuovamente compiti educativi tra insegnanti e genitori, per parlare insieme ed esplicitare le proprie «pedagogie popolari» come le definisce Jerome Bruner, ovvero per dirsi da quali idee si è guidati circa «come è fatta la mente di un bambino e come si fa ad aiutarlo ad imparare [...]» (1996, trad. it. 1997, p. 59), per apprendere altre conoscenze rispetto a bambini e bambine il cui sviluppo è «culturale» (Rogoff, 2003, trad. it 2004), si dà in un contesto storico e culturale e così comprendere che, a seconda dei diversi contesti in cui il bambino si trova, delle sue connotazioni più o meno omogenee o eterogenee a livello sociale, non solo il bambino si appropria di cose diverse, ma lui stesso cambia e si fa diverso da come conosciuto. Non solo, come ha scritto Pontecorvo, «il bambino impara cose diverse perché sta in contesti diversi, ma perché è lui stesso diverso nello stare in contesti

diversi» (2006, p. 60). Si possono creare le condizioni per la costruzione di nuova conoscenza e altre aspettative sull'infanzia e sui bambini che possono darsi quali mattoni concreti di una continuità di esperienze educative tra casa e servizio, di una coerenza pur nelle specificità contestuali che non può che andare a beneficio della crescita dei bambini, non può che essere fonte di benessere per i bambini, oltre che per gli adulti.

La stessa giornata educativa nella sua scansione, nei suoi rituali e nei suoi obiettivi in termini di interazioni, scambi e autonomie diventa oggetto di confronto e di progettazione. Una giornata educativa che in un servizio zero sei anni va risignificata e scandita attraverso pratiche modificate pensate per le diverse età, i diversi bisogni e le nuove potenzialità a partire dalle stesse modalità di interazione con gli adulti di gruppi di bambini misti per età e competenze (Bondioli, 1993; 2002). Il momento del saluto è organizzato diversamente in spazi che possono non corrispondere più e solo con quelli della propria sezione e vedere coinvolti adulti che non sono solo e preferibilmente educatrici e insegnanti che si è abituati a incontrare. Una giornata che vede convivere età solitamente pensate in contesti riservati e in gruppi sezioni più ristretti, rispetto a una comunità che al contrario può offrirsi come più in movimento tra età, luoghi, tempi e modalità di interazione tra bambini e tra bambini e adulti. Una giornata educativa da raccontare attraverso mirate documentazioni, da rendere trasparente e visibile a chi ha bisogno di imparare di nuovo a conoscerla, a orientarsi in essa, avendo attenzioni e preoccupazioni legate a singole individualità, a chi ha bisogno di costruirsi una nuova fiducia rispetto a un progetto in «progress», che va definendosi attraverso la storia dei bambini e delle bambine che ne sono protagonisti.

La continuità si costruisce partendo dal creare le condizioni affinché i genitori possano conoscere e apprendere aspetti non immediati della vita e delle esperienze dei loro figli in contesti e progetti inediti, dando sostanza a scambi comunicativi reali tra casa e servizi, in cui reciprocamente significare le proprie pratiche e routine. Abbiamo nominato la documentazione perché svolge un ruolo cruciale nella costruzione di una continuità educativa tra il contesto casa e il contesto educativo (Dalberg, Moss, Pence, 1999, trad. it. 2003). La documentazione nelle sue funzioni e nei suoi destinatari va ripensata e resa più immediatamente fruibile da genitori al contempo propensi e dubbiosi, alla ricerca di un equilibrio tra ciò che è noto e rassicura e ciò che è inedito e presenta incognite, ma anche grandi potenzialità.

Loris Malaguzzi ha più volte ricordato a tutti noi quanto e come la documentazione delle esperienze dei bambini può farsi promotrice di

riflessioni, incontri e condivisione tra e con le famiglie proprio perché può consentire a una pratica educativa non nota o sconosciuta di farsi comunicabile e conoscibile, comprensibile e forse condivisibile e di quali sono le condizioni che la rendono replicabile. Documentare le esperienze dei bambini in contesti innovativi o in progetti sperimentali è parte del processo di indagine che gli educatori e insegnanti devono attivare e di conseguenza è utile al fine di introdurre i genitori in un «[...] sapere e un conoscere che cambiano sensibilmente la qualità dell'attesa, la loro immagine e quella che hanno dell'esperienza che stanno vivendo i figli, predisponendole a nuovi atteggiamenti interlocutori. Tutto si fa più complesso ma più vero, aprendo solidarietà e comprensioni sconosciute» (Gandini, 2014, p. 74).

Grazie alla documentazione è possibile rendere visibili percorsi evolutivi e di crescita dando modo agli adulti, genitorie educatori di riflettere insieme sui bambini e sul loro ruolo educativo e formativo, rendendo manifesto il mondo del bambino tra casa e servizio. Genitorie educatori possono trovare parole nuove e mirate per raccontare di traguardi, di scoperte e di comportamenti e atteggiamenti dei bambini fino a quel momento inaspettati. Gli «esercizi di vita pratica» (Montessori, 1950) relativi, ad esempio, alle autonomie dei bambini nei servizi, resi visibili e comprensibili ai genitori attraverso la documentazione, rappresentano narrazioni originali per costruire una reale orizzontalità intersoggettiva con le famiglie, nella complementarietà dei ruoli, per rendere i genitori direttamente e indirettamente partecipi, senza fini di assimilazione e di uniformità. La documentazione, in altre parole, si dà quale strumento per costruire una continuità trasparente tra casa e servizi che sia per i bambini e le bambine esperienza di coerenza e di benessere tra i propri luoghi di vita, di viverli e scoprirsi sempre uguali e diversi e per gli adulti di conoscerli come tali.

Le autonomie come le regole sono questioni molto discusse tra educatori e genitori, sono cruciali per gli apprendimenti e il «saper stare al mondo», come affermano le Indicazioni (2012 p. 4) e in termini di continuità educativa e di coerenza progettuale nei servizi educativi e tra servizi e casa è questione già da più voci e prospettive discussa e approfondita (Pati, 2008; Milani, 2012). Un tema educativo tra casa e servizio che alla luce dello zero sei potrebbe consentire di articolare nuovi pensieri e nuovi modi di leggere, comprendere e rapportarsi con i bambini nell'infanzia, uscendo dagli sguardi e dalle scansioni di età già praticate e consolidate, per dare forma a nuove lenti e sensibilità. Potremmo così pensare che un primo confronto tra genitorie educatori su che cosa si-

gnifica e che cosa si intende per autonomie infantili è sicuramente atteso e importante: che cosa si intende per autonomia e come la scuola e la famiglia, ciascuna nel proprio specifico educativo, ma in connessione e sinergia, quindi, in un ingaggio reciproco, possano concorrere al suo perseguimento? (Milani, 2012) Aprire questo fronte di riflessione comune sulle caratteristiche evolutive dei bambini e sulle potenzialità dei loro contesti di vitae educativi rispetto a questa finalità, su quanto osservato nelle loro condotte rispetto a quanto progettato nelle loro quotidianità, può darsi quale accesso a quella che Pati (2008) chiama una ricerca di sintesi pedagogico-educativa in forza della quale impostare pazientemente gli interventi educativi nella famiglia e nella scuola.

Proviamo a pensare a un nido e a una scuola dell'infanzia che si trovano su piani diversi o in parti distanti di un medesimo plesso, i cui due collegi educativi abbiano avviato un percorso di visite e scambi reciproci, abbiamo poi progettato insieme periodici confronti di conoscenza e costruzione di un linguaggio e una pedagogica comune; pensiamo a un nido e a una scuola dell'infanzia accomunati da un progetto che veda il momento del pranzo al centro di un processo educativo zero sei, in cui i tempi e modi del pranzare, compiti e azioni dei bambini sono calibrate e graduate nel tempo affinché nessuno da grandi torni piccolo, da capace diventi di nuovo incapace, da autonomo ritorni dipendente dall'adulto. Si tratterebbe di un progetto limitato rispetto a una delle routine della giornata, in cui, però, si mettono in gioco azioni e pratiche quotidiane con tutto il loro carico di apprendimenti e di motivazione per i bambini, avendo in sé la potenzialità di trasformarsi, non solo in un'importante esperienza per i bambini di conoscenza di sé, ma anche in una situazione per descrivere e condividere tra educatori e genitori pratiche, tempi e attenzioni tra casa e scuola, per parlare di che cosa si osserva e si vede fare ai bambini, di quanto l'inatteso stupisce perché fin lì inesplorato. La predisposizione di occasioni esperienziali che ripetendosi nel tempo offrono ai bambini e alle bambine opportunità di apprendimenti via via sempre più complessi, di costruzione del senso di sé in situazioni in cui i compiti richiesti sono eseguibili con impegno, soddisfazione e successo, di passaggi graduati e mirati, consente anche di andare oltre la classificazione per età, del piccolo e del grande, e di parlare di potenzialità, di apprendimenti, di differenze e somiglianze tra e dei bambini in termini di competenze e talenti, di personalità e di interessi.

Vi sono le pratiche di connessione, pratiche codificate di coinvolgimento, che corrispondono a diverse idee e concezioni di com'è e dovrebbe darsi la collaborazione con le famiglie e la partecipazione dei

genitori alla vita dei servizi. Queste stesse pratiche hanno bisogno di essere risignificate e ricalibrate in un processo educativo unitario zero sei anni, perché anche per i genitori significhi essere parte di un progetto che non prevede periodici ricominciare senza memoria, in cui vivere e gestire il cambiamento e la variabilità senza «salti macroscopici» (Bertolini, 1986) nelle modalità di interazione, dialogo e comunicazione con gli adulti educanti dei loro figli. Il colloquio di inizio percorso, gli incontri a tema con e tra genitori, le assemblee o gli incontri periodici di sezione e di servizio: sono tutte pratiche di interazione da riposizionare all'interno di un processo che non vede o non dovrebbe vedere più frammentazioni e distanze significative nelle concezioni della continuità tra servizi e tra casa e scuola.

Sulle possibilità descritte si innesta, per sostenerle, la formazione comune di educatori di nido e insegnanti di scuole dell'infanzia, o meglio la «formazione in servizio di tutto il personale del sistema integrato di educazione e istruzione»⁷ sui temi della continuità orizzontale, del coinvolgimento e partecipazione dei genitori alla vita quotidiana dei servizi educativi. Una formazione che, utilizzando il patrimonio e repertorio di pratiche, competenze e conoscenze fin qui elaborate, potrebbe avere la finalità di sostenere educatori di nido, insegnanti di scuola dell'infanzia comunale e statale, educatori dei servizi integrativi nella disamina delle rispettive e specifiche modalità di coinvolgimento e relazione con i genitori e le famiglie, una conoscenza reciproca degli obiettivi e delle concezioni di fondo, per costruire insieme forme e pratiche condivisibili e coralmemente traducibili in una coerenza tra contesti, in sensibilità e competenze anche per affrontare confronti culturali e la pluralità di storie di famiglie e di biografie genitoriali che oggi si affacciano sempre più nei servizi per l'infanzia e non solo. Pratiche e forme di coinvolgimento e partecipazione che si distribuiscano all'interno di un tempo educativo e relazionale più ampio, rispetto a un progetto educativo unitario tra servizi e a un bambino a tutto tondo, intero e non spezzettato tra ambienti di vita, per età e aree di sviluppo. Le tante prospettive e concezioni che fin qui hanno connotato le relazioni con genitori e famiglie nei diversi servizi educativi (comunali, statali, paritari, privati ecc.) sono il frutto anche di formazioni che negli anni si sono succedute sui singoli segmenti e che hanno portato a sviluppare

⁷ Si fa riferimento agli artt. 4 e 7 dello Schema di Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. Si veda anche, *supra*, nota n. 4.

specifiche idee di servizio, di educazione, di ruolo adulto e di bambino e dato forma a significati locali di pratiche educative di partecipazione e coinvolgimento, evidenziando i nessi significativi tra la qualità dei servizi, il coinvolgimento delle famiglie nella loro vita quotidiana e le diverse forme di collaborazione tra genitorie educatori nei vari contesti (New, Mallory, Mantovani, 2000).

3. *In sintesi*

Ciò che si è inteso fare in queste pagine è iniziare a formulare e muovere pensieri, idee e accessi a un tema costitutivo della qualità dei servizi educativi per l'infanzia in vista del cambiamento e delle innovazioni che a livello istituzionale, pedagogico e culturale i servizi stessi sono chiamati a sviluppare e costruire nel breve e lungo termine, da qui al futuro. L'intento è di pensare a quali possano essere le condizioni, gli sguardi e i contesti per costruire una continuità orizzontale tra famiglie e servizi che parli di alleanze o corresponsabilità educative (Pati, 2008) e di coeducazione. Come ha scritto Peter Moss (2014), di immaginare di entrare in un processo di «cambiamento trasformativo» rispetto alle pratiche e agli obiettivi della relazione tra famiglie e servizi, tra educatori e genitori per renderli tra loro più prossimi e vicini, più alleati e partner nel progetto educativo «che a tutti appartiene e interessa» (Guerra, Luciano, 2014, p. 7) e che recentemente ha assunto il profilo dello zero sei. Un progetto che in sé ha i caratteri dell'inclusione e del coinvolgimento di tutti i soggetti a diversi livelli e, quindi, necessita, attraverso dialoghi, scambi, aperture e formazioni, di ripensarsi, di rileggere i propri riferimenti e di risignificare le proprie pratiche non per il gusto del cambiamento in sé e per sé o per potersi dire sperimentale e innovativo senza, però, averne nei fatti gli atteggiamenti, le posture e il coraggio, ma per costruire un nuovo orientamento e un ripensamento complessivo che consenta di portare avanti contesti educativi che a livello europeo sono definiti «servizi educativi per l'infanzia e per la famiglia», a riconoscimento di una storia pedagogica originale e specifica, di una cultura della continuità e di connessioni orizzontali tra gli ambienti di vita infantili che è orientata alla qualità educativa dei contesti educativi, al benessere e agli apprendimenti dei bambini e delle bambine (OCSE 2006, 2012, 2015).

Riferimenti bibliografici

- Anolli L. (1986): La discontinuità come condizione della continuità educativa tra famiglia e scuola, In: V. Cesareo, C. Scurati (a cura di). *Infanzia e continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli, pp. 111-125.
- Bertolini P. (1986): Il problema della continuità educativa. In: V. Cesareo, C. Scurati (a cura di), *Infanzia e continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli, pp. 19-31.
- Bondioli A. (1993): Uno strumento per l'analisi della giornata alla scuola materna. In: Quaderni Infanzia. *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior, pp. 1-16.
- Bondioli A. (a cura di) (2002): *Il tempo nella quotidianità infantile. Prospettive di ricerca e studi di casi*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Bove C. (2007): Early Childhood Education in Italy: Parent Involvement. In: New R.S. e M. Cochran (Eds.): *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*, Westport, Connecticut. London: The Countries, Praeger, vol. 4, pp. 1141- 1145.
- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*, Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Bruner J. (1996): *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1997.
- Catarsi E. (1990): Continuità educativa e scuola dell'infanzia. In: S. Mantovani (a cura di): *La scuola del bambino*, Bergamo: Juvenilia, pp. 92-113.
- Catarsi E. (2003): Pedagogia della famiglia e educazione familiare. In: L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*. Milano: FrancoAngeli, pp. 121- 136.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della Famiglia*, Roma: Carocci.
- Dalberg G., Moss P., Pence A. (1999): *Oltre la qualità nell'educazione e cura dell'infanzia. I linguaggi della valutazione*. Trad. it. Reggio Emilia: Reggio Children, 2003.
- EACEA. Eurydice (2009): *Early Childhood Education and Care in Europe: Tracking Social and Cultural Inequalities*. Bruxelles.
- Gandini L. (2014): La storia, le idee, la cultura: la voce e il pensiero di Loris Malaguzzi. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di): *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior, pp. 55-112.
- Guerra M., Luciano E. (a cura di) (2014): *Costruire partecipazione: la relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Luciano E., Marcuccio M. (2017): Famiglie e servizi: verso una tipologia di forme di partecipazione nei servizi per l'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1. pp. 123-143.
- Lawrence-Lightfoot S. (2003): *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare uno dall'altro*. Trad. it. Bergamo: Edizioni Junior, 2012.

- Mantovani S. (2006): Educazione familiare e servizi per l'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2., pp. 71-80.
- Mantovani S. (2003). Pedagogia e infanzia. In: L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di): *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*. Milano: FrancoAngeli, pp. 109-137.
- Mantovani S. (2003). La partecipazione delle famiglie nei servizi per l'infanzia. *Impresa sociale*. vol. 67, pp. 7-33.
- Milani P. (2012): Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti fra scuole e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n.1, pp. 25-37.
- Moss P. (2014). Creare le condizioni per costruire un'alleanza educativa con le famiglie. In: M. Guerra, E. Luciano (a cura di). *Costruire partecipazione: la relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior, pp.17-32.
- OECD (2011), *Doing Better for Families*. Paris: OECD.
- OCSE (2006): *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OCSE (2012): *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OCSE (2015): *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*: Paris: OECD
- New R.S., Mallory B.L., Mantovani S. (2000): Cultural Images of Children, Parents and Professionals: Italian Interpretations of Home-School Relationships. *Early Education and Development*, n. 5, vol. 11, pp. 597-616.
- Pati L. (a cura di) (2008): *Educare i bambini all'autonomia. Tra famiglia e scuola*. Brescia: La Scuola.
- Pontecorvo C. (2006), Continuità e ambiente per la crescita. In: Gruppo Nazionale Nidi Infanzia: *Il diritto all'educazione dei bambini più piccoli. Tempi, luoghi, regole, responsabilità*, Quaderno n. 2, pp. 59-61.
- Rogoff B. (2003). *La natura culturale dello sviluppo*. Trad. it. Milano: Cortina Editore, 2004.
- Zaninelli F.L. (2014): La partecipazione delle famiglie alla vita dei servizi educativi per l'infanzia in Italia. In: M. Guerra, E. Luciano (a cura di): *Costruire partecipazione: la relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Bergamo: Edizioni Junior, pp. 99-110.
- Zaninelli, F.L. (2010), Genitori e servizi educativi: domande, relazioni e partecipazione. In F.L. Zaninelli, *Pedagogia e infanzia. Questioni educative nei servizi*. Milano: FrancoAngeli, pp. 19-46.

Parenting support programmes. Pistoia's "Lo Spazio Piccolissimi" Children's and Families' Center

Clara Silva¹, Enrica Freschi²

Abstract

I programmi di sostegno alla genitorialità si sono sviluppati nel corso degli ultimi trent'anni grazie all'attenzione della Pedagogia verso la famiglia. In generale lo scopo prioritario degli interventi di educazione familiare è sostenere la genitorialità da un punto di vista educativo e dunque promozionale, ma anche preventivo, ossia prima che nascano le difficoltà nello sviluppo dei figli e nella relazione tra i componenti della famiglia. Il contributo presenta uno studio comparativo condotto in Italia e in Spagna sui Centri per i Bambini e Famiglie (CBF), rivolgendo un'attenzione privilegiata all'indagine realizzata nel "Centro Piccolissimi" dell'Area Rossa Bambini del Comune di Pistoia. Dalla ricerca emergono alcuni aspetti significativi caratterizzanti il servizio, tra cui la figura del professionista come promotore di una genitorialità positiva, la cornice ecologica accogliente che si fa contenitore dell'esperienza adulto-bambino e al contempo la provoca e l'orienta, un tempo allungato capace di restituire valore e significato alle azioni compiute.

Parole chiave: sostegno genitoriale, ECEC, educazione familiare, Italia, Spagna.

Abstract

The parental support programmes have developed during the last thirty years, thanks to the attention that the Pedagogy has paid to the family. Usually, the main aim of the family education interventions is that of supporting parenthood from an educational point of view. These interventions are thus both supportive and preventive, meaning that they are designed to be enacted before difficulties in the development of the children, and in the relationships within the family, may arise. This essay presents a comparative study carried out in Italy and in Spain in the Centers for Children and Families (CCF), paying a special attention to the survey conducted in the "Centro Piccolissimi" in the Area Rossa Bambini of Pistoia's Municipality. From this research some significant features and aspects which characterize this service emerged. Among them, there is the figure of the professional as a promoter of positive parenthood, along with the welcoming ecological

¹ Associate Professor of General and Social Pedagogy, Department of Education and Psychology, University of Florence. She is the Autor of paragraphs nn. 2, 4, 5.

² Researcher of Didactics and Special Pedagogy, Department of Education and Psychology, University of Florence. She is the Autor of paragraphs nn. 1, and 3.

framework which becomes the repository of adult-child experience, and stimulate and orientates it at the same time, and a prolonged time which is able of giving back value and significance to the actions.

Keywords: parental support, ECEC, family education, Italy, Spain.

1. *Introduction*

The historical moment we are living in shows us the family as a multifiform and ever-changing institution. For this very reason, it is no longer possible to think of it as a stable and defined-by-absolute-standards entity, which was a dominating trend until a few years ago. On the contrary, the family must now be observed and studied inside the framework of the political, cultural, and economic mutations, which our society has lived and is still living through. Attention towards families is born from the necessity to answer the many questions arising from the socio-demographic and structural changes, which inevitably also affect relationships in families. In recent decades, we have gone from a patriarchal kind of family, which has characterized traditional society, to a mononuclear kind of family, typical of modern society. We then settled on the different family units which characterize today's society, such as single-parent, foster, adoptive, rejoined, "rainbow" and immigrant. Rightly so, nowadays we no longer speak of "family", preferring the term "families". This is so as to consider and above all recognize all of the kinds of families that have come to be. This new family look is due to the many factors that have developed starting from the second half of the last century: first of all, an increase of inflation and unemployment have nurtured a social malaise that has also had a negative influence in the family setting; secondly, the change of women's place in society has activated various and different reflections, such as the double-presence concept and the balancing between work-time and time off, which in turn has influenced the relationships inside families; thirdly, the spreading of female employment has delayed the age for child bearing, which in turn has contributed to the birth of another new phenomenon, that of the only-child; as a fourth point, the wedding as an institution has entered its own crisis, with an ever-growing number of separations and divorces (Catarsi, 2008). In this framework, disoriented parents have manifested a need for support because, today more than ever, they are finding themselves inside a process of privatization and individualization (Beck, 2006).

The words “Parental Support” refer to the family education field. On a terminological level, they may seem to imply the idea of the parents’ lack of competence concerning their children’s care and upbringing and – consequently – of the parents’ need for a sort of “crutch” (Giovannini, 2007), but the parental support interventions activated in our Country deny this interpretational misunderstanding, since:

When talking about support, we mean help, on the one hand of an educational kind, offered to parents or future parents so that they may establish their life as a couple on a solid and reflective basis, and on the other hand help of the professional kind, in the measure within which competent professional figures are made available to turn to, to resolve the difficulties that may arise in the life of the family unit (Silva, 2016, p. 43).

Actions to support parenthood aim to develop the base competences of the parents, and to promote their reflective skills and stimulate their autonomy, recognizing the relational and affective dimension of the family world. All this may be summed up in a word: empowerment. Empowerment is a process of growth based on an increase of self-esteem, of self-efficacy and of self-determination, which leads to the emerging of latent resources and helps the individual to consciously take a hold of his or her own potential (Catarsi, 2006). Family education activities contribute to promoting the psychological serenity of parents, putting them in the best situation to manage their relationship with people in general and with their children in particular. As such, these activities are functional to the development of the child, of his or her growth and scholastic success, but also to the “well-being” of society. In fact, working with families not only answers to the new educational needs expressed by the parents but also the many necessities manifested by citizens as a whole. Family education interventions have a strong civic characterization and, consequently, they do not influence just the personal level. The increased awareness of parents concerning the educational connotation of their role enriches the quality of the relationships in the community as well. As stated by Nimal, Lahaye, and Pourtois:

Family education activities are a real social and citizenship-wise project, which tends to make the individual more autonomous both in the construction of his or her own identity and in the context of the socialization process. As such, interventions which favor the families cannot be conceived without an axiology centered on a social project sometimes defined as a “solidarity state”, which commits us as citizens (2000, p. 62).

2. *Children's and Families' Centers*

The institution of the family has become more complex in time, but it has also shown to possess an essential and dynamic adjustment capability. Over the years, a patchwork of family units has developed, but the family as an institution has given proof of strong endurance, thus always seeming to be a place of educational culture (Cadei, 2004). Today, thanks to a re-evaluation of the themes bound to the values of the person, paths of parenthood support have been developed. In these interventions, theory and practice are joined and reinforce each other, finding themselves in a dialectic situation of debate and exchange: theory allows one to study themes of family education from a theoretical point of view, while practice favors the categorization of experiences and thus the building of a new theory (Milani, 2001; Iori, 2001; Silva, Riera, 2016; Formenti, 2000; Catarsi, 2008; Simeone, 2008; Rossi, 2015). As Enzo Catarsi wrote,

this way, Family Pedagogy legitimizes Family Education itself, saving it from the danger of spontaneity and of extemporaneousness, without giving up the frankness and the naturalness of educational relationships (2008, p. 48).

Pedagogical knowledge and didactic instruments allow us to go from theory to practice in a conscious and reflective way. Paul Durning defined family education as

the action of educating one or more children, usually done in family groups by adults who are parents of those very children, but also as the whole of the social interventions made to prepare, support, help, sometimes even take over the role of the parents in their educational duties towards their children [...]. Among the social interventions, one may distinguish the parental education and socio-educational interventions directed to parents (1995, pp. 41-12).

Thus, family education is about both educational relationships inside the family and the ones dedicated to it. As such, from this point of view family education is configured at the same time as a parental activity and as a social activity. The first is characterized by an "intra-family" perspective, while the second by an "extra-family" perspective (Milani, 2001). The main aim of family education is that of supporting parenthood in an educational sense. It thus has a promotional characterization but also a preventive one, which means intervening before children's development or family relationships problems may arise.

In Italy, family and parenting support programmes have gradually strengthened over the past three decades. The most fertile ground for the implementation of such programmes is represented by early childhood education and care services. In these services, support programmes are developed both within nurseries as specific activities for parents, and within services specifically made for parents and for their children, the so-called “Centers for Children and Families” – CCFs (Musatti, 2015). It is safe to say that an impulse for the activation of this service was given by some laws that acknowledged the many changes that have taken place in recent years, which have thus defined the profile of the activities to support parenthood and have given funds for their actuation. It was in the Italian law 285 of 1997 where the premises for more organic politics – based on an empowerment viewpoint rather than on a welfare-like one – concerning family support were born. In fact, with this law, the focus was not concentrated on just distress and reparatory interventions, but also on normalcy and on a preventive approach. The framework is one of a long-term programming and a synergy between family, services and local authorities which aims at the creation of a network capable of answering to both distress situations and the real needs of the families. In the same way, law 328 from 2000, which gave families the role of an active entity and of planning partner, drew the coordinates in which to design the actions and the interventions dedicated to the families themselves, starting from the needs expressed in a situation of normalcy. A family, in this law, is considered as plural, which means that it is considered in the variety of its configurations and that it is also thought of as a resource involved in the services supplied by socio-educative private subjects (Silva, 2016).

Today in Italy there is a large number of kinds of services for parenting and family support but the CCFs are the ones currently most popular and widespread. CCFs were recently subjects of two international studies. The first was conducted by the National Research Council in Rome in collaboration with the University of Milan “Bicocca”, and with some foreign partners (Japan, France and Belgium): the results were published both in issue number 20 of December 2014 of the «Journal of Parenting, Childhood, Families and local Territories» («Genitorialità e Infanzia, Famiglie e Territorio» – GIFT), now available online, and in issue number 2/2015 of the «Italian Magazine of Family Education» («Rivista Italiana di Educazione Familiare» – RIEF). The second study was conducted by University of Florence in collaboration with the University of Pavia, the University of the Balearic Islands and the University

of Barcelona, and was published by the publisher Franco Angeli (Silva, Riera, 2006).

In our Country, CCFs can very well be considered the only continuative intervention dedicated to parent support (Milani, 2008). Their spreading varies from region to region and from province to province, according to the policies concerning childhood and families. It is possible to see their progressive diffusion mainly in Northern and Central Italy: in 2001, 423 CCFs were active, almost all of them distributed in the 12 north-central Regions; 9 times out of 10 these CCFs were public, even half of them were given to private bodies to manage, thus confirming the mirror-like evolution of the ECEC (Musatti, 2015). The characteristic of the CCFs, as written by Tullia Musatti, is that of «welcoming the children along with a member of their family, [and this] distinguishes them from all of the other services which welcome small children taking on the responsibility of watching over them» (2015, p. 14).

CCFs represent a place where children are able to socialize with their peers, and an environment in which parents can meet and exchange opinions:

the latter have the chance to directly interact with their children, rediscovering play skills they forgot they had and getting to know the child in an environment which is different from that of the family. In this case, the educational service is seen as a place to educate the children by involving their parents: an educative alliance is built, a pact which identifies the parents as active partners and valuable allies in the co-education process, which is one of the aims at the base of the educative project of the educational services for childhood (Mantovani, 2001, p. 160).

In Italy, CCFs have developed in a perspective characterized mainly by an educative viewpoint. This differs from other realities in which a mainly social perspective has been privileged (Anolli, Mantovani, 1987; Andreoli, 2002; Jackson, 2013).

3. The “Spazio Piccolissimi” of the Area Bambini Rossa

As far as the comparative study between Italy and Spain regarding CCFs is concerned (Silva, Riera, 2016), the research group from the Educational Sciences and Psychology Department (Dipartimento di Scienze

della Formazione e Psicologia – SCIFOPSI) of Florence³ has examined a CCF in the municipality of Pistoia. Inside the municipality-managed educational services' net present in the territory of Pistoia, there is the Area Bambini Rossa, an educative service which hosts a space dedicated to play. "La Casa degli Orsi", for children between 18 and 36 months of age, and the "Spazio Piccolissimi" CCF, which welcomes children between 0 and 18 months of age, along with their parents.

The "Spazio Piccolissimi" was born in 1996 from a reflection about the changes that have involved families in recent years. Its aim is to facilitate meetings between parents: it is the place where «adults and children meet to share thoughts, feelings, and emotions, where the experience of everyone is enriched by that of others» (Cappellini, Gelli, Giovannini, Pugliese, 2016, p. 171). As far as time schedules and access modes are concerned, the "Spazio Piccolissimi" is a service with a flexible organization. It is open three days per week: two mornings between 9:00 am and 12:00 am, and one afternoon between 3:00 pm and 6:30 pm. Such programming «allows moms, dads, and grandparents to cut out the time of day that best fits their needs» (*ibidem*). The "Spazio Piccolissimi" is free of charge, but subscription to an annual badge is required which has the symbolic value of making the families feel part of the group. The choice of not having compulsory enrollment, nor compulsory attendance, means that the group changes at every meeting, getting richer because of the new arrivals which integrate with the people who are already participating: «changing the composition of the group, not only new interests are manifested, but also different ways and sensibilities of being together» (*ibidem*).

For children, these centers represent real opportunities to become progressively more autonomous. At the same time, they are the first places to socialize both with peers and with unfamiliar adults (Vanderbroeck *et al.*, 2009). Also, for families and parents, these services represent relevant opportunities for meeting, and sharing models and educational styles. They are educational places located outside the family, so that they may be considered real 'actions' of and for parenting support (Geens, Vanderbroeck, 2014). CCFs represent great opportunities for families to ease tension in the relationships with their children, and at the same time to observe and learn from educational interventions carried out by professional educators.

³ This phrase was written in the entrance of Pistoia's *Area Bambini Rossa*.

4. *The research*

The study was realized using a participative approach. Through this approach, tight collaboration was promoted between the research unit from the Educational Sciences and Psychology Department of the University of Florence, together with the Pedagogical Coordination from the Municipality of Pistoia and the staff of the Area Bambini Rossa – also in Pistoia. All of these people undertook together the path of co-construction of meanings, which the study meant to build: a “pact” which began a few years back with Enzo Catarsi (Professor of General and Social Pedagogy, University of Florence), and which today appears even more solid and productive. The synergy between the University and private and public bodies is, indeed, one of the aspects that characterizes the so-called Tuscan Approach to children’s education and care:

The alliance between services and Universities is growing more and more intense. On the one hand the educational [and scholastic] services have become an extraordinary “observatory” of the development processes of the children and of the socio-cultural transformations, allowing scholars to focus on new questions on which to work and make new hypotheses to verify; on the other hand the research offers the educational personnel reflection and new learning, allowing them to live their work more consciously and with more educational intent (Freschi, 2016, pp. 155-156).

The involvement of the operators has activated a one-to-one correspondence between the quality and reflective capabilities of the personnel, which has positively influenced their day-to-day practice (Urban *et al.*, 2011).

The methodology adopted was that of focus groups, a group interview used for the first time by the American sociologist Robert King Merton in 1941. A focus group is a data-gathering technique for social research, and is based on a discussion inside a group of people, moderated by a host and focused on a topic, which one wants to study in depth (Corrao, 2010). It is a strategy that can activate a strong interaction between the participants, a feature which positively influences their reflective skills. It does so surely much better than the classic “face to face” interview because the synergy and dynamics of the group influence the production of the group itself (Acocella, 2008). A focus group, indeed, is a technique planned to obtain information on a specific topic of interest, and it pans out as a group interview – from four to twelve people – conducted by a moderator who, following a more or less structured

plan, offers inputs and solicitations to the participants who gather at an established time and place (Krueger, 1994; Zammuner, 2003; Morgan, 1998). The moderator's role is fundamental since (s)he must support the discussion, and rekindle and coordinate it with a plan which must be adapted to the specific situations involved. Thus, the moderator must favor not the conversation between him/herself and the participants but the one between the participants themselves. If the moderator is to ask questions and more in-depth analysis, he or she must do so not to a single person but to the whole group. The moderator is the facilitator of the communication inside the group, the one who must try to put together intention and flexibility. He or she must always remember the aim of the research, but must not influence the interventions of the participants, encouraging them to deepen their thought by using active listening, mirroring and suspending judgment (Rogers, 1951; It. Transl. 1970).

The Tuscan research group moved methodologically through the following phases (Sharmahd, Freschi, Daddi, 2016):

- Making of the video “A normal day” by the educators of the Area Bambini Rossa inside the “Lo Spazio Piccolissimi” service;
- The researchers from the University watched the videos made in the four services involved in the research;
- Analysis of the videos through 4 focus groups at which the Florentine researchers participated;
- The researchers produced an analysis grill of the videos in which the following aspects were highlighted:
 - documentation
 - time management
 - the position of educators in space
 - role of educators (director or protagonist)
 - verbal and non-verbal communication
 - educator's attitude at the time of acceptance
 - educator's attitude at the time of leave
 - educator's attitude in the management of activities within the service
 - educator's attitude in handling possible “critical” situations
 - management of the time devoted to the conversation among parents
 - exchanges among educators
 - presence of fathers
 - furnishings and furniture of spaces

- The educational professionals from Pistoia watched the videos;
- The making of 5 focus-groups with the professionals from Pistoia (video from Biella – 1 focus group; video from Castellfidels – 1 focus group; video from Xiaif – 1 focus group; video from Pistoia – 2 focus groups), while both a moderator and an assistant – both researchers – were present;
- Critical analysis of the focus groups;
- Sharing of the results with the other research units that were part of the study and with the participants of the focus groups.

5. *Results*

In order to conduct and enrich self-training relationships with parents, it emerged that professionals must possess specific skills and be fully aware of their role. At the same time, they must possess practical knowledge. As far as competences are concerned, the most important ones are: communicative competences, based on the ability of empathic listening and of resolution of any conflicts; emotional balance, which allows one to contain the emotions of parents; systemic thinking skills about the relationships that take place within the services, to ensure the effectiveness of interventions by professionals; an ecological approach to the relationship with others, and a systemic “reading” and interpretation of the family.

Regarding the role of the professional who works in a CCF, he or she must:

- be a mediator or “facilitator” of the relationship, being able to ensure parenting support and to effectively use empowerment methodology at the same time, in order to enhance individual resources and skills;
- take on the role of leader and conductor of the group, in order to prevent and manage all possible conflicts;
- focus his/her attention on the parents and their problems, promoting a practice of self-help among parents themselves;
- be a researcher, able to analyze practical work and to highlight the strengths of the experience.

Regarding more specifically practices, the focus group highlighted certain elements of CCF professionals’ work. We focus here on: welcoming, activities and organization of spaces, and exit from the service. The welcoming moment is a circumstance that professionals must manage with great care and attention, both towards children and towards

adults. Upon arrival of the couple adult/child, the educator meets them and accompanies their entry into the service addressing them both while talking. Furthermore, we specify that Pistoia CCF consists of one large room, furnished with carpets and seating for both children and parents, in order to create a very cozy atmosphere. As far as the activities and organization of spaces are concerned, all materials used for play and for educational activities are designed to attract children, to stimulate them cognitively, but also to offer the parents a possibly different way to organize domestic spaces for their children. On the walls, there are pictures and portraits of children and parents who are protagonists of the activities carried out in the service. Lastly, exiting from the service is a delicate time of the day, and as much care and attention is paid as at the time of welcoming. Children and parents are warmly accompanied out of the room, and the educator prepares the child while the parent puts on his/her shoes and jacket. Time is not overlooked in any of its aspects, and a constant and encouraging conversation with the children and the parents accompanies the delicate gestures of the educator. All the time that is necessary to this particular situation is truly dedicated, respecting both subjects without strain: on the contrary, the educators empathically listen to the needs of both the parents and the children.

References

- Acocella I. (2008): *Il focus group. Teoria e tecnica*. Milan: FrancoAngeli.
- Andreoli S. (2002): *I centri per bambini e genitori*. In: P. Di Nicola (Ed.): *Prendersi cura delle famiglie*. Rome: Carocci, pp. 69-99.
- Anolli L., Mantovani S. (1987): *Oltre il nido: il tempo per le famiglie*. In: A. Bondioli, S. Mantovani (Eds.): *Manuale critico dell'asilo nido*. Milan: FrancoAngeli, pp. 345-377.
- Beck U. (2006): *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Cadei L. (2014): *La famiglia come luogo di cultura educativa*. In: L. Pati (Ed.), *Pedagogia della famiglia*, Brescia: La Scuola, pp. 215-223.
- Calvino I. (1984): *La collezione di sabbia*. Milan: Feltrinelli.
- Cappellini D., Gelli S., Giovannini D., Pugliese S. (2016): *Lo Spazio Piccolissimi dell'Area Rossa: la sua identità educativa, sociale e culturale*. In: C. Silva, Riera M.A (Eds.): *Il sostegno alla genitorialità. Uno studio fra Italia e Spagna*. Milan: FrancoAngeli, pp. 140-148.
- Catarsi E. (2006): Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive? *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 11-22.

- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Rome: Carocci.
- Corrao S. (2010): *Il Focus group*. Milan: FrancoAngeli.
- Durning P. (1995): *Éducation familiale. Acteurs, processus, enjeux*. Paris: PUF.
- Formenti L. (2000): *Pedagogia della famiglia*. Milan: Guerini.
- Freschi E. (2016): *Ricerca e formazione: le professioni educative tra sapere teorico e sapere pratico*. In C. Silva (Ed.): *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea*. Pisa: ETS, pp. 155-160.
- Geens N., Vandenbroeck M. (2014): The (ab)sense of a concept of social support in parenting research: a social work perspective. *Child Family Social Work*, 19, 4, pp. 491-500.
- Giovannini G. (2007): *Essere genitori in situazione di migrazione*. In: M. Ambrosini et al. (Eds.): *Famiglie migranti e stili genitoriali: i servizi e la scuola in prospettiva interculturale*. Bologna: Provincia di Bologna, pp. 17-23.
- Iori V. (2006): *Separazioni e nuove famiglie. L'educazione dei figli*. Milan: Raffaello Cortina.
- Krueger R.A. (1994): *Focus group. A practical guide for applied research*. Newbury Park: Sage.
- Jackson D. (2013): Creating a place to 'be': unpacking the facilitation role in three supported playgroups in Australia. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21, 1, pp. 77-93.
- Mantovani S. (2001): *Gli interventi innovativi in educazione familiare*. In: P. Milani (a cura di): *Manuale di educazione familiare*. Trento: Erickson, pp. 159-171.
- Milani P. (2001): *Una prospettiva internazionale sull'educazione familiare: ragioni, problemi, linee guida per l'intervento e la progettazione*. In: P. Milani (Ed.): *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*. Trento: Erickson, pp. 15-50.
- Milani P. (2008): *Perché sostenere la genitorialità è una questione di democrazia*. In: I. Cambi, T. Monini (Eds.), *I Centri per Bambini e Genitori in Emilia Romagna. Analisi organizzativa e riflessioni*. Bergamo: Edizioni Junior, pp. 119-124.
- Morgan D.L. (1998), *Focus Group as Qualitative Research*. Newbury Park: Sage.
- Musatti T. (2015): Il progetto Insieme: perché una ricerca sui Centri per bambini e famiglie? *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, pp. 13-32.
- Nimal P., Lahaye W., Pourtois J.-P. (2000): *Logiques familiales d'insertion sociale*. Brussels: De Boeck.
- Rogers C. (1951): *La terapia centrata sul cliente*. It. Transl. Florence: Martinelli, 1970.
- Rossi B. (2015): *Genitori competenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Sharmahd N., Freschi E., Daddi D. (2016): *Un'indagine nell'Area Bambini Rossa: metodologia e documentazione*. In: C. Silva, M.A. Riera (Eds.), *Il sostegno alla genitorialità. Uno studio fra Italia e Spagna*. Milan: FrancoAngeli.
- Silva C. (2016): *Programmi di sostegno alle famiglie in Italia: prospettiva storica ed evoluzione della normativa*. In: C. Silva, Riera M.A (Eds.): *Il sostegno alla genitorialità. Uno studio fra Italia e Spagna*. Milan: FrancoAngeli.

- Silva C., Riera M.A (Eds.) (2016): *Il sostegno alla genitorialità. Uno studio fra Italia e Spagna*. Milan: FrancoAngeli.
- Simeone D. (2008): *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*. Brescia: La Scuola.
- Urban M. et al. (2011): *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. CoRe Final Report*. Brussels: European Commission.
- Vandenbroeck M. Boonaert T. Van der Mespel S., De Brabandere K. (2009): Dialogical spaces to reconceptualize parent support in the social investment state. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10, 1, pp. 66-77.
- Zammuner V. (2003): *I focus group*. Bologna: il Mulino.

Associazione Internazionale di Formazione e di Ricerca in Educazione Familiare (A.I.F.R.E.F.) Costituzione di A.I.F.R.E.F. Italia

L'Associazione Internazionale di Formazione e di Ricerca in Educazione Familiare (A.I.F.R.E.F.) raggruppa ricercatori e professionisti dell'educazione provenienti da differenti paesi, interessati al campo della ricerca e degli interventi in educazione familiare. A.I.F.R.E.F. ha organizzato diversi convegni dedicati ai temi della pedagogia della famiglia ed all'educazione familiare e ognuno di essi ha dato luogo a pubblicazioni di uno o due opere di rilevanza internazionale, contrassegnando così la determinazione dell'A.I.F.R.E.F. di sviluppare e qualificare questo settore di ricerca. Oltre alla pubblicazione dei volumi, degli atti dei diversi congressi, l'A.I.F.R.E.F. pubblica la «Revue internationale de l' éducation familiale», il Bollettino «Les Nouvelles de A.I.F.R.E.F.» e gestisce un sito internet.

L'A.I.F.R.E.F. ha fissato alcune direttive fra le quali:

- Sviluppare la ricerca e la formazione in educazione familiare.
- Permettere ai ricercatori e ai professionisti della formazione di tutti i paesi di scambiare le loro produzioni, i loro orientamenti di ricerca e le loro rispettive pratiche.
- Favorire la diffusione della ricerca e dei modelli di produzioni in educazione familiare.
- Incrementare il partenariato tra l'università e i diversi contesti professionali che hanno come finalità lo sviluppo dell'insegnamento, della ricerca e di azioni in educazione familiare.

Alla luce di questi principi generali nasce A.I.F.R.E.F. Italia, con l'obiettivo prioritario di inserire anche il nostro paese nel circuito internazionale degli studiosi e dei professionisti di educazione familiare.

Le finalità di A.I.F.R.E.F. Italia sono, ovviamente, le medesime dell'Associazione Internazionale, ponendosi con forza l'obiettivo di promuovere la collaborazione tra il mondo della ricerca ed il mondo dei servizi educativi e sociali.

L'iscrizione a A.I.F.R.E.F. Italia – con il pagamento della somma di € 30 – consente di ricevere i due fascicoli annuali della “Rivista Italiana di Educazione Familiare”.

Per informazioni: enrica.freschi@unifi.it

Finito di stampare presso:
Logo s.r.l. Borgoricco (PD)

INDICE

NUMERO 2 · LUGLIO – DICEMBRE 2017

5 Editoriale, Clara Silva, Paola Milani

Dossier

9 *Il Programma P.I.P.P.I.: un'innovazione scientifica e sociale come risposta alla vulnerabilità delle famiglie*, Paola Milani

25 *La partecipazione della famiglia al proprio percorso di accompagnamento: quali competenze per i professionisti dei servizi?*, Marco Tuggia, Ombretta Zanon

41 *Promuovere la collaborazione tra scuola e servizi sociali: un laboratorio per la co-progettazione*, Diego Di Masi

59 *Percorsi di valutazione partecipata nei gruppi dei genitori per il sostegno alla genitorialità*, Sara Sirtoli, Sara Serbati

77 *La vicinanza solidale*, Marco Tuggia

95 *Gli strumenti di P.I.P.P.I.: orchestrare l'incontro per trasformare la realtà*, Marco Ius

111 *P.I.P.P.I.: What has changed? How and why? The empirical evidence*, Francesca Santello, Sara Colombini, Marco Ius, Paola Milani

137 *Percorsi partecipativi di valutazione in P.I.P.P.I.: possibilità per una riconfigurazione dei significati di evidenza scientifica*, Sara Serbati

Saggi

153 *Figli "in vetrina". Il fenomeno dello sharenting in un'indagine esplorativa*, Davide Cino, Silvia Demozzi

185 *Ripensare la continuità educativa tra servizi per l'infanzia e famiglie in prospettiva zero sei*, Francesca Linda Zaninelli

199 *Parenting support programmes. Pistoia's "Lo Spazio Piccolissimi" Children's and Families' Center*, Clara Silva, Enrica Freschi

€ 20,00